

El acompañamiento como garantía de inclusión. Historia de un caso

Verónica Santos-Olmo Luján

Directora del Institut Miquel Tarradell. Barcelona

Esther Gozávez Varela

Orientadora de centro del Institut Miquel Tarradell. Barcelona

Rosa Terrón Platero

Orientadora de centro del Institut Miquel Tarradell. Barcelona

Recibido: 19.09.2024 **Aceptado:** 15.10.2024

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504966>

Resumen

El acompañamiento como garantía de inclusión. Historia de un caso

Garantizar la equidad, la inclusión y el acompañamiento del alumnado en su transición a la vida adulta es uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo, así como uno de los retos de toda la comunidad educativa. En el presente artículo se exponen las actuaciones de orientación educativa que se llevan a cabo en el Institut Miquel Tarradell del barrio del Raval de Barcelona, categorizado como de máxima complejidad.

Para conseguir este objetivo, se parte de la contextualización del centro y del análisis de las dificultades con las que se puede encontrar el alumnado durante su proceso de orientación y continuidad educativa, para dar paso a la explicación, en primera persona, de las prácticas desarrolladas en el centro en materia de orientación. Se pone énfasis en el proyecto de convivencia y de tutorías individuales como ejes vertebradores de su línea pedagógica que ayudan a la creación de vínculos y a la cohesión social, pero también se explican otras prácticas que configuran sus rasgos de identidad, como la conectividad con otras entidades del barrio y el trabajo en red. Se habla desde la experiencia de profesionales que centran sus esfuerzos en el acompañamiento académico y personal del alumnado desde una perspectiva integradora y transversal para atender a la diversidad que les rodea.

No se pretende establecer fórmulas mágicas, sino mostrar la realidad de este instituto. Las prácticas que se describen, por tanto, deben ser entendidas en el contexto en el que se enmarcan.

Palabras clave: Orientación educativa, inclusión, acompañamiento, convivencia, tutorías individuales

Abstract

Guidance as a guarantee of inclusion. History of a case

Guaranteeing equity, inclusion and support of students in their transition to adulthood is one of the priority objectives of the educational system, as well as one of the challenges of the entire educational community. This article presents the educational guidance actions carried out at the Institut Miquel Tarradell in the Raval neighborhood of Barcelona, which is categorized as highly complex.

To achieve this objective, we start from the contextualization of the center and the analysis of the difficulties that students may encounter during the process of orientation and educational continuity, to give way

to the explanation, in first person of the practices developed at the center in matters of orientation. Emphasis is placed on the project of coexistence and individual tutoring as the backbone of its pedagogical focus, which helps to create links and social cohesion, but other practices that make up its identity features are also explained, such as connectivity with other entities in the neighborhood and networking. It is spoken from the experience of professionals who focus their efforts on the academic and personal support of students from an integrative and transversal perspective to address the diversity that surrounds them.

It is not intended to establish magic formulas, but rather to show the reality of this school. The practices described, therefore, must be understood in the context in which they are framed.

Key words: Educational guidance, inclusion, accompaniment, diversity, coexistence, individual tutoring.

Un Instituto del Raval

Son muchas las veces, que nos encontramos con noticias o relatos que comienzan con estas palabras: "*Un instituto del Raval...*". Titulares, en los que se pone más en relevancia el contexto socioeconómico del instituto y los posibles estigmas o prejuicios asociados, que las prácticas educativas y el instituto en sí mismo, cuyo nombre deberemos seguir leyendo para poder conocerlo.

Con este artículo nos proponemos analizar la orientación educativa de un instituto desde una vertiente pedagógica; poniéndole nombre y ofreciendo una perspectiva holística de sus prácticas educativas, más allá de su contexto. Para obtener una visión más ajustada de la influencia real que confiere el entorno socioeconómico y sociocultural, en el proceso de orientación educativa y en la continuidad del alumnado a postobligatoria, empezaremos por situarnos en el contexto del centro.

El Instituto Miquel Tarradell es uno de los tres centros públicos de Educación Secundaria del barrio del Raval. Aunque el barrio del Raval está situado en el centro de Barcelona, se puede clasificar como centro periférico. Actualmente, la situación socioeconómica del barrio se define por tres características principales:

- Diversidad en el origen de las personas que residen en ella.
- Proceso de transformación urbana.
- Situación de exclusión socioeconómica de importantes sectores de la población. Este hecho se refleja en la diversidad de culturas vistas en la calle y las escuelas.

Uno de los primeros rasgos definitorios del Instituto Miquel Tarradell es su voluntad de pleno arraigo en el barrio y la optimización de los recursos y servicios existentes. Para ello, participamos activamente y en red con los centros culturales y entidades del entorno para ampliar nuestro proyecto pedagógico y hacerlo más rico y variado.

Tipología de alumnado

Analizando los datos actualizados del curso 24-25, de los 757 alumnos del Instituto, 288 estudian ESO y Bachillerato, divididos en dos líneas de ESO y Bachillerato y 469, Ciclos

Formativos. Dos líneas de CFGM, y seis líneas de CFGS.

La tipología del estudiante varía en función del tipo de estudio. En este artículo nos centraremos en la organización del acompañamiento a ESO y Bachillerato, donde encontramos más de 20 nacionalidades diferentes. El 59% del alumnado tiene nacionalidad española, y aunque casi el 70% lleva más de 10 cursos escolarizados en Cataluña, la mayoría de ellos procede de familias migradas.

El alumnado de ESO y Bachillerato es vecino del barrio. En muchos casos son estudiantes de incorporación tardía y, además, en ocasiones la escolarización se ha visto interrumpida por viajes largos a su país de origen. Otro factor a tener en cuenta es que la mayoría de estos estudiantes carecen de referentes cercanos, familiares o de la comunidad, que hayan accedido a los estudios universitarios, y su situación socioeconómica es vulnerable.

Todas estas características, como se verá reflejado en los estudios analizados, no favorecen, a priori, el éxito escolar, y sobre todo la continuidad en el sistema educativo más allá de los estudios obligatorios, lo que perpetúa la situación de vulnerabilidad del alumnado y la de sus familias.

Amenazas en el rendimiento escolar de los alumnos de ESO y Bachillerato

Aunque el rendimiento escolar de los estudiantes puede considerarse desde diferentes perspectivas, los datos más utilizados para analizar el éxito escolar son la titulación del graduado de la ESO y/o la continuidad de los estudios postobligatorios.

Los datos del Departamento de Educación de Catalunya explotados por Bayona y Domingo (2018) durante el curso 15-16 muestran que la población migrante, tanto de primera como de segunda generación, sufre un fracaso escolar superior al de los nativos. Aquí encontramos una recopilación del no logro del graduado de ESO por situación de sexo y migración en Cataluña.

Tabla 1. Alumnado de escuelas públicas que no llega al grado de ESO, por situación de sexo e inmigración, Cataluña, curso 15-16 (Bayona y Domingo, 2018)

| | Homes | Dones | Total |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|
| Autòctons | 13,2 | 7,3 | 10,3 |
| Generació 2,5 | 12,5 | 7,7 | 10,1 |
| Segona Generació | 21,2 | 13,7 | 17,3 |
| Generació 1,75 | 21,7 | 12,2 | 16,7 |
| Generació 1 | 34,6 | 23,5 | 29,2 |
| Total alumnes | 17,4 | 10,4 | 13,9 |

Dichos autores distinguen entre: generación 1 o estudiantes que llegan a Cataluña a partir de los 7 años; generación 1.75 o estudiantes que llegan antes de los 7 años, y por tanto fueron completamente escolarizados aquí; segunda generación o estudiantes nacidos aquí de padres extranjeros; generación 2.5, alumnos nacidos aquí, aunque con uno de los padres extranjeros; y finalmente estudiantes nacidos aquí con padres también nativos.

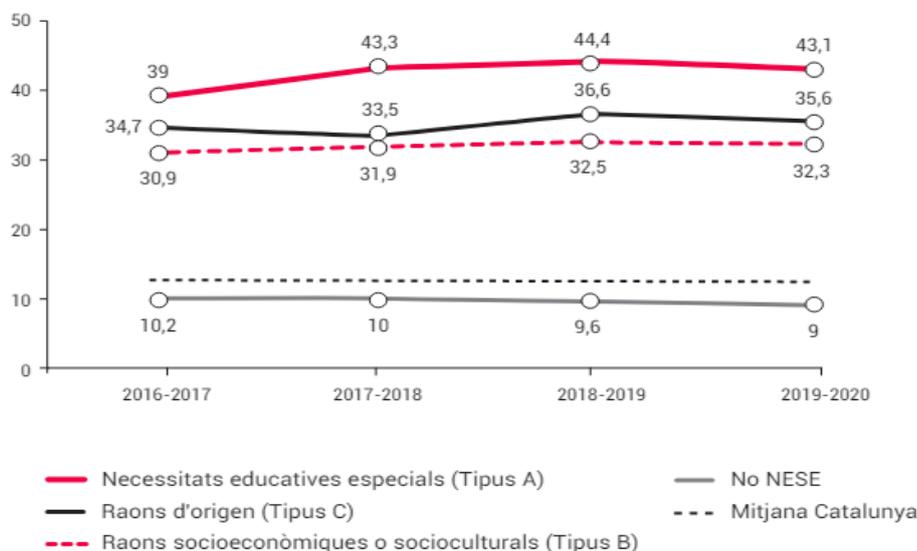
Las estadísticas nos muestran cómo los estudiantes que consideramos recién llegados triplican el porcentaje de fracaso escolar. Pero esta cifra, aunque preocupante, no es la más alarmante. Los estudiantes de generación 1,75 y de segunda generación (estudiantes que han sido escolarizados en nuestro sistema educativo durante más de 10 cursos) tienen un porcentaje similar de fracaso escolar, es decir, de 7 puntos por encima de los estudiantes nativos.

A partir de estos datos, no podemos caer en el error de hacer la simplificación de que estos estudiantes culturalmente y/o lingüísticamente diversos tienen un rendimiento académico más bajo que los estudiantes nativos, ya que es necesario estudiar otras variables como la situación social, que pueden influir en este análisis.

Otro estudio más reciente, que puede ilustrar el rendimiento académico de los estudiantes, lo han realizado, desde la fundación Bofill, Adrián Zancajo y Carlos Bueno (2023). En su informe nos explican cómo las razones socioeconómicas y de origen influyen en el abandono de estudios después de la etapa obligatoria.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos de 4º de ESO que abandonan los estudios según condiciones NESE, cursos desde 2016-17 hasta el 19-20. (Zancajo y Bueno, 2023)

Percentatge d'alumnes de 4t d'ESO que abandonen els estudis segons condició NESE, cursos des del 2016-2017 fins al 2019-2020



Analizando estos datos vemos que el alumnado del instituto mayoritariamente con vulnerabilidades socioeconómicas o socioculturales, como hemos explicado anteriormente, debería triplicar la tasa de abandono de estudios después de la etapa obligatoria, y los datos nos constatan, curso por curso, que no es así.

Una de las estrategias desarrolladas como medida de orientación que explicaremos a lo largo del artículo, y que Zancajo y Bueno (2023) remarcan como necesaria dentro de su informe, es el proyecto de tutorías individualizadas: *“Son necesarias medidas específicas de prevención del abandono en la ESO que vayan más allá de la graduación, y que favorezcan un acompañamiento individualizado”*, puesto que, como constatan en su estudio, incluso las chicas extranjeras en situación de vulnerabilidad tienen un riesgo de abandono más cercano a los de los chicos de origen diverso, que a los de sus compañeras nativas.

Por otro lado, para nosotros la vinculación al sistema educativo, es otro eje fundamental para conseguir el éxito escolar de este tipo de alumnado, y por tanto, otra actuación necesaria como centro será la creación de pertenencia tanto al centro educativo, como al sistema. De hecho, el informe de la fundación Bofill concluye que la desvinculación hace que ciertos jóvenes decidan no continuar sus estudios por una mala experiencia durante la etapa obligatoria. *Y que a menudo esta cohesión es más importante que la consecución de las competencias o la obtención de un título.* (Zancajo i Bueno, 2023)

Los datos explotados por Tarabini y Jacokvis (2024) nos hablan de la relevancia sobre la orientación al alumnado por su éxito educativo, y distinguen tres sesgos fundamentales a la orientación que se hace del alumnado:

- Según la clase social.
- Las expectativas del profesorado
- Nivel de vulnerabilidad

Desde el Consorcio de Educación de Barcelona (2023), también han explotado los datos referentes a la orientación en la ciudad, y en el informe de este año, nos explican cómo desde los institutos orientamos de diferente manera dependiendo si el alumnado tiene algún tipo de desventaja educativa. Así pues, entre el 77,7% del alumnado orientado a bachillerato, en el caso de alumnado con situación económica desfavorecida es del 43,7%, o de incorporación tardía el 41,2%. Y cuando se dan las dos condiciones anteriores a la vez, es del 27,5%. Por tanto, como se extrae del informe, cuanto más vulnerabilidad tiene un alumno, más baja es su orientación hacia bachillerato.

La orientación en el Institut Miquel Tarradell, tal y como intentaremos explicar en los siguientes apartados, está más vinculada al acompañamiento, el conocimiento y la aceptación individual dentro de los equipos docentes y de orientación del instituto, que no a un trámite estipulado.

La orientación detrás de los datos

Como profesionales de la educación, seguro que hemos oído hablar de la inexistencia de fórmulas mágicas cuando se trata de educación. Cuando intervenimos en una situación de aprendizaje, observamos que, a pesar de poner en práctica las mismas estrategias o recursos, los resultados no son los mismos para todo el alumnado. Cada alumno es único y singular, así como sus interacciones y relaciones, personales y educativas. Cada instituto y cada comunidad educativa, es, por tanto, un ecosistema único que deberemos analizar para poder intervenir con rigurosidad y significatividad.

Sin embargo, como veremos a continuación, esta variabilidad y diferenciación individual, no es la única que encontramos cuando hacemos referencia al proceso de orientación, ya que éste también ha evolucionado a lo largo del tiempo con el fin de adecuarse a los nuevos escenarios y retos educativos y sociales a los que el alumnado debe hacer frente.

Del aprendizaje escolar al aprendizaje a lo largo de la vida

Nos encontramos en un entorno en constante cambio, donde el aprendizaje continuado a lo largo de la vida, se convierte en un determinante imprescindible para asegurar la adaptación del alumnado a las nuevas realidades, garantizando su posibilidad de participar activamente en la sociedad.

Este aprendizaje continuado comporta la necesidad de poner a disposición del alumnado una orientación a lo largo de todas las etapas educativas (Romo, 2018), que promueva el acompañamiento singular del alumno, con el fin de favorecer su continuidad formativa y potenciar el éxito educativo. Significando, de este modo, una medida de protección y prevención del abandono escolar prematuro, a partir de la identificación de sus necesidades individuales y orientando hacia itinerarios formativos adecuados. Asimismo, y para conseguir este objetivo, las orientadoras educativas del instituto intervienen desde 1º hasta 4º de la ESO, ofreciendo el acompañamiento del alumnado desde su acogida y adaptación al instituto, hasta el momento en que se hará efectivo su paso a postobligatoria.

Además, el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de educación básica, concreta la orientación educativa en sus dimensiones personal, social, académica y profesional en actuaciones de acción tutorial y orientación académica y profesional de forma transversal. La acción tutorial y la creación de tutores individuales, como veremos en posteriores apartados del artículo, garantiza en este sentido, la asunción e implicación de esta labor por parte de todos los profesionales educativos de nuestro centro.

Para hacer efectiva esta función transversal de la orientación, el instituto cuenta con el Departamento de Orientación, formado por las dos orientadoras educativas (OE) del centro, una educadora social y una técnica de integración social, las dos últimas conforman el equipo social del instituto. El llamado departamento se convierte en la figura de referencia en cuanto

a la orientación del centro, proporcionando apoyo a toda la comunidad educativa: alumnado, familias, equipo docente y equipo directivo. Tanto es así que, si pasean alguna vez por el Instituto, verán que es muy común encontrarse en la tutoría 2 del centro, las OE y el equipo social hablando con alumnos o docentes de diversos temas e inquietudes. Ofreciendo así, una atención individualizada y cercana a los miembros de la comunidad educativa.

Entre las funciones más reseñables del Departamento de Orientación, identificamos: el asesoramiento y apoyo continuado para la acción tutorial, las atenciones individualizadas con el alumnado, que incluyen atenciones pedagógicas, de gestión emocional y de búsqueda de intereses y motivación, la participación en la Comisión de Atención a la Educación Inclusiva y el asesoramiento, diseño e intervención en actuaciones educativas para la mejora de la convivencia escolar. Algunas de ellas, detalladas en profundidad en el próximo apartado del artículo.

La asunción transversal de la función orientadora por parte de todos los profesionales educativos, pone de manifiesto la necesidad de realizar un trabajo consensuado y en equipo entre los diferentes profesionales implicados, a fin de fijar objetivos educativos comunes y las actuaciones requeridas para alcanzarlos. Es así como se atribuye una importancia primordial al establecimiento de una comunicación efectiva, constante y fluida entre las OE y el equipo docente, para la consecución de metas comunes de intervención.

En relación con la práctica del equipo docente como equipo orientador, se propone a partir de la creación de un vínculo positivo con el alumnado, basado en la implicación y la confianza, que asegure la consecución de una fuerte autoestima que impulse, a su vez, el crecimiento y desarrollo global del alumnado. Es decir, se pretende ofrecer experiencias educativas teniendo en cuenta dos vertientes imprescindibles: por un lado, el acompañamiento al alumnado desde una concepción positiva, a partir de la asunción de potencialidades en todo el alumnado y buscando su máximo desarrollo, y por otra, la creación de acciones pedagógicas basadas en mecanismos y estrategias de metacognición y autorregulación emocional, que inicien la búsqueda de intereses propios y la creación de itinerarios personalizados factibles. Promoviendo, de esta forma, el autoconocimiento y conciencia del propio proceso de aprendizaje como único, e instaurando una filosofía de centro que entienda las diferencias individuales como algo naturalmente intrínseco al ser humano, que nos acerca como sociedad y nos normaliza como seres.

Acompañamiento en el marco de la educación inclusiva

La finalidad de la educación inclusiva y de la función orientadora como agente principal para la consecución de ésta, comporta asegurar que todo el alumnado, independientemente de sus características individuales, tenga acceso a una educación de calidad y participe plenamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, es necesario promover en los centros educativos una cultura basada en la equidad y la igualdad de oportunidades, mediante la valoración y reconocimiento de la diversidad y la participación y pertenencia de todo el

alumnado a la comunidad educativa. Favoreciendo la abolición de las posibles barreras de aprendizaje y ofreciendo una atención individualizada enfocada en la preparación del alumnado para la vida. Dado que, como dice Escudero (2013), atender a criterios y principios de justicia y equidad, permite crear mejoras educativas que garanticen, no sólo el derecho a la educación de todas las personas por su valor intrínseco, sino también por convertirse en la puerta de acceso a otros derechos y deberes de la ciudadanía.

Garantizar una educación inclusiva significa proponer verdaderas situaciones de aprendizaje y retos para todos, significativas en cuanto se adecuan a los conocimientos previos del alumnado y constituyen retos potencialmente significativos. Es decir, se mantiene una relación no arbitraria entre sus partes y permite al alumnado trabajar con ellos (Ortiz, 2013). Plantear situaciones de aprendizaje y retos significativos y contextualizados, es un reto en sí mismo, que cada instituto debe hacer frente a las estrategias y recursos de que dispone. En el Miquel Tarradell, consideramos la codocencia como un elemento clave para la consecución de este objetivo y, por este motivo, lo incluimos como medida universal en la mayor parte de las asignaturas.

En nuestra práctica, la presencia de un segundo docente en el aula nos ayuda a ofrecer una atención y acompañamiento más individual al alumnado, respetando sus características y partiendo de sus realidades más cercanas. Los docentes disponemos de más tiempo para dedicar a cada alumno, fortaleciendo el vínculo docente-alumno y posibilitando una mayor adecuación de los retos y situaciones de aprendizaje.

El nuevo currículum de educación recogido en el citado Decreto 175/2022, aboga por esta formación competencial e integral del alumnado. Alejándose de la concepción de la educación como una mera acumulación de conocimientos, y contemplándose como la adquisición de competencias y saberes, que preparan al alumnado para la transferencia y proyección de aprendizajes de forma contextualizada. Aprendizajes que incluyan retos educativos y de desarrollo personal y social, a fin de ofrecer experiencias realmente competenciales, en medida que puedan ser transferibles y proyectables a otros contextos, tanto dentro como fuera del centro.

Es en este punto, donde valoramos el establecimiento de una red educativa compartida con las instituciones de la zona, como una medida de éxito para la consecución de aprendizajes para la vida. Lo que Coll (2013) y Engel y Membrive (2018) llaman educación distribuida e interconectada, que consiste en la creación de una amplia y conectada red de contextos socioinstitucionales que participan en la educación de niños y jóvenes en una multiplicidad espacios, tiempo, actores y recursos de aprendizaje, como son: bibliotecas, museos, centros culturales, centros deportivos, entidades de educación no formal, centros de salud, parques y jardines, escuelas de música y danza, etc. (Vadeboncoeur et al., 2014).

En nuestro instituto, somos conscientes de la potente herramienta que puede significar el conocimiento y uso de los recursos disponibles en el barrio para nuestro alumnado. Más aún, para aquellos que son recién llegados o están en situaciones desfavorecidas ya que, durante la etapa de la ESO, el instituto se convierte en un vínculo muy importante con la sociedad y el entorno. Por este motivo, hacemos un trabajo constante y en red con las principales entidades

de barrio: el CCCB, el polideportivo Can Ricart, la biblioteca de Sant Pau, el MACBA, la agencia de salud con el proyecto *Salut i Escola, Impulsem*, el punto Jóvenes de Barcelona, la Escuela de música Xamfrà y otras entidades e instituciones que posibilitan que los aprendizajes salgan del aula y se hagan vivenciales.

La construcción del propio itinerario de vida

La finalidad de la educación no es otra que preparar al alumnado para la vida, para poder proyectar todo lo aprendido e ir construyendo su itinerario personal, académico y profesional. La proyección de los aprendizajes posibilita la conexión de lo que el alumnado aprende en el centro con la vida fuera del entorno escolar, aportando una nueva visión y percepción del mundo. Cuando hacemos referencia a la personalización de los aprendizajes, también hacemos alusión al abanico de estrategias educativas destinadas a promover y reforzar el valor y sentido personal que el alumnado otorga a los aprendizajes escolares (Coll, 2016, 2018).

La proyección de los aprendizajes, desde las primeras etapas educativas y de forma progresiva, le permite ir descubriendo sus intereses, motivaciones y preferencias, en relación con lo que hace, lo que conoce y lo que sabe, y sobre lo que querría hacer, conocer y saber. La proyección es, por tanto, la base de lo que irá siendo el proceso de construcción de su proyecto de vida.

En nuestro instituto, entendemos la proyección, contextualización y situación de los aprendizajes, como elemento clave para la creación de itinerarios personalizados. Los alumnos construyen su propio itinerario de forma progresiva durante toda la etapa: en 1º y 2º de la ESO, los alumnos escogen algunas asignaturas optativas y algunos de ellos, con necesidades más específicas o especiales, participan en proyectos singulares del centro, y en 3º y 4º, se añade a la elección de materias optativas, la participación de algunos en proyectos de diversificación curricular y de manera universal, en experiencias de aprendizaje y servicio (APS).

En concreto, nuestro centro participa en el proyecto *Enginy y Estadets Formatives a Empreses*, proyectos de diversificación curricular ofrecidos por el Consorcio de Educación de Barcelona, que aportan al alumnado la posibilidad de proyectar sus aprendizajes, mediante experiencias reales y profesionalizadoras. Estas experiencias facilitarán al alumnado, por un lado, la puesta en práctica de sus competencias, a veces disipadas en un entorno más académico, y por otro, la prospección en lo que se refiere a sus intereses y motivaciones.

De esta forma, ofreciendo un entorno más práctico y vocacional, el alumnado podrá descubrir nuevas potencialidades o poner en valor aquellas que ya identificaba, mejorando su autoestima y autoconcepto ya que, a veces, existen recursos, habilidades y potencialidades, que no son visibles en el entorno académico por su naturaleza y configuración y este hecho, puede llevarles al error de pensar que no las tienen.

Todas estas experiencias y decisiones que el alumnado toma, son las que hacen camino hacia el autoconocimiento y la creación del propio itinerario. Aunque la decisión más compleja con la que se encuentra el alumnado es en el paso a postobligatoria, donde el abanico de oportunidades se amplía significativamente. En esta decisión, como ya se ha mencionado anteriormente, la figura de la orientadora educativa y la acción tutorial desempeñan un papel muy importante, en relación con el acompañamiento en el descubrimiento de intereses, motivaciones y preferencias, así como, en el autoconocimiento de rasgos relacionados con la personalidad y las propias capacidades.

La asignatura de orientación de 4º de ESO

Para proporcionar un acompañamiento más exhaustivo en este proceso, además de las atenciones individualizadas del OE y la acción tutorial del TUI, en 4º de ESO se imparte la materia de orientación académica y profesional dentro de las horas de proyecto de centro. El objetivo de esta asignatura, impartida por una de las orientadoras, es poder trabajar de forma más cuidadosa el paso a postobligatoria y la continuidad educativa. En este sentido, se contempla como aspectos troncales a trabajar: el autoconocimiento, el mapeo del sistema educativo comprensivo y la orientación profesional, con nociones básicas de prospección laboral.

Además, también se tiene en cuenta el trabajo con las familias en cuanto al acompañamiento a postobligatoria, a partir del conocimiento del sistema educativo desde una vertiente positiva, en la que no hay opciones correctas/incorrectas, ni mejores/peores, sino opciones adecuadas y adaptadas a los intereses, motivaciones, aptitudes y competencias del alumnado.

La tutoría, como eje vertebrador de la orientación: el proyecto de tutorías individuales (TUI)

La acción tutorial es un elemento indispensable para la orientación personalizada del alumnado y, por tanto, consiste en un acompañamiento que va mucho más allá del seguimiento estrictamente escolar y académico. Se trata de prácticas y actuaciones orientadas a favorecer la inclusión y adaptación de los alumnos tanto en el instituto como en su grupo clase, en potenciar su autonomía y la toma de decisiones y en el trabajo conjunto para garantizar la cohesión social y la convivencia en el centro.

Se destaca como principio esencial la formación integral de la persona, teniendo en cuenta sus capacidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales, que les permita desarrollar la personalidad y el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, no debemos olvidar que una de las funciones más importantes de los tutores y tutoras es ser el nexo de unión entre

las familias y el centro educativo, además de dirigir y coordinar la tutorización y la orientación dentro del equipo docente, en cuanto al seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Ahora bien, *¿cómo se organiza el centro para llevar a cabo este seguimiento tan personalizado de cada alumno/a que asegure la consecución de estos objetivos?* No hace falta decir la complejidad y el reto que supone que un tutor o tutora de grupo pueda asumir estas funciones para cada uno de sus alumnos, teniendo en cuenta las ratios de los grupos clase. Ya que, por mucha implicación y horas de dedicación que ejerzan, habrá aspectos que inevitablemente sean pasados por alto y no se puedan conseguir. Por este motivo, el instituto puso en marcha hace más de 15 años el *proyecto de tutorías individuales* (TUI), que es uno de los rasgos de identidad más relevantes que conforman su visión pedagógica y organizativa.

Bajo esta línea, cada grupo clase de la ESO tiene un tutor/a de referencia, que lidera el grupo en todas las dinámicas del centro relativas a la participación y cohesión, salidas, actividades específicas y que funciona como referente del mismo; pero adicionalmente, cada alumno/a tiene asignado un tutor o tutora individual (TUI) que debe pertenecer al equipo docente del curso en cuestión, para realizar un seguimiento más exhaustivo tanto a nivel académico como sociofamiliar y afectivo. De esta forma, todo el profesorado del centro realiza las funciones de tutor, distribuyendo tareas, cooperando y compartiendo responsabilidades.

Todo el claustro coincidimos en que son muchas las ventajas de esta forma de funcionar que no sólo beneficia al alumnado, sino también a todos los docentes, ya que genera entre nosotros un clima de unión, conocimiento y trabajo en equipo. Aporta mayor seguridad en nuestras prácticas y nos permite trabajar en la misma dirección, estableciendo objetivos y planes de trabajo comunes.

El hecho de que cada docente tutorice a varios alumnos, que acostumbran a ser siete u ocho del mismo grupo clase, permite establecer vínculos más sólidos, mejorar la comunicación, conocerlos con más profundidad y prestar atención a sus necesidades para ajustar la respuesta educativa. Por poner algunos ejemplos, estaríamos hablando de indagar y realizar un seguimiento sobre la adaptación del alumno en el centro, las posibles dificultades de aprendizaje que puedan surgir o necesidades educativas especiales, sus inquietudes e intereses, preocupaciones, relaciones con los demás y conflictos latentes, situación familiar, su vinculación con el entorno, actividades de ocio y extraescolares, entre otros. Disponer de esta información permite entender realmente al alumno y su contexto, para ayudarle y poder adaptarnos a lo que necesita, en forma de metodologías diversas, soportes específicos o espacios de escucha y acogida.

Los TUI son también los interlocutores con las familias y los encargados de dar a conocer las informaciones relativas al proceso académico del alumno, aunque en algunos casos se necesite la ayuda del tutor de grupo, de algún profesional del equipo de orientación o del equipo directivo para apoyar el discurso y ayudar a reforzar el mensaje. En este sentido, se procura una coordinación esmerada entre todos los miembros del equipo docente y entre tutores y TUI para llegar a acuerdos y establecer planes de trabajo.

Los TUI también son una herramienta indispensable para luchar contra el absentismo y el abandono, ya que esta atención directa y diaria proporciona un conocimiento más detallado del alumno y de sus circunstancias personales.

En bachillerato no está presente la figura de los TUI por las características propias de la edad. Al tratarse de postobligatoria, queremos fomentar una mayor autonomía entre el alumnado y este acompañamiento no se hace tan evidente. Sin embargo, cuentan con *cotutores* en cada curso para seguir proporcionando esta atención más individualizada, necesaria para estar alerta de otras angustias como la selectividad, la elección de estudios posteriores, la gestión de una mayor exigencia académica, etc.

En definitiva, se trataría de un sistema para atender a las singularidades de cada alumno e intentar ofrecer un acompañamiento de calidad, que potencie su evolución académica y personal; además de funcionar como una potente herramienta preventiva y de atención a la diversidad, ya que ayuda a la detección de posibles vulnerabilidades y obstáculos con los que se pueden encontrar los jóvenes durante su estancia en el instituto.

El proyecto de mediación: mecanismos para favorecer la convivencia y la resolución positiva de conflictos en el instituto

Todos los centros del sistema educativo de Cataluña deben tener implementado un proyecto de convivencia como instrumento para establecer las líneas de acción que posibilitarán, al alumnado y al resto de la comunidad educativa, la creación de un clima de convivencia y la gestión positiva de conflictos. Algunos de los objetivos son el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia a la diferencia, fomentar la participación y compromiso con la comunidad y mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado; todo ello sin perder de vista los distintos ámbitos de actuación y contextos de trabajo como son el aula, el centro y el entorno en el que están inmersos.

Bajo este marco común, cada institución se organiza según las necesidades observadas, pero siempre dispone de una comisión de convivencia que vela por el cumplimiento de las *normas de organización y funcionamiento del centro* (NOFC) y que colabora en la planificación, aplicación, seguimiento y propuestas de mejora de las acciones que contribuirán a mantener un clima adecuado, de respeto y confianza entre todos los sectores de la comunidad educativa.

Nuestra comisión de convivencia está formada por el departamento de orientación y la jefa de estudios, pero también cuenta con la participación del alumnado del centro, dado que el rasgo más característico es el *proyecto de mediación*, implantado en el centro desde hace más de 10 años.

Así, algunos alumnos voluntarios son seleccionados como agentes de convivencia para ser mediadores y ayudar a gestionar los conflictos que surgen dentro de la cotidianidad del centro. Hay dos referentes por cada grupo clase, desde 3º de ESO hasta Bachillerato y

siempre se intenta que sea un grupo estable, ya que se forman a lo largo de los cursos y es una tarea que requiere un tiempo de adaptación y experiencia.

Los dos primeros cursos de ESO aún no tienen mediadores en sus clases y mayoritariamente realizan las mediaciones con los adultos de la comisión o algún alumno experto. Esto nos sirve para conocer mejor sus necesidades y las principales fuentes de conflicto, e ir trabajando con ellos habilidades sociales, tanto en pequeño grupo como a través de dinámicas de tutoría. Por eso en 1º de ESO los alumnos disponen de dos horas de tutoría, para dedicar una a hacer teatro social para practicar estas habilidades, hacer cohesión y fomentar la inteligencia emocional; en 2º de ESO cursan la materia de actividades cívicas y culturales para dar continuidad a estos aprendizajes y dedican un trimestre a trabajar el proceso de mediación escolar.

Cada curso lo iniciamos con reuniones periódicas de formación, para explicar a los nuevos mediadores el proyecto, aspectos clave de las mediaciones, como deben actuar y otras características de funcionamiento. Estos encuentros entre el alumnado y los miembros de la comisión son muy enriquecedores porque permiten crear un sentimiento de grupo, de responsabilidad y compromiso hacia el buen clima del centro. De ahí surgen una gran cantidad de ideas de trabajo, propuestas para celebrar jornadas específicas y se establecen las primeras líneas de acción.

En ocasiones nos encontramos con mediadores principiantes con una angustia o inquietud compartida: *pero no quiero ser el chivato de la clase*. Y es aquí donde comienzan las acciones de sensibilización y de poner en valor su labor como agentes de convivencia. Resaltamos que defienden un derecho: el derecho del alumnado a crecer, a desarrollarse y compartir los espacios del instituto en un entorno de seguridad libre de violencia y discriminación de ningún tipo. Reflexionamos sobre la importancia de romper con el silencio y la pasividad frente al conflicto.

En consecuencia, una de las funciones de este equipo es la de observar las dinámicas que se generan en los diferentes espacios del centro y poder detectar conductas que atenten y vulneren los derechos de los demás, conductas de aislamiento por parte de algún compañero, conflictos, etc., para poder proponer una mediación o comunicarlo al profesorado para desarrollar acciones con todo el grupo clase.

La adolescencia es un período de cambios profundos a diferentes niveles: físicos, cognitivos, emocionales, sociales..., y se empiezan a tomar algunas responsabilidades y decisiones, a la vez que se abre paso al desarrollo de la personalidad y la identidad del individuo. El centro de atención cambia y pasa a ser el grupo social, las relaciones interpersonales que se establecen entre iguales, siendo una de las mayores fuentes de preocupación para los adolescentes el rol que desempeñan en el grupo y el sentimiento de pertenencia. Dentro de esta intensidad propia de la etapa, el conflicto debemos considerarlo como motor de crecimiento y una oportunidad para acompañarlos en su desarrollo.

A veces tenemos la sensación de que los conflictos a los que deben hacer frente los jóvenes son cada vez más diversos, sumando la complejidad que supone que los problemas del día a día del instituto se trasladan a sus hogares y otros momentos de ocio con el uso de

las redes sociales. Las problemáticas no se reducen únicamente al tiempo de recreo, a las dinámicas de la clase o entre pasillos; ahora nos encontramos con alumnos que aparecen un lunes con una captura de pantalla del fin de semana: *me ha pasado esto y no sé qué hacer*. Ante esto ¿qué intentamos hacer los adultos? *Escuchar al adolescente*. Ofrecer tiempo y un espacio íntimo para que se exprese, que nos explique cómo se siente, cuáles son los antecedentes del problema y ayudarle en la búsqueda de soluciones, aunque a priori, el conflicto nos pueda parecer de poca importancia. La prevención reside en aprovechar estas situaciones.

Uno de los principios de la mediación es la *voluntariedad*, es decir, el alumnado debe sentirse libre para acogerse a este proceso, y a veces, especialmente aquellos que nunca lo han utilizado se muestran reacios. En este punto, los adultos de la comisión siempre intentamos concienciar en la importancia de expresarse y fomentar la cultura del diálogo. Considerando el conflicto como parte inherente al ser humano, el objetivo del proyecto de mediación es que aprendan a identificarlos, a relacionarlos con su malestar y a pedir ayuda para solucionarlos, para evitar que los problemas sean agudicen.

Que el alumnado haga esta demanda de ayuda o que reciba la recomendación de participar en una mediación por parte de un compañero es para nosotros una señal de confianza en el equipo, y una consecuencia muy positiva del acompañamiento personalizado que se realiza por parte de los TUI y el resto de agentes educativos. Los jóvenes necesitan un espacio de escucha y seguridad, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad a menudo percibida como hostil y deshumanizada.

Las mediaciones más complejas las hacemos los adultos, aprovechando estos momentos para hacer vínculo con los alumnos y entender el porqué de su conducta o el malestar con los demás. Sin embargo, hay otras que las puede asumir el alumnado mediador, hecho que también les ayuda en sus habilidades sociales y en darse cuenta de la multiplicidad de conflictos y su singularidad. Para estar al corriente de las mediaciones que realizan, aparte de las reuniones periódicas, tenemos documentos compartidos en los que se registran los conflictos, los acuerdos y el seguimiento que se hará de estos. Es una forma de estar coordinados y evitar que nos pasen por alto ciertas situaciones que ponen en riesgo la convivencia del instituto.

Hemos hablado de algunos de los beneficios del proceso de mediación, pero existen muchos otros que nos gustaría mencionar. Además de trabajar aspectos como la escucha activa, la aceptación de la diferencia, la tolerancia de otros puntos de vista y la prevención de situaciones de riesgo, ayuda al alumnado a entrenar en la resolución de problemas y en el autoconocimiento. La mayor parte de las mediaciones no se realizan *in situ*, sino que existe un proceso previo de reflexión, de preparación y de enfriamiento. Es un trabajo constante de asertividad: *¿qué siento? ¿Qué pienso de todo esto? ¿Qué me gustaría decirle a esa persona? ¿Cómo lo hago? ¿Qué espero de la mediación?* Nos encontramos, pues, inmersos en mediaciones con gran carga emocional donde se dan una multiplicidad de procesos mentales, que, sin darnos cuenta, generan en el alumnado una gran oportunidad para aprender y conocerse a sí mismos.

El hecho de reconocer al otro, prestando atención no sólo al discurso sino también a la comunicación no verbal, influye en la flexibilidad del pensamiento y genera empatía gracias al funcionamiento de las neuronas espejo, dando lugar a una comprensión más profunda de lo que ha sucedido. Por otra parte, también ayuda a las personas implicadas a valorar las consecuencias de sus acciones y hacerse responsables de sus actos.

Sólo así se abre paso al intento real de llegar a acuerdos y buscar soluciones conscientes y racionales a los conflictos.

Todos estos aspectos ayudan al cambio de ciertas actitudes, la regulación emocional y la autoestima de los alumnos. Por eso, estos procedimientos de convivencia están tan relacionados con su bienestar emocional. No debemos ver la salud mental como algo individual y aislado, fruto de etiquetas diagnósticas; no se puede desligar de lo social y comunitario. En esta visión radica la importancia de ofrecer estos espacios de expresión y escucha, generadores de cambios en diferentes niveles.

Para acabar y volviendo al proyecto que nos ocupa, en el centro también se trabaja la convivencia desde la tutoría y otras materias, las cuales comparten el objetivo común de fomentar el pensamiento crítico y la cultura de la paz. La convivencia, como eje transversal, requiere toda la realidad que envuelve al alumnado y de una visión sistémica, involucrando a otros servicios de la comunidad y a las familias. Requiere la corresponsabilidad de todos los agentes.

Otras prácticas de acompañamiento

No queremos terminar sin mencionar otras prácticas de cohesión y proyección instauradas en el ADN de nuestro centro.

Por un lado, encontramos el *Tratamiento Integrado de Lenguas*. Al principio del artículo mencionábamos que el centro tiene más de 20 nacionalidades, que se traduce en más de 20 lenguas habladas en las aulas, además del hecho de que un gran porcentaje del alumnado no tienen el catalán ni el castellano como lengua familiar. Esta situación, lejos de ser un inconveniente, la hemos transformado en una herramienta de aprendizaje dentro de las clases de lengua.

Entendemos que todos suman, y este alumnado mayoritariamente plurilingüe, puede aportar mucho a las clases y la vida del instituto. Por eso en el proyecto TIL, el profesorado de lenguas trabaja la reflexión metalingüística relacionando los conceptos aprendidos con las lenguas familiares del alumnado.

De ahí se desprenden muchas actividades para identificar los elementos que comparten muchas de las lenguas que hablan, favoreciendo un aprendizaje más activo y significativo (contrastan lenguas, buscan puntos en común, conceptos generales, actitudes de respeto hacia la diversidad lingüística...). Muchas de las actividades incluyen sus lenguas de origen para contextualizar la diversidad, haciéndoles partícipes en las explicaciones sobre sus características y particularidades.

Y, por otra parte, el proyecto *Prometeus*, extendido ahora a muchos barrios de dentro y fuera de Barcelona, y apoyado por el Ayuntamiento y el CEB. El Prometeus empezó en el barrio del Raval en el curso 2016-17, se trata de un acompañamiento para fomentar que el máximo número de jóvenes accedan a los estudios superiores y se gradúen.

El proyecto actúa en cuatro fases: en el instituto como motivadores y acompañamiento, en la transición a la universidad o estudios superiores, durante los años de estudio y en la entrada en el mundo laboral.

Este seguimiento dentro del instituto se lleva a cabo desde la coordinación de bachillerato, con una reunión mensual con los agentes implicados para ver qué necesidades tienen el alumnado se encuentra en un Grado Universitario o CFG Superior. Es muy reconfortante ver cómo un alumno al que has seguido desde 1º de ESO gradúa la Universidad y no pierde el vínculo ni con el instituto, ni con el barrio.

Conclusiones

Después de reflexionar sobre qué prácticas, de las que hacemos a Miquel Tarradell, nos ayudan en el proceso de orientación del alumnado, nos hemos dado cuenta de que el término “acompañamiento” es posiblemente uno de los más repetidos a lo largo de este artículo.

Podemos diferir en puntos de vista, prioridades curriculares, formas de hacer, pero en lo que todos coincidimos es, que para que nuestra tarea ayude al alumnado a progresar con garantías de éxito por su itinerario académico o profesional y a desarrollarlo personalmente, es necesario este apoyo continuado, esta guía por parte de los adultos; este acompañamiento.

Y, de hecho, una de las cuestiones que nos gustaría resaltar es que no nos referimos únicamente a acompañar al alumnado, sino también a las familias y al equipo de profesionales que conforman el centro.

Partimos de la gran ventaja de ser un instituto pequeño, compuesto por dos líneas de la ESO, y por tanto es más fácil llevar a cabo estos proyectos organizativamente hablando. Además, el hecho de que estemos catalogados como “centro de máxima complejidad” nos dota probablemente de más recursos humanos y de una plantilla más estable en lo que se refiere al profesorado, que ayuda en la consolidación de nuestras prácticas.

Pero, como en cualquier instituto y organización social en la que conviven personas, pasamos por momentos de difícil gestión, que generan tensiones, inseguridades y dolores de cabeza. Cuando esto ocurre, se necesita apoyo mutuo, compañerismo y un fuerte sentimiento de equipo. Disponer de tutores individuales para distribuir responsabilidades, un equipo fuerte de convivencia que ayuda en las relaciones y dinámicas de aula y las codocencias en casi la totalidad de las materias, además de ser potentes herramientas de inclusión y atención a la diversidad, dan lugar al fortalecimiento de los vínculos entre nosotros. Y da lugar a la creación de espacios para compartir experiencias y soluciones en los retos del día a día. Trabajar juntos también supone un acompañamiento emocional.

Siguiendo en esta línea, otro aspecto característico del instituto es que para muchas familias supone un punto de referencia en el barrio. El acompañamiento a menudo se plasma en confianza, punto de seguridad y arraigo. Es habitual, pues, que se dirijan al centro por dudas o preocupaciones relacionadas con su llegada a la ciudad, con circuitos del sistema social o sanitario, entre otros trámites. Con frecuencia es el único vínculo que tienen con la sociedad en la que viven y, por tanto, supone un puente para el entendimiento de ésta, tanto en cuanto a su funcionamiento como por su lengua y cultura.

Otra de las reflexiones a las que nos ha traído este artículo, gira en torno a la relación que se establece entre diversidad y orientación en un centro como el nuestro. Pero, ¿qué entendemos por diversidad? La diversidad reside de forma intrínseca en todos los centros educativos, en la medida en que cada alumno y cada persona, es única y diferente.

Ahora bien, como hemos visto en los datos mostrados en el primer apartado del artículo, factores como el origen y la situación socioeconómica, parecen mantener relación con el proceso de orientación del alumnado hacia la postobligatoria, de modo que este alumnado NESE-B y NESE-C obtiene un menor éxito educativo y continuidad educativa. Además, suelen orientarse hacia opciones consideradas tradicionalmente como menos académicas, como es el caso de los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), en el mejor de los casos. Resultados con los que no nos sentimos identificados, ya que la opción educativa a la que accede principalmente nuestro alumnado después de la ESO es bachillerato, seguido de los CFGM y, en el menor de los casos, en Programas de Formación e Inserción (PFI). Aunque ésta es la tendencia actual, no es estable y podría variar, si así lo decide libremente el alumnado de forma individual.

Esta cuestión nos hace pensar en la posibilidad de que el trabajo en la diversidad, entendida en este caso como diversidad de origen y situación socioeconómica desfavorecida, provoca la desaparición del sesgo que ésta puede ocasionar en otros contextos. En este sentido, es primordial hacer alusión a la preposición “en”, ya que no es lo mismo trabajar “la diversidad”, que “en la diversidad”. Este “en” implica inmersión y la asunción de que todo el mundo es diverso y que esta diversidad, aunque puede mostrarse de diferentes formas, nunca desaparece, ni pretendemos que lo haga. Sin embargo, como hemos desarrollado unas líneas más arriba, trabajar en diversidad parece “neutralizar” el efecto que puede ocasionar la diversidad, ya que, en el caso de la orientación a postobligatoria, ésta se vuelve a homogeneizar y a reproducir patrones similares a los del alumnado libre de etiquetas. Lo que desaparece, por tanto, sería la discriminación hacia estas diferencias y puede que las expectativas o prejuicios, que la sociedad y todos nosotros, tenemos asociados en mayor o menor medida.

De este modo, otro aspecto que consideramos importante mencionar, es la mejora que esta visión positiva de la diversidad y el trabajo en diversidad aporta con respecto a la confluencia de diferentes culturas en el centro. La multiculturalidad que supone la convivencia entre personas de más de 20 nacionalidades distintas, lejos de crear rendijas o barreras, aporta riqueza y apertura. El alumnado puede reconocerse en el otro como igual con independencia del país o la cultura de origen, empatizar y romper con muchos prejuicios.

Por último, queremos poner de manifiesto que todo este acompañamiento en diversidad y los esfuerzos destinados a la cohesión educativa del centro, confluyen en un sentimiento de pertenencia al centro que es la base para la construcción de su buen clima. Este sentimiento, además, se traduce en una mayor participación en el instituto y actúa como fuente de prevención del abandono escolar prematuro, en la medida en que motiva al alumnado a continuar estudiando y a visitarnos una vez han terminado sus estudios superiores. Manteniendo este contacto y vínculo ya que, como nuestros alumnos saben, las puertas del Tarradell siempre están abiertas para ellos.

Referencias bibliográficas

- Bayona, J., & Domingo y Valls, A. (2018). El fracaso escolar de los descendientes de los emigrados en Cataluña: más de una asignatura dependiente. *Perspectivas demográficas*, 011, 1-4. <https://ddd.uab.cat/record/202298>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (págs. 156-170). Universidad de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. A J. M. Vilalta (Dr.), *Retos de la educación en Cataluña. Anuario de Educación 2015* (pp. 43-104). Fundación Bofill.
- Coll, C. (Coord.) (2018). La personalización del aprendizaje escolar. Editorial Graó.
- Consorcio de Educación de Barcelona (2023) *La orientación en datos: análisis, retos y miradas* <https://enequip.edubcn.cat/lorientacio-en-dades-analisi-reptes-i-mirades/>
- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. 29 de septiembre de 2022. DOGC núm. 8762
- Engel, A. y Membrive, A. (2018). *Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales*. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Editorial Graó.
- Escudero, (2013). *Justicia educativa, equidad y atención a la diversidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ortíz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Planella, J. (2017). *Delimitando (o abriendo) las puertas del campo sociocomunitario*. Barcelona: Ediuoc.
- Romo, A. (2018). *Orientación académica y profesional en el siglo XXI*. Publicaciones Didácticas (91), 518-523. <https://core.ac.uk/download/pdf/235854165.pdf>
- Tarabini, A i Jacovkis J. (2024) *Perdidos por el camino: desigualdades en las transiciones educativas después de la ESO* <https://fundaciobofill.cat/publicacions/perduts-pel-cami-desigualtats-en-les-transicions-educatives-despres-de-l-eso>

Vadeboncoeur, J. A., Kady-Rachid, H., y Moghtader, B. (2014). Aprendizaje en y entre contextos: reinventar la educación. Registro de la universidad de profesores, 116 (14), 339–358. <https://doi.org/10.1177/016146811411601401>

Zancajo, A. i Bueno, C. (2023) *El abandono en 4º de ESO: las desigualdades en la transición a la educación postobligatorio*. Fundación Bofill. Informes breves

Correspondencia con las autoras: *Verónica Santos-Olmo Lujan*. E-mail: vsantoso@xtec.cat. *Esther Gozávez Varela*. E-mail: egozalv2@xtec.cat. *Rosa María Terrón Platero*. E-mail: rterror1@xtec.cat