

CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN CENTROS EDUCATIVOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
Y CIENCIA

LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN CENTROS EDUCATIVOS



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-05-114-0

I.S.B.N.: 84-369-3994-8

Depósito Legal: M-34.632-2005

Imprime: FER/EDIGRAFOS

Colección: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Serie: Aula Permanente

LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN CENTROS EDUCATIVOS

La sociedad del siglo XXI, es una sociedad plural, competitiva y en continuo cambio, pero al mismo tiempo es vulnerable y frágil; la escuela es un fiel reflejo de esta sociedad donde enseñar se ha convertido en una tarea cada vez más difícil, favorecida no sólo por la heterogeneidad del alumnado en conocimientos, intereses, costumbres, problemáticas, etc., sino también por la devaluación que ha sufrido el saber como medio para el logro de los valores imperantes en la sociedad actual. De ahí la necesidad de políticas educativas eficaces que en la medida de lo posible se anticipe a las distintas problemáticas reduciendo los riesgos y potenciando los mecanismos de protección y donde el asesoramiento y apoyo técnico del orientador se convierte en una herramienta útil y eficaz para hacer frente a estos retos.

Partiendo de estas consideraciones, hemos estructurado el volumen **“La Orientación Escolar en Centros Educativos”**, atendiendo a las principales problemáticas a las que se tiene que enfrentar el profesorado del siglo XXI, como son la desmotivación, el desinterés y por ende el fracaso escolar, el incremento de la violencia y de los conflictos en el aula, el progresivo aumento en el consumo de drogas, en edades cada vez más tempranas o la importancia del componente emocional en los problemas de relación y la orientación sociolaboral.

Al mismo tiempo, se presenta una propuesta de mejora de la Orientación Educativa, acorde con la existente en los países desarrollados de nuestro entorno. En determinados países de Europa, el campo de la Orientación rebasa el marco escolar, para atender a la salud mental comunitaria, la formación profesional en las empresas, la atención a la diversidad, la prevención y el desarrollo en general y las diversas transiciones en las que hay que tomar una decisión, como pérdida de empleo, cambio de empresa y la jubilación.

Dirección editorial del volumen *La Orientación Escolar en Centros Educativos*: MARÍA PÉREZ SOLÍS

Coordinación: *ALICIA RIVERA OTERO*

Autores:

ALONSO TAPIA, Jesús
BERMEJO FERNÁNDEZ, Vicente
BISQUERRA ALZINA, Rafael
GARRIDO GUTIÉRREZ, Isaac
LÁZARO MARTÍNEZ, Ángel J.
PALMA I MUÑOZ, Montserrat
PANTOJA VALLEJO, Antonio
PÉREZ SOLÍS, María
SANTANA VEGA, Lidia E.
VEGA FUENTE, Amando

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| <i>Importancia de la Orientación Educativa en la escuela de siglo XXI</i> María Pérez Solís | 9 |
| <i>Conceptos y cuestiones básicas de la acción tutorial educativa (supuestos y sugerencias para la intervención)</i> Ángel Lázaro Martínez | 79 |
| <i>La tutoría ante el consumo problemático de drogas: apuntes para educar en la adolescencia</i> Amando Vega | 139 |
| <i>Prevención de drogodependencias en el contexto escolar: factores de riesgo y factores de protección</i> Isaac Garrido Gutiérrez | 181 |
| <i>Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos</i> Jesús Alonso Tapia | 209 |
| <i>Orientación educativa, tutoría y transición sociolaboral</i> Lidia E. Santana Vega | 243 |
| <i>Educación emocional: marco conceptual y aplicaciones prácticas ..</i> Rafael Bisquerra Alzina | 287 |
| <i>La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención</i> Antonio Pantoja Vallejo | 319 |
| <i>¿Por qué fracasan nuestros alumnos en Matemáticas? Programa de intervención para la mejora del rendimiento matemático (PEIM)</i> Vicente Bermejo | 359 |
| <i>El futuro de la orientación psicopedagógica en España.....</i> Montserrat Palma i Muñoz | 379 |
| Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado | 403 |

IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

María Pérez Solís

Directora del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

1. DESARROLLO HISTÓRICO, PANORAMA ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.1. Antecedentes de la orientación educativa

1.2. El nacimiento y desarrollo de la Orientación Educativa a lo
largo del siglo XX

1.3. La Orientación Educativa en Europa y en España

2. CONCEPCIÓN MODERNA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

3. EL PAPEL DEL ORIENTADOR ANTE LOS RETOS DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

4. PROPUESTA DE MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Enseñar cada vez resulta más difícil en nuestras escuelas, no sólo por la heterogeneidad del alumnado que puebla nuestras aulas, heterogeneidad en conocimientos, intereses, costumbres, problemáticas, etc., sino también por la devaluación que ha sufrido el saber como medio para el logro de los valores imperantes en la sociedad del siglo XXI. En la actualidad, la satisfacción por conocer y el esfuerzo por alcanzar un buen rendimiento académico, están siendo sustituidos por el promocionar estudiando lo justo, por el conseguir las cosas fácilmente, por el ocio y la diversión, antes que la responsabilidad y el esfuerzo. Al mismo tiempo, los retos que impone una sociedad competitiva y

en continuo cambio como la actual, exige del docente una formación polivalente y flexible. Ante esta situación, la necesidad del asesoramiento y apoyo técnico del orientador se convierte en una herramienta útil y necesaria para hacer frente a estos retos.

En España, a pesar de los avances socioeconómicos producidos en los últimos años, la Orientación ha sufrido **un lamentable retroceso**, favorecido entre otros factores por el **intrusismo profesional**. En nuestro país, para ejercer la medicina se necesita ser médico, para administrar justicia abogado, para construir viviendas se requiere el asesoramiento técnico de arquitectos y aparejadores e incluso para la venta de medicamentos, de un titular de farmacia. Por el contrario, la Administración considera que la Orientación Educativa la puede ejercer cualquier profesional que supere un proceso selectivo y no necesariamente psicólogos o pedagogos. ¿Cómo desde estos planteamientos puede mejorar nuestra escuela? Ante la discapacidad psíquica, sensorial o motora, conductas disociales, trastornos graves del desarrollo, de personalidad o de conducta, **¿qué asesoramiento técnico puede prestar al docente, un economista, un lingüista o un matemático?**, ¿es que el conocimiento de un temario con el que se permite el acceso al Cuerpo de Secundaria en la especialidad de psicología y/o pedagogía, puede suplir una formación universitaria de cinco años y habilitar a cualquier ingeniero o licenciado a ejercer estos roles?

Esta manera de concebir la profesión de orientador nos retrotrae a **los años "20"**, cuando en sus orígenes, la orientación ponía el énfasis en las ocupaciones más que en el individuo y estaba en manos de los profesores de Formación Profesional. Con posterioridad y ante la necesidad de mejorar el rendimiento de estos trabajadores, adquiere especial interés el ajuste de las características de los sujetos a una profesión, lo que contribuye al nacimiento en los años treinta, **del Movimiento americano de Counseling**. El asesoramiento psicológico pasa, a partir de esta época, a manos de consejeros u orientadores.

Del mismo modo, el retroceso de la Orientación se debe a la incapacidad de los distintos gobiernos democráticos, **para ajustar el marco jurídico y organizativo a las demandas de una sociedad creciente y en continuo cambio**. Somos muchos los profesionales que echamos en falta políticas educativas eficaces y acordes con las necesidades de nuestra comunidad educativa.

Desde la entrada de la democracia en España se han sancionado nueve leyes (a las que haremos referencia a tratar la evolución de la Orientación en España), no obstante, solo la Ley General de Educación de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, reconocen la necesidad social de la actividad orientadora y la consideran fundamental para el logro de la calidad educativa, **pero se quedaron cortas en el desarrollo de las mismas** y no han podido impedir que comunidades como la gallega, bordeando la lega-

lidad vigente, a través del Real Decreto 120/1998 de 23 de abril (que la sentencia 213/00 de 31 de octubre de 2000, ha declarado la anulabilidad y, por ende, la revocación y dejación sin efecto alguno de aquella Orden de fecha 23 de diciembre de 1998, DOGA n.º 004/99), configure la Orientación en Educación Infantil y Primaria, con diferentes condiciones de profesionalización que en Educación Secundaria. El director del departamento de Orientación en centros de primaria será un funcionario del cuerpo de maestros al que no se requerirá necesariamente el título de psicología y/o pedagogía (DOG, 3 de febrero 2003). Entendemos, que iniciativas como éstas pueden conseguir que el **derecho a la orientación no lo disfruten por igual todos los españoles.**

En Europa el campo de la Orientación rebasa el marco escolar, para atender la salud mental comunitaria, la atención a la diversidad, la prevención y el desarrollo, la formación profesional en las empresas y las diversas transiciones en las que hay que tomar una decisión, como pérdida de empleo, cambio de empresa y la jubilación.

Esta nueva concepción de la Orientación, supone un cambio importante, no sólo en el rol profesional del orientador, sino también en la manera de concebir la formación de los futuros orientadores. El Gobierno debe promover una nueva ordenación de la Orientación y en estrecha colaboración con las instituciones educativas autonómicas establecer el modelo de intervención y las líneas de investigación, formación y reciclaje de estos profesionales.

Partiendo de estas consideraciones, y para mejor comprender el porqué de este retroceso, trataremos en este capítulo de hacer un breve recorrido de la evolución de las políticas europeas y española en este campo, y los cambios que se van produciendo, acordes con las principales problemáticas a las que se tiene que hacer frente la escuela del siglo XXI (el fracaso escolar, el incremento de la violencia y de los conflictos en el aula, el progresivo aumento en el consumo de drogas). Concluiremos con unas propuestas de mejora de la Orientación en España, que posibilite que el asesoramiento y apoyo técnico que el orientador ha de prestar a la comunidad educativa sea efectivo y eficaz.

1. DESARROLLO HISTÓRICO, PANORAMA ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Hacer un recorrido histórico para conocer la evolución y desarrollo de la Orientación Educativa no es tarea fácil, dado que la Orientación, al menos desde la práctica, es tan antigua como el hombre. No pretendemos en este trabajo hacer un análisis exhaustivo de su devenir histórico, pero sí haremos un breve recorrido desde sus orígenes a la actualidad, deteniéndonos en aquellos

aspectos que más han influido, tanto a nivel nacional, como internacional en la concepción actual de la Orientación Educativa.

1.1. Antecedentes de la orientación educativa

La orientación como apoyo, ayuda o asesora al individuo en lo personal, social y laboral, ya era práctica habitual en **la civilización griega**. Filósofos como Sócrates (470/399 a. de C.), Platón (427/347 a. de C.) y Aristóteles (384/322 a. de C.) pusieron en práctica los principales objetivos de la orientación educativa. Sócrates adoptó el aforismo inscrito en el frontispicio del templo de Delfos “conócete a ti mismo” y se preocupó por adecuar lo que el hombre desea ser o su vocación, con la ocupación o profesión que desarrolla a lo largo de su vida. Del mismo modo, en “La República”, de Platón podríamos situar los antecedentes de la dimensión orientadora del profesor-tutor, en la medida que éste debía procurar la adecuación del rol social del sujeto a sus aptitudes y rendimiento, concibiendo el sistema educativo con distintos niveles de dificultad (Beck, 1973). Asimismo, Aristóteles fue el primero que de una forma sistemática dio importancia a la base biológica en el desarrollo humano y junto con su maestro Platón se interesó en el proceso de enseñanza, por la naturaleza del aprendizaje y las relaciones profesor-alumno.

También en **la Edad Media**, encontramos autores como Santo Tomás (1225/1274), que consideraba que en el proceso educativo es fundamental la participación activa del profesor y señalaba como condiciones básicas del enseñante la mesura, la prudencia y la habilidad para adaptarse a sus discípulos. Ramón Llull (1235/1316) en su libro *Doctrina pueril*, dedicado a la educación de su hijo, describe diversos oficios o profesiones e indica que a la hora de educar se ha de tener en cuenta la variedad de aptitudes y temperamentos y procurar que cada uno elija la ocupación para la cual tiene una mejor disposición natural (Siguán, 1981).

En **la Edad Moderna**, encontramos en nuestro país uno de los primeros y más ilustres precursores de la orientación educativa, nos referimos al obispo segoviano Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404/1470 o 1480), que en su libro *Speculum Vitae Humanae*, publicado en Roma en 1468, resalta la importancia de la información profesional y aporta sugerencias sobre la elección de la profesión, que en alguna medida, son útiles en la actualidad, tales como:

- Las buenas decisiones profesionales se basan en una adecuada información.
- Cada persona tiene un potencial especial para desarrollar una sola actividad específica.
- Tanto la habilidad como el interés influyen en el desarrollo de una profesión.

El libro de este obispo es, al parecer, la compilación más antigua que se conoce de distintas ocupaciones, llegando a realizarse hasta 12 ediciones y traduciéndose a distintas lenguas, como el francés, el alemán o el español.

Del mismo modo, el filósofo y educador valenciano Juan Luis Vives (1492/1540), precursor de la psicología moderna, trató diversos temas relacionados con la Orientación, con la Psicología de la Educación y con la Pedagogía y buscó el ajuste de la enseñanza a las diferencias individuales, de ahí que su obra *de tradendis disciplinis* (1531) se interese por el conocimiento de las aptitudes individuales y, en definitiva, por el conocimiento de la persona que le permita el mejor ajuste profesional, recomendando la evaluación de los estudiantes y que ésta se haga en relación con sus antecedentes y no en comparación con otros estudiantes. Posteriormente, en 1538 publica *de ánima et vita* en la que aborda diversos aspectos relacionados con procesos cognitivos y emocionales y busca el conocimiento de las características de los alumnos, con el fin de guiar sus estudios de acuerdo con sus aptitudes. Al mismo tiempo, sugiere que el profesorado debería celebrar reuniones cuatro veces durante el curso para discutir sobre la forma de ser de sus alumnos.

El médico navarro Juan Huarte de San Juan (1529/1588), en su obra *El examen de ingenios para las ciencias* (Baeza, 1575) considera que las diferencias individuales en habilidades y aptitudes tienen su razón de ser en causas naturales o biológicas, junto con las influencias ambientales y educativas. Con su obra pretende elegir los ingenios más adecuados a las distintas actividades, considerando que hay “*sujetos hábiles*”, que son los aptos para la realización de actividades científicas y los “*sujetos inhábiles*”, los aptos en la realización de actividades manuales y mecánicas. Bisquerra considera que Huarte de San Juan es un ilustre precursor de la orientación vocacional, en concreto de la corriente “*rasgos y factores*”.

A pesar de las aportaciones positivas de autores como los citados anteriormente, durante la Edad Antigua, Media y Moderna hubo tradiciones familiares como la heredabilidad de la profesión de padres a hijos y la determinación ocupacional de los gremios medievales, que influyeron negativamente en la Orientación. Ante estas tradiciones familiares regresivas y rígidas, hubo autores que supieron reaccionar y que como Montesquieu (1689/1755) consideran que aquellas leyes que ordenan que cada uno pertenezca a su profesión y la transmita a sus hijos no sólo son inútiles, sino propias de Estados despóticos. Para este autor cada uno será mejor en su profesión, cuando aquellos que destaquen tengan la posibilidad de acceder a un puesto superior (véase *L'esprit des lois*, lib... XX, 22, 1743).

Del mismo modo, cabe destacar las aportaciones de empiristas como Locke (1632/1704), que trató de combatir las ideas innatas de Descartes y

apoyar el pensamiento aristotélico, según el cual las sensaciones son la fuente de todo conocimiento. Para Locke la mente del niño es como una “*tabula rasa*” y por lo tanto receptivo a la enseñanza, de ahí que la experiencia y la educación son los determinantes fundamentales del desarrollo del niño, aun reconociendo las propensiones genéticas. Junto a Locke, otros empiristas como Berkeley (1685/1753) y Hume (1711/1776) influyeron en el conductismo al tratar de definir la naturaleza del hombre y de la sociedad y la relación existente entre ambos.

En la **Edad Contemporánea**, en especial a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se producen una serie de acontecimientos históricos, sociales y políticos, junto a importantes cambios en la concepción de la educación, que influyen en el **surgimiento y posterior desarrollo de la Orientación**.

Son diversos los autores que se han ocupado de analizar los acontecimientos o factores que influyen en el surgimiento de la orientación (Bisqueira, 1996; Repetto y otros, 1994; Whiteley, 1984; Roig Ibáñez, 1982; Beck, 1973; Shertzer y Stone 1972 y Brewer, 1942) y aunque no hay coincidencia en la diversidad de factores existentes, sí coinciden en los ámbitos en los que se sitúan estos factores: **social, pedagógico y psicológico**.

Está contrastada la importancia que en el nacimiento y desarrollo de la Orientación Educativa han tenido los **factores sociales**.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se producen importantes cambios económicos, sociales y educativos que van a influir en el nacimiento de la Orientación. En primer lugar, el auge de la industria y de la economía conlleva una serie de cambios sociales:

- Se produce un movimiento migratorio de las zonas rurales a las urbanas.
- Se va sustituyendo el trabajo artesano por el industrial.
- Se incrementa la especialización y la diversificación de la mano de obra.
- Se produce la transformación de la familia patriarcal en nuclear.

Estos cambios en lo económico y en lo social también conllevan cambios educativos:

- La adaptación del sistema educativo al productivo.
- La obligatoriedad de la enseñanza.
- Es la era de la “institucionalización” y está llena de ambigüedades, dado que percibe al deficiente como una amenaza y por eso se le

segrega, pero al mismo tiempo la segregación se considera beneficiosa porque se le puede prestar asistencia, protección e incluso atención especializada.

- Se producen importantes avances científicos y técnicos.
- Aparecen las asociaciones profesionales.
- Se buscan nuevos métodos en el tratamiento de las discapacidades.

Los cambios sociales, las exigencias del mundo laboral y situaciones críticas como la reconversión de los soldados después de la I Guerra Mundial, ponen de manifiesto la necesidad de la Orientación Profesional, Personal y Educativa, como reforma social.

Así con la gran depresión de Wall Street, en 1929 y sus secuelas de desempleo y de quiebra, aumenta la preocupación por el asesoramiento personal y profesional. Del mismo modo, las secuelas y los desajustes personales y emocionales que derivaron de la II Guerra Mundial favorecieron el desarrollo de técnicas de asesoramiento y de psicoterapia.

La importancia de los cambios sociales en el surgimiento y desarrollo de la Orientación y en especial de la Formación y Orientación Profesional se puede observar a lo largo de todo el siglo xx y en la actualidad, con la incorporación al mundo laboral, en los países más desarrollados, de trabajadores emigrantes procedentes de países no desarrollados.

En la actualidad, la necesidad de reconversión de puestos de trabajo por exigencias económicas y tecnológicas, la movilidad laboral y la presencia masiva de personal laboral poco cualificado procedente de la emigración, hacen necesaria no sólo la formación continua, sino la necesidad de reorganizar los distintos Servicios de Orientación Profesional y Vocacional, dispersos y dependientes de diversas instituciones, para lograr una orientación profesional continuada, antes, durante y después de la carrera profesional.

Paralelamente a estos cambios sociales se producen avances en el ámbito de la psicología y de la pedagogía que están en el origen de la Orientación, entre los que cabe citar:

Los movimientos de renovación pedagógica

A finales del siglo xviii se producen una serie de cambios en la concepción de la educación, a iniciativa de autores como Rousseau (1712/1778), Pestalozzi (1746/1827), Froebel (1782/1852) y Herbart (1776/1841), precursores éstos de la Psicología de la Educación, de los movimientos de renovación pedagógica y de la Educación Especial.

El naturalista Rousseau, en su obra *El Emilio*, propone el desarrollo autónomo del niño y señala que la relación educativa fundamental es la que se establece entre el niño y su ambiente y no entre el profesor y el alumno, lo que no disminuye la relación educador/educando, que para cumplir esa labor educativa tiene que partir del conocimiento en profundidad del alumno, de sus intereses y motivaciones. En esta obra también hace referencia a las distintas ocupaciones desde una perspectiva educativa. El sujeto es bueno por naturaleza. Hay que modificar el ambiente, que es el que corrompe.

Para otros autores, como Pestalozzi (1745/1827), el énfasis hay que ponerlo en la acción educativa y no basta la reforma del ambiente. Otro autor de esta época, Herbart (1776/1841), señala la influencia de la psicología en la metodología educativa, indicando que ésta es la que debe procurar los medios apropiados para que la pedagogía alcance los objetivos que la filosofía moral le indica.

También es importante la aportación de Froebel (1782/1852), para quien la acción es el antecedente obligado del pensamiento y dado que en la infancia esta actividad se manifiesta principalmente por el juego, inventa 6 juguetes (“los dones froebelianos”) para estimular el desarrollo intelectual.

Con estos antecedentes, a finales del siglo XIX surgen “*los movimientos de renovación pedagógica*”, que se extendieron por distintos países de Europa y América con el objetivo principal de reformar la escuela tradicional.

La década de 1870/1880, es conocida como la «era de los pedagogos», puesto que en ella nacen las grandes figuras de la “*Escuela Nueva*”, con ilustres representantes como:

Ferrière (1879/1960) que fundó en Ginebra, en 1899, la “*Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas*” y Claparède (1873/1940), que contribuyeron a extender este tipo de escuelas por toda Europa y América.

En Bélgica, cabe destacar a Decroly (1871/1932), con su “*L'ècole de l'Ermitage*”, autor del método global y en Italia a Montessori (1870/1952), con su “*Casa di Bambini*”. No menos importante es la aportación del español Sanz del Río, a mediados del siglo XIX, que introdujo en España el pensamiento liberal y progresista del krausismo, en oposición al pensamiento neoescolástico, ortodoxo y conservador. El krausismo influyó en Giner de los Ríos (1839/1915) que fundó en 1876 la Institución Libre de Enseñanza y cuyo objetivo fue la renovación social y política de España mediante la renovación pedagógica.

El movimiento americano de la Escuela Nueva nace, como en Alemania, vinculado al trabajo y con el objetivo de preparar para la vida. La Educa-

ción Progresiva Americana considera que un ambiente rico en estímulos contribuye al desarrollo y que los niños aprenden mejor cuando el aprendizaje es significativo. Un importante representante de este movimiento es Dewey (1859/1952), que propuso una Psicología de la Educación como disciplina puente entre la práctica educativa y las ciencias del comportamiento y su idea de “*aprender haciendo*” fue el principio inspirador de la escuela nueva y de la educación progresiva. Entre sus aportaciones se encuentra la defensa de la “*Orientación Escolar Cooperativa*”.

Con estos movimientos de renovación pedagógica aparecen nuevos métodos educativos, tales como:

- El Método Pedagógico Científico, de la italiana María Montessori.
- Los Centros de Interés, del belga Decroly.
- El Método de Proyectos, de Kilpatrick.
- El Método de Trabajo Individual, de Dalton.

Muchos de los principios educativos que desarrollaron los defensores de esta Escuela Nueva, aún siguen vigentes en la actualidad, tales como:

- El trabajo individual y colectivo.
- La globalización del aprendizaje.
- Programas de ideas asociadas, basadas en las necesidades e intereses de los niños.
- La estimulación precoz.
- La secuencia ordenada de las tareas educativas.

El desarrollo de la Psicometría y de las técnicas de medición y evaluación

Al mismo tiempo, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se producen importantes avances en los métodos de evaluación psicológica a los que contribuyen autores como Cattell, Spearman, Galton o Binet, alcanzando un especial desarrollo la **Psicometría**. Las técnicas de evaluación, desde su inicio, siempre estuvieron al servicio de la escuela y no surgieron para segregar. Un ejemplo lo tenemos en Alfred Binet (1857/1911) que recibió, en 1904, del Ministerio Francés de Instrucción Pública el encargo de elaborar un instrumento o método para la identificación de aquellos alumnos no aptos para la enseñanza común en las escuelas, con la pretensión de que aquellos alumnos peor dotados recibieran una enseñanza más adaptada a sus necesidades, iniciando de este modo, una pedagogía diferencial basada en niveles de capacidad intelectual. Con posterioridad, L. M. Terman y colaboradores de la Universidad de Stanford realizan diversas revisiones de los tests de inteligencia de Binet (1916/1937/1960) y diversos estudios sobre deficientes y superdotados.

Desde sus inicios, una de las funciones de la orientación era la evaluación como medio para un conocimiento personal más profundo que facilitara su orientación y asesoramiento posterior. La incorporación de los tests psicométricos en el proceso de orientación, supuso la utilización de un método científico de confirmación de la observación y, con el apoyo de la estadística, la utilización de una medida con garantías de fiabilidad y precisión.

Shertzer y Stone (1972) señalan las siguientes ventajas de la psicometría en el desarrollo de la orientación:

1. Permitió un estudio objetivo de las diferencias individuales.
2. Ayudó al desarrollo del concepto de personalidad.
3. Facilitó la investigación.
4. Despertó el interés por el diagnóstico y la evaluación de la conducta inadaptada.
5. Facilitó la predicción, clasificación y distribución de los alumnos.
6. Hizo posible la formulación y publicación de un código deontológico para la utilización adecuada de los tests.

A lo largo de los años, el empleo de los tests ha recibido numerosas críticas y aún hoy día para muchos son el instrumento que se emplea para **etiquetar** a las personas. El desconocimiento de lo que es la evaluación, la falta de preparación de determinados profesionales para hacer un uso adecuado de los tests y la proliferación de instrumentos no suficientemente validados, pueden estar en el origen de estas críticas. Pero **los tests han sido y son instrumentos útiles en la orientación** y su empleo es necesario para determinar la presencia y calidad de un trastorno, las habilidades que posee un sujeto para hacer frente a sus deficiencias y, en definitiva, para poder orientar con garantías de éxito una intervención posterior.

Pero hoy día no se evalúan sólo personas o grupos. En las últimas décadas ha adquirido especial importancia la evaluación sistemática de programas de orientación. A pesar de que en la actualidad, se mantiene la polémica de los años setenta, entre los partidarios de los métodos de evaluación cualitativa frente a los métodos cuantitativos, entendemos que no son incompatibles, sino complementarios y así debería ser entendido por el orientador.

La Psicología Diferencial

El interés por el estudio de las diferencias individuales tuvo sus precursores más representativos en Spencer, Hall, Galton, Cattell o Binet. Pero hasta la segunda mitad del siglo XIX no se inicia el estudio científico de las diferencias individuales, en el que se basó la Orientación Vocacional, siendo la “corriente de rasgos y factores” el más claro exponente de este hecho.

En el siglo XX, el estudio de las diferencias individuales ha ocupado la atención de diversos científicos e investigadores dando lugar a dos ramas interrelacionadas: la Pedagogía Diferencial, esencialmente descriptiva y la Psicología Diferencial, normativa.

En la actualidad, una de las preocupaciones de primer orden de la Psicología Diferencial es la **“atención a la diversidad”** en la que tienen cabida todos los alumnos con dificultades para acceder al currículo, derivadas de sus condiciones personales de discapacidad o sobredotación, de situaciones sociales desfavorables o de alto riesgo, de su historia escolar o de dispedagogías. Este grupo tan heterogéneo da origen a la Orientación Intercultural.

El Movimiento de Higiene Mental

Los temas relacionados con la salud mental han sido y son de interés fundamental para la Orientación y es precisamente en el Movimiento de Higiene Mental donde está el origen de la orientación personal y emocional.

Repetto en 1998 ha distinguido tres grandes revoluciones en el movimiento de Higiene Mental:

1.º Se inicia a fines del siglo XVIII, cuando Pinel quita la cadena al enfermo mental de Paris (Stauloup, 1983) y en especial a comienzos del siglo XIX con las aportaciones de Brees, desplazando el núcleo del problema, de lo intrapsíquico o somático hacia causas sociales. Su aportación se basó en su propia experiencia, después de haber estado confinado en un hospital tras una crisis mental. A partir de este momento, se empieza a prestar más atención a los problemas mentales y se favorece la iniciación de programas de asesoramiento personal en orientación

2.º La segunda revolución la abandera Freud, que llama la atención sobre la influencia que tienen las experiencias infantiles en el desarrollo posterior. Este hecho influyó sobre la forma de atender a los niños en las escuelas, prestando más atención a los aspectos afectivos y emocionales. Su influencia se deja sentir especialmente en el ámbito profesional, dado que a partir de este momento la salud mental, hasta entonces exclusivamente en manos de los psiquiatras, pasa a ser compartida por los psicólogos.

La demanda de profesionales de la salud mental después de la II Guerra Mundial propició el nacimiento de la Psicoterapia Centrada en el Cliente (cuyo máximo exponente es Rogers) y que el movimiento de higiene mental se integre en el *“counseling psychology”*.

En el desarrollo histórico del asesoramiento influyó, de forma significativa, el psicoanálisis, así como la terapia centrada en el cliente de Rogers,

poniendo especial énfasis en la entrevista como instrumento terapéutico y proporcionando técnicas y modelos de diagnóstico y de evaluación individualizada.

3.º La tercera revolución se produce cuando se pasa de un enfoque intrapsíquico centrado en el sujeto como fuente de sus dificultades, a un enfoque interaccional que da lugar al concepto actual de prevención primaria y que nos conduce a una de las áreas fundamentales de intervención en orientación, como es la Orientación para la Prevención.

1.2. El nacimiento y desarrollo de la Orientación Educativa a lo largo del siglo XX

La mayoría de los autores coinciden en situar el inicio de la Orientación Educativa en EE.UU. con Davis (1871/1955), que fue el primero en integrar la orientación en el currículo escolar. Para este profesor de literatura, la orientación educativa debía prolongarse durante toda la etapa escolar y tener como objetivo que el alumno alcance la mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social; así mismo, la orientación vocacional debía estar conectada al proceso educativo (Aubrey, 1982).

En 1907, Davis fue nombrado, en Michigan, director de Formación Profesional de la Escuela Superior de los Grandes Rápidos (High School of Grand Rapids). Cuatro meses después, consiguió establecer un sistema centralizado de orientación en todas las escuelas de esta ciudad. El programa de orientación que propuso, no sólo se ocupó de la información profesional, sino también del estudio de la personalidad de los alumnos. Una de sus obras más representativas es *“Educación vocacional y moral”* (Vocational and Moral Guidance, 1914), en la que el aspecto moral aparece muy ligado al vocacional.

Otros autores consideran que el nacimiento de la orientación hay que situarlo en 1908, con la fundación “Vocational Bureau” en Boston y con la publicación, en 1909 por Parsons, padre de la orientación vocacional, de su obra *Choosing a Vocation*, en la que por primera vez aparece el término orientación vocacional. Este ingeniero y asistente social realizó su labor orientadora fuera del contexto escolar y su objetivo era ayudar a aquellos jóvenes de familias menos favorecidas a encontrar un trabajo acorde con sus intereses y las demandas de la sociedad. El método que seguía, consta de tres fases:

- Autoanálisis: conocer al sujeto.
- Información profesional: conocer el mundo del trabajo.
- Ajuste del individuo a la tarea más apropiada.

Esta concepción de la orientación profesional o vocacional en adolescentes ha imperado durante mucho tiempo y aún en la actualidad se mantiene en distintos países como el nuestro. Parsons puede también ser considerado el precursor de la corriente de “rasgos y factores”, en la medida que consideró necesario prestar atención a la evaluación de las capacidades de los sujetos, viendo para ello necesario la creación y utilización de tests y otros instrumentos de evaluación.

Finalmente, también este autor propuso la integración de la orientación vocacional en el contexto escolar, estableciendo para ello la formación de orientadores. Siete años más tarde apareció el *primer programa para la titulación en orientación*, del School Committee de Boston.

Paralelamente al surgimiento de la orientación en EE.UU., surge la orientación en Europa, creándose en Berlín, en 1902, las *Oficinas de Orientación Profesional* y en 1912 surge en Bruselas el primer *Servicio de Orientación Profesional*.

En España, su nacimiento se vincula al nacimiento de la Psicología Científica y al desarrollo de la investigación científica, en el contexto de la Institución Libre de Enseñanza, de corte liberal. En 1902, Madrid contaba con el *primer Laboratorio de Psicología Experimental*, donde se realizaron trabajos de gran calidad científica, guardando un estrecho paralelismo con lo que se hacía en otros países europeos.

Rodríguez Espinar y otros (1993) y Repetto y otros (1994) relacionan el surgimiento de la orientación con tres importantes movimientos: La reivindicación de las reformas en lo social, la psicometría y el modelo de rasgos y factores y el movimiento americano de Counseling.

Como indicamos en la introducción de este capítulo, en sus orígenes, la orientación ponía el énfasis en las ocupaciones más que en el individuo y estaba en manos de los profesores de Formación Profesional, hasta que en los años treinta pasa a manos de los consejeros u orientadores. Con la revolución industrial y el auge de la economía surge un *movimiento de reivindicación de reformas sociales*, tendente a favorecer la reinserción laboral, poniendo el énfasis en la Orientación Vocacional. En los **años veinte**, la orientación recibe las influencias de la **psicometría, del movimiento de higiene mental, de la psicología evolutiva y de la educación progresiva**, lo que provocará cambios en su enfoque, ampliando su campo de lo laboral a lo educativo, prestando también atención al fracaso escolar y a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

El objetivo fundamental de la orientación, en estos momentos, será encontrar una mejor adaptación y adecuación del individuo a su profesión y

para ello es necesario conocer las características diferenciales de los sujetos, alcanzando gran importancia la psicometría como técnica de evaluación objetiva y fundamentalmente el diagnóstico, dentro de un modelo clínico de intervención. La psicometría y el diagnóstico se aplican también al ámbito escolar con la finalidad de evaluar el rendimiento y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La aportación de diversos instrumentos de diagnóstico ayudaron a consolidar el “ Modelo de Rasgos y Factores ” cuyo principal exponente es E. G. Williamson (1900-1979), que dio cobertura científica a la escuela de Minnesota, de Parsons. Este modelo adopta un enfoque racional y directivo en el que el diagnóstico del sujeto juega un papel preponderante, interesando al orientador conocer las aptitudes, personalidad, intereses y limitaciones del sujeto. Williamson aportó también la necesidad de intervenir en el contexto.

El interés, en esta época, por ajustar las características de los sujetos a una profesión, contribuye al nacimiento en los **años treinta** del Movimiento americano de Counseling, paralelamente al movimiento por la higiene mental que centra su atención en las dimensiones afectivas de la persona y en la necesidad de atender los conflictos personales que generen. El modelo de Counseling adoptó el modelo clínico como método de intervención y el énfasis que antes se ponía en aspectos vocacionales ahora se pone en la psicoterapia y el psicodiagnóstico. El asesoramiento psicológico pasa, a partir de los años treinta, a manos de consejeros u orientadores cuyo papel es el de facilitadores de ese proceso.

Proctor, Benefield y Wrenn (1931), introductores de este movimiento, lo definen como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional, en relación con las características personales (intereses, aptitudes y expectativas). Los objetivos del asesoramiento psicológico (counseling) es que el sujeto pueda llegar al autoconocimiento y a la toma de decisiones después de evaluar sus posibilidades, a través de ayudar al sujeto:

- A conseguir la máxima satisfacción y efectividad en la realización de sus actividades escolares y profesionales.
- A comprometerse con las tareas más adecuadas para él mismo y la sociedad.
- A promover la información necesaria que le ayude al sujeto a la toma de decisiones.
- A formular objetivos educativos y profesionales y a planificar actividades acordes con dichos planes.

Pero la orientación en estos años treinta es entendida, por determinados autores, como algo más que un proceso de ayuda individual en la elección de una ocupación o trabajo. Se considera como un concepto globalizador que abar-

ca aspectos escolares, de salud, familia, ocio, relaciones, costumbres o religiones, con lo cual es evidente que **no es posible separar la Orientación Vocacional o Profesional, de la Orientación Educativa** (Gysbers y Henderson, 1988).

En esta línea, Brewer (1932) en su obra *Education as Guidance* entiende que educar y orientar es lo mismo. La orientación es un proceso en el que el sujeto toma la iniciativa y el orientador es el que le ayuda en la toma de decisiones. Para unos autores, educación y orientación son dos conceptos distintos, para otros, la educación se considera como la suma de la instrucción más la orientación. Estas posturas divergentes dan lugar, a partir de esta época, a dos corrientes:

- Los que pretenden integrar la orientación en el proceso educativo para satisfacer las necesidades individuales y proceder a la revisión curricular.
- Los que pretenden mantener su identidad alejándola del currículo y de la formación profesional (Miles, 1979; Miller, 1961; Stephens, 1970).

Con el desarrollo del Movimiento del Counseling, **la tendencia hacia la especialización es la que predomina y es la que se mantiene en la actualidad.**

En los **años cuarenta** surge la corriente de “**Orientación no Directiva o Terapia Centrada en el Cliente**” cuyo principal exponente es C. Rogers (1942), para quien la persona es considerada como un todo que camina hacia la autorrealización con responsabilidad. Rogers sigue un modelo de *counseling-terapéutico* desde una orientación humanista, en el que adquiere especial relevancia la relación empática que se establece entre el cliente y el orientador. El modelo puro de counseling con función diagnóstica/terapéutica evolucionaría posteriormente hacia otro modelo de carácter más educativo, con el que se sentó las bases de la orientación como profesión, en la que el énfasis se pone en la calidad humana del orientador, en su relación con el cliente y en los beneficios reales, a largo plazo, de la ayuda.

A finales de los años cuarenta, la demanda de orientadores se incrementa considerablemente en EE.UU., no sólo por la necesidad de reinserción laboral y ayuda personal que requieren los más de 8 millones de personas procedentes de contiendas militares, sino también porque se extienden los servicios de orientación a los distintos centros educativos.

En 1946, en la Convención de la American Psychological Association (APA), se establece entre las diversas divisiones de la Psicología, la de *Asesoramiento y Orientación*.

Durante la primera mitad del siglo xx, la terminología con la que se conoce a la Orientación en Europa era la de *Orientación Profesional* y en los EE.UU. *Orientación Vocacional*, pasando a partir de los años 50 a denominarse "*Orientación escolar y profesional*". En la actualidad aún se sigue utilizando esta doble terminología vocacional o profesional.

En los **años cincuenta**, se produce un cambio importante en la Orientación, bajo la influencia de autores como E. Super (1910-1994), principal representante del movimiento denominado "**revolución de la carrera**", entendiendo por carrera la secuencia de posiciones y roles ocupados por una persona a lo largo de toda su vida, abarcando además del aspecto profesional, el personal y educativo. De este modo, se pasa de la orientación vocacional estática, centrada en la adolescencia y basada en la Psicología Diferencial, a una orientación dinámica para el **Desarrollo de la Carrera**, basada en la Psicología del Desarrollo. Es decir, el concepto de carrera supone el pasar a una concepción holística de la orientación, en la que converge el desarrollo personal con el desarrollo de la carrera. Desde esta concepción, la orientación se entiende como un proceso continuo, educativo, que ocupa a la persona en su globalidad y está orientado hacia el desarrollo de la carrera a lo largo de toda la vida.

El **Desarrollo de la Carrera**, al concebir a ésta como un proceso de ciclo vital, la orientación **no se limita a contextos educativos sino que se extiende a los medios de comunicación, a las organizaciones y a la edad adulta**. Super, en los cincuenta, ya indicaba la relación entre la orientación y las organizaciones y por lo tanto, entre la Orientación Vocacional y la Psicología Industrial. Asimismo, la consideración que las organizaciones van poniendo en el factor humano de las empresas, influirá para que en los años ochenta empiece a desarrollarse en los EE.UU. el "*movimiento para el desarrollo de la carrera en las organizaciones*", lo que posibilitó un nuevo ámbito de actuación para los orientadores en la selección y formación profesional en las empresas.

En esta época, nace también la *cibernética* con Wiener y la *teoría general de sistemas* de Bertalanffy, que con sus aportaciones influyen en los **modelos sistémicos de orientación** y especialmente en los **enfoques comprensivos y los sistemas de programas integrados**, que caracterizan el futuro de la orientación.

En la segunda mitad del siglo xx, surgen otros enfoques, entre los que cabe citar:

- La psicoterapia racional-emotiva, de Ellis.
- La psicoterapia por inhibición recíproca, de Wolpe.
- Los constructos personales, de Kelly.
- La logoterapia, de Frankl.

- La terapia de la Gestalt.
- Los enfoques eclécticos, de Thorne, Tyler o Gilmore, entre otros.

También en la década de los 50 se crean una serie de organismos, asociaciones y organizaciones profesionales internacionales que contribuyen a la *expansión de la Orientación* y que al mismo tiempo son un claro indicador de los cambios que se van produciendo y de la dificultad de llegar a la aceptación conceptual y terminología única y estable. Entre estas asociaciones, las más representativas son las siguientes:

En 1952 se funda la *American Personnel and Guidance Association (APGA)*, como consecuencia de la fusión de la *National Vocational Guidance Association (NVGA)* con la *American College Personnel Association*. A comienzos de los años ochenta, la APGA pasa a llamarse *American Association for Counseling and Development (AACD)* y posteriormente, en 1992 *American Counseling Association (ACA)*. Del mismo modo, en 1986 la NVGA pasó a llamarse *National Career Development Association (NCDA)*. La ACA se organiza en diversas sesiones que agrupan a orientadores de todos los niveles educativos, desde el infantil al universitario y extiende su intervención a distintas áreas y contextos, contando con diversas publicaciones que permiten el intercambio de información además de la publicación de la ACA, el *Journal of Counseling and Development*.

En la actualidad, conociendo las divisiones de la ACA podemos llegar a una visión general sobre las tendencias y especializaciones profesionales existentes en orientación.

Finalmente, en EE.UU. hay otras asociaciones como la *American Psychological Association (APA)*, que agrupa a profesionales de la psicología que se han vinculado a la orientación a través de dos divisiones de la APA: la *Psicología Escolar* y la *Psicología de Asesoramiento y Orientación*. Esta asociación también cuenta con una publicación periódica, el *Journal of Counseling Psychology*.

Paralelamente se crean asociaciones en los distintos países europeos, así en 1951 y como extensión de la NVGA, se crea la "*Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle*" (AIOSP), con estatus de ONG consultiva y que agrupa a organizaciones nacionales de 40 países. Su órgano de difusión es el *AIOSP Bulletin*.

A nivel universitario, se ha creado recientemente en Europa el *Fórum Europeo de Orientación Académica (FESORA)*, con sede en Bruselas. Esta asociación tiene como objetivo facilitar la comunicación entre los distintos servicios universitarios europeos y la movilidad de estudiantes. También

recientemente se ha creado “*Eurorientación*” que incide fundamentalmente, en Orientación y Formación Profesional. Las asociaciones europeas, a diferencia de las americanas, carecen de una publicación científica.

En España, como veremos posteriormente y hasta su desaparición en 1993, el único órgano institucional competente en orientación era el **Instituto Nacional de Orientación Educativa y Profesional**, aunque también se ocupaban de la orientación otras asociaciones públicas y privadas, como la *Asociación Española de Psicología* y la *Sociedad Española de Pedagogía*, o el *Instituto San José de Calasanz*. Contamos con diversas publicaciones, tales como la *Revista de Psicología General y Aplicada*, del Instituto Nacional de Orientación Educativa y profesional y de la Sociedad Española de Psicología. *BORDON*, la *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía* y la *Revista de Pedagogía*, publicada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Instituto San José de Calasanz.

En 1979 se crea la *Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional*, como continuación de la sección de orientación de la Sociedad Española de Pedagogía. En 1996 esta asociación pasa a denominarse *Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP)*. La AEOP cuenta con una publicación periódica, la revista de *Orientación Escolar y Profesional (ROEP)*, recientemente denominada *Revista de Orientación Educativa y Psicopedagógica (ROP)*. Posteriormente en 1995 se crea la *Asociación Española de Psicología Escolar y Educativa (AEPE)* con carácter científico y profesional, que aún no dispone de una publicación periódica.

En los **años sesenta**, muchos autores prefieren emplear el término “*carrera*”, en lugar del término “*vocación*”, aunque no de forma unánime. En bastantes países europeos, incluido España, en término “*carrera*” no se acaba de aceptar. En esta época, adquiere especial importancia la “**Orientación para el Desarrollo**”, que pone el énfasis en el desarrollo integral de los sujetos. Desde este enfoque del desarrollo, a lo largo de toda la vida, se va produciendo un cambio en la orientación desde aspectos vocacionales a servicios personales al alumno, que incluyen orientación, salud, servicios psicológicos y trabajo social, entre otros.

Del mismo modo, se inicia en esta época un progresivo interés por la atención a grupos. Levy Moreno, influenciado por Freud, Rogers y Lewin, desarrolló el psicodrama y la psicoterapia de grupo, contribuyendo a demostrar que las personas con un problema en común, como los alcohólicos, pueden proporcionarse ayuda mutua. De este modo, funda en 1955 el movimiento de alcohólicos anónimos. En los años sesenta, es cuando los orientadores incorporan la “*dinámica de grupos*” entre sus técnicas habituales, bajo la denominación de asesoramiento grupal.

Desde sus inicios, la orientación ha tenido dos áreas fundamentales de intervención, una de ellas relacionada con el ámbito profesional, la otra, con las dificultades de aprendizaje, derivadas, en su mayoría, de las características personales de discapacidad. Con posterioridad, el objetivo fundamental es procurar el desarrollo del individuo. En los **años setenta**, va cobrando cada vez más importancia “**la Orientación para la Prevención**” de todos aquellos factores que dificultan el desarrollo y determinan la aparición de las dificultades de aprendizaje, dificultades que pueden derivar de condiciones personales de discapacidad, de situaciones familiares de alto riesgo, de la falta de escolaridad o de la procedencia de estos alumnos de minorías étnicas. De ahí surge una “**Orientación Multicultural**”, en el marco de lo que hoy día se denomina atención a la diversidad. Para posibilitar la consecución de los objetivos de prevención y de desarrollo se potencia en orientación el “*Modelo de Consulta*”, en el que el orientador atiende al cliente indirectamente, es decir a través de mediadores.

En estos años, la orientación para el desarrollo de la carrera es sustituida por la “educación para la carrera”. El más claro exponente de este nuevo movimiento es Herr (1972). Hoyt (1980) lo define como “la totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos valores en una estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas, de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo”. Este autor critica los movimientos de orientación para el desarrollo por las siguientes razones:

- El énfasis se pone en el orientador especializado y no en un esfuerzo conjunto del sistema educativo y la comunidad.
- La especialización conduce al aislamiento, conllevando multitud de especialidades de counseling.
- Se centra en la ayuda a las personas para resolver los problemas relativos a la educación y al trabajo, perdiendo de vista la implicación social presente en el origen de la orientación.

No compartimos el punto de vista de Hoyt y aunque los campos o áreas de intervención en orientación son amplios, el **trabajo en equipo** permite abarcarlos todos y con un buen nivel de coordinación entre los profesionales que integren estos servicios, se subsanará la imagen de desconexión y el aislamiento. Al mismo tiempo, entendemos que desde estos servicios no se descuida la dimensión social de la orientación. Lewin (1935) indica que el comportamiento es una función de la interacción entre la persona y el entorno. Este principio explicativo de la teoría de campo fue ignorado por los psicólogos de los años cincuenta, pero a finales de los sesenta y principios de los setenta, ante la ineficacia en determinados casos del tratamiento individuali-

zado, se empieza a prestar atención a los grupos. Hoy, desde la orientación se pretende atender lo individual y lo grupal, a través de tratamientos que entendemos son complementarios y no antagónicos.

La Educación para la Carrera constituye el origen de una orientación integrada en el currículo y de la renovación de la enseñanza.

Una manifestación de la Orientación para la Prevención y el Desarrollo es la “*Educación Psicológica*”, que entiende que la orientación debe abarcar no sólo a la comunidad educativa sino también a la sociedad en su conjunto. Programas de intervención dentro de este movimiento son el entrenamiento asertivo, las habilidades sociales y de vida, la prevención del estrés o la educación moral, entre otros.

En los **años ochenta**, surge la “**Orientación para el Desarrollo de la Carrera en las Organizaciones**”, con la que el campo de la orientación rebasa el marco escolar, para atender la salud mental comunitaria, la formación profesional en las empresas, la atención a la diversidad, la prevención y el desarrollo en general y diversas transiciones en las que hay que tomar una decisión, como pérdida de empleo, cambio de empresa y jubilación.

Esta nueva concepción de la orientación supone un cambio importante, no sólo en el rol profesional del orientador cuya labor pasa a enmarcarse en el “**desarrollo de recursos humanos**”, sino también en la manera de concebir la formación de los futuros orientadores que han de adquirir nuevos conocimientos y competencias que puedan aplicar a diferentes contextos y situaciones: escolares, sanitarias, servicios sociales, jurídicos, empresariales y acciones comunitarias.

Finalmente, en los **años noventa** se va introduciendo una nueva tendencia de intervención en orientación a través de **Programas Comprensivos**. Estos programas pretenden integrar muchas de las aportaciones anteriormente citadas con el objetivo de potenciar el autodesarrollo del sujeto a lo largo de su vida. En consecuencia, aunque el énfasis lo ponen en la prevención y el desarrollo, incorporan objetivos y contenidos del campo de la salud mental, Educación Especial, Psicología de la Educación, habilidades para la vida, de relación y comunicación. Los contenidos de los Programas Comprensivos son en consecuencia amplios, abarcando el autoconocimiento y la toma de decisiones, las habilidades interpersonales y la planificación de la carrera vital.

Una de las estrategias de intervención más apropiada de estos programas es “*el Sistema de Programas Integrados (SPI)*” que presenta un enfoque holístico y macroscópico, en el que las habilidades adquiridas en un programa se pueden desarrollar y ampliar en otros.

En síntesis, la orientación que surge para hacer posible la reforma social de comienzos del siglo XX, centrando su intervención en el ajuste del sujeto a la ocupación o profesión en momentos críticos de la vida como la adolescencia, pasa en la actualidad a abarcar todo el ciclo vital y a extender su ámbito de intervención a contextos educativos, sociales, laborales y sanitarios y a poner su énfasis no sólo en el ajuste o corrección de problemas y dificultades, sino en la prevención de los mismos y en lograr el desarrollo integral de las personas. En la Tabla 1.1 presentamos, a modo de resumen, los acontecimientos más significativos de su desarrollo.

| Cronología | Características |
|-------------|--|
| 1900 a 1930 | <ul style="list-style-type: none"> – Importantes cambios socioeconómicos, reivindicación de reformas sociales, avances de la psicometría. – El objetivo de la Orientación es la adaptación y adecuación de las características del individuo a su profesión. – Davis establece un sistema centralizado de orientación en las escuelas (1907). – Parsons introduce el término “orientación vocacional”. Funda en 1908 el Vocational Bureau. – En 1913 nace la primera asociación profesional, la National Vocational Guidance Association (NVGA) |
| 1930 a 1940 | <ul style="list-style-type: none"> – Surge el movimiento americano de Counseling (Proctor, Benefield y Wrenn, 1931). – Paralelamente nace el movimiento por la Higiene Mental. – El énfasis que antes la Orientación lo ponía en aspectos vocacionales, ahora lo pone en el psicodiagnóstico y en la terapia. |
| 1940 a 1950 | <ul style="list-style-type: none"> – Surge la corriente de Orientación No Directiva (C. Rogers, 1942). – El Modelo de Counseling evoluciona hacia un modelo más educativo y sienta las bases de la orientación como profesión. – En 1951 se crea la Association International d’Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSP). – En 1952 se funda la American Personnel and Guidance Association (APGA) como fusión de la NVGA con el American College Personnel Association. |

Tabla 1.1. Desarrollo de la Orientación Educativa en el siglo XX

| Cronología | Características |
|-------------|--|
| 1950 a 1960 | <ul style="list-style-type: none"> - La Orientación Vocacional evoluciona hacia una Orientación para el Desarrollo de la Carrera, bajo la influencia de super. - La Orientación pasa a entenderse como un proceso continuo y educativo que ocupa a la persona en su globalidad. |
| 1960 a 1970 | <ul style="list-style-type: none"> - En esta época adquiere importancia la Orientación para el Desarrollo. - Incorporación a la orientación de la técnica de dinámica de grupos. |
| 1970 a 2000 | <ul style="list-style-type: none"> - Adquiere importancia la Orientación para la Prevención. - La Orientación para el Desarrollo de la Carrera es sustituida por la Orientación de la Educación para la Carrera (Herr, 1972). - El Orientador como agente de cambio educativo. - En 1979 se crea la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional, pasando a llamarse en 1996 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP). - Surge una Orientación Multicultural en el marco de lo que hoy se denomina atención a la diversidad. - Surge la Orientación para el Desarrollo de la Carrera en las Organizaciones. - Predominio del Modelo de Servicios interviniendo por Programas globales integrados en el Curriculum. - En 1992 la APGA pasa a llamarse American Counselig Association (ACA). - En 1995 se crea la Asociación Española de Psicología Escolar y Educativa (AEPE). |

Tabla 1.1. Desarrollo de la Orientación Educativa en el siglo XX (*continuación*)

1.3. La Orientación Educativa en Europa y en España

Desde sus inicios, la Orientación Profesional en la Comunidad Europea se ha considerado parte esencial de las políticas formativas y de inserción ocupacional, adaptando sus estructuras orientadoras a las demandas y necesi-

dades reales del mundo laboral. También desde sus inicios fomentó el intercambio de información y experiencias de los Estados miembros y trató de armonizar y de fomentar un desarrollo uniforme de las iniciativas de los distintos países. En cambio, no se ocupó tanto de la Orientación Educativa.

Para Repetto y otros (1994), el papel de la Orientación en la Comunidad Europea está indisolublemente ligado a dos políticas comunitarias:

- La política social: específicamente política de empleo, en la que la orientación e información profesional juega un papel importante en la incorporación, la recolocación y el cambio de trabajo.
- La política educativa, o política de formación profesional, pilar básico en la transición de la escuela al mundo laboral y en el reciclaje del adulto a través de la formación continua.

En relación a *la política social*, desde el tratado fundacional hasta 1971, era prácticamente inexistente, dado que el desarrollo social se concebía como una consecuencia del desarrollo económico. En este marco se pretende que a través de la Orientación Profesional se logre la reconversión, el reciclaje y la cualificación de la mano de obra, con el fin de que el desarrollo económico no se frene.

A partir de la Recomendación 66/484/CEE de 1966 de la Comunidad Europea, se produce un cambio sustancial en la concepción de la orientación, al entender que ésta debe considerarse como un proceso continuo que ha de acompañar a la persona a lo largo de su vida, tanto en el ámbito educativo, como en el laboral. También se contempla la obligación de atender las necesidades de orientación de aquellos grupos menos favorecidos: minusválidos, jóvenes, mujeres y emigrantes.

En la década de los setenta, el objetivo buscado del “pleno empleo” es sustituido por el “mejor empleo” y las sucesivas reformas del Fondo Social Europeo reflejan la insuficiencia e inadecuadas medidas tomadas para hacer frente a la crisis de empleo, acentuando la necesidad de desarrollar y extender los sistemas de formación y orientación profesional como instrumentos que faciliten la inserción y la adaptación al cambiante mundo del trabajo.

A partir de 1985, se produce un importante cambio en el ámbito de la política social, conceptos como “espacio social europeo y cohesión económica social” se verán reflejados en el Acta Única Europea y el desarrollo del diálogo social permitirá la elaboración, en 1989, por los Estados miembros, de la “*Carta Comunitaria de Derechos Sociales Fundamentales*”.

En relación a la *política educativa comunitaria*, su desarrollo se produce de forma paralela a los cambios en la política social e influyen conside-

rablemente en las actividades de orientación. Las medidas formativas fueron, desde el principio, un instrumento al servicio de la política de pleno empleo. En 1963, se adoptaron los principios generales de la “*Política común de Formación Profesional*”, actualmente en vigor y que ha conducido además de al reconocimiento de títulos y diplomas, a la instauración de un sistema permanente de intercambio de información y experiencias entre los países miembros.

Fruto de estas tendencias es la creación, en 1975, del *Centro Europeo de Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)* y la aprobación, en 1976, del Programa de Acción, fundamento de los programas de transición de los jóvenes a la vida activa, como el Programa PETRA. Este programa se propuso dos tipos de acciones:

- La creación de una Red Europea de Centros de Recursos de Orientación.
- La organización de proyectos de desarrollo facilitadores del trabajo de los centros nacionales.

Al mismo tiempo, se institucionalizan las reuniones de los ministros de Educación y en la década de los ochenta se produce la primera reunión de éstos con los ministros de Empleo y Asuntos Sociales, con el fin de establecer las líneas directrices de la política de formación profesional.

En los años noventa, se produce una revalorización de los “recursos humanos” y la necesidad no sólo de una cualificación y formación profesional, sino de que esta cualificación sea múltiple, permitiendo la adaptación a los cambios laborales. Para el logro de estos objetivos se crea, en 1990, la *Fundación Europea de Formación*, entre cuyos objetivos se encuentran:

- La articulación de la política de formación profesional con el resto de las políticas comunitarias relativas a recursos humanos.
- La concertación de intervenciones en el campo de los recursos humanos con el objetivo del desarrollo de la competitividad.
- El desarrollo de mecanismos de evaluación.

En esta misma línea, para alcanzar los objetivos que en política de empleo se propone la Comunidad, en el artículo 127.2 del Tratado de Maastricht, de 1991, se recoge que la **orientación es el instrumento que hace posible la adaptación, la reconversión, la inserción, la reinserción profesional, la movilidad y el intercambio de información y experiencias.**

Junto a estas iniciativas políticas de carácter comunitario, en los distintos países de Europa, de acuerdo con las características de los sistemas educativos,

se crean a lo largo del siglo XX, una serie de servicios de orientación con los que se pretende atender además de la *orientación profesional, la educativa, la personal y la social*. En Europa estos servicios tienen generalmente un carácter estatal, a diferencia de los EE.UU. en donde surgen por iniciativa privada.

En los distintos países existen claras diferencias en cuanto a la financiación, ubicación, ámbitos y sistemas organizativos y de la orientación, que pasamos a revisar brevemente.

Financiación y dependencia

Los servicios basados en organizaciones del mercado de trabajo están financiados por los gobiernos centrales y suelen depender de los Ministerios de Trabajo o Empleo y de los Servicios Sociales. Los servicios basados en el sistema educativo pueden financiarse por los gobiernos centrales (Bélgica, Francia, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal), por los autonómicos (España, Alemania, Italia) o por las autoridades locales (Dinamarca, Holanda, Reino Unido), dependiendo respectivamente de autoridades educativas a nivel central, autonómico o local.

En determinados países se compagina lo público y lo privado en la orientación profesional, pudiendo organizaciones privadas desarrollar algunas tareas de orientación dentro del sistema público, como ocurre en Holanda e Italia. Por el contrario, en países como Alemania, la orientación profesional individual es de exclusiva competencia del Instituto Federal de Empleo.

Ubicación

En relación al lugar donde se sitúan las sedes de estos servicios, varía de unos países a otros y es frecuente que en un mismo país tengan diversas ubicaciones según funciones y/o ámbitos de intervención. Así en Dinamarca, Grecia, Irlanda y Portugal suelen estar ubicadas en las instituciones escolares, principalmente. En Alemania, en organizaciones del mercado de trabajo y en Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo o España, la mayoría en organizaciones separadas de los centros escolares.

Ámbito

Aunque las políticas europeas ponen el énfasis en la orientación profesional, en los distintos países, su ámbito abarca, además del profesional, la orientación escolar, personal y social. Hay países como Bélgica o Irlanda en los que se atienden los distintos tipos de orientación, desde las mismas organizaciones. En otros, como Alemania hay una clara distinción entre la orientación educativa y la profesional y se atiende por separado en los diferentes servicios.

Sistemas organizativos

Tradicionalmente, en la mayoría de los países comunitarios, la orientación se ha ofrecido a través de servicios externos a las instituciones educativas, entre los que cabe citar:

- Centros Psico-Médico-Sociales (CPMS/PMSC), en Bélgica.
- Centros de Información y Orientación (CIO), en Francia.
- Los Servicios de Orientación Educativa, en Alemania.
- El Departamento de Servicios de Orientación Educativa y Social (DOSSS), en Luxemburgo.
- El Servicio de Carreras, en Reino Unido.
- Los Gabinetes privados de Orientación, en Italia y en Holanda.
- Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), en España.
- El Instituto de Orientación Vocacional, en Portugal.

En los últimos años se va incrementado la figura del orientador como apoyo interno a la escuela. El orientador de centro forma parte del equipo docente, lo que es una ventaja para un mejor conocimiento del centro y sus necesidades, pero también se puede considerar un inconveniente el riesgo de que se produzca confusión de roles y atribuciones. Por otra parte, muchos de los orientadores tienen que compartir la dimensión docente con la orientadora, dedicando a esta última sólo parte de su tiempo. Al mismo tiempo, el asesor externo actúa por equipos y se dedica exclusivamente a actividades relacionadas con la orientación, tiene una visión más global y amplia al actuar por sectores o distritos. Asimismo, en su intervención puede mantener un óptimo equilibrio entre la proximidad a los centros y el necesario distanciamiento que a veces requieren los dictámenes, de ahí la conveniencia de que se mantengan los dos tipos de apoyo, externo e interno. Entre los países que cuentan con orientadores de centro, cabe citar:

- Dinamarca (Profesores-orientadores).
- Alemania (Profesores de Orientación).
- Reino Unido, Holanda y Grecia (Profesores de carrera).
- Irlanda (Consejeros de Orientación).
- Portugal y España (Orientadores).

Del mismo modo que existen diferencias entre los distintos países comunitarios en el modo de prestar el asesoramiento técnico a las instituciones escolares, encontramos coincidencias en cuanto a objetivos y formas de abordar la orientación:

- Los servicios educativos y ocupacionales o laborales aparecen separados en la mayoría de los países.

- Son pocos los países que cuentan con servicios de orientación para jóvenes y adultos.
- La estructura organizativa sigue presentándose de forma fragmentaria y discontinua.
- No se han establecido adecuados niveles de coordinación entre los distintos servicios.
- La procedencia profesional de los orientadores es diversa.
- Los sistemas de formación y perfeccionamiento de los profesionales de estos servicios es deficiente.

No obstante, se están produciendo importantes cambios y según Watts y colaboradores (1994), los servicios de orientación europeos tienden en los últimos años:

- A que la orientación personal, escolar y profesional se perciba como un proceso continuo, que debería abarcar todo el ciclo vital.
- Al cambio hacia un modelo profesional más abierto en el que el experto además adopte un papel dinamizador y formador de diferentes agentes.
- A tomar mayor conciencia de la dimensión europea en la prestación de los servicios de orientación.
- A que la orientación se perciba cada vez más como parte integrante del proceso educativo.
- A que estén surgiendo, en diversos Estados miembros, “*consejos nacionales*”, con objeto de establecer vínculos más estrechos entre los diferentes servicios, que garanticen la mejora y continuidad de la orientación.
- A que se esté produciendo una mayor preocupación por los niveles de calidad y por la evaluación en orientación.
- A que se ponga el acento en el sujeto como agente activo del proceso de orientación.

LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA

Finalmente, en este recorrido histórico de la orientación, nos detendremos en presentar los hechos y acontecimientos más destacados de la orientación en España, desde la dictadura a la actualidad. La influencia de algunos errores del pasado, que se repiten hoy día, han posibilitado un menor grado de madurez en orientación, que el alcanzado por los países de nuestro entorno.

La orientación en España pasa por diversos períodos de esplendor y decadencia, íntimamente ligada a la historia socioeconómica y política.

Acontecimientos como la depresión económica de los años treinta y el desencadenamiento de nuestra guerra civil producen un freno en el desarrollo educativo y social y en especial en la orientación educativa y profesional, dado que todos los proyectos gestados durante la Segunda República fueron abortados, las redes de oficinas-laboratorios de los institutos de orientación de Madrid y Barcelona desmanteladas, los especialistas exiliados y las actividades sobre orientación paralizadas.

El período de **postguerra (1939/1952)**, se caracteriza por la consolidación de la dictadura franquista respaldada por la Iglesia y los militares, que desplazan a los intelectuales, en especial a los de corte republicano. En los primeros años de este período de postguerra, el general Franco asume poderes absolutos y España se ve sometida a un bloqueo socioeconómico y cultural, lo que conlleva una situación de hambruna y de aislamiento internacional. La ONU condena la dictadura y los países instigadores del aislamiento como Inglaterra, EE.UU. o Francia reconocen al Gobierno republicano en el exilio, a la vez que en Estoril se instala la coalición monárquica. El aislamiento de España se materializa incluso con el cierre de sus fronteras con Francia.

Nuestra sociedad se hace más rural y descende la industria. Poco a poco, por el temor de las distintas potencias al comunismo, que empieza a florecer y por los gestos democráticos que hace Franco, se produce una mayor apertura y aceptación del régimen. Son avances de esta época:

- La creación de las Cortes Españolas (Ley de 17 de julio de 1942).
- La organización del Ministerio de Educación Nacional.
- La creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- El realojo en nuevas dependencias del Instituto Nacional de Psicotecnia.
- Se reabre el Instituto de Orientación Profesional de la Diputación Provincial de Barcelona.
- En 1946, José Germain funda y dirige la *Revista de Psicología General y Aplicada*.
- A nivel universitario, la Ley de Ordenación de la Universidad española de 1943. Se inicia en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid la sección de Pedagogía con la asignatura de Orientación Profesional, lo que supuso el nacimiento de esta especialidad durante la postguerra. En 1951, con la ocupación de la cartera de Educación por el Sr. Ruiz Jiménez se produce cierta liberalización, que se hace patente al inicio de la transición, en 1953.
- Se promulga la Ley de Educación Primaria de 1945, en la que se hacen algunas alusiones genéricas sobre orientación escolar y profesional (arts. 1c y 11), que no llegaron nunca a plasmarse en actuaciones educativas reales.

- La Ley de Enseñanzas Medias y Profesional (BOE de 17 de julio de 1949). Se crean unas nuevas enseñanzas medias en el denominado “Bachillerato Laboral”.
- Se produce el primer intento de la puesta en marcha de una enseñanza reglada en Formación Profesional, con la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949, en la que se pretendió hacer un bachillerato elemental laboral que facilitara la formación, en especial en las zonas rurales. Este bachillerato laboral desaparece en 1967, integrándose en el bachillerato elemental.

En el ámbito de **la orientación**, durante la dictadura se produce **un importante retroceso**, en especial en el primer subperíodo de la postguerra. El inmovilismo ideológico que caracterizó a la postguerra se refleja necesariamente en la educación y en la orientación. Un buen representante de este inmovilismo fue el ministro de Educación Ibañez Martín que ocupó la cartera de Educación desde 1940 hasta 1951, año en que ocupa su puesto Joaquín Ruiz Jiménez, ministro que aportó un mayor liberalismo en materia educativa especialmente universitaria, hecho que le llevó a ser destituido, utilizando como excusa los graves disturbios estudiantiles de febrero de 1956.

El Instituto Nacional de Psicotecnia sobrevive con la misma denominación, estructura, dotación y funciones que tenía antes de la guerra civil. El Gobierno de la Segunda República cuando creó este Instituto, lo ubicó en el Instituto Católico de Artes e Industrias (ICAI), un edificio que pertenecía a la Compañía de Jesús y que Franco les devuelve, trasladando el Instituto a locales pequeños, lo que obligó a la disgregación de servicios.

El Instituto cambia de dirección en 1939, sustituyendo a José Mallart (antiguo miembro del Instituto, en la Segunda República) por Ricardo Ibarrola y se reorganiza según lo establecido en el Decreto de 22 de marzo de 1934. Asume funciones en toda España después de desaparecer el Instituto de Psicotecnia de la Generalidad de Cataluña y de reconvertirse en Instituto de Orientación Profesional de la Diputación de Barcelona, como una delegación provincial.

El Instituto Nacional de Psicotecnia, además de atender a la orientación profesional y escolar en primaria y en secundaria, colabora con empresas públicas y privadas en la orientación profesional de los que buscan empleo, selección y concesión de becas. Otra de sus funciones era la de colaborar en tareas de formación, así en 1940 da el primer cursillo sobre “Psicotecnia y Psicología Aplicada”, cursillo que continúa impartándose durante toda la postguerra. El Instituto, en este período, sobrevive por el entusiasmo de su personal, que con una dotación de 30.000 pesetas anuales, realiza todas las tareas ya reseñadas y además consigue editar la *Revista de Psicotecnia*,

desde 1939 hasta 1945, que deja de publicarse para ser sustituida un año después por la *Revista de Psicología General y Aplicada*, bajo la dirección de Germain.

En resumen, en el período de la postguerra, **la orientación siempre estuvo ligada a la formación profesional** y desde sus orígenes una de sus principales funciones fue la selección de candidatos para el ingreso en las escuelas de trabajo, escuelas que, a lo largo de los años cuarenta, las organizaciones sindicales crearon para la formación profesional del obrero.

También se pretendió introducir la Orientación Profesional en la Enseñanza Primaria, en el período de 12 a 15 años, intentando conectarla con la Formación Profesional por medio de un período de iniciación profesional. Fue un rotundo fracaso por falta de especialistas y recursos económicos. Tampoco se logró que la Orientación Psicopedagógica llegara a funcionar en un bachillerato restrictivo y elitista que preparaba específicamente para continuar estudios universitarios, a excepción del Instituto Ramiro de Maeztu que fue el único que contó con un servicio de orientación, hasta los años sesenta.

En la universidad de la postguerra tampoco hubo orientación, aunque algunas escuelas como la de Ingenieros Industriales, donde se exigía un examen psicotécnico antes de ingresar para evitar el elevado índice de fracaso escolar, sí contó con ella.

En el ámbito privado, se producen en la postguerra algunas iniciativas interesantes como la creación del *Centro de Estudios Psicopedagógicos de Amurrio*, en 1939, por los PP. Amigonianos, patrocinado por la Unión Nacional de Tribunales Titulares de Menores, ocupándose de la investigación, la adaptación y la construcción de material psicotécnico, como el *Método de Exploración Mental* (1943) del Padre Ramos. En 1949 edita la revista *SUR-GAM*.

En la década de los años cuarenta, otra orden religiosa, la de los Jesuitas establece el servicio de orientación en enseñanza primaria, en medias y en formación profesional.

Al mismo tiempo, empresas como Standard Eléctrica, S. A., en Madrid o como la empresa textil, "La Seda de Barcelona", ponen en funcionamiento laboratorios psicotécnicos para la selección de personal.

Finalmente, a nivel internacional, España participa desde 1946 en diversos eventos relacionados con la orientación, tales como el VIII Congreso Internacional celebrado en Estocolmo en 1947. No obstante, su participación se vio limitada hasta que España entra en la UNESCO, en 1952.

La Transición (1953/1964)

En 1953 se producen acontecimientos que marcan una situación de cambio y de normalización de la política socioeconómica y cultural, tales como la firma del Concordato con la Santa Sede y el acuerdo de cooperación militar con los EE.UU.

A nivel sociopolítico, en este período cabe distinguir dos etapas claramente diferenciadas: la *de apertura al exterior y estabilización económica (de 1953 a 1959)* y aquella en la que predominan *los tecnócratas y el desarrollo económico (de 1960 a 1969)*.

En este período, **la Orientación aparece en las principales leyes vertebradoras del sistema educativo**, tales como:

- La Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias de 26 de febrero de 1953 (BOE del 27).
- La Ley del 20 de julio de 1955 de *Formación Profesional Industrial (FPI)*, para adaptarla al florecimiento industrial. Esta ley sustituye el Estatuto de Formación Profesional de 1928 y no entró en funcionamiento hasta 1963, coincidiendo con la puesta en marcha de los *Programas de Promoción Profesional Obrera (PPO)*
- La Ley 169/1965 de la Reforma de la Enseñanza Primaria.
- La Ley 16/1967 de modificación del primer ciclo de Enseñanzas Medias.

El aperturismo de Ruiz Jiménez apenas llega a la *educación primaria*. En esta época preocupan más las carencias estructurales y funcionales que tenía, que la reivindicación de la orientación de los escolares, por lo que no pasaron de ser intentos legislativos que no se plasman en la realidad, a pesar de que el Real Decreto 193/1967, en su artículo 70 dispuso la creación en la Enseñanza Primaria del *Centro de Psicología Escolar y Orientación Profesional*.

No obstante, en el ámbito universitario, la orientación se convierte en un elemento fundamental para lograr la calidad educativa, como es el caso de las *Universidades Laborales* cuya influencia en el mundo laboral fue importante, conjugando la enseñanza reglada y no reglada en la formación profesional y ello a pesar de las numerosas críticas que recibió por su carácter discriminatorio en lo social (sólo para hijos de los trabajadores) y en lo académico (selección interna de los candidatos atendiendo a la edad, calificaciones, n.º de plazas, ...), que restringía las posibilidades de acceso de muchos hijos de obreros.

En las universidades laborales sí contaron, desde el primer momento, con un **Servicio de Orientación Psicopedagógica**. La Orden de 12 de julio

de 1956 estableció la creación de un *Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia*, dotado de especialistas que asumieron las siguientes funciones:

- Elaboración de la ficha psicotécnica y pedagógica del alumnado.
- Colaboración con el profesorado a nivel metodológico y en evaluación.
- La Orientación Profesional de los alumnos.

Fruto del trabajo de los especialistas en orientación de estos gabinetes, de las experiencias aportadas en este campo por el Instituto Nacional de Psicotecnia, de la Escuela de Psicología y Psicotecnia de Madrid y de los centros especializados de órdenes religiosas, se logra en 1969 la creación de *el Centro de Orientación de Universidades Laborales "Jesús Romero" de Cheste (Valencia)*, que basándose en los planteamientos teóricos de la tradición psicotécnica europea y de las directrices del INPAP permitió diseñar un **Modelo Ecléctico de Orientación**, perfectamente integrado a nivel organizativo en la universidad y que se desarrolló con éxito en la década de los setenta.

En el período de transición, se inicia la formación de orientadores a través de la **Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid** (Decreto de 29 de mayo de 1953). Esta escuela nace con la ayuda de diversos profesionales: filósofos, neurólogos, psiquiatras, pedagogos e ingenieros industriales, y en especial con el apoyo del Dr. Simarro, catedrático de Psicología Experimental de la Facultad de Ciencias. Esta Escuela, inicia su actividad en el curso 1954/1955 en un edificio ubicado en la vieja universidad de la calle San Bernardo. De acuerdo con su reglamento (Orden de 10 de noviembre de 1956, BOE del 22), su objetivo era formar psicólogos teóricos orientados a la investigación y psicólogos prácticos orientados a la intervención en los ámbitos clínico, pedagógico e industrial (art. 25). Para acceder a esta formación se requería una licenciatura o ingeniería. La formación duraba dos cursos y concluía con la entrega de un diploma según la especialidad elegida. La orientación escolar y profesional eran materias que se estudiaban en la especialidad de pedagogía. Esta escuela alcanzó un gran prestigio y la demanda se incrementó tanto que propició la creación de otras escuelas, como la de *Barcelona (1965)* y la *Sección de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras*.

Estas escuelas marcaron el inicio de lo que más tarde fue la carrera de Psicología, que surge primero como especialidad de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en Madrid en 1968, luego como sección (1970) y finalmente surge en Madrid como facultad independiente de Psicología, en 1977.

Del mismo modo, el hecho más significativo al inicio de esta etapa son **las diversas reorganizaciones que sufre el Instituto Nacional de Psicotec-**

nia. Éste se veía desbordado por la complejidad de las funciones asignadas y la falta de recursos para llevarlas a cabo. En 1955, Germain asume la dirección y con ella la reforma y adaptación del Instituto a las nuevas directrices políticas.

Durante este período se reorganiza el Instituto Nacional de Psicotecnia (INP) y sus redes de Oficinas-Laboratorio (Decreto de 2 de septiembre de 1955, BOE de 5 de septiembre), pasando a denominarse *Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (INPAP)* y las Oficinas-Laboratorio son sustituidas por las *Delegaciones Provinciales o Locales* que siguen colaborando con el INPAP, al que le sigue dando el Gobierno demasiadas funciones, pero escasos recursos para llevarlas a cabo. Conscientes los legisladores del rotundo fracaso de esta reordenación aparece un nuevo decreto (Decreto de 22 de febrero de 1957, BOE de 10 de marzo) que derogó el anterior, haciendo depender el INPAP de la Dirección General de Enseñanza Laboral. En este período, las iniciativas más interesantes en orientación son fruto del idealismo y del esfuerzo de estos profesionales y de determinadas iniciativas privadas, como el Instituto San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía, que en la década de los cincuenta pusieron en marcha diversas experiencias de orientación en varios centros.

Finalmente, el Decreto 342/1963 de 21 de febrero propone una nueva reordenación del Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia, aprobando su reglamento y su red de institutos nacionales. Tras 30 años de andadura el Instituto incorpora a su enfoque teórico psicotécnico (basado en la medida de las aptitudes y el análisis profesiográfico), el estudio de la personalidad y la consideración de los condicionamientos escolares, familiares, económicos y sociales, integrando las distintas corrientes psicológicas de la época. Se concibe la Formación Profesional como un complejo proceso de ayuda que se inicia con el desarrollo infantil, lo que se tradujo en la práctica en:

- La extensión de la Orientación al ámbito escolar en colaboración con el profesorado.
- La ampliación del examen psicotécnico, completando la medida de procesos cognitivos con la de la personalidad.
- La interpretación socioeconómica de los resultados, relacionándolos con los intereses de los orientados, sus familias y la sociedad.

El modelo de Orientación Profesional que adopta el Instituto adquiere una dimensión dinámica, perfeccionando su propio modelo ecléctico. Su capacidad formativa se reduce dejando en manos de la Escuela Superior de Psicología y Psicotecnia esta tarea, con ayuda de la Sociedad Española de Psicología.

En la **década de los sesenta**, el prestigio internacional del INPAP aumenta a pesar de la falta de recursos. José Germain que además de director del Instituto, lo era del Departamento de Pedagogía Experimental del CSIC y presidente de la Sociedad Española de Psicología (SEPs), creó equipos de investigación interdisciplinares, cuya línea de actuación se materializó en los siguientes campos:

- Psicología aplicada a la conducción de automóviles y a la selección de conductores.
- Desarrollo de cuestionarios y tests de personalidad y de tests proyectivos.
- Metodología estadística aplicada a los tests.
- Orientación Escolar y Profesional.

De este modo, **el Instituto se convierte en un centro superior de investigación**, ayudando a crear la necesidad de la orientación en las distintas etapas educativas con la ayuda de iniciativas privadas, como la de los Jesuitas, que ya en los años veinte crearon servicios permanentes o equipos itinerantes de orientación en los centros de Enseñanza Media.

En 1969 se inicia el final del período de la transición y el inicio de la democracia. Este cambio se produce en pleno estado de excepción, quizá por esta causa, no fue posible el debate público del “Libro Blanco”, oficialmente denominado por el MEC “La Educación en España. Bases para una política educativa” y que supuso un cambio significativo en educación. Este documento fue realizado por una comisión de expertos, con el asesoramiento de la UNESCO y pretendía servir de fundamento a la reforma educativa emprendida por Villar Palasí en 1970. El “**Libro Blanco**” hizo especial mención a la necesidad de que *la Orientación sea considerada en España, como lo es en el resto de los países de la Unión Europea, fundamental para el logro de la calidad educativa*, dedicando diversos capítulos (4, 10, 16), a hacer propuestas de mejora que aún en la actualidad no se han puesto en práctica, en su totalidad, como el hecho de que ... “la orientación debe ser considerada como un proceso continuado a lo largo de toda la vida escolar” y “el asesoramiento lo ha de realizar un experto”.

Propone igualmente, la elaboración de una información profesigráfica y profesiológica, especialmente sobre la situación de empleo, estableciendo para ello la creación de **servicios de orientación sectoriales** que trabajarían en coordinación con el profesorado, el INPAP, los Institutos de Psicología Aplicada Provinciales y el servicio médico escolar. En la **Tabla 1.2** a modo de resumen presentamos los acontecimientos más importantes que acompañaron al desarrollo de la Orientación en España en ese período.

| PERÍODO DE LA POSGUERRA (1939/1952) | |
|---|---|
| PRIMER SUBPERÍODO (1939/1946) | <ul style="list-style-type: none"> - La depresión económica de los años treinta produce un freno en el desarrollo educativo y social. Las actividades de orientación se paralizan. - Franco asume poderes absolutos. La ONU condena la dictadura. - Se crea el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). - El Instituto Nacional de Psicotecnia mantiene la misma estructura, denominación y funciones. Se edita la <i>Revista de Psicotecnia</i> (1939/1945). - Se reabre el Instituto de Orientación Profesional de la Diputación Provincial de Barcelona. - La Ley de Educación Primaria de 1945 alude a la orientación escolar y profesional, pero no llegaron a plasmarse en actuaciones educativas reales. - En 1946 J. Germain funda la <i>Revista de Psicología General y Aplicada</i>. - Con la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 se puso en funcionamiento la Sección de Pedagogía donde se contemplaba la asignatura de Orientación Profesional. |
| SEGUNDO SUBPERÍODO (1947/1952) | <ul style="list-style-type: none"> - Con la "Guerra Fría" entre las potencias occidentales y la Unión Soviética, el anticomunismo de Franco propicia el aperturismo de los países europeos y EE.UU. El régimen de Franco se fortalece. - En 1949 con la Ley de Enseñanzas Medias y Formación Profesional se crea el bachillerato laboral. - En 1950 la ONU deroga la condena al régimen del General Franco. - En 1952 ingresa España en la UNESCO. - En 1951 con Ruiz Jiménez se produce cierta liberalización universitaria. PERÍODO DE LA TRANSICIÓN. |
| PERÍODO DE LA TRANSICIÓN (1953/1969) | |
| PRIMER SUBPERÍODO (1953/1959) | <ul style="list-style-type: none"> - Se produce cierta normalización política, económica y cultural. Se firma un concordato con la Santa Sede y un acuerdo de cooperación militar con los EE.UU. - Los intentos legislativos para desarrollar la orientación se convierten en un legado de buenas intenciones, por falta de recursos económicos. - En 1953 se promulga la Ley de Ordenación de Enseñanzas Medias y en ella se contempla la necesidad de la orientación en este nivel. |

Tabla 1.2. Orientación educativa en España durante la dictadura

PERÍODO DE LA TRANSICIÓN (1953/1969) (continuación)

| | |
|--|--|
| <p>PRIMER SUBPERÍODO (1953/1959)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – En 1953 se inicia la formación de orientadores a través de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid. – En 1959 se crean el Servicio de Orientación Psicotécnica para la Enseñanza Media (SOPEM). – En 1955 se promulga la Ley de Formación Profesional Industrial (FPI). La Orientación con esta ley adquiere gran importancia, no sólo para la selección del alumnado, sino también como proceso continuado que busca conocer el grado de aprovechamiento y preparación técnica. – En 1956 se crea el Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia en las Universidades Laborales, a este nivel la orientación contó con recursos para el desarrollo de sus funciones. – En 1957 por la Ley de Enseñanzas Técnicas, éstas se incorporan a la disciplina del Ministerio de Educación Nacional (MEN). – El Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia se reorganiza. |
| <p>SEGUNDO SUBPERÍODO (1960/1969)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – En 1963 el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (INPAP) se reorganiza de nuevo aprobando su reglamento y su red de Institutos nacionales. El prestigio internacional del INPAP aumenta a pesar de la falta de recursos. – En 1965 a partir de la Ley 169/1965 de Reforma de la Enseñanza Primaria, el Real Decreto 193/1967 en su artículo 70 dispuso la creación del Centro de Psicología Escolar y Orientación Profesional. – En 1969 se crea el Centro de Orientación de Universidades Laborales “Jesús Romero” de Cheste (Valencia), con un Modelo Ecléctico de Orientación. – En 1967 se crean en Enseñanza Media el Servicio de Orientación Escolar. |

Tabla 1.2. Orientación educativa en España durante la dictadura (continuación)

La Orientación, desde la democracia a la actualidad

Los cambios socioeconómicos y políticos que se producen a partir de los sesenta darán lugar a una nueva sociedad más industrializada, con mayor poder adquisitivo, más urbana, exigente y abierta, cuyas necesidades a nivel educativo no se pueden satisfacer con el sistema educativo actual.

Con la *Ley General de Educación (Ley 14/1970 de 4 de agosto)* se reconoce, por primera vez en España, la necesidad social de la actividad

orientadora. Esta Ley en sus artículos 9, 11, 15, 50, 125 y 127, establece *los Servicios de Orientación* en las distintas etapas educativas no universitarias. A finales del franquismo se produce el impulso más importante a la orientación en los niveles de la Enseñanza General Básica (EGB), aunque necesitó siete años más para llevar lo legislado, de forma tímida, a la práctica, creando por la Orden del 30 de abril de 1977 los primeros **Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEV)**, más tarde llamados **Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV)**. Estos servicios que dependían de la Dirección Provincial de cada provincia y de la Inspección Técnica, se crean para atender a los alumnos de EGB y de Educación Especial. Sus funciones, según las instrucciones técnicas del 11 de enero de 1979 de la Dirección General de Enseñanza Básica, serán:

- Atender a la orientación personal, escolar y vocacional, en especial en los momentos críticos.
- Asesoramiento al profesorado en su función tutorial.
- Información a profesores, padres y alumnos sobre las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales.
- Proponer investigaciones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Colaborar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la identificación y diagnóstico de los alumnos necesitados de una educación especial.

Con posterioridad, en *el artículo 18* del Proyecto de Reforma de la Enseñanza, de 1987, se establecía que la orientación debía ser ofrecida en el marco de un grupo de servicios, contemplándose por vez primera la necesidad de crear una red sectorial de **Equipos Psicopedagógicos de Apoyo**, con funciones preventivas, compensatorias y de soporte técnico.

En 1980 se crean, en el ámbito de la educación especial, los **Equipos Multiprofesionales (EM)**. Su regulación legal se produce dos años después (OM de 9 de septiembre de 1982) en el marco de la Ley de Integración de los Minusválidos (Ley del 7 de abril de 1982). A estos equipos se les asignan las siguientes funciones:

- Prevención social y educativa en el ámbito escolar y familiar.
- Detección de los problemas y dificultades precozmente.
- Valoración y elaboración de los Programas de Desarrollo Individual (PDI).
- Seguimiento en colaboración con el profesorado y los padres.

El personal que conforma los EM, contratados laborales con escasa experiencia en el ámbito educativo, limitaron su actuación a la atención de los alumnos de educación especial, descuidando la coordinación interinstitucio-

nal y el sentido sociocomunitario que se había previsto en la concepción de los mismos. Al mismo tiempo, la existencia de dos redes paralelas de orientación, los SOEV y los EM, desarrollando funciones similares pero en marcos y dependencias distintas, ayudó a producir disfunciones y a dificultar la coordinación entre ellos. Estas dificultades se incrementan con la creación de nuevos servicios como *los Equipos de Orientación de Compensatoria, Equipos Multiprofesionales de Atención Temprana y Equipos Multiprofesionales Específicos*. A ello se suma, el que en esta época empiezan a proliferar también los gabinetes privados y otros servicios creados por administraciones locales y comunitarias, tales como:

- Los Servicios Psicopedagógicos Municipales, dependientes de ayuntamientos.
- Gabinetes Psicopedagógicos y Equipos Rurales, dependientes de Diputaciones y Comunidades.
- Gabinetes del Tribunal Tutelar de Menores, dependientes del Ministerio de Justicia.
- Servicios Provinciales de SEREM, actualmente INSERSO, dependiente de Sanidad y Seguridad Social.

La proliferación de servicios de orientación que atienden a la EGB se produce en años sucesivos. Así, por la Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988 sobre proyectos de apoyos psicopedagógicos y orientación educativa, se crean los orientadores de centros de EGB, los llamados Servicios de Apoyo y Orientación Educativa (SAPOES) y el Programa de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa (PIPOES) a los que se les otorga las siguientes funciones:

- Orientación psicológica a todo el alumnado del centro.
- Facilitar la conexión entre la EGB y las Enseñanzas Medias.
- Orientación Profesional a los últimos cursos

Estos **servicios no pasaron de su fase experimental y sus resultados, salvo contadas excepciones, fueron poco satisfactorios**, teniendo que subsanar el retroceso en orientación que sufrieron los centros que se acogieron a esta experiencia, por los SOEV o por los EM de sector.

En **Enseñanzas Medias**, por la Orden Ministerial de 31 de julio de 1972 se crean, en plan experimental, **los Servicios de Orientación** para el Curso de Orientación Universitaria (COU), pero sólo duraron un curso (el 1972/1973). Con posterioridad, se produjo el primer intento serio de instalar la orientación en Enseñanza Media, a partir del Real Decreto de 21 de noviembre de 1980 y la Orden Ministerial de 22 de septiembre de 1982, por los que se crean los **Institutos de Orientación Educativa y Profesional**

(IOEP), dependientes del MEC y coordinados a nivel central por el Instituto de Orientación Educativa y Profesional de Madrid. Estos institutos, existentes en las distintas provincias españolas, tenían como función prioritaria la orientación educativa de los Institutos de Bachillerato y de los Centros de Formación Profesional y buscaron la coordinación con los servicios de orientación de las etapas anteriores (SOEV y EM). **Pero esta tarea de coordinación jamás se hizo, al quedar en manos de la inspección la responsabilidad de establecer la coordinación.** Con posterioridad y a raíz de la huelga de estudiantes de Enseñanza Media del curso 1986/1987, en respuesta a sus peticiones surgen con carácter experimental los **Proyectos de Orientación Educativa y Profesional** (OM de 4 de junio de 1987, OM de 25 de febrero de 1988 y OM de 28 de marzo de 1989). **Pero esta función orientadora la podía hacer cualquier profesor sin que necesariamente fuera psicólogo o pedagogo, lo que la llevó al fracaso.** En este período se crean multitud de servicios, pero falta una auténtica política capaz de planificar y coordinar las actuaciones de estos equipos y una dotación de recursos humanos y técnicos que pudieran llevar a cabo sus objetivos y funciones.

Paralelamente, en Formación Profesional, por la Orden Ministerial de 28 de septiembre de 1982, se estructura el **Servicio de Orientación Educativa y Profesional**, en el Patronato de Formación Profesional. Al mismo tiempo, al transformarse las Universidades Laborales en Centros de Enseñanzas Integradas y al pasar a depender del MEC, sus servicios psicotécnicos amplían sus funciones por la Resolución de 17 de septiembre de 1981, incluyendo la orientación y el asesoramiento escolar y profesional.

A partir de 1976, entraron en funcionamiento **los Servicios Técnicos de Orientación Profesional**, del Instituto Nacional de Empleo (INEM), dedicándose, desde 1983, esencialmente a la orientación profesional.

A partir de la Constitución Española de 1978, cuyo art. 27 se constituye en la base de nuestro ordenamiento escolar, se suceden una serie de leyes en cuyo marco pudieran tener cabida los derechos y libertades amparados en dicho texto. Así, surge la *Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no Universitaria de 1980 (LOECE)*, que fue declarada inconstitucional en 1981, al soslayar aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza, tales como los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y los relativos a la programación general de la enseñanza. En 1984, los socialistas en el poder elaboran la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)*, con la que se deroga la anterior y algunos títulos y artículos de la Ley General de Educación de 1970. Pero a pesar de las competencias que la LODE atribuye a los gobiernos de las Comunidades Autónomas, no resulta satisfactoria por:

- Los cambios sociales producidos con la incorporación de España a la Comunidad Europea.
- Las insuficiencias de la ordenación vigente con respecto a la ausencia de un currículo vertebrado capaz de articular los procesos educativos desde los primeros niveles hasta los últimos.
- Finalmente, las disfunciones del sistema educativo, que podemos resumir en los altos índices de fracaso escolar y en que el COU ni cumple su papel orientador, ni sirve para conectar la Enseñanza Media con la Universidad.

En consecuencia y para tratar de paliar estas deficiencias, se aprueba el 3 de octubre de 1990 la **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**. En Orientación se sigue la misma filosofía de la Ley General de Educación de 1970 y en su artículo 60.2 establece que la Administración educativa garantizará la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos y establece que la **coordinación** de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Del mismo modo, la LOGSE, en su disposición adicional 3.^a establece la creación de **servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional**, en los distintos niveles educativos no universitarios.

Con la LOGSE, la orientación escolar logra *un importante avance*, al establecer **un modelo organizativo y funcional estructurado en tres niveles de intervención: de aula**, a través de la acción tutorial; **de centro**, a través de los departamentos de orientación y **del sistema escolar**, a través de los profesionales de Equipos Psicopedagógicos que prestan el asesoramiento y apoyo técnico a la institución escolar en su conjunto. Lo que sigue sin ser atendida debidamente es la enseñanza superior y el sector ocupacional y laboral de los jóvenes. En la reforma que realiza el MEC, en 1992, el proceso orientador se aborda diferenciando **la orientación educativa** que se centra en el ámbito personal, escolar y familiar, de **la orientación profesional** que sólo trata de asesorar e informar los itinerarios existentes para lograr la inserción profesional y laboral. Esta reforma tendrá en la práctica repercusiones estructurales en la organización de los recursos y en su funcionamiento.

A partir del Real Decreto 929 de 18 de junio de 1993, la orientación en Enseñanza Secundaria corre a cargo de los *Departamentos de Orientación*, en los que al menos uno de sus miembros debe ser especialista en Psicología y/o Pedagogía. La orientación en Educación Infantil, Primaria y Educación Especial será atendida por *los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. En el curso 1994/1995 se incorpora con carácter experimental un profesional del Derecho o de la economía, que en colaboración con el orientador, realizará tareas de formación y de orientación laboral (FOL).

Por otra parte, **desaparece el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica** por el Real Decreto 559 de 16 de abril de 1993 y transfiere sus competencias al MEC y a las Comunidades Autónomas (Benavent, 2000).

En la recientemente derogada **Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE)**, la Orientación pasa a convertirse en un artículo de lujo o en un espejismo. En la última década, la dejación en el ejercicio de sus competencias de los gobiernos centrales, atendiendo a la capacidad competencial de los gobiernos autonómicos, está consiguiendo, como dijimos con anterioridad que el **derecho a la Orientación no lo disfruten por igual todos**. Ejemplos de organización de la Orientación como el establecido en la Comunidad gallega, pretenden extenderse a otras comunidades como hemos podido comprobar en la reciente propuesta realizada por los responsables de la Administración educativa de la Comunidad de Castilla-La Mancha. Esta nueva organización en la que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica prácticamente desaparecen, no responde a razones técnicas ni de mejora de calidad en la intervención, sino más bien a una notable falta de recursos económicos dedicados a este fin y a razones espúreas como las que se esconden tras la presión ejercida por otros sistemas de apoyo externo a la escuela como el servicio de inspección.

A pesar de todo, el reconocimiento y la incorporación de la Orientación en los niveles educativos no universitarios es un hecho en Europa y en España, no así en el ámbito universitario, en el que tiene un trato más precario y desigual (Watts, 1994; Ballesteros, 1996; Watts y Van Esbroeck, 1998; Sánchez García, 1999) y en la mayor parte de los países no se contempla como parte integrante del proceso educativo, por lo que no se insertan elementos de orientación en los programas de estudio (Álvarez, 1995; Van Esbroeck, 1997; Sánchez García, 1999). En consecuencia, la manera en qué se desarrolla y se implanta la orientación en los diferentes contextos está influenciada por la concepción que se tenga de la Educación Superior. Las características de los sistemas educativos universitarios y el grado de institucionalización de sus servicios de orientación, influyen en las funciones del orientador y en el modelo de organización que adopte (Salmerón, 2002). En nuestras universidades, los servicios de orientación aún están en fase de desarrollo, lamentablemente, el informe Bricall que nos ofrecía un proyecto de universidad para el siglo XXI, en donde la información y la orientación debían ocupar un lugar relevante, no ha sido recogido por la **Ley Orgánica Universitaria (LOU)** de 2001. En la **Tabla 1.3**, presentamos las nueve leyes sancionadas desde la entrada de la democracia hasta nuestros días y su influencia en el desarrollo de la Orientación Educativa.

| LEYES QUE REGULAN EL SISTEMA EDUCATIVO | REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA |
|---|--|
| Ley General de Educación (1970) | Se crean por primera vez en España los Servicio de Orientación Escolar y Vocacional, siguiendo los modelos europeos. |
| Constitución Española (1978) | Se reconoce la no discriminación por razones personales, culturales o sociales. |
| Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no Universitaria (LOECE) (1980) | Fue declarada inconstitucional en 1981. |
| Ley de Reforma Universitaria (LRU) (1983) | La Orientación universitaria se ve privada de un marco legal específico donde sustentarse y de una estructura organizativa que pueda atender las demandas del alumnado. |
| Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) 1984 | |
| Ley de Ordenación General del Sistema Educación Educativo (LOGSE), 1990 | Establece la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Establece un modelo organizativo estructurado en tres niveles: aula, centro y sistema escolar. |
| Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), 1995 | No se regula la función orientadora. |
| Ley Orgánica Universitaria (LOU), 2001 | Se aparta del informe Bricall en que la información y orientación educativa ocupan un lugar relevante. |
| Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 2002 | Se olvida de la Orientación Educativa. |

Tabla 1.3. Leyes sancionadas desde la entrada de la democracia a nuestros días

2. CONCEPCIÓN MODERNA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Los cambios que se producen en la concepción de la Orientación durante el siglo XX, repercuten no sólo en el rol profesional del orientador, sino también en la manera de concebir la formación de los futuros orientadores.

Desde sus inicios, la Orientación ha tenido dos áreas fundamentales de intervención, una de ellas relacionada con el ámbito profesional y la otra, con las dificultades de aprendizaje, derivadas, en su mayoría, de las características personales de discapacidad. De ahí que en los **años treinta**, una de las funciones fundamentales del orientador era **la correctora y/o rehabilitadora**, centrada en demandas socioeducativas concretas, siendo una de las tareas fundamentales la detección, diagnóstico, orientación y seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje. En el ámbito de la Orientación Profesional su intervención es puntual y busca el ajuste del sujeto a la ocupación o profesión en momentos críticos de la vida, como la adolescencia.

En los **años sesenta**, va tomando fuerza, **frente a la función reactiva, la función proactiva**. El énfasis lo ponen en el desarrollo integral de los sujetos, potenciando al máximo sus capacidades. La intervención del orientador, en esta época, tendrá como finalidad **el diseño y la coordinación de programas** para promover el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación y **colaborar con los distintos agentes** para procurar al sujeto un contexto motivador y estimulador del desarrollo personal, académico y profesional, aportando estrategias y presentando propuestas que ayuden a alcanzar la madurez personal, educativa y vocacional, que necesita el sujeto para la toma de decisiones. **El orientador actúa como mediador entre el sujeto, el contexto educativo, familiar y el medio sociolaboral.**

Con posterioridad, a partir de **los años setenta**, va adquiriendo relevancia la orientación para la prevención, encaminada a anticiparse a la aparición de elementos que obstaculicen el desarrollo y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. **El rol del Orientador será el de anticiparse a la aparición de situaciones conflictivas personales, educativas o sociales** y ayudar al individuo a enfrentarse a los problemas que puedan surgir a lo largo de la carrera profesional, poniendo especial énfasis en situaciones críticas o cuando el sujeto deba afrontar la toma de decisiones profesionales o pre-profesionales.

De este modo, en el marco de la atención a la diversidad, la intervención del orientador **no se circunscribe sólo a este tipo de alumnado, sino**

que debe dar respuesta a todos aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, con independencia de la causa que las determine (marginalidad, sobredotación, discapacidad, minorías étnicas, desmotivación, ...) y lo que es más importante, intervenir en la modificación de los elementos del entorno o del proceso de enseñanza/aprendizaje que puedan generar las dificultades de aprendizaje, para en la medida de lo posible, anticiparse y promover acciones encaminadas a evitar su aparición y/o reducir sus efectos.

Aspectos esenciales a prevenir serán: fracaso escolar y profesional, violencia, estrés, tabaquismo, alcoholismo y consumo de drogas, sida y embarazos no deseados. El marco donde apoyar el desarrollo y la prevención de estos aspectos esenciales podría ser una serie de programas: Educación para la Salud, Educación para la Paz, Educación Moral y Cívica, Educación Sexual, Educación Ambiental y Educación Vial.

A partir de los **años ochenta**, con el surgimiento de la **“Orientación para el Desarrollo de la Carrera en las organizaciones”** se produce un cambio importante, no sólo en el rol profesional del orientador, cuya labor pasa a enmarcarse en el **“desarrollo de recursos humanos”**, sino también en la manera de **concebir la formación de los futuros orientadores** que han de adquirir nuevos conocimientos y competencias que puedan aplicar a diferentes contextos y situaciones: escolares, sanitarias, servicios sociales, jurídicos, empresariales y acciones comunitarias.

En definitiva, en el rol del profesional del orientador del siglo XXI, debe tener cabida tanto **la función reactiva como la proactiva y la atención permanente, transitoria, individual y grupal**.

En consecuencia, desde la práctica, entendamos por Orientación Educativa *“un proceso sistemático y continuo de asesoramiento, orientación y ayuda, en aspectos personales, educativos y laborales, a lo largo de las distintas etapas educativas y en la inserción laboral, a la institución escolar en su conjunto y en especial a los distintos elementos de la comunidad educativa (alumnos, profesores y padres)”*.

Lo que nos lleva a la consideración de que la Orientación en sus distintas manifestaciones, además de ser un área de trabajo, es también la función realizada por profesionales específicamente cualificados (psicólogos y/o pedagogos), encargados de dinamizar y coordinar un proceso en el que participan diversos profesionales y personas (tutores, profesores, trabajadores sociales, profesores de apoyo, logopedas, padres).

No obstante, el carácter eminentemente práctico de la orientación puede llevar a determinados profesionales a una consideración equivocada de

la Orientación Educativa, al entender que ésta consiste en una simple aplicación de leyes, principios y normas de otras ciencias de la educación. Pero **la Orientación Educativa** es algo más que una disciplina o una serie de presupuestos teóricos y epistemológicos, una ciencia de la acción y **ante todo es una ciencia de la intervención**. En consecuencia, cabe hablar de dos dimensiones interrelacionadas de la Orientación Educativa, como **ciencia** que enriquece y conduce la intervención psicopedagógica y como **profesión**, en la que la investigación y la evaluación de la intervención psicopedagógica incrementa nuestros conocimientos en este ámbito disciplinar.

La Orientación Educativa como ciencia de la acción, en la que las fuentes disciplinares son muchas, en consonancia con las distintas áreas temáticas y contextos que abarca, requiere de un marco teórico general propio que fundamente su intervención. En la actualidad, se ha avanzado mucho en esa dirección. La Orientación, además de acción es reflexión sobre la acción. No obstante, no se puede hablar aún de una teoría general de la Orientación, pero sí podemos hablar de un marco teórico, aunque esté más atomizado y no tan articulado y desarrollado como el de otras ciencias (Vélaz de Medrano, 1998).

En Orientación, determinados autores no hablan de teorías, sino de enfoques (Super, Crites, Rivas,...), porque consideran que las denominadas teorías de la Orientación, en su mayoría, no reúnen todos los requisitos para poder ser consideradas como tales. Una teoría debe satisfacer los criterios de significación, precisión, claridad, sencillez, comprensión, eficacia, validez empírica y fecundidad (Patterson, 1978). Criterios que generalmente no cumplen las teorías de la Orientación. Desde esta perspectiva, los términos teoría y enfoque son prácticamente sinónimos y a veces se ha utilizado la palabra “modelo teórico” con el mismo sentido (Bisquerra y Álvarez, 1996).

En la fundamentación teórica de la Orientación Educativa, encontramos la influencia de los grandes paradigmas de la psicología, como son el psicoanálisis, el conductismo, la psicología cognitiva y la psicología humanista, entre otras, así como de distintos enfoques y teorías. Son diversas las aportaciones que a lo largo del siglo xx se han producido en las diversas áreas que integran la Orientación Educativa, en las que caben distinguir: *los enfoques o teorías del Counseling, las teorías del desarrollo de la carrera, las teorías del aprendizaje y el constructivismo y las teorías del desarrollo humano*.

Es difícil llegar a una definición unívoca de orientación, dada la multiplicidad de enfoques y tendencias existentes en la actualidad. Según Rodríguez Espinar y colaboradores (1993), si se asume el carácter *educativo y tecnológico* de la intervención orientadora, es posible abordar su conceptualización o definición desde las siguientes perspectivas:

- Como **disciplina científica**, entendida como *“un conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos, que fundamentan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en la persona y en su contexto, a fin de lograr la plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social”*.
- Como **concepto educativo**, la orientación se entiende como la suma total de experiencias planificadas ofrecidas a los alumnos y dirigidas al logro de su máximo desarrollo. Lo personal, escolar y vocacional o profesional, se funden interactivamente, en una concepción holística de la personalidad.
- **Como servicio**, la Orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos implicados o relacionados con el proyecto vital de los mismos.
- **Como práctica profesional**, la Orientación es la tarea ejercida por los profesionales cuya competencia científica ha sido sancionada por la comunidad social a través de las normas y leyes establecidas.

En la actualidad, aunque no exista una concepción única y consensuada de Orientación Educativa, sí es posible desde el análisis de las distintas definiciones extraer diversos elementos que la mayoría tienen en común, lo que de alguna manera, indica las tendencias de futuro en este campo. Entre los aspectos en los que se produce la mayor coincidencia de los distintos expertos, cabe citar:

- La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica, que se nutre de distintas fuentes disciplinares.
- Una consideración de la Orientación en un sentido amplio entendido como un proceso de ayuda individual y grupal, a lo largo de todo el ciclo vital y en distintos contextos. Esta concepción amplia de la Orientación explica la ampliación progresiva a lo largo del tiempo, de nuevos ámbitos de intervención e investigación.
- Su finalidad es el desarrollo personal, educativo, profesional y social de cada persona en su contexto.
- Todos conciben la Orientación como un proceso continuo y no como una acción puntual en determinado momento de la vida de los individuos.
- En la mayoría de las definiciones, de forma explícita o implícita, predomina el modelo holístico o sistémico de la intervención psicopedagógica, a través de programas comprensivos e integrados en el currículo.
- La Orientación no restringe su ámbito a la intervención reactiva, sino que están presentes las dimensiones preventiva, de desarrollo y de intervención social.

En consecuencia, **la concepción moderna de la Orientación Educativa** se fundamenta en la consideración conjunta de los siguientes principios:

El principio diagnóstico-evaluativo. **Toda orientación se basa en un diagnóstico del sujeto y una evaluación del contexto en donde se integra.**

El principio de desarrollo. La Orientación, atendiendo a este principio, sería el proceso de ayuda para promover ese desarrollo integral del potencial de cada persona.

El principio de prevención. El concepto de prevención procede del campo de la salud, en concreto de la salud mental. Prevenir es anticiparse o tomar las medidas necesarias para evitar que algo suceda.

El principio de intervención social. Desde la perspectiva interaccionista se asume que las variaciones de la conducta humana se pueden explicar por la interacción entre las variables ambientales y las personales.

3. EL PAPEL DE ORIENTADOR ANTE LOS RETOS DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Según el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI de la UNESCO (1996), la educación básica para todos debe basarse en cuatro pilares fundamentales: **aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir con los demás.** Estos cuatro pilares, en alguna medida, caben dentro de la Orientación para el Desarrollo dado que su finalidad es lograr el desarrollo integral del individuo. No obstante, el sujeto está expuesto a múltiples factores que pueden entorpecer e impedir el logro del mismo, de ahí que desde la Orientación se busque cada día con más interés procedimientos y estrategias que se anticipen o dificulten la aparición de problemas y/o trastornos, que puedan entorpecer el desarrollo, objetivo de la Orientación para la Prevención.

Es evidente, que la sociedad del siglo XXI, es una sociedad plural, competitiva y exigente, pero al mismo tiempo es vulnerable y frágil, de ahí la necesidad de políticas eficaces que en la medida de lo posible se anticipe a las distintas problemáticas reduciendo los riesgos y potenciando los mecanismos de protección.

La relevancia del rol de orientador se pone de manifiesto ante la presencia cada vez más extendida en nuestras escuelas de problemáticas como el **fracaso escolar, la violencia y la drogadicción**, problemáticas que guardan una estrecha relación entre sí, y que afecta de forma similar a niños y jóvenes de

status socioeconómico y cultural alto, medio o bajo. Compartimos la complejidad y la multicausalidad en la determinación de las mismas, pero del mismo modo consideramos, que determinados factores juegan un papel fundamental en su aparición y desarrollo y que pueden ser perfectamente neutralizados desde una adecuada intervención en contextos educativos y familiares.

Analicemos brevemente estas problemáticas, comenzando por **el fracaso escolar**, dado que actualmente, entre un 25% y un 30% de los alumnos españoles no obtienen el Graduado en Educación Secundaria y sólo en aproximadamente un 2% podemos explicar este bajo rendimiento académico atendiendo a las características personales de discapacidad y/o a situaciones socio-familiares de alto riesgo. En el resto del alumnado, ¿por qué se produce?

Entendemos que entre las diversas causas que lo determinan, se encuentran las **deficiencias del sistema educativo**, debido a:

- Cambios frecuentes de la política educativa.
- Desajuste entre las políticas educativas y las políticas de empleo.
- Escasa valoración social de la enseñanza.
- Concentración excesiva en los centros públicos de alumnos con necesidades educativas especiales y de compensación educativa.
- Heterogeneidad de hándicaps y escasez de apoyos especializados, lo que dificulta una atención de calidad y favorece la huida, de alumnos sin dificultades de aprendizaje, de la red pública.
- Promoción educativa atendiendo más a criterios de edad que de conocimientos y, por ende, escasa valoración del esfuerzo, la responsabilidad y el trabajo.

Del mismo modo, el fracaso escolar lo podemos relacionar con un **bajo desarrollo del motivo de logro o de rendimiento** en nuestro alumnado.

Con frecuencia, padres y profesores demandan a los orientadores, técnicas o procedimientos que les ayuden a modificar la actitud de sus hijos o alumnos hacia la escuela. La motivación no es algo que desde fuera y sin la colaboración del alumno podamos generar en él. La motivación de logro surge y se desarrolla en función de la compleja interacción existente entre los cambios producidos en el niño y aquellos que tienen lugar en el medio educativo (Garrido, 1990). El motivo de logro aparece en educación infantil (en torno a los 4 años), en el momento en el que el niño alcanza la capacidad de diferenciar entre los éxitos y los fracasos y el reconocimiento de que él es la causa de los resultados.

La escuela cada vez más y en especial en las primeras etapas educativas, está cumpliendo una **función social** de “guardería”, en la medida que mantienen sus puertas abiertas incluso festivos y va adaptando sus horarios al

horario laboral de los padres (en municipios grandes de la Comunidad de Madrid, hay escuelas abiertas desde las siete y media de la mañana), pero cada vez le cuesta más el desarrollo de su **dimensión educativa**. El aprender, que en épocas pasadas era una necesidad, un modo de superación, la garantía de un buen puesto de trabajo o un orgullo para muchos padres, al verse superados por sus hijos, hoy día, para una gran mayoría no es importante para alcanzar los valores imperantes en la sociedad actual: dinero, poder o prestigio. El aprender se ha convertido **en un instrumento para conseguir fines, pero no en una meta** (Pérez Solís, 2002).

Hay una serie de determinantes escolares y familiares que favorecen el desarrollo del motivo de logro (**Tabla 1.4**).

| FACTORES ESCOLARES | FACTORES FAMILIARES |
|--|--|
| <p><i>Modelado</i> (profesores y compañeros)</p> <p>Comparación social</p> <p>Interacción profesor-alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La orientación del profesor</i> - <i>Las expectativas</i> - El sentido de eficacia <p>Relación alumno-profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción del alumno sobre el profesor - Expectativas del alumno sobre la capacidad del profesor <p>Interacción de los alumnos entre sí</p> | <p>Ambiente familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Materiales de lectura</i> - <i>Actividades culturales</i> - <i>Nivel de aspiración de los padres</i> - <i>Estabilidad familiar</i> - <i>Actitudes con respecto a la educación</i> - <i>Calidad del lenguaje empleado</i> - <i>Hábitos de trabajo</i> - <i>Relaciones democráticas</i> <p>Estilos educativos de los padres</p> |

Tabla 1.4. Determinantes del motivo de logro

En el ámbito escolar, los profesores y compañeros pueden influir de forma poderosa en la adquisición y desarrollo del motivo de logro a través, entre otros factores, del **modelado**. Los niños pequeños imitan e internalizan los criterios relacionados con el logro que les son transmitidos por modelos significativos para ellos, como pueden ser los compañeros y profesores.

Del mismo modo, **la comparación social** es un factor determinante de la motivación de logro. Los niños se esfuerzan para alcanzar buenos rendimientos, al observar que otros niños con capacidades similares a las suyas alcanzan metas elevadas. Lamentablemente un sistema educativo como el actual, en el que los alumnos promocionan automáticamente, con indepen-

dencia de su esfuerzo y rendimiento y donde las calificaciones de aprobado, notable y sobresaliente han sido sustituidas, en la mayoría de los centros educativos, por el “progresó adecuadamente o necesita mejorar”, favorece el desconcierto en el alumnado, en especial al compararse con aquellos compañeros que sin trabajar lo suficiente, pasan de curso como ellos.

Los niños aprenden que los logros académicos son valorados positivamente por la sociedad y a medida que avanzan en su escolaridad, se preocupan cada vez más por los **resultados de logro** (éxitos) y por los **refuerzos asociados a estos resultados positivos** (motos, viajes, premios,...) y cada vez menos por la **satisfacción intrínseca** que proporciona la consecución de una mayor competencia.

Otro de los determinantes es el modo en que se establece la relación profesor-alumno. Esta relación integra una serie de variables tales como:

La orientación del profesor. La conducta del profesor determina en gran medida el clima de la clase. Los profesores orientados hacia el **control** tienden a recompensar y a comunicarse **controlando**, presionando para que el alumno actúe de una forma determinada. Los profesores orientados hacia la **autonomía promueven en sus alumnos la motivación de logro** y la autoestima. Mientras que los profesores orientados hacia el control, disminuyen la motivación intrínseca.

Otro de los determinantes del motivo de logro son **las expectativas** que los profesores establecen respecto a la actuación de los alumnos. Cuando esas expectativas son elevadas, el profesor se esforzará en lograr cambios en sus alumnos que favorezcan el desarrollo del motivo de logro. Por el contrario, cuando esas expectativas son negativas, como con frecuencia ocurre con aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje o problemas conductuales, las exigencias del profesor disminuyen.

Del mismo modo, **el sentido de eficacia del profesor.** Cuando hablamos de eficacia del profesor nos referimos a dos dimensiones jerárquicamente organizadas: **eficacia en la enseñanza** (expectativas sobre el producto de su trabajo) y **eficacia personal** (referida al sentido personal de eficacia como profesor). Se ha comprobado que los profesores de elevada eficacia persisten más ante el fracaso de sus alumnos y censuran menos.

Entre **las variables ambientales** que influyen en el «sentido de eficacia del profesor», se encuentra:

- La habilidad de los alumnos
- La consideración que la sociedad tiene de la enseñanza y de rol del profesor.

La **escasa valoración social de la enseñanza** repercute además en su motivación, en el tiempo que dedica a la mejora de su actividad educativa o en el cada vez más frecuente abandono de la profesión. La insatisfacción que en muchos profesionales produce la actitud distante o negativa del alumnado ante el aprendizaje de esta o aquella materia y el aumento en el aula de conductas disruptivas y desatentas, ha incrementado entre los docentes el absentismo, la ansiedad, el estrés y la depresión. En determinados países europeos, el desencanto ha llegado a tal nivel, que falta profesorado, en especial en las primeras etapas educativas.

Asimismo, en **la relación del alumno con el profesor**, puede tener relevancia:

- a. La percepción que el alumno tiene sobre el profesor (diferencias de trato, falta de equidad...).
- b. Las expectativas del alumno sobre la capacidad del profesor y sobre la utilidad de lo que enseña.

Finalmente, la **interacción de los alumnos entre sí**. El tipo de relación que establecen los alumnos entre sí influye poderosamente en la motivación para aprender. En la interacción con sus compañeros, el alumno aprende a **valorar** el desarrollo de las tareas motivadas intrínsecamente, disfruta en el proceso de aprendizaje y consigue satisfacción al adquirir conocimientos.

Del mismo modo, hay elementos del contexto familiar que influyen poderosamente en la motivación de logro, tales como: **el ambiente familiar y los estilos educativos de los padres**.

El ambiente familiar es un factor que ejerce una gran influencia en todos los aspectos de la vida del niño y especialmente en el desarrollo del motivo de rendimiento. Un niño que crece en una familia estructurada, en la que sus miembros han desarrollado hábitos de trabajo, que valoran la educación y el saber, participan y acompañan a sus hijos a actividades culturales y formativas y tratan de generar en ellos el gusto por la lectura, la información e investigación, es muy probable que desarrolle esas conductas que habitualmente realizan miembros de su familia, significativos para él.

El ritmo de vida actual, el cambio de valores y costumbres influye en el rendimiento académico de los niños. La consideración que de la escuela tengan los padres va a influir desde edades tempranas en la conducta de su hijo. Aquellos padres que **se interesan por las actividades escolares**, que establecen con sus hijos espacios para el estudio, que les apoyan en las dificultades, que premian el esfuerzo por alcanzar el éxito, favorecen el surgimiento y desarrollo del motivo de logro. Por el contrario, aquellos otros que **se preocupan sólo de los**

resultados académicos cuando son negativos y determinantes para el cambio de etapa, que valoran poco los éxitos académicos de sus hijos y dedican poco tiempo a supervisar sus actividades diarias, aquellos padres que en definitiva depositan en la escuela toda la responsabilidad de educar, difícilmente promueven en sus hijos el deseo de aprender y la importancia del esfuerzo para lograrlo.

Del mismo modo, **el estilo educativo de los padres** ejerce su efecto sobre el desarrollo del motivo de logro, de muy diversas formas, en especial, por el modo de comunicarse con sus hijos, por el afecto en la relación, por las exigencias de responsabilidad y madurez, así como por el grado de control que ejercen. Analicemos brevemente estas cuatro dimensiones:

Comunicación padres e hijos

La comunicación padres-hijos es un elemento básico sin el cual no es posible la verdadera acción educativa. La comunicación se puede hacer desde la crítica constructiva, desde la escucha, abordando las dificultades con objetividad, criticando la conducta y no a la persona y sugiriéndoles antes de exigir. Desde este modelo de comunicación, el niño, el adolescente o el joven, ante problemas escolares pedirá ayuda a sus padres y buscará conjuntamente soluciones a los mismos.

Por el contrario, cuando la comunicación se establece desde las críticas negativas a su persona, desde la generalización y la exigencia, no permitiéndole argumentar, culpabilizándole de sus bajos rendimientos o utilizando técnicas de distracción, sin querer abordar el problema con el argumento de “ya eres mayorcito y sabes lo que te conviene” o “es tu futuro el que está en juego, tu verás”, es posible que sus hijos por temor a la crítica o por entender que a sus padres le importa poco cómo le vaya en la escuela, intenten resolver solos o con ayuda de amigos las dificultades que se les presenten, siendo en estos casos los padres los últimos en enterarse del absentismo de sus hijos, de sus dificultades de relación o de su fracaso escolar.

Exigencias de responsabilidad y madurez

Del mismo modo, hay padres que animan a sus hijos a superarse, a esforzarse para mejorar sus rendimientos e intentar nuevas metas, a asumir la responsabilidad de sus acciones, sus errores y sus aciertos, en definitiva les ayudan a ser más autónomos e ir aprendiendo a tomar sus propias decisiones y, en definitiva, a sentirse competentes y aprender el valor del esfuerzo para lograr los objetivos propuestos. Por el contrario, hay padres que subestiman la capacidad de sus hijos, que se apoyan en el factor edad para exigirles menos o se inhiben de plantearles retos y exigencias. Cuando esto ocurre es muy probable que no surja el motivo de logro.

Grado de control

Relacionado con la dimensión anterior, el grado de control que ejercen los padres puede influir en el comportamiento de sus hijos, inculcándoles determinadas pautas, normas o reglas, utilizando para ello diversas estrategias como la desaprobación por su bajo rendimiento o el castigo si la falta de esfuerzo es continuada y el empleo de la técnica de inducción, haciendo que reflexione el niño sobre el porqué de sus acciones y sus consecuencias. Estas estrategias cuando se emplean de forma consistente tienen un efecto positivo, porque el niño aprende a valorar su conducta con independencia de quién la realice y a conocer su efecto sobre los demás y las consecuencias inmediatas y de futuro. Por el contrario, si los padres emplean las estrategias de forma inconsistente y arbitraria, éstas pueden tener efectos negativos sobre el desarrollo del motivo de logro.

Afecto en la relación

La afectividad es una dimensión del comportamiento de los padres que matiza la influencia que sobre el niño tienen las dimensiones anteriores. Encontramos padres afectuosos, sensibles a los intereses y preocupaciones de sus hijos, que se manifiestan orgullosos por los logros y éxitos académicos que alcanzan. Del mismo modo, encontramos padres distantes, demasiado ocupados con su trabajo, que entienden que con procurarles un bienestar material y un buen colegio cubren con creces su responsabilidad y en consecuencia están poco pendientes de sus éxitos y fracasos. Este modo de relación afectiva puede dificultar el desarrollo de la motivación de logro.

El fracaso escolar está estrechamente ligado con el incremento progresivo, en el aula, de **conductas disruptivas y violentas** que no sólo dificultan la labor docente y las relaciones interpersonales, sino que en determinados casos afecta a la **integridad física de alumnos y profesores**.

La violencia en el contexto escolar se ejerce entre iguales, contra el niño y contra el docente y adopta diversas formas: **agresiones físicas y/o verbales** (golpes, encierros, insultos, motes, burlas) **sociales** (aislamiento, rechazo, marginación), **indisciplina, actos de vandalismo, ataques a personas o enseres**, etc.

La conducta violenta **viene determinada por diversas causas**: conflicto de intereses, ejercicio de la autoridad, dificultad para acatar reglas y normas, necesidad de dominio, crisis de valores, desajustes emocionales, influencia de los medios de comunicación, etc. No es objeto de este trabajo hacer referencia a todas y cada una de las causas, pero sí haremos referencia a aquellas que tienen **una mayor relación con los estilos educativos de**

padres y profesores, donde la función de asesoramiento y mediación del orientador, juega un papel muy importante.

El clima psicológico familiar es un factor cuya influencia es decisiva para el desarrollo emocional del niño, como se pone de manifiesto en el caso de prácticas educativas excesivamente restrictivas o punitivas y la existencia de problemas matrimoniales continuos y problemas de comunicación y cohesión.

La combinación de las dimensiones anteriormente citadas (grado de control, comunicación padres-hijos, afectividad y las exigencias de responsabilidad y madurez), dan lugar a estilos educativos distintos; así los padres autoritarios manifiestan altos niveles de control y exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto. Sus hijos suelen tener una pobre interiorización de valores morales, son vulnerables, dependientes y no se perciben responsables de sus éxitos y fracasos. En cambio, los padres que llamamos permisivos se manifiestan bajos en control y exigencias de madurez y altos en comunicación y afecto. Sus hijos suelen ser inmaduros y con baja autoestima. Finalmente, los padres denominados democráticos manifiestan niveles altos de afecto, control, comunicación y exigencias de madurez e independencia y sus hijos suelen ser responsables, maduros, independientes y con buena autoestima (en la **Tabla 1.5**, presentamos distintos tipos de padres de acuerdo con sus estilos educativos).

| | |
|---|--|
| PADRES AUTORITARIOS que manifiestan altos niveles de control y exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto. | Sus hijos suelen tener una pobre interiorización de valores morales, son vulnerables, dependientes y no se perciben responsables de sus éxitos y fracasos. |
| PADRES PERMISIVOS bajos en control y exigencias de madurez y altos en comunicación y afecto. | Sus hijos suelen ser inmaduros y con baja autoestima. |
| PADRES DEMOCRÁTICOS con niveles altos de afecto, control, comunicación y exigencias de madurez e independencia. | Sus hijos suelen ser responsables, maduros, independientes y con buena autoestima. |

Tabla 1.5. Estilos educativos de los padres

Los estilos educativos incluyen además de las normas y hábitos de conducta (que permiten prever al niño las consecuencias que siguen a sus acciones), el sistemas de valores que rige la vida familiar y que hace referencia a las cualidades que los padres consideran deseables en un niño.

Asimismo, por necesidades de tipo laboral y social, los padres disponen de menos tiempo para escuchar, compartir juegos, experiencias, emociones y afectos con sus hijos, cada vez más se suple estas carencias, con regalos, múltiples actividades extraescolares y **el educador más importante, la TV**. De este modo, los niños crecen, inseguros, dependientes, con baja tolerancia a la frustración y no desarrollan el control de la propia agresividad y reciprocidad, lo que puede dar lugar a la violencia. En momentos críticos del desarrollo, como **la adolescencia, esas carencias afectivas las suple la pandilla o la banda en las que se integran**. En ellas se sienten seguros, protegidos y valorados, pero lamentablemente muchas de ellas se sirven de estos jóvenes, para desde la manipulación afectiva, obligarles a participar en actos vandálicos y delictivos. Con la inmigración se están instalando en nuestro país bandas como “Los Nietas” o los “Latin Kings”, que deberían empezar a preocupar a padres, profesores y autoridades educativas.

Es evidente que en los últimos años se han incrementado las conductas heteroagresivas en el contexto escolar y que éstas se manifiestan cada vez en edades más tempranas, afectando por igual a niños pertenecientes a familias de *status* socioeconómico y cultural, bajo, medio o alto. Hemos podido comprobar, a través de un **programa de prevención** que venimos realizando con niños de cinco años, desde 1989, que las conductas agresivas, cada vez más frecuentes en niños de esta edad, no respondían a:

- falta de cuidados.
- ni las empleaban como mecanismo de defensa ante un peligro real
- y tampoco respondían a un afán de liderazgo o de notoriedad.

La agresividad en el juego de estos niños/as estaba sirviendo como medio para dominar a los demás y a su propio cuerpo. **La conducta agresiva es una conducta aprendida por modelaje** a través de dibujos animados y otros modelos adultos que representa el éxito, el poder o la fuerza. De estos modelos los niños han tomado sus gestos, sus expresiones y su agresividad. La TV está haciendo algo más que orientar la conducta agresiva de estos niños; aprovechando la impulsividad propia de esa edad, su vitalidad y capacidad de imitación, **está construyendo otros modos de sentir, de divertirse y de pensar**. La competitividad, la fuerza, la agresividad o la violencia han ido sustituyendo a la creatividad, a la ternura, a la amistad o a la bondad de los dibujos y personajes preferidos en otras épocas.

En definitiva, en esta época de opulencia y bienestar social, en la que las necesidades vitales aparecen ampliamente cubiertas, la responsabilidad de educar se diluye entre la familia, la escuela y **en especial los medios de comunicación**, que son los que en definitiva modelan sus ideas, creencias, opiniones, gustos o diversiones. Junto a esto, estilos educativos como los que

representan los padres autoritarios y permisivos, son los más indicados para generar conductas agresivas y violentas.

La “**crisis de valores**” que sufre la sociedad actual se refleja también en la escuela. El deber de respetar, de comprender, de compartir responsabilidades, de cuidar y mejorar lo que se nos ofrece, de construir las relaciones desde el afecto y la amistad, lo estamos sustituyendo por el tener fácil, por la apariencia, la intolerancia, el fraude inteligente, la lógica de la fuerza, del poder o del dinero. En definitiva, las normas nos molestan y cada vez buscamos modos más sofisticados y complejos para aparcarlas a un lado.

Desde la escuela, modelos educativos inadecuados, también pueden favorecer el incremento de las conductas agresivas y violentas, tales como:

- Orientación del profesor hacia el control.
- Bajas expectativas sobre cambios en su comportamiento.
- Tolerancia frente a las transgresiones de la disciplina.
- Empleo de refuerzo y la alabanza inadecuadamente.
- Aplicación del castigo o sanción de forma arbitraria.
- El empleo de técnicas de distracción frente a las de inducción.
- Críticas negativas a su persona en lugar de a su conducta.

También **las actitudes personales de los docentes** frente a las transgresiones de la disciplina y las diferencias existentes entre los propios profesores en la tolerancia de las conductas disruptivas, favorecen la impunidad, el descaro, la rebeldía y la tendencia a servirse del adulto para el logro de sus propios intereses.

En síntesis, en el incremento de los conflictos en el aula y el fracaso escolar se construye curso a curso y a ello contribuyen las disfunciones del sistema educativo, las dispedagogías, la desmotivación del docente, la falta de recursos o el inadecuado uso de los mismos, la devaluación de la enseñanza, etcétera. Cuando llega la adolescencia, el fracaso escolar junto con el incremento de la indisciplina, agresiones y actos vandálicos, aumenta la probabilidad de conductas delictivas y del uso de drogas.

En la actualidad, la sociedad está preocupada por el aumento del **consumo de drogas** especialmente legales como el alcohol y el tabaco, entre nuestros niños, adolescentes y jóvenes. A pesar de la existencia de leyes como la aprobada por comunidades como la madrileña, es habitual encontrar a nuestros jóvenes consumiendo alcohol y tabaco los fines de semana, en las distintas plazas de pueblos y ciudades de España. Estas medidas legales no son suficientes es necesario abordar con seriedad **la prevención en el consumo de alcohol y tabaco**. No basta con dificultar o persuadir, **hay que educar**

y esa educación se ha de iniciar en edades tempranas y en ella es fundamental la implicación de la familia y de la escuela.

El aprendizaje de la conducta de beber y la de fumar es una pauta integral en el desarrollo psicológico y en la socialización dentro de una cultura. Es decir, estas conductas, así como las creencias, actitudes y expectativas acerca del alcohol y de tabaco, se forman fundamentalmente a través de la influencia social de la familia, los iguales y de la cultura. Contrarrestar estas influencias no es tarea fácil, por esta razón cada vez se ve más necesario, que a través de la acción educativa, la familia y la escuela en estrecha colaboración, influyan en los factores que se relacionan con el inicio, uso y abuso de estas drogas, reduciendo los riesgos, reforzando los factores de protección y favoreciendo la adquisición y el desarrollo de las habilidades de afrontamiento; habilidades necesarias para neutralizar estas influencias.

La influencia de los factores de riesgo y de protección en el consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco está contactado. Estos factores unos están relacionados con **procesos psicológicos** (personalidad, sentimientos, emociones, actitudes, creencias y valores) y otros con **factores sociales** como la familia, la escuela, el grupo de iguales o el barrio. El orientador no debe caer en los estereotipos que imperan en la sociedad en relación a la drogadicción, sino que ha de partir de un análisis en profundidad de los elementos básicos que hacen posible su existencia, es decir: **la persona, el contexto y la sustancia**.

En lo que respecta a la persona, uno de los factores de riesgo está relacionado con diversos procesos psicológicos vinculados con **la personalidad** (rebelde, autoindulgente y autopunitiva, inestables y emocionalmente inseguros, búsqueda de sensaciones,...) con **sentimientos** como la incertidumbre ante los cambios físicos, sentimientos de inadecuación, culpa, hipersensibilidad crítica, baja autoestima, falta de autonomía y de responsabilidad. Los procesos psicológicos y los sentimientos, junto a las necesidades de ser y significarse, de autoafirmación, de atracción por situaciones de peligro y aventura, incrementan el riesgo de beber y fumar.

Asimismo, el riesgo se incrementa por **reacciones emocionales desajustadas** como el temor a un futuro incierto, dificultades para manejar su ansiedad y hacer frente a sus conflictos. La inestabilidad emocional y la dependencia de los demás (de la pandilla), también incrementa el riesgo del inicio y del mantenimiento del consumo de drogas legales en especial en momentos críticos del desarrollo como la adolescencia, que puede llevarles a conflictos consigo mismo, con sus padres, profesores, amigos o con el sistema, reglas o modos sociales. En esos períodos **es fundamental la figura**

del orientador, que debe ayudarle en la búsqueda de su identidad, a sentirse competente y favorecer el desarrollo de la autodeterminación. En etapas como la adolescencia, la autonomía y la independencia son valores claves que pueden chocar frontalmente con la autoridad del adulto (padres o profesores) o el sistema social establecido. Esta conducta está dentro de la normalidad en esta etapa, pero mal orientada puede ayudar a que el adolescente busque la droga como evasión de sus problemas o como oposición al adulto.

Por el contrario, aspectos de la personalidad como la capacidad de **autoeficacia, autocontrol, autodeterminación**, junto con la capacidad para **interiorizar** normas sociales y **adquirir** compromisos y responsabilidades, son un freno para el inicio en la drogadicción. Del mismo modo, sentimientos **de responsabilidad, de expectativas de futuro positivas, de aceptación de sus capacidades y limitaciones, de la valoración del esfuerzo**, actúan como factores de protección frente a influencias externas tan importantes en los adolescentes como la pandilla o el grupo de amigos.

Asimismo, hay otros factores psicológicos, **actitudes y creencias** positivas sobre los efectos inmediatos de las drogas, tales como desinhibición, euforia, resistencia al cansancio, **junto con la minimización de los efectos negativos** (como la creencia de que el sujeto controla, de que bebe lo justo, que puede dejar de beber cuando quiera, etc.), o la creencia de que los efectos negativos cuando se producen les afectan a otros y derivan de un mal uso del consumo o de la calidad del producto. En la medida en que minimizan sus efectos, se van incrementando sus intenciones de consumo futuro.

También hay determinados comportamientos como **las conductas hiperactivas, la alienación, conductas violentas o delictivas que con demasiada frecuencia aparecen asociadas al consumo y/o al tráfico de drogas**. En general, desde la marginalidad el riesgo de uso y abuso de drogas es mayor. Del mismo modo, comportamientos que conduzcan a la adquisición de hábitos de vida sana, de destrezas para resistir a las presiones sociales, de respeto a los demás y a las normas establecidas, protegen de caer en la adicción a las drogas.

Asimismo, **la crisis de valores** que sufre la sociedad actual, en la que priman el hedonismo, la búsqueda de placer y de activación y ese vivir a tope que buscan los jóvenes, lo que unido a la falta de expectativas de futuro influye en el uso y abuso de drogas (en la **Tabla 1.6** presentamos de forma resumida estos factores psicológicos).

| FACTORES DE RIESGO | FACTORES DE PROTECCIÓN |
|---|--|
| <p>Existen aspectos de la personalidad que favorecen el inicio, tales como:</p> <p>La rebeldía, la falta de autocontrol, la presencia temprana de conductas disruptivas y agresivas.</p> | <p>Existen aspectos de la personalidad que dificultan el inicio, tales como:</p> <p>La capacidad de autoeficacia, autocontrol, determinación, así como la capacidad para interiorizar normas sociales y adquirir compromisos y responsabilidades.</p> |
| <p>Sentimientos y emociones</p> <p>Incertidumbre ante los cambios físicos, sentimientos de inadecuación, hipersensibilidad crítica, baja autoestima, falta de autonomía y responsabilidad...</p> | <p>Sentimientos y emociones</p> <p>De responsabilidad, de expectativas de futuro positivas, de aceptación de sus capacidades y limitaciones, de valoración del esfuerzo...</p> |
| <p>Actitudes y creencias</p> <p>Encuentran efectos positivos en su consumo (euforia, desinhibición, resistencia al cansancio...).</p> | <p>Actitudes y creencias</p> <p>Creencia negativa sobre las consecuencias físicas y psíquicas de su consumo.</p> |

Tabla 1.6. Factores de riesgo

Junto a estos factores psicológicos, existen **factores sociales** que son fundamentales en el inicio y en el mantenimiento del consumo de alcohol y tabaco en niños, adolescentes y jóvenes. Entre otros adquiere especial importancia, el contexto familiar y escolar en el inicio del consumo de drogas especialmente legales. La manera en que se establece la comunicación padre-hijo, el alcoholismo familiar, el grado de control que ejercen sobre sus hijos, las exigencias de responsabilidad y madurez, el afecto en la relación y sus actitudes hacia el uso de drogas, dependiendo como se ejerzan pueden actuar como factores de riesgo o de protección.

Partiendo de estas consideraciones, y en la creencia que el inicio en el consumo de drogas legales como el alcohol y el tabaco se iniciaba en edades tempranas, hemos realizado una investigación, subvencionada por la Comunidad Autónoma de Madrid, en la que han participado **721** niños/as de **6.º de Educación Primaria** y que ha posibilitado conocer y analizar los patrones de consumo, las experiencias, información y la opinión de los alumnos y las alumnas respecto al alcohol y al tabaco. Así como que el conocimiento de la relevante función que los factores de riesgo y de protección relacionados con el ámbito escolar, tienen en el consumo y en el no consumo de bebidas alcohólicas y del tabaco.

Los alumnos/as que han participado en esta investigación pertenecen a familias estructuradas y en la mayoría de los sujetos de la muestra, el nivel socioeconómico de los padres es de nivel medio, aunque existe un porcentaje significativo de *status* medio-alto. Entre los datos más relevantes de esta investigación caben destacar:

- 1.º Que los resultados de la presente investigación, en línea con los de otros trabajos (Becoña, 1999), ponen de manifiesto que en la población española se está produciendo un contacto, cada vez más temprano con las drogas legales, la edad promedio de los sujetos de la muestra en **el inicio del consumo de alcohol y tabaco se sitúa en torno a los 10 años**. Como edad promedio, en los niños de la muestra el consumo de bebidas alcohólicas se produce un poco antes que la conducta de fumar. Lo contrario se manifiesta en las niñas.

Asimismo se incrementa el número de consumidores en especial de bebidas alcohólicas. El porcentaje de alumnos/as que consumen bebidas alcohólicas en la muestra es del 76,42%, mayor que el de los que consumen tabaco que es del 21,22%, presentando esta conducta un mayor número de niños (el 24,74%), que de niñas (el 17,12%).

- 2.º La influencia ejercida por los padres por **modelaje**, puede **haber sido mayor en el consumo de bebidas alcohólicas que en el consumo de tabaco**, si tenemos en cuenta que un mayor porcentaje de padres (el 78,50% de los padres y en el 54,92%, las madres), han mostrado un mayor consumo de bebidas alcohólicas, que de consumo de tabaco, aunque casi la mitad de estos consumen habitualmente tabaco (el 49,93% de los padres y el 42,72% de las madres).
- 3.º Respecto a **los motivos** que han influido en el inicio de la conducta de beber, encontramos que están muy vinculados con **celebraciones festivas** como la Navidad (en el 74,20%), así como de ambos tipos de consumo (alcohol y tabaco), en más de la mitad de los sujetos hacen referencia a **la presión del grupo** como determinante del consumo de bebidas alcohólicas (el 59,08%) y del consumo de tabaco (el 51,04%).
- 4.º Entre las principales razones por las que no beberían y no fumarían se encuentran **“porque perjudica a la salud”** y **“porque me siento bien y no me hace falta”**.
- 5.º Los sujetos de la muestra conceden una **mayor peligrosidad al tabaco** (el 63,68% de los niños y el 71,17% de las niñas) **que a las bebidas alcohólicas** (41,75% de los niños y el 43,24% de las niñas), quizás esto explique que sea mayor en ambos sexos el consumo de estas últimas.

- 6.º Es relevante que los propios niños consideren **excesiva la publicidad** existente en la actualidad sobre estas drogas legales y **la facilidad que tienen para adquirirla** en establecimientos públicos a pesar de estar prohibida la venta a menores.
- 7.º El conocimiento de la relevante función que los **factores de riesgo** tienen en el consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco, puede contribuir a que su incidencia sea menos negativa. “**El fracaso escolar**”, “**la ausencia de motivación y falta de expectativas**”, “**el bajo rendimiento**” y “**la mala adaptación escolar**” son los factores de riesgo que tienen mayor influencia en el consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco.

No suelen coincidir los niños y las niñas en la importancia que conceden unos y otros en la incidencia de los distintos factores de riesgo en el consumo de alcohol y tabaco. La **única coincidencia**, al analizar la incidencia de los factores de riesgo en el consumo de bebidas alcohólicas, es que el primer lugar lo ocupa el “**fracaso escolar**” y en el consumo de tabaco *coinciden* en el tercer lugar que conceden al “**bajo rendimiento escolar**”.

- 8.º El conocimiento de la relevante función que los **factores de protección** tienen en el no consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco, puede contribuir a que su incidencia sea más positiva. “**La elevada motivación**”, “**la comunicación entre padres y escuela**” y “**el adecuado rendimiento**” son los factores de protección que tienen mayor influencia en el no consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco.

La comparación entre las alumnas y los alumnos de la incidencia de los factores de protección en el no consumo de bebidas alcohólicas y tabaco, pone de manifiesto la existencia de un orden diferente. La **única coincidencia**, al analizar la incidencia es que el cuarto lugar lo ocupa la “**orientación positiva hacia la escuela**” y el sexto lugar el “**apego a la escuela y/o al profesorado**”.

Los resultados de esta investigación avalan el hecho de que **el conocimiento de los factores de riesgo y de los factores de protección** puede ayudar al docente a procurar el aprendizaje de una serie de habilidades sociales, que pueden ser utilizadas como núcleo de proyectos educativos con los que conseguir el desarrollo personal y social del alumnado.

Asimismo, un aspecto importante es que existe suficiente evidencia empírica respecto al hecho de que **el consumo de drogas se produce junta-**

mente con conductas antisociales y violentas en la adolescencia, en respuesta a un mismo conjunto de determinantes o factores de riesgo. La prevención de las drogodependencias puede contribuir a la prevención de la violencia en el aula.

La prevención ha de tener como **objetivo retrasar la edad de inicio** en el consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco para evitar el avance hacia patrones de consumo problemáticos. Por otra parte se ha de tener en cuenta que prevenir el consumo de drogas legales previene también el paso al consumo de drogas ilegales.

En el contexto de la Educación para la Salud, la escuela como agente de socialización, es el espacio ideal, en el que los profesores de los distintos niveles educativos, **con el asesoramiento y el apoyo técnico de los orientadores**, pueden a través del Plan de Acción Tutorial, actuar como **agentes preventivos**, pudiendo detectar a aquellos alumnos/as en los que los factores de riesgo pueden tener una importante incidencia en el consumo de alcohol y de tabaco.

El MEC (1990) en su propuesta de Orientación Educativa, ya indicaba que los Equipos de Orientación de sector debían asesorar a los centros en “la prevención de los distintos tipos de trastornos, inadaptación y problemas” y concretaba cómo una de las funciones de los mismos, es la de “cooperar en las campañas de prevención de las drogodependencias y de las inadaptaciones sociales”.

En este cometido, los Equipos de Orientación deben partir del conocimiento de las necesidades **genéricas y específicas** que tienen los niños y adolescentes en relación con el uso y abuso de drogas y ofrecer información objetiva y científica sobre la drogadicción a la comunidad escolar en su conjunto (alumnos, profesores y padres). Asimismo, debe tratar implicar a la escuela a través del Plan de Acción Tutorial en programas, tareas y actividades preventivas, que favorezcan en los alumnos:

- a. **El desarrollo biológico**, con acciones que permitan la creación de hábitos de vida saludable incompatibles con uso y abuso de drogas (encuentros deportivos, debates sobre dietas adecuadas, sobre alcoholemia, tabaquismo, etc.).
- b. **El desarrollo de aspectos cognitivos** que permita al alumno afrontar situaciones problemáticas y las presiones sociales que conllevan las drogas, desarrollando su capacidad crítica y la toma de decisiones ajustadas a sus intereses, creencias y valores.
- c. **El desarrollo social y afectivo**, favoreciendo las relaciones interpersonales desde la participación y la autonomía y no desde la

dependencia de los demás (pandilla o grupo); enseñándoles a defender sus criterios y a respetar los de los demás, a generar expectativas positivas de futuro, a valorarse y aceptar sus capacidades y limitaciones, etc.

4. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA

Como expusimos al tratar el desarrollo de la Orientación en España, la necesidad social de la actividad orientadora se reconoce, por primera vez, en la Ley 14/1970 de 4 de agosto, estableciendo (en sus arts. 9, 11, 15, 50, 125 y 127) los Servicios de Orientación en las distintas etapas educativas no universitarias. Con posterioridad, en el artículo 18 del Proyecto de Reforma de la Enseñanza, de 1987, se establecía que la Orientación debía ser ofrecida en el marco de un conjunto de servicios, contemplándose por vez primera la necesidad de crear una red sectorial de Equipos Psicopedagógicos de Apoyo con funciones preventivas, compensatorias y de soporte técnico.

Con posterioridad, la Ley 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE) en la Disposición Adicional 3.^a establece la creación de servicios especializados de orientación educativa y fija un **Modelo Institucional de Orientación** en España, que asume un enfoque **social, proactivo, sistémico, institucional y centrado en programas de intervención global**. La combinación de los rasgos de este enfoque es lo que da carta de naturaleza a este modelo.

Es un **enfoque social** de la Orientación, en la medida en que implica una propuesta de intervención que tiene en cuenta a todos los elementos de la comunidad educativa. Asimismo, se pretende el desarrollo integral de los sujetos a los que afecta o se aplica, integrando la perspectiva **remedial** con la perspectiva **preventiva y de desarrollo**.

Se trata igualmente de un modelo **sistémico o ecológico**, ya que parte de la consideración del centro educativo como un sistema de interacciones de los distintos elementos de la comunidad educativa entre sí y con el entorno. También asume que la modificación de la conducta no se puede producir si no es en un marco de interacción del sujeto con las variables contextuales.

El modelo de Orientación Educativa que contempla la LOGSE establece un **continuum** de acciones encaminadas a lograr la formación integral de los alumnos, que van desde la acción tutorial, a la intervención especializada del experto. Este Modelo Institucional presenta una estructura organizativa que se desarrolla en tres niveles operativos:

- A nivel **de aula**: el tutor como responsable de los alumnos del grupo-clase tiene como objetivo prioritario el dar respuesta a la heterogeneidad. El profesor no es un mero transmisor de conocimientos, puesto que la función educativa engloba a su vez la dimensión docente y orientadora. La realización consciente, por parte del tutor, de la dimensión orientadora es lo que se denomina *acción tutorial*.
- A nivel **de centro educativo**: los Departamentos de Orientación constituyen el segundo nivel operativo del subsistema de Orientación. El Orientador como asesor interno y director del departamento coordinará y planificará las actividades de orientación, dentro del Plan de Acción Tutorial. También será función de este profesional la colaboración con el profesorado en la elaboración de propuestas relativas al conjunto de medidas de atención a la diversidad y de apoyo en la orientación académica y profesional del alumnado.
- A nivel **institucional**, dentro de los sistemas de apoyo externo a la escuela, corresponde a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica prestar un servicio de asesoramiento y apoyo técnico al sistema educativo, en su conjunto. Son grupos especializados y sus componentes no tienen una función docente, presentando las siguientes características:

Se organizan por sectores o distritos educativos

- Están integrados por diversos profesionales: psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, de ahí su carácter interdisciplinar.
- De acuerdo a los ámbitos y las características de los sujetos que atienden, existen distintos tipos de equipos: Equipos Generales, Específicos y de Atención Temprana.
- El modelo de intervención que adopta esta reforma es el llamado Modelo de Servicios actuando por Programas. Los rasgos fundamentales de este Modelo Institucional son los siguientes:
 - La intervención se basa en los principios de prevención, desarrollo e intervención social.
 - Se interviene de acuerdo con una perspectiva de trabajo colaborativo e interdisciplinar.
 - Se contempla la utilización de distintos tipos de recursos o mediadores: humanos, ambientales, materiales y tecnológicos.
 - La intervención es preferentemente grupal, pero también puede atender de forma individualizada y personalizada, directa e indirecta.

- Los sistemas de apoyo externo e internos a la escuela intervienen por programas comprensivos e integrados en el currículo.

El Modelo Organizativo Institucional que establece la LOGSE, lamentablemente, no es más que un modelo teórico que nunca se ha desarrollado, porque no se han puesto los recursos humanos y técnicos necesarios que lo hagan posible. Actualmente, no solo no avanzamos sino que cada vez nos alejamos más de los objetivos que en esta materia están consiguiendo otros países desarrollados de nuestro entorno. Por ello es necesario que el Gobierno, en estrecha colaboración con las instituciones educativas autonómicas, promueva los cambios necesarios que permitan el desarrollo del modelo institucional establecido.

En consecuencia, consideramos que entre las propuestas de mejora se deberían incluir las siguientes:

- El Ministerio de Educación y Ciencia, respetando las peculiaridades de cada comunidad, debe establecer unas directrices comunes en la estructura organizativa y funcional de estos servicios, que garanticen el derecho a la orientación de todos los españoles y permitan niveles de calidad igual en las distintas comunidades.
- Asimismo, el MEC en colaboración con las administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas debe establecer las líneas de investigación, formación y reciclaje de los distintos profesionales que integren estos servicios, de modo que puedan responder con eficacia a las demandas de una sociedad cambiante.
- La Orientación como asesoramiento y apoyo técnico debe entenderse como un proceso continuo que debe abarcar las distintas etapas evolutivas: infancia, niñez, juventud y edad adulta.
- Los servicios educativos y ocupacionales o laborales aparecen separados. La inserción, reinserción, flexibilidad laboral y los previsibles cambios a lo largo del desarrollo de la carrera, requieren no sólo de unos adecuados niveles de coordinación entre los distintos servicios, sino la búsqueda de la continuidad y complementariedad.
- La coordinación de estos servicios en los distintos ámbitos y etapas evolutivas, debe ser realizada por expertos en orientación, creando un organismo que planifique, supervise y vertebré la orientación en cada comunidad y a nivel nacional.
- El carácter dinámico, la amplia formación y la gran experiencia del asesor externo (miembro de los EOEP), le convierte en el vehículo adecuado para coordinar los servicios sectoriales de orientación con

otros servicios e instituciones (comunitarios, sanitarios, sociales, judiciales, laborales, municipales...).

- Hay que acabar con el intrusismo profesional y ajustar los efectivos y el perfil profesional de los miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica a las necesidades del sector, ámbitos y áreas de intervención.
- Deben seguir coexistiendo los dos Sistemas de Apoyo Técnico y de Asesoramiento a la comunidad educativa: interno y externo.
- Finalmente, es importante mantener el carácter interdisciplinar de los Equipos de Orientación y ajustar los efectivos y el perfil profesional de sus componentes a las necesidades de las áreas y ámbitos que atienden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. *Orientación profesional*. Cedecs, Barcelona, 1995.
- AUBREY, R. F. "A house divided: Guidance and Counseling in the 20th Century America". *Personnel and Guidance Journal*, 61: 198-204, 1982.
- BALLESTEROS, B. *Análisis de las competencias del orientador y sus implicaciones formativas: un estudio en siete países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral. 1996.
- BECK, C. E. *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos*. El Ateneo. Buenos Aires, 1973.
- BECOÑA, E. *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Plan Nacional Sobre Drogas. Madrid, 1999.
- BENAVENT, J. A. *La orientación psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970*. vol. II, Promolibro. Valencia, 2000.
- BISQUERRA, R. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea. Madrid, 1996.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. *Manual de Orientación y Tutoría*. CISS-PRAXIS. Madrid, 1996.
- BREWER, J. M. *Education as Guidance*. McMillan Co. New York, 1932.
- BREWER, J. M. *History of Vocational Guidance*. Harper and Brothers. New York, 1942.
- GARRIDO, I. "Motivación, emoción y acción educativa". En L. Mayor y F. Tortosa (eds.), *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional* (pp. 264-343), Bilbao, Desclee de Brouwer. Bilbao, 1990.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. *Developing and Managing Your School Guidance Program*. AACD. Alexandria, Virginia, 1988.
- HERR, E. *Review and Synthesis of foundations for career education*. Ohio State University. Columbus, 1972.
- HOYT, K. B. "Career education: a report card for the 1970's and some predictions for the decade of the 1980's". *Journal of Career Education* 7: 82-96. 1980.

HUARTE DE SAN JUAN, J. *Examen de ingenios para las ciencias*. Impresor Juan Baptista de Montoya. Baeza, 1575.

LEWIN, K. *A Dynamic Theory of Personality*. McGraw-Hill. New York, 1935.

MEC. *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC. Madrid, 1990.

MILES, J. H. "Historical development of guidance", in T. H. Hohenshil y J. H. Miles (eds.), *School Guidance Services. A career development appro.* pp. 13-25. Kendall/Hunt. Dubuque, Iowa, 1979.

MILLER, C. H. *Foundations of Guidance*. Harper and Row. New York, 1961.

PARSONS, F. *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin. Boston, 1909.

PATTERSON, C. *Teorías del Counseling y Psicoterapia*. Desclée de Brouwer. Bilbao, 1978.

PÉREZ SOLÍS, M. *Orientación educativa y dificultades de aprendizaje*. Thomson. Madrid, 2002.

PROCTOR, W. M.; BENEFIELD, W. y WRENN, C. G. "Career Counseling in Contemporary U.S. High Schools". *Review of Research in Education*, 7: 92-147. 1931.

REPETTO, E. y otros. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED. Madrid, 1994.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.; ÁLVAREZ, M.; ECHEVARRÍA, B. y MARÍN, M. A. *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU. Barcelona, 1993.

ROIG IBÁÑEZ, J. *Fundamentos de la Orientación escolar y profesional*. Anaya. Salamanca, 1982.

SALMERÓN, H. "Orientación universitaria en los ámbitos europeo y anglosajón", en V. Álvarez y A. Lázaro (coord.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, pp. 433-457. Ediciones Aljibe. Málaga, 2002.

SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. "La orientación universitaria, veinticinco años después", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10: 193-206, 1999.

SHERTZER, B. y STONE, S. *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Paidós. Buenos Aires, 1972.

- SIGUAN, M. *La psicología a Catalunya*. Ediciones 62. Barcelona, 1981.
- STAULOUP, H.J. "Primary Prevention", in A. Rosenblatt y otros (eds.), *Handbook of Clinical Social Work*, pp. 1959-1976. Jossey-Bass Publishers. London, 1983.
- STEPHENS, W. R. *Social Reform and the Origins of Vocational Guidance*. NVGA. Washington, D.C, 1970.
- VAN ESBROECK, R. "A Holistic Model for Career Guidance", *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8: 5-13. 1997.
- VELAZ DE MEDRANO, C. *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Ediciones Aljibe. Málaga, 1998.
- WATTS, A. y otros. *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europea. Bruselas, 1994.
- WATTS, A. G. y VAN ESBROECK, R. *New skills for new futures. Higher Education Guidance and Counseling Services in the European Union*. FEDORA/VUBPRESS. Bruselas, 1998.
- WHITELEY, J .M. "A Historical Perspective on the Development of Counseling Psychology as a Profession", in S. D. Brown y R.W. Lent, *Handbook of Counseling Psychology*, pp. 3-55. John Wiley and Sons. New York, 1984.

CONCEPTOS Y CUESTIONES BÁSICAS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EDUCATIVA (Supuestos y sugerencias para la intervención)

Ángel Lázaro Martínez
Catedrático de Orientación Educativa y
Diagnóstico en Educación
Universidad de Alcalá

INTRODUCCIÓN

1. APROXIMACIÓN A LA FUNCIÓN DEL TUTOR

2. LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

2.1. Indicadores educativos de la calidad tutorial

2.2. Tutoría y orientación educativa

2.3. Profundización de la acción tutorial

3. EJES DE LA IMPLANTACIÓN TUTORIAL

3.1. La red tutorial

4. ANEXOS

4.1. Cuestiones claves para clarificar conceptos y situaciones tutoriales

4.2. Técnicas de actividad tutorial

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

En este enfoque se mantiene que la función tutorial es básica para el logro de los fines de los proyectos educativos y que el rol del tutor establece una perspectiva de actuación fundamental, núcleo y eje de la actividad formativa de las instituciones escolares, y que no puede ser sustituido, amañado, adulterado o substraído por otras entidades o personas que no posean convicción ni competencias como educadores.

La tutoría es la esencia de la función docente y la clave de la actividad educativa. En este estudio se sugieren enfoques que faciliten la reflexión sobre la actividad educativa y se analizan características de la acción tutorial, tanto desde la perspectiva de su función y competencias como las que se refieren a las situaciones habituales de la relación entre profesores y la comunidad educativa. La pretensión es, por una parte, **clarificar aspectos de la función tutorial**, a veces polémica y escasamente entendida y, por otra, ofrecer **pautas de acercamiento a la elaboración de actividades de intervención tutorial**. Como es una actividad inserta en los procesos educativos de la institución docente, concretamente en los procesos de Orientación y Asesoramiento, se profundiza de los **niveles de intervención tutorial**.

Por otra parte se sugieren una serie de clarificaciones y pautas organizativas para establecer la **Red tutorial**, entramado básico para que la acción formativa en un colegio adquiera cohesión y continuidad. Esta pretensión exige que se ahonde en las posibilidades de actuación tutorial, desde el enfoque organizativo, congruente con el proyecto educativo (elaborado, desarrollado y mantenido por un Equipo Docente), y que dirige y administra los objetivos y las estrategias estimadas como deseables por una Comunidad Escolar.

Finalmente, en los anexos, se ofrece un elenco de preguntas habituales, con sus respuestas, que suelen producirse en el ámbito docente en la aplicación de la tutoría; también se ofrecen ejemplos de algunas técnicas sencillas (clarificación de valores, observación de incidentes) aplicables en el desarrollo de la función tutorial.

1. APROXIMACIÓN A LA FUNCIÓN DEL TUTOR

De una forma concisa, ponderando el desarrollo de las capacidades del alumno en la vertiente del aprendizaje escolar, definimos la tutoría, hace años, como la *“actividad inherente a la función del profesor, que se realiza de forma individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal en los procesos de aprendizaje”* (Lázaro y Asensi, 1984); Posteriormente ampliamos esta definición explicando que *“la tutoría básicamente es un planteamiento en el que la acción de un profesor se intensifica con el contexto próximo de aula y clase, en el ámbito de un curriculum que se desarrolla y explicita. Es un núcleo básico de la actuación tutorial, realizado paralelamente al propio desarrollo personal de los alumnos y a sus progresos en el avance formativo; el tutor ejerce como vigilante constante, asesorando y orientando las decisiones del sujeto, indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar, tomando como referentes la situación y características del sujeto y las opciones del*

curriculum, asesorando aquello que se estima más conveniente y adecuado para el desarrollo y bien de la persona" (1997). Concretando aún más, el tutor actúa como garante permanente, como guía y asesor de un proceso formativo, acompañando al desarrollo y al proceso de maduración de una persona; ser tutor es formalizar "una pedagogía del acompañamiento, que el profesor realiza durante un período de la vida del educando" (Moreau, 1997).

La consolidación de la tutela tiene antecedentes en los textos de las culturas más clásicas. Ciñéndose exclusivamente al contexto jurídico, el concepto de tutor es muy antiguo. La figura del tutor se delimita, desde la legalidad latina, como la potestad que permite que una persona actúe en las decisiones que afectan a otra, que es permanente asesorada, dada su incapacidad, inmadurez o insuficiencia; esta potestad se ejerce por delegación o por ausencia de a quién corresponde, de forma natural, la formación y la decisión de sus tutelados. Recoge *La Odisea*, que *Mentor*, el criado de confianza de Ulises, es en quien éste delega la formación e instrucción de su hijo Telémaco mientras él se ausenta para ir a la guerra de Troya. "Mentor" es la persona que ejerce la tutela formativa de alguien, por delegación de otro que es a quien corresponde el derecho, dada la incapacidad o inmadurez de esa persona tutelada; por tanto, es un acompañante fiel, decidido y sólido, cuya misión es facilitar el bien de aquel a quien tutela.

Históricamente, en la actividad educativa, de una forma directa, apenas se localizan referencias sobre la función tutorial de los profesores. Se alude, más que se desarrolla, la función del tutor como algo consustancial de la formación, pero sin penetrar totalmente en su identidad. Tutelar el aprendizaje de un estudiante es una labor de iniciación, en el sentido de los procesos de formación y que confiere al tutor la capacidad de guiar y acompañar los aprendizajes y los estilos de la personalidad, intelectual y éticamente, de una persona. Pero, buscando la excelencia –término actualmente en deterioro dado su uso excesivamente frívolo– la tutoría requiere un mejor análisis cualitativo.

La tutoría es una cuestión clásica y moderna, ya que, en la actualidad, ha adquirido una cierta importancia como función clave de la relación docente-discente. Tal vez más polémico y complejo es el análisis de la caracterización formativa de la función tutorial, ya que, genéricamente, se considera que todo profesor, si realmente demuestra su *competencia científica*, se convierte en guía ejemplar del aprendizaje de sus alumnos. Desde otra perspectiva, se estima más el interés por el *desarrollo docente* de los conocimientos y, por tanto, una mayor *incidencia tutorial formativa*. Son alternativas, pero siempre la función de un profesor en una disciplina le confiere matices diferentes a la acción de un experto profesional; los profesores, además de especialistas en un área del saber, son docentes y han de primar, en su competencia, las actividades de formación.

A pesar de las dudas y controversias, en el ámbito educativo se debe concebir la figura del “tutor” como autoridad que acompaña y guía los saberes, los conocimientos y estilo profesional de los alumnos. Actualmente se han avivado algunos interrogantes: ¿en qué consiste ser tutor del siglo XXI? ¿Existen rasgos distintivos para el ejercicio de la función? Probablemente la cuestión tutorial se haya agitado, en el mundo académico, más con sorpresa que con indiferencia, ya que, en un planteamiento profundo del tema, incorporar procesos tutoriales sistematizados, según las decisiones de cada institución, al quehacer académico supone un cambio de estilo en la propia vida escolar.

2. LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Sin delimitar una definición amplia y definitiva del hecho educativo, una somera visión del mismo aboca en la consideración de que la educación es un *acontecer intencionado dirigido hacia la formación de la persona*. Desde una perspectiva fenoménica, analizando exclusivamente las apariencias, como decían los clásicos, *educar se presenta como una relación de guía entre uno y otro, con la pretensión de que se logre la aprehensión de algo, bien sean conocimientos, valores, actitudes, destrezas, habilidades o conductas*. Pero educar es un fenómeno donde lo aparente es complementario de lo fundamental, o, siguiendo a Bunge (1972), los planteamientos profundos de la educación se describen en función de las variables aparentes: los valores educativos se analizan en función de lo que se hace. Pero también cabe lo inverso, esto es, considerar que se hace aquello que se pretende. Por tanto *la interrelación entre la intención formativa y el logro de las actitudes y conductas es constante en el quehacer educativo*.

Este primer apunte conlleva a considerar que la tarea del educador transluce lo que se pretende conseguir, un tipo de persona con una determinada forma de vida deseable. Pero, como señalaba Spranger (1953), existen diversas formas de vida asumibles por cada persona, incluso varias de esas formas son desarrollables por una misma persona simultáneamente, aunque con distinta intensidad, creando un árbol de preferencias vitales.

En la Figura 2.1 se especifican dos grandes ámbitos educativos: el intelectual y el afectivo-madurativo. Si tenemos en cuenta cinco áreas de definición de un rol (que hemos establecido en las siguientes: función, actividad, actitud, definición –o rol– y requisitos o competencias), se comprueba que el profesor realiza una labor de tutela o de guía de los aprendizajes de los alumnos, ya que pretende, por una parte, el logro de los dominios previstos en el currículum con una actitud de exigencia para avalar el dominio del aprendiz, mientras que, por otra parte, se pretende comprender las causas que provocan las dificultades de

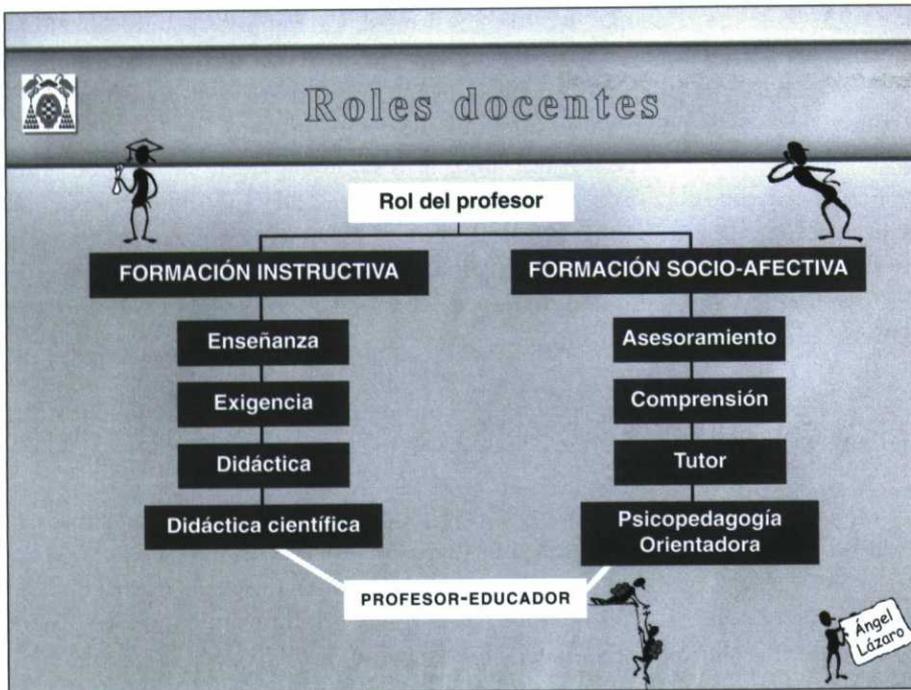


Figura 2.1. El rol del profesor (A. Lázaro, 1983)

dicho aprendizaje. Pero hay que considerar varias notas en este planteamiento, tal como hemos señalado en otras ocasiones (Lázaro, 1991):

1. Entendemos **currículum** como el conjunto de conceptos, conocimientos, valores, actitudes, destrezas, habilidades y conductas estimadas por una comunidad, y que se presentan como referentes de aprendizaje. Es **el estilo o formas de vida** definidos como deseables que se transmiten en un ambiente concreto, creado por el entramado de las interacciones de todos los agentes sociales que conforman la educación en un momento y en un lugar determinado. Currículum es el estilo o forma de vida que caracteriza el ambiente de un centro docente, una institución educativa y una comunidad social.

2. **Aprendizaje escolar** es el proceso de adquisición que todo sujeto realiza para lograr en sí mismo los componentes del currículum y, en consecuencia, todas las estrategias didácticas y organizativas se supeditan a la consecución de tales aprendizajes en todos los sujetos. Por ello, entendemos como “aprendizaje curricular” todos los ámbitos deseables, tanto si son de índole intelectual, como actitudinal, o axiológico, comportamientos o normas sociales establecidas de comunicación y convivencia.

3. Y se entiende que todo aprendizaje supone un **proceso de aprehensión** y, en consecuencia, un esfuerzo. Dicho **proceso** de esfuerzo atañe a todas las personas, aunque el logro es muy diferente y diversificado. El esfuerzo de cada persona es muy distinto para aceptar un logro común: depende de muchas variables; por tanto la energía necesaria de esfuerzo para ese logro está en relación con una multitud de variables (aptitudes intelectuales, armonía socio-afectivo, conocimientos y formación previa, motivación por lo que se ha de aprender, nivel y calidad de la organización didáctica, contexto ambiental, etc.). Por ello, para cada sujeto el aprendizaje tiene diferentes **dificultades de aprendizaje**.

4. La dificultad de aprendizaje, por tanto, implica **a todos los ámbitos del aprendizaje**, sean afectivos, sociales, intelectuales, morales....

Con estas notas serían suficiente para constatar que los aprendizajes instructivos e intelectuales están interrelacionados (Figura 2.2, Lázaro-Asensi, 1984) y que el profesor actúa como didacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, al mismo tiempo, es un guía, un tutor que tutela los aprendizajes de los alumnos. Establecer una separación radical es, desde nuestro punto de vista, exagerada y artificial. El profesor exige el dominio de los conocimientos que imparte y, al mismo tiempo, analiza las causas de los aprendizajes, y los asesora para su logro, convirtiéndose en docente que los tutela, en **tutor** de sus alumnos. Entre la competencia didáctica y el proceso de asesoramiento existen relaciones de interdependencia, ya que no son

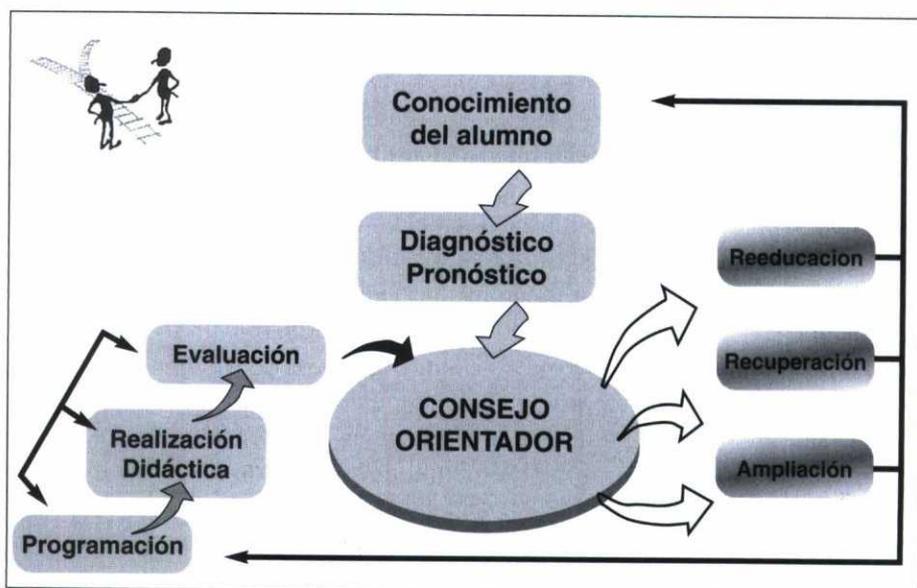


Figura 2.2. Relación procesos instructivo y orientador (A. Lázaro y J. Asensi, 1983)

dos procesos paralelos o divergentes, sino que ambos son actuaciones inmersas en el proceso educativo. La función intelectual-instructiva pretende conformar el pensamiento según las necesidades y demandas de conocimientos estimados como útiles y convenientes; esas pretensiones se programan, realizan y se evalúan, para comprobar si se han logrado los aprendizajes en cada alumno. Para comprobar cómo aprende cada alumno se intenta conocer a él y su contexto, realizar un diagnóstico de sus características y una estimación (pronóstico) de sus posibilidades y, según sus aprendizajes, establecer un asesoramiento tutorial de sus actividades (refuerzo académico, reeducación de conductas, ampliación de actividades...).

En toda definición de tutoría existen referencias a la competencia de un experto o responsable que adopta decisiones a favor de otro. Cabe apreciar, como elementos comunes, que en toda definición de tutoría aparecen los conceptos siguientes:

- a) tutela, guía, asesoramiento, orientación;
- b) ayuda, asistencia;
- c) tutor como docente, en tanto en cuanto se manifiesta como ejemplar;
- d) atención a la personalidad total, a la integración de la persona.

Es un planteamiento en el que la acción de un profesor se intensifica con el contexto próximo de su centro docente aula y clase, en el ámbito de un currículum que desarrolla y explícita. Es un proceso básico de la tutoría, actuando en paralelo al propio desarrollo personal de los alumnos y a sus progresos en el avance formativo. El tutor ejerce como **vigilante constante**, asesorando y orientando las decisiones del sujeto, indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar, tomando como referentes la situación y características del sujeto y las opciones del currículum, orientando y asesorando aquello que estima más para el desarrollo y bien de la persona. Hace unos años, junto con el profesor Asensi (1984), de la Universidad Autónoma de Madrid, indicamos que una tutoría es *“una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”*, en la que intentábamos resaltar la interrelación de las funciones docentes de todo profesor, fuere del nivel que fuere. Profundizando en el planteamiento, la Tutoría Educativa es una cuestión específica: la necesidad de una tutoría diferente según el nivel de lo que se ha de aprender y la edad del tutelado. La tutoría universitaria no es la misma, ni puede serlo, que la tutoría de los niveles anteriores de secundaria y primaria.

Este tipo de actividades son innegables cuando la persona se encuentra en período de formación básica, lo cual abarca hasta los finales de la adolescencia que, en líneas generales, comprende tanto la educación infantil, como

la primaria y secundaria. Pero es interesante destacar las definiciones de algunos centros universitarios, especialmente de cultura anglosajona, en los que la tutoría se considera como una situación didáctica, intermedia entre la clase magistral y la entrevista individual o clase particular. Dicha situación se refiere tanto a los aspectos de intervención académica como a los de aproximación dialogante al conocimiento de los intereses y formas de pensar de los estudiantes.

La delimitación de los roles docentes emana del propio ejercicio profesional. Por tanto, la relación de enseñanza en función del aprendizaje reclama un análisis de las competencias docentes, muy diversas según los matices y características del proceso educativo y su intencionalidad, así como de las situaciones de los aprendices, debido a su peculiar diferenciación y a los fines educativos en cada nivel de enseñanza.

Matizando lo expuesto las funciones de todo profesor son la *docencia*, la *tutoría* y la *investigación*, sea el nivel que sea (desde la Educación Infantil hasta Educación Universitaria), aunque con diferente nivel de intensidad, tal como se refleja en la Figura 2.3. En la Educación Infantil es más fundamental la consolidación de actitudes y el refuerzo los arropamientos afectivos, mientras que la acción investigadora se ha de caracterizar por la validación de experiencias operativas; sin embargo, el profesor universitario debe centrar su actividad en la investigación, atendiendo a tutoría como complemento educa-

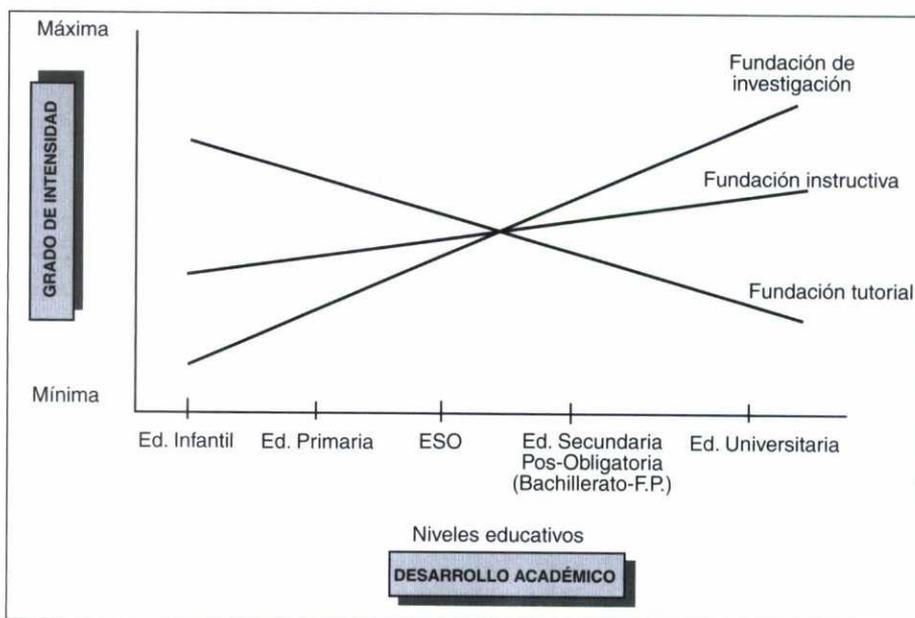


Figura 2.3. Intensidad de las funciones de un profesor (A. Lázaro y E. Rodríguez. 2002)

tivo de la formación y especialización científica. La situación de equilibrio se constata en la Educación Secundaria, en donde un profesor ha de actuar en las tres funciones equitativamente, pues ha de intensificar lo instructivo-intelectual, atender lo afectivo-tutorial, tanto porque la edad exige una clarificación de valores y culminar procesos de decisión como han de ser la introducción a la rigurosidad y validación científica, y porque, como científico, ha de estar en conexión con procesos de investigación.

2.1. Indicadores educativos de calidad tutorial

En el ámbito psicopedagógico, progresivamente, con intensidad creciente, se considera que la relación empática entre profesores y estudiantes es indispensable para lograr una mejor consideración de la actividad formativa y el logro de los aprendizajes. Una adecuada tutoría contribuye a la mejora del rendimiento académico personal y a la configuración de actitudes científicas y sociales. Cada vez que se intenta reencontrar criterios de evaluación institucional se tiende más a localizar indicadores de resultados, basados en niveles de calificaciones, o de inserción en el mundo laboral, o de recursos disponibles en la institución, que en el establecimiento de descriptores analicen la secuencia de la formación de la personalidad, tanto cognitiva, como cognoscitiva y afectivamente.

La acción tutorial se refiere a información cualitativa del proceso de atención y relación docente-discente, evitando, o superando, procedimientos más al uso cuantitativo, reducidos a calificar, a anotar resultados, incluso cuando esos indicadores sean meras estimaciones del producto a evaluar. ¿Qué se pretende evaluar? ¿El nivel de conocimientos, avalado por el número de respuestas correctas en determinadas asignaturas? Generalmente en un proceso educativo, el producto formativo es el propio proceso, y no el mero resultado (Lázaro, 1992); más aún en el ámbito tutorial, cuya atención no se mide por el número de visitas recibidas, o la cantidad de tiempo invertido en acción tutorial, u otros datos más o menos cuantificables. El peso específico de una acción tutorial es el propio establecimiento de comunicación entre docentes y estudiantes, sobre cuestiones referidas a la conformación personal del conocimiento, al establecimiento de actitudes favorables hacia la búsqueda del placer científico y la formación de actitudes hacia el estudio y el logro de habilidades sociales de convivencia y tolerancia. Claro que esto supone que tal relación estará condicionada por el estilo y forma social de cómo se concibe la educación en cada contexto social y en cada época. En Education at a glance (OCDE, París, 2001) se señalan una serie de indicadores que hacen referencia a los “contextos de la educación”, “recursos financieros y humanos invertidos”, “acceso y participación en los progresos formativos” y “ambiente de la enseñanza y organización de las escuelas”, pero ninguno de

estos ámbitos concreta, en cualquier de los sectores señalados, los indicadores sobre el ejercicio tutorial. Parece que la tutoría se define como un principio utópico, deseable pero inasequible a la concreción más inmediata. Pero la tutoría es algo más que la atención de los profesores a los estudiantes y su nivel de acercamiento humano mutuo; la tutoría posibilita la personalización, cercena el ocultamiento de la insolidaridad en la masificación y ahuyenta los desastres del anonimato impersonal en el aprendizaje. Ser tutor además de mantener relaciones humanas, supone asesorar y animar el desarrollo del itinerario personal de un alumno por medio del estudio y de la solidaridad en sus relaciones sociales.

El periódico *El Mundo* (2001), sistematizando la calidad educativa, enumera veinticinco criterios de evaluación, agrupados en seis factores (demanda universitaria, recursos humanos, recursos físicos, plan de estudios, resultados, información de contexto), pero ninguno de tales criterios de valoración cualitativa específica nada sobre la aplicación y desarrollo de actividades tutoriales, aunque en años posteriores se han incluido tales funciones como indicador de calidad. Más generalistas, cuantitativos y de escaso análisis cualitativo y de proceso, son los indicadores de la UNESCO incluidos en su *Rapport Mondial sur l'éducation* (UNESCO, París, 2001).

Los sistemas de evaluación institucional mantienen problemas de acoplamiento entre la evaluación de resultados aplicada y los objetivos educativos. Existen empeños de valoración institucional, en la que algunos de tales sistemas de valoración entrañan la recogida de aportaciones de proceso y, en consecuencia, estimaciones sobre el propio proceso, como, por ejemplo, el desarrollo de las actividades tutoriales. Éstas, de hecho, en la práctica evaluadora, al reflejarlas como indicadores, quedan reducidas a situaciones de permanencia en la tutoría, asistencia a las mismas, duración de las sesiones, uso de las mismas, etc. *Lunquist (1997)* plantea la extensión del sistema de la ISO 9000, como medio de conformidad y concreción de lo que cada conjunto social establezca como calidad, en donde cabría incluir la tutoría como capacitación y mejora de la institución educativa.

Una inicial aproximación de concreción de indicadores de tipo de tutoría, aunque se han de especificar más detenidamente, se recoge en la Figura 2.4, adaptación que realizamos de las propuestas de Marland, teniendo en cuenta “los estilos de dirección y el ambiente institucional”, de más dependiente o más autónomo de los órganos directivos e institucionales. Desde esta perspectiva, por una parte expectante y por otra desconcertante, oscilando entre la opción de atender y provocar la calidad, hay que analizar lo que se entiende por “tutoría” en cada centro docente y especificarlo en un **Plan de Acción Tutorial**, estableciendo una **Red Tutorial**, ambas propuestas, congruentes con el Proyecto Educativo de cada institución escolar.

**INDICADORES DE LA FUNCIÓN TUTORIAL
TAREAS SEGÚN LA RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN (Marland, 1974)**

| <i>T. ascendente</i> | <i>T. neutral</i> | <i>T. dependiente</i> |
|---|---|--|
| T. obligado a poner la información a disposición de sus alumnos. | Obtiene la mayoría de la información mediante cuestionarios. | T. no da la información confidencial a sus alumnos. |
| T. es parte vital de procesos de admisión e inducción. | T. tiene información sobre el pasado del alumno. | Los alumnos nuevos forman grupos sin previa notificación. |
| Cuando los profesores de distintas materias están preocupados contactan en 1º instancia con el T. | Algunas veces los profesores recurren al T., no siempre. | En las cosas serias recurren siempre al jefe de estudios. |
| Las notificaciones a casa son enviadas por iniciativa del propio T. | T. puede sugerir la conveniencia de enviar notificación. | Al T. no se le muestran normalmente las notificaciones que envía el jefe de estudios |
| T. básicamente responsable de atender pudiendo ayudar cuando es necesario. | Jefe de estudios resuelve cuestiones iniciadas por T. | T. señala los problemas en un registro pero no toma medidas más severas. |
| T. es el que más participa en las decisiones vocacionales y educativas. | El asesoramiento del T. se indica por escrito. | Todas las decisiones educativas y vocaciones son centralizadas. |
| El T. está presente en la mayoría de las entrevistas con los padres, presentación de carreras, etc. | Al T. le cuentan que tuvo lugar una entrevista. | T. no es informado de cómo se desarrollan las entrevistas. |
| El director solicita la opinión del T. antes de ver a los alumnos. | El T. es informado razonablemente sobre la acción que inicie el jefe de estudios. | Las decisiones son tomadas por el jefe de estudios sin notificarlo al T. |
| El T. mantiene su responsabilidad con un grupo a lo largo de toda su carrera en la escuela. | T. puede hacer el seguimiento de un grupo si realmente lo desea. | T. asignado según conveniencia administrativa. |
| T. designa su propio desarrollo del currículo. | Posición intermedia. | Dan el T. todas las herramientas de trabajo, lo que debe hacer. |
| La responsabilidad principal del T. es el desarrollo de su grupo. | T. es importante en los procesos de formación. | T. básicamente comprueba datos y registros. |

Figura 2.4. Adaptación de A. Lázaro, 1996

2.2. Tutoría y orientación educativa

Solamente una breve nota para resaltar que la acción tutorial está inserta en el proceso de orientación educativa en el ambiente escolar y que la orientación es, tras diferentes modificaciones y revisiones, la actividad edu-

cativa que definimos, inicialmente, con la formulación en 1976: “proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, dirigido a la persona con el fin de que sea capaz de insertar aprendizajes de una manera autónoma”. Posteriormente, en diferentes ocasiones hemos matizado dicha definición (1984, 1986, 2001), resaltando su *capacidad de humanización de la persona para reorganizar los aprendizajes de forma permanente, adaptándose a los contextos habituales del desarrollo personal, de forma autónoma.*

Independientemente de las diferentes opciones propuestas (servicios, programas, servicio-programas, counseling,...), un **modelo de orientación** es una forma de, por una parte, de *representación de la realidad* y, por otra, una *guía para la intervención* concreta en la realidad, de forma que la actuación provoque la mejora de lo que constata. Muchos son los “modelos de orientación” que se han ido formulando, según enfoques y estilos de focalización; siguiendo estas líneas propusimos un determinado modelo (Lázaro, 1976, 1984), tanto descriptivo del hecho orientador como impulsor para intervenir, donde prima la sucesividad del proceso. Posteriormente (Lázaro, 2001), siguiendo la misma propuesta elaboramos, perfilamos el Modelo que se incluye en la Figura 2.5. Pero, sea cual sea el enfoque y la configuración y concreción del Modelo que establezca, así como el estilo de intervención que recoja el Proyecto Educativo del centro escolar, sin comentar los diferentes grandes pautas, cabe destacar que *toda acción tutorial constituye de estar inserta y coordinada con el proceso orientador.*



Figura 2.5. La acción de la orientación (A. Lázaro, 2001)

2.3. Profundización de la acción tutorial

Un enfoque sistemático y sintético es el propuesto en la Figura 2.6, en donde la función básica del tutor ha de ser la guía y el asesoramiento académico del alumno, según niveles de profundización que se especifican en las opciones de compromiso institucional, tomando como criterio la mayor implicación docente en los procesos formativos del alumno. De esta forma el profesor, asume una formación en capacitación tutorial y una implicación en procesos de orientación de desarrollo personal del alumno.

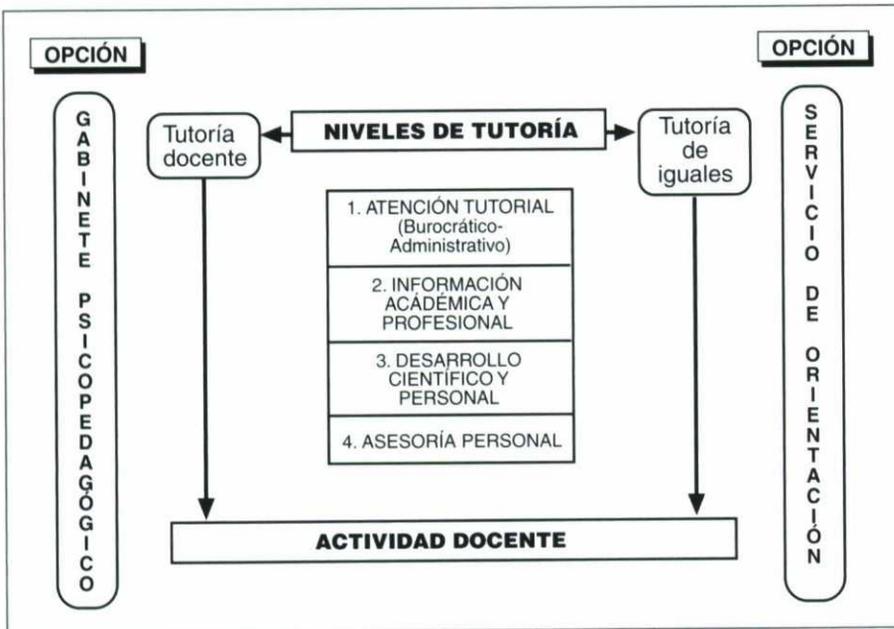


Figura 2.6. Profundización de la acción tutorial (A. Lázaro, 1996)

El nivel de profundización puede quedar reducido al primer tipo relacional (burocrática-administrativa) que es una mera información explicativa de cuestiones relativas al nivel de logro de los estudiantes (aclaraciones y revisión de ejercicios, actas y trabajos de curso). El segundo nivel es un planteamiento de implicación empática, algo más profundo de la formación socio-afectiva, ya que el tutor, conociendo las posibilidades, trayectoria e intereses del alumno (conocimiento que puede ir de lo meramente informal hasta lo documental-administrativo), ofrece asesoramiento en el desarrollo académico y profesional del estudiante, orientándole en su itinerario y desarrollo personal. Por otra parte, en el tercer nivel la tutoría actúa de forma más intensa en el asesoramiento del alumno, personalizando la relación, atendiéndole en su posible itinerario curricular de forma que le asesora en su forma-

ción académica y científica, no sólo en aspectos puntuales de los estudios, sino en la planificación de su actividad y proyección como persona y como futuro profesional que se va especializando en temas específicos. El cuarto nivel es el planteamiento de una asesoría personal, incluso en cuestiones ajenas a la formación, sino en aquellos aspectos que atañen a la elaboración del proyecto personal de vida, tanto en cuestiones afectivas, sociales, ideales, etc., de forma que el tutor se convierte en un asesor de las decisiones personales y un medio esclarecedor de las relaciones del sujeto con su entorno.

Como complemento de esta situación se presentan dos líneas paralelas: la primera, asumida por el Servicio de Orientación, representa, por una parte, el enfoque de soluciones profesionales, tanto las referidas a las funciones de acogida y asesoramiento académico (estrategias de aprendizaje, acceso a la información, opciones de itinerarios de estudio, datos sobre y las asignaturas, normas de funcionamiento de la institución, etc.), como aquéllas que atañen a la información, estableciendo un nexo entre los centros docentes y la Universidad y el mundo laboral (estrategias de búsqueda de empleo, información de becas, buzón de colocación); por otra parte, este tipo de servicio puede asumir también la atención a situaciones confusas de la personalidad.

Esta última acepción roza el planteamiento de un Departamento de Orientación Psicopedagógica, más especializado en cuestiones individuales problemáticas, que atendería a las situaciones complejas de la situación de un alumno con su entorno académico (dificultades del aprendizaje, una denuncia de otro compañero, una solicitud de un profesor, etc.), o bien ofreciendo una determinada evaluación psicológica y proceso terapéutico, que puede ser realizada como inminente ayuda a problemas escolares y personales.

Completando el comentario al diseño de la Figura 2.6, se incluyen otras alternativas como las intervenciones docentes, que son complementarias de otras opciones tutoriales según decisión de la institución o el mismo profesor. Tales modalidades son la tutoría de iguales, con sus variantes, y la propia tutoría académica.

Pero ahondando en las propuestas tutoriales se requiere una **acción tutorial creativa** más que funcionarial, tal como propone Adams (1989). Es un tipo de tutoría a la que se debe llegar dependiendo de la seguridad institucional en la función tutorial y la confianza en las tareas que realice su cuadro docente, con mayor o menor independencia de las directrices institucionales. Es un enfoque que requiere un tutor independiente, tal como se ha comentado en la Figura 2.4. De todas formas estamos en un momento de nuevos cambios en los paradigmas educativos y, por tanto, con posibilidades de convivencia de muchos enfoques en el quehacer del rol tutorial del profesor; los debates y propuestas, serenas y documentadas, pueden aportar alternativas válidas.

Actualmente se pueden sintetizar los comportamientos tutoriales, en nuestro contexto, en los siguientes:

1. Burocrática-funcionarial.
2. Académica.
3. Docente que, a su vez, se entendería desde dos posibilidades:
 - a. clase en pequeño grupo.
 - b. tutoría de iguales.
4. Asesoría personal.

Comentamos, brevemente, cada unas de las opciones de intervención tutorial:

2.3.1. Burocrática-funcionarial

Que recoge, como se ha señalado, la tradición napoleónica, en la que el profesor, que ejerce como tutor, se limita a cumplir con las disposiciones legales promulgadas, relativas a la atención de alumnos: tiempo determinado para asistencia a alumnos en despacho, revisión de exámenes, reclamación de actas, fundamentalmente. Es el tipo de tutoría más frecuentemente realizada en las Universidades públicas, y su relación, independientemente del carácter del profesor que lo asuma, tiende a convertirse en una mera relación cordial de cumplimiento burocrático.

2.3.2. Académica

Que es el que interpreta la intervención tutorial como una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico: asesoría respecto a los estudios, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales, comunicación y relación con centros de investigación, asesoramiento a trabajos de las asignaturas. Es todo un elenco de actividades dedicadas a la información relativa a la formación académica del estudiante, asesorándole sobre aquellas opciones más correctas para su estudio y promoción.

2.3.3. Docente

En la que se asume la función tutorial como una especial forma de docencia, que se puede presentar en dos posibilidades: pequeño grupo y tutoría de iguales.

A. Clase en pequeño grupo (la tutoría como docencia)

Es habitual en centros docentes sajones, en donde, después de las sesiones de clase, el profesor-tutor, con un pequeño grupo de alumnos se

dedica a intensificar un determinado sector de la asignatura, en un tratamiento informal, dialogante, casi como si fuera una charla espontánea y de café, donde no se toman, necesariamente, notas y apuntes, o se realizan prácticas o actividades excesivamente programadas; son sesiones en las que el profesor explica, comenta y dialoga, utilizando una metodología muy abierta como estrategia, la profundización de un tema. En cierto modo es una “conversión” de las “disputas” medievales donde no hay nada que descubrir (porque ya todo está descubierto), sino que se debate para aclarar mejor algunas cuestiones complementarias. Se suele hacer fuera del marco formal del aula, en el despacho del profesor o en “seminarios”, incluso, excepcionalmente, en sesiones más informales todavía, en ambientes extra-académicos como cafetería, sala de estudiantes, jardines, etc. La presión por asesorar el aprendizaje se difunde muy rápidamente y tiende a concretarse especificando dominios, que son guía tutorial en todo diseño curricular, incluso en lugares de reciente incorporación a este tipo de tecnología pedagógica (véase el caso de Hong-Kong, Imrie, 1995).

Este tipo de tutoría vela por la buena aprehensión de ideas, conceptos y nociones, presentando cuestiones más o menos polémicas y problemáticas, que suelen ser del agrado de los estudiantes, ya que les permite participar y ofrecer su punto de vista y dialogarlo, con la siempre presencia tutelar de la “autoritas” del profesor. Como puede comprobarse es una “tutoría participativa”, en la que los alumnos asumen “algo” de la función tutorial para ejercerla con sus compañeros; el grupo, dirigido por el profesor-tutor, es un medio que ejerce la acción tutorial. Según Medway (1991) al menos existen tres modalidades de tutoría universitaria, en el plano docente:

- 1) La *tutoría de curso*, “en la que un tutor proporciona al estudiante asistencia y explicación adicional del material que ha enseñado el profesor. Este tipo de tutoría es un componente clave del sistema personalizado de enseñanza, el PSI de Keller”, 1968 (Medway, 1991).
- 2) La *tutoría de emergencia*, “que se proporciona a estudiantes que necesitan una ayuda rápida debido a un examen muy próximo, ansiedad o crisis personal” (Medway, 1991).
- 3) *Tutoría estructurada*, que es cuando el tutor utiliza el material de la actividad tutorial programada en un ordenador, de manera que el estudiante sigue las pautas señaladas en el ordenador.

Estas modalidades que hemos comentado hacen referencia a las actividades de los tutores en los que las aproximaciones son más estratégicas de metodología y se aproximan a los planteamientos de la tutoría de iguales o *peer tutoring* como medio de intervención.

B. Tutoría de iguales

Las estrategias de tutorías de iguales se remontan a tiempos casi legendarios. Por una parte se recuerda la tradición oriental, védica, como un sistema habitual de enseñanza en el mundo hindú e, incluso, las aportaciones de la enseñanza musulmana, de frecuente comunicación didáctica de tipo oral. También en el mundo occidental, se recoge en los textos de Quintiliano, el hispano-romano de Calahorra, que señala, en sus *Instituciones Oratorias*, que los alumnos mayores pueden enseñar a los más pequeños. Posteriormente, con el encuentro entre europeos e hindúes, Andrew Bell, pastor anglicano, incluye en su metodología el “sistema mutuo” de enseñanza, inspirándose en las formas de enseñanza que recogió en la India. Paralelamente, en Inglaterra, Joseph Lancáster inició un sistema parecido, difundiéndose como alternativa a la extensión de la enseñanza: “un solo maestro para mil discípulos” fue el lema lancasteriano. El procedimiento fue muy extendido a comienzos del siglo XIX por el sur de Europa (España, Italia, Francia), combinándose con las escuelas-asilo, para atención de la educación de las clases indigentes desapareciendo, en Europa, a partir del primer tercio del siglo XIX.

En Estados Unidos la “enseñanza de iguales” tuvo una difusión enorme, debida, por una parte, a la necesidad de extender la educación primaria como derecho del ciudadano en los Estados de la nueva nación y, por otra, a la presencia de Lancáster por aquellas latitudes, que intentaba difundir su metodología como garantía de educación de los jóvenes. Posteriormente, aunque no llegó totalmente a desaparecer, la pujanza del “sistema mutuo” disminuye hacia mediados del siglo XIX, con las incorporaciones de las nuevas tendencias y estilos educativos. Pero nuevamente resurge, a comienzos del XX, con los planteamientos de Burk, en la Escuela Normal Estatal de S. Francisco, intentando resaltar el aspecto del aprendizaje por pequeñas unidades de contenido, para lo que se requería la asistencia de ayudantes, como eran los alumnos más aventajados. Posteriormente, perfecciona el sistema su alumno Carleton Washburne (1962), que desarrolla el *Plan Winnetka*, donde lo importante es el *sistema de individualización de la enseñanza, basándose en aprendizaje por objetivos, ritmo de adquisición diferenciado y control de lo aprendido por medio de colaboradores entrenados*. En este nuevo enfoque lo importante es el aprendizaje diferencial, ya que la colaboración de los “alumnos tutores” es un soporte de un Plan de individualización, que tuvo un gran desarrollo antes de los años veinte, como un reflejo de la inquietud de renovación metodológica existente en Europa y América y que culmina con el *Movimiento de las Escuelas Nuevas*, que sistematizó Adolphe Ferriere (1920): “Hacia finales de la década de 1920, virtualmente se paró toda investigación significativa sobre la enseñanza individualizada y este sistema comenzó a declinar” (Kulik, 1991, 3537).

De hecho “algunos de los planes especiales anteriores fueron más administrativos que educativos” (Good, 1966, 460). Y se constata en los acontecimientos de la época que casi todas estas innovaciones surgen, o las promueven, educadores vinculados a la Administración educativa práctica (superintendentes, supervisores, profesores de Escuela de Magisterio, profesores en activo), preocupados por garantizar la escolaridad con los recursos, generalmente escasos, que se disponían. Se pretendía garantizar los aprendizajes individuales y, como consecuencia, se propuso un sistema alternativo de enseñanza, en el que, conservando el progreso graduado del aprendizaje, en base a la secuencia organizada de los contenidos a aprender, se idearon sistemas de progreso individual, bajo el control tutelar de profesores, tutores, monitores, ayudantes o asistentes. Good (1967) señala distintas aportaciones:

- El Plan 5. Luis, en 1865, en donde cada seis semanas se realizaba una revisión de los progresos individuales y los más capaces pasaban a niveles superiores según su competencia.
- El Plan Quincy, de E. W. Parker, en el que se utiliza un plan de entrenamiento para lograr que los alumnos menos competentes o hábiles pudieran alcanzar el nivel de la mayoría.
- En Batavia, Nueva York, y en Cambridge, Massachuettts, se utilizaron alternativas organizativas para asegurar la individualización del aprendizaje, introduciendo en cada aula dos, incluso tres, profesores (uno titular y otros ayudantes), en donde cada uno se ocupaba de un determinado grupo de alumnos o de determinadas formas de aprendizaje (uno para prácticas, otro para problemas...).
- Preston W. Search introdujo este sistema de organización, superando la división del muro escolar que constriñe, de forma que alumno seguía un plan diseñado y consensuado con su tutor. Lo inició en 1877, en Ohio, y lo extendió en otras partes, con lo que se denominó el Plan Pueblo, localidad de Colorado.
- Se continuaron las ideas Burk y Wahsburne, anteriormente mencionados, responsables de distrito, y también por Helen Parkhurst, diseñadora e impulsora del conocido Plan Dalton. Todos estos empeños se realizan con la intencionalidad básica de asegurar el “principio de la individualización” en el aprendizaje, respetando la diversidad y la peculiar diferenciación de los aprendices. Para ello se presentan breves unidades de aprendizaje, incardinadas entre sí, y que definen un objetivo de aprendizaje. Cuando el alumno demuestra su dominio, puede pasar, o se le autoriza, con un nuevo “contrato”, para que pase a unidades siguientes; este control lo asume y coordina un ayudante, o asistente, o monitor, que son coordinados por el profesor del aula. En torno a los años cincuenta resurge este planteamiento, más con

enfoques didácticos que organizativos, con el impulso que da Skinner a la enseñanza programada, proponiendo la minimización de los núcleos de aprendizaje, la retroacción inmediata como principio de refuerzo motivacional del aprendizaje, para lo que se necesitaba una “interacción” entre un medio o persona, que sirviera de “tutor”. Y, entre “los distintos sistemas individualizados desarrollados en la década de los sesenta, el método diseñado por los colaboradores de Skinner y su colega Fred Keller ocupa un lugar preeminente” (Kukik, 1991, 3.538).

Esta larga argumentación histórica nos conduce a comprender la necesidad de una alternativa sugerente (*peer tutoring, peer age cross*), que justifica la importancia que, en estos momentos, comienzos del siglo XXI, ofrece una tutoría de iguales, como alternativa metodológica de aprendizaje.

El PSI (*Sistema Personalizado de Instrucción*) “es un método de enseñanza individualizada para ser empleado a nivel de College, establecido a principios de los años sesenta por el Fred Keller y sus colaboradores. Lo que distingue al PSI de otros métodos individualizados es el empleo de un monitor de la asignatura como ayuda para el profesor de curso. La labor básica de esos monitores es evaluar la realización del alumno en los tests de cada unidad, pero contribuyen también a mantener un clima de relaciones interpersonales en el aula y proporcionan cierta asistencia tutorial a los alumnos” (Kulik, 1991, 3.537). Lo que configura el sistema son estos componentes:

- a) orientados y requisito del dominio.
- b) pequeñas unidades de trabajo, incardinadas con los objetivos por medio de guías concisas del estudio.
- c) planteamiento individualizado siguiendo el ritmo de aprendizaje que el alumno considere.
- d) retroacción específica mediante la revisión inmediata de lo realizado.
- e) monitores entrenados (o tutores, que en el Plan se concibe como tutoría de iguales) que evalúan objetivamente los resultados, siguiendo las pautas de profesor.

Estos cinco aspectos fueron expresados, como punto sistemático de partida del Plan, por Keller en un famoso artículo que publicó en 1968.

El sistema de tutoría de iguales (*peer tutoring, croos age tutoring*) ha sido aplicado a varias y diversas actividades, entendiendo que los “pares” son otras personas con status similares y que realizan tutoría como una situación individualizada de aprendizaje (Taylor Fitz Gibbon, 1992). Sus beneficios y desventajas han sido muy diversos y no unánimes; por ejemplo, se considera

que los alumnos, tanto los que reciben la tutela como los monitores aumentan los niveles instructivos, el espíritu de colaboración es más alto, y se desarrolla más la autoestima; por el contrario, los alumnos que actúan como monitores, elegidos por sus buenos aprendizajes y su capacidad de liderazgo, aumentan tales condiciones y su rendimiento es mejor aún (Moust y Schmidt, 1994).

Su buena disponibilidad y la mayor intensidad de interrelación permite estimular las corrientes empáticas, como fuerza estimuladora del aprendizaje, limando actitudes indiferentes o negativas respecto a la disponibilidad del aprendizaje. Este factor es el que ha impulsado a realizar experiencias en el ámbito de la educación especial o con alumnos en situación de riesgo educativo; es frecuente localizar en las revistas especializadas (*Journal Learning Disabilities, Education and Treatment of Children, Journal of Special Education, Teaching Exceptional Children, etc.*) publicaciones describiendo experiencias de tutorías de iguales en diferentes situaciones y contextos de aprendizaje.

La opción de *Peer assessment*, es cada vez más frecuente y eficaz, aproximando la “tutoría docente” a “la tutoría académica” descrita anteriormente, donde los alumnos de cursos superiores asumen las funciones de tutela de alumnos de cursos inferiores, como práctica habitual (Freeman, 1995). Incluso cuando se analizan los criterios de evaluación, comparando las diferencias entre las valoraciones del tutor y las del grupo de iguales que ejercen el asesoramiento (Doyle y Green, 1994; Orsmond, Merry y Reiling, 1996; KamPor y Leung, 1996). Y en España son destacables los trabajos de López, de la Universidad Complutense (1993, 1994, 1996) en la que expone la experiencia realizada, de forma constante y continua, con los estudiantes de últimos cursos universitarios, utilizando una tutoría de iguales similar a las propuestas de Keller. En 1996, en el estudio que realizamos (Lázaro y Suárez) con alumnos de educación secundaria de Valdemoro (Madrid), se organizó el sistema de iguales con grupos de alumnos, con monitores por cada grupo y sesiones periódicas de actualización y revisión del profesor con los “monitores” de cada grupo; se apreciaron escasas diferencias significativas de progreso en el aprendizaje instructivo entre grupos de alumnos a los que se aplicaba el “sistema de iguales” y los grupos de los que realizaban el aprendizaje habitual, excepto que:

- los alumnos “monitores” dominaban intensamente los contenidos de la asignatura,,
- se mejoraban las relaciones de cooperación y solidaridad,,
- el aprendizaje de todos los grupos era más intenso y el progreso (paso de un objetivo dominado a otro por dominar) era más rápido.

En síntesis la “tutoría de iguales” (que es el término más habitual de las expresiones *peer tutoring, peer assessment, peer appraisal, peer group assessment*) es una forma de realizar la tutoría docente, pero que incluye manifesta-

ciones de acción tutorial en la relación, dada la intensidad de comunicación y de intercambio empático; en conclusión, el establecimiento de redes de tutoría de iguales puede ser una opción ante los problemas de la invasión de información, la diversidad acuciante de los estudiantes y el agobio de la masificación escolar.

2.3.4. *Tutoría como asesoría personal*

Este apartado se puede analizar desde dos tipos de asesorías o tutelas:

- la informativa-profesional.
- la íntima-personal.

A. Asesoría personal (tipo informativa profesional)

Es un área intermedia entre la tutoría de iguales y la “asesoría personal”; se refiere al espacio que atiende a las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes. Es una línea tutorial que concreta esfuerzos para ofrecer información propia sobre instituciones formativas y de empleo que, en los diferentes sistemas, se ha concretado con la creación de Centros de Información Profesional, Servicios de Orientación, Oficinas de Acogida o Centros de Asistencia, muchas de ellas dirigidas al asesoramiento del “desarrollo de itinerarios personales y profesionales”.

B. Asesoría personal (de carácter íntimo-personal)

La opción de la “Asesoría personal” supone un compromiso más profundo tanto por parte del profesor como por parte del estudiante, siempre que ambos lo deseen y no le venga impuesto, o superpuesto, en las funciones tutoriales. En la “asesoría personal” el tutor abarca cualquier problema del alumno, esto es, intelectual, afectivo, social, académico, profesional, relacional, institucional, ideológico, etc., o con los límites que se establezcan institucionalmente o la relación empática. En algunos diseños, el tutor no es propiamente un docente que imparte ciertas asignaturas, aunque sea un profesional perteneciente a la institución, que tiene encargado la misión de atención a los niveles y desarrollo formativo del alumno. Este planteamiento se localiza en algunos centros que consideran que el estilo formativo que ofrecen ha de estar garantizado por medio de la tutela que ejerce el “tutor”. En nuestro estudio, a este tipo de tutor lo denominamos “asesor personal”, ya que analiza la totalidad de la personalidad concerniente a la formación del estudiante, reservando el término “tutor”, como más universal y específico, al profesor encargado de ejercer una tutela científica y profesional de los estudiantes que tiene asignados, en las distintas acepciones analizadas hasta ahora. En este enfoque

se localizan los lejanos estudios de González Simancas (Pamplona, 1973) y, de forma más generalista los de Artigot (1973). García Ramos y Gálvez (Centro Universitario Francisco de Vitoria, Madrid, 1995) han diseñado un tipo de doble tutoría, diferenciando el tutor (que en este estudio denominamos “asesor personal”) del asesor académico (al que nosotros denominamos propiamente “tutor”).

La “asesoría personal” como opción tutorial encierra muchos interrogantes que habría que desvelar, en el enfoque que fuere, antes de aplicarla, como, por ejemplo, los siguientes: ¿no se confunde tutoría con la atención psicológica?; ¿el asesor personal puede ser elegido o rechazado, aunque lo ofrezca, obligatoriamente, la institución?; ¿la intervención es solo para atender a unos determinados valores preestablecidos, o la dinámica tutorial es una asistencia de acompañamiento, al estilo de las ofertas canadienses de Moreau y su equipo?; ¿tiene derecho cada institución educativa a preservar un determinado estilo de estudiante y, en consecuencia, intervenir según los valores preestablecidos?; ¿tiene derecho el estudiante a mantener sus valores íntimos, independientemente de la presión institucional?; ¿la tutela de los estudiantes se ha de ejercer exclusivamente según el enfoque de científicidad, y no sobre los valores personales?; ¿se puede mantener la oferta tutorial como posibilidad de uso por parte del estudiante o se ha...? Los interrogantes son muchos y las respuestas todavía no son contundentes ni concluyentes. Sólo cabe establecer que *el tutor es el garante de los aprendizajes establecidos en el currículum*.

Atendiendo a los orígenes de la concepción del tutor, su mejor definición y más universal es señalar que es *un profesor que atiende personalmente a los alumnos, en sus problemas científicos y académicos (de inserción en la comunidad, por ejemplo), ayudándoles en sus dificultades de aprendizaje, de desarrollo personal y profesional*. Desde esta perspectiva el tutor es un **GARANTE QUE ACOMPAÑA** científicamente al estudiante, orientándole y asesorándole. La institución puede, en su caso, ofrecer un servicio de atención personal, independientemente de la asistencia psicopedagógica sobre problemas personales.

3. EJES DE LA IMPLANTACIÓN TUTORIAL

De una forma somera, es imprescindible señalar que toda acción tutorial no es posible sin una aproximación previa de tipo organizativo; es la forma con la que se concreta cualquier *modelo*: la forma de actuación no es una mera especificación técnica o la solución a cuestiones cotidianas de necesidades profesionales; en un *ámbito institucional* es la concreción de la forma de actuar según un plan inserto en los objetivos del proyecto educativo de cada centro.

Por otra parte, expresado de otra forma, entendiendo desde una perspectiva inversa, tomando la tutoría como unidad de configuración. Para impregnar un centro escolar de la actividad tutorial es preciso que la estructura organizativa establezca dos ejes, dos vigas maestras, desde las que se desplieguen los soportes de la realización de actividades tutoriales. Cabe que cada uno de los ejes adopte formas o tendencias organizativas, según las tendencias o posibilidades como se les focalice.

Según se concreta en la Figura 2.7, para implantar la acción tutorial en un centro que se caracterice como institución inmersa en el proceso tutorial, y no una mera asignación burocrática que deforme la función, ha de sustentarse los dos ejes organizativos:

- establecimiento de competencias;
- organización de las tutorías.

Sobre las **competencias (I)** es preciso delimitar las competencias tutoriales, señalando que son *funciones, tareas y técnicas (1)* que todos los profesores pueden ejercer, aunque esto suponga un proceso de formación. Conveniría que se estableciera un *Seminario de Intervención tutorial* del centro, abierto, dirigido o coordinado por un experto exterior a la comunidad, que anime y provoque el debate entre los posibles tutores, para:

- Impulsar, en una sesión intensa, una *Plan de formación (2)* para el grupo con una permanente revisión, como función de auto-supervisión, por el Seminario.
- Elaborar un *Plan de Actuación (o intervención) Tutorial (PAT)* que, en coordinación con lo establecido legalmente, sea revisado y debatido por los componentes del Seminario

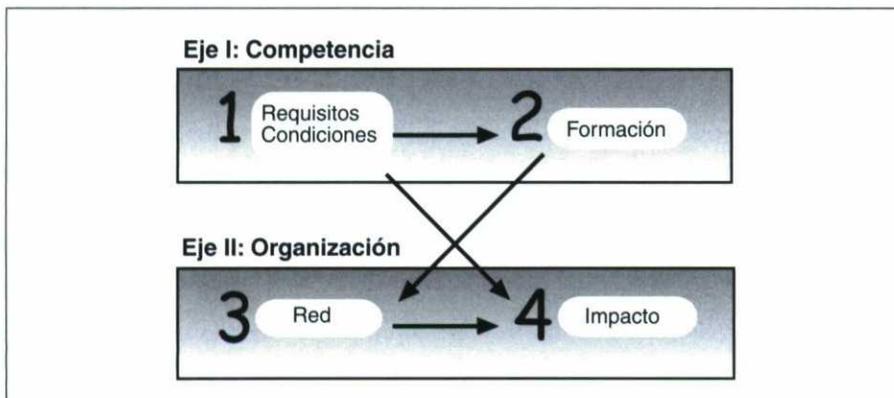


Figura 2-7. Focos de Acción Tutorial Universitaria

La aplicación del PAT, requiere una **organización (II)** propia para cada centro, según su Proyecto Educativo, con la especificación de competencias y actividades, se conjuga:

- con el diseño e implantación de una **Red Tutorial (3)**;
- y, posteriormente, con la **evaluación y análisis del impacto (II)** que produce en toda en la comunidad, se constata la eficacia de tutoría en el Proyecto Educativo.

3.1. La red tutorial

La “red tutorial” es el término que establecimos (Lázaro y Asensi, 1984) para sintetizar y resaltar la función orientadora de los tutores en el proceso psicopedagógico. Para su entramado habrá que insistir en lo olvidado por excesivamente manido: que la acción educativa de un profesor es fundamentalmente formativa, redundancia pertinaz pero necesaria, en estos tiempos de vertiginosidad innovadora. El profesor-tutor es un educador, esto es, el profesional de la enseñanza que amplía y engloba su quehacer de “comunicador”, que califica su actividad, esencialmente formativa, como acción de interrelación concretada y personalizada en todos los “profes” y “seños” que realizan cotidianamente la acción clave de educar en un colegio. Habría que desempolvar los estudios de García Morente que señalaba, en un famoso artículo sobre “*Virtudes y vicios de la profesión docente*”, que el educador es un *abnegado* que, entrega toda su personalidad, en todo momento, incluso termina hasta “por negarse” y relega lo esencial para sí mismo (atención a su desarrollo personal, atención a su ocio, atención a su propia familia, a su necesidades de descanso...) por seguir atendiendo, formando y educando a sus alumnos.

Es el tutor, como expresión fundamental del concepto, el que atiende a los que están en proceso de formar su propio ser, es decir, el tutor es el constante acompañamiento del que se desarrolla, el que está en permanente evolución durante toda su existencia. Por eso, la actividad del tutor es “*generosamente egoísta*”, ya que, por acompañar y asesorar a tantos en tantas entregas de sí mismo como persona, en tanto en cuanto educador, ayuda y es enriquecido por el hecho de ayudar y acompañar formativamente.

Un tutor es la expresión del hecho de educar concretado en una persona que tiene competencias diversas, como las de tipo:

- pedagógico
- didáctico
- psicológico
- sociológico

Cada uno de estos ámbitos no son competencias exclusivas de pedagogos, didácticos, psicólogos o sociólogos, ni tampoco el profesor es un técnico especialista en cada uno de tales sectores científicos. El tutor ha de poseer capacidad para armonizar diversos procesos, intenciones y resultados emanados de la multitud de variables que intervienen en el proceso educativo. El tutor es el responsable temporal, en el ámbito de sus competencias, de las funciones educativas que son las de formar, instruir y tutelar en una institución docente que se dedica a *formar cognitivamente* y a *guiar el proceso de auto-elección, esto es, a enseñar y a valorar; expresado más minuciosamente, a formar personas que logren su autonomía para aprender a aprender y aprender a decidir*. Estas competencias son propias de la función de acompañamiento del tutor.

Por ello, toda acción psicopedagógica dirigida a los alumnos ha de ser coordinada y supervisada por cada tutor, con la colaboración técnica de psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales o médicos, o cualquier otro personal especializado en sectores del desarrollo de la personalidad. Pero, tal como hemos indicado en diversas ocasiones (Lázaro, 1996, y Lázaro y Suárez, 2002), el tutor es dependiente, orgánica y funcionalmente, del Proyecto Educativo de una institución, por lo que su acción ha de ser coordinada y coherente con las pretensiones formativas de dicho proyecto. Cuando el profesor, sea cual sea su nivel de dedicación o el grado de enseñanza al que dedique su competencia y su especialidad científica, ha de realizar sus actividades armónicamente, en coherencia con el Proyecto Educativo y con la Estructura Organizativa del Centro; su actividad le transforma, profesionalmente, en educador, superando los *roles ocasionales de instructor, preceptor, profesor, enseñante o docente*, que se perciben como actividades parciales, complementarias y dependientes de la función y rol principal del proceso formativo: educador.

3.1.1. La trama formativa: la Red tutorial

Hay escasa documentación sobre las características de la Red tutorial, tal como señalábamos en otras ocasiones (Lázaro, 1987; Lázaro y Asensi, 1984). En un centro escolar se constituye una red formativa que engloba y atrapa todo el quehacer educativo del ambiente institucional de un colegio, en el que la coordinación horizontal y vertical de cada unidad (grupo-clase) es fundamental para alcanzar y asegurar el quehacer educativo.

Para plantear esta estructura mínima de “red” se han de establecer, en el Proyecto Educativo, algunos fundamentos, o principios básicos formativos, que dirijan la acción tutorial; por ejemplo:

1. El tutor dirige la acción formativa de los alumnos que tiene asignados.

2. La elección de un tutor, que ha de ser el principal educador de la formación de unos alumnos, es una función básica; por eso el tutor constituye la concreción personal del estilo educativo del centro escolar, que atrae la atención de la elección familiar.
3. El tutor es el representante del colegio ante las familias, esto es, la familia ha elegido una institución educativa para que colabore con ellos en la educación de sus hijos. Esta elección de confianza se realiza por diversos motivos e intereses (personales, sociales, económicos, didácticos, etc.), pero cabe entender que el “estilo” (conglomerado de variables, –diversas, controlables, incontrolables, coherentes y contradictorias, formales e informales– que conforman el *ambiente y la caracterización* de la acción de una institución), es el que predomina, dirige y orienta el Proyecto Educativo del Centro, el trazón básico de la estructura del dicho “estilo”.
4. El tutor es el profesor que los padres aceptan como garantía de la secuencia instructiva y formativa de sus hijos en el colegio, por lo que ha de mantener unas cordiales relaciones de comunicación personal y social.

En el n.º 222, monográfico, de la *Revista Bordón* (Lázaro, 1977) señalábamos la importancia de la estructura del *Equipo Orientador*, planteando tres opciones de organización y de atención que indicaban la posible relación entre el tutor y los distintos profesionales implicados en el proceso educativo (profesor, psicólogo, patrono, pedagogo, médico, trabajador social,...), así como otros responsables que se sienten responsabilizados (familias, autoridades civiles...). Desde esta perspectiva, atendiendo a diferentes aportaciones de organización dinámica y tipos de dirección estructurada por objetivos hacia un fin establecido y elaborado en procesos, se distinguen al menos tres enfoques, tres referencias de “*focalización*” de las posibilidades organizativas de la red tutorial:

- a) Red tutorial de organización piramidal, con estructura lineal y escalonada, propia de organizaciones muy consolidadas y tradicionales, que se culmina en un “Director Vértice” que, en nuestro caso institucional colegial, sería el Coordinador máximo de las tutorías, dependiente, a su vez, de un Director General del Centro. Es un enfoque organizativo acomodado al contexto institucional, en el que la organización define claramente los roles y funciones de la jerarquía, independientemente del estilo de comunicación que se establezca entre subordinados y jefes (impositivo, semi-directivo, no directivo, etc.) y, por tanto, es el habitual en los centros docentes.

- b) *Red tutorial de organización flexible* que se organiza según una configuración cambiante, concretando una concepción de *grupos organizativos dinámicos* que revisan su propia estructura en función de sus objetivos y necesidades; es una revisión programada pero constante, propia de organizaciones innovadoras. Es un enfoque organizativo en el que se establecen *funciones y roles*, fácilmente *intercambiables* según necesidades, en donde la coordinación y la dependencia estriban en el proceso a realizar y en el producto a lograr. Es una forma organizativa muy atractiva, pero que es más propio de pequeñas y medianas empresas con una acción amplia y comunicativa.
- c) *Red tutorial de organización horizontal*, en la que los distintos grupos de un mismo nivel o ciclo de enseñanza realizan una actividad de planificación, acción y evaluación de la actividad tutorial de una forma ejecución y seguimiento colegiado, de manera que la actividad se mantiene, aunque sea aplicada por profesores diferentes, con unos puntos de referencia y tareas similares en cada uno de los grupos-clase. La relación organizativa entre profesores de los distintos grupos de un mismo ciclo permite atender e intercambiar estrategias de intervención diversa según realizaciones de actuación durante el curso. Es una organización de estructuras intercambiables que requiere gran dominio y apertura institucional, para que se derrumbe todo el diseño organizativo.

Estos tres **enfoques organizativos de la red tutorial** no son excluyentes ni constituyen compartimentos estancos, absolutamente independientes y sin relación entre sí; las alternativas de conexión organizativa pueden ser múltiples, depende de la organización global de cada institución docente, de la misma manera que el Plan de acción tutorial de cada centro depende y ha de estar inserto coherentemente en el Proyecto Educativo. Por esto puede realizarse diferentes **tipos organizativos de la Red Tutorial**:

- los tres básicos:
 - piramidal
 - horizontal
 - funcional flexible

- los combinados
 - piramidal - horizontal
 - vertical - flexible
 - horizontal - flexible
 - piramidal - horizontal-flexible

A esto se debe añadir:

- La *intensidad directiva* (estilo de planificación, control, supervisión y coordinación), perspectiva que implica dos planos de referencia:
 - a. el ámbito de *organización tutorial*;
 - b. el ámbito de *organización del liderazgo* (dirección) del centro.
- La *organización de dependencia tutorial establecida* en cada centro, tomando como *eje organizativo la relación de los tutores con los diferentes profesionales y sectores implicados y complicados* en el proceso de educar, y sistematizado en la acción concreta de la actuación educativa en un colegio; básicamente la *focalización* que priorizamos es la relación de un profesor-tutor con los alumnos y con el entramado social. El tutor puede asumir roles de:

A. “tutor colaborador”: es el tipo de tutoría en el que el tutor se siente menos responsable y se plantea como un mero transmisor de la actividad orientadora que, como parte fundamental del proceso educativo, dirige y coordina el Equipo Directivo y los especialistas en Psicopedagogía. De esta forma el profesor se convierte en tutor, por asignación administrativa, ejecuta lo que se le indica y mantiene una actitud recelosa, indiferente, incluso de rechazo, a las posibilidades orientadoras con sus alumnos, ya que la responsabilidad le es indicada por expertos que, en cierto modo, asumen sus competencias. El tutor realiza “tareas” que le encomiendan de forma burocrática (completa datos, firma documentos, atiende a familias, custodia fichas o expedientes...). Reflejo de actividades y funciones en las que, según su concepción, no ha participado, por lo que puede percibir la actividad tutorial como una apéndice a su misión principal como educador, supervalorando la enseñanza.

B. “tutor participante”: es un tipo de tutoría en la que el profesor adquiere algunas connotaciones de participación y ello le reclama asumir algunas decisiones y establecer pautas de intervención en los procesos de asesoramiento. En esta ocasión sigue siendo miembro de un Equipo de Orientación, pero su presencia no es meramente informativa, sino que adquiere notas de participación en los procesos técnicos de diagnóstico y en la elaboración de pautas de intervención. Su colaboración adquiere matices de mayor intensidad, ya que sus informaciones son complementarias con las que ofrecen otros profesionales, y contribuyen a establecer estrategias de intervención, que aplicará en el aula, mientras que intercambiará los progresos realizados en la misma con la de los otros colegas en los ámbitos familiar, social, sanitaria, u otros.

C. “tutor coordinador”: es la máxima expresión de coordinación y responsabilidad formativa, pues el tutor se convierte en “la diana” que recibe las indicaciones y sugerencias de todos los demás implicados y asume la res-

ponsabilidad de la decisión de las intervenciones, solicitando la colaboración de los demás expertos en los respectivos ámbitos de sus competencias; en esta ocasión el informe asesor lo firma el tutor y recomienda a uno u otro especialista. Poco a poco, inicialmente los tutores adquieren competencias formativas hasta culminar su intervención con el establecimiento de nuevas intervenciones, pautas y procesos de centralización de las informaciones.

- **Otras opciones de tutoría complementaria**, como son las tipificaciones de:
 - *Tutorías alternativas*, en donde el grupo de alumnos tutelados poseen características especiales (de nuevo ingreso, repetidores, de integración social, minusvalías, etc.) que se pueden entender de carácter transitorio o permanente y que puede concernir a un elevado número de alumnos.
 - *Coordinación de tutorías* (Jefatura de estudios, tutores, ...), que es la coordinación de la actividad tutorial, la cual se puede organizar según necesidades y estructuras de asesoramiento diversas, pero cabría entenderlas como vinculadas al trabazón organizativo de las acciones tutoriales según las prescripciones legales y vigentes en cada momento. En general, en un colegio, la Coordinación jerárquica reside en la Jefatura de estudios, con *desarrollo en línea y en cascada*, con tutores coordinadores por niveles educativos, ciclos y cursos, en donde deben estar incluidos, como “staff” o asesoramiento los diferentes expertos colaboradores (médicos, psicopedagogos, trabajadores sociales, etc.).
 - *Tipo de profundización tutorial*, que es otra variable organizativa, según el nivel de responsabilidad tutorial asumida personal e institucionalmente, y que es reflejo del nivel de capacitación exigido a los tutores como niveles de implicación.

ANEXOS

I. CUESTIONES CLAVE PARA CLARIFICAR CONCEPTOS Y SITUACIONES TUTORIALES

Hace unos años elaboramos (Lázaro y Rodríguez, 2002) una serie de preguntas y respuestas sobre la cuestión tutorial que, para esta ocasión, hemos revisado y ampliado. Son cuestiones habituales que demandan profesores y directivos de centros escolares y que abarcan temas desde conceptos hasta detalles organizativos y de relación, cuyas respuestas son basamento para clarificar y elaborar Planes de Actuación Tutorial.

1. ¿Cómo son los tutores según los alumnos?

La actividad tutorial se ve inmersa en una plataforma de intervención social ante la comunidad educativa, susceptible a los entusiasmos y las críticas, pues el tutor representa la personificación de actitudes y valores conformada en la relación educativa que ejerce con sus alumnos y en las comunicaciones con las familias. Los alumnos valoran a sus tutores según sus percepciones, especialmente en el ámbito de la comunicación afectiva, aunque su autoridad se ve incrementada por la situación de sus competencias didácticas; el tutor, para los alumnos, es director y guía de situaciones de conducta, pero que lo conciben en el ámbito de lo docente, por lo que la estimación aumenta o disminuye según su autoridad y competencias didácticas.

En la Figura 2.8 se recogen los datos referidos a un estudio realizado (Lázaro, 1996) con alumnos que valoraban, en respuesta abierta (N aprox. 1500), las cualidades de los tutores. Sistematizadas las respuestas, se consta-

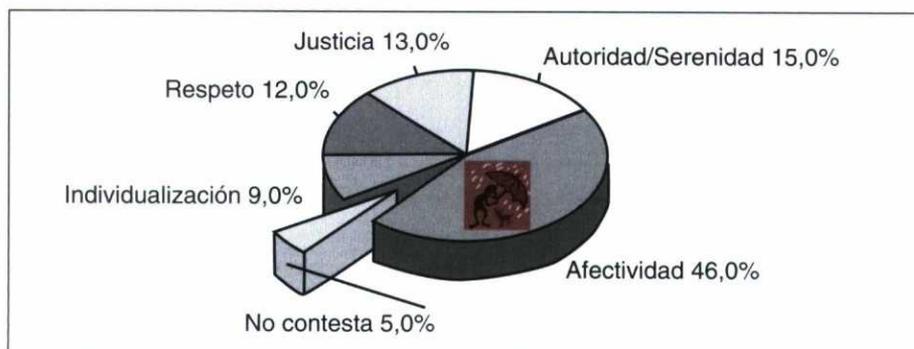


Figura 2.8. Cualidades del tutor según los alumnos (A. Lázaro, 1996)

ta, como condiciones que deben poseer los tutores, las cualidades prioritarias, preferidas y más estimadas por los alumnos, las siguientes:

- la capacidad para establecer relaciones de afectividad y de empatía (acogida, comunicación cordial sin excesivas simpatías ni manifestaciones de antipatías); es lo que más se valora (46%), unida a
- la capacidad de mantener el equilibrio personal, sin exageraciones (irritaciones, depresiones, euforias), esto es la manifestación de una autoridad serena (15%),
- también se valora, en general, con matizaciones y diferencias según la edad o el tipo y niveles de exigencias, el respeto hacia los alumnos (12%) y
- el trato paritario sin favoritismos ni fobias manifiestas, esto es la equidad de justicia (13%), que se complementa con
- la capacidad para individualizar (9%).

Son cualidades que, en general, ratifican otros estudios (Lázaro y Asensi, 1984) y que se sintetizan en dos grandes campos de requisitos esperables por los alumnos:

- competencia para establecer relaciones empáticas;
- actitudes de comprensión, respeto y equidad.

2. ¿Todos los profesores tienen condiciones para ser tutor?

La cuestión dubitativa es reclamar que han de disponer de determinadas cualidades para ser tutor, oscilando entre la incapacidad del ejercicio debido a la carencia de condiciones y la posible negación a realizar actividades tutoriales. La respuesta atañe al concepto global de ser profesor ya que la tutoría es una habilidad inherente a la función docente que, por sí misma, implica competencia científica, didáctica y tutorial; por tanto, se pueden diferenciar:

- el “saber algo” (competencia científica);
- el “saber transmitir lo que se sabe” (competencia didáctica);
- el “saber asesorar sobre dificultades de lo que se enseña y su aprendizaje” (saber tutorial).

Por tanto, para ser profesor hay que poseer determinadas competencias que se han de aprender y mantener, lo que supone que todo profesional de la enseñanza ha de adquirir, independientemente del ejercicio de su competencia investigadora, científica o técnica, las habilidades y conocimientos que le permita actuar como didactas y como tutores.

3. ¿Quiénes son responsables de la formación continua de los tutores?

Con diferente grado de responsabilidad, la formación continua en la *mejora de la intervención tutorial* están implicados tres niveles:

A. El primer interesado y reimplicado en la formación continua tutorial es el propio *profesor*, ya que es el protagonista de su mejora y desarrollo profesional. La acción educativa, además, como cualquier tarea humana, requiere:

- unos mínimos de dedicación ilusionante, de *resorte vocacional*, o, al menos, *reclamo por el incentivo* (hacer algo subsidiariamente por interés o necesidad de otro algo; por ej.: primar, en una conducta, el premio que la meta de la actividad que se realiza). Este impulso es el motor motivador que debe poseer todo profesor para provocar que su actividad adquiera matices formativos y de permanente dedicación;
- por otra parte, es imprescindible la *constante reactualización técnica* de las actividades tutoriales, tanto en lo que se refiere a la adecuación a los replanteamientos de nuevas situaciones del tutor según las demandas sociales, como de las perspectivas que fomentan la capacitación en el mejoramiento de técnicas de intervención y relación tutorial.

B. Junto a esta demanda personal del profesor, la propia entidad, como *unidad empresarial*, es a quien le compete más intensamente que los tutores de su centro educativo estén técnicamente actualizados y coordinados.

C. Por último, más como una exigencia que como una competencia, *los padres*, como entidad familiar cohesionada como realidades individuales, han de procurar que los tutores docentes de sus hijos sean profesionales competentes y permanentemente actualizados en su formación.

4. ¿Puede haber grupos de tutoría independientemente de los grupo-clase?

En el contexto educativo español se ha generalizado que cada grupo de alumnos asistentes a una misma clase deben tener un profesor que ejerza como tutor. En Educación Infantil y Primaria se ha estimado que, dado que suele haber un único profesor que atiende, en tiempo e intensidad, a la formación de los alumnos asistentes a un mismo grupo, aunque les impartan enseñanza otros profesores especializados (música, idiomas...), se considera como tutor al “profesor principal”, al que se le asignan tareas burocráticas con una leve coordinación docente. En Secundaria la situación es aún más

indefinida, ya que todos los profesores tienen la misma competencia y dedicación didáctica respecto a sus alumnos, por lo que la asignación del tutor a un grupo de alumnos es aleatoria: por ejemplo, el profesor que tiene más tiempo de enseñanza, o por coordinación o preferencia –un determinado profesor, seglar o religioso–, por ejemplo, en el que confie la institución. Pero la estructuración básica de la configuración de los grupos de alumnos con atención tutorial emana de las disposiciones oficiales y burocráticas: “cada grupo de alumnos tendrá un tutor”, identificándose “grupo” como el “grupo-clase”.

Pero existen, de hecho, *otras clasificaciones* de los alumnos que se superpone a la típicamente organizada en función de criterios académicos, tal como la siguiente:

- alumnos de nueva incorporación;
- alumnos que repiten curso o asignaturas;
- alumnos que reclaman atención especial por posibles trastornos afectivos (trauma de origen familiar: paro, bancarrota, divorcios, separaciones, fallecimientos...);
- alumnos con crónica problemática socio-escolar o en situaciones de riesgo (conductas disruptivas, conflictos, agresiones, maltrato, discriminaciones...)
- alumnos con necesidades afectivas puntuales (trastornos de personalidad derivados de situaciones bruscas: accidentes, huidas de casa, violaciones o humillaciones, robos, hospitalización prolongada, intervenciones quirúrgicas...);
- alumnos de integración social procedente de otras estructuras culturales (gitanos, extranjeros, africanos, sudamericanos...);
- alumnos exentos de asignaturas por condiciones especiales, eventuales o crónicas (incorporación transitoria, padecimientos de diversas cardiopatías, insuficiencias físicas...)
- alumnos con necesidades educativas específicas.

Se han de asignar tutores a grupos de alumnos que manifiesten una tipología específica; no ha de ser una clasificación terapéutica o sanitaria, sino una atención tutorial a alumnos que poseen algún tipo de circunstancias que puedan influir en su rendimiento escolar. No es que la misión del tutor consista en resolver las causas de sus problemas, sino en realizar una *atención especializada*, complementaria, para facilitar la estabilidad emocional adecuada que reclama toda actividad educativa. De esta forma cada alumno podrá tener dos tipos de tutores:

- Tutor *genérico del grupo-clase*, tutor al que corresponde la atención individualizada, global, del progreso personal, social y académico durante el año académico, de los alumnos pertenecientes a dicho grupo-clase.

- Tutor *específico*, propio por estar caracterizado por una determinada situación personal, diversa y diferenciada; es un tutor que se determina por la situación del alumno. Esto también se puede plantearse como “tutoría de atención individualizada”, en la que cada tutor se responsabiliza del seguimiento del alumno durante dos o tres años, en coordinación con las actividades que planifiquen los tutores de aula.

Dependiendo de sus características, cada alumno puede tener un tutor (que será lo más habitual) o varios.

5. ¿Quién debe nombrar a los tutores?

Esta cuestión se plantea cuando el estilo de tutoría es diametralmente diferente a lo meramente burocrático administrativo, que acartona las decisiones, ya que entraña que, existe:

- *un tutor o asesor académico*, que es el que realiza lo habitual de un tutor respecto a la tutela de los aprendizajes, custodia la documentación relativa a unos alumnos y mantiene relaciones con las familias;
- y, en paralelo, y no siendo excluyente con el modelo anterior, se asigna otro tipo de otro *tutor que vela por las cuestiones formativas* (actitudes, valores, relaciones sociales, intereses personales, aficiones...). Esta situación exige que la trama tutorial se amplíe, como lo comentado en la cuestión anterior pero otro enfoque, de forma que, con soportes de seguimiento y asesoramiento de las conductas de los alumnos, sean competencias pero diferentes ejercidas por dos tutores distintos; en esta ocasión las funciones y tareas del segundo tutor priman sobre las asignadas al primero. Y, a su vez, se complican o enriquecen los procesos tutoriales, depende del enfoque de análisis que se adopte para la organización de la Red Tutorial.

Esta situación organizativa conlleva otras cuestiones:

- a. ¿El tutor debe dar clase?
- b. ¿Quién elige al tutor?
- c. ¿Quién designa al tutor?

Respecto a la primera cuestión, la opinión de los alumnos, de forma casi unánime (80%; Lázaro, 1996), señala que todo tutor debe ser un profesor del Colegio o Instituto en el que imparte clase; por otra parte, la misma concepción de tutor escolar implica que es un profesor encargado de *tutelar*, establecido por las características de los aprendizajes de los alumnos. Y esta com-

petencia, aunque puede ser desdoblada y coordinada con las de otros tutores, conviene que sea el mismo profesor el que constate los niveles de capacidad, las exigencias reclamadas y los resultados obtenidos por los alumnos.

Abordando la segunda cuestión, no cabría que los alumnos eligieran, según sus preferencias, afinidades o simpatías, a sus tutores, especialmente en los ámbitos de la educación infantil, de la educación primaria, incluso en la educación secundaria, dejando la apertura a la posibilidad de “elección” en últimos cursos de bachillerato, de formación profesional y en la Universidad. Pero dicha “elección” se debe a la posible *penalización* inversa (dar más trabajo al tutor más competente al ser más popularmente entre los alumnos) del buen tutor, que se vería “acosado” por la demanda de alumnos respecto a su asesoría; se tendría que plantear unos límites o incentivos compensatorios (canje por horas lectivas, por ejemplo, o por grupos de alumnos tutelados).

Respecto al tercer punto es claro que siempre la “designación”, sea por la elección o asignación, de los tutores se debe corresponder al Equipo de dirección o, según el sistema de organización de cada institución educativa, por el órgano de decisión competente. Pero, según estatutos de Régimen Interior, o por acuerdos de participación social, los órganos colegiados del centro (Claustro, Consejo de dirección, etc.) podrían realizar propuesta al Equipo de dirección.

6. ¿Cuánto debe percibir económicamente un tutor por ser tutor?

La respuesta inmediata es señalar que la Acción Tutorial no requiere una gratificación complementaria ni suplementaria, porque está incluida en la función de profesor; un especialista (licenciado, maestro...) es un experto y manifiesta su pericia como científico, docente e investigador: “Un profesor de ‘X’” entraña que, además de ser un experto en determinado contenido, es competente como docente, lo cual le requiere realizar las habilidades de enseñanza, competencia científica –que avala su licenciatura o estudios de especialista–, y su *competencia tutorial y formativa*. El rol, funciones y actividades y tareas de un “profesor de ‘X’” son diferentes a las atribuidas a investigador o a un experto. Por tanto no cabe establecer compensaciones por actividades inherentes a la propia función de profesor.

Análogamente es como si se tasaran las actividades de programación, de evaluación, o cualquiera otra inherente a las realizaciones docentes. No obstante, entidades privadas, en el ejercicio de su propia organización, pueden establecer, y de hecho algunas así lo realizan, compensaciones económicas, según su criterio y discrecionalidad. Pero no es exigible, ni tan siquiera cuestionable; es una compensación arbitraria de la Dirección o del Consejo

Escolar, según competencias, buscando una justificación a sus decisiones; en general, cabría plantear una revisión salarial global del profesor, tan escasamente comprendida retributivamente.

7. ¿A qué edad se debe iniciar actividades tutoriales?

Sencilla y categóricamente siempre que la persona tenga la edad y madurez que posea, esté en situación de aprendiz, necesita un tutor que vele, oriente y asesore sus aprendizajes, previendo sus dificultades, entendiéndolas y sugiriendo medios o recursos para ampliar sus conocimientos. Por tanto, la persona reclama asesoramiento cuando se inicia el escenario (*situación de aprendizaje*) y cuando se dinamiza un proceso educativo; surge, en ese momento, y se constata por el desarrollo de la actividad, una relación docente-discente que se concreta, entre otras funciones, con la Acción Tutorial.

8. ¿A cuántos alumnos debe/puede atender el tutor?

Probablemente cualquier educador con inspiración pestalozziana diría que el educador ha de atender a todos aquellos alumnos que pueda, sin escatimar tiempo, ocupando, incluso, su ocio y volcando toda su dedicación a la atención individualizada, sin tener en cuenta, a pesar del entusiasmo, una mínima organización, actuando según sus intuiciones.

En general, coordinando dedicación, ocio y resultados esperados, para alcanzar una Acción Tutorial de calidad se puede estimar, llegando a situaciones límites de eficacia, que el número de alumnos a atender, con mínimos de calidad formativa, está en torno a 25/30, igual que el núcleo de un grupo-clase, estimando que tal número es un cantidad valorada. Es evidente que esta sugerencia de *ratio* es susceptible de modificación según variables: tipo de actividades, realidades de desarrollo, tipo de alumnos...

Es una *ratio* genérica, pero que también se puede estimar como adecuado para otros tipos de relación tutorial (tales como grupos de alumnos de nuevo ingreso, repetidores, etc.). Esa *ratio* (siempre mejor si es inferior) permite realizar actividades tutoriales grupales, establecer prioridades de programas de intervención según necesidades y realizar entrevistas (de 15 m/20 m por alumno y familia) para un año académico, manteniendo los datos actualizados y los documentos básicos de intervención tutorial. Siempre la relación *N alumnos/actividades a realizar* condiciona la calidad (muchas tareas para muchos alumnos, genera ansiedad tanto a alumnos como a profesores y, probablemente, según recursos y medios, poca calidad de actuación). Pero son variables a conjugar en una planificación de la Acción Tutorial.

9. ¿Se pueden utilizar los alumnos como tutores (monitores)?

La utilización de alumnos como “tutores” en el ámbito de la enseñanza se remonta a los docentes británicos Bell y Lancaster, a comienzos del siglo XIX, que, inspirándose, especialmente el primero, en la metodología de los educadores clásicos hindúes, comenzaron a recurrir a los alumnos mayores y más aventajados, como procedimiento de enseñanza para los alumnos más pequeños y que se iniciaban en el aprendizaje de nuevas nociones. El Sistema Lancasteriano (“un profesor para mil alumnos” era un lema que inspiró la actividad de muchas escuelas) facilitó la escolarización durante la primera mitad del siglo XIX.

El Sistema (denominado de diversas formas: enseñanza de iguales, enseñanza mutua, monitores...) se mantuvo, con diversa intensidad, hasta finales del XX. Posteriormente, superados los 50's, Keller publicó un famoso artículo “Adiós, profesor” en el que propugnaba la enseñanza de “iguales”, bajo la dirección y supervisión del profesor. Este sistema se ha entendido como una forma de intervención docente que facilita el aprendizaje y al que se ha denominado tutorial, entendiéndolo como tutor desde otra acepción, más próxima a lo que se entiende por “*monitor*”.

En realidad es una opción docente (utilización de alumnos como colaboradores de los profesores) que no es propiamente una acción tutorial tal como se entiende (de hecho los alumnos no conciben a sus propios compañeros como tutores en la acepción que utilizamos). En otros estudios (Lázaro y Rodríguez, 1996), realizados con monitores, se comprueba que los alumnos que realizan la labor “monitorial” aprenden con más intensidad y profundidad que el resto de los compañeros y que, entre éstos, no se aprecian mejoras significativas entre el grupo experimental (aprendizaje con sistema monitorial) y el de control (aprendizaje habitual); sin embargo, se aprecian mejoras en el tipo de relaciones afectivas y sociales, valor ya de por sí suficiente como para decantarse como metodología de intervención para mejorar los aprendizajes, especialmente los sociales, y lograr mejor clima de clase. Pero el concepto de tutor-formador, como guía y asesor de conductas deseables, quedaría reservado a la autoridad y competencia del profesor-tutor.

10. ¿Cuál es el tiempo mínimo para realizar una tutoría de calidad?

Las connotaciones temporales de esta cuestión tienen dos interpretaciones posibles:

A. *La concepción global* de la acción tutorial.

B. *La situación concreta de una acción tutorial puntual.* En este segundo ámbito se puede interpretar que se refiere a aspectos concretos, como es la intervención del tutor en las dos situaciones siguientes:

- a. tutoría grupal, que es la *actividad dinámica de discusión y asesoramiento de intereses, actitudes y valores que realiza el tutor con los alumnos, en sesiones grupales* y que, en nuestro contexto educativo español, especialmente en secundaria, está regulado con la realización de una o dos sesiones de una hora a la semana; o también como
- b. sesiones tutoriales de entrevista individual tanto con padres como con los alumnos.

Respecto a una situación global (calidad de la tutoría) solamente se puede realizar, durante un período dilatado, a largo plazo, tal vez durante varios años, realizando una “evaluación de proceso”, que permita atender a una valoración de la acción tutorial [(por medio, según unos indicadores cualitativos (y algunos cuantitativos)], que analicen las actividades realizadas, conjunta e individualmente, por los tutores.

Desde el punto de vista de “la acción concreta” de la tutoría, según el eje temporal, cabe señalar lo siguiente:

- a. Una tutoría de carácter grupal, no tiene un tiempo definido, ya que depende de:
 - *la capacidad de dinamización del director del grupo* (el profesor-tutor),
 - *de las estrategias realizadas* para fomentar la dinámica,
 - *de los componentes del grupo.*

Pero situándonos en el contexto español, la denominada “sesión de tutoría grupal” puede ser muy eficaz, si está bien programada y dinamizada, en torno a 30 m a 45 m.

- b. En lo que se refiera las sesiones de entrevista individual (alumnos, padres) es suficiente con sesiones de 20 a 30 m como máximo, bien sea entrevista
 - informativa,
 - diagnóstica,
 - de devolución, o
 - terapéutica.

11. ¿Existe alguna secuencia, programas, para las actividades de tutoría?

Una de las grandes preocupaciones de los profesores tutores es qué se puede hacer en las sesiones de tutoría grupal. Una respuesta coherente exige resaltar lo siguiente:

- a. La función de tutor no es ocasional; por el hecho de ser profesor se es tutor, genéricamente, esto es educador, en tanto en cuanto que se está contribuyendo a formar actitudes, opiniones, conductas, procesos de pensamiento, intereses y se está facilitando la clarificación de valores. Hay que programar los procesos específicos de intervención tutorial, el PAT (Plan de Acción Tutorial), en coordinación con el Proyecto Educativo del Centro.
- b. Por carácter burocrático y administrativo se suele asignar a un grupo de alumnos de la misma clase un profesor, generalmente el profesor principal, al que se atribuyen funciones prioritarias de tutoría.
- c. No es habitual en el sistema educativo español, pero podría serlo sin menoscabo ninguno de otro tipo de acciones tutoriales, la existencia de tutores asignados por características específicas de los alumnos, según sus necesidades diferenciadas (acogida, alumnos excepcionales, repetidores, etc.).
- d. La tutoría es una función que se ejerce teniendo en cuenta la asunción destacable del rol como tutor, en todo momento de la vida escolar; no solo se es tutor de cuatro a cinco de la tarde, jueves y viernes, por ejemplo; se es tutor constantemente, en todo momento del horario escolar. Sin embargo, se suele entender que básicamente el tiempo de “intensidad tutorial” es cuando se están atendiendo a alumnos o a sus padres en entrevistas individuales o cuando se realizan sesiones semanales de tutoría grupal, de una o dos horas. A esas situaciones de “actividades grupales” son las que los tutores demandan acciones y desarrollos concretos.
- e. También conviene recordar que las sesiones de tutoría, aunque sean abiertas y flexibles desde el punto de vista organizativo, no son algo indefinido, por lo que se deben realizar planificaciones (no programaciones detalladas) de la actividad durante el año académico respecto a los alumnos de un grupo-clase. Las sesiones de tutoría no son como un quiosco que se abre, se cierra y funciona según los clientes; las tutorías pueden y deben ser atendidos y demandados según un plan de acción.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, dicho plan ha de incluir los siguientes referentes iniciales:

1. Demandas según necesidades.
2. Objetivos elaborados según demandas.
3. Especificaciones según características de alumnos (género, situaciones detectadas de riesgo en el grupo –drogas, violencia, perversión o subversión de valores...)-
4. Previsión de entrevista con todos los alumnos (+ 1 al año).
5. Prever, según logro de objetivos y satisfacción de demandas, sesiones de clarificación valores, información sobre desarrollo de carrera, estrategias metacognitivas del estudio, etc.
6. Elaborar ejercicios ajustados a necesidades y situaciones según programas determinados.
7. Prever recursos indispensables (fichas individuales de seguimiento, inventarios, pruebas...).
8. Establecer sistemas de valoración (no de evaluación de calificación) de las actividades y de los alumnos.

12. ¿Cuánto tiempo debe un profesor ser tutor de los mismos alumnos?

La cuestión se podría aplicar al ámbito didáctico para comprender la inconveniencia de la cuestión: ¿durante cuánto tiempo debe un profesor impartir enseñanza a los mismos alumnos? Nunca una actividad educativa es perjudicial por sí misma, pues entraña una potenciación de habilidades y facultades que permiten la constante mejora de los procesos personales y de los contextos sociales. Pero al ser la tutoría una actividad de relación, puede ser que se enquisten manifestaciones espurias y que se enturbien las actitudes y los comportamientos y, en esas circunstancias de malestar, se debe procurar que la relación tutorial, más afectiva y menos instructiva, se debe interrumpir, ofertando otras alternativas de comunicación.

Pero ello solo es posible en situaciones organizativas de asignación tutorial individualizada y no en organizaciones tutoriales grupales; en el contexto educativo español, en la que cada grupo-clase tiene asignado un tutor, la única posibilidad de cambio de tutor es cuando se designa, por parte del equipo directivo o del claustro de profesores, según las atribuciones, otro profesor con competencias tutoriales para todo el grupo. Tal tutor suele ser tutor durante el año académico, de forma que, con la promoción de curso, el grupo de alumnos se relacionará con otro tutor.

Se podría, en organizaciones flexibles, pero más complejas, mantener el mismo tutor durante un período académico más extenso; por ejemplo, durante dos o tres años, durante la duración de un ciclo o etapa, aunque el

tutor no tenga competencias didácticas con el grupo de alumnos. De esta forma sería una organización más continuada y el efecto formativo más intenso, evitando la tendencia a la burocratización de la actividad tutorial actual.

Otra opción es la de un tutor diferente a lo habitual: un tutor que no tenga asignada función didáctica o muy reducida; sería un tutor asignado al alumno según sus características personales de desarrollo y que “acompañaría” al alumno durante un tiempo preciso de escolaridad. Pero esto es un recurso organizativo escasamente utilizable y, en su caso, habría que diferenciar, como se realiza en algunas instituciones y colegios, la figura del tutor del “profesor principal” o “asesor académico”, cuya función, la de este último, serían las que tiene asignada el habitual o “profesor-tutor”.

13. ¿A qué edad tiene preferencia la confianza del tutor con el alumno respecto a la de con sus padres?

La respuesta a esta cuestión es bastante delicada porque roza, o puede lesionar, los derechos constitucionales de los padres sobre la tutela de sus hijos menores. Y por otra, un alumno de los últimos cursos en un colegio debe, si se quiere fomentar su responsabilidad y ayudarle a clarificar decisiones de forma autónoma, ser el protagonista de su propio desarrollo personal. Además las peculiaridades de su adolescencia le hacen ser extremadamente celoso de su intimidad y, cualquier confianza desvelada sin su autorización o, al menos sin su conocimiento previo, implica recelo y desconfianza. Precisamente por ser su tutor se requiere que su relación con el alumno sea de fácil comunicación, basada en el respeto y hermetismo que le ofrece el tutor en quien confía.

En general, *a partir de los catorce/quince años*, con diferencias de género (con anterioridad las chicas), se debería, paulatinamente, *dar preferencia a la confianza del alumno con el tutor respecto a la relación del tutor con la familia*; expresado de otra forma, tal prioridad podría esquematizarse de la siguiente forma:

- relación con alumnos: relación de confianza;
- relación con padres: comunicación y conocimiento.

Todo lo que afecta al alumno ha de ser conocido por los padres, especialmente siendo menor de edad, pero en el estilo de comunicación se puede informar sobre estructuras de la personalidad y las variaciones globales de las conductas, omitiéndose, si así lo desea el alumno, detalles o anécdotas. Por otra parte, la tutoría es la ayuda hacia un proceso de autonomía, esto es, hay que facilitar la decisión autónoma asumiendo el riesgo del error.

No obstante, es una postura delicada pues entrelaza la conveniencia del proceso madurativo psicológico con los derechos legales de tutela; por otra parte, no es generalizable como “tendencia a norma”, pues cada alumno requiere, en su proceso formativo, actitudes tutoriales diferentes.

14. ¿Qué se puede divulgar a otros profesores de las informaciones recibidas o concluidas en la actividad de tutor?

Si el principal eje de la relación tutorial es el *logro de la confianza y el respeto a las confidencias recibidas*, se supone que no se deben divulgar datos y hechos que atenten a la intimidad de un alumno y de sus familias. Por otra parte, hay que considerar que todos los conocimientos que se acopian sirven, por una parte, para formular, con más precisión y objetividad, los diagnósticos relativos a una persona, el alumno tutelado y que, tales informaciones sirven para comprender y explicar más objetivamente situaciones de su aprendizaje (brillante, atípico, incoherente, deficitario...); por ejemplo, no hay que difundir la anécdota o circunstancia de la situación familiar, aunque la conozca el tutor, sino su valoración: ambiente familiar complejo, situación de constante tensión familiar, deterioro de las relaciones familiares... Son situaciones de aprendizaje que conviene polarizar en el tutor, el cual ha de trabajar en equipo. Por tanto, la acción tutorial, aunque la coordine y dirija el tutor, ha de estar implicada e inmersa en un equipo entre docentes y colaboradores de los docentes (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, logopedas...).

El núcleo de la preocupación tutorial son “las dificultades del aprendizaje” que, como hemos indicado en otras ocasiones, se entiende como aquello que se ha de aprender, tanto si es referido a lo instructivo como a lo actitudinal como a lo conductual (dificultades de aprendizaje intelectual, cognitivo, cognoscitivo, afectivo, volitivo...). En las situaciones tutoriales, disponer de datos relativos al alumno y a sus contextos, permiten explicar y comprender qué procesos intervienen en sus progresos de aprendizaje; es una situación que no entraña sanción, sino simplemente comprensión y explicación de un hecho (cómo aprende una persona), sea el nivel que sea de aprendizaje (primaria, secundaria, universitaria) o el logro del aprendizaje; es un proceso que contribuye a una mejor evaluación del alumno. Si además, tal aprendizaje tiene un carácter interpretativo social, con la estimación de una calificación, es otra función docente. Desde esta situación, lo más adecuado es que la información sobre un alumno sea coordinada por el profesor-tutor que es quien se responsabiliza del proceso formativo, pero que esa información ha de ser participada a todos los demás profesores del Equipo evaluador.

Por último, lo que se debe comunicar ha de ser la valoración comprensiva y explicativa global, sin transmitir anécdotas, detalles, precisiones, etc.

que afecten a la intimidad del sujeto, sea cuales sean sus características personales o su edad (que se han de respetar como derecho a su propia imagen, y como contraste de datos íntimos guardados por la relación de confianza y reserva de datos, sólo divulgables con permiso del propio alumno o de sus padres o representantes legales.

15. ¿Cuándo se deja de ser tutor?

La respuesta más sencilla sería cuando sea innecesario (por maduración del sujeto y de la relación alumno-aprendizaje), pero requiere una mera explicación, siguiendo la siguiente secuencia:

- A. El tutor acompaña al alumno en su proceso de formación.
- B. La tutoría se aplica a situaciones y personas que están en situación de indigencia, endeblez, inmadurez, incompetencia, esto es, son incapaces de autodirigirse correctamente, debido a su insuficiencia para adoptar decisiones, constatada su confusión o incapacidad.
- C. Este acompañamiento de asesoramiento es una acción formativa que pretende fortalecer las competencias de la personas para que adopten solidez en sus propias decisiones, por lo que la acción tutorial es un proceso hacia la autonomía.

Análogamente, la vara, a la que se denomina tutor, que se coloca al lado de las plantas endebles, unidas por una cinta o una sogá, pretende señalar, guiar el crecimiento de una planta hacia su consolidación como ser.

- D. Cuando el sujeto es autónomo y responsable, esto es, asume consecuentemente los resultados de sus decisiones, el tutor es innecesario. Continuando con la analogía anterior, igualmente cuando la planta adquiere plenitud, el tutor es un elemento que sobra, como el cordel, o los procedimientos que se hayan utilizado para que la planta establezca su total conformación.
- E. En educación cabe señalar que cualquier persona (adulto, niño o joven), que esté o se encuentre en situación de indigencia (confusión, inmadurez, incompetencia...), transitoria, evolutiva o permanente, necesita un tutor, el cual, será innecesario cuando la persona alcance su estado de plenitud autónoma y sea responsable de lo presumiblemente esperable de su sí como ser humano.

Y concretamente en la enseñanza institucional del sistema educativo, coincidente con las normativas legales, un tutor se hace innecesario cuando el tutelado adquiere la mayoría de edad: 18 años. Sin embargo, respetando la situación legal, cuando una persona inicia un nuevo aprendizaje o pretende formarse como especialista, aunque haya superado la edad legal, requiere, para ese proceso adquisitivo, un tutor; de ahí la necesidad de la presencia de una tutoría universitaria o de enseñanza superior opcional u obligatoriamente.

II. TÉCNICAS DE ACTIVIDAD TUTORIAL

Las técnicas de la actividad tutorial son sencillas, elementales, pero requieren una mínima información y sistematización para aplicarlas. Ofrecemos dos ejemplos:

- A. Un ejercicio de modelo de *clarificación de valores* que se pueden aplicar en las sesiones de tutoría grupal.
- B. *Un registro de incidentes*, que es una forma de recoger los sistemas de “observación sistemática” con alumnos.

A. ACTIVIDAD DE CLARIFICACIÓN DE VALORES PARA SESIONES DE TUTORÍA

En ocasiones la sesión de tutoría provoca desazón en el profesor, que se encuentra desorientado ante un grupo de alumnos que le reclaman una actividad concreta. El profesor voluntarioso se encuentra incómodo ante una sesión de tutoría si no dispone de un mínimo guión orientador, y se siente incapaz para elaborar recursos; le invade la angustia y una cierta inquietud una vez superadas las primeras sesiones de tutoría en las que se ha debatido sobre, por ejemplo, “a qué has dedicado este fin de semana pasado”, o “qué te interesaría hacer cuando abandones el instituto o el colegio”, o “qué película te ha gustado más de las que has visto en tu vida”.

Algunos manuales sobre actividad tutorial, como los Negro (1988), o García Nieto (1995), suelen ser útiles, a juicio de cada tutor, por la temática abordada, pues siguen una secuencia estructurada. Otra opción es la realizada para conseguir una acción concreta, como son los ejercicios de técnicas de estudio (Negro, 1988), o las propuestas de *clarificación de valores*, estrategia que puede ser elaborada por cada profesor y con la que pretende inconvirtiendo actitudes de equidad, justicia, colaboración, participación, etc. Desde las aportaciones de autores que promueven e instan al estudio de la “clarificación de valores” (Raths, Howe, Kirschenbaum, Hally, Tonna, Marín Ibáñez, Marín...), se pueden encontrar sugerencias y una gran cantidad de ejercicios; de una forma concisa, se ofrecen unos mínimos fundamentos de la técnica (Lázaro, 1986), que, como hemos indicado, pueden orientar a cada tutor a elaborar ejercicios. Ofrecemos, de una forma detenida, un amplio ejercicio que puede durar para varias sesiones de tutoría.

Modelo de ejercicio de “CLARIFICACIÓN de VALORES”

Título: “La elaboración de un rompe-cabezas (*puzzle*)”

Se va construir un “*puzzle*” entre 5 o 7 alumnos. Se juega conjuntamente para conseguir un fin estimado como deseable y aceptable para todos desde una perspectiva moral. Con esta actividad vamos, en cierto modo, a mejorar la cohesión del grupo y lograr fines globales, cual es, en este, construir participativamente un *puzzle*.

Objetivos

Con esta actividad se pretende:

- A. Fomentar la cohesión entre los miembros de un grupo
- B. Establecer el respeto a la norma como fundamento de la cohesión de la convivencia.

(En congruencia con el Objetivo General “X”, por ejemplo, señalado en PAT).

Material necesario

Es necesario, para la realización de la actividad disponer de varias cajas de “puzzles”; un “puzzle” de unas 300-500 piezas, que se distribuirá para grupo de 6 alumnos. Calcúlese el número de cajas indispensables para el grupo-clase, en la proporción de 1 caja/1 grupo de 6 alumnos.

Organización de la actividad

La realización de la actividad requiere diversas fases y organizar grupos de 6 alumnos. (Excepcionalmente, algún grupo puede estar constituido por 4 o 5, incluso 7.) Otra forma es organizar los grupos tomando como base agrupamiento de 4 o 5 alumnos (dependerá del número de cajas que dispongamos). En todo caso, los grupos deben estar constituidos por un mínimo de 3 alumnos y un máximo de 8.

La dinámica de grupos que se utiliza es una variante del *Phillips 6-6*,

- porque no se mantiene rígido el número de componentes del grupo (6), sino que se puede constituir, según las posibilidades del aula y a criterio del tutor, entre 3 y 7 alumnos;

- porque el tiempo temporal de logro de la actividad (6 minutos) se mantiene flexible, en función de lo que el grupo tarde en completar el “puzzle”. En todo caso, cuando la mitad de los grupos concluyan, a criterio del tutor, se debe interrumpir la fase y pasar a la siguiente de la actividad.

Hay que prever que se va a realizar un “puzzle” y que, tal vez, en una sesión (tiempo que disponemos para tutoría grupal) no lo terminen; por lo que deberán dejarlo incompleto encima de una mesa del aula hasta la siguiente sesión. (*¡Cuidado! Puede haber “patosos” que “muevan” las fichas de otro grupo o que quiten fichas. Se debe advertir y reclamar “Juego limpio”.*) Si se produce, el tutor debe:

- lamentar genéricamente el suceso,
- no empeñarse en buscar los culpables,
- anotar el incidente,
- instar a continuar el “puzzle”, aunque queden “espacios vacíos (*huecos de fichas desaparecidas*)”.

En otras fases de la actividad (inicial y final) se requiere actuar con todo el grupo-clase.

Tiempo estimado

Tantas sesiones de tutoría como se requiera para la realización de los “puzzles”; en todo caso, no deben ser superiores a 3.

- La primera sesión se dedica:
 - la explicación breve de los objetivos de la actividad;
 - la explicación de las normas de juego;
 - la organización de grupos;
 - inicio de la actividad.
- La parte final de la actividad, una vez completada la imagen del “puzzle” (en una o varias sesiones, no superior a tres o cuatro) se debe dedicar a:
 - la designación, en cada grupo, de un portavoz;
 - debate final.

Procedimiento de valoración

Los dos objetivos propuestos pretenden valorar y estimular el sentido de cooperación. Por ello el tutor ha de observar *los incidentes* destacables, tanto en el aspecto positivo como en el negativo, que se produzcan durante la

realización de la actividad. No es preciso realizar un informe o anotar datos referidos a todos los alumnos; solamente aquellos aspectos *muy significativos* manifestados por durante las sesiones de tutoría.

Desarrollo de la sesión

1. *Presentación de la actividad:*

- Se indican los objetivos y el procedimiento a realizar. En esta misma fase de la actividad se indica los grupos a realizar y se reparten las cajas.

(Convendría que el tutor organizase los grupos según su criterio, con una pretensión educativa, pues ha de observar la forma de cooperación entre personas “distantes”; el dejar que “cada uno se agrupe con quiera” que puede los alumnos se aproximen a quienes estiman que son sus amigos, tal vez motivados por una intencionalidad de refuerzo de las relaciones ya establecidas).

2. *Organización de los grupos en los lugares asignados y que cada uno de ellos procede a la elección de un portavoz.*

- ¡Cuidado!: La tendencia habitual es que se vuelque el contenido de las cajas antes de que se termine de organizar el grupo.
- ¡Cuidado!: El portavoz se suele elegir sin el consentimiento del elegido: por eso, a la pregunta del tutor: ¿Quién es el portavoz? El portavoz elegido calla (luego, concede o consiente, según la expresión popular), mientras que el resto de los miembros del grupo responde: ¡Él! Se debería:

a) Anotar cómo se ha elegido y, posteriormente, en el debate final explicar que “el procedimiento para escoger portavoz ha sido incorrecto, porque la persona elegida, que puede ser un gran portavoz y coordinador, ha sido elegido por la presión que el grupo le ha ejercido; en síntesis, el «portavoz o coordinador del grupo ha sido el que peor se ha defendido para no – serlo»”. (El indicador fundamental es que conteste el portavoz ¡Yo! Mientras los demás callan.)

b) Otra opción es que el tutor no permita que se empiece a construir la imagen del “puzzle” hasta que la forma de elegir al portavoz o coordinador sea la correcta. El inconveniente es que esta opción, aunque el aprendizaje es más consolidado (impide hacer lo que se desea –construir el “puzzle”– hasta que una acción anterior –elegir correctamente al portavoz– no se haya realizado), tiene el inconveniente de una posible demora excesiva.

El grupo se ha de colocar alrededor de la mesa que se ha asignado haciendo círculo.

3. Se indican las normas del juego:

- Se trata de construir un “puzzle” entre todos. Por turno, empezando por el portavoz o coordinador que pone una ficha, y siguiendo la dirección de las agujas del reloj.
- Se distribuyen las fichas entre los miembros del grupo.

Nota: No es imprescindible realizar una división “exacta”, sino aproximada, por los portavoces-montones; aunque alguno tendrá más que otro, lo importante no es que cada uno tenga más fichas, sino las que tienen los compañeros.

- Cuando hayan realizado cinco turnos, esto es, cinco vueltas completas, el portavoz o coordinador deberá:
 1. Continuar colocando fichas, pero deberá escoger, a primera vista, no rebuscando entre las fichas de los demás; no escoge de su propio montón.
 2. Cada uno no puede tocar sus fichas mientras le toca el turno a otro.
 3. No se puede indicar, ni tan siquiera de palabra (“busca en el montón de fulano”, “que está ahí”, “es la de la derecha de tal montón”, o expresiones similares que den pistas). Tampoco se pueden hacer gestos, muecas o señalar con alguna parte del cuerpo donde localizar.
 4. Cada uno, a partir del portavoz, ha de colocar ficha buscando, solo con la mirada, entre las que tienen los demás.
 5. A partir del quinto turno o vuelta, el que coloca tiene un tiempo aproximado para colocar ficha de treinta segundos. A los treinta segundos “pasa” el turno al siguiente.

(Nota: sería conveniente que un reloj, con segundero, estuviera a la vista de cada grupo de alumnos. Cualquier integrante del grupo lo puede aportar)

6. A partir de la quinta vuelta, se debe colocar una ficha que haga contacto con las otras. (En las anteriores jugadas no es imprescindible; cada alumno coloca una ficha de la forma que más considere que sea ventajosa al grupo, aunque cada ficha no tenga contacto con ninguna de las anteriormente colocadas.)
7. Otra opción es que, a partir de la quinta vuelta se cambie una ficha de lugar, pero siempre que haga contacto con otra u otras.

8. Se continúa así hasta el final, hasta que complete todo el “puzzle” o no queden más fichas que colocar, aunque queden huecos o “lagunas en el dibujo”.

9. El portavoz, una vez concluido la actividad, levanta la mano para indicar al tutor que el grupo ha completado el dibujo.

- Cuando el tutor lo estime oportuno (que hayan terminado la mayoría de los grupos, o que pase el tiempo excesivamente) se pasa a la fase siguiente.

Notas:

1. Si el tiempo de la primera sesión de tutoría es insuficiente para la realización del “puzzle”, se debe de:

a) Interrumpir la actividad, procurando que cada grupo deje clasificado y sin desordenar la imagen realizada hasta el momento.

b) Se debe continuar en la siguiente sesión de tutoría hasta completar el “puzzle”. Se debe procurar que, en esa segunda sesión se concluya, porque, en su caso, en una tercera o cuarta sesión, se ha de proceder a la conclusión de la actividad. Esta situación es variable: depende del número de piezas del puzzle, o se pueden prolongar o reducir las sesiones cuando se constate que existe aburrimiento.

4. *Se organiza un debate final*, en otra sesión de tutoría y siempre dirigido por el tutor, en el que:

a) El tutor explica, si es preciso, por qué se han cometido anomalías en la elección de los portavoces.

b) Solicita a los portavoces, por orden, que expliquen cómo se ha desarrollado la actividad en su grupo (si se han respetado las reglas, si ha habido “trampas”, si han faltado piezas, si se ha tardado mucho, quiénes lo han realizado, etc.).

c) Pide a todo el grupo que se manifieste, individualmente, y previa petición de palabra, cuál ha sido su impresión de la realización de la actividad, si les ha gustado la imagen construida, si ha sido difícil, qué se pretendía, etc.

d) Explica que la actividad puede mejorarse (por mejor cooperación, ayudando más a los demás, evitando la desaparición de fichas...)

B. REGISTRO DE INCIDENTES

Un *registro individual de incidentes críticos* consiste en completar, en cada ocasión, una **ficha** con aquellas manifestaciones destacables, positiva o negativamente, demostradas por cada alumno. Un fichero abierto, sin pretender recoger “N” incidentes obligatoriamente cada “X” tiempo y para todos los alumnos. Requiere una cierta sensibilidad para considerar una anécdota o situación del comportamiento del alumno durante su período escolar; y permite precisar las ocasiones recurriendo a acontecimientos precisos, dando información verificable para padres y colegas.

Son hechos que el tutor anota y registra, de forma descriptiva, objetiva y breve (generalmente una frase puede ser suficiente). Posteriormente, cada mes o más tiempo, se cotejan los datos recogidos de cada alumno y se puede expresar un breve informe, tanto de forma grupal como individual, analizando las tendencias, según un criterio especificado por cada tutor o grupos de tutores (alegría, tristeza, solidaridad, egoísmo, comprensión, imposición...), a cada manifestación anotada. Después del período de tiempo establecido para la revisión, se clasifican y catalogan las manifestaciones detectadas y se pueden obtener informes; por ejemplo, si durante un período determinado (tres o cuatro meses), se han anotado el predominio de determinados comportamientos (aislamiento, violencia, desprecio, generosidad, compañerismo, alegría, resolución de problemas del grupo, etc.), se puede valorar que el grupo o el alumno en concreto tiende a manifestarse como “X” (según predomine un determinado tipo de conducta).

Notas:

1. Este procedimiento de observación se puede aplicar en todo ambiente escolar (sesiones de clase, períodos de recreo, comedor, actividades deportivas, excursiones, etc.), ya que no es “exclusivo solamente” de las sesiones específicas de tutoría, especialmente si se asume que se es tutor durante toda la jornada escolar y no sólo de “X a Y horas de tales días a la semana”.
2. Un modelo de ficha sobre *registro individual de incidentes* se incluye a continuación, revisando el que en otra ocasión propusimos (Lázaro y Asensi, 1984).

Anverso

Colegio: Año: 2000-1
 Curso:.....
 Grupo:.....

REGISTRO DE INCIDENTES

ALUMNO:

| Fecha | Lugar | Hora | Incidente | Clasificación |
|----------|---------|-------|--|---------------|
| 2-3-2201 | Aula | 16 | Impone su criterio para continuar el juego | Imposición |
| 6-5-2001 | Comedor | 14,30 | | |

Reverso

VALORACIONES

| Fecha | Estimación valorativa |
|-------|-----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

El tutor
 Fd.º

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, S. *A Guide to creative tutorin*. Kogan Page. Londres, 1989.
- ARTIGOT, M. *La tutoría*. CSIC. Madrid, 1973.
- BALDWIN, J. W. *Active tutorial work* Blackwell. Oxford, 1979.
- BROWN, J. "Reverse-role tutoring: an alternative intervention for learning disabled students". *Journal of Special Education*, 17, 3, 238-243. 1993.
- BUNGE, M. *Teoría y realidad*. Ariel. Barcelona, 1981.
- CARKHUFF, R. R. *Helping and human relations*. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York, 1966.
- DOYLE, J. R. y GREEN, R. "Self and peer appraisal in higher education". *Higher education*, 28, 24 1-264. 1994.
- FITZ-GIBBON, C. T. "Peer and cross-age tutoring", en ALKIN, M.: *Encyclopedia of Educational Research*. 1992.
- FERRIERE, A. *L'école active*. Delachaux et Niestle. Neuchatel. (Véase también del mismo autor, *La pratique de l'école*. Forum. Ginebra.) 1920.
- FOULTON, L., y otros. "Peer education partners: program for learning and working together". *Teaching exceptional children*, 26, 4, 68. 1994.
- FREEMAN, M. "Peer Assessment by groups of groups works". *Assessment and evaluation in Higher education*, 29, 3, 289-300. 1995.
- GARCÍA NIETO, N. *La tutoría en educación secundaria*. ICCE. Madrid, 1995.
- GARCÍA RAMOS, J. M., y GÁLVEZ, M. "Una experiencia de Orientación en la Universidad", en AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. 377-380, Valencia, 1995.
- GARCÍA RAMOS, J. M., y otros "Una técnica de Orientación para la elección de carrera. Un caso práctico", en AIDIPE: *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. 38 1-384. Valencia, 1995.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*. EUNSA. Pamplona, 1973.

GOOD, G. H.: *Historia de la educación norteamericana*. UTEHA. México, 1966.

GREENWOOD, CH., y otros "The classwide peer tutoring pro gram: implementation factors moderating student achievement". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 1, 101-116. 1992.

GREENWOOD, CH. y otros. "Monitoring, improving and maintaining quality implementation of the classwide peer tutoring pro gram using behavioral and comp uter technology". *Education and treatment of children*, 16, 1, 19-47. 1993.

HANSEN, CH. "Peer counseling", en ALKIN, M. C.: *Encyclopedia of Educational Research*. McMillan. Nueva York, 1992.

IMRIE, B. W. "Assessment for learning: quality and taxonomies". *Assessment and evaluation in higher education*, 20, 2, 175-189.

KELLER, F. "Good-bye, teacher". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79-89. 1968.

KELLER, F. y SHERMAN, J. G. *The Keller plan handbook: essays on a personalized system of instruction*. Benjamin, Menlo park. Ca. 1974.

KULIK, J. A. "Séller Plan: sistema individualizado de enseñanza", en HUSEN, T. y NEVILLE, 1.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vicens-Vives-Ministerio de Educación. Madrid, 1991.

KWAN-POR, K. y LEUNG, R. "Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise". *Assesment and evaluation in higher education*, 21, 3, 205-2 14. 1996.

LÁZARO, A. "Estructura de las actividades de Orientación Escolar". *Vida Escolar*. 183-4, pág 16 y ss. 1976.

LÁZARO, A. "El equipo orientador". *Bordón*. 22. 1979.

LÁZARO, A. *Orientación y educación especial*. Anaya. Madrid, 1986.

LÁZARO, A. *Fundamentos del diseño curricular*. ITE. Madrid, 1991.

LÁZARO, A. "La formalización de indicadores para la evaluación". *Bordón*. 43, 4, 477-493. 1992.

LÁZARO, A. "La orientación y la tutoría en la educación obligatoria", en SANZ ORO, R.; DELGADO, J. A., y CASTELLANO, F. (eds). *Tutoría y orientación*. Cedecs, 143-156. Barcelona, 1995.

LÁZARO, A. *Psicopedagogía*. ICE-Universidad Complutense. Madrid, 1996.

LÁZARO, A. *Modelos de orientación*. Universidad de Alcalá. Madrid, 2001.

LÁZARO A., y ASENSI, J. *Manual de orientación escolar y tutoría*. Narcea. Madrid, 1984.

LÁZARO, A. y RODRÍGUEZ, E. *Alternativa tutorial: enseñanzas por iguales*. Informe al MEC. Madrid, 1996.

LÁZARO A. y RODRÍGUEZ, E. *La tutoría*. OAS. Madrid, 2002.

LÓPEZ, E. "Eficacia de una situación de individualización de aprendizaje a través de PSI en la Universidad". *Bordón*, 43, 3, 3 15-327. 1991.

LÓPEZ, E. "Una experiencia de tutoría de iguales en la Universida". *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense, 4, 2, 207-267. 1993.

LÓPEZ, E. *Hacia una mejora de individualización del proceso educativo*. ICE-Complutense (inédito). 1996.

MARLAND, M. *Pastoral Care*. Heinemann. Londres, 1974.

MEDWAY, F. J. "Tutoría como método de enseñanza", en HUSEN, T., y NEVILLE, T.: *Enciclopedia internacional de Educación*. Vicens-Vives. Ministerio de Educación. Madrid, 1991.

MOREAU *L'entretien professsionelle de l'accompagnement*. L'editions d'organization. Paris, 1990.

MOUST, J. C., y SCHMIDT, H. G. "Effects on staff and student tutors on student achievement". *Higher education*, 28, 471-482. 1994.

NEGRO, J. L. *Tutoría con adolescentes*. S. Pío X. Salamanca, 1988.

ORSMOND, P.; MERRY, S., y REILING, K. "The importance of marking criteria in the use ofpeer assessment". *Assessment and evaluation in higher education*, 21,3,239-250. 1996.

PHILLIPS, N., y otros “*Effects of Classwide curriculum-based measurement and peer tutoring: a collaborative researcher-practitioner interview study*”. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 7, 420-434. 1994.

SPRANGER, E. *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Revista de Occidente-Alianza. Madrid, 1972.

TAYLOR FITZ-GIBBON, C. “*Peer and cross-age tutoring*”, en ALKIN, M. C.: *Encyclopedia of Educational Research*. McMillan. Nueva York, 1992.

WASHBURNE, C. *Winnetka: historia y significación de un experimento*. Losada. Buenos Aires, 1962.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Los libros y monografías que aparecen a continuación pueden ser de gran utilidad para clarificar y ampliar nociones sobre la tutoría, para elaborar el Plan tutorial del Centro o para sugerir experiencias y actividades, así como para la consulta y perfeccionamiento. De la amplia bibliografía existente en castellano, seleccionamos la siguiente:

ALONSO T., J. *Orientación educativa*. Editorial Síntesis. Madrid, España. 1995.

ÁLVAREZ M. y BISQUERRA, R. *Manual de orientación y tutoría*. Editorial Praxis (Barcelona). España. 1996.

ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R.; FERNÁNDEZ, R.; RODRÍGUEZ, S. *Métodos de estudio*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.

ÁLVAREZ ROJO, V. "La orientación académica y vocacional de los alumnos de enseñanza secundaria y superior". *Revista de Enseñanza Universitaria*. 7-8, pp: 181-197. 1994.

ÁLVAREZ ROJO, V. *Orientación educativa y acción orientadora*. EOS. Madrid, 1994.

ÁLVAREZ, P. *La función tutorial en la Universidad*. EOS. Madrid, 2002.

ÁLVAREZ, V.; LÁZARO, A. *Calidad de las universidades y orientación Universitaria*. Aljibe. Málaga, 2002.

ARNÁIZ PASCUAL, P. "Fundamentación de la tutoría". *Aula de Innovación Educativa*, n.º 26, Mayo: 47-51. 1994.

ARNÁIZ PASCUAL P.; ISUS, S. *La tutoría, organización y tareas*. Edt. Graó. Barcelona, 1995.

ARBIZU, F. "La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y el profesorado". *Revista de Investigación Educativa*, n.º 23: 614-622. 1994.

BERTRÁN, E.; TARRÉS, F.; ALMAJANO, M. P. y col. *Formación de tutores*. ICE. UPC. Madrid, 1999.

CASTELLANO, F.; SANZ, R. "Un análisis de necesidades entre estudiantes de la Universidad de Granada para la elaboración de un programa de orientación educativa". *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16):149-155. 1990.

CORIAT BENARROCH, M. (Ed.). *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Editorial Universidad de Granada. 2002.

DÍAZ ALLUÉ, M.^a T. *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Narcea. Madrid, 1989.

GARCÍA MÍNGUEZ, J. *Orientación y tutorías*. ICE. Universidad de Granada, 1983.

GARCÍA NIETO, N.: *La tutoría en educación secundaria*. ICCE. Madrid, 1995.

GARCÍA RAMOS, J. M.; GÁLVEZ HERNÁNDEZ, M. "Un modelo tutorial universitario". *Revista Complutense de Educación*. 7 (1), pp: 51-82. 1996.

LÁZARO, A.; ASENSI, J. *Manual de orientación y tutoría*. Narcea. Madrid, 1984.

LÁZARO, A. *Orientación y educación especial*. Anaya. Madrid, 1986.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. "La acción tutorial de la función universitaria", en P. APOCADA y C. LOBATO (eds). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Alertes. Barcelona, 1997.

LÁZARO, A. "La acción tutorial en la función docente universitaria". en V. ÁLVAREZ y A. LÁZARO (eds), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, 249-282. Aljibe. Antequera-Málaga, 2002.

LÁZARO, A. y RODRÍGUEZ, E. *La acción tutorial. Plan 2002 de formación continua*. OSA. Madrid, 2002.

LÁZARO, A. *Perspectivas y propuestas de la función tutorial universitaria*. Universidad de Oviedo. 2003.

LÁZARO, A. *Características y propuestas de la función tutorial en la Universidad*. En F. Blázquez, J. I. Maynar y M. Montanero. ICE de la Universidad de Extremadura. 2004.

LOWE, P. *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Narcea. Madrid, 1995.

MAZUELA PÉREZ, D. "El profesor consultor". *Cuadernos de Pedagogía*. 203, pp: 36-39. 1992.

MONTANE, J. "Las funciones del tutor en el contexto de la educación para la carrera profesional", en SANZ ORO, R.; DELGADO, J. A., y CASTELLANO, F. (eds). *Tutoría y orientación*. Cedecs, 45-54. Barcelona, 1995.

NEGRO, J. L. *Tutoría con adolescentes*. S. Pío X. Salamanca-Madrid, 1988.

RÍOS, J. “*La tutoría abierta: una posibilidad de orientarse con los padres*”, en SANZ ORO, R., DELGADO, J. A., y CASTELLANO, F. (eds). *Tutoría y orientación*. Cedecs, 163-164. Barcelona, 1995.

RODRÍGUEZ, S.; ECHEVARRÍA, B.; ÁLVAREZ, M., y MARÍN, M. A. *La orientación educativa*. PPU. Barcelona, 1993.

RODRÍGUEZ, S. “*Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora*”, en SANZ, R., DELGADO, J. A., y CASTELLANO, F. (eds.). *Tutoría y orientación*. Cedecs, 119-138. Barcelona, 1995.

SALAS PARRILLA, M. *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y la universidad*. Alianza. Madrid, 1990.

SERRANOS GARCÍA, G. *Acción tutorial en grupo: plan básico de actuación de tutores*. Escuela Española. Madrid, 1989.

VALDIVIA, C. “*Evaluación y análisis de las necesidades tutoriales en los centros educativos*”, en SANZ ORO, R.; DELGADO, J. A., y CASTELLANO, F. (eds). *Tutoría y orientación*. Cedecs73-90. Barcelona, 1995.

LA TUTORÍA ANTE EL CONSUMO PROBLEMÁTICO DE DROGAS: APUNTES PARA EDUCAR EN LA ADOLESCENCIA

Amando Vega

Catedrático de Educación Especial
Universidad del País Vasco

- 1. LAS DROGAS COMO RETO PARA LA ACCIÓN TUTORIAL**
 - 1.1. La cuestión de las drogas**
 - 1.2. Intereses creados**
- 2. EL PENSAMIENTO DE LOS TUTORES**
 - 2.1. Compromiso con la prevención**
 - 2.2. Creencias y actitudes**
- 3. LA ACCIÓN EDUCADORA ANTE LA CUESTIÓN DE LAS DROGAS**
 - 3.1. La compleja situación de la adolescencia**
 - 3.2. Cuestiones básicas para la acción educativa**
- 4. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LAS DROGAS**
 - 4.1. Tareas básicas del sistema educativo**
 - 4.2. Implicaciones pedagógicas**
- 5. LAS FUNCIONES DE LA TUTORÍA**
 - 5.1. La tutoría como espacio de prevención**
 - 5.2. Salir al encuentro del adolescente**
- 6. LA CLASE DE TUTORÍA**
 - 6.1. No hay educación sin relación**
 - 6.2. La educación para la salud es el marco**
- 7. TÉCNICAS PARA DINAMIZAR LA TUTORÍA**
 - 7.1. Rol-playing**

7.2. Grupos de discusión

7.3. Estudio independiente

7.4. Entrevistas

7.5. Sondeos

7.6. Salidas

7.7. Trabajo voluntario

7.8. Tutoría a cargo de compañeros

7.9. Escritos

8. CON LA MIRADA EN EL FUTURO

8.1. Repensar la educación

8.2. Aportaciones de la orientación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer respuestas a las necesidades educativas relacionadas con la cuestión de las drogas. Pero conviene precisar el sentido y el alcance de este compromiso para no quedarnos en simples declaraciones de principios. La breve historia de la educación sobre drogas en nuestro país, muestra que existen más palabras que hechos, más información que educación, demasiado programa externo al sistema y poca integración en los proyectos educativos, mucho voluntarismo y poca responsabilidad profesional.

Esta responsabilidad corresponde, en parte, a la acción tutorial, razón por la que urge reflexionar sobre sus posibilidades y limitaciones para poder tratar diferentes aspectos del complejo fenómeno de las drogas en su relación directa e indirecta con los y las estudiantes. Precisamente la acción tutorial tiene como finalidad atender los aspectos del desarrollo, maduración y aprendizaje de los alumnos y alumnas considerados individualmente y en grupo, por lo que el tutor precisa conocer a sus alumnos lo mejor posible en las diferentes facetas que conforman su personalidad sin olvidar todo lo relacionado con las drogas. Al mismo tiempo, la acción tutorial media entre las familias y el centro por un lado, y, por otro, entre los profesores que desarrollan su labor docente con un mismo grupo de alumnos, lo que exige disponer de una visión amplia de la cuestión de las drogas.

Esta acción orientadora tiene una gran complejidad ya que la variabilidad de situaciones, la amplitud de necesidades, las situaciones que se generan

con la flexibilidad curricular y las demandas que surgen para poder dar respuesta a la diversidad de los alumnos, implican la presencia de profesionales especializados. Pero como esta orientación no da respuesta a las necesidades de toda la población, es imprescindible la actuación directa de una persona: el tutor, que, estando estrechamente vinculado con el grupo, pueda hacer un seguimiento adecuado a todas las situaciones que se presenten.

Con este planteamiento, la acción tutorial forma parte de este proceso orientado, menos específico pero más constante, con un carácter de intervención generalista, en parte por la propia formación del profesor tutor. La tutoría se define en esta línea como a una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y un espacio en la que el alumno recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada (Álvarez-Bisquerra, 1996), porque:

- a) Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores personalidad, sociabilidad.
- b) Ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades.
- c) Orienta el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.
- d) Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, de la socialización.
- e) Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno.

Tener en cuenta la globalidad de la tutoría permite a los alumnos sentirse acompañados en su proceso educativo y no sólo recibir atención cuando aparecen dificultades, problemas o surge la necesidad de tomar decisiones sobre los itinerarios profesionalizantes. La tutoría es un marco adecuado para desarrollar la educación sobre las drogas en los centros escolares, entendida como el desarrollo de recursos educativos que permiten a las personas tomar decisiones saludables antes las drogas y sus consecuencias.

1. LAS DROGAS COMO RETO PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

La tutoría, de todas formas, no resulta fácil de asumir por los profesores. Las condiciones de trabajo acostumbran ser deficientes, en especial por

la falta de tiempo para llevar a cabo correctamente todos sus cometidos. Y, a veces, también por carencia de formación y por la carencia de recursos que permitan realizar la función tutorial con mejores garantías.

Estas limitaciones tienen un relieve especial cuando de la educación sobre las drogas se trata. A las carencias con que la tutoría se encuentra, hay que añadir los interrogantes que la cuestión de las drogas plantea en la sociedad actual y las dificultades de llevar adelante actuaciones educativas coherentes dentro del ámbito escolar.

El fenómeno de las drogas no es sólo una cuestión de consumo de sustancias ilegales, sino una problemática social compleja en la que, además del consumidor, está todo ese complicado y oculto entramado de intereses políticos, económicos e ideológicos que produce, comercializa y distribuye las drogas, unas legales y otras, ilegales. Desde una visión amplia se puede comprender mejor la dificultad de dar respuesta a los diferentes problemas relacionados con las drogas en los centros educativos, problemas que plantean, no sólo padres y educadores sino también los propios alumnos.

La preocupación por las drogas se dirige, normalmente, hacia las sustancias ilegales como la heroína, la cocaína o los alucinógenos. Sin embargo, son las sustancias legales como el tabaco y el alcohol las que más perjuicios provocan en las personas y en la sociedad. La preocupación suele ser menor cuando se trata de sustancias culturalmente aceptadas. En el caso del alcohol, por ejemplo, preocupan las consecuencias más dramáticas del abuso de esta sustancia como accidentes de coche, maltrato familiar, etc., pero, en general, su consumo e, incluso, su abuso está ampliamente aceptado tanto en la sociedad como en la familia.

Lo más importante, en este sentido, es saber cuál es el problema real de las drogas. Porque no sólo existe una gran variedad de sustancias, sino también diferentes tipos de consumo, diversidad de personas que las consumen así como una gran variedad de situaciones personales y sociales. El orientador no puede caer en los estereotipos que imperan en la sociedad actual en relación con el fenómeno de las drogas. Si algo destaca en el discurso general de “la droga”, es la simplicidad de los argumentos, que no resiste sencillos análisis críticos, simplificación que, por supuesto, no facilita la comunicación con los alumnos, los padres, los profesores u otros profesionales.

1.1. La cuestión de las drogas

Habría que analizar, pues, el “problema de las drogas” en los centros educativos, cuestión que no se resuelve sólo con estudios epidemiológicos.

Existen otros aspectos relacionados con las drogas a tener en cuenta, para comprender no sólo la relación estudiante-droga, sino también las posibilidades de la acción educativa. En la cuestión de las drogas, no hay que olvidar nunca los tres elementos básicos que la componen: la sustancia, la persona y el contexto. El análisis de cada uno de los elementos de este fenómeno y de su complicada y dinámica interrelación, posibilita comprensión de su complejidad, complejidad que también existe en las situaciones concretas que demandan un compromiso al tutor.

Las drogas están más integradas en nuestra cultura de lo que a simple vista puede parecer: vivimos en una “cultura drogadicta”. Las drogas están insertas en nuestra vida cotidiana de forma tan profunda, que muchas veces ni nos damos cuenta. Uno puede fijarse en el alcohol y se sorprenderá de la cantidad de elementos de la vida cotidiana que hacen referencia a esta sustancia tan insertada en nuestra cultura.

En el caso de las sustancias ilegales, su influencia también llega a la convivencia diaria. Así se puede ver que venden perfumes con nombres como “Opium” y “Cocaine”, que la mujer “heroínmana” aparece como gancho publicitario, que símbolos relacionados con el cannabis aparece por doquier por medio de pegatinas, camisetas, revistas, etc. No hay que olvidar que el consumo de drogas, también de las ilegales, constituye una adaptación a los valores dominantes en contextos diferentes.

Los centros educativos sin comprender en su justo alcance la problemática de las drogas en su relación con la escuela, no podrán desarrollar la educativa adecuada en respuesta a las necesidades de sus alumnos. Demasiados tópicos y estereotipos relacionados con el mundo de las drogas ha provocado mucho miedo y poco compromiso entre la población. Ser conscientes de esta realidad y poner en marcha los recursos adecuados para comprender mejor este complejo fenómeno, constituye el primer paso de todos los profesionales comprometidos con la acción educativa. A partir de este conocimiento se pondrán en marcha las acciones educativas que se consideren más oportunas en relación con las personas, el contexto y las sustancias de consumo.

1.2. Intereses creados

La comprensión de la cuestión de las drogas exige conocer también todos aquellos intereses que pueden promocionar este fenómeno tan complejo en el que intervienen factores económicos, políticos y culturales de todo tipo. La historia de las drogas aporta datos más que suficiente para aproximarnos a este conocimiento tanto en relación con las drogas ilegales como con las legales.

Como ejemplo más próximo se puede considerar aquí la cuestión del alcohol con los intereses que lo sostienen. Las empresas que producen alcohol (lo mismo cabe decir del tabaco) promocionan estudios que les permiten lanzar mensajes discutibles e interesados, adecuadamente resaltados por la prensa. Es interesante analizar, por ejemplo, el libro *Saber beber, saber vivir* (De Miguel, De Miguel, 2002), publicado por la Fundación Alcohol y Sociedad, donde aparecen afirmaciones como:

- “el hallazgo científico sobre lo saludable que resulta un consumo moderado de alcohol todavía no ha llegado a una gran parte de la población”;
- “en los medios de comunicación predominan las noticias sobre los excesos del alcohol. Sin embargo, el nivel de consumo en España no es particularmente elevado ni destacan los efectos nocivos que se derivan de una ingesta excesiva”.

La tesis que parecen mantener los autores del estudio se resume en uno de los párrafos finales: “En dosis moderadas y si se bebe en compañía, [el alcohol] cumple una función estimulante, placentera y por tanto positiva. Si la dosis es exagerada y si se bebe en solitario o fuera de las comidas, el alcohol puede ser sumamente nocivo, destructivo de la persona”.

La sorpresa producida por estas y otras afirmaciones del estudio se comprende cuando uno puede en su contraportada la nómina de entidades promotoras de la fundación que lo edita: Bacardí, Asociación Española del Brandy, Federación Española de Bebidas Espirituosas, Larios, Guinness y Viñas de Rioja, entre otras. El énfasis en lo saludable que resulta el consumo moderado de alcohol y con su interés en relativizar las consecuencias negativas de su consumo, no parece en realidad orientado a la prevención o a un mejor conocimiento de las razones que conducen al consumo de alcohol.

Este libro parece ser parte de una campaña de marketing que busca la credibilidad, a través de un estudio científico, combatir la mala imagen que el consumo de alcohol puede estar adquiriendo entre algunos sectores de la población.

La industria alcoholera durante los últimos 20 años, ha creado y financiado organizaciones de carácter social que le permiten controlar los problemas que pueden perjudicar sus negocios, a través de su influencia en las políticas del alcohol de las organizaciones gubernamentales nacionales e internacionales. Para ello se convierten en miembros de destacadas organizaciones anti-alcohol y de comités que tienen influencia política y respetabilidad; reclutan científicos, organizan congresos y promocionan publicaciones

de alto nivel. Crean organizaciones de carácter social en mercados emergentes y en países de renta per cápita baja; y preparan y promocionan declaraciones de consenso y códigos de práctica. Estas organizaciones de carácter social apoyan criterios básicos que, al ser analizados confirman que su objetivo global no es beneficiar a la salud y al bienestar públicos, sino a la propia industria alcoholera, como pueden ser “aprender a beber de forma responsable” como base de la prevención, pero sin tener en cuenta el entorno social en que alcohol se consume (políticas de precio, disponibilidad y marketing de los productos alcohólicos, etc.). Las políticas de alcohol basadas en la responsabilidad individual son ineficaces para reducir los daños que éste ocasiona (Anderson, 2003).

No se puede dejar de lado tampoco la cuestión de los medicamentos, cuyo consumo crece entre la población y no precisamente porque existan más necesidades sanitarias. La carencia de formación sanitaria y las limitaciones de propio sistema de salud, constituyen un campo abonado para que las multinacionales farmacéuticas promocionen con eficacia sus productos (Vega, y otros, 2004). Como tampoco se puede dejar de lado el tabaco y las otras drogas: cocaína, heroína, cannabis, etc.

A partir de aquí, se entiende que los centros educativos no sólo están inmersos en esta cultura sino que también pueden reforzar mitos y estímulos ante las sustancias consideradas drogas, tanto a través de la enseñanza como de las actividades extraescolares. Como ejemplo, se pueden recordar las actividades festivas (fin de curso, excursiones, etc.) donde el alcohol asume gran protagonismo, sin que profesores ni padres se planteen interrogante alguno, más allá de algunas lamentaciones ante situaciones más dramáticas (accidentes, peleas, etc.). En este ambiente, resulta fácil entender que también los estudiantes lleguen al consumo y al abuso del alcohol y de otras drogas, como confirman no pocos estudios y que este consumo se produzca, sobre todo, durante el fin de semana en lugares públicos (bares, discoteca, calle) en tiempos de ocio plenamente controlados por el consumo.

Por esta razón, está claro que debemos partir de conocimiento lo más preciso posible sobre la realidad del problema de las drogas en cada contexto, para poder plantear intervenciones educativas coherentes. Sólo desde la comprensión de la complejidad del fenómeno “drogas”, la educación puede analizar tanto su propia responsabilidad en el abuso y en la dependencia de estas sustancias como concretar su acción educativa en el tema. En este marco, se podrán delimitar también las funciones a cubrir por la acción tutorial.

2. EL PENSAMIENTO DE LOS TUTORES

Para comprender la acción tutorial convendrá analizar el pensamiento de los tutores en todo lo que tiene que ver con las drogas, pues a ellos corresponde la tarea de la mediación educativa entre las sustancias y los educandos. Su forma de interpretar el consumo de las diferentes sustancias en la sociedad actual, orientará, como es lógico, su manera de actuar en los centros educativos.

El estudio realizado sobre los centros escolares de la CAPV dedicados a la enseñanza de ESO, ESPO, FP prioritariamente (Laespada y otros, 2004) aporta datos de gran interés contrastados con los resultados obtenidos en otros estudios como el dedicados a los docentes españoles (Megías y otros, 2000) coincidentes excepto en dos puntos concretos. Uno, cuando se trata de que sean los tutores los responsables de la prevención y, dos, al expresar su satisfacción por las labores preventivas que en el caso de los profesores del Estado español es mayor. Para valorar esas diferencias hay que considerar, señalan los autores del estudio, que mientras que en el conjunto de las Comunidades Autónomas han respondido profesores, en la CAPV solamente tutores y por la postura que adoptan ante la prevención se diría que no están deseosos de hacerse cargo, como tales, del trabajo preventivo. Hay que tener en cuenta además que, como tantos problemas de los alumnos, los derivados del consumo de drogas en el centro escolar pasan en primera instancia por los tutores, tengan o no formación específica al respecto.

Este estudio ha sido elaborado mediante la utilización complementaria de las técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida y tratamiento de la información. Desde el punto de vista cualitativo, en cada centro escolar seleccionado se entrevistó a una figura representativa del centro, encargada de las tareas de prevención de las drogodependencias o, en su defecto, al responsable del centro en la toma de decisiones sobre planes preventivos y otras cuestiones. En total fueron realizadas 50 entrevistas en profundidad. Se abarcó una muestra representativa del conjunto de la CAPV distribuida proporcionalmente por territorios provinciales, niveles educativos y titularidad del centro docente. La población diana estaba constituida por los tutores de ESO, ESPO y FP así como por los responsables de la prevención de los centros docentes visitados. El número total de entrevistas en profundidad realizado ha sido de 50. El número de tutores encuestados en la metodología cuantitativa ha sido de 517.

2.1. Compromiso con la prevención

Algunas de las conclusiones que los autores presentan “sintetizando en extremo las posturas de tutores y tutoras ante la prevención escolar” se recogen en los puntos que siguen:

- Resulta bastante evidente que los tutores y tutoras no aspiran a liderar el trabajo preventivo en sus centros. Se trasluce que la vía preventiva mayoritariamente elegida es la formativa (educación en valores) y no el amedrentar al alumnado con la peligrosidad de las drogas. En ese sentido se trataría de concienciar a padres, madres y educadores de su responsabilidad y no de coaccionar a la población con medidas policiales o judiciales.
- No se rechaza la transversalidad en el tratamiento de la prevención pero no se manifiesta demasiado interés por integrar el programa preventivo en el proyecto curricular ni por abrirlo a ámbitos comunitarios. La etapa de Primaria es el momento adecuado, según la mayor parte del profesorado, para iniciar la prevención.
- La mayoría de los encuestados/as imparte prevención en sus clases, aunque sólo la cuarta parte lo hace con regularidad. La mitad de los docentes que desarrollan la prevención lo hacen por su cuenta. Son muy pocos los que a tal efecto se relacionan con agentes externos al centro y bastantes los que se basan en programas.
- La calificación de los resultados de las intervenciones preventivas es fundamentalmente neutra si bien las expectativas para continuar reflejan que quienes están llevando a cabo la prevención no desean abandonarla.
- Los tutores y tutoras no cuestionan la intervención de la escuela en la prevención del consumo de drogas pero sus opiniones se separan al plantear si esta tarea corresponde al profesorado o si tienen que venir especialistas externos. Al mismo tiempo, los docentes demuestran responsabilidad al resistirse a lanzarse a ella sin la debida preparación. Los profesores que han recibido formación al respecto y, sobre todo quienes la valoran como positiva, se sitúan en posturas activas.
- La influencia de un contacto más directo con la problemática de la drogadicción se refleja en las posturas de los tutores de formación profesional quienes debido a las características de su alumnado tienen una mayor cercanía a casos de consumidores y probablemente por esa razón presentan posicionamientos más radicales en relación a las estrategias preventivas.
- La formación en valores, la concienciación social, la promoción de hábitos positivos y el incremento de la información sobre drogas son las medidas más valoradas por los profesores.

2.2. Creencias y actitudes

En cuanto a las actitudes, creencias, expectativas o experiencias de los propios docentes frente al consumo de drogas, destacan los autores el hecho de que el conocimiento de los docentes acerca de las sustancias coincide en mayor medida con las sustancias de uso más habitual y extendido. Se trata, pues, del tabaco y el alcohol en primer lugar, seguido del cannabis. En tercer lugar, conocen las sustancias estimulantes, concretamente, las anfetaminas y el *speed*. Sin embargo, los maestros no atribuyen a estas sustancias un excesivo riesgo en su consumo, y, de hecho, tanto el consumo de tabaco como el de alcohol y cannabis obtienen las medias más cercanas a la puntuación de “poco riesgo”.

Los docentes no perciben beneficios en el consumo de las drogas, sin embargo, y unido a lo expresado anteriormente, el consumo de alcohol y cannabis así como de tranquilizantes e hipnóticos, obtienen las puntuaciones más cercanas a las calificadas como de “alguna ventaja”.

En cuanto a la percepción de la prevalencia del consumo de sustancias por parte de sus alumnos, parece que los maestros son muy conscientes del consumo de tabaco, alcohol y cannabis por parte de sus alumnos. Sin embargo, no creen que consuman sustancias estimulantes de tipo anfetamínico, a pesar de que diversos análisis realizados en el País Vasco por parte del Observatorio Vasco de Drogodependencias alertan sobre el aumento del consumo de este tipo de sustancias por parte de personas cada vez más jóvenes.

Los mismos encuestados opinan que la presión que ejerce el grupo de iguales resulta la causa más importante para iniciar y mantener el consumo de tabaco y alcohol. Sin embargo, los alumnos que consumen cannabis, en opinión de los docentes, lo hacen motivados por un proceso personal de experimentación y búsqueda de identidad, lo cual parece apuntar hacia explicaciones no necesariamente acompañadas de una valoración negativa de esta experimentación. Por el contrario, sí se manifiesta una actitud negativa hacia otro tipo de consumos, de forma que los consumidores de drogas ilegales son, para la mayoría de los docentes, “personas desviadas de la norma”. Los docentes encuestados opinaron que el problema del consumo responde básicamente a factores como la imitación, la curiosidad y las malas compañías, factores que tiene que ver con la relación con otras personas.

A la hora de ayudar a los alumnos, el 32,3% de los docentes encuestados dice conocer la existencia del Servicio Municipal de Prevención. Sin embargo, destaca el alto porcentaje de maestros que no contestan o desconocen la existencia del mismo (50,7%), lo cual sitúa al profesor solo ante un problema que debería ser abordado desde diversas ópticas necesariamente.

Sin embargo, aquellos que contestaron afirmativamente, es decir, aquellos que conocían la existencia de dicho servicio, valoraron el mismo como “muy útil o bastante útil” en el 69,4% de los casos.

Todos estos datos invitan a una reflexión más profunda sobre la cuestión de las drogas, así como sobre la función educadora a desempeñar por los centros educativos. Sin la formación adecuada, se corre el riesgo de repetir los tópicos que dominan en la sociedad y de optar simplemente por las medidas informativas, cuando no las represivas a la hora de responder a la cuestión de las drogas. ¿Cómo se puede desarrollar una auténtica acción educadora que responda sin dramatismos ni moralismos, a las necesidades de los alumnos/as?

3. LA ACCIÓN EDUCADORA ANTE LA CUESTIÓN DE LAS DROGAS

Aparte del sistema educativo y de los servicios sociales y sanitarios, prácticamente no hay ningún lugar en el que los jóvenes puedan encontrarse con los adultos de modo personal para aprender cómo adentrarse en el mundo adulto. La participación en subculturas juveniles actúa, a menudo, de forma equivalente, o cuando menos sustitutiva, de los ritos de iniciación como forma de socialización hacia el mundo adulto (Zoja, 2003).

Estas salidas o canales, sin embargo, no siempre están disponibles en el contexto cotidiano como lugares en los que es posible escuchar a los jóvenes. La escuela y los servicios educativos disponen de ventajas con respecto a la familia, en el sentido de que los niños han de distanciarse de los adultos en sus familias, pero no de los adultos en general. Los profesores, los educadores, los trabajadores sociales como adultos, pero no como padres, disfrutan de cierta libertad de acción con respecto a los jóvenes, y de este modo son capaces de desempeñar esta función de oyentes que los padres no pueden desarrollar. No es posible crear y controlar artificialmente el proceso de iniciación, sino que ha de ocurrir por sí mismo. No obstante, requiere un compromiso más directo y personal por parte de los adultos, una nueva toma de conciencia de los dilemas de la vida adulta en nuestra sociedad compleja, recalca Melucci (2001).

3.1. La compleja situación de la adolescencia

Frente a la compleja situación de la adolescencia, deberían incrementarse los canales para la expresión y el reconocimiento de las demandas de cambio, propone Melucci (2001: 149-150). De lo contrario, si aquello que

afecta a los adolescentes permanece descuidado, optarán por la solución más sencilla. Al mismo tiempo, los adultos deben intentar reconocer sus propias necesidades de cambio y convertirse en oyentes. Es decir, no deben sustraerse a su labor de iniciadores.

Como primera tarea educativa que la escuela tiene, conviene recordar su compromiso de contribuir al desarrollo de la identidad y la aceptación del propio cuerpo, la autoestima, la resistencia a la presión de grupo así como promover valores y hábitos contrarios al uso de drogas, asesorando y orientando al adolescente en los distintos aspectos que pasan a ser preponderantes en su vida y sus relaciones: la sexualidad, el grupo de amigos, la experimentación de nuevos roles, su identidad personal, su tiempo libre, etc.

En este marco tiene sentido y validez la educación sobre drogas como tarea más específica. Pero habrá que recordar una vez más el sentido y el alcance de la educación que va más allá de la información o de la represión. La existencia de conductas de riesgo entre los grupos de adolescentes invita a reflexionar acerca de cuándo será necesario intervenir y cómo hacerlo. La actuación puntual y externa al sistema difícilmente se puede transformar en actitudes y patrones de conducta de las personas.

El riesgo de llegar a ser un consumidor problemático de drogas tiene relación con el número y tipo de factores y de los factores de protección. El potencial impacto de unos factores específicos cambian con la edad. La pronta intervención sobre los factores de riesgo a menudo tiene más impacto que una intervención posterior para cambiar la trayectoria del adolescente alejándolo de los problemas u orientándolo hacia conductas positivas (NIDA, 2003).

La conciencia de esta situación de riesgo en la adolescencia, ha provocado que la intervención con adolescentes de riesgo para el abuso de drogas se haya consolidado en los últimos años como una importante línea de trabajo con un espacio propio. Hay experiencias que demuestran que el trabajo con adolescentes consumidores de drogas, en los que concurren además otros factores o situaciones de riesgo, es difícil pero posible, y es más necesaria que nunca debido a la generalización del consumo de alcohol y de otras drogas entre un sector importante de adolescentes y jóvenes que, por otra parte, presentan un estilo de vida con un adecuado nivel de integración.

3.2. Cuestiones básicas para la acción educativa

En cualquier caso, las actuaciones y los programas dirigidos a adolescentes con conductas de riesgo deberán tener en cuenta algunas cuestiones básicas como las siguientes:

- El consumo de drogas en la adolescencia aparece frecuentemente asociado a otras conductas problemáticas o de riesgo, por lo que es necesario diseñar programas de intervención flexibles, que comprendan diferentes conductas de riesgo en lugar de centrarse sobre un único problema y que sean capaces de actuar global e integralmente sobre los sujetos afectados y su entorno.
- El conocimiento de los factores de riesgo y de protección que intervienen en la vida del adolescente resulta esencial, así como el diseño de intervenciones que complementen el trabajo realizado con los propios adolescentes en otros ámbitos.
- El abordaje de diferentes problemas que van a ir desde la simple experimentación hasta la dependencia, pasando por distintas formas y patrones de abuso asociados o no a otras conductas problemáticas, debe realizarse partiendo de las necesidades del adolescente o del grupo de que se trate.
- El trabajo socioeducativo con adolescentes en situación de riesgo o con conductas problemáticas realizado en el propio medio y el desarrollo de actividades con su participación, se han mostrado como estrategias útiles a la hora de producir cambios significativos en la vida de los/las adolescentes, permitiéndoles defenderse frente a la presión para el consumo de drogas y facilitando su integración social. Se trata, no obstante, de un trabajo a medio y largo plazo, en el que juega un papel muy importante la consolidación de los vínculos afectivos que se crean en el seno de los propios grupos y entre éstos y los técnicos que realizan la intervención. La continuidad en el tiempo de este tipo de programas y actuaciones resulta, por lo tanto, esencial para el logro de sus objetivos.
- El abordaje de la prevención y el tratamiento de las conductas problemáticas en adolescentes, entre las que se incluyen el consumo abusivo de alcohol o de otras drogas, deberá extenderse de un modo especial a su familia y al entorno social próximo. Si esto es importante en adultos, resulta fundamental cuando se trata de menores en los que los contextos sociales, los grupos de pertenencia y las situaciones de riesgo tienen un peso fundamental.
- En la intervención con adolescentes debemos tener siempre presente el momento evolutivo en el que se encuentran. Los consumos de drogas y otras conductas problemáticas aparecen frecuentemente asociados a un conjunto de problemas relacionados con el proceso de maduración personal y de integración social. Las especiales circuns-

tancias que suelen acompañar a la adolescencia y el significado que determinadas conductas adquieren en ese momento crítico del desarrollo, son aspectos fundamentales que no podemos obviar en ningún caso.

- La disponibilidad de un tiempo importante para el ocio grupal entre adolescentes aparece frecuentemente asociada con conductas de riesgo. La intervención con adolescentes, por tanto, deberá tener en cuenta este hecho tan significativo en la actualidad con el objeto de propiciar espacios para la prevención a través del ocio, ya sea mediante una educación para un ocio saludable o mediante la oferta de un ocio alternativo a los espacios, horarios y situaciones de riesgo.
- La detección temprana de los problemas de abuso de drogas por parte de los adolescentes y la intervención precoz sobre los mismos y sobre su entorno familiar y social, se muestra como una estrategia eficaz. Los resultados de la evaluación en el tratamiento de adolescentes consumidores de drogas son mucho más positivos que en el caso del tratamiento de drogodependientes adultos.
- La orientación y asesoramiento a familias y otros mediadores sociales sobre los consumos de drogas y otras conductas problema durante la adolescencia ha resultado de gran utilidad como estrategia de prevención. Esta utilidad se ha observado, no sólo en relación con los adolescentes concretos por los que se solicita orientación o asesoramiento, sino como forma de dotar a las familias y mediadores de herramientas operativas para abordar con éxito situaciones similares.
- La evaluación, la investigación y la formación continua de los equipos en el ámbito de la intervención con menores en riesgo o con menores drogodependientes, deben constituir una actividad continua de modo que se garantice la calidad y la adecuación de las intervenciones.

La comunidad educativa debe dar la respuesta educativa que le corresponde ya que su función conlleva que el adolescente desarrolle y adquiera las capacidades de autoestima, experimentación de valores, aceptación de sí mismo, sentido crítico... Se trata de asesorar y orientar al adolescente en los distintos aspectos que llegan a ser preponderantes en su vida y en sus relaciones.

La práctica educativa constituye uno de los recursos más importantes de cara a conseguir sujetos críticos y autónomos que se conviertan en un recurso para el crecimiento de su propia comunidad, como entiende Freire. Entender la práctica educativa en línea con este pedagogo, supone concebir la

educación en un sentido abierto, global y permanente; concebir la educación no sólo como una acción de desarrollo y promoción personal, sino, también, como una acción de transformación social y cultural de una comunidad.

En los centros escolares, esta tarea corresponde a los docentes como profesionales que son de la educación. Remitirse a la profesionalidad de los docentes, como señalaba el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989) “exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza, ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos, y los más indicados, por tanto, para establecer la ayuda pedagógica que se les debe ofrecer”. Fuera de la escuela están otros profesionales como los educadores sociales, los técnicos municipales, etc., a quienes compete animar la prevención en sus ámbitos de actuación. Con la conjunción de los esfuerzos de unos y de otros, como partícipes de una misma acción comunitaria, existen mayores garantías de obtener resultados positivos, es decir, personas y comunidades saludables.

Hay que reconocer que esta tarea educativa constituye una realidad en muchos centros, aunque a veces desde la información oficial no parezca existir más prevención que la desarrollada por las propias instituciones por medio de programas específicos. Normalmente se olvida el trabajo callado y silencioso que desarrollan tanto los profesores y los tutores en su trabajo cotidiano como se puede ver en el monográfico de la revista española de drogodependencias (2003) dedicado a la prevención. Estas actuaciones, al mismo tiempo que constituyen una memoria del trabajo realizado, son también una demostración de un trabajo educativo que debiera realizarse en todos los centros y servicios educativos desde la reflexión y la creatividad. Asumir la responsabilidad educadora implica comprometerse con todas las fenómenos que afectan al desarrollo integral de las personas.

4. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LAS DROGAS

Los objetivos esenciales de la acción educadora en relación con las drogas comparten las metas de toda educación, al pretender el desarrollo integral de los seres humanos como meta final. Por esta razón, la educación sobre las drogas pone su fuerza en conseguir cambios aceptables en la conducta de cada individuo, de forma que disponga de unos conocimientos, unas actitudes y valores así como de unas habilidades sociales en relación con las drogas que le permitan desenvolverse y crecer de forma autónoma e independiente.

Pero estos objetivos educativos no son fáciles de conseguir, pues el consumo de los estudiantes responde a una situación social compleja, no sólo

a factores personales. Recordar los factores de riesgo, personales y sociales, que parecen directamente relacionados con la probabilidad de uso/abuso de drogas, sabiendo que a mayor número de factores, existe mayor riesgo, ofrece pistas de los aspectos educativos a tener en cuenta. Se trataría de reducir los factores de riesgo, por una parte, y de reforzar, por otra, los factores protectores, tanto personales como sociales.

4.1. Tareas básicas del sistema educativo

Dentro de este marco se puede señalar una serie de tareas más específicas que corresponden al sistema educativo en relación con las drogas y en las que, por supuesto, se han de implicar profesores y orientadores como miembros de la comunidad educativa:

1. Ofrecer información objetiva, científica, relacionada con las drogas y su consumo, dentro de un contexto educativo.
2. Estimular a los individuos a buscar información para que puedan determinar ellos mismos sus sentimientos, actitudes y conductas ante el consumo de drogas.
3. Orientar sobre los recursos de la comunidad para ofrecer respuestas a los problemas de drogas.
4. Desarrollar el sentido de responsabilidad ante un problema que tiene solución con el compromiso de todos.
5. Implicar en actividades y programas preventivos, terapéuticos y de reinserción social.

Si la educación tiene como meta conseguir el pleno desarrollo de la persona desde una perspectiva integral e integradora, todas aquellas necesidades que se planteen desde este objetivo, serán necesidades a ser atendidas por el sistema educativo. En este sentido, conviene tener en cuenta tanto las necesidades de tipo genérico como las específicas referidas de forma más directa a la problemática de las drogas. Como necesidades genéricas aparecen las relacionadas con la autoestima, las habilidades sociales, el sentido crítico, el control de la propia impulsividad, etc. Como necesidades más específicas, se pueden señalar, entre otras:

- conocer las drogas como sustancias que pueden crear problemas y saber reconocerlo en las diferentes situaciones de su vida,
- comprender las consecuencias de su consumo en los diferentes niveles de su personalidad (físico, psíquico, social),

- reconocer las posibilidades y limitaciones de su propio cuerpo en función de su situación personal, en cuanto al consumo de las diferentes,
- comprender los condicionamientos básicos, biológicos y sociales, de la conducta humana,
- valorar las diferentes fuentes de información así como la información recibida en cada momento (grupo de amigos, familia, profesionales, etc.),
- saber a dónde acudir para recibir la información que necesite para prevenir o para tratar cualquier problemática relacionada con sustancias que pueden crear dependencia.
- conocer la legislación vigente así como la normativa existente en los centros educativos,
- ser comprensivo con las personas afectadas por los problemas de drogas, sabiendo actuar de forma adecuada al momento y a la situación que se presente,
- reconocer la propia escala de valores en relación con cada droga, sus consecuencias y sus limitaciones,
- saber tomar decisiones en momentos tensos y difíciles, por situación personal, por presión del grupo de compañeros o del medio,
- comprometerse en acciones comunitarias de respuesta preventiva o terapéutica en relación con la problemática de las drogas,
- ser crítico ante las presiones sociales de todo tipo (publicidad, modas, etc.) que incitan al consumo de bebidas alcohólicas y otras sustancias.

4.2. Implicaciones pedagógicas

La atención educativa a estas necesidades implica, por supuesto, tener en cuenta la diferente implicación en el consumo de los estudiantes. Entre los estudiantes se pueden encontrar no consumidores positivos y negativos (les cuesta no consumir), consumidores moderados, grandes consumidores auto-controlados y consumidores impulsivos. Pero, al mismo tiempo, los contextos de cada caso también son diferentes. Por esta razón, los objetivos antes señalados requieren su conversión en objetivos más acordes con las etapas y las necesidades específicas de los alumnos en relación con la problemática social de las diferentes drogas.

Esta acción educativa no se puede limitar al marco puramente escolar. Como la tarea de la escuela se complementa con la actuación educativa familiar, no se puede olvidar la responsabilidad que la escuela tiene de cara a la familia. Pero tampoco se puede dejar de lado la necesidad de que cualquier acción educadora relacionada con las drogas sea integrada dentro de programas comunitarios más amplios.

Existen ambiciosos planes regionales, municipales, comunitarios en diferentes lugares que conviene conocer, no sólo por lo que pueden significar de apoyo (técnico, económico, etc.) para la acción educadora en los centros sino también para contribuir desde los centros educativos al desarrollo de planes amplios, con diferentes servicios y profesionales implicados, lo que posibilita una acción comunitaria de envergadura más coherente con la cuestión social de las drogas.

Como directrices básicas que orienten los objetivos antes señalados, se puede recoger aquí aquellos principios ya contrastados por la experiencia profesional (Vega, 1993):

- La educación preventiva se orienta al desarrollo de una personalidad física y psíquicamente sana.
- Los programas preventivos basados exclusivamente en la información resultan insuficientes, pudiendo llegar incluso a ser contraproducentes.
- La metodología más adecuada para la educación es aquella que promueve una participación más activa del alumnado. Conviene, para ello, que exista un clima positivo, estimulante y satisfactorio tanto en el entorno como en el familiar.
- Se hace necesario establecer una coordinación y conexión entre programas escolares y extraescolares para lograr una acción preventiva más eficaz y aprovechar al máximo los recursos disponibles.
- Para poner en práctica programas preventivos ha de contarse con los medios económicos necesarios que permitan su diseño, aplicación, seguimiento y evaluación.
- Resulta indispensable la evaluación de cualquier programa.
- Las personas que intervienen en los distintos programas deben recibir la formación adecuada.
- Se ha de prestar una atención especial a aquellas personas o grupos que están en mayor situación de riesgo.

- Es muy importante educar sobre las drogas, tanto las legales como las ilegales, con especial énfasis sobre las de mayor consumo en nuestro medio (tabaco, alcohol y medicamentos).

Los planteamientos actuales de la escuela, tanto didácticos como organizativos, permiten diferentes posibilidades o líneas de acción educativa ante la cuestión de las drogas, que van desde la educación especial hasta las transversales, con el protagonismo de la educación para la salud. La educación sobre drogas no es otra cosa que la educación para la vida, por lo que la cuestión de las drogas se convierte en un elemento más de innovación educativa.

5. LAS FUNCIONES DE LA TUTORÍA

La tutoría es un espacio privilegiado para trabajar de forma explícita y sistemática la cuestión de las drogas en su más amplio sentido. Es un recurso creado específicamente para velar por el crecimiento personal de cada adolescente y para regular la vida del grupo-clase. Asimismo, es un momento destinado a facilitar que cada individuo viva con éxito y satisfacción su proceso educativo. En definitiva, el tiempo empleado en la tutoría, bien sea para trabajar en grupo o bien en los momentos destinados al trabajo individual y familiar, es una oportunidad que se brinda a todos para optimizar el proceso educativo de cada sujeto, así como la vida en común de la comunidad escolar.

Aunque el tutor no es el único responsable de la tarea tutorial, sí es la persona especialmente significativa y comprometida en la tarea de conducir la tutoría. A él le toca coordinar la intervención de todos los profesores en relación con el grupo y velar por la coherencia entre todos ellos, impulsar la dinamización de cada clase y del centro en su conjunto y diseñar globalmente la acción tutorial. También el tutor es quien tiene el papel protagonista en la intervención formativa en el grupo, y para ello dispone de un tiempo específico para trabajar los aspectos que considere más oportunos. Finalmente, le corresponde también el trabajo con cada alumno y con sus familias y, en otro orden de cosas, el trabajo en red con todos los recursos y posibilidades que ofrece el entorno.

5.1. La tutoría como espacio para la prevención

Las características que hacen de la tutoría un espacio idóneo para la prevención del uso problemático de drogas, viene explicitadas por Alonso (1996):

1. La tutoría es uno de los espacios más adecuados para trabajar los aspectos no académicos de la educación (aunque no el único).

2. El espacio tutorial potencia la cercanía con los alumnos permitiéndonos dialogar con ellos acerca de sus problemas e intereses.
3. El tutor puede y debe facilitar la integración de los alumnos en el grupo y en el conjunto de la vida escolar, fomentando en ellos el desarrollo de actitudes participativas.
4. La tutoría tiene unas líneas de trabajo muy en consonancia con los objetivos de la prevención: enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a tomar decisiones.

La tutoría, pues, es el marco adecuado para tratar todas las cuestiones relacionadas con las drogas. Pero como esta tarea no se puede improvisar, convendrá tener en cuenta tareas básicas antes de programar la acción tutorial como las señaladas por el autor antes citado:

1. Valorar las circunstancias y necesidades reales de tus alumnos y del medio en el que se desarrolla la vida de tu centro.
2. Conocer la estructura interna del grupo sobre el que vas a intervenir.
3. Pedir información, opiniones y propuestas a los profesores o al Departamento de Orientación sobre cuestiones que afecten al grupo en general o a algún alumno en particular.
4. Detectar los factores de riesgo presentes en el grupo con el que se va a realizar la actuación preventiva. De entre éstos, selecciona aquellos que sea más necesario tratar y que ofrezcan más posibilidades reales de ser modificados: hacerlo será ahora tu objetivo.

Entre los recursos, conviene resaltar la capacidad de la “empatía”. Se necesitan educadores-cercanos, ya que de nada sirve saber cómo actuar, si no somos capaces de llegar a ellos. Interesarse por ellos solamente cuando tienen problemas de drogas, no es lo más adecuado. Hay que desarrollar la capacidad para estar cerca de ellos por si nos necesitan, aunque no sea por temas relacionados con las drogas. Hay que evitar fijarse excesivamente en las formas, en las conductas, en las reacciones, en cómo muestran sus sentimientos, sus preocupaciones y sufrimientos.

Si se intuye que un alumno, posiblemente consume drogas o muestra signos de ello, se debe proponer un diálogo claro y abierto, sin precipitaciones ni reacciones pasionales. Hay que inspirar confianza, estar atentos a lo que solicita (conscientemente o no) y ser asequibles.

Cuando es el propio adolescente el que se dirige a nosotros para demandar ayuda, ya sea directa o indirectamente, el educador debe acogerlo y

escucharlo, sin ignorarlo, pero sin traspasar los límites de nuestra posición y nuestra responsabilidad. Evitar especialmente centrarlo todo en la droga, no todo el problema reside en ella.

No se puede pensar que se ha perdido el tiempo si se niega a dialogar, proponérselo ya es importante. Quizás esto facilite un contacto posterior más directo. Cuando esté dispuesto al diálogo, al principio lo importante es escuchar para poder recoger los elementos esenciales para comprender el comportamiento del joven. Después habría que precisar nuestra opinión sobre el uso de ciertas sustancias y los peligros reales, así como nuestras limitaciones en cuanto a información, tiempo y calidad de la ayuda que le podamos prestar.

Habría que estudiar los “casos preocupantes” conjuntamente con el resto de los compañeros para no cargarse de angustia e impotencia pero sin desvincularse de la situación privilegiada y sin que el adolescente tenga una sensación de estrategia para controlarlo y llegar a la decisión si se ve necesario (sin pasar por alto al adolescente) de ponerse en contacto con los padres, e incluso si el caso lo requiere, hablar con los servicios especializados. Hay que recordar que cualquier relación de ayuda se fomenta en la autenticidad. Respetar y recordar los límites de una relación, es marcar las vías por las cuales tendrá que transcurrir.

Hay que tener presente que, dentro del ámbito educativo, se manejan diferentes conceptos referidos a formas de intervención no académica: asesoramiento, ayuda, orientación, seguimiento..., algunas de las cuales se pueden asociar con la tutoría. Mientras en la Educación Primaria la incidencia del profesor responsable del grupo clase es muy alta, por la misma carga horaria, en la Secundaria, debido a la variabilidad del currículum, interviene una gran diversidad de profesorado por lo que deberá asignarse uno de ellos, a cada grupo de alumnos, en calidad de tutor. A él corresponde establecer, con el alumnado, una relación diferenciada de la propiamente docente, por el hecho de ser el orientador directo y el interlocutor, de cada uno de ellos, con la institución educativa.

5.2. Salir al encuentro del adolescente

El papel del tutor es, pues, salir al encuentro del estudiante para orientarle en su desarrollo personal, ofrecer información desde los estudiantes a las familias y/o las personas relacionadas con ellos, averiguar las posibles causas de los problemas escolares y recomendar la forma apropiada de asistencia en la comunidad o en la escuela. Las actividades de orientación en relación con las drogas pueden consistir entre otras tareas, en analizar el grado de implicación en el consumo de diferentes sustancias, intervenir cuando sea

necesario y/o prestar apoyo a los estudiantes que están en fase de recuperación o se encuentran con problemas en su propia familia. Para esta tarea permanecerá en contacto con los servicios especializados de la comunidad.

El tutor es una “persona contacto” por su relación con los recursos quien, después de obtener información sobre el estudiante y establecer posibles causas del problema, contacta con él para motivarle a solicitar ayuda. En el caso de que sea el propio estudiante quien se presente, informa al estudiante sobre la ayuda más apropiada y le motiva a que solicite ayuda. Como recursos técnicos se pueden utilizar todos aquellos que ya se utilizan en la acción orientadora como el *counseling*, la derivación hacia servicios externos y el desarrollo de la educación sobre drogas.

Por lo que se refiere al *counseling*, en muchas ocasiones los tutores dedican su tiempo a la atención educativa a estudiantes, padres y personas afectadas. Estas actividades tendrán lugar individualmente o en pequeño grupo, dependiendo las tres principales funciones de la orientación:

- a. Valoración: con la toma de datos para descubrir la presencia y/o grado de implicación de los estudiantes en el alcohol y otras drogas.
- b. Acción educativa: con la actividad que más convenga para que el cambio se produzca.
- c. Apoyo: con el soporte a los estudiantes que están en fase de recuperación o que están en contacto con alguien que tiene problemas de drogas.

En cuanto a la derivación hacia otros servicios, al estar en contacto con una gran variedad de servicios comunitarios, el tutor dirigirá a los estudiantes, a los miembros de la familia y otras personas afectadas hacia estos recursos (servicios de información, de tratamiento, etc.) cuando parezcan la respuesta más conveniente. Al mismo tiempo, asumirá las orientaciones que puedan venir de los servicios especializados relacionadas con las actividades escolares.

En cuanto a la enseñanza educativa sobre las drogas, como miembro de la comunidad educativa también colaborará en la integración curricular del contenido drogas, con aportaciones más específicas cuando sea conveniente. La transversalidad, en este sentido, facilita la atención educativa a la cuestión drogas, pues existen diferentes líneas transversales que tienen relación con el consumo de diferentes sustancias, entre las que pueden destacar la educación para la salud, la educación moral y la educación para el consumo, pero sin dejar de lado otras como la educación ambiental, la educación vial, la educación sobre los medios de comunicación social, etc., pues en otras aparecen aspectos relacionados con las drogas.

Para llevar adelante esta tarea, resulta básico asumir por parte del tutor una serie de compromisos:

1. Participar de la filosofía del programa educativo del propio centro en relación con las drogas.
2. Tener unos conocimientos específicos sobre las drogas y habilidades y/o experiencia para tratar de forma adecuada con estudiantes con estos problemas. Obviamente, sin olvidar las cualidades propias de un orientador cualificado: calidez, empatía, autenticidad, honestidad.
3. Ser aceptado por los estudiantes en general así como por la comunidad educativa y, en este sentido, ubicar sus actividades relacionadas con las drogas, dentro de las funciones profesionales que le correspondan, siempre desde una perspectiva integradora y normalizadora.

El tutor puede desempeñar también el papel de mediador de programas específicos sobre drogas que viene de otras entidades de la comunidad. En primer lugar, el tutor colaborará en la elección de los programas y material educativo que más convenga de acuerdo con el proyecto educativo del centro. Aquí conviene tener en cuenta tanto la calidad educativa del recurso, como su adecuación a los objetivos, contenidos a transmitir y contexto metodológico, sin olvidar la situación de los estudiantes y los intereses de los profesores y padres. Y en segundo lugar, puede asumir la responsabilidad de todo el programa en conjunto, ayudar a delimitar los objetivos a conseguir y sugerir futuras direcciones.

6. LA CLASE DE TUTORÍA

Sabemos que la tarea educativa sobre las drogas no resulta fácil, pues se plantean no pocos interrogantes de no fácil solución como ¿qué hacer con el alumno que he visto fumando porros? ¿Cómo lo planteo al claustro? ¿Cómo me dirijo a él?, que son generadoras de ansiedad e impotencia. Ante estas cuestiones, es importante que los educadores dispongan de recursos para actuar de manera adecuada frente a los casos de consumo y situaciones de riesgo que se puedan producir dentro del ámbito y de los límites de la escuela, pero sin olvidar que las conductas de los adolescentes nunca carecen de sentido y que muchas veces las razones del consumo suelen estar fuera de las sustancias.

La educación sobre drogas en la tutoría se puede desarrollar tanto de forma individual como en grupo. Y aquí se pueden plantear todas aquellas cuestiones que tengan o puedan tener implicaciones educativas para los alumnos: razones para fumar y no fumar, beber y no beber, consumir cannabis,

identificar los efectos físicos, psíquicos, familiares, laborales, sociales y económicos del tabaco, del alcohol y del cannabis por separado, o distinguir los mitos de las realidades del alcohol.

6.1. No hay educación sin relación

Las relaciones interpersonales cálidas entre los profesores y sus alumnos son una condición indispensable para un trabajo de tutoría adecuado. Tan sólo a partir de una relación positiva y de una buena comunicación se puede llevar a cabo un verdadero trabajo educativo. Cuando los alumnos mantienen una relación de afecto con los adultos, están mejor dispuestos tanto para comunicar sus preocupaciones como para aceptar sugerencias y plantearse interrogantes.

No hay educación sin relación; mejor dicho, no hay educación sin una buena relación entre alumnos y profesores. Ni la instrucción, ni mucho menos la formación personal, son posibles fuera de un vínculo de reconocimiento y afecto. En la interacción con los adultos y con los iguales se construye conocimiento, y mediante la relación interpersonal con ellos se forma el modo de ser: se construye la personalidad. Pero poco conocimiento se adquiere y mal se construye la personalidad si las relaciones con los adultos y con los iguales no son positivas. En lenguaje coloquial, si no hay “buen rollo”, a medio plazo no es posible la educación.

Pero, ¿cómo se crea una buena relación? En educación, como en cualquier otro ámbito vital, una relación surge gracias a los encuentros que protagonizan dos sujetos. Encuentros cara-a-cara en los que un educador y un educando intercambian algo, y encuentros en reunión en los que un educador intercambia algo con un alumno en presencia de todo el grupo-clase. Si bien se mira, la tarea docente no es sino una cadena infinita de encuentros: encuentros privados –por ejemplo, una entrevista o un comentario fugaz al salir del aula– y encuentros en reunión –por ejemplo, un intercambio de preguntas y respuestas o, simplemente, una mirada de aliento–. En cada uno de estos encuentros se negocian conocimientos y valores, y se crea una relación. Al fin, cuando todo va bien, la suma de cierto número de encuentros acaba por construir una relación positiva, un vínculo afectivo entre ambos que garantizará la eficacia educativa. La relación positiva se construye en el día a día, sin negar que en ciertos momentos puedan surgir conflictos, que enfrentados con madurez pueden contribuir también a establecer lazos positivos

Y, aunque no todos los aspectos de una relación se pueden controlar, ni probablemente tampoco se debe intentar hacerlo, para que entre educadores y alumnos se establezca una relación personal positiva que favorezca el aprendi-

zaje y la formación, es que puedan producirse realmente abundantes oportunidades de encuentro. No siempre los educadores están dispuestos a esforzarse por mantener con sus alumnos vínculos de relación positivos y no siempre la organización de los centros ofrece las oportunidades para que sea posible establecer momentos de relación. Ni parapetarse en una máscara profesional, ni huir y encerrarse en la sala de profesores, ni tampoco correr de una clase a otra durante toda la jornada son los mejores hábitos si realmente se quiere educar.

Muchos son los temas que se pueden contemplar en la tutoría. Basta ver los programas ya publicados para ver ese inmenso abanico de propuestas, a disposición del tutor, quien debe decidir según las necesidades que se planteen. Si existe el clima adecuado, la comunicación será fácil y positiva.

6.2. La educación para la salud es el marco

Hoy se asume que la cuestión de las drogas se ha de ubicar en el marco de la educación para la salud, entendida ésta desde una concepción positiva y en relación con los aspectos culturales y sociales de la salud. La influencia del entorno es más importante en aquellos casos en los que existen hábitos seriamente perjudiciales (tabaquismo, drogas, anorexia, etc.). En definitiva, la promoción de la salud no se refiere solamente a una dimensión individual sino también a una dimensión colectiva.

La educación para la salud tiene el doble componente de prevención y de promoción de hábitos y actitudes saludables para mejorar la calidad de vida y el bienestar individual y colectivo. Además de ofrecer información y herramientas, promueve la reflexión, el diálogo y la toma de conciencia acerca de la importancia de cuidarse como persona y de propiciar entornos saludables. Los valores que se cristalizan en las propuestas de la educación para la salud son, entre otros, la autoestima, la responsabilidad, el respeto y la igualdad.

Esta tarea, por supuesto, implica disponer de unos conocimientos específicos sobre las drogas, habilidades sociales y experiencia para tratar de forma adecuada con estudiantes. Obviamente, sin olvidar las cualidades propias de un educador cualificado: calidez, empatía, autenticidad y honestidad. Como también ser aceptado por los estudiantes en general así como por la comunidad educativa. Y, ubicar las actividades relacionadas con las drogas, dentro de las funciones profesionales que le correspondan, siempre desde una perspectiva integradora y normalizadora.

El profesorado, al estar en contacto diario con el alumnado y poder observar de forma continua su conducta, está en una posición ideal para ayudar a identificar a los alumnos y alumnas que tienen problemas con las drogas

o están en situación de riesgo. En este sentido, profesores y profesoras pueden realizar una serie de acciones que contribuyan a ofrecer respuestas educativas acordes con las necesidades de los estudiantes. Así, el profesorado, además de llevar a cabo las funciones educativas que le correspondan dentro del proyecto educativo del centro, también podrá colaborar en la acción educativa sobre las drogas con otras tareas, como:

- Permanecer siempre con una disposición abierta y acogedora hacia el alumno o la alumna, sin críticas fáciles a su forma de actuar.
- Reforzar en el alumnado actividades de seguridad en sí mismo, espíritu crítico (enseñar a pensar), capacidad de esfuerzo, espíritu de superación, conductas de solidaridad.
- Fomentar metodologías activas y participativas en las áreas curriculares.
- Llevar a cabo una buena relación y comunicación con las familias.
- Conectar la escuela al entorno y al medio social en que se encuentra.
- Estudiar la mejor forma de actuación ante incidentes observados en relación con las drogas (intoxicación, venta, etc.).
- Ser sensible a los cambios de conducta inexplicables de los alumnos y alumnas a lo largo del tiempo, informando de estas observaciones al tutor.
- Cuando exista una relación entre las conductas observadas y el consumo de drogas, conviene analizarlas con el alumno o la alumna y estudiar métodos de actuación.

En cualquier caso, las prácticas educativas “humanizantes” son la base para cualquier actuación dirigida a la prevención del consumo problemático de las diferentes drogas. Entre estas prácticas, cabe destacar: el diálogo abierto; la aceptación y la participación; la participación en la toma de decisiones; el predominio del éxito; la flexibilidad y la tolerancia; el estímulo de la expresión. De muy poco serviría poner en práctica un programa de prevención de drogodependencias si subyacen planteamientos educativos basados en la falta de comunicación, el rechazo, el autoritarismo, el predominio del fracaso, el sarcasmo y el ridículo o el desaliento de la expresión, prácticas educativas consideradas como “deshumanizantes”.

Difícilmente se puede desarrollar la acción educativa sobre las drogas, en un ambiente no propiamente educativo. En este sentido, se comprende que la educación sobre la drogas consituye un estímulo para la innovación educativa en esa búsqueda constante de respuestas a las necesidades educativas que la sociedad plantea.

7. TÉCNICAS PARA DINAMIZAR LA TUTORÍA

No es posible aquí hablar de todas las técnicas que se puede aplicar en la tutoría, pero se pueden resaltar algunas de tipo grupal que en el caso de las drogas pueden tener un valor educativo especial, invitando a los tutores y a las tutoras a despertar su propia creatividad para esta tarea. No son necesarias técnicas específicas en relación con las drogas. Basta utilizar los recursos ya manejados por los tutores en sus tareas educadoras, aunque, por supuesto, con las adaptaciones que convengan tanto por las cuestiones a tratar como por la situación de los educando. Como normas generales a tener en cuenta antes de optar por una u otra técnica se pueden recordar algunas como:

1. Antes de aplicar una técnica, es preciso conocer el grupo y sus estructuras, así como sus problemas.
2. Es necesario tener un conocimiento teórico y práctico previo sobre dinámica de grupos.
3. Las técnicas de grupo requieren un clima diferente en clase y en la institución escolar, un clima democrático y cooperante. Las técnicas no pueden imponerse.

7.1. Rol-playing

Es una actividad en la que una persona pretende ser alguien y actúa de la forma en que cree que lo haría la otra persona. Así, un estudiante puede representar el papel de un borracho, el de padre o el de un pasajero de autobús. Esta técnica resulta especialmente válida para cambiar las actitudes y los hábitos de conducta. Entre las razones que aconsejan su utilización se puede indicar que:

- Facilita y promueve la comprensión y la empatía hacia otros tipos de gente que ordinariamente no se conocen, como alcohólicos y consumidores de otras drogas, padres e hijos, profesores y estudiantes.
- Posibilita que los estudiantes experimentan, con roles y personalidades de consumidores y no consumidores, situaciones que no pueden vivir en la vida real (por falta de confianza, presión de grupo...).
- Enfrenta a los participantes con la necesidad de tomar decisiones; intenta influir a la gente en cuanto al consumo de droga, y les coloca en situación de ver algunas de las consecuencias de estas decisiones y de los intentos de influir en la gente, sin sufrir las actuales consecuencias.
- Estimula el desarrollo y la expresión de los sentimientos sobre el uso de las drogas, cargadas a veces de emocionalidad.

- Sirve como un medio efectivo de evaluación de la acción educadora llevada a cabo, ya que puede expresar las habilidades de toma de decisiones y revela las actitudes.

Esta técnica resulta muy apropiada para ilustrar y explorar los conflictos que la gente tiene en relación con las drogas. Como situaciones-problema que pueden ser válidas para esta técnica, pueden servir: los padres descubren que su hijo consume drogas y lo castigan; el joven (o adulto) decide qué hacer cuando es presionado a beber en una fiesta; etc.

7.2. Grupos de discusión

Esta técnica conocida por todos los educadores, divide la clase en pequeños grupos de tres a cinco estudiantes para debatir sobre cuestiones concretas. Como ventajas que ofrece, se pueden señalar entre otras:

- Los grupos pequeños facilitan una mejor expresión de los sentimientos sobre las drogas. Por ejemplo, un estudiante se sentirá más libre ante sus compañeros que ante el profesor.
- El pequeño grupo manifiesta a los estudiantes que sus opiniones e información sobre las drogas son importantes y se esfuerza por aprender de los demás. Todo esto lleva a una mayor implicación en el proceso educativo.
- Existe mayor interés por compartir las opiniones que por impresionar al profesor o dar la respuesta exacta.
- El estudiante se siente mucho más libre para manifestarse de acuerdo con sus intereses y preocupaciones, lo cual facilitará la tarea del maestro.
- Los estudiantes tímidos encuentran un clima más adecuado para expresarse a sí mismos.
- Desarrolla diferentes habilidades necesarias para enfrentarse con la problemática de las drogas, tanto a nivel intelectual (describe, analiza, cuestiona, evalúa) y a nivel afectivo (se siente afectado, responsable, acepta, enfatiza) como en habilidades comunicativas (arguye, influye, escucha).
- El pequeño grupo rompe con la monotonía de la clase pasiva.

Conviene conocer la dinámica propia de estos grupos para poder superar todas las dificultades que se presenten. Habrá que tener en cuenta el tema a tratar, el tipo de grupo (edad, sexo...), el lugar y la forma de agruparse.

Resulta muy importante estructurar la discusión para aprovechar al máximo esta técnica. Muy importante es que al final se recojan las conclusiones de cada grupo o, mejor, que se expongan públicamente, a ser posible utilizando el encerado o un cartel, donde se vean claramente los resultados.

Otra forma de continuar la actividad puede ser: animar la discusión de grupo en la sesión siguiente sobre el mismo tema o sobre algún aspecto que despertó especial interés en los estudiantes. También se puede establecer un debate público entre dos o más grupos que han llegado a diferentes discusiones.

7.3. Estudio independiente

Las actividades de estudio independiente llevan a que los estudiantes seleccionen temas de interés y los estudien dentro de una estructura de asistencia y dirección por parte del profesor. Estas actividades incluyen entrevistas, salidas sobre el terreno, sondeos, debates y diferentes formas de investigación. El estudio independiente, cuando surge de los intereses del alumno, puede ser la mejor forma de aprender, ya que:

- al tener el estudiante diferentes intereses, se estudian temas que responden a sus necesidades para encontrar una respuesta; las actividades dirigidas a toda la clase pueden fracasar por responder sólo a las necesidades de unos pocos;
- como cada uno dispone de diferentes recursos, el estudiante trabajará en la línea que mejor se adapte a sus habilidades;
- el profesor se siente más libre para dedicar una mayor atención a los estudiantes a nivel individual;
- el estudiante puede profundizar lo que quiera en el tema que le interese.

Todo esto exige, como es de suponer, que el estudiante esté razonablemente motivado, disciplinado y consciente de un compromiso efectivo en este método de estudio. Con una supervisión adecuada, se evitará el peligro de no ser productivo, al aprender de los propios errores y tener la oportunidad de seguir su propia curiosidad.

El método más ordinario de usar esta técnica es ofrecer a los estudiantes una lista de temas para que cada uno elija el que más le interese. Los estudiantes deben sopesar sus preferencias antes de tomar la última decisión. Después, la clase se puede dividir en grupos para:

- repartir responsabilidades en el trabajo,
- debatir métodos de trabajo,

- discutir los avances e informar al profesor de los resultados y problemas,
- preparar informes para la clase,
- presentar el informe y responder a las cuestiones planteadas por la clase,
- escribir artículos para publicar en la revista del colegio o de la comunidad...

El profesor orienta y proporciona materiales, lugares de información, técnicas y estructura del trabajo y la verificación de los hechos discutidos. Si los estudiantes son abandonados a su aire, puede dedicar demasiado tiempo por caminos improductivos y perder interés por el estudio.

Para informar a la clase hay que estimular a los estudiantes para que inviten a conferenciantes o utilicen medios audiovisuales, representen parodias y utilicen cualquier otro método que pueda resultar conveniente para presentar los resultados de su trabajo.

7.4. Entrevistas

Las entrevistas, como técnicas de trabajo en la escuela, pueden tener muchas ventajas ya que existe mucha gente interesante e informada sobre el tema de las drogas que puede ofrecer respuesta a las preguntas de los estudiantes (médicos, farmacéuticos...). La entrevista es un excelente medio de obtener una primera información de la gente que ha tenido o tiene problemas con las drogas o está en contacto con gente que los tiene. Existe, por otra parte, gran variedad de respuestas, lo que provoca que los estudiantes cuestionen las bases de sus creencias.

Para que las entrevistas tengan mayor validez, los estudiantes deberán tener en cuenta aspectos como los que siguen:

- Primero, estudiar la literatura existente sobre el tema escogido.
- Después, elaborar una lista de las cuestiones más importantes. Algunas preguntas pueden referirse a temas de información general, pero, a ser posible, deben girar sobre cuestiones difíciles de estar informados.
- Preguntar a los compañeros de clase qué preguntas les gustaría tener contestadas.
- Conectar con el entrevistado, para concretar la cita y pedir permiso para grabar la entrevista o tomar notas.

- Empezar la entrevista preguntando el título, la posición y las dudas. Será útil para ver cómo las respuestas responden a una posición.
- Tomar notas inmediatamente después de la entrevista, ya que todo no se puede escribir en el momento y diferentes estudiantes pueden interpretar de forma diferente lo que se ha dicho.
- Plantear de forma crítica, pero cortés, preguntas que pongan a prueba inconsistencias, hipocresías y falta de información.

Para completar las entrevistas, el estudiante puede plantearse, entre otras tareas:

- Evaluar los resultados: sobre qué temas está más informado el entrevistado, por qué...
- Informar de los resultados y de su interpretación crítica a la clase.
- Preparar un artículo describiendo los resultados para su publicación.
- Son muchas las personas que pueden ser entrevistadas, entre las que cabe señalar:
 - médicos, policías, jueces, legisladores;
 - miembros de asociaciones y comunidades terapéuticas; padres y otros adultos...

7.5. Sondeos

Los sondeos y cuestionarios pueden constituir una actividad excitante dentro del currículum escolar. Con su administración, comparación e interpretación, los estudiantes pueden conseguir:

- aprender sobre las actitudes y hábitos en relación con las drogas de una forma realista y significativa;
- comprender la dificultad de descubrir y medir las actitudes y conductas hacia el consumo de drogas y, como resultado, aprender a evaluar mejor los resultados de otros estudios;
- aprender a realizar y comprender las correlaciones entre el estado socioeconómico, la edad, el sexo y otros factores;
- disponer de información sobre actitudes, creencias y conductas de las que previamente no han sido conscientes.

Es interesante señalar los tópicos que pueden aparecer en los cuestionarios sobre drogas: por qué, cuándo y cómo se consumen las drogas; qué consu-

me la gente; qué efectos producen las diferentes drogas; actitudes de la gente hacia la educación sobre las drogas, actitudes de la gente hacia los consumidores de las drogas, actitudes de la gente hacia las leyes existentes sobre el tema...

Con esta técnica se consigue además que los alumnos sepan interpretar con espíritu crítico la información que les pueda llegar a través de diferentes estudios condicionados por su metodología y las noticias que los medios de comunicación presentan, cargadas muchas veces de simplificaciones.

7.6. Salidas

Las salidas a servicios relacionados con las drogas, deben ser adecuadamente preparadas, para que los estudiantes participen con interés y saquen el mayor provecho educativo. En este sentido, conviene recalcar:

- las decisiones deben tomarse con los estudiantes, para asegurar la motivación adecuada a los mismos, así como la preparación: permiso de los padres, aporte económico...
- hay que dar la información adecuada en cuanto a lo que se va a hacer, el porqué y los conocimientos que pueden adquirir en cuanto a las drogas;
- los estudiantes necesitan estar familiarizados con lo que van a ver u oír, de forma que puedan preparar las preguntas adecuadas para su contestación en el lugar;
- los responsables de la institución visitada deben saber cuántos estudiantes vienen, sus edades y lo que ellos esperan recibir.

Durante toda la visita el estudiante debe ser estimulado a plantear cuestiones, observar y escuchar cuidadosamente así como tomar notas, si es necesario. Después de la visita, los estudiantes deben comparar y revisar lo que han visto y aprendido, ya que los resultados pueden ser diferentes. Por otra parte, muchas cosas aprendidas serán pronto olvidadas o distorsionadas si no son reforzadas con prontitud. En este sentido, será muy útil implicar a los estudiantes en actividades para compartir lo que han aprendido y aplicarlo a situaciones concretas, así como explorar nuevos temas o situaciones que estimulen a continuar el aprendizaje sobre las drogas.

7.7. Trabajo voluntario

Implicarse en una acción constituye la mejor forma de aprender. Una forma de actuar es el trabajo voluntario. Se consigue así tener un aprendizaje

más real y significativo, al estar acompañado por experiencias en el área. En este sentido, el tutor/a puede estimular a los estudiantes en el trabajo voluntario y decirles:

- que el trabajo voluntario puede ser, personalmente, una rica experiencia de aprendizaje sobre la naturaleza humana y sus problemas; una oportunidad de aprender gran cantidad de cosas sobre sí mismo; un camino para que todo lo que se hace en clase sea significativo;
- que este trabajo puede ser una necesidad urgente para ciertos individuos con problemas de drogas o para centros que trabajan estos problemas;
- que las instituciones públicas o privadas dedicadas a estos problemas necesitan colaboradores;
- qué tipo de trabajo pueden hacer ellos.

Para que este trabajo voluntario pueda llevarse adelante, habrá que estimularle. En este sentido, puede ser útil:

- dar a los estudiantes una valoración, menos trabajo para realizar en casa o un tiempo de clase libre;
- llevar un registro de las actividades y reflexiones, aunque después no se exponga públicamente;
- pedir que, al menos una vez, se exponga en clase el trabajo realizado;
- sugerir que escriban artículos para su publicación en la revista del colegio o en la prensa.

Para todo esto, el maestro debe conocer las instituciones del barrio o de fuera que pueden recibir con agrado estas colaboraciones.

7.8. Tutoría a cargo de compañeros

Entre las diferentes formas de desarrollar la tutoría por parte de los compañeros, cabe señalar el sistema por el que los estudiantes mayores orientan a los más pequeños. Como razones que apoyan a esta técnica válida, se señalan las siguientes:

1. Resulta un método educativo más válido que otros, porque los estudiantes, a menudo, tienen más confianza en las afirmaciones de los compañeros que en las del profesor; y pueden comprender más fácilmente, ya que los comentarios hechos por los compañeros se adaptan mejor a su interés y lenguaje.

2. Los estudiantes adquieren una nueva visión del tema y son impulsados a un estudio posterior, para dar respuesta a las preguntas planteadas por los compañeros.
3. Los estudiantes se dan cuenta de que tienen recursos que pueden utilizar y habilidades que compartir.

Una supervisión adecuada por parte del tutor asegurará que este sistema educativo se realice de la forma adecuada. Conviene seleccionar y preparar a los tutores-compañeros. En este sentido, conviene tener en cuenta:

1. Los compañeros deben actuar con plena libertad, dentro de las normas establecidas.
2. Deben tener una idea clara de lo que ellos tienen que explicar, cómo tienen que actuar: tutoría individual, pequeños grupos...; qué tipo de relación deben establecer con sus compañeros; qué alternativas puede ofrecer a los compañeros frente a las cuestiones planteadas.
3. Necesitan la preparación adecuada para superar conflictos y saber dirigir el grupo (nociones de dinámica de grupos), si tienen que trabajar en grupo.

7.9. Escritos

Es muy importante que los estudiantes escriban diferentes trabajos sobre las drogas, pues desarrollar un escrito estimula el pensamiento creativo y crítico, crea una oportunidad de transmitir su contenido a los compañeros y ayuda a ver que ellos también tienen ideas interesantes que comunicar.

Conviene señalar la existencia de estudiantes a quienes les cuesta expresar su pensamiento a través de la escritura, lo que puede provocar ciertas reticencias que pueden extenderse a los otros métodos de enseñanza. Cuando los estudiantes han elaborado sus escritos, conviene que el tutor/a evalúe los resultados y proporcione una valoración estimulante.

Existen muchas formas de comprometer a los estudiantes en trabajos escritos, como las que siguen:

1. Manifestar y defender su posición ante diferentes tópicos sobre las drogas.
2. Confeccionar un *dossier* o manual sobre las drogas dirigido a los compañeros, a los padres...
3. Imaginar diálogos y entrevistas con individuos de diferentes puntos de vista.
4. Hacer narraciones autobiográficas y biográficas.

Como el objetivo principal de este tipo de escritos es manifestar los propios sentimientos y opiniones, el maestro debe evitar todo tipo de juicio. De lo contrario, el estudiante expresará lo que el profesor espera más que lo que sinceramente piensa. Esto no quita que se tengan en cuenta la lógica de los argumentos y el apoyo con hechos de todo lo afirmado. Los escritos serán más productivos cuando la atención del estudiante esté centrada en defender de forma adecuada sus opiniones más que en si se está o no de acuerdo con él.

8. CON LA MIRADA EN EL FUTURO

En el estudio antes señalado sobre el pensamiento de los profesores (Laespada y otros, 2004), los autores parecen sorprendidos, y no en positivo, cuando en el listado de posibles medidas a adoptar para evitar los consumos de alcohol y otras drogas, la prevención escolar a través de intervenciones educativas ocupa un quinto puesto. Esta medida resulta menos valorada que la formación en valores, la concienciación social, la promoción de hábitos positivos y el incremento de la información sobre drogas. Para los autores “resulta bastante demoledor que los propios docentes no le concedan mayor relevancia”.

La justificación de esta postura podría estar, según los autores del estudio, en que el profesorado que desempeña labores preventivas, no se encuentra demasiado satisfecho con los resultados obtenidos aunque estén dispuestos a continuar. Pero también puede ser que la educación sobre las drogas tal como hasta ahora se ha presentado en los centros, no resulte muy convincente para los profesores tanto por su contenido como por la metodología de trabajo propuesta.

Más allá de estas u otras suposiciones, es evidente que el fenómeno de las drogas está presente en la sociedad actual, que la edad de inicio en las diferentes sustancias cada vez es más temprana, y que el consumo problemático parece aumentar, situación que exige respuestas al sistema educativo.

8.1. Repensar la educación

La escuela no ha encontrado el camino para desarrollar la educación relativa a las drogas dentro de sus proyectos educativos de centro, a pesar de la buena disposición de los profesores. No parece tampoco que se haya conseguido la coordinación entre las diferentes instituciones implicadas en los planes comunitarios, al menos, según los datos recogidos en esta investigación, en lo que se refiere a la actuación escolar, lo que motiva, no sólo un desconocimiento de los esfuerzos realizados por unos y otros, sino también una pobre explotación de los recursos existentes en los municipios.

Los resultados obtenidos en éste y en otros estudios referenciados (Magías y otros, 2000; Vega, 2000) no parecen muy optimistas por lo que a la práctica educativa se refiere. Hay que reconocer que mucho se ha progresado en la educación sobre las drogas, en presupuestos, en materiales, en equipos de trabajo, etc. Pero también parece que los planes y proyectos dejen mucho que desear en la práctica escolar, sobre todo, si se tiene como punto de referencia la integración de la cuestión de las drogas en el proyecto educativo de los centros.

En consecuencia, urge repensar la educación sobre las drogas, que va más allá de la información sobre las drogas y sus efectos o la simple aplicación de un programa por bien diseñado que esté y se presente avalado por expertos que lo han valorado. La educación exige una acción integral que contemple todas las dimensiones de la personalidad humana dentro del contexto social y el compromiso de toda la comunidad educativa (Proyecto Educativo de Centro). En este sentido, se pueden recoger algunas de las propuestas ofrecidas en una investigación sobre el desarrollo de la prevención comunitaria en el ámbito educativo escolar (Vega, 2000):

1. Urge una profunda reflexión en los centros educativos, por una parte, para comprender en su justo alcance la problemática de las drogas en su relación con la escuela y, por otra, para delimitar tanto su compromiso como las posibilidades de acción educativa.
2. Los planteamientos actuales de la escuela, tanto didácticos como organizativos, permiten diferentes posibilidades o líneas de acción educativa ante la cuestión de las drogas, que van desde la educación especial hasta las transversales, con el protagonismo de la educación para la salud. La educación sobre drogas no es otra cosa que la educación para la vida, por lo que la cuestión de las drogas se convierte en un elemento más de innovación educativa.
3. Para una respuesta coherente en los centros escolares, el proyecto educativo del centro se ha de convertir en eje de la reflexión y de la acción en todo lo relacionado con las drogas, de forma que sirva tanto para unificar criterios de actuación como coordinar recursos humanos y materiales propios de la comunidad educativa y de la comunidad más amplia (barrio, municipio, etc.).
4. La prevención escolar se desarrollará de acuerdo con las estructuras del sistema educativo, de forma que se integra tanto al proyecto organizativo como al proyecto curricular de etapa y se desarrolle en todas las etapas educativas.
5. Habrá que superar el modelo de la improvisación, donde todo depende del voluntarismo de los profesores y de las oportunidades que van apareciendo para llegar al desarrollo organizativo con el compromiso de todos aquellos que han de llevar la educación sobre las drogas. Se trata de una tarea colaborativa en la que se han de

tener en cuenta los criterios de todos los miembros de la comunidad educativa y de la comunidad más amplia.

6. Los planes comunitarios han de articular este común compromiso, aunque resulte difícil llevarlo adelante, no sólo por la variedad de profesionales implicados, sino también por la diferencias entre instituciones con intereses y prioridades dispares.

8.2. Aportaciones de la orientación

Para una respuesta coherente en los centros escolares, el proyecto educativo del centro se ha de convertir en eje de la reflexión y de la acción en todo lo relacionado con las drogas, de forma que sirva tanto para unificar criterios de actuación como coordinar recursos humanos y materiales propios de la comunidad educativa y de la comunidad más amplia (barrio, municipio, etc.). La prevención escolar conviene que se desarrolle de acuerdo con las estructuras del sistema educativo, de forma que se integre al proyecto educativo de cada centro.

El recurso a una asignatura obligatoria sobre drogas puede resultar una cómoda y vistosa salida ante las dificultades de la transversalidad, pero poco positiva de cara a la educación sobre las drogas que, en definitiva, no es más que la educación para la vida. Pretender resolver el consumo problemático de drogas entre los adolescentes con una información “objetiva” resulta una manifestación clara de no comprender el fenómeno de las drogas ni las características propias de la adolescencia.

No existirá auténtica educación sobre drogas en la medida en que ésta no se integre plenamente en toda la tarea educativa en general. La educación sobre las drogas ha de estar integrada no sólo en el currículum, sino en toda la dinámica escolar. Sólo una escuela sana puede llevar a cabo una educación sobre las drogas, sean legales o ilegales, porque, en definitiva, la educación sobre las drogas se confunde en sus raíces más profundas con la educación. Pero no puede existir una escuela comprometida con la salud y, en este sentido, dispuesta a enfrentarse con los problemas de drogas de la sociedad actual, sin que al mismo tiempo otras instituciones comprometidas con el pleno desarrollo de las personas colaboren con esta tarea educativa.

Para esta tarea, el Departamento de Orientación debe contribuir, mediante el ejercicio de sus funciones, a la elaboración y desarrollo de la educación sobre las drogas en los centros, desarrollando las funciones que les corresponden, tal como Alonso (2001) señala:

- Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Educativo y la Programación General Anual.

- Proponer aportaciones o modificaciones a los diferentes capítulos del proyecto educativo que reflejen la decisión del centro de trabajar la prevención del abuso de drogas.
- Elaborar, según las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica (CCP) y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la CCP para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Proponer a los tutores la incorporación de la prevención al Plan de Acción Tutorial.
- Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo concerniente a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- Dar pautas para la orientación educativa, psicopedagógica y profesional que favorezcan el incremento de la integración, la satisfacción y las expectativas de los alumnos/as.
- Colaborar con los profesores, bajo la dirección de jefe de estudios, 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 (necesidades educativas especiales y programas de diversificación).
- Buscar y diseñar instrumentos que permitan detectar los factores de riesgo presentes en su centro, atendiendo especialmente a los de tipo familiar.
- Diseñar o buscar los instrumentos que permitan establecer los hábitos de consumo de drogas de los alumnos.
- Abordar aquellos casos de alumnos con consumos problemáticos de drogas, atendiéndoles o derivándoles a terceros especializados.
- Colaborar con el profesor, el tutor y la familia en la intervención con alumnos problemáticos.

Corresponde a toda la comunidad educativa asumir su compromiso con la educación sobre las drogas. Los equipos docentes deberán determinar las prioridades en relación con los objetivos de la acción tutorial, acordar el tipo de actividades que se van a desarrollar, la temporalización o periodicidad de las mismas y los medios y recursos que pueden ser utilizados para facilitarla, recabando para ello la ayuda de otros profesionales cuando sea necesario y, en su caso, del orientador del centro. Los tutores y tutoras han de estar plenamente comprometidos en esta tarea con su acción tutorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, D. *La prevención de las drogodependencias en la comunidad escolar*. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas (pnsd.es). Madrid, 1996.

ANDERSON, P. "Las organizaciones sobre aspectos sociales de la industria de alcoholes. Una advertencia a la salud pública". *Revista Española de Drogodependencias*, 28, 4, 2003, pp. 315-327. 2003.

BISQUERRA, R. *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu Universitaria. Barcelona, 1992.

CDD *Investigación sobre el uso del alcohol e intereses económicos*. CDD Agosto 2002. [<http://www.gizartegaiak.ej-gv.net/GizarteGaiak/Contenidos/pdf/revista/revista%20n.88.pdf>]. 2002.

CEAPA *Nuevos consumo juveniles de drogas. Aportaciones desde el papel de intermediación social de las APAs*. CEAPA. Madrid, 1996.

COMAS, D. y otros. *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. FAD-Injuve. Madrid, 2003.

DE MIGUEL, A., DE MIGUEL, I. *Saber beber, saber vivir*. Fundación Alcohol y Sociedad, 26 páginas, 2002.

ELZO, J. *El silencio de los adolescentes*. Temas de hoy. Madrid, 2000.

ELZO, J. y otros. *Escuela y drogas VI*. Gobierno Vasco. Vitoria, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid, 2001.

GAMELLA, J. F.; JIMÉNEZ, M. L. *El consumo prolongado de cannabis: pautas, tendencias y consecuencias*. Junta de Andalucía/Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Madrid, 2003.

HAZKUNDE. *Análisis de la promoción y publicidad del consumo de bebidas alcohólicas y tabaco en la televisión*. Vitoria, Dirección de Drogodependencias del Gobierno Vasco, 2002. CDD, Julio, 9. [<http://www.gizartegaiak.ej-gv.net/GizarteGaiakContenidos/pdf/revista/revista%20n.87.pdf>]. 2002.

LAESPADA, M. T. y otros. *Los escolares y las drogas desde la perspectiva del profesor: ¿qué opinan los docentes vascos?*, <http://www.gizartegaiak.ej-gv.net/GizarteGaiakContenidos/pdf/INFORME-%20ESCOLARES-DROGAS.pdf>. 2004.

MEC *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. MEC. Madrid, 1990.

MEJÍAS, E. COMAS, D., ELZO, J., NAVARRO, J., VEGA, A. *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas*. FAD. Madrid, 1999.

MINISTERIO DEL INTERIOR (2000). *Encuesta sobre drogas a la población escolar del año 2000*. Plan Nacional Sobre Drogas, Informe n.º 5. Observatorio Español sobre Drogas, Julio 2002.

MORADILLO, F. *Adolescentes, drogas y valores. Materiales educativos para la escuela y el tiempo libre*. CCS. Madrid, 2001.

PORTERO, P., CIRNE, R. MATHIEU, G. "La intervención con adolescentes y jóvenes en la prevención y promoción de la salud". *Revista Española de Salud Pública* 2002; 76: 577., n. 5. 2002.

ROMANI, O. *Las drogas. Sueños y razones*. Ariel, Barcelona, 1999.

VEGA, A. *Los educadores ante las drogas*. Santillana. Madrid, 1988.

VEGA, A. *El País Vasco ante las drogas. Los retos del proyecto comunitario escolar*. Gakoa. San Sebastián, 2000.

VEGA FUENTE A. *Educación escolar sobre drogas: más allá de los deseos*. ARANA X., MARKEZ, I., VEGA, A. *Drogas: cambios sociales y legales ante el tercer milenio*. Dykinson, Madrid, 2000, pp. 199-217. 2000.

VEGA, A. "La sombra del botellón es alargada: nuevos retos en una sociedad de consumo". *Rev. Española de Drogodependencias*, 29, 2002.

VEGA, A. "Repensar la educación sobre drogas para una nueva prevención". *Revista Española de Drogodependencias*, 28 (1-2). 2003, pp. 7-23.

VEGA, A. *Los avatares de la política educativa escolar relativa a las drogas*. ELZO, J. y otros. *Drogas y escuela VI. Evolución del consumo de drogas en escolares donostiarras (1981-2002)*. EUTS, pp. 385-405. San Sebastián, 2003.

VEGA, A. y otros. *Drogas: ¿qué política para qué prevención?* Gakoa. San Sebastián, 2002.

VEGA, A. y otros. "Mujeres y prescripción de psicofármacos. Un estudio comparativo en tres CC.AA", *A tu salud*, Año XII. N.º 45 Marzo 2004, pp. 4-10.

PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

Isaac Garrido Gutiérrez
Profesor Titular de Psicología Básica
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

- 1. CONSUMO DE DROGAS**
 - 2. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN**
 - 3. INFLUENCIA DE LOS FACTORES GENERALES DE PROTECCIÓN Y DE RIESGO EN EL CONSUMO/NO CONSUMO DE DROGAS**
 - 4. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN**
 - 4.1. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo en el grupo total**
 - 4.2. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo en sujetos de diferente sexo**
 - 4.3. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo en sujetos de diferente nivel educativo**
 - 5. LA PREVENCIÓN A PARTIR DE LOS FACTORES DE PROTECCIÓN: “EN LA HUERTA CON MIS AMIGOS”, COMO PROGRAMA DE PREVENCIÓN TEMPRANA**
- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. CONSUMO DE DROGAS

Un dato relevante es el consumo de drogas, legales casi en su totalidad, que se produce en sujetos en edad escolar (Garrido, 2003).

Se han utilizado tres muestras de sujetos: 65 sujetos, de ambos sexos, de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (2.º ESO, edad media: 13-14 años), 56 sujetos, de ambos sexos, de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (4.º ESO: edad media, 15-16 años) y 66 sujetos, de ambos sexos, de 1.º de Bachillerato (edad media: 17-18 años).

El Cuestionario **Factores de Riesgo y Factores de Protección en el Consumo de Drogas Legales e Ilegales** ha proporcionado, junto a diversos aspectos demográficos, los datos del consumo de las diferentes sustancias legales e ilegales: Tabaco, alcohol, cannabis (hachís, marihuana, porros), éxtasis, cocaína y heroína.

Consumo de sustancias por los sujetos de 2.º de ESO

Los datos del consumo de las diferentes sustancias por los sujetos de 2.º de ESO ponen de manifiesto que las sustancias consumidas, preferentemente, son alcohol (por el 30,8%: 20 sujetos), tabaco (por el 23,1%: 15 sujetos) y cannabis (por el 12,3%: 8 sujetos). Cocaína ha sido consumida, ocasionalmente, por un solo sujeto. Ningún sujeto ha consumido éxtasis y heroína.

Realizado un breve análisis de la diferencias en el consumo, según el género, se encuentra que un mayor número de alumnas, que de alumnos, consumen tabaco y alcohol ocasionalmente, o a diario. Un mayor número de alumnos nunca ha consumido tabaco, ni alcohol. Un mayor número de alumnas, que de alumnos, ha consumido cannabis ocasionalmente. El único sujeto de la muestra que ha consumido cocaína es una alumna.

Consumo de sustancias por los sujetos de 4º de ESO

Los datos del consumo de los sujetos de 4.º de ESO ponen de manifiesto que muestran un patrón de consumo parecido al de los sujetos de 2.º de ESO. Las sustancias consumidas, preferentemente, son alcohol (por el 67,9%: 38 sujetos), tabaco (por el 39,6%: 22 sujetos) y cannabis (por el 35,8%: 20 sujetos). Sólo un sujeto ha consumido cocaína. Ninguno ha consumido éxtasis y heroína.

Las diferencias en el consumo, según el género, ponen de manifiesto un patrón parecido al de los sujetos de 2.º de ESO. Un mayor número de alumnas, que de alumnos, consumen tabaco y alcohol ocasionalmente. Un mayor número de alumnos ha consumido tabaco a diario, o nunca ha consumido tabaco. Sólo una alumna ha consumido cannabis a diario. Un porcentaje mayor de alumnas ha consumido cannabis “semanal” y “ocasionalmente”. El único sujeto de la muestra que ha consumido cocaína ocasionalmente, es una alumna.

Consumo de sustancias por los sujetos de 1.º de Bachillerato

Los datos del consumo de los sujetos de 1.º de bachillerato muestran un patrón de consumo parecido al de los sujetos de 2.º de ESO y 4.º de ESO.

Las sustancias consumidas, preferentemente, son alcohol (por el 92,1%: 61 sujetos), tabaco (por el 71,4%: 47 sujetos) y cannabis (por el 60,3%: 40 sujetos). Éxtasis y cocaína son consumidas por un pequeño porcentaje de sujetos de la muestra, por el 4,8% (3 sujetos) y por el 7,9% (5 sujetos), respectivamente.

Junto al consumo ocasional de cocaína, por un bajo número de sujetos, que aparece también en los sujetos de 2.º de ESO y de 4.º de ESO, aparece el consumo ocasional de éxtasis por tres sujetos. Ningún sujeto de la muestra ha consumido heroína.

Las diferencias en el consumo, según el género, ponen de manifiesto un patrón parecido al de los sujetos de 2.º de ESO y de 4.º de ESO. Un mayor número de alumnas, que de alumnos, consumen tabaco a diario, así como tabaco y alcohol, semanal y ocasionalmente. Un mayor número de alumnos nunca ha consumido tabaco. Un mayor número de alumnas nunca ha tomado alcohol.

Un mayor porcentaje de alumnos ha consumido cannabis a diario, semanal y ocasionalmente. Un porcentaje mayor de alumnas nunca ha consumido cannabis. Sólo una alumna y un alumno han consumido ocasionalmente éxtasis. Un mayor número de alumnos ha consumido cocaína, ocasionalmente.

Dado que el consumo de alcohol, tabaco y cannabis se produce, en un porcentaje considerable de sujetos, a una edad tan temprana como 13 años, la prevención ha de realizarse mucho antes, teniendo muy en cuenta los denominados factores de riesgo y factores de protección.

La mayoría de las iniciativas de prevención del consumo de drogas se han dirigido, hasta el momento presente, casi exclusivamente a adolescentes y a jóvenes, que son los grupos de población que están, con más frecuencia, en contacto con numerosas situaciones favorecedoras del inicio del consumo de sustancias adictivas.

Sin embargo, cada día es mayor el interés de los profesionales, de los educadores y de los padres por las actividades de prevención en edades más tempranas. A medida que se avanza en el conocimiento del problema de las drogas, se identifican diferentes factores de protección y de riesgo y se adoptan modelos explicativos multifactoriales, que ponen de manifiesto la diversidad de factores determinantes de la drogadicción.

En los años que abarca la etapa infantil, el consumo de drogas es, en general, irrelevante. Pero nadie desconoce que en esta época se van configurando determinados rasgos y comportamientos que conformarán el estilo de vida que los niños tendrán después y que pueden determinar que éste sea saludable y, por lo tanto, protector o, por el contrario, que no sea saludable y, en consecuencia, incremente la vulnerabilidad a las drogas. En esta época se producen cambios importantes en el desarrollo evolutivo. El niño consolida su identidad, va adquiriendo conciencia de sus capacidades y limitaciones, comenzando a percibir cuál es su situación en el mundo y en el medio social, a través de su adaptación escolar.

Los conocimientos, los comportamientos referidos al cuidado y al mantenimiento de la salud del cuerpo, así como las opiniones y las actitudes adquiridas durante la infancia son muy importantes en relación con el consumo de drogas en etapas posteriores. La escasa valoración de la salud (que debe de ser un bienpreciado, al que hay que cuidar) y los deficientes hábitos de salud física (alimentación, higiene, vida sedentaria, ocupación del ocio y del tiempo libre...), hacen a las personas más propensas a la realización de determinadas conductas agresivas, de riesgo contra su salud, entre las que se encuentra el consumo de drogas.

La educación para la salud pretende fomentar en los niños la preocupación sobre su propia salud y estimular su responsabilidad, para que vayan tomando decisiones saludables respecto a su bienestar personal, físico, psíquico y social. Se pretende con ello conseguir un estilo de vida en el cual las opciones más saludables se conviertan en las más fáciles de elegir en la vida cotidiana, mientras que, por el contrario, las opciones menos saludables sean, al menos en el ámbito escolar y en el familiar, las más improbables. Se han de fomentar hábitos y comportamientos saludables en los niños, desde las etapas más tempranas.

Un desarrollo psicosocial inadecuado está en la base de muchos problemas de conducta que se producirán tanto en la adolescencia, como en la etapa adulta. Algunos estudios encuentran que existe un mayor riesgo de consumo de drogas en aquellos sujetos que tienen una personalidad denominada "inmadura", definida, entre otros aspectos, por inseguridad, inestabilidad emocional, pobre autoconcepto y baja autoestima.

Durante la infancia, se adquieren los aprendizajes básicos y se van incorporando y desarrollando distintas habilidades y recursos personales. Cuando el desarrollo individual no es armónico, ni satisfactorio, los niños tienen muchas probabilidades de llegar a la adolescencia con déficit importantes, tanto a nivel personal como social. Este hecho dificultará que afronten, de forma adecuada, las situaciones favorecedoras del inicio del consumo de drogas.

El objetivo fundamental de la prevención del consumo de drogas, en esta época temprana, es favorecer el desarrollo psico-afectivo y social, así como potenciar los rasgos de personalidad de los niños, con objeto de que estén ‘preparados’, protegidos y en condiciones de rechazar la oferta de consumo de drogas, a la que probablemente se verán expuestos en los años de adolescencia y juventud.

Junto a la problemática social y de salud que conlleva el consumo de drogas legales (toleradas socialmente), como el alcohol y el tabaco, se ha de tener muy en cuenta que el uso de estas drogas lleva, con mucha frecuencia, a experimentar con drogas ilegales (no toleradas socialmente), constituyendo o funcionando las drogas legales, como “**puerta de entrada**” de las drogas ilegales.

En la medida en que el uso de drogas legales aparezca antes, mayor será la implicación en el uso de otras drogas (Kandel, 1982) y mayor la frecuencia de uso (Fleming y otros, 1982). Cada vez existe una evidencia mayor respecto al hecho de que las drogas consideradas legales (alcohol y tabaco) son la “puerta de entrada” de las drogas ilegales. El “**Modelo de las Etapas del Consumo de Drogas**” (Figura 4.1), propuesto por Denise Kandel (1975) sostiene que el consumo de drogas sigue una secuencia, pasando por diversas etapas, que van desde el no consumo, a las primeras sustancias de iniciación (drogas legales), produciéndose en la etapa 1 el consumo de **cerveza/vino** y en la etapa 2 el uso de **tabaco/bebidas de alta graduación**. Las drogas legales facilitan el consumo de otras sustancias, cannabis primero y otras drogas después.

El consumo problemático de drogas no aparece de una forma repentina, se va desarrollando a lo largo de un proceso evolutivo, constituido por 4 etapas: Primero aparecería el consumo de bebidas de baja graduación (cerveza, vino). Situarse en una etapa no implica que el sujeto vaya a pasar necesariamente a la siguiente. Consumir alcohol o fumar no implica que, inexorablemente, se llegue a consumir cannabis u otras drogas ilegales. De hecho, muchos sujetos consumen alcohol y/o tabaco sin llegar a implicarse en otro

| ETAPA 0 | ETAPA 1 ⇒ DROGAS LEGALES ⇒ | ETAPA 2 ⇒ | ETAPA 3 ⇒ | ETAPA 4 DROGAS ILEGALES |
|------------|-------------------------------|--|---------------------|----------------------------------|
| No consumo | Consumo de cerveza/vino | Consumo de tabaco/bebidas de alta graduación (licores) | Consumo de cannabis | Consumo de otras drogas ilegales |

Figura 4.1. Modelo de Kandel

tipo de sustancias. Cada etapa de consumo es una condición necesaria, pero no suficiente, para el progreso a la siguiente, pudiendo ser considerada como un “factor de riesgo” que favorece el paso a la siguiente, aunque no determina de forma inevitable ese avance. Un sujeto que consuma drogas legales tendrá una mayor probabilidad de llegar a consumir cannabis, que un no consumidor. De la misma forma, un consumidor de cannabis tendrá más probabilidades de pasar a consumir otras drogas, que un sujeto que sólo consuma drogas legales.

El modelo ha sido confirmado, encontrándose el patrón de evolución propuesto tanto en hombres como en mujeres, de diferentes edades y de razas distintas (Becoña, 1999).

De acuerdo con Luengo y otros (1999), cada etapa puede hacer más probable el paso a la siguiente, debido a que ciertos aprendizajes pueden promover nuevas experiencias con las drogas. Por ejemplo, utilizar el alcohol para alterar el estado mental hace más probable que se busquen efectos semejantes en otros productos. Por otra parte, el consumo favorece la participación en grupos de consumidores y, por lo tanto, aumenta la probabilidad de entrar en contacto con sujetos que consuman otras sustancias.

La progresión en el consumo se va produciendo desde los 10-12 años hasta los 18-20 años. Del modelo de Kandel se deriva el hecho de que cuanto antes se produzca el inicio del consumo, más probable es que se dé un avance hacia etapas posteriores. En consecuencia, la prevención ha de tener como objetivo retrasar la edad de inicio en el consumo para evitar el avance hacia patrones de consumo problemáticos. Por otra parte, prevenir el consumo de drogas legales previene también el paso al consumo de sustancias ilegales.

La situación de vulnerabilidad para el consumo de drogas legales e ilegales, así como para su mantenimiento, está fuertemente relacionada con los denominados *factores de riesgo* y *factores de protección*

2. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

La investigación tendente a comprobar los factores relacionados con comportamientos problemáticos en relación con las drogas, ha puesto de manifiesto la existencia de condiciones, situaciones o variables que están asociadas con una más elevada probabilidad de consecuencias negativas o no deseables, comportamientos que pueden poner en peligro la salud, el bienestar o la actuación social. Asimismo, han puesto de manifiesto la existencia de condiciones, situaciones o variables que están asociadas con una más baja probabilidad de este tipo de problemas. A los primeros se les ha denominado **factores de riesgo** y a los segundos **factores de protección**.

De acuerdo con Jessor y otros (1995), los factores de riesgo se considera que aumentan la probabilidad de implicarse en comportamientos problemáticos (entre otros, los relacionados con las drogas), a través de la instigación directa (fracaso en la emisión de una respuesta de afrontamiento; modelado e influencia de los compañeros), a través de la vulnerabilidad para la trasgresión de las normas (por ejemplo, baja autoestima) y a través de una mayor oportunidad para implicarse en comportamientos problemáticos (pertenencia a un grupo de amigos que manifiesta comportamientos antisociales).

Los factores de protección disminuyen la probabilidad de implicarse en comportamientos problemáticos (entre otros, los relacionados con las drogas), de diversas formas:

- a. A través de controles personales directos o controles sociales para que no se produzca su ocurrencia.
- b. A través de la implicación del sujeto en actividades que tienden a ser incompatibles con, o alternativas a los comportamientos problemáticos.
- c. A través de orientaciones y vinculaciones con instituciones específicas (por ejemplo, la escuela), o con la sociedad de forma más general (Jessor y otros, 1995).

Se ha de tener en cuenta que los factores de riesgo y los factores de protección pueden ser tanto la causa, como la consecuencia del uso/abuso de drogas en la adolescencia, encontrándose el sujeto en una peligrosa situación de la que le será difícil salir.

La relevancia de los factores de riesgo puede fluctuar a lo largo del desarrollo, de forma que algunos factores de riesgo predicen las disfunciones sólo en periodos específicos del desarrollo, mientras que otros son predictores estables de desórdenes a lo largo de amplios periodos de la vida. Algunos factores de riesgo sólo funcionan a una edad determinada, o en determinadas circunstancias, o sólo funcionan favoreciendo el consumo en un primer momento, pero no influyen en el consumo habitual.

Los factores de riesgo parecen tener efectos acumulativos o aditivos sobre la vulnerabilidad. La probabilidad del uso/abuso de drogas puede incrementarse en función del número, de la duración y de la relevancia (importancia) de los factores de riesgo que ejercen su efecto en un sujeto, en un momento dado. La vulnerabilidad se incrementa al aumentar el número de factores de riesgo (Bry y otros, 1982). Los sujetos con una alta vulnerabilidad tienen una elevada probabilidad de abuso de drogas.

Los diversos factores de riesgo actúan en interrelación, de modo que ningún factor de riesgo por sí solo permite predecir adecuadamente la conducta problema. Los distintos factores de riesgo interactúan, se modulan y se influyen entre sí, de tal forma que una de las dificultades con las que se encuentra la investigación se refiere a cómo se relacionan entre sí (Petraitis y otros, 1995).

Los factores de riesgo y los factores de protección son indicadores de la vulnerabilidad, con entidad propia. La protección no es meramente la ausencia de riesgo. A esta confusión puede haber contribuido el haber sido los factores de protección erróneamente considerados por algunos como el extremo inferior de un factor de riesgo, o el haber sido considerados los factores de riesgo y los factores de protección como extremos opuestos de una misma dimensión.

Brook y otros (1990) han identificado dos mecanismos a través de los que los factores de protección reducen el riesgo del uso de drogas por los adolescentes.

Mecanismo riesgo/protección, a través del cual la presencia de factores de protección modera el efecto de la exposición a factores de riesgo. Los factores de protección pueden interactuar con los factores de riesgo para disminuir sus efectos, pueden romper la cadena mediacional a través de la que operan los factores de riesgo, o pueden imposibilitar que los factores de riesgo ejerzan su efecto.

Mecanismo protección/protección, a través del cual un factor de protección potencia a otro factor de protección, fortaleciendo su efecto. La exposición a un número mayor de factores de protección está relacionada con una menor implicación con la droga.

Newcomb y Félix-Ortiz (1992) y Jessor y otros (1995) sostienen que los factores de protección pueden tener un efecto directo sobre el comportamiento (funcionando como variables independientes), posibilitando un menor uso de drogas y un efecto interactivo, moderando la relación entre los factores de riesgo y el uso de drogas. La elevada protección reduce el efecto del riesgo sobre el uso de drogas. La baja protección fortalece el vínculo entre el riesgo y la implicación con las drogas.

La vulnerabilidad, de acuerdo con Newcomb y Félix-Ortiz (1992), está fuertemente asociada con el uso de drogas en la adolescencia, moderadamente asociada con ciertos tipos de drogas en el adulto joven y fuertemente asociada con elevados problemas de drogas en el adulto.

Los factores de protección y los factores de riesgo pueden estar relacionados con cinco ámbitos (que podemos denominar **factores generales**): Con el sujeto, con la familia, con los grupos de iguales, con aspectos socio-culturales y con el ámbito educativo. Realizado un análisis sistemático de la bibliografía sobre los factores de protección y de riesgo, se encuentra un elevadísimo número de condiciones, situaciones y variables que podemos denominar **factores específicos de protección y factores específicos de riesgo** (Tablas 4.1 y 4.2) (Garrido, 2003).

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE PROTECCIÓN |
|------------------|--|
| EL SUJETO | <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad para la resolución de problemas – Capacidad de autoeficacia – Capacidad de interiorizar normas sociales referidas al control del uso de drogas – Religiosidad – Autoaceptación – Capacidad académica/alto coeficiente intelectual – Madurez – Responsabilidad – Seguridad – Capacidad de ser autónomo e independiente – Actitudes favorables hacia la salud – Actitudes de rechazo hacia las drogas – Modelos de hábitos de vida sana – Tener valores y normas de conducta – Establecimiento de vínculos familiares y de relaciones sociales – Tener valores de superación – Respeto a las leyes vigentes – Expectativas de futuro positivas – Tener destrezas para resistir a las presiones sociales – Tener actitudes contrarias al uso/abuso de drogas – Capacidad para adquirir compromisos – Actitudes intolerantes respecto a la desobediencia de las normas – Capacidad de afrontar exitosamente las situaciones estresantes – Comprensión de las consecuencias negativas del uso/abuso de drogas – Capacidad de autocontrol – Responsabilidad |

Tabla 4.1. Factores de protección específicos relacionados con cada uno de los cinco factores generales

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE PROTECCIÓN |
|----------------------------------|--|
| LA FAMILIA | <ul style="list-style-type: none"> – Integración social de la familia – Presencia de padres/tutores en la vida de los hijos – Entorno social de soporte que promueva y refuerce las habilidades sociales – Existencia de vínculos emocionales fuertes y positivos con instituciones socializadoras o de carácter social – Apego afectivo familiar – Normas y pautas de conducta claras y estables – Función directiva de los padres – Familia estructurada – Presencia de los padres en casa – Hábitos de vida sana y sin consumo de drogas en los padres o en personas significativas que sirvan de modelos – Existencia de fuertes vínculos emocionales positivos con padres/tutores – Estabilidad y cohesión familiar |
| GRUPOS DE IGUALES | <ul style="list-style-type: none"> – Amigos que sirvan de modelos para el comportamiento adecuado – Actitudes del grupo no favorecedoras del uso de drogas – No presión del grupo hacia la droga – Grupo de amigos que no consuman drogas – Independencia de criterio en la relación con el grupo |
| ASPECTOS SOCIO-CULTURALES | <ul style="list-style-type: none"> – Elevado precio del alcohol y del tabaco – Leyes de tráfico contra la conducción bajo los efectos del alcohol – Barrio promotor de integración – Apego comunitario – Implicación en actividades religiosas – Actividades grupales positivas – Percepción de control social fuerte o de sanciones para la transgresión – Implicación actual en comportamientos prosociales – Apoyo social – Normas, creencias y comportamientos coherentes que tiendan a oponerse al uso de drogas – Existencia de modelos sociales que no consuman drogas |

Tabla 4.1. Factores de protección específicos relacionados con cada uno de los cinco factores generales (*continuación*)

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE PROTECCIÓN |
|------------------------|--|
| MEDIO EDUCATIVO | <ul style="list-style-type: none"> - Apego a la escuela y/o profesorado - Adecuado rendimiento escolar - Normas de actuación claras - Orientación positiva hacia la escuela - Elevada motivación y expectativas de futuro - Adecuada adaptación e integración escolar - Comunicación entre padres y escuela |

Tabla 4.1. Factores de protección específicos relacionados con cada uno de los cinco factores generales (*continuación*)

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE RIESGO |
|------------------|--|
| EL SUJETO | <ul style="list-style-type: none"> - Bajo autocontrol - Temor al futuro - Baja tolerancia a la frustración - Inmadurez emocional - Falta de autonomía - Falta de responsabilidad - Dificultad para manejar la ansiedad - Comportamiento antisocial prematuro - Escaso sentido crítico - Consumo temprano de drogas - Actitudes y creencias favorables a las drogas: creencias sobre las consecuencias del consumo - Dificultad para resolver los conflictos - Dificultad en la toma de decisiones - Agresividad - Timidez - Hiperactividad - Rebeldía - Omnipotencia - Inseguridad - Atracción por las situaciones de riesgo y aventura - Necesidad de autoafirmación - Búsqueda de placer - Disconformidad con las normas - Elevado nivel de neuroticismo - Inestabilidad emocional - Ansiedad - Desajustes sexuales - Personalidad autoindulgente - Personalidad autopunitiva |

Tabla 4.2. Factores de riesgo específicos relacionados con cada uno de los cinco factores generales

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE RIESGO |
|----------------------------------|---|
| EL SUJETO | <ul style="list-style-type: none"> - No demora de satisfacción de necesidades - Impulsividad - Actitudes favorables hacia conductas inadecuadas - Sentido general de indefensión ante la vida - Baja autoestima - Sistemas de valores que destaquen el aquí y ahora, la diversión, el éxito y el consumo - Búsqueda de sensaciones fuertes |
| LA FAMILIA | <ul style="list-style-type: none"> - Condiciones de desarraigo - Escasez de vínculos sociales - Dificultades económicas y sociales - Dificultad para fijar límites - Actitudes de los padres favorables al uso de drogas - Consumo de drogas por los padres - Consumo de drogas por los hermanos - Padres con gran tolerancia ante comportamientos inadecuados - Sobreexigencia - Historia de alcoholismo en la familia - No fomento de la autonomía - Sobreprotección - Falta de comunicación - Desorganización familiar |
| GRUPOS DE IGUALES | <ul style="list-style-type: none"> - Excesiva dependencia del grupo - Señas de identidad favorecedoras del consumo - Ofrecimiento de drogas - Amigos que sirvan de modelos para conductas problema - Formar parte de un grupo donde se consumen drogas - Presión social por parte del grupo - Debilidad frente a la presión del grupo |
| ASPECTOS SOCIO-CULTURALES | <ul style="list-style-type: none"> - Desorganización comunitaria - Efecto de los medios de comunicación (publicidad) favorable al consumo - Existencia de normas sociales favorables o permisivas con el consumo de drogas - Bajo precio del alcohol y del tabaco - Desarraigo social - Vinculación del ocio con el consumo de drogas - Sistema de valores dominantes: tendencia al hedonismo y al consumo excesivo - Disponibilidad y accesibilidad de la droga |

Tabla 4.2. Factores de riesgo específicos relacionados con cada uno de los cinco factores generales (*continuación*)

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE RIESGO |
|------------------------|--|
| MEDIO EDUCATIVO | <ul style="list-style-type: none"> – Inadecuado clima escolar – Bajo rendimiento – Bajas expectativas de éxito – Ausencia de motivación y falta de expectativas de continuar los estudios – Mala adaptación o escasa integración escolar – Fracaso escolar |

Tabla 4.2. Factores de riesgo específicos relacionados con cada uno de los cinco factores generales (*continuación*)

En la detección de los tres factores específicos con más poder de riesgo en el consumo de drogas legales y de drogas ilegales, el estudio realizado en una muestra de 326 sujetos, de ambos sexos, de diferentes niveles educativos, ha proporcionado los siguientes resultados (Tablas 4.3 y 4.4) (Garrido, 2003):

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE PROTECCIÓN |
|----------------------------------|---|
| EL SUJETO | <ul style="list-style-type: none"> – Comprensión de las consecuencias negativas del uso/abuso de drogas – Capacidad de autocontrol – Responsabilidad |
| LA FAMILIA | <ul style="list-style-type: none"> – Hábitos de vida sana y sin consumo de drogas en los padres o en personas significativas que sirvan de modelos – Existencia de fuertes vínculos emocionales positivos con padres/tutores – Estabilidad y cohesión familiar |
| GRUPOS DE IGUALES | <ul style="list-style-type: none"> – No presión del grupo hacia la droga – Grupo de amigos que no consuman drogas – Independencia de criterio en la relación con el grupo |
| ASPECTOS SOCIO-CULTURALES | <ul style="list-style-type: none"> – Apoyo social – Normas, creencias y comportamientos coherentes que tiendan a oponerse al uso de drogas – Existencia de modelos sociales que no consuman drogas |
| MEDIO EDUCATIVO | <ul style="list-style-type: none"> – Elevada motivación y expectativas de futuro – Adecuada adaptación e integración escolar – Comunicación entre padres y escuela |

Tabla 4.3. Los tres factores de protección específicos más relevantes relacionados con cada uno de los cinco factores generales

| RELACIONADOS CON | FACTORES DE RIESGO |
|----------------------------------|--|
| EL SUJETO | <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de sensaciones fuertes - Baja autoestima - Sistemas de valores que destaquen el aquí y el ahora, la diversión, el éxito y el consumo |
| LA FAMILIA | <ul style="list-style-type: none"> - Falta de comunicación - Desorganización familiar - Sobreprotección |
| GRUPOS DE IGUALES | <ul style="list-style-type: none"> - Debilidad frente a la presión del grupo - Formar parte de un grupo donde se consumen drogas - Presión social por parte del grupo |
| ASPECTOS SOCIO-CULTURALES | <ul style="list-style-type: none"> - Vinculación del ocio con el consumo de drogas - Disponibilidad y accesibilidad de las drogas - Sistema de valores dominantes: tendencia al hedonismo y consumismo excesivo |
| MEDIO EDUCATIVO | <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de motivación y falta de expectativas de continuar los estudios - Mala adaptación o escasa integración escolar - Fracaso escolar |

Tabla 4.4. Los tres factores de riesgo específicos más relevantes relacionados con cada uno de los cinco factores generales

3. INFLUENCIA DE LOS FACTORES GENERALES DE PROTECCIÓN Y DE RIESGO EN EL CONSUMO/NO CONSUMO DE DROGAS

Un aspecto interesante de la investigación es la importancia de los diferentes factores generales de protección en el no consumo de drogas.

En los sujetos de 2.º de ESO, en el no consumo de tabaco, alcohol, cannabis, éxtasis y heroína los más relevantes son los relacionados con el sujeto y los menos relevantes, los relacionados con el medio educativo. En el no consumo de cocaína los más relevantes son los factores generales relacionados con el sujeto y los menos relevantes, los relacionados con aspectos socio-culturales.

En los sujetos de 4.º de ESO, en el no consumo de alcohol, cannabis, éxtasis, heroína y cocaína los más relevantes son los relacionados con el suje-

to y los menos relevantes, los relacionados con el medio educativo. En el no consumo de tabaco los más relevantes son los factores generales relacionados con el sujeto y los menos relevantes, los relacionados con aspectos socio-culturales.

En los sujetos de 1.º de Bachillerato en el no consumo de cannabis, éxtasis, heroína y cocaína los más relevantes son los relacionados con el sujeto y los menos relevantes, los relacionados con el medio educativo. En el no consumo de tabaco los más relevantes son los factores generales relacionados con el sujeto y los menos relevantes, los relacionados con aspectos socio-culturales.

¿Qué pueden estar indicando estos datos? Que existe una total concordancia respecto al hecho de que los factores más relevantes en el no consumo de las diferentes drogas, tanto las legales, como las ilegales, en los sujetos de diferente nivel académico son los relacionados con el sujeto. Por otro lado, los factores menos relevantes respecto al no consumo de la mayoría de las sustancias, en los sujetos de diferente nivel educativo, son los relacionados con el medio educativo. Respecto al no consumo de alguna de las sustancias (tabaco, en los sujetos de 4.º de ESO y de 1.º de Bachillerato; cocaína, en los de 2.º de ESO) los factores menos relevantes son los relacionados con aspectos socio-culturales.

Asimismo, otro aspecto interesante de la investigación es la importancia de los diferentes factores generales de riesgo en el consumo de drogas.

Tanto en los sujetos de 2.º de ESO, como en los de 4.º de ESO y en los de 1.º de Bachillerato, en el consumo de tabaco, alcohol y cannabis los factores más relevantes son los relacionados con el sujeto y los menos relevantes los relacionados con el medio educativo. Tanto en un caso, como en el otro, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas según el género.

Estos datos indican que existe una total concordancia respecto al hecho de que los factores más relevantes en el consumo de las diferentes drogas, tanto las legales, como las ilegales, en los sujetos de diferente nivel académico son los relacionados con el sujeto, mientras que los factores menos relevantes, en los sujetos de diferente nivel educativo, son los relacionados con el medio educativo.

Estos datos pueden estar indicando que la prevención se está realizando fundamentalmente desde los factores relacionados con el sujeto y que a los factores relacionados con el medio educativo se les ha dado poca importancia.

4. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN

4.1. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo en el grupo total

Puesto que ninguno de los sujetos de 2.º de ESO, de 4.º de ESO y de 1.º Bachillerato ha consumido heroína, un muy bajo número ha consumido cocaína y sólo 3 sujetos de 1.º de Bachillerato ha consumido éxtasis, sólo se presentan los resultados relacionados con el consumo de **tabaco, alcohol y cannabis**.

En el grupo total (Tabla 4.5), se encuentra una correlación negativa y estadísticamente significativa entre los factores de protección y consumo de tabaco ($r = -0,559$, $p = ,000$), entre los factores de protección y consumo de alcohol ($r = -0,349$, $p = ,000$) y entre los factores de protección y consumo de cannabis ($r = -0,400$, $p = ,000$). Estos resultados indican que un mayor efecto de los factores de protección está relacionado con un menor consumo de tabaco, alcohol y cannabis.

En el consumo de alcohol y cannabis (Tabla 4.5) se encuentra una correlación positiva y estadísticamente no significativa entre los factores de riesgo y consumo. Estos resultados indican que un mayor efecto de los factores de riesgo está relacionado con un mayor consumo de alcohol y de cannabis. En el consumo de tabaco se encuentra una correlación negativa y estadísticamente no significativa entre los factores de riesgo y consumo. Este resultado va en la dirección contraria a lo esperado e indica que un mayor efecto de los factores de

Estadísticos descriptivos: Consumo de tabaco

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|-----|
| Consumo | 1,92 | 1,300 | 212 |
| Factor de protección | 5,33 | 3,203 | 212 |
| Factor de riesgo | 3,66 | 2,773 | 212 |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,559* | -,059** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,159 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* $p = ,000$ ** $p = ,195$

Tabla 4.5. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de sustancias de los sujetos del grupo total

Estadísticos descriptivos: Consumo de alcohol

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|-----|
| Consumo | 2,01 | ,800 | 212 |
| Factor de protección | 4,81 | 3,369 | 212 |
| Factor de riesgo | 3,91 | 2,869 | 212 |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,349* | -,040** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,282 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,000 ** p = ,282

Estadísticos descriptivos: Consumo de cannabis

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|-----|
| Consumo | 1,40 | ,684 | 212 |
| Factor de protección | 5,93 | 3,185 | 212 |
| Factor de riesgo | 3,63 | 3,120 | 212 |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,400* | -,112** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,172 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,000 ** p = ,052

Tabla 4.5. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de sustancias de los sujetos del grupo total (*continuación*)

riesgo está relacionado con un menor consumo de tabaco.

4.2. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo en sujetos de diferente sexo

En relación con el **consumo de tabaco, alcohol y cannabis** (Tabla 4.6), los resultados, respecto a los **factores de protección**, van en la dirección de los obtenidos en el grupo total. En **mujeres**, se encuentra una correlación

negativa y estadísticamente significativa entre los factores de protección y consumo de tabaco ($r = -0,594$, $p = ,000$), entre los factores de protección y consumo de alcohol ($r = -0,352$, $p = ,000$) y entre los factores de protección y consumo de cannabis ($r = -0,475$, $p = ,000$).

En **varones**, se encuentra una correlación negativa y estadísticamente significativa entre los factores de protección y consumo de tabaco ($r = -0,524$, $p = ,000$), entre los factores de protección y consumo de alcohol ($r = -0,388$, $p = ,000$) y entre los factores de protección y consumo de cannabis ($r = -0,281$, $p = ,008$).

Estos resultados, que van en la dirección esperada, indican que un mayor efecto de los factores de protección está relacionado con un menor consumo de tabaco, alcohol y cannabis.

Los resultados no son tan concordantes en relación con los **factores de riesgo** en el consumo de tabaco, alcohol y cannabis.

En **varones**, en el consumo de tabaco, de alcohol y de cannabis (Tabla 4.6) se encuentra una correlación positiva y estadísticamente no significativa entre los factores de riesgo y consumo. Estos resultados indican que un mayor efecto de los factores de riesgo está relacionado con un mayor consumo de tabaco, de alcohol y de cannabis. En **mujeres**, se encuentra una

| <i>Estadísticos descriptivos: Consumo de tabaco</i> | | | | | | |
|---|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------|
| | Media | | Desviación típica | | N | |
| | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN |
| Consumo | 2,00 | 1,79 | 1,284 | 1,333 | 138 | 73 |
| Factor de protección | 5,48 | 5,11 | 3,139 | 3,348 | | |
| Factor de riesgo | 4,02 | 3,03 | 2,692 | 2,843 | | |

| <i>Correlaciones de Pearson</i> | | | | | | |
|---------------------------------|---------|-------|----------------------|---------|------------------|----------|
| | Consumo | | Factor de protección | | Factor de riesgo | |
| | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN |
| Consumo | | 1,000 | -,594* | -,524** | -,163*** | ,082**** |
| Factor de protección | | | -1,000 | | ,204 | ,087 |
| Factor de riesgo | | | | | 1,000 | |

* $p = ,000$ ** $p = ,000$ *** $P = ,028$ **** $P = ,245$

Tabla 4.6. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de sustancias de los sujetos de ambos sexos

Estadísticos descriptivos: Consumo de alcohol

| | Media | | Desviación típica | | N | |
|----------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------|
| | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN |
| Consumo | 2,07 | 1,90 | ,766 | ,853 | 138 | 73 |
| Factor de protección | 5,13 | 4,21 | 3,199 | 3,636 | | |
| Factor de riesgo | 4,16 | 3,45 | 2,880 | 2,829 | | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | | Factor de protección | | Factor de riesgo | |
|----------------------|---------|-------|----------------------|---------|------------------|----------|
| | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN |
| Consumo | 1,000 | | -,352* | -,388** | ,042*** | ,012**** |
| Factor de protección | | | -1,000 | | ,334 | ,164 |
| Factor de riesgo | | | | | 1,000 | |

* p = ,000 ** p = ,000 *** P = ,314 **** P = ,458

Estadísticos descriptivos: Consumo de cannabis

| | Media | | Desviación típica | | N | |
|----------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------|
| | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN |
| Consumo | 1,43 | 1,34 | ,661 | ,731 | 138 | 73 |
| Factor de protección | 6,04 | 5,74 | 3,320 | 2,939 | | |
| Factor de riesgo | 3,99 | 2,92 | 3,048 | 3,170 | | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | | Factor de protección | | Factor de riesgo | |
|----------------------|---------|-------|----------------------|---------|------------------|----------|
| | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN | MUJER | VARÓN |
| Consumo | 1,000 | | -,475* | -,281** | ,027*** | ,234**** |
| Factor de protección | | | -1,000 | | ,262 | ,022 |
| Factor de riesgo | | | | | 1,000 | |

* p = ,000 ** p = ,008 *** P = ,377 **** P = ,023

Tabla 4.6. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de sustancias de los sujetos de ambos sexos (*continuación*)

correlación negativa (Tabla 4.6) entre factores de riesgo y consumo de tabaco y de cannabis, siendo la primera estadísticamente significativa y la segunda estadísticamente no significativa. La correlación entre los factores de riesgo y consumo de alcohol es positiva y estadísticamente no significativa.

4.3. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo en sujetos de diferente nivel educativo

Para tener más elementos de comparación, vamos a analizar la relación de los factores de protección y de los factores de riesgo con el consumo de diversas sustancias por los sujetos de los diferentes niveles educativos.

La correlación entre **factores de protección** y **consumo de tabaco** (Tabla 4.7), **consumo de alcohol** (Tabla 4.8) y **consumo de cannabis** (Tabla 4.9), en los sujetos de los cinco niveles educativos, en todos los casos es negativa y estadísticamente significativa.

Respecto a los **factores de riesgo**, los resultados no son tan concordantes. La correlación entre **factores de riesgo y consumo de tabaco** (Tabla 4.7) es negativa en los sujetos de 2.º de ESO (estadísticamente no significativa), mientras que es positiva en los sujetos de 4.º de ESO (estadísticamente no significativa) y de 1.º de Bachillerato (estadísticamente no significativa).

La correlación entre **factores de riesgo y consumo de alcohol** (Tabla 4.8) es negativa en los sujetos de 2.º de ESO (estadísticamente no significativa) y en los de 1.º de Bachillerato (estadísticamente no significativa), mientras que es positiva en los sujetos de 4.º de ESO (estadísticamente no significativa).

SUJETOS 2.º ESO

Estadísticos descriptivos:

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 1,79 | 1,283 | 43 |
| Factor de protección | 5,67 | 3,544 | |
| Factor de riesgo | 3,72 | 2,364 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,544* | -,083** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,020 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,000 ** p = ,299

Tabla 4.7. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de tabaco por los sujetos de los diferentes niveles educativos

SUJETOS 4.º ESO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 1,78 | 1,241 | 45 |
| Factor de protección | 5,58 | 3,237 | |
| Factor de riesgo | 3,00 | 3,060 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,573* | -,239** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,041 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,000 ** p = ,057

SUJETOS 1.º BACHILLERATO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 2,32 | 1,408 | 34 |
| Factor de protección | 4,06 | 3,915 | |
| Factor de riesgo | 2,59 | 2,488 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,691* | -,126** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,150 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,000 ** p = ,239

Tabla 4.7. Los factotes de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de tabaco por los sujetos de los diferentes niveles educativos
(continuación)

La correlación entre **factores de riesgo y consumo de cannabis** (Tabla 4.9) es negativa en los sujetos de 2.º de ESO (estadísticamente no significativa), mientras que es positiva en los sujetos de 4.º de ESO (estadísticamente no significativa) y en los de 1.º de Bachillerato (estadísticamente no significativa).

SUJETOS 2.º ESO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 1,51 | ,856 | 43 |
| Factor de protección | 5,44 | 3,647 | |
| Factor de riesgo | 3,40 | 2,611 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,563* | -,050** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,209 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,000 ** p = ,375

SUJETOS 4.º ESO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|-----|
| Consumo | 1,84 | ,852 | 45 |
| Factor de protección | 4,69 | 3,509 | 212 |
| Factor de riesgo | 3,36 | 2,940 | 212 |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,511* | -,213** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,130 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,000 ** p = ,080

Tabla 4.8. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de alcohol por los sujetos de los diferentes niveles educativos

SUJETOS 1.º BACHILLERATO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 2,18 | ,716 | 34 |
| Factor de protección | 3,18 | 3,572 | |
| Factor de riesgo | 2,85 | 2,414 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,510* | -,125** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,017 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,001 ** p = ,241

Tabla 4.8. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de alcohol por los sujetos de los diferentes niveles educativos (continuación)

SUJETOS 2.º ESO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 1,26 | ,518 | 43 |
| Factor de protección | 5,79 | 3,536 | |
| Factor de riesgo | 3,00 | 2,786 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,472* | -,118** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,147 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,001 ** p = ,226

Tabla 4.9. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de cannabis por los sujetos de los diferentes niveles educativos

SUJETOS 4.º ESO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 1,36 | ,679 | 45 |
| Factor de protección | 6,13 | 2,966 | |
| Factor de riesgo | 2,33 | 3,233 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,340* | -,390** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,007 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,011 ** p = ,004

SUJETOS 1.º BACHILLERATO*Estadísticos descriptivos:*

| | Media | Desviación típica | N |
|----------------------|-------|-------------------|----|
| Consumo | 1,29 | ,524 | 34 |
| Factor de protección | 5,56 | 3,422 | |
| Factor de riesgo | 2,29 | 2,588 | |

Correlaciones de Pearson

| | Consumo | Factor de protección | Factor de riesgo |
|----------------------|---------|----------------------|------------------|
| Consumo | 1,000 | -,416* | -,158** |
| Factor de protección | – | 1,000 | ,296 |
| Factor de riesgo | – | – | 1,000 |

* p = ,007 ** p = ,186

Tabla 4.9. Los factores de protección y los factores de riesgo como pronosticadores del consumo de cannabis por los sujetos de los diferentes niveles educativos
(continuación)

Un dato relevante a destacar es la gran concordancia en los resultados respecto a la función pronosticadora del consumo de tabaco, alcohol y cannabis por parte de los factores de protección.

Si realizamos el análisis sobre el grupo total, o si realizamos el análisis teniendo en cuenta a los sujetos de diferente sexo, o si tenemos en cuenta los sujetos de diferente nivel educativo, el resultado es el mismo: Entre los factores de protección y el consumo de tabaco, de alcohol y de cannabis se encuentra una correlación negativa y estadísticamente significativa en el grupo total, en mujeres y en varones y en los sujetos de 2.º de ESO, de 4.º de ESO, de 1.º de Bachillerato.

Este resultado pone de manifiesto que a medida que el efecto de los factores de protección es mayor, el consumo de tabaco, alcohol y cannabis es menor.

Asimismo, es importante destacar la baja concordancia en los resultados respecto a la función pronosticadora del consumo de tabaco, alcohol y cannabis por parte de los factores de riesgo.

En el grupo total, se encuentra una correlación positiva y estadísticamente no significativa entre factores de riesgo y consumo de alcohol y de cannabis. Entre factores de riesgo y consumo de tabaco se encuentra una correlación negativa, estadísticamente significativa.

En mujeres, la correlación entre factores de riesgo y consumo de alcohol es positiva y estadísticamente no significativa. La correlación entre factores de riesgo y consumo de tabaco es negativa y estadísticamente significativa. La correlación entre factores de riesgo y consumo de cannabis es negativa y estadísticamente no significativa. En varones, la correlación entre factores de riesgo y consumo de tabaco, alcohol y cannabis es positiva y estadísticamente no significativa.

En los sujetos de diferente nivel educativo, al hallar la correlación entre factores de riesgo y consumo de tabaco, alcohol y cannabis, se encuentran resultados muy diversos: Correlaciones negativas, estadísticamente significativas, unas; estadísticamente no significativas, otras. Correlaciones positivas, estadísticamente significativas, unas; estadísticamente no significativas, otras.

A partir de los datos que se acaban de exponer, parece más procedente que los programas de prevención se estructuren en relación con los factores de protección. Un ejemplo lo tenemos en el Programa de Prevención Temprana de Drogas “En la Huerta con mis Amigos”.

5. LA PREVENCIÓN A PARTIR DE LOS FACTORES DE PROTECCIÓN: “EN LA HUERTA CON MIS AMIGOS”, COMO PROGRAMA DE PREVENCIÓN TEMPRANA

“*En la Huerta con mis Amigos*” es un programa de prevención temprana del consumo de drogas, dirigido a potenciar algunos factores de protección de los niños entre 5 y 9 años. Trata de contribuir a la maduración psicoafectiva y a la adquisición de hábitos de salud, iniciando un trabajo preventivo sobre el abuso de drogas, que ha de extenderse a todo el período infantil, a la adolescencia y a la juventud, con las adaptaciones y ajustes necesarios.

La prevención se basa en dos premisas:

- Los niños que aprenden a pensar por sí mismos y a actuar de manera independiente, tienen más probabilidades, en la adolescencia, de resistir a la presión del grupo.
- Los niños que aprenden a estimarse, a conocerse y a tener buenas relaciones sociales, tienen menos probabilidades, en el futuro, de consumir drogas.

La versión en castellano está compuesta por:

- Libro de cuentos, con 18 historias o cuentos protagonizados por hortalizas.
- Guía para educadores.
- Guía para padres.
- Juego de láminas para trabajar los 6 primeros cuentos, con los niños de 5 años.
- El programa puede ser aplicado por los profesores de 3.º de Educación infantil y de 1.º, 2.º y 3.º de Educación Primaria, utilizando el material del programa como material de apoyo.

La participación de padres y madres es fundamental en el desarrollo del programa. Antes del inicio del mismo es deseable que se les informe sobre sus objetivos y contenidos y se pida su colaboración. En la Guía para educadores se presenta un modelo para la primera convocatoria a los padres. La adecuada aplicación del programa “*En la Huerta con mis Amigos*” ha mostrado su eficacia en la maduración psicoafectiva y en la adquisición de hábitos de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BECOÑA, E. *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Plan Nacional sobre Drogas. Madrid, 1999.

BROOK, J. S.; BROOK, D. W.; GORDON, A. S.; WHITEMAN, M. y COHEN, P. "The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach". *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 116 (número completo). 1990.

BRY, B. H.; McKEM, P. y PANDINA, R. J. "Extent of drug use as a function of number of risk factors". *Journal of Abnormal Psychology*, 91: 273-279. 1982.

FLEMING, J. P.; KELLAM, S. G. y BROWN, C. H. "Early predictors of age at first use of alcohol, marijuana and cigarettes". *Drug and Alcohol Dependence*, 9: 285-303. 1982.

GARRIDO, I. Memoria Anual, Segunda Fase, Proyecto de Investigación, *Validación de En la Huerta con mis Amigos como Programa prototipo de prevención. Elaboración de instrumentos evaluadores de la vulnerabilidad y de la eficacia de las intervenciones*. Plan Nacional sobre Drogas. Madrid, 2003.

JESSOR, R.; VAN DEN BOS, J.; VANDERRY, J.; COSTA, F. M. y TURBIN, M. S. "Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change". *Developmental Psychology*, 31: 923-933. 1995.

KANDEL, D. B. "Stages in adolescent involvement in drug use". *Science*, 190: 912-914. 1975.

KANDEL, D. B. "Epidemiological and psychosocial perspectives on adolescent drug use". *Journal of American Academic Clinical Psychiatry*, 21: 328-341. 1982.

LUENGO, M.^a A.; ROMERO, E.; GÓMEZ, J. A.; GUERRA, A. y LENCE, M. *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa*. Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Sanidad y Consumo, Ministerio del Interior, Universidad de Santiago de Compostela. Madrid, 1999.

NEWCOM, M. D. y FÉLIX-ORTIZ, M.^a "Multiple protective and risk factors for drug use and abuse: Cross-sectional and prospective findings". *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 280-296. 1992.

PETRAITIS, J.; FLAY, B. R. y MILLER, T. Q. "Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle". *Psychological Bulletin*, 117: 67-86. 1995.

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE: LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

Jesús Alonso Tapia
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid

1. UN PROBLEMA BÁSICO
2. EL PUNTO DE PARTIDA: LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS
 - 2.1. ¿Cómo influye en la motivación el significado de la actividad?
 - 2.2. ¿Cómo influye en la motivación el modo de afrontar la actividad?
 - 2.3. ¿Cómo influye en la motivación la percepción del esfuerzo que se ha de hacer?
3. PAPEL DEL CONTEXTO INSTRUCCIONAL
4. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS
 - 4.1. Valor motivacional de las pautas relacionadas con el comienzo de las clases y actividades
 - 4.2. Valor motivacional de las pautas relacionadas con el desarrollo de las clases
 - 4.3. Valor motivacional del estímulo a la participación en clase
 - 4.4. Efecto del planteamiento de clases prácticas y de las características de las mismas
 - 4.5. Efecto del planteamiento de trabajos prácticos y de sus características
 - 4.6. Efecto de la ayuda del profesor dentro y fuera de clase
 - 4.7. Efecto de las pautas de evaluación y del uso de los resultados de la misma

5. Implicaciones prácticas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UN PROBLEMA BÁSICO

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. Por ello, para facilitar el que los alumnos se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, diferentes investigadores han estudiado los factores de que depende tal motivación y han desarrollado modelos instruccionales en base a los que crear entornos de aprendizaje que faciliten que éste se afronte con la motivación adecuada (Alonso Tapia, 1997a; De Corte, 1995; De Corte y otros, 2003; Pintrich y Schunk, 2002). Sin embargo, la evidencia empírica sobre la efectividad de las intervenciones basadas en estos modelos no es suficiente. ¿Tienen los distintos componentes de tales modelos instruccionales los efectos esperados? Teniendo en cuenta la diversidad de alumnos existente, ¿de qué modo afectan a la motivación de cada uno de ellos? ¿Atribuyen los alumnos a las distintas pautas de actuación docente que configuran los diferentes entornos de aprendizaje el mismo valor motivador que les atribuyen los modelos teóricos? ¿En qué grado la diferente orientación motivacional de los alumnos previa a la instrucción determina el grado en que ésta, cuando se diseña en base a los modelos descritos, mejora el interés y la motivación por aprender? Responder estas cuestiones es importante para poder mejorar la eficiencia motivacional de los entornos de aprendizaje y ajustarlos a las distintas clases de alumnos. Con este fin hemos puesto en marcha un programa de investigación, programa cuyos fundamentos, resultados e implicaciones prácticas se resumen a continuación.

2. EL PUNTO DE PARTIDA: LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

Para poder entender tanto las propuestas de actuación que desde la investigación se hacen a los profesores, como el planteamiento de las investigaciones mediante las que hemos tratado de dar respuesta a las cuestiones planteadas es preciso, en primer lugar, conocer qué factores personales condicionan la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Sólo conociendo tales factores y sus efectos es posible determinar qué modos de actuación del profesor pueden crear contextos máximamente favorecedores de la motivación por aprender.

Como hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (Alonso Tapia, 1992a, 1997a, en prensa *a* y *b*) y como señalan otros autores (Covington, 2000; Eccles, Wigfield, 2002; Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998), los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

2.1. ¿Cómo influye en la motivación el significado de la actividad?

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que, como veremos, contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los alumnos. Esta importancia varía tanto en función de la orientación personal de éstos como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica. Por este motivo, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo.

El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de que posibilita *incrementar sus capacidades*, haciéndoles más competentes, y haciendo que disfruten con el uso de las mismas (Dweck y Elliot, 1983; Alonso Tapia, 1997a). Cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado (Deci y Ryan, 1985), siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad (Ciskcentmihalyi, 1975), buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra (Jagacinsky, 1992), llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal. Parece, pues, que conseguir que los alumnos afronten el aprendizaje atribuyéndole el significado señalado tiene efectos máximamente positivos, lo que plantea la cuestión de saber qué característica debe reunir el modo en que el profesor plantea la enseñanza para que los alumnos la afronten del modo indicado.

El aprendizaje se realiza, sin embargo, en un contexto social que contribuye a atribuirle otros significados. El significado más patente es el instrumental. Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante

dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca *aprender algo útil*, si bien la utilidad es relativa: comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general y a puestos específicos de trabajo en particular, etc. Si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tiende a disminuir en la medida en que el alumno se plantea la cuestión de la utilidad. Por el contrario, en la medida en que se perciban las múltiples utilidades –a corto y a largo plazo– que puede tener aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acrecienta (Alonso Tapia, en prensa *a* y *b*).

La utilidad del aprendizaje puede ser algo intrínseco al mismo. Así, estudiar facilita la comprensión de conceptos o procedimientos que, a su vez, facilitan la comprensión y el aprendizaje de otros más complejos que, por su parte, contribuyen a la adquisición de capacidades más generales. El esfuerzo y el aprendizaje, sin embargo, pueden percibirse como útiles porque posibilitan la *consecución de incentivos externos* al mismo –recompensas materiales o sociales–. La ausencia de incentivos externos puede ser, en consecuencia, una causa de la falta de motivación, por lo que en tales situaciones –cuando el atractivo de una actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza con ella para disfrutar de su realización– su uso parece aconsejable (Eisenberg y Cameron, 1996; Leeper, Greene y Nisbet, 1973). Sin embargo, el hecho de que para un sujeto su motivación primaria para aprender dependa de incentivos externos no siempre tiene efectos positivos (Leeper, Keavney y Drake, 1996; Leeper, 1998). A menudo contribuye a hacer desaparecer el interés intrínseco que puede tener la realización de una tarea, haciendo que los alumnos se esfuercen sólo cuando consideran que su realización les va a aportar algún beneficio externo a la misma.

La actividad académica puede tener, además, otros significados. En los contextos académicos, tanto la actividad de los alumnos al tratar de aprender como la consecución o no de los logros perseguidos es objeto de evaluación. *Conseguir calificaciones positivas* da seguridad, una seguridad que es básica, razón por la que los alumnos estudian sobre todo para aprobar (Elton, 1996). La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa puede que aumente ciertos rendimientos, pero cualitativamente su efecto sobre el aprendizaje es negativo.

Ligado a menudo al hecho de la evaluación, la actividad académica cobra significado favorable en la medida en que los resultados contribuyen a

preservar o aumentar la autoestima, y significado desfavorable en caso contrario. No obstante, el hecho de que los alumnos afronten su trabajo académico atendiendo sobre todo a la posibilidad mencionada tiende a inhibir actividades como preguntar, participar, etc., que podrían contribuir a facilitar el aprendizaje, así como a inducir la adopción de estrategias que garanticen su consecución en vez de otras que podrían facilitar un aprendizaje significativo. Este efecto se produce tanto más cuanto mayor es el miedo a fracasar, y lleva a los alumnos a tratar de evitar las situaciones de aprendizaje (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot, 1999; Elliot y Covington, 2001).

La actividad académica cobra aún otros significados que pueden influir en el interés y esfuerzo que los alumnos ponen en aprender. Nos referimos, por un lado, a que sea percibida como algo que uno elige o acepta de buena gana, no por imposición, o por el contrario, a que sea percibida como una imposición sin valor personal. Como ya puso de manifiesto deCharms (1976), *trabajar sin sentirse obligado*, a ser posible en torno a proyectos de desarrollo personal que uno elige, o dicho de otro modo, sentir que se actúa de forma autónoma, controlando la propia conducta, es positivo y facilita la autorregulación, al contrario de lo que ocurre cuando uno se siente marioneta en manos de las personas que le obligan a estar en clase. Si un alumno se siente así, obligado, desaparece el esfuerzo y el interés y aumentan sobre todo las conductas orientadas a salir como sea de la situación.

Por otro lado, la actividad académica no se realiza de forma impersonal, sino en un contexto social en que las relaciones entre profesores y alumnos pueden afectar al grado de aceptación personal y afecto que éstos experimentan de parte de aquéllos. Todo alumno busca *sentirse aceptado* como es. Por ello, si por la razón que sea, un alumno experimenta rechazo por parte del profesor o, simplemente, que éste prefiere y trata de favorecer a los demás más que a él mismo, si puede procurará evitar la situación y, si no puede, se sentirá obligado, lo que no favorece en modo alguno su motivación por aprender (Alonso Tapia, 1992-b; en prensa *a* y *b*).

El conjunto de consecuencias que se derivan del distinto significado que la actividad académica puede tener para los alumnos, ha llevado a analizar las consecuencias potenciales que se derivan de los modos de actuación del profesor en relación con las distintas metas que persiguen los alumnos para crear entornos de aprendizaje que estimulen el interés y el esfuerzo de éstos por aprender (Alonso Tapia, 1991, 1997a; Ames, 1992). No obstante, como señalábamos al comienzo, la motivación depende no sólo del significado de la actividad, sino también de saber cómo afrontar las tareas de aprendizaje y, en particular, las dificultades con que se encuentran.

2.2. ¿Cómo influye en la motivación el modo de afrontar la actividad?

A veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación. El hecho de que esto ocurra se ve producido de acuerdo con Dweck y Elliot (1983), si el alumno, al afrontar una tarea, se fija sobre todo en la posibilidad de fracasar en lugar de aceptarla como un desafío y de preguntarse cómo puede hacerla, se centra en los resultados más que en el proceso que le permite alcanzarlos y considera los errores como fracasos y no como ocasiones de las que es posible aprender.

Los dos modos de pensar frente a las tareas que acabamos de describir se aprenden dependiendo, en buena medida, del grado en que los profesores centran su enseñanza, no tanto en la evaluación de los resultados conseguidos por los alumnos, cuanto en hacerles conscientes de los *procesos* a seguir para realizar las distintas actividades, algo que depende en buena medida de que modelen los procesos a seguir, de que identifiquen el origen de las dificultades de los alumnos y de que ajusten sus ayudas a las mismas, moldeando progresivamente el aprendizaje mediante una adecuada retroalimentación (Pardo y Alonso Tapia, 1990). Si los profesores actúan de este modo, lo que no parece frecuente de acuerdo con los datos de Smith (1984), los alumnos terminan aprendiendo que a pensar se aprende y que con esfuerzo se puede mejorar la propia inteligencia, lo que contribuye a reforzar el modo de afrontamiento que han aprendido. Por el contrario, la ausencia de una retroalimentación adecuada da lugar a que los alumnos experimenten como insalvables muchas dificultades de las que a menudo no son responsables, con lo que terminan creyendo que el tipo de tareas o estudios en cuestión no son para ellos, creencia que contribuye a mantener el patrón de afrontamiento anteriormente descrito.

2.3. ¿Cómo influye en la motivación la percepción del esfuerzo que se ha de hacer?

No hay estudios que aborden sistemáticamente el efecto de la percepción del esfuerzo a realizar sobre la motivación. Cabe pensar que, dado que el esforzarse conlleva un componente aversivo —la fatiga, la renuncia a dedicarse a actividades más placenteras, etc.—, a mayor esfuerzo, menor será la disposición a implicarse. No obstante, también cabe pensar que el influjo del aspecto negativo del esfuerzo puede reducirse en la medida en que se modifique la percepción del mismo, algo que puede conseguirse enseñando a los alumnos a dividir las tareas en pasos y a centrarse en cada uno de ellos, a

orientar su atención a los logros que van consiguiendo más que en el cansancio que se genera, etc. En consecuencia, cabe esperar que en la medida en que los profesores, mediante las instrucciones, los guiones de trabajo y los mensajes a sus alumnos contribuyan a modificar la percepción señalada, ayudarán a mejorar la motivación por aprender.

3. PAPEL DEL CONTEXTO INSTRUCCIONAL

Teniendo presentes las implicaciones que se deducen de los hechos descritos, en trabajos previos (Alonso Tapia, 1991, 1995, 1997a), tras el análisis de la evidencia existente, hemos propuesto un modelo para el análisis y modificación, en caso necesario, de las pautas de actuación de los profesores que constituyen los factores contextuales inmediatos que supuestamente influyen en la motivación de los alumnos por aprender. Los patrones de actuación a que nos referimos se recogen en el Tabla 5.1. Como puede comprobarse, nuestro modelo estructura los patrones a que debería ajustarse la enseñanza para motivar a los alumnos en tres momentos a lo largo de la secuencia de aprendizaje:

- a) *Al comienzo de las actividades de aprendizaje*, momento en que los profesores deben activar la intención de aprender, y en el que es especialmente importante despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, ayudar a los alumnos a que relacionen el problema a trabajar y los contenidos a aprender con lo que ya saben y mostrarles para qué puede servir aprenderlo, generando así el interés por conseguir metas que comportan un desafío favorecedor del desarrollo personal.
- b) Durante las actividades de aprendizaje, presenciales –en clase– o no presenciales –en casa–, momento en que los profesores deben conseguir que la atención de los alumnos se mantenga focalizada en el proceso y progreso del aprendizaje, más que en los resultados, para lo que cuentan con las numerosas estrategias aludidas en el cuadro citado y descritas e ilustradas con más amplitud en uno de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1997a).
- c) A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje o al fin del mismo, en los momentos en que se evalúan los logros de los alumnos. Dado el enorme impacto de las situaciones de evaluación en la motivación y en el modo de afrontar los alumnos en el trabajo académico, para evitar que tenga impacto negativo se debe tratar de conseguir que su contexto y diseño reúna las características señaladas, algo a lo que puede contribuir trabajar de acuerdo con los modelos que hemos expuesto en otro de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1997b).

1. Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje

1.1. *Para activar la curiosidad:*

Presentar información nueva o sorprendente
Plantear problemas e interrogantes

1.2. *Para mostrar la relevancia de la tarea:*

Emplear situaciones que ilustren y permitan visualizar la relevancia de la tarea
Indicar directamente la funcionalidad de la tarea

1.3. *Para activar y mantener el interés:*

Variar y diversificar las tareas
Activar los conocimientos previos
Usar un discurso jerarquizado y cohesionado
Usar ilustraciones y ejemplos
Usar un contexto narrativo
Sugerir metas parciales
Orientar la atención al proceso de realización de la tarea
Planificar de forma precisa de las actividades a realizar

2. Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje

2.1. *Para transmitir aceptación incondicional:*

Permitir que los alumnos intervengan espontáneamente
Escuchar activamente, pidiendo aclaraciones si procede
Hacer eco de las respuestas
Asentir con la cabeza mientras el alumno o alumna hablan
Señalar lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas
Pedir razones de las respuestas incorrectas
No comparar a los alumnos
Dedicar tiempo a cualquier alumno o alumna que demande ayuda

2.2. *Para que los alumnos se impliquen de forma autónoma en el aprendizaje:*

Explicitar la funcionalidad de las actividades
Dar oportunidades de opción
Subrayar el progreso y el papel activo del alumno en el mismo
Sugerir el establecimiento de metas propias
Sugerir la división de tareas en pequeños pasos
Enseñar a preguntarse *¿cómo puedo hacerlo?* y buscar medios para superar las dificultades
Señalar la importancia de pedir ayuda
Señalar la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí solo/a
Enseñar a preguntarse *qué enseñan los errores*
Hacer que alumnos y alumnas se paren a sentir y disfrutar sus logros

Tabla 5.1. Pautas de acción docente con repercusiones motivacionales (Alonso Tapia, 1997a)

2.3. *Para facilitar la experiencia de aprendizaje: diseño de las tareas:*

- Crear la conciencia del problema
- Explicar los procedimientos o estrategias a aprender
- Modelar el uso de los procesos de pensamiento, haciéndolos explícitos
- Moldear mediante indicaciones el uso preciso de procedimientos y estrategias
- Posibilitar e inducir la práctica independiente

2.4. *Para facilitar la experiencia de aprendizaje: Interacción profesor-alumno:*

a) *Mensajes:*

- Orientar hacia el proceso, más que hacia el resultado
- Orientar hacia la búsqueda de medios de superar las dificultades
- Señalar los progresos específicos del alumno (refuerzo)
- Sugerir que se reflexione sobre el proceso seguido
- Hacer que el alumno se pare a pensar sobre lo que ha aprendido
- Señalar que nadie es tonto, que todo se puede aprender

b) *Recompensas:*

- Utilizar recompensas si el interés inicial es muy bajo
- Utilizar recompensas si el atractivo de la tarea requiere práctica
- Utilizar recompensas si para disfrutar de la tarea requiere cierta destreza

c) *Modelado de valores:*

- Mostrar que se afrontan las tareas buscando ante todo aprender
- Mostrar que se valoran los errores como algo de lo que se puede aprender
- Mostrar que escuchar, incluso al menos capaz, es valioso: siempre se aprende algo

2.5. *Para facilitar la experiencia de aprendizaje: Interacción entre alumnos.*

- Proponer tareas que impliquen cooperación:
 - sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista
 - prestando atención al tamaño del grupo
 - prestando atención a las características de los alumnos
- Proporcionar un guión que incluya objetivos y pautas básicas de organización

3. Pautas para la evaluación del aprendizaje

- Hacer explícita la relevancia de los conocimientos y destrezas evaluados
- Diseñar la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores
- Hacer preguntas para que se caiga en la cuenta de que realmente se ha aprendido
- Dar a conocer de antemano los criterios de calificación y procurar que sean lo más objetivos posible
- Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito
- Evitar en lo posible la comparación entre alumnos
- Dar información a los alumnos sobre cómo superar los errores

Tabla 5.1. Pautas de acción docente con repercusiones motivacionales
(Alonso Tapia, 1997a) (continuación)

Existen numerosos apoyos parciales que sugieren que actuar de acuerdo con el modelo señalado puede ser particularmente efectivo, si bien estos apoyos proceden en su mayoría de estudios realizados con alumnos de Enseñanza Secundaria (Alonso Tapia, 1997a). Sin embargo, hay dos aspectos del mismo que son totalmente desconocidos:

- No se conoce la perspectiva de los propios alumnos respecto al valor motivacional de las diferentes pautas de actuación en que, paso a paso, se traduce la actividad docente. ¿Qué pautas consideran que influyen positivamente en su motivación por aprender y no sólo por aprobar?
- Tratar de dar respuesta a la pregunta anterior puede dar lugar a resultados engañosos si no se tienen en cuenta las diferentes metas con que los alumnos afrontan el trabajo escolar, metas que pueden hacer que lo que es estimulante para unos, no lo sea para otros. Así pues, ¿de qué modo las características motivacionales de los alumnos modulan el efecto motivacional de las pautas de actuación de los profesores?

4. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS

Para responder a las cuestiones mencionadas, el modelo recogido en el Tabla 5.1 se ha utilizado como base para el desarrollo de un cuestionario que ha permitido identificar el grado de interés y de motivación por comprender y aprender –y no sólo por aprobar– que, de acuerdo con el punto de vista de los alumnos, las distintas pautas de acción docente despiertan en ellos. Este cuestionario se ha utilizado en varios estudios realizados hasta ahora dentro del proyecto (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Alonso Tapia, 1999, en prensa a; Alonso Tapia y Velis, 2003; Alonso Tapia y Silva, 2004). En las páginas que siguen nos referiremos principalmente a los dos mencionados en primer lugar, el primero con 441 alumnos de Secundaria y Bachillerato, y el segundo con 1.445 alumnos de distintas facultades y escuelas universitarias, si bien los resultados de los restantes, realizados en España y en Chile y con alumnos tanto de Secundaria y Bachillerato como de nivel universitario, han sido semejantes.

Por otra parte, en cada estudio los alumnos completaron un segundo cuestionario que permitía evaluar las orientaciones y su orientación motivacional. Con los alumnos de Secundaria y Bachillerato se ha utilizado el cuestionario MAPE-2 (Montero y Alonso Tapia, 1992 a, b, c y d) y con universitarios, el MAPE-3 (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 1994). La elección de estos cuestionarios se hizo porque, aunque no permiten evaluar el grado en que los alumnos se enfrentan a la actividad escolar preocupados por todas las metas anteriormente mencionadas, sí proporcionan información sobre las más importantes, además de proporcionar indicadores de la actitud del sujeto

frente a los medios a poner para alcanzarlas —el esfuerzo— y sobre su respuesta a la presión externa. La Tabla 5.2 recoge la composición de ambos cuestionarios. Aunque no son idénticos, son muy semejantes, por lo que se han dispuesto en paralelo los aspectos evaluados para facilitar su comparación.

| Cuestionario Mape 2 (Montero y Alonso Tapia, 1992 <i>a, b, c y d</i>) | Cuestionario Mape 3 (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 1994) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación intrínseca.</i> Motivación a hacer actividades que satisfacen por sus características internas —por su naturaleza, porque proporcionan comprensión y saber, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación por aprender.</i> Interés por experiencia que se deriva de las propiedades de la tarea, de aprendizaje —su novedad, o de las habilidades y destrezas que adquirimos al realizarlas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ambición.</i> Deseo de llegar lejos, consiguiendo prestigio, etc., lo que favorece conseguir la valoración positiva de los demás. No importa tanto el «saber» como el «logro público». | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Deseo de conseguir el éxito y su reconocimiento.</i> Grado en que experimentamos emociones positivas tras el éxito público, experiencia que lleva a buscar lograrlo, lo que favorece la autoestima. |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Miedo al fracaso.</i> Tendencia a evitar las situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia. Refleja preocupación por posibilidad de perder autoestima. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Miedo al fracaso.</i> Tendencia a evitar las situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia. Refleja preocupación por posibilidad de perder autoestima. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación externa.</i> Grado en que se trabaja o estudia fundamentalmente para conseguir un fin externo a las mismas —notas, dinero, posición social, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposición al esfuerzo.</i> Tendencia a asumir habitualmente gran cantidad de trabajo, con independencia de la meta que esté en juego. Modula el efecto motivador de las metas. No implica necesariamente gusto por el esfuerzo. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposición al esfuerzo.</i> Tendencia a asumir habitualmente gran cantidad de trabajo, con independencia de la meta que esté en juego. Modula el efecto motivador de las metas. No implica necesariamente gusto por el esfuerzo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vagancia.</i> Tendencia a hacer las cosas sin profundizar en ellas, frecuentemente sin llegar a terminarlas, tendencia que conlleva además el hecho ser conceptualizado como vago tanto por sí mismo como por los demás. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.</i> Tendencia a abordar el trabajo con la sensación de que va a ser pesado y aburrido por lo que se afronta sin interés, o se evita, a menos que haya presión externa. |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ansiedad facilitadora del rendimiento.</i> Tendencia a superarse ligada la tensión que producen situaciones como preparar un examen o entregar un trabajo. La tensión actúa más como indicio activador —ha llegado la hora de trabajar de firme— que como indicio de amenaza. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ansiedad facilitadora del rendimiento.</i> Tendencia a superarse ligada la tensión que producen situaciones como preparar un examen o entregar un trabajo. La tensión actúa más como indicio activador —ha llegado la hora de trabajar de firme— que como indicio de amenaza. |

Tabla 5.2. Características motivacionales evaluadas por los cuestionarios MAPE-2 y MAPE-3

Para responder a la primera de las cuestiones planteadas se calculó en relación con cada pauta de actuación la media de las valoraciones realizadas por los alumnos, media que según el sistema de puntuación utilizado mostraba si la pauta no motivaba nada (1), si motivaba un poco (2), lo suficiente (3), bastante (4) o mucho (5). Después, para ver de qué modo las características motivacionales de los alumnos modulaban el valor motivacional atribuido a las distintas pautas de actuación, se realizó un estudio de regresión para cada pauta, utilizando éstas como criterio y las características motivacionales como predictores.

4.1. Valor motivacional de las pautas relacionadas con el comienzo de clases y actividades

La Figura 5.1 muestra el conjunto de pautas de actuación que los profesores pueden utilizar al comienzo de las clases, pautas en relación con las cuales se pidió a los alumnos que señalasen el grado en que contribuían a estimularles por aprender y no sólo por aprobar. En todos los casos se esperaba que el impacto fuese positivo, pues contribuyen a despertar la curiosidad, a mostrar la relevancia de conseguir el aprendizaje propuesto o a facilitar la comprensión y, con ello, la experiencia de aprendizaje.

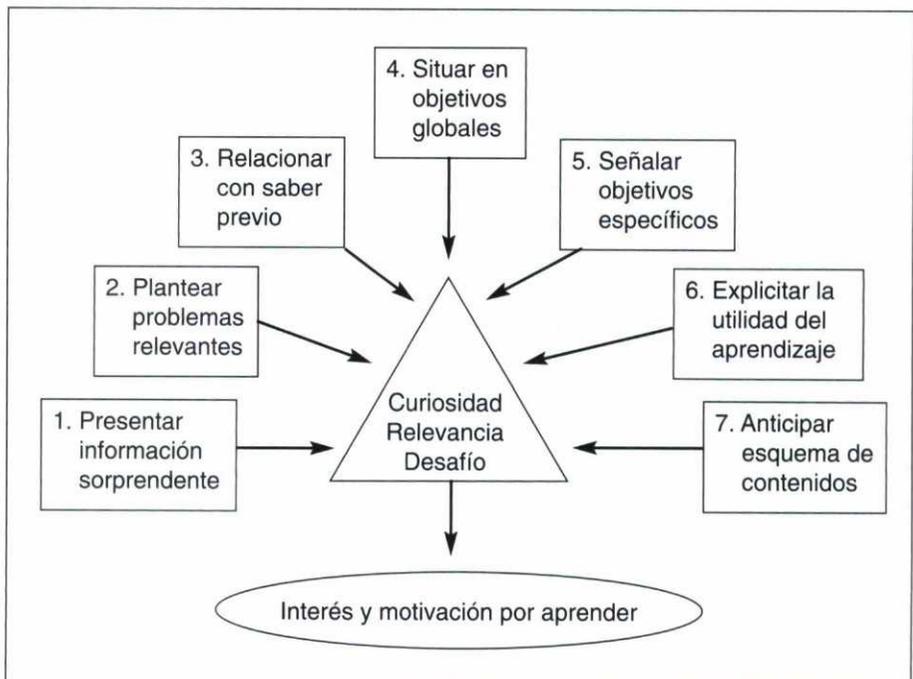


Figura 5.1. Pautas para introducir las actividades

Los resultados de los dos estudios realizados pusieron de manifiesto que el que los profesores o profesoras creen situaciones que sorprenden, planteen problemas que resulten relevantes, el que señalen explícitamente las metas y objetivos –generales o específicos– a conseguir con la clase o actividad a realizar o el que presenten esquemas previos que permitan organizar la información que se va a recibir, tiene un efecto positivo.

Esta tendencia, sin embargo, es más acusada en el caso de los universitarios que en el de los alumnos de Secundaria y Bachillerato.

El hecho descrito sugiere que los profesores deberían usar las pautas de actuación indicadas pues contribuyen positivamente a despertar el interés y la motivación de los alumnos, tal y como cabía esperar. No obstante, el empleo de las estrategias mencionadas no parece que tenga el mismo efecto en todos los alumnos, como se deduce de la relación encontrada entre las características motivacionales de éstos y el valor motivador atribuido a las pautas mencionadas. En los dos estudios, a mayor “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, mayor valor positivo se ha atribuido a las características que aparecen en el gráfico. Igualmente, aunque sólo a nivel universitario, cuanto mayor es el “deseo de conseguir el éxito y su reconocimiento”, mayor es el valor motivacional atribuido al hecho de plantear situaciones novedosas y problemas capaces de despertar la curiosidad, y el de señalar las metas y objetivos a conseguir. Por otra parte, a mayor “vagancia” en Secundaria, y mayor “desinterés por el trabajo” y mayor “motivación externa” en los universitarios, menor valor se atribuye, en general, a las pautas referidas. Y lo mismo ha ocurrido, pero sólo en la universidad, con el “miedo al fracaso”.

En cuanto a los mensajes relativos al valor de trabajar unos determinados contenidos o realizar unas actividades concretas –mensajes que se dan a menudo antes de que éstas comiencen– pueden ser de distintos tipos, como se muestra en la Figura 5.2. Los resultados encontrados han puesto de manifiesto que el hecho de señalar la relevancia de la actividad siempre se percibe como positivo para la motivación, tanto en Secundaria como en la universidad, y aproximadamente en el mismo grado, siendo el mensaje más valorado el que hace referencia a que la actividad a realizar permitirá una mejor comprensión de los conceptos, principios o teorías a aprender.

Sin embargo, como ocurría con las pautas recogidas en la Figura 5.1, también aquí las características personales de los alumnos modulan el valor atribuido a los mensajes de los profesores. En general, a mayor motivación por aprender, mayor valoración positiva de todos los mensajes excepto los relativos al valor de la actividad para pasar un examen. Y a mayor vagancia o desinterés y rechazo de la tarea, menor es la valoración en todos los casos excepto cuando se refieren a los exámenes. Además, en la universidad, donde



Figura 5.2. Mensajes de los profesores sobre el valor o significado de la actividad

también se evaluó la motivación externa de los alumnos, encontramos que, a medida que ésta aumenta, también lo hace el valor atribuido a los mensajes relativos al valor de la tarea para pasar un examen o para conseguir un trabajo, al tiempo que disminuye la valoración de los mensajes que hacen referencia a la posibilidad de incrementar alguna capacidad. Se trata, como puede deducirse, de resultados que cabía esperar, dada la naturaleza de las metas consideradas y el contenido de los propios mensajes. En principio, pues, dado que la mayoría de los mensajes tienen un impacto positivo, conviene emplearlos todos. Sin embargo, en la conclusión general comentaremos el hecho de que los mensajes que supuestamente deberían favorecer más la motivación por aprender tienen un efecto tanto más opuesto al deseado cuanto mayor es el desinterés del alumno por la tarea.

4.2. Valor motivacional de las pautas relacionadas con el desarrollo de las clases

Durante el desarrollo de las clases son varias las características de la actividad docente que pueden tener un impacto motivacional, como puede verse en la Figura 5.3. Ante todo está la organización y claridad expositiva, clave para que los alumnos no se queden bloqueados por no entender. A continuación intervienen otras variables facilitando o dificultando la claridad de la exposición. Primero, el tipo de vocabulario utilizado, que puede ser más o menos técnico y preciso. Después, el uso de imágenes y ejemplos, para ilustrar y aclarar los contenidos más abstractos y difíciles de comprender. Finalmente, el hecho de relacionar los contenidos pertenecientes a distintos temas así como el de sugerir lecturas complementarias puede contribuir a una mayor

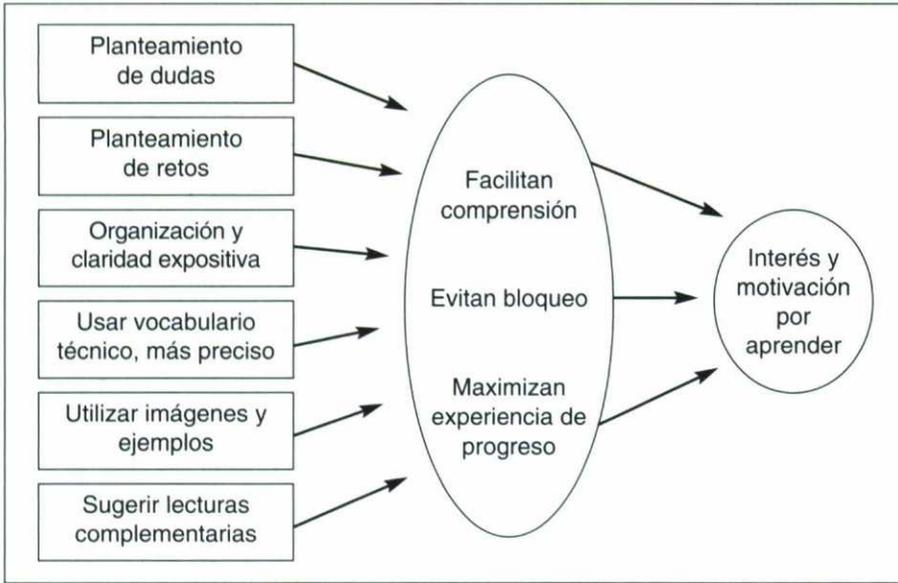


Figura 5.3. Pautas de actuación relacionadas con el desarrollo de las clases y actividades

elaboración e integración de los conocimientos, aunque también exige un mayor esfuerzo por parte de los alumnos.

Los resultados relativos al valor atribuido a las características mencionadas fueron prácticamente iguales en todos los niveles educativos analizados. Como era de esperar, el hecho de que el profesor explique de forma clara y organizada y de que utilice imágenes y ejemplos para facilitar la comprensión de lo que explica es considerado por la mayoría de los alumnos como un factor que contribuye positivamente a su motivación por aprender. La misma tendencia se observa, pero en este caso sólo de modo claro en alumnos universitarios, al valorar el hecho de que el profesor relacione unos temas con otros. Por el contrario, contra lo que habíamos supuesto, el uso de vocabulario técnico –supuestamente más preciso– es considerado como algo desmotivador. Lo mismo ocurre con la sugerencia de lecturas complementarias, si bien la valoración de esta característica sólo es negativa entre los alumnos de Secundaria y Bachiller, siendo neutro su impacto entre los universitarios.

Es posible que los resultados no esperados correspondientes a las últimas variables mencionadas se deban a que, aunque pueden posibilitar un mejor y mayor aprendizaje, conllevan la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de los alumnos. En consecuencia, es posible que en un contexto marcado por la necesidad de superar evaluaciones a menudo difíciles, la atención de

muchos alumnos se oriente hacia el esfuerzo necesario más que hacia la posibilidad de aprender, orientación que explicaría el resultado observado.

En cuanto al grado en que las características de los alumnos modulan la valoración que hacen de las pautas señaladas, a medida que aumenta la “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, tiende a aumentar también la valoración positiva del uso de imágenes y ejemplos, de la sugerencia de lecturas complementarias y, en el caso de los alumnos de Secundaria, del uso de vocabulario técnico. La valoración positiva de esta variable también aumenta a medida en que lo hace la “ansiedad facilitadora del rendimiento”. Por el contrario, a mayor “vagancia” en los alumnos de Secundaria y mayor “motivación externa” en los universitarios, menor es el valor motivador que se atribuye al hecho de que las explicaciones estén bien organizadas y sean claras, al uso de imágenes y ejemplos y, en el caso de los universitarios, a la sugerencia de lecturas complementarias. En los universitarios, además, el efecto de la variable “desinterés por el trabajo” tiene en la mayoría de los casos efectos similares a la motivación externa. Finalmente, a medida en que aumenta el “miedo al fracaso” disminuye el valor motivacional atribuido al uso de vocabulario técnico y a la sugerencia de lecturas complementarias. Esto ocurre, posiblemente, porque contribuyen a que las tareas se perciban como más difíciles, lo que incrementa la probabilidad de evaluaciones negativas. En conjunto, pues, el efecto de las variables motivacionales tiende a ser el que cabía esperar.

4.3. Valor motivacional del estímulo a la participación en clase

El estímulo a la participación constituye una característica del desarrollo de la clase cuyo impacto hemos analizado por separado debido a que puede darse bajo diferentes condiciones, como puede verse en la Figura 5.4, que pueden afectar a su valor motivacional. Dado que si el alumno participa se le pueden aclarar dudas, confirmándole o ayudándole a descartar las ideas que se va haciendo, la participación puede tener un efecto positivo. Sin embargo, si el profesor “obliga a participar” preguntando directamente y pidiendo a los alumnos que expongan sus trabajos en clase, podría desmotivar a los alumnos más tímidos.

En este caso, los resultados difieren en el valor motivador atribuido al fomento de la participación según se trate de universitarios o de alumnos de niveles educativos inferiores. Los primeros, tomados en conjunto, consideran claramente desmotivador que el profesor fomente la participación. La misma tendencia, aunque menos acentuada, se da en relación con las distintas condiciones que pueden dar lugar a la participación, exceptuándose el hecho de que el profesor deje intervenir a quien lo desee, que no se valora ni como

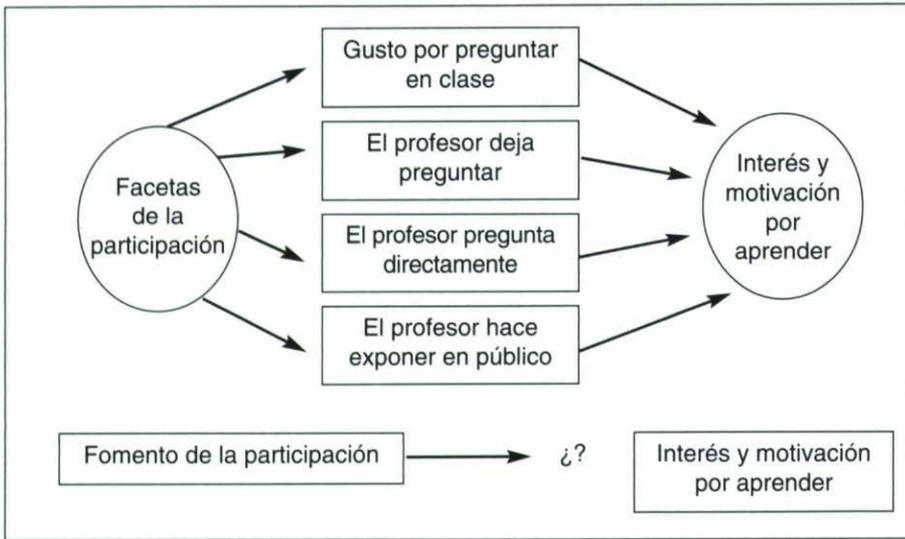


Figura 5.4. Efecto motivacional previsible de la participación y sus distintas modalidades

positivo ni como negativo. En los alumnos de Secundaria y Bachillerato, por el contrario, el efecto atribuido tanto al fomento de la participación en su conjunto como al de las distintas condiciones evaluadas tiende a ser nulo.

Por el contrario, se da un paralelismo prácticamente total en cuanto al efecto modulador que las características motivacionales de los alumnos tienen en la valoración del fomento de la participación y de las diferentes condiciones en que ésta puede darse. A mayor “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, más se valora en todos los casos como factor positivamente motivador del aprendizaje, mientras que a mayor “miedo al fracaso”, ocurre lo contrario. Entre los alumnos universitarios, además, a mayor “ansiedad facilitadora del rendimiento”, mayor valor motivador se atribuye tanto a que el profesor pida exponer en público como al fomento de la participación en su conjunto. Por el contrario, esta valoración tiende a ser menor cuanto mayor es la “motivación externa”.

4.4. Efecto del planteamiento de clases prácticas y de las características de las mismas

En clase es frecuente que los alumnos tengan que trabajar resolviendo problemas o haciendo tareas. En la medida en que esto ocurre, la clase pasa a ser una clase práctica. Además, una estrategia docente que los profesores emplean con alguna frecuencia es pedir a los alumnos que preparen una clase

de cuyo desarrollo se han de responsabilizar ante sus compañeros. Como se ilustra en la Figura 5.5, las clases prácticas pueden tener diferentes características que influyen en la motivación de los alumnos. Normalmente estas clases, que por su desarrollo son también clases prácticas, plantean problemas nuevos a los alumnos, por lo que suelen constituir un reto que puede llevar al desarrollo de nuevas competencias. Además, pueden prepararse en grupo, lo que supone en principio la posibilidad de contrastar puntos de vista y, en consecuencia, de un mejor aprendizaje, si bien la posibilidad de crítica puede afectar negativamente a la autoestima. También suelen tener un carácter más informal –menos estructurado, con más participación– que las clases llevadas directamente por el profesor, y en ellas el trabajo de los alumnos puede ser valorado y criticado públicamente a lo largo de las mismas por sus compañeros, lo que puede ayudarle a corregir errores. Por todo ello, en la medida en que todas estas características contribuyen a facilitar el aprendizaje, cabía esperar que los alumnos percibiesen el planteamiento de clases prácticas como algo que favorece su interés y su motivación por aprender. No obstante, este efecto podría verse disminuido por la posibilidad de crítica a la que antes hemos aludido, razón por la que no era posible predecir cuál sería el efecto global del planteamiento de clases prácticas sobre la motivación por aprender.

Las suposiciones anteriores no se vieron apoyadas por los datos en ninguno de los niveles estudiados. Los resultados, tanto en Secundaria como en la universidad, han sido casi iguales. Consideradas en conjunto, las clases prácticas son percibidas motivacionalmente como algo neutro. Por otra parte, si se consideran sus principales características por separado, los problemas que en ellas se plantean y, en menor medida, su carácter a menudo más infor-

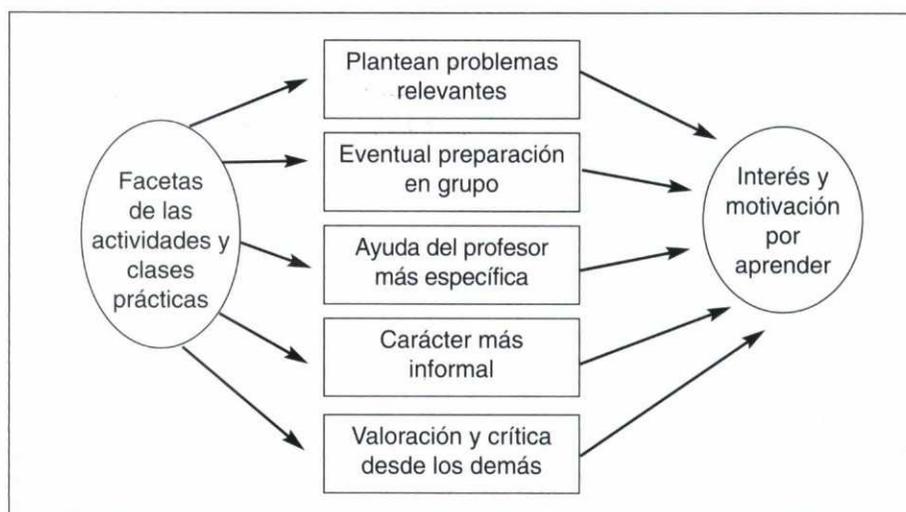


Figura 5.5. Efecto potencial del planteamiento de clases prácticas y de sus características sobre la motivación por aprender

mal que el de las clases teóricas y el hecho de recibir ayuda del profesor para su preparación tienen un efecto ligeramente positivo, si bien la última característica sólo lo tiene antes de llegar a la universidad. El resto de las características muestran apreciaciones negativas, como el planteamiento de las clases prácticas en grupo, o neutras, como ocurre con la posibilidad de que el propio trabajo sea discutido y criticado en público por los compañeros.

Sin embargo, la percepción del valor motivador de estas clases se halla fuertemente mediatizado por las características motivacionales de los alumnos, siendo bastante parecido el valor modulador de estas variables en los dos niveles analizados. Como en casos anteriores y como cabía esperar, a mayor “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, se atribuye mayor valor motivador a este tipo de clases tanto en conjunto como en relación con sus distintas características. El efecto opuesto se da a medida que aumenta la “motivación externa”, la “vagancia” y el “rechazo de la tarea”, si bien en este caso, el efecto no se observa en relación con características como la ayuda del profesor, la crítica de los compañeros o la mayor informalidad de estas clases. Por otra parte, a mayor “miedo al fracaso”, menos valor motivador se concede a estas clases y al conjunto de sus características, aunque sólo entre los alumnos universitarios. La relación, sin embargo, es positiva cuando lo que se valora es la ayuda del profesor. Entre los alumnos de Secundaria, el “miedo al fracaso” contribuye a una valoración negativa y significativa de la posibilidad de ser criticado por los compañeros en estas clases, valoración que, aunque sea buena para el aprendizaje, cabía esperar.

4.5. Efecto del planteamiento de trabajos prácticos y de sus características

No es infrecuente que los profesores pidan a los alumnos la realización de trabajos prácticos fuera de las clases como medio para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos que han de aprender. Al asignar estos trabajos, los profesores pueden dar la opción de elegir entre varios trabajos posibles; pueden plantear su realización en grupo para facilitar la complementariedad de esfuerzos y capacidades y pueden acompañar la propuesta de trabajo de un guión más o menos específico que evite que los alumnos se queden atascados durante la realización de aquél. Los trabajos prácticos, especialmente si se realizan en las condiciones señaladas, favorecen el aprendizaje, por lo que cabe esperar que su propuesta sea percibida por los alumnos como positivamente motivadora. No obstante, como se muestra en la Figura 5.6, algunas características que puede llevar aparejado su planteamiento pueden tener un efecto negativo, lo que puede afectar a la valoración final de su efecto motivacional.

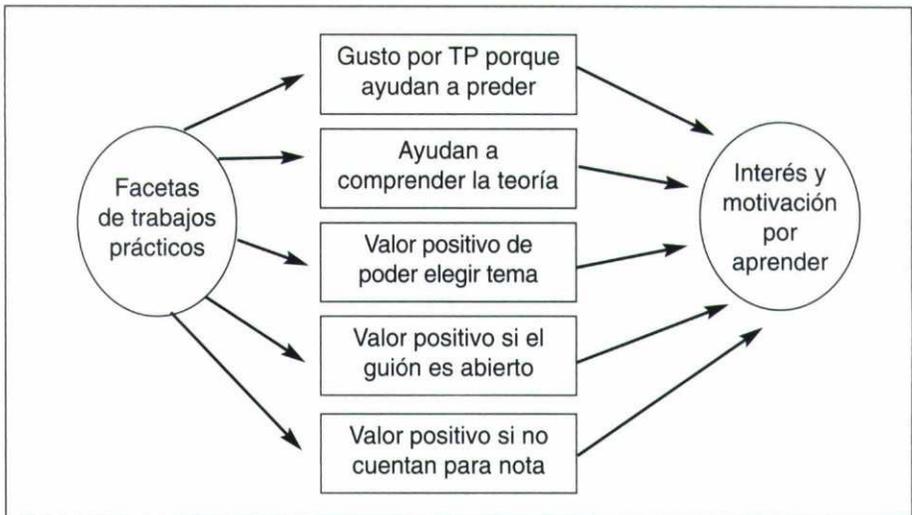


Figura 5.6. Efecto motivacional previsto del planteamiento de trabajos prácticos y de las condiciones del mismo

Los resultados han respondido solo parcialmente a nuestras expectativas. La valoración global del planteamiento de los mismos y de sus características ha sido muy semejante en los dos niveles analizados. Los alumnos valoran positivamente la realización de trabajos prácticos, como lo muestran sus respuestas a la pregunta planteada en la primera parte del cuestionario. Sin embargo, las respuestas a las cuestiones planteadas en la segunda parte del mismo muestran que esta preferencia no parece deberse al hecho de que ayuden a aprender o de que faciliten la comprensión de las clases teóricas. También muestran que el hecho de que los profesores permitan elegir trabajo no es percibido como algo especialmente motivador entre los universitarios, aunque esta valoración es ligeramente positiva entre los alumnos de Secundaria y Bachillerato. Finalmente, han puesto de manifiesto que resulta muy desmotivador el que los trabajos prácticos se planteen sólo como actividad de aprendizaje sin valor para la nota. En cuanto al hecho de disponer de un guión abierto, es algo claramente rechazado: los alumnos prefirieron un guión detallado. Este resultado debe considerarse como apoyo a nuestras expectativas iniciales –motivan las actuaciones que generan la experiencia de progreso o que incrementan las expectativas de lograrlo–, dado que un guión abierto puede conllevar una delimitación insuficiente de lo que hay que hacer, y que esta insuficiencia puede dar lugar a que los alumnos se pierdan y no sepan cómo seguir.

En cuanto al papel modulador de las características motivacionales de los alumnos, varía ligeramente según sea universitarios o no. En los alumnos

de Secundaria y Bachillerato, el grado de “motivación intrínseca” no influye en la valoración que hacen del hecho de que el profesor plantee trabajos prácticos, aunque sí influye en el gusto por los mismos porque ayudan a aprender y a comprender la teoría, en la preferencia por guiones abiertos y en que el que no tengan validez para la nota no se considere desmotivador. Entre los universitarios, a mayor “motivación por aprender”, más se valora el planteamiento de estos trabajos y mayor es el gusto por los mismos, no influyendo la característica señalada en el resto de las valoraciones. Por otra parte, la “vagancia” en los alumnos de Secundaria y Bachillerato, y la “motivación externa”, el “miedo al fracaso” y el “rechazo de la tarea” en los universitarios, influyen negativamente en la valoración motivacional que hacen del planteamiento de trabajos prácticos por parte de los profesores, así como de la mayoría de las potenciales características de los mismos incluidas en el estudio. En general, estos efectos responden a lo que cabía esperar.

La valoración claramente negativa del hecho de que los trabajos prácticos no cuenten para la nota puede que se explique por el gran peso que tiene la evaluación como condición definitoria de los sistemas educativos. Este peso es particularmente claro en el nivel universitario, nivel en que también puede que el resultado referido se explique por las condiciones en que han de realizar los trabajos prácticos, condiciones que pueden diferir mucho de entre facultades y asignaturas. Los alumnos pueden tener que hacer los trabajos prácticos en un laboratorio, en condiciones y horarios definidos, o pueden tener que reunirse en momentos y lugares que ellos mismos deben acordar. Esto suele crear problemas de coordinación. Puede haber, así mismo, problemas de desplazamiento si los trabajos han de realizarse fuera del recinto universitario, o problemas de acceso a la información, como cuando la realización del trabajo depende de la colaboración de instituciones o personas ajenas a la propia universidad, etc. Todos estos factores, unidos al hecho de que toda la actividad universitaria pasa por el filtro de la evaluación, pueden estar condicionando la apreciación del valor de los trabajos prácticos para aprender y, en consecuencia, su valoración como elemento motivador.

4.6. Efecto de la ayuda del profesor dentro y fuera de clase

Una de las variables que más positivamente ha sido valorada por los alumnos por su efecto positivo sobre la motivación por aprender ha sido el hecho de que los profesores les presten atención dentro y fuera de clase, ayudándoles a superar sus dificultades. Tal vez este hecho se deba a que la ayuda conlleva tanto la aceptación del alumno –experiencia social que resulta motivadora– como la facilitación del aprendizaje y el progreso, logros que tienen un peso motivacional positivo.

4.7. Efecto de las pautas de evaluación y del uso de los resultados de la misma

La Figura 5.7 recoge algunas de las características de la evaluación que pueden afectar de modo negativo o positivo a la motivación de los alumnos por aprender, razón por la que se pidió a los alumnos que valorasen tal efecto. ¿Cómo cabe esperar en concreto que estas características afecten a la motivación de los alumnos?

En principio, cabe pensar que *el hecho* mismo de la evaluación, en cuanto que puede dar lugar a un éxito o a un fracaso, tiene siempre repercusiones motivacionales tanto por las consecuencias externas del resultado –tener que volver a estudiar, etc.– como por las implicaciones del mismo para la autoestima. Pero, además, el *modo* de plantar las evaluaciones y de dar los resultados, también puede influir en la motivación, dependiendo de que favorezca el poder aprender de los errores o, por el contrario, de que subraye las limitaciones de los alumnos, lo que influiría negativamente en su autoestima. Así, la *cantidad de ejercicios* de evaluación –desde un examen único a la evaluación continua– modifica las probabilidades tanto de aprender a partir de la propia evaluación como de experimentar el éxito o el fracaso ligado al resultado.

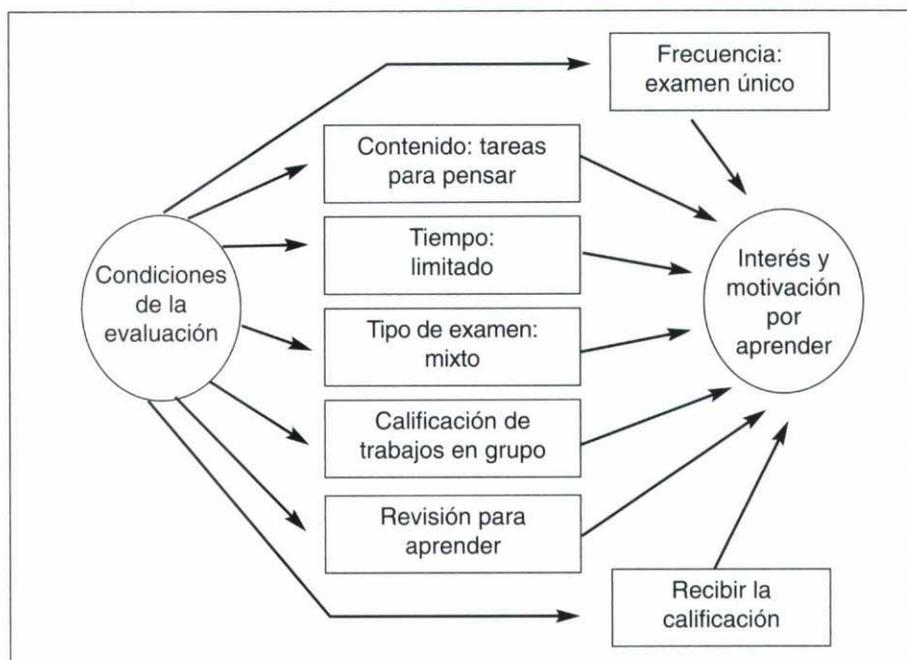


Figura 5.7. Efecto motivacional atribuido a las distintas condiciones de la evaluación

En cuanto al *contenido*, pensamos que el hecho de que las preguntas o tareas exijan pensar o de que, por el contrario, puedan resolverse con haber memorizado los temas o haber aprendido unos algoritmos tampoco es indiferente para la motivación. El uso de tareas que exigen pensar plantea un desafío interesante del que incluso se puede aprender, pero incrementa la posibilidad de fracaso, al contrario de lo que ocurre con el segundo tipo de tareas. Y lo mismo ocurre según que los profesores planteen *exámenes mixtos* –que incluyen distinto tipo de tareas y formatos de evaluación– o exámenes de un único tipo. Los primeros dan más posibilidades de expresar lo que uno sabe, pero en caso de fracaso disminuye la posibilidad de disculpa o autojustificación, al contrario de lo que ocurre en los segundos.

Así mismo, por lo que se refiere al *tiempo*, el disponer de mayor o menor tiempo para elaborar la contestación puede tener repercusiones distintas: a mayor tiempo, más posibilidades de elaboración y autocorrección de la respuesta, pero también de distraerse, de que surjan dudas y de equivocarse.

Por otra parte, cuando se hacen *trabajos en grupo*, no es lo mismo considerarlos sólo como actividad de aprendizaje que, además, calificarlos y de que la calificación cuente para la evaluación final. Cuando cuenta, el impacto motivacional probablemente sea diferente en función de que la calificación sea buena o mala y del nivel de competencia de los alumnos, lo que se refleja en que los más competentes reaccionan rechazando estas prácticas en caso de calificaciones negativas (Johnson y Johnson, 1985).

Finalmente, no parece indiferente *dar la nota en público o en privado* y que los alumnos puedan *revisar los exámenes* o no. Lo primero porque, dependiendo del resultado, puede afectar a la imagen pública del alumno, lo que tendría repercusiones sobre su autoestima; lo segundo, porque la revisión proporciona una ocasión para aprender. En consecuencia, a la luz de los efectos potenciales de todas las condiciones anteriores que rodean la evaluación, cabe pensar que su repercusión motivacional será positiva sólo en la medida en que las condiciones presentes maximicen la oportunidad de aprender y minimicen las consecuencias negativas del fracaso.

Los resultados han sido bastante semejantes en los dos niveles estudiados. La única excepción es el hecho de que el que la evaluación se realice mediante un único examen es considerado claramente desmotivador por los universitarios, mientras que es valorado de forma ligeramente positiva por los alumnos de Secundaria y Bachillerato. Por el contrario, en los dos niveles estudiados, las mismas variables de la evaluación son percibidas como más desmotivadoras, a saber, la limitación de tiempo en los exámenes, pese a que la tensión que dicha limitación genera podría facilitar la concentración y el hecho de que el profesor plantee preguntas que se salgan de lo expuesto en

clase y que exijan pensar porque es difícil anticiparlas. Por otra parte, los alumnos valoran de forma sólo ligeramente positiva la posibilidad de revisar exámenes, especialmente –si son universitarios– si la evaluación se realiza en privado de modo que puedan hacerse preguntas y pedir aclaraciones. En cuanto al hecho de que el planteamiento de exámenes mixtos –exámenes que incluyen distintos tipos de preguntas o tareas–, cuando se examinan los resultados del grupo de alumnos en conjunto, no es valorado ni positiva ni negativamente. En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto que los alumnos tienden a rechazar las condiciones de evaluación que minimizan la posibilidad de aprender y maximizan la de fracasar, lo cual parece lógico.

Finalmente, por lo que al valor modulador que las características motivacionales de los alumnos ejercen en la percepción del valor motivador de las diferentes condiciones y características de la evaluación, los resultados en el nivel de Secundaria y en la Universidad son bastante semejantes, aunque hay algunas diferencias que es preciso destacar. En los dos niveles, el rechazo del examen único aumenta a medida que aumentan la “motivación intrínseca” o “motivación por aprender” y el deseo de evaluación positiva. Así mismo, a medida que aumenta la “motivación por aprender”, se concede más valor motivacional al planteamiento de exámenes mixtos y a la posibilidad de revisar los exámenes para aprender. Y a medida que aumenta el “miedo al fracaso”, menor valor motivacional se concede a que el profesor, con el propósito de hacer pensar, pregunte sobre aspectos no vistos en clase, que ha sido necesario prepararse de modo individual.

A medida que aumenta la “vagancia” en los alumnos de Secundaria, menor valor motivador se atribuye al planteamiento de exámenes mixtos y al deseo de revisar los exámenes para aprender. Este mismo efecto se observa entre los alumnos universitarios a medida que aumenta su “motivación externa”. En cuanto a la evaluación de los trabajos realizados en grupo, su valoración como elemento motivador aumenta, en los alumnos de Secundaria, a medida en que lo hace el “miedo al fracaso”, y disminuye, en los universitarios, a medida que aumenta el “rechazo de la tarea”, la “disposición al esfuerzo” y la “ansiedad facilitadora del rendimiento”.

5. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Al comienzo de este trabajo nos planteábamos dos preguntas. Primero, si alumnos y alumnas consideraban que las diferentes pautas de actuación docente propuestas a su consideración favorecían su interés y su motivación por aprender; y, segundo, si el efecto de las pautas de actuación aludidas estaba mediatizado por las características motivacionales con que los propios alumnos afrontaban las clases y la actividad académica. Ambas han recibido

una respuesta que apoya, en general, nuestras expectativas iniciales, si bien es necesario hacer algunas precisiones.

En primer lugar, los resultados han puesto de manifiesto que hay una serie de características de la acción docente que resultan motivadoras para la mayoría de los alumnos de los dos niveles estudiados, con independencia de sus motivaciones personales. Se incluyen en esta categoría: el uso de situaciones que estimulan la curiosidad; el señalar las metas y objetivos a conseguir; los mensajes que subrayan la relevancia de la tarea bien para comprender algún fenómeno, concepto o principio o para adquirir alguna capacidad, así como para competir en el mundo laboral; el uso de imágenes y ejemplos, el relacionar unos temas con otros y la ayuda del profesor fuera de clase. Así mismo, merece la pena destacar por su efecto positivo sobre la motivación el hecho de que el profesor muestre la utilidad de aprender el contenido, la organización y claridad expositivas y la posibilidad de revisar la nota en privado para aprender. El uso generalizado de las pautas mencionadas favorecerá, pues, probablemente, la motivación por aprender de la mayoría de los alumnos.

Los resultados han puesto también de manifiesto que, tanto en Secundaria como en la Universidad, hay una serie de pautas que el conjunto de los alumnos percibe como claramente desmotivadoras. Entre estas pautas cabe destacar el planteamiento de retos, algo probablemente percibido más como amenaza que como desafío en un contexto marcado por la evaluación; el uso de vocabulario técnico, probablemente porque se percibe como vocabulario difícil de comprender, más que como vocabulario preciso y claro; la sugerencia de lecturas complementarias, quizá porque son percibidas más como un incremento de los contenidos a asimilar para la evaluación que como una ayuda para la mejora de la comprensión de aquellos ya explicados; el que los guiones para los trabajos prácticos sean abiertos y el que estos trabajos no cuenten para la nota; el tiempo limitado en los exámenes, el que las evaluaciones incluyan tareas que exigen estudiar cosas no vistas en clase y, en los universitarios, el que haya un único examen, características que hacen que el contexto académico no se oriente tanto a desarrollar competencias como a superar una situación de evaluación plagada de dificultades.

El rechazo de las pautas mencionadas sugiere, en principio, que si tales pautas se evitan en la medida de lo posible, los alumnos se sentirán menos a disgusto, lo que contribuirá a que pueda aumentar su motivación por aprender. No obstante, en muchos casos es imposible prescindir de algunas de ellas —el uso en cierta medida de vocabulario técnico y, en la Universidad, la realización de lecturas complementarias, por ejemplo—. Esto no significa, sin embargo, que no pueda modificarse su impacto negativo sobre la motivación. Así, si la actividad docente en su conjunto se orientase en menor medida a la evaluación y más a facilitar la adquisición de competencias, tal vez algunas de estas prác-

ticas podrían ser percibidas como positivamente motivadoras. Esta orientación podría conseguirse modificando las condiciones de la evaluación para que resulte menos amenazante, dando tiempo suficiente en los exámenes, evitando el examen único, ajustando la cantidad de contenidos a lo que razonablemente un alumno medio puede asimilar dada la carga docente general, etc. En cualquier caso, esta posibilidad es una cuestión por investigar.

En tercer lugar, los resultados han puesto de manifiesto dos hechos que merecen especial consideración. Por un lado, el efecto motivador de la práctica totalidad de las pautas de acción docente estudiadas aumenta a medida que alumnos y alumnas buscan inicialmente aprender más que quedar bien, conseguir aprobar o, en los universitarios, conseguir metas externas al propio aprendizaje. Este resultado es lógico, pues las pautas docentes estudiadas están pensadas justamente para estimular este tipo de motivación, y sugiere que, en tanto que la misma se halla presente en los alumnos en alguna medida, tales pautas deben utilizarse si se desea estimular el deseo de éstos por aprender, para lo que pueden ser útiles las directrices que hemos expuesto en uno de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1997a) y que hemos recogido en la Tabla 5.1.

Por otro lado, pensábamos inicialmente que las pautas de actuación descritas podrían contrarrestar la influencia de la inconstancia y desinterés de los alumnos en su aprendizaje porque considerábamos probable que estas características se debieran a que no veían la relevancia de lo que habían de estudiar y a la falta de experiencia de progreso necesaria para disfrutar del aprendizaje, algo que las pautas mencionadas tratan de evitar. Sin embargo, los resultados han puesto de manifiesto que tales pautas parecen asociadas al efecto contrario. Esto es, a medida que aumenta la “vagancia” en los alumnos de Secundaria, o la “motivación externa” o el “rechazo de la tarea” en los universitarios, menos motivador ven el que los profesores actúen creando condiciones orientadas a facilitar el aprendizaje. Creemos que este resultado tiene implicaciones distintas según el nivel de los alumnos, por lo que las comentamos por separado.

Implicaciones para los alumnos de Secundaria y Bachillerato. El hecho que acabamos de referir plantea dos problemas importantes, tanto para la comprensión de los procesos motivacionales como para la actuación práctica en el aula. Primero, averiguar de qué depende que numerosos alumnos y alumnas –particularmente los primeros– sean notablemente inconstantes y vagos al llegar a la Enseñanza Secundaria, y cómo conseguir –si es posible– que lleguen a esta etapa escolar con el menor grado posible de desinterés por el aprendizaje. El segundo problema es más de índole práctica. Si un alumno llega con un nivel muy bajo de motivación por aprender y, al mismo tiempo, es vago en el sentido de que tiende a hacer las cosas sin profundizar en ellas,

frecuentemente sin llegar a terminarlas, ¿qué hacer para que se interese por aprender y para que ponga el esfuerzo necesario para ello?

Para afrontar el primero de los problemas descritos puede ser útil tener en cuenta los resultados de los estudios sobre la evolución de la motivación de logro, revisados por Veroff (1969) y Stipek (1984). Estos autores han puesto de manifiesto la existencia de ciertos cambios evolutivos en las características de la motivación con que los alumnos afrontan las tareas escolares. Entre estos cambios cabe señalar el que, a medida que los niños se hacen mayores, la aparición de manifestaciones derrotistas aumenta. Cuando los niños entran en la escuela, tienden a afrontar las situaciones de aprendizaje con avidez y confianza; el fracaso no suele causarles problemas emocionales; no parecen preocuparse por la evaluación externa y parecen estar centrados en el proceso de realización de la tarea. En primero de Primaria, pese a que el ambiente es más estructurado, el único problema que los alumnos parecen tener es cómo trabajar independientemente en un entorno estructurado, estando su actividad determinada más bien por el deseo de contacto con el profesor. El cambio parece tener un momento crítico que gira en torno a segundo curso de Primaria. Con posterioridad aumentan las conductas tendentes a la evitación del fracaso, las que definen lo que se conoce como “desesperanza aprendida”, etc. Por ejemplo, aumentan los niños que nunca se ofrecen voluntarios para responder, que ponen poco esfuerzo en la realización de las tareas o que, si tienen que escoger entre diferentes tareas, buscan las más fáciles o las más difíciles, comportamientos que se acentúan al llegar a la adolescencia.

Así mismo, los autores mencionados han puesto de manifiesto que se dan cambios sistemáticos a medida que los niños crecen en la frecuencia con que los profesores les dan distintos tipos de información acerca de las tareas que realizan. A medida que avanza la escolaridad, es mucho más frecuente que profesores y profesoras informen objetivamente sobre el resultado –está bien o mal– que sobre cómo corregir algo. Además, los alumnos comprenden mejor las implicaciones normativas de las calificaciones y se fijan más en ellas, a lo que contribuye la comparación de sus notas con las de sus compañeros. Cuando esto ocurre, si el sujeto obtiene malos resultados, al principio suele esforzarse por evitarlos, como ha mostrado Kuhl (1987). Pero si se repiten, el alumno tiende a centrar su atención en el esfuerzo y agobio que le supone estar afrontando una tarea que se siente incapaz de resolver, lo que suele hacer que abandone, si bien esto parece depender de que conozca otros modos de afrontar la tarea o no. Este hecho, unido al descenso en la atención individualizada que posibilita razonar con el alumno y corregirle en el proceso que sigue (los niños más pequeños reciben mucha más información sobre cómo hacer las cosas –“se les lleva de la mano”–, información que va disminuyendo a medida que avanza la escolaridad), hace que la experiencia de progreso y las expectativas de aprendizaje de muchos alumnos disminuyan, dis-

minución que puede estar a la base de las diferencias en la inconstancia y profundidad con que se afronta el trabajo escolar. En consecuencia, parece que una manera de prevenir que los alumnos se conviertan en sujetos inconstantes y superficiales a la hora de trabajar y que lleguen a autoconceptualizarse como vagos –lo que conlleva una autoestima generalmente baja– es prestarles mucha más atención durante el proceso de aprendizaje, de forma que sea posible darles información precisa que les permita superar sus dificultades y aprender a centrar la atención no en el esfuerzo que supone la tarea, sino en el proceso que siguen y en los progresos que van experimentando.

En cuanto al segundo de los problemas que mencionábamos –qué hacer para motivar a alumnos de Secundaria que carecen de todo interés por aprender y que afrontan la actividad escolar con desgana y deseando acabar–, cabe pensar en tres vías de actuación que probablemente deban coordinarse. Primero, dado que si un alumno o una alumna no saben cómo resolver las tareas que se les proponen, su motivación no aumentará –a veces no es que no se aprenda porque no se está motivado, sino que no se está motivado porque no se aprende al no saber cómo actuar–, parece necesaria una atención mucho más individualizada que permita darles las ayudas precisas para afrontar las dificultades con que se encuentran, moldeando sus modos de pensar, de resolver problemas, etc. Sin tal ayuda parece difícil asegurar la experiencia de progreso necesaria para que el alumno inconstante se interese por las actividades escolares. Sin embargo, a medida que la desidia e inconstancia aumenta, proporcionar ayuda sin más puede ser percibido como una forma de “forzar” a hacer algo que no se quiere hacer.

Debido al hecho anterior, probablemente sea preciso, en segundo lugar, echar mano de incentivos externos al propio aprendizaje. De hecho, los principales defensores de tratar de facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca como medio de estimular el aprendizaje (Leeper, Greene y Nisbett, 1973; Leeper, Keavney y Drake, 1996), tras revisar numerosos estudios sobre el uso de recompensas han puesto de manifiesto que hay tres situaciones en las que éstas constituyen el único medio de incentivar al alumno: cuando el interés inicial es muy bajo, cuando el atractivo de la actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza en ella para poder disfrutar con su realización. No obstante, puede que el uso de refuerzos externos –por ejemplo, la aplicación de programas de economía de fichas– no sea viable en estos niveles escolares. Por un lado, su uso generalizado podría minar la motivación intrínseca. Y, si sólo se usase con estos sujetos, podría ser percibido por los demás como una práctica discriminatoria.

Por todo ello, puede que sea necesaria una tercera vía de actuación: crear un contexto de aprendizaje distinto al habitual, que tenga para ellos un

significado diferente, más relevante. Guichard (1993) ha puesto de manifiesto que los alumnos que acumulan una experiencia de fracaso, no sólo se perciben como incompetentes para la mayoría de los aprendizajes escolares sino que, además, valoran la escuela como algo inútil y consideran que la verdadera formación se aprende trabajando, a partir de la experiencia de cada día. Por ello, puede que sea necesario algo que actualmente se está intentado hacer en nuestras escuelas: en un primer momento, situar al alumno en un programa de diversificación curricular más adaptado a él y si esto no es suficiente, en un segundo momento acogerle en un programa de lo que se conoce como “garantía social”, en el que recibe prioritariamente una formación profesional ligada a la consecución de un empleo del modo más inmediato posible. En cualquier caso, el problema de cómo motivar a estos alumnos requiere, como es obvio, ulteriores investigaciones, dado que la clave del éxito de estos programas está en que se estructuren de modo que los aprendizajes propuestos tengan sentido para los alumnos.

Implicaciones para los alumnos universitarios. En el caso de los universitarios, el hecho que acabamos de señalar resulta especialmente problemático en aquellos casos en que los alumnos afrontan los estudios con una motivación básicamente extrínseca y sin ningún deseo de adquirir las competencias propias de los estudios en que se han matriculado. Al parecer, los profesores nos encontramos en un dilema, pues si hacemos lo que parece que puede favorecer tanto el aprendizaje en profundidad como la motivación hacia el mismo, éstos alumnos se desmotivan. Es posible pensar que, en este caso, lo mejor es estimular la motivación por aprender y dejar de lado a aquellos alumnos que se muevan exclusivamente por metas externas. Sin embargo, en algunos estudios este tipo de alumnos puede representar un porcentaje alto e incluso mayoritario. Si ésta fuese la situación, ¿habría que adaptar las pautas de enseñanza a lo que, de acuerdo con nuestros resultados, parece favorecer más la motivación de estos alumnos, a saber, facilitar la percepción de que pueden superar fácilmente las evaluaciones con un mínimo de esfuerzo?

La respuesta a la cuestión anterior es obviamente “no”, puesto que nuestra responsabilidad como profesores al calificar es hacerlo en función del grado de competencias efectivas adquiridas por los alumnos. En este caso, dado que lo que el alumno busca es una calificación positiva, deberíamos hacer que ésta sólo pudiera conseguirse demostrando un aprendizaje efectivo, algo que probablemente exija que revisemos nuestras prácticas de evaluación. Si comenzásemos por aquí, cabría la posibilidad de que los alumnos valorasen positivamente la adquisición de competencias y las prácticas facilitadoras de la misma, aun cuando lo hicieran no por las competencias en sí, sino por las consecuencias que no poseerlas supondría para sus metas externas.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que el hecho que estamos comentando –cuanto más motivación externa, menos motiva hacia el aprendizaje el que el profesor actúe empleando estrategias facilitadoras del mismo– se ha obtenido en un contexto en el que los profesores utilizan poco las estrategias docentes a que nos referimos y en que lo que cuenta es superar los exámenes. Quizás si, como ya hemos comentado, la actuación de los profesores se caracterizase por reflejar las pautas docentes referidas, podría cambiar la valoración de las mismas en los alumnos cuyas metas son inicialmente externas al propio aprendizaje. Tal vez podría incluso cambiar la propia orientación motivacional, llegando los alumnos a actuar por el deseo de aprender y adquirir competencias más que por superar un examen. Sin embargo, como es obvio, esto son sólo hipótesis que sería bueno intentar poner a prueba, lo que queda para otra ocasión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO TAPIA, J. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Madrid, 1991.

ALONSO TAPIA, J. *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo. Madrid, 1992a.

ALONSO TAPIA, J. "Motivación e interacción en el aula". En J. ALONSO TAPIA (Dir.) *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 303-330). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo. Madrid, 1992b.

ALONSO TAPIA, J. *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis. Madrid, 1995.

ALONSO TAPIA, J. *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. EDEBE. Barcelona, 1997a.

ALONSO TAPIA, J. *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. (3 volúmenes.) Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 1997b.

ALONSO TAPIA, J. "¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?" En *Premios nacionales de investigación e innovación educativa 1998*. (pp. 161-187). Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 1999.

ALONSO-TAPIA, J. "Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la Enseñanza Secundaria y en el Bachillerato". En Ministerio de Educación y Ciencia (ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, en prensa-a.

ALONSO-TAPIA, J. "Assessment of motivations, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire". Aceptado para su publicación en *Psicothema*. (En prensa-b).

ALONSO TAPIA, J., HUERTAS, J. A. y MONTERO, I. *Evaluación de la motivación en sujetos adultos*. Comunicación presentada al IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela. España, 1994.

ALONSO TAPIA, J. y LÓPEZ LUENGO, G. "Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos". En I. POZO y C. MONEREO (eds.) *El aprendizaje estratégico*. (pp. 35-57). Santillana. Madrid, 1999.

ALONSO TAPIA, J. y SÁNCHEZ FERRER, J. "El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje". En J. ALONSO TAPIA: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 53-91). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1992.

AMES, C. "Classrooms: Goals, structures and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 1992, 84, 3, 261-271.

COVINGTON, M. "Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review". *Annual Review of Psychology*, 2000, 51, 171-200.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond boredom and anxiety*. Jossey Bass. San Francisco, 1975.

DECHARMS, R. *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Irvington. Nueva York, 1976.

DECI, E. L. y RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum. Nueva York, 1985.

DE CORTE, E. "Fostering cognitive growth. A perspective from research on mathematics learning and instruction". *Educational Psychologist*, 1995, 30 (1), 37-46.

DE CORTE, E., VERSCHAFFEL, L., ENTWISTLE, N. & VAN MERRIËNBOER, J. *Powerful learning environments*. Pergamon. Amsterdam, 2003.

DWECK, C. y ELLIOT, D. S. "Achievement motivation". En P. H. MUSSEN (gen. ed.) y E. M. HETHERINGTON (vol. ed.), *Handbook of child psychology. Volume IV: Social and personality development*. (pp. 643-691) Wiley. Nueva York, 1983.

ECCLES, J. S. y WIGFIELD, A. "Motivational beliefs, values and goals". *Annual Review of Psychology* 53, 109-132. 2002.

ECCLES, J. S., WIGFIELD, A. y SCHIEFELE. "Motivation to succeed". En EISENBERG, N. (editor del volumen), *Social, emotional and personality development* (Vol. IV. pp 1017-1095). En Damon, W. (Editor general), *Handbook of child psychology*. Wiley. Nueva York, 1998.

EISENBERG, R. y CAMERON, J. "Detrimental effects of reward: Reality or myth?" *American Psychologist*. 51 (11), 1153-1166). 1996.

ELLIOT, A. J. "Approach and avoidance motivation and achievement goals". *Educational Psychologist*. 34 (3), 169-189. 1999.

ELLIOT, A. J. y COVINGTON, M. V. "Approach and avoidance motivation". *Educational Psychology Review*. 13 (2), 73-92. 2001.

ELLIOT, D. S. y HARACKIEWICZ, J. M. "Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis". *Journal of Personality and Social Psychology*. 70 (3), 461-475. 1996.

ELTON, L. "Strategies to enhance student motivation: A conceptual analysis". *Studies in Higher Education*. Vol. 21, 1, 57-68. 1996.

GUICHARD, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. PUF. Paris, 1993.

JAGACINSKI, C. M. "The effects of task involvement and ego involvement on achievement-related cognitions and behaviors". En D. H. SCHUNK y J. L. MEECE (eds.) *Students perceptions in the classroom*. (pp. 307-326) Lawrence Erlbaum. Hillsdale. NJ, 1992.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. "Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations". En C. AMES y R. AMES (eds): *Research on motivation in education* (pp. 249-286). Academic Press. Orlando, Fl, 1985.

KUHL, J. "Feeling versus being helpless: metacognitive mediation of failure induced performance deficits". En F. WEINERT y R.H. KLUWE (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 217-235). Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1987.

LEEPER, M. R. "A whole much less than the sum of its parts". *American Psychologist*. 53 (6), 675-676. 1998.

LEEPER, M. R., KEAVNEY, M. y DRAKE, M. "Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's meta-analysis". *Review of Educational Research*. vol. 66, 1, 5-32. 1996.

LEEPER, M. R., GREENE, D. y NISBETT, R. E. "Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis". *Journal of Personality and Social Psychology*. 28, 129-137. 1973.

MONTERO, I. y ALONSO TAPIA, J. *El "cuestionario MAPE-II"*. En J. ALONSO TAPIA: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 205-231). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1992-a.

MONTERO, I. y ALONSO TAPIA, J. *"Validez predictiva de los cuestionarios MAPE-II y EMA-II"*. En J. ALONSO TAPIA: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 263-280). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1992-b.

MONTERO, I. y ALONSO TAPIA, J. *"Validez de constructo de la batería MAT. Motivación-atribuciones"*. En J. ALONSO TAPIA: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 281-300). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1992-c

MONTERO, I. y ALONSO TAPIA, J. *"Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom"*. *Learning and Instruction*, 2, 43-57. 1992-d.

PARDO MERINO, A. y ALONSO TAPIA, J. *Motivar en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1990.

PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. H. *Motivation in education: Theory, research and applications*. Pearson. New Jersey, 2002.

SMITH, Ch. P. (ed.) *Achievement related motives in children*. Russel Sage Foundation. Nueva York, 1969.

STIPEK, D. J. *"The development of achievement motivation"*. En R. E. AMES y C. AMES (eds.) *Research on motivation in education. Vol. 1: Student motivation*. (pp. 145-174). Academic Press. Nueva York, 1984.

VEROFF, J. *"Social comparison and the development of achievement motivation"*. En C. SMITH (ed.): *Achievement-related motives in children*. Russell Sage F. Nueva York, 1969.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA, TUTORÍA Y TRANSICIÓN SOCIOLABORAL

Lidia E. Santana Vega

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Facultad de Educación

Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL: *GUIDANCE* VERSUS *COUNSELING*

2. OBSTÁCULOS PARA DESARROLLAR LAS FUNCIONES/ACTIVIDADES VINCULADAS A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- 2.1. Preguntas que denotan incompreensión de la función orientadora
- 2.2. Metáforas esclarecedoras de las percepciones de los usuarios de la orientación
- 2.3. Analogías peyorativas
- 2.4. Aseveraciones que denotan escasa comprensión de la labor de los orientadores

3. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA COMO ATENCIÓN/APOYO AL ALUMNADO: LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS DISTINTAS ETAPAS

- 3.1. La tutoría en las distintas etapas
 - 3.1.1. En la etapa de infantil y primaria
 - 3.1.2. En la etapa de secundaria obligatoria
 - A. Enseñar a pensar
 - B. Enseñar a ser persona
 - C. Enseñar a convivir
 - D. Enseñar a comportarse
 - E. Enseñar a tomar decisiones
 - F. Enseñar para la transición a la vida activa

4. ALGUNAS CONCLUSIONES PROVISIONALES PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

La auténtica plenitud vital no consiste en la satisfacción, en el logro, en la arribada. Ya decía Cervantes que 'el camino es siempre mejor que la posada'. Un tiempo que ha satisfecho su deseo, su ideal, es que ya no desea nada más, que se le ha secado la fontana del desear. (...) Hay siglos que por no saber renovar sus esfuerzos mueren de satisfacción (...).

Ortega y Gasset (*La rebelión de las masas*)

Los problemas en educación no son más que el fiel reflejo de los problemas más profundos de la época que nos ha tocado vivir; por tanto, no se resuelven sólo con una mayor inversión en recursos humanos y/o materiales, o con actuaciones o regulaciones administrativas, aunque las mismas puedan tener algún alcance. Urge que desde las instancias políticas se dote a la escolarización de narrativas capaces de aportar una “dimensión espiritual y rigurosamente intelectual a la educación” (Postman, 1999: 217)¹. Cada día resulta más perentorio la necesidad de disponer de recursos éticos y morales que sirvan de anclajes a la existencia; que nos permitan dar sentido a nuestras acciones; que nos doten de ciertas coordenadas existenciales para ordenar nuestro mundo.

Según Giddens (1995) la pérdida de sentido, el sentimiento de insignificancia personal (la vida no tiene nada valioso que ofrecer) es un problema psíquico de gran magnitud en la modernidad tardía. El “aislamiento existencial” no es tanto un problema de separación entre individuos cuando un apartamiento de los recursos morales necesarios para vivir una vida plena y satisfactoria. Giddens entiende que hay una necesidad de rescatar las cuestiones existenciales reprimidas, relacionadas no sólo con la naturaleza (y su degradación medioambiental) sino con los parámetros morales de la existencia en cuanto tal.

Según Schumacher (1983) la educación debe tener como cometido ayudar a las personas a clarificar sus convicciones centrales. De ahí que cuando las personas acceden a la educación lo que realmente buscan son ideas que les presenten al mundo y a sus propias vidas en una forma inteligible. Cuando una cosa nos resulta inteligible se tiene un sentimiento de participación, pero cuando nos es ininteligible el sentimiento que nos embarga es de enajenación, de alejamiento.

¹ Postman (1999: 217) en *El fin de la educación* señala, en el epílogo, que a través de las páginas de su obra se ha esforzado por “localizar, explicar y detallar algunas narrativas que podrían dotar a la escolarización de propósitos nada triviales”.

Cabría preguntarse: ¿qué comporta todo esto para la empresa de la escolarización y para la labor orientadora? Varias cuestiones me parecen fundamentales:

1) La necesidad de recuperar el poder de la comunicación auténtica, del diálogo fecundo que propicie la indagación personal sobre los motivos de nuestras acciones, de una determinada actuación profesional; pero, sobre todo, de los motivos del alumnado para adentrarse en la aventura del conocimiento:

El libre diálogo humano, deambulando por donde permita la agilidad mental, sigue estando en el centro de la educación. Si el profesorado carece del tiempo, del aliciente o del ingenio necesarios para propiciarlo; o si el alumno está demasiado desmoralizado, aburrido o distraído como para dedicar la suficiente atención que su profesor o profesora requiere de él, éste es el problema educativo que hay que ver, y hay que resolverlo desde dentro de la experiencia, tanto del profesorado como del alumnado (Postman, 1999: 39-40).

2) La búsqueda de criterios, de motivos compartidos por la comunidad educativa, que permitan encaminarnos hacia metas comunes.

Es un lugar común considerar que una acción orientadora que no educa o una educación que no orienta, tiene un alcance limitado y no cumple una función altamente valiosa: la de orientar, la de educar. Ambas han de contribuir a la construcción del proyecto personal de vida, en el cual se contemplen las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano: conativa, cognitiva, afectiva, social y psicomotriz.

En este capítulo pretendo establecer las bases para una clarificación conceptual y práctica del hecho orientador, reflexionar sobre las metáforas, analogías, aseveraciones e interrogantes sobre la función y el papel de los orientadores en los centros educativos. Asimismo se aborda la orientación educativa y la tutoría como atención/apoyo al alumnado en las distintas etapas educativas. El capítulo se cierra con algunas conclusiones provisionales para seguir reflexionando en el día a día de la práctica profesional.

1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL: *GUIDANCE* VERSUS *COUNSELING*

El ámbito de la Orientación Educativa ha estado marcado en el decurso de su desarrollo, tanto disciplinar como práctico, por la ambigüedad conceptual y funcional. La utilización indistinta, incluso por personas de cierto prestigio en la profesión, de dos términos –*guidance* y *counseling*– de uso habi-

tual en la literatura anglosajona, contribuyó a aumentar la ceremonia de la confusión y dificultó el esclarecimiento de las señas de identidad del orientador y su papel de ayuda/apoyo (Drapela y Drapela, 1983; Drapela, 1986).

En la Tabla 6.1 se recogen las diferencias entre ambos términos, con expresión de los autores y del año en que vieron la luz (en Boy y Pine, 1976).

| Autor/es | GUIDANCE | COUNSELING |
|-----------------------------------|---|--|
| Boy y Pine (1976) | “Guidance” y “counseling” se sitúan a lo largo de un continuo: en uno de los polos está <i>guidance</i> : apoyo al alumnado de naturaleza preferentemente cognoscitiva, pública, didáctica e iniciada, generalmente, a instancias del profesor. | En el otro polo se sitúa el <i>counseling</i> : relación de ayuda de naturaleza más afectiva, personal, privada, confidencial y menos didáctica; generalmente es iniciada por el alumno. |
| Glanz (1964) | Proceso de ayuda a las personas para la solución de los problemas y para que lleguen a ser miembros responsables y libres de la comunidad mundial en la que viven. | El <i>counseling</i> supone un contacto personalizado que refuerza la <i>guidance</i> y procura a la educación una conexión directa con la solución de problemas de la persona. |
| Hunphreys, Traxler y North (1960) | Comprende el conjunto de actividades y experiencias que ayudan al alumno a conocerse, a tomar decisiones más prudentes y a realizar una planificación más eficaz. | El “counseling” comprende una relación directa e interpersonal entre el consejero y el cliente, en la que el objetivo principal es la mejora y la adecuada solución de los problemas del cliente. |
| Mathewson (1962) | Es el proceso sistemático profesional de ayuda a la persona, a través de procedimientos educativos e interpretativos, para la adquisición de un mejor autoconocimiento y para que consiga relacionarse de modo más satisfactorio con las exigencias y oportunidades de su entorno, en conformidad con los valores sociales y morales. | El consejero contempla su función como una relación de ayuda que comprende el arte de la comunicación personal, evaluación, interpretación y ayuda a la persona en tres campos: evolución del sujeto, adaptación personal-social y orientación educativo-vocacional. |

Tabla 6.1. Diferencias entre “guidance” y counseling”

De las múltiples definiciones podríamos coleccionar que *guidance* (orientación) supone el proceso de ayuda/apoyo, sistemático y profesional, a través del uso de procedimientos educativos e interpretativos con la finalidad de:

- a) mejorar el autoconocimiento;
- b) enseñar a resolver problemas de diversa índole;
- c) enseñar a tomar decisiones prudentes;
- d) ayudar a que las personas realicen una planificación responsable del proyecto de vida;
- e) enseñar a los jóvenes a relacionarse de forma fructífera con el entorno local y global.

El *counseling*² (consejo/asesoramiento) supone igualmente un proceso de ayuda, de naturaleza directa e interpersonal, que a través de la comunicación personal, cara a cara, pretende contribuir a la solución y/o mejora de los problemas de la persona.

Una vez despejada la ambigüedad conceptual, deseo precisar que la orientación psicopedagógica, entendida como una “relación de ayuda”:

- 1) ha de extenderse a todos, ya que todos tenemos dificultades que, por lo general, provienen del desorden de nuestras emociones, que se encuentran en conflicto con la razón; por ello tenemos necesidad de reorganizar nuestro mundo perceptivo, tanto en relación con nosotros mismos como con los otros (Zavalloni: 1981);
- 2) ha de ser continuada y garantizada por un profesional que forme parte de la comunidad educativa; de esta forma se evita la situación de alienación del orientador y se le aleja del sentimiento de soledad, la tan temida “soledad del corredor de fondo” como la he denominado en otro lugar (Santana Vega, 2003).

2. OBSTÁCULOS PARA DESARROLLAR LAS FUNCIONES/ACTIVIDADES VINCULADAS A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Las analogías, metáforas, preguntas y aseveraciones surgidas sobre la actuación orientadora en los centros constituyen elementos poderosos para ver de qué forma a través del lenguaje empleado por los agentes receptores de la orientación, se construye una determinada visión del alcance la acción psicopedagógica. Siguiendo esta idea trataré de rastrear qué interrogantes surgen

² El término *counseling* ha sido traducido indistintamente como consejo y como asesoramiento.

en torno a la Orientación; qué metáforas se han ideado para ilustrarla u otorgar un sentido figurado a la misma y también me detendré en ciertas analogías y aseveraciones utilizadas por los integrantes de la comunidad educativa.

2.1. Preguntas que denotan incompreensión de la función orientadora

En otro lugar (Santana Vega, 2003) reflexionaba sobre cómo el sentimiento de extrañeza y la falta de comprensión del papel jugado por los orientadores en los escenarios educativos se dejaba traslucir con preguntas tales como: “¿son ovnis?, ¿paquistaní? (como abreviatura de ‘para qué están aquí’), ¿son acaso representantes de la Administración?, ¿vienen a controlar nuestra práctica docente?, ¿qué me vienen a enseñar a estas alturas?, ¿me van a obligar a cambiar?, ¿sabrán tanto como se supone?, ¿vendrán a interferir en mi clase?”. La confusión sobre el para qué de estos profesionales en el “aquí y ahora” del centro educativo está servida.

De entre los muchos interrogantes, el ¿para qué están aquí? es el que genera un mayor sentimiento de zozobra entre los orientadores porque, en definitiva, se está enjuiciando su trabajo como “no-trabajo”. En el fondo subyace la convicción de que quienes desempeñan funciones de orientación en los centros, han cultivado el arte de ganarse la vida tan fácilmente que la percepción instalada en algunas personas es de que prácticamente se les regala su salario³.

En torno a la pregunta ¿para qué están aquí?, se generan multitud de comentarios que cuando llega a oídos del orientador genera en éste una percepción de vacuidad de todos sus esfuerzos. De forma paulatina, se puede ir haciendo mella en la moral profesional de los orientadores que, cada vez más, sienten la necesidad no sólo de tener un mayor control sobre su trabajo, sino que ante la imposibilidad de alcanzar tal control algunos deciden retornar al aula y abandonar el trabajo de orientadores.

Hargreaves (1996) señala la necesidad que tiene cualquier profesional de poseer cierto control sobre el trabajo desarrollado. Muchas de las funciones inscritas en la actuación profesional del orientador requieren para su ejecución de la acción mediada de otros; el logro de los objetivos propuestos, sean éstos con el alumnado, el profesorado o la familia, pueden no cumplirse, desvirtuarse o desvitalizarse si todos los agentes implicados en la acción edu-

³ Algunos orientadores han utilizado el recurso del humor para tratar de escapar del constante cuestionamiento de su posición y labor en la institución escolar; ante la percepción de los otros de su trabajo como no-trabajo, han respondido que como “son hijos del dueño” se permiten el lujo de no hacer nada.

cativa y orientadora no asumen sus respectivas responsabilidades. En este sentido Hargreaves (1996: 201) señala una situación similar a la vivida por muchos orientadores, aunque en su caso está referida al trabajo en educación especial (pero que puede ser extrapolable a la situación de los orientadores). El siguiente extracto de entrevista lo ilustra:

E. ¿Cuál es la mayor diferencia que ha encontrado al pasar de la educación especial a tener una clase propia?

P. ¡El control! La tengo a mi cargo. Yo llevo la batuta, soy quien dice lo que hay que hacer. Como maestro de apoyo, estás con otras personas. Te adaptas al estilo que sea, al método, a la filosofía que tenga el otro maestro... Yo disfruto siendo responsable. Disfruto teniendo el control.

Cuando la finalidad del trabajo de los orientadores en los centros escolares no está clara, no tardan en surgir también preguntas acerca de qué *papeles y funciones* les es lícito acometer. El *rol*, según los psicólogos sociales y los sociólogos designa a una diversidad de conductas que consuetudinariamente se asocia a un estatus o a una posición determinada. Asumir un papel conlleva: 1) Obligaciones y responsabilidades así como una serie de derechos. 2) Pautas de conducta normativamente aprobadas.

Según Yinger (1965: 99) el *rol* podría definirse como la “lista de lo que la mayoría de un grupo social cree que quien ocupa una posición puede, o no, llevar a cabo”; por lo general, no se la define como “lo que de hecho hace la mayoría de quienes ocupan una posición determinada”. Las exigencias que acompañan al desempeño de un papel van desde conductas prescriptivas (es decir, existe obligación de desplegarlas porque, de lo contrario, indicaría que el papel no está desempeñado) hasta las optativas (que pueden ser desarrolladas o no). El orientador no actúa en un vacío social, en torno a él se genera una miríada de expectativas sobre los papeles que le son lícitos asumir. Por lo general en contextos laborales donde la interacción interpersonal es la nota predominante, como es el caso del trabajo del orientador, las personas con las cuales se relacionan van a anticipar (y en cierta manera moldear) los tipos de conducta consideradas apropiadas a su rol. En definitiva, tanto los orientadores que desempeñan su papel como aquellos con quienes se relacionan, esperan de éste ciertos modos de comportamiento. Ello puede ser fuente de conflictos, puesto que las expectativas de unos y otros no tienen, necesariamente, que coincidir.

Por *función* se entiende el conjunto de actividades asignadas a un rol. Sin embargo, así como los individuos y los grupos pueden participar en la definición de rol, las funciones a desempeñar son, también, una prerrogativa del profesional dentro, claro está, de los márgenes establecidos por la Administración educativa.

La encrucijada tejida en torno a los roles y funciones del orientador podría intentar resolverse en la práctica atendiendo, por un lado, a las expectativas del personal que demanda la ayuda y, por otro, ampliando, para modificarlas, tales expectativas en un intento por hacerlas más acordes con las propias prerrogativas profesionales del orientador. A la par habría que cuestionarse si su formación previa y/o continua le capacita para desarrollar las funciones y roles que se autoencomienda o le son encomendadas. Sin el juego o el concurso de ambos puntos de vista, la situación del orientador en el entramado educativo puede verse seriamente comprometida: si sólo atiende a las expectativas de los otros estará al vaivén de las mismas; si sólo atiende a sus prerrogativas profesionales descuidará las demandas y necesidades del centro reflejadas, en parte, en las expectativas. De esta manera, el orientador ha de poner en juego su sabiduría para tratar de conciliar ambas cosas, sin traicionar sus obligaciones profesionales ni descuidar los requerimientos de los agentes de la comunidad educativa.

2.2. Metáforas esclarecedoras de las percepciones de los usuarios de la orientación

El acto didáctico ha sido descrito y guiado por metáforas⁴ (Rousseau, 1969; Yinger, 1986; Rodríguez Diéguez, 1988) o imágenes provenientes del arte y de la agricultura⁵: enseñanza como cultivo de mentes jóvenes, o bien como el intento de modelar el carácter de la persona. Igualmente, en el ámbito de la Orientación se ha recurrido a metáforas. Por ejemplo, una de las áreas de trabajo que Keat (1974) propone para ser cubierta por el asesor infantil es el cultivo del carácter (entendido como valores e ideas adquiridos en el curso de la vida).

Miller (1971: 16) utiliza la metáfora del *viajero prudente* para ilustrar la forma en la que un profesional (sea éste un profesor o el orientador del centro) ha de acercarse a su realidad de trabajo:

⁴ Postman (1999: 195) señala que hubo un tiempo en el que quienes escribían sobre educación (por ejemplo, Platón, Locke o Rousseau) utilizaban metáforas explícitas, y al hacerlo revelaban cómo esas metáforas condicionaban su pensamiento. En un texto tan antiguo como la Misná se describen cuatro tipos de estudiantes; la esponja (lo absorbe todo), el embudo (recibe por un extremo y vierte por el otro), el colador (deja pasar el vino y retiene el poso) y, el mejor de todos, el tamiz (deja pasar el polvo y retiene la harina).

⁵ Toda la filosofía educativa contenida en *Emilio* de Rousseau (1969: 24) descansa sobre la comparación entre las plantas y los niños: “se forman las plantas por el cultivo y los hombres mediante la educación”.

El viajero prudente que planea realizar una prolongada visita a alguna nación extranjera suele empezar por estudiar la lengua del país, las costumbres de la gente y los principios y creencias sobre los que se ha edificado la sociedad. Una vez que se han adquirido estos conocimientos, el viajero suele poder desempeñar un papel activo en su nuevo ambiente. Es capaz de intercambiar información con los habitantes y de hacerse sensible a sus gustos y aversiones, sus problemas, sus planes y objetivos.

Weimberg (1972) se apoya en una metáfora para ilustrar la complejidad de la labor orientadora: *“intentos de achicar un bote que hace agua con una cuchara de té. Cuanto mayor es el agujero más pequeña parece la cuchara”*. El bote es el centro educativo y la cuchara minúscula es el vacuo intento de algunos orientadores por solventar la amplia casuística de un centro, sin más recursos que sus denodados esfuerzos, las más de las veces en solitario, de dar respuesta a la variedad de problemas, que se suponen han de ser resueltos desde la particular *“pericia del experto”*.

El desaliento que produce a los orientadores *“tirar del carro”* en solitario cuando se trata de introducir innovaciones que persiguen la mejora de la escuela, se ha dejado traslucir a través del mito de Sísifo (rey de Corinto condenado a subir, incesantemente, a lo alto de una montaña una pesada piedra que volverá a descender irremisiblemente a las faldas de la misma). Este desaliento se comprueba en no pocas ocasiones en el transcurrir cotidiano de los orientadores que realizan labores de orientación, tanto sean internas como externas al propio centro (Pérez, Rodríguez y Vilanova, 1992).

En otro lugar (Santana Vega, 2003) comenté la soledad *“acompañada”* (la más terrible de las soledades porque es más psicológica que física), sentida por algunos orientadores que se encuentran en una situación paradójica, ilustrada por Hargreaves (1996: 115): *“La cooperación artificial en el aula y la colegialidad artificial en la sala de profesores constituyen ejemplos de simulaciones seguras que pueden acabar con la vitalidad y la espontaneidad del proceso cooperativo”*. En las disposiciones ministeriales, se hace un canto a la necesidad de la colaboración entre los distintos componentes de la comunidad educativa para enfrentar las tareas de orientación al alumnado, no sólo en un intento de garantizarla, sino para ofrecer dicha orientación con visos de calidad. En la literatura las loas a la colaboración son constantes, pero creo que Hargreaves (1996) ha captado algunas de las trampas de la colaboración y la más peligrosa es esa *“cooperación artificial”* que sumerge, de nuevo, al orientador en una situación de alienación, de separación de los restantes miembros de la comunidad educativa.

Pero ahora el sentimiento que genera esa *“cooperación artificial”* es aún más desbastador para la moral profesional, porque los cantos de sirena de

la colaboración le sumergen en un espejismo: se encuentra representando un papel al que se tenían que sumar otros, para poder llegar al final de la representación tal como constaba en el libreto, pero se da cuenta de que todos se han retirado sigilosamente y está ante actores (convertidos, por las malas artes de la cooperación artificial, en público) representando un soliloquio. Pero, para aumentar su perplejidad, es posible que al final de su representación en solitario al orientador no sólo no le aplaudan, sino que sea el depositario de múltiples incomprensiones y críticas de “para qué está allí”.

Además tratar de dar cuenta del “para qué están aquí” es una labor harto compleja ya que se les supone que “están allí” para muchas cosas, tal vez demasiadas, que disparan las expectativas hasta un punto inadmisibles, y que, en el breve y en el largo plazo, generan muchas frustraciones. A la crisis existencial sobre su desempeño profesional podemos añadirle la vivencia común de la que, en mayor o menor medida, todos participamos y que ha sido apuntada por Hargreaves (1996): nos encontramos ante un mundo que carece de anclajes morales seguros, lo que genera una gran ansiedad personal y a la par una búsqueda de la autenticidad, que se vuelve permanente y continua, en una era que nos niega las certezas (Bello, 2001).

2.3. Analogías peyorativas

Las analogías también menudean por el paisaje animado de los centros educativos, y en alusión a los orientadores se puede oír símiles tales como “desertores de la tiza”, como si fueran desertores de alguna guerra declarada a un enemigo peligroso (supuestamente los alumnos) del que es preciso huir. Y mientras unos siguen al frente de la lucha y con el “arma en la mano” (la tiza), otros, los desertores, han abandonado el campo de batalla y ahora se han pasado a las filas enemigas (la Administración, que es donde supuestamente algunos ubican a los orientadores), o sencillamente se han metido en otra guerra, pero no alcanzan a comprender de qué guerra se trata y cuáles son los enemigos (ya no trabajan con el grupo-clase, o su trabajo con éste es imperceptible).

El problema podría residir en el carácter formal que la Administración ha conferido a la existencia de los profesionales de apoyo (asesores y orientadores) en los escenarios educativos. Como apunta Nieto (1996), la naturaleza del apoyo es contraria a la imposición formalista y al celularismo elitista; y puesto que la práctica profesional ha estado investida, en buena medida, de ambos atributos, se ha socavado la esencia misma del asesoramiento (proceso de interacción y de comunicación que se construye sobre la base de una *relación de ayuda libremente elegida*).

Otra analogía frecuentemente utilizada es la de *hombres del maletín*, por la similitud que el comportamiento del orientador ha tenido tradicionalmente con la profesión médica; esta semejanza se mantiene, sobre todo, con aquellos orientadores que suscribieron la perspectiva psicométrica o clínico-médica a la hora de afrontar su práctica profesional en los centros (Escudero, 1986; Santana Vega, 1993). Los clínicos, por lo general, acuden a solventar problemas acompañados del maletín con los artefactos para el diagnóstico inicial y las primeras emergencias; de igual manera, los orientadores se acompañan de sus propios instrumentos y herramientas de trabajo que atesoran en el consabido maletín. Tales instrumentos, en muchas ocasiones, les permiten sancionar como “científicas” las conjeturas que previamente habían sido elaboradas por los profesores. Éstos valiéndose, en su caso, de la observación directa de los alumnos en el aula, a través de los diálogos en clase, de entrevistas tutoriales, etc., obtienen también sus propias conclusiones; pero tales conclusiones, que van cobrando forma apoyadas en fecundas intuiciones sobre el grupo-clase o algunos de sus miembros, con harta frecuencia han sido despreciadas por los expertos.

Esta forma de actuación ha sido un craso error ya que pedirle a los profesores que renuncien a sus intuiciones, aunque les lleve a emitir conclusiones prematuras (a las que en muchas ocasiones se ven abocados por la inmediatez que requiere la acción), es pedirle prácticamente que no actúen, maniatarlos. De esta forma a los profesores se les sumerge en una paradoja similar a la que produjo la rana en el ciempiés. Un día la rana preguntó al ciempiés: “cuando echas a andar ¿cómo sabes cuál de tus cien patas has de mover primero?”. El ciempiés se paró a pensar sobre cuál de sus cien patas habría de mover primero y se quedó totalmente inmóvil.

La intuición puede representar una poderosa herramienta para idear estrategias que ayuden a la toma de decisiones para la resolución de ciertos problemas, en el contexto de inmediatez y premura que genera la acción o la práctica docente. Tampoco los “expertos” deben renunciar a moverse por intuiciones. Con ello no quiero decir que éstos deban renunciar a la creación de teorías desde su práctica, ni a la necesaria reflexión sobre su acción cotidiana. Tampoco que deban renunciar a apoyarse en teorías sólidamente construidas o en las investigaciones, propias o ajenas, más pertinentes para dar respuesta a los requerimientos de la práctica profesional.

Además los orientadores han sido, y creo que aún lo son, aunque en menor medida que en el pasado, asimilados a “magos carentes de magia”; su figura, funciones y papeles están tan desvitalizados que a pesar de sus piruetas y de sus palabras mágicas para conjurar una realidad educativa compleja no consiguen, salvo honrosas excepciones, producir el efecto deseado: crear equipos educativos comprometidos con la tarea de mejorar la educación y las

condiciones institucionales en las que ésta se desarrolla y potencia, o se empobrece.

De igual manera funciona el símil de los orientadores como “amortiguadores o colchones” entre dos frentes: el centro (familia, profesorado, alumnado) y la Administración (siempre dispuesta a echar “balones fuera o colocarlos en otro tejado”); entre ellos están obligados a mediar recibiendo los golpes de cada bando, y, en muchos casos, de un lado y de otro de los bandos.

2.4. Aseveraciones que denotan escasa comprensión de la labor de los orientadores

Los orientadores en muchos casos tienen que vérselas, asimismo, con una serie de *afirmaciones* que, a modo de lugares comunes, se ha instalado en la cultura de la escuela y funcionan como latiguillos (palabra muy afortunada, por expresiva) con el que pretende fustigarse la actuación de los orientadores. De ahí que exista un surtido de expresiones, aplicables igualmente a los asesores de los CEP, de la Universidad, tales como: *son expertos, pero desconocen la realidad de la escuela; poseen muchas teorías pero la realidad no tiene nada que ver con las teorías; son unos privilegiados con pocas horas de docencia y con un despacho (Departamento de Orientación) al que pueden retirarse a trabajar tranquilamente?*, etc.

Afirmaciones de esta y similar naturaleza, ocultan las razones auténticas que encierran: el deseo de no colaborar, el temor a que salgan a relucir los posibles fallos del trabajo de cada uno, a que el “amigo crítico” con aparente piel de cordero oculte su auténtica faz de ogro fiscalizador, que figonea posibles errores y fallos (muy mal vistos desde la instaurada cultura del éxito y de los ganadores), o por preservar el tiempo para otros asuntos más relacionados con la instrucción directa. Pero esta cultura es antagónica con la cultura que, en los primeros años de la década de los noventa, trataba de establecerse entre los diferentes subsistemas de apoyo a los centros.

La situación de zozobra vivida por el choque entre ambas culturas (la hegemónica y la emergente) en los inicios de los noventa, ha sido muy bien retratada por tres orientadoras. Éstas, a pesar del desaliento que les ocasionaba la constatación de que el profesorado no comprendiera la nueva naturaleza de su trabajo, trataron de romper los límites de la desesperanza. Uno de los límites más peligrosos de la desesperanza puede ser el inmovilismo, el pasotismo; pero lejos de caer en este tipo de posturas nihilistas remontaron el vuelo hacia planteamientos más críticos y dilemáticos que les permitieran, dentro de los límites en los que siempre la realidad se empecina constreñir-

nos, reconstruir o subvertir su realidad de trabajo (Pérez, Rodríguez y Vilanova, 1992: 139):

Al igual que le sucede a Sísifo (rey de Corinto, condenado a subir una piedra a la cima de la montaña, de donde vuelve a caer sin cesar), en la constatación cotidiana de la distancia que separa las aspiraciones del orientador de las aspiraciones de los que con él colaboran, de la distancia existente entre la teoría y la realidad, de la distancia que media entre lo ideal y lo posible aquí y ahora; de esa distancia nace el desaliento. Desaliento de saber que en la escuela no podemos tener los éxitos que quisiéramos, que las limitaciones cortan las alas del espíritu (espíritu de renovación, cambio, innovación, etc.).

Cada día se hace más patente la necesidad de fraguar en la cultura escolar la convicción de que no podremos avanzar en las metas fijadas, hasta tanto no se produzca el reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza de los conocimientos de los “expertos” (orientadores/asesores) y los prácticos (profesorado). Entender que el dominio de los conocimientos del asesor es superior equivaldría a decir que su competencia es de mayor rango que la del profesor y esto representaría una amenaza en toda regla a la profesionalización del profesorado.

La división del trabajo entre psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y el profesorado lleva a la alienación de todos estos agentes y a una pérdida gradual del sentido de la labor educativa; a la postre, el desmenuzamiento de tareas nos aleja de una percepción holista de las metas últimas de la educación, y del sentido y valor de nuestro trabajo en aras a alcanzar los mejores logros pergeñados por las metas.

En definitiva, la vida profesional de los orientadores se desenvuelve en una multiplicidad de preguntas, metáforas, analogías, afirmaciones y definiciones sobre qué es y qué representa la labor de orientación en los centros.

3. LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA COMO ATENCIÓN/APOYO AL ALUMNADO: LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS DISTINTAS ETAPAS

La acción tutorial es uno de los brazos en torno al cual se articula la atención/apoyo al alumnado. La tutoría es un área de intervención en la que la toma de decisiones de carácter educativo es responsabilidad del equipo de centro; ello supone que tanto las experiencias previas de los docentes, los materiales existentes, el concepto sobre la actividad educativa, así como la modalidad organizativa de centro van a tener un gran peso en la configuración de dicho ámbito (Rué, 1994).

La tutoría es la plasmación de la actividad orientadora en el espacio del aula. Es en el escenario del aula donde tiene lugar la puesta en escena de lo que se ha estado programando, ensayando y debatiendo antes de que el público (los alumnos y alumnas) llegue a sus respectivos escenarios (las aulas) y comience la representación, con los distintos actores (los profesores) que asumirán un papel y una parte del libreto contenido en el Proyecto Educativo del Centro y en el Plan de Acción Tutorial.

Tal como es planteado por el MEC (1992: 12) “no basta decir que la orientación se identifica con la educación o forma parte esencial de ella. Es preciso un análisis más detallado en el que se ponga de manifiesto los componentes de esta dimensión educativa”. Un primer elemento que se destaca es el concepto de educación como “orientación para la vida”. En este sentido se señala:

La educación, toda ella, puede verse bajo el prisma de la orientación: la educación es orientación en tanto que preparación para la vida, la cual se desarrolla en un itinerario personal que determinan circunstancias externas, pero que, en alguna medida, las opciones propias de cada persona contribuyen también a determinar. En este sentido, la orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida (MEC: 1992).

En el desarrollo de la Ley General de Educación, y más en concreto en las denominadas “Nuevas Orientaciones Pedagógicas” (OM de agosto de 1971), se señala: “La tutoría representa y acentúa el concepto de comunidad educativa en el cual son esenciales las relaciones humanas. La transmisión de conocimientos resultaría poco *relevante* sin un contacto personal; (...) (al tutor) se le encomienda el conocimiento de cada uno de sus alumnos en todos los aspectos de su personalidad”.

El currículum puede llegar a ser una herramienta crucial para abordar la orientación del alumnado siempre y cuando se abandone una concepción academicista del mismo (Fernández Sierra, 1993; 1995; Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Gimeno, 2001). Esta visión academicista es más propia de la etapa de secundaria, mientras en que la etapa de infantil y primaria la dimensión educativa prevalece sobre la dimensión puramente académica (valor instrumental del conocimiento, parcelado en áreas de saberes, cuyo manejo garantiza el paso a niveles medios y superiores de enseñanza).

3.1. La tutoría en las distintas etapas

3.1.1. En la etapa de infantil y primaria

Las personas mayores me aconsejaron que dejara de dibujar serpientes boas abiertas o cerradas y que me dedicara un poco más a estudiar geografía, historia, la gramática y el cálculo. De este modo es como a los seis años abandoné la magnífica carrera de pintor. Me sentía desalentado por el fracaso de mis dibujos uno y dos. Las personas mayores no pueden comprender nunca por sí mismas, y es molesto para los niños tener que estar dándoles siempre explicaciones.

Saint-Exupéry (*El Principito*)

En las escuelas de educación infantil y en los colegios de Primaria la vinculación de un profesor o profesora a un grupo de alumnos durante un ciclo completo impartiendo las materias (salvo Música, Educación Física e Idioma extranjero), garantiza, en cierta medida, la misión que viene a cumplir la tutoría: salvaguardar la coherencia en los planteamientos educativos.

La inexistencia en la práctica totalidad de los centros de Departamentos de Orientación en Primaria, traslada el apoyo a la actuación de los tutores desde el centro a los equipos de sector, y más en concreto, al orientador de zona cuyo trabajo (de carácter itinerante) planea sobre varios colegios.

La tutoría en esta etapa persigue personalizar y sistematizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el desarrollo integral del alumno; de ahí que el papel del maestro se perciba como el de un educador-orientador (tal como lo percibían Boy, Pine y Miller en la década de los setenta) y no sólo con el de un simple transmisor de contenidos de conocimiento.

La tutoría se circunscribe, por lo general, a lo pautado en el Reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (RD 82/1996 de 26 de enero), lo establecido en el PEC y la programación elaborada por los docentes. En líneas generales la tutoría se centra en los siguientes aspectos:

- *La relación del centro con el entorno y la familia.* En este sentido es fundamental buscar *nexos de comunicación* con la estructura familiar, estudiar las teorías implícitas que subyace a la educación de los hijos o incluso indagar acerca de por qué los padres educan a sus hijos de la manera en que lo hacen, y en qué supuestos esta educación entra en franco conflicto con los paradigmas funcionales que sobre educación maneja el profesorado.

- La *evaluación* en relación con: el entorno de trabajo (situación socio-económica del barrio), de los alumnos y alumnas (motivación, evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje, valoración de los resultados considerados individualmente y como grupo...) y del proyecto educativo y curricular del centro en lo referente a orientación y tutoría (valorar los objetivos relacionados con la acción tutorial).

La acción tutorial se desarrolla con distintos agentes y en diferentes ámbitos:

- a) Con *el alumnado*: la acción recae preferentemente en los alumnos etiquetados como “problemáticos”, sin desatender las necesidades, motivaciones e intereses del resto del grupo. Las actividades por lo común suelen contemplar: el establecimiento de pautas para trabajar valores; la realización de actividades de acogida, de desarrollo de hábitos de limpieza (personal, aula, centro, etc.), de autoestima; celebración de asambleas para dar a conocer las normas básicas de convivencia de la clase, del centro, etc.; aplicación de tests sociométricos que permitan la elaboración de sociogramas para conocer la situación social de la clase (alumnos rechazados, olvidados...), el agrupamiento del aula (pequeños grupos, rincones, en forma de “u”, etc.); la distribución de tareas evitando todo tipo de discriminación por razón de género; respeto hacia las personas con las que conviven; la mejora de la relación familia-escuela, la búsqueda de concordancia o la necesidad de acompañar las pautas de trabajo del centro y del reducto del hogar.
- b) *En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje*: La unificación de criterios que encaminen los pasos hacia la búsqueda de pautas pedagógicas comunes que doten de coherencia a la propuesta educativa del centro. También cobra relevancia en esta etapa el dotar al alumnado de las estrategias, técnicas de estudio, destrezas y hábitos de trabajo. En este sentido se han de poner las bases para no ahogar la curiosidad intelectual, e ir avanzando en una de las metas acariciadas por prácticamente todos los sistemas educativos: aprender a aprender.

En otro lugar, Santana Vega (1999), retomaba un trabajo de Rivière (1983) en el que se llamaba la atención sobre el hecho de que dadas las demandas cognitivas impuestas al alumnado, lo realmente sorprendente era que el mal denominado *fracaso escolar* no fuera aún mayor; para sostener tal afirmación Rivière construye un decálogo en el que, según el autor, discurre la trama de la vida de los escolares (Tabla 6.2).

| <i>Los diez mandamientos para el alumnado</i> | <i>Derivaciones para el desarrollo del educando</i> | <i>Los diez mandamientos para el profesorado</i> |
|---|--|---|
| I. Desvincularás tus pensamientos de los propósitos e intenciones humanas. | El pensamiento desvinculado supone una gran capacidad de abstracción y el pensamiento infantil está fuertemente contextualizado. | I. Vincularás en lo posible los contenidos escolares a propósitos e intenciones humanas y a situaciones interactivas. |
| II. Deberás tener una actitud intencional de aprender. | El aprendizaje infantil es incidental y no se poseen las estrategias para potenciar el aprendizaje intencional. | II. Te servirás de la atención exploratoria como recurso educativo y asegurarás su atención selectiva sólo en los períodos que pueda ser mantenida. |
| III. Dedicarás selectivamente la atención a las tareas escolares. | La atención selectiva es tardía en los seres humanos; en la etapa infantil la atención es exploratoria. | III. Procurarás al escolar ocasiones frecuentes de aprendizaje incidental. |
| IV. Tratarás de controlar la selección y empleo de tus recursos intelectuales y de memoria. | El aprendizaje de recursos metacognitivos es relativamente tardío. | IV. Le enseñarás a planear el uso y selección de sus recursos cognitivos. |
| V. Deberás desarrollar, emplear y compilar estrategias y habilidades especializadas para el tratamiento de la información. | Los escolares no poseen las estrategias exigidas por las tareas. | V. Proporcionarás las estrategias y habilidades especiales exigidas por las tareas. |
| VI. Dominarás rápidamente nuevos modos y códigos de representación. | El desarrollo cognitivo permite un adecuado dominio de los códigos de representación de carácter analítico. | VI. Asegurarás el dominio de los códigos de representación para permitir su empleo creativo. |
| VII. Tendrás que organizar y descontextualizar progresivamente muchos de tus conceptos ampliando sistemáticamente tu memoria semántica. | En la etapa infantil el niño utiliza la memoria episódica. | VII. Tratarás de organizar sus conocimientos con esquemas y empleando inteligentemente los ejemplos. |

Tabla 6.2. Las demandas cognitivas impuestas al alumnado desde las instancias educativas

| <i>Los diez mandamientos para el alumnado</i> | <i>Derivaciones para el desarrollo del educando</i> | <i>Los diez mandamientos para el profesorado</i> |
|---|---|---|
| VIII. Emplearás al máximo tus recursos de competencia lógica y/o memoria a corto plazo cuando lo exijan la tarea y el profesor. | Dificultad para aplicar esquemas y estrategias y para asimilar conceptos. | VIII. Asegurarás que las exigencias de los programas no desborden su competencia lógica ni las posibilidades de su memoria a corto plazo. |
| IX. Deberás asimilar realmente los contenidos y aplicar tus esquemas, habilidades y estrategias a contenidos nuevos. | No se tienen en cuenta los esquemas previos y de esta forma se dificulta los procesos de asimilación. | IX. Te preocuparás de asegurar la asimilación y de adiestrar específicamente la generalización de los contenidos. |
| X. Y para colmo deberás parecer un escolar interesado y competente. | | X. Y para colmo valorarás también a los escolares que no se muestren interesados y/o competentes. |

Tabla 6.2. Las demandas cognitivas impuestas al alumnado desde las instancias educativas (*continuación*)

En la tabla aparece reflejado, por un lado, las demandas cognitivas exigidas al escolar y las derivaciones prácticas de dichas demandas y, por otro lado, los mandamientos sugeridos al profesorado para tratar de prevenir el fracaso escolar. Según Rivière las demandas podrían quedar subsumidas en dos: *desvincularás tus conocimientos de los propósitos e intenciones humanas y para colmo deberás parecer un chico interesado y competente*.

Las demandas cognitivas de la escuela son cubiertas con dificultad por los escolares de primaria; a la postre se va fraguando un aprendizaje no significativo, poco relevante y descontextualizado⁶ que se continúa en el período

⁶ La construcción del conocimiento es una tarea compleja, ardua y apasionante, que está aún llena de incógnitas y de contradicciones; quizá la más llamativa de las contradicciones sea la preeminencia del aprendizaje reproductivo y memorístico. Mientras el aprendizaje memorístico se apoya en la cantidad y propicia un aprendizaje de naturaleza dependiente, el principio de aprender a aprender se asienta en la búsqueda de la calidad y elicitó un aprendizaje de naturaleza autónoma (López Melero, 1995). Tal vez la hegemonía del aprendizaje memorístico podría ser explicado porque las demandas sociales así lo impongan. Pero como se señala en *Aprendices y maestros* (Pozo, 1996) a pesar de que existen enfoques alternativos, como el *constructivismo*, con amplia aceptación en los círculos científicos, sin embargo, apenas tiene influencia en la cultura del *aprendizaje y en los hábitos sociales* que le acompañan.

de la educación secundaria. El análisis del tan cacareado “fracaso escolar” debería tener en cuenta las demandas cognitivas impuestas al alumnado, ya que no siempre éstas se corresponden con las posibilidades reales de nuestros alumnos y alumnas. Como se señala en el libro *Aprendices y maestros* (Pozo 1996: 110):

El sistema cognitivo humano tiene una dinámica propia, basada en unos procesos de atención, motivación, memoria y olvido (...). Por más mediación social que haya, el aprendiz debe ejercer determinadas actividades o procesos mentales para cambiar su conocimiento o adquirir nuevas habilidades.

Un tema prioritario es la articulación de una adecuada organización que permita *atender a la diversidad* de capacidades, intereses, motivaciones haciendo una justa distribución de reparto de responsabilidades y delimitando cuáles corresponden al tutor y cuáles a otros profesionales, ubicados dentro o fuera de la institución escolar. La atención a la diversidad ha de ser pergeñada desde cada centro educativo, donde tras el debate sobre las fuentes de diversidad y las conclusiones sobre el mismo se defina: lo que el alumnado está en disposición de aprender, la organización óptima para facilitar el aprendizaje atendiendo a la diversidad y los principios a incorporar en el PEC. De esta manera podremos dar respuesta a la filosofía de la diversidad; para ello el centro debe favorecer los cambios, generar una cultura abierta de colaboración y una organización favorecedora de la diversidad.

- c) En relación con los *padres y madres* se hace cada día más necesaria una mayor implicación de éstos en el proceso educativo de sus hijos. Habría que arbitrar las medidas necesarias para estimular la participación de madres y padres en las actividades de diseño, desarrollo y valoración de todas aquellas iniciativas programadas para el curso escolar. Por lo general las actividades con la familia se reducen a encuentros o reuniones de naturaleza diversa (reunión de presentación del curso; reuniones trimestrales para informar del proceso educativo de sus hijos e hijas; entrevistas individuales con los padres o madres ya sean a petición del tutor, o a requerimiento de la familia; colaboración en actividades extraescolares; charlas sobre aspectos educativos, organización de viajes de estudios...).
- d) En relación con el *profesorado*: la mejora de la convivencia escolar siempre es un área prioritaria por las repercusiones de ésta sobre el clima de trabajo y la buena marcha del curso: un ambiente saludable, o no, psicológicamente hablando, va a tener claras repercusiones en la continuidad pedagógica (las bajas son un factor de discontinuidad educativa). La elaboración de unas pautas específicas para el desarrollo de las sesiones de evaluación es también una tarea

prioritaria de trabajo del tutor, así como el establecimiento de los cauces necesarios para favorecer las relaciones entre los ciclos y las etapas educativas del centro (reuniones de coordinación entre tutores del mismo nivel; reuniones de coordinadores por ciclos; reuniones de coordinación en el seno de los distintos departamentos...).

3.1.2. En la etapa de secundaria obligatoria

En el documento publicado por el MEC bajo el título *Orientación y Tutoría* (1992) se apunta, en su introducción, que dicho documento pretende ser una guía dirigida al profesorado de Secundaria, con independencia del área de su docencia; a los tutores, a quienes se les ha asignado la responsabilidad educativa de un grupo de alumnos; y a los Departamentos de Orientación creados en los centros de Secundaria. Así, se trata la orientación y tutoría en dos sentidos: uno amplio, que corresponde a la acción educativa del profesorado, y otro de carácter más especializado cubierto por la figura del tutor (responsable de la acción tutorial del grupo-clase) y del orientador, quien ha de asumir las actividades orientadoras prefijadas en el Departamento de Orientación.

El principio que va a regir la filosofía del documento hace alusión al hecho de que el profesor de Secundaria “está llamado no sólo a instruir o enseñar, sino, desde luego, a *educar*, lo que significa, entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles, *orientarles* (MEC, 1992: 5). Además, en el documento se señala que la acción tutorial y orientadora no puede estar al margen del currículo, sino integrada e incorporada en el mismo. Se reconoce, por otro lado, que dicha acción supone la inclusión de elementos estrictamente curriculares tales como: organización y dinámica del grupo clase, motivación para el aprendizaje, negociación de roles y de conflictos dentro del aula, de relaciones humanas...; pero tales elementos se hallan al servicio del currículo y, por ende, han de ser tratadas por el profesorado con el asesoramiento de los profesores especialistas en Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía del centro y por los profesores especialistas del Departamento de Orientación. De este texto del MEC se pueden extraer dos consideraciones:

1. Se percibe el currículo como la suma de los contenidos de las distintas áreas de conocimiento que conforman las materias de estudio.
2. Se plantea una cierta diferenciación y jerarquía de funciones, de tal manera que el profesor sólo ha de contemplar la dimensión tutorial y orientadora de sus materias, el tutor ha de concretarlas en el grupo-clase en el tiempo destinado a la tutoría y el profesor especialista en psicopedagogía ha de asesorar tal acción tutorial y, a su vez, asumir la responsabilidad, en solitario, de la orientación del alumnado, sobre todo en su vertiente vocacional/profesional.

Como áreas preferentes de actuación se configuran para la secundaria obligatoria las siguientes (MEC, 1992):

- 1) Enseñar a pensar y a aprender: ¿qué se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos?
- 2) Enseñar a ser persona: ¿cómo se puede ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal?
- 3) Enseñar a convivir: ¿cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia?
- 4) Enseñar a comportarse: ¿cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social?
- 5) Enseñar a tomar decisiones: ¿cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales?

A. Enseñar a pensar y a aprender

Tú enseñas ciencia; muy bien; yo me ocupo de forjar los instrumentos para su adquisición... No es asunto tuyo enseñarles las diversas ciencias, sino proporcionarles la afición a ellas y los métodos de aprenderlas cuando esta afición madure. Éste es sin duda un principio fundamental de toda buena educación.

Emilio (Rousseau, 1762)

Puesto que aprender a pensar aparece como capacidad que los alumnos de la etapa de Secundaria han de ir adquiriendo en todas las áreas, ésta se configura como línea preferente de la acción tutorial y orientadora. Aprender a pensar está íntimamente vinculado a un viejo *desideratum* de los sistemas educativos, aprender a aprender. Como se apunta en el documento del MEC (1992: 49): “La culminación de aprender a pensar está en aprender a aprender”.

En el libro *El valor de educar* (Sabater, 1997: 50), se resume muy bien el mensaje último que encierra la filosofía del aprender a aprender:

La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido. (...) De modo que, como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es enseñar a aprender.

Por regla general, el tratamiento de las distintas *técnicas y la creación de hábitos de estudio* han quedado relegados al tiempo de la tutoría (impartidas por el tutor o por el orientador); además la adquisición de las técnicas ha

estado al margen de los contenidos de las materias. Al alumnado no se le dan las pistas necesarias para que pueda realizar una integración o aplicación adecuada de las distintas técnicas a las asignaturas. Esto se contrapone a las propuestas de los teóricos del aprendizaje quienes entienden que la capacidad de aprender a aprender ha de desarrollarse conjuntamente con las distintas experiencias de aprendizaje.

Aprender a aprender supone la adquisición de estrategias como planificar, examinar las propias realizaciones (para identificar las causas de las dificultades), verificar, evaluar, revisar y ensayar. Las *estrategias de aprendizaje*, según Nisbet y Shuckmish (1987: 90) son aquellas “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información o conocimientos”. Tales procedimientos o actividades implican la utilización de determinadas técnicas: “Estas actividades que forman parte de las estrategias suelen recibir el nombre de técnicas o hábitos de estudio, e incluiría el amplio abanico de destrezas específicas que los alumnos suelen recibir en los cursos de técnicas de estudio” (Pozo Municio, 1989: 67).

De lo dicho se deriva que las técnicas de estudio no tienen sentido por sí solas y desligadas de las estrategias que nos permitan aprender el uso adecuado de las primeras. El problema radica en que el cúmulo de trabajos en torno a este tema, arrojan poca luz acerca de los *procedimientos y estrategias* más adecuados para ser utilizados por el profesorado en el aula.

En el documento del MEC (1992) se señala que la práctica habitual de los centros de Secundaria es la de enseñar habilidades y estrategias de pensamiento, pero, por lo general, ligadas a tareas específicas, con las dificultades para que éstas puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o a situaciones no experimentadas previamente. Por tanto no se genera el “pensamiento hábil”, entendido como la “capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuando más conocimiento se tenga, es más probable que el pensamiento sea más rico y la ejecución intelectual más eficaz. Pero personas con el mismo conocimiento pueden diferenciarse en la habilidad de pensar, de aplicar lo que saben” (MEC, 1992: 51). De este modo “aprender a pensar contribuirá a mejorar el desempeño intelectual en materias abstractas, a elevar el rendimiento escolar y la competencia en situaciones sociales” (MEC, 1992: 52); pero tal necesidad de intervención educativa sólo la circunscribe a algunos alumnos, por ello, se deduce del documento que buena parte del alumnado lo aprenderá de manera incidental o de forma autodidacta, o a través del procedimiento, un tanto costoso, de ensayo y error.

Por último, introduciría un matiz, creo que importante, a la urgente necesidad de que el alumno aprende a pensar, y es el siguiente: ha de apren-

der a pensar por sí mismo. Como ha sido apuntado por Piaget (1972: 169) el objetivo de la educación consiste en formar personalidades con iniciativa que en cualquier terreno, profesional o de otra índole, sean capaces de inventar en lugar de repetir. Y en este punto Piaget cita la frase de un colaborador del centro de epistemología, Papert, quien acertadamente señaló “siempre que se le enseña algo a un niño se le impide que lo invente”.

B. Enseñar a ser persona

La ética de la supervivencia ha de ser superada por una ética de la dignidad, en la que encuentra su fundamentación. No se trata de mirar atrás para fundamentar los derechos. La justificación viene del futuro. El nivel ético ha de inventar posibilidades, porque el anhelo inteligente que impulsa al hombre no le deja descansar en lo dado, ni contentarse con el claroscuro de su pasado. Todo esto ha de ser tenido en cuenta, pero no es nuestra prisión, ni nuestro reino. Nos alejaremos de ello como del puerto del que partimos o de la pista de la que despegamos.

Marina (*Ética para náufragos*, 1995)

La educación puede concebirse como el esfuerzo sistemático para ayudar a las jóvenes generaciones a convertirse en personas, en buenas personas, que sobresalgan en excelencia, en muchas o en algunas de sus cualidades. De otra parte, la persona, como tal, nace, no se hace. Somos personas por el hecho de ser humanos; de ahí que el reconocimiento de la dignidad, de los derechos y deberes, y del valor esencial de los seres humanos sea un reconocimiento que ha de trascender la posible indignidad de algunas de sus acciones (MEC, 1992).

La construcción de la identidad personal es un proceso que dura toda la vida; pero si bien el niño tiene memoria biográfica, no la tiene organizada en un relato personal. Es en la adolescencia cuando se entreteje el propio relato personal y ese relato es el que constituye la identidad, que contempla los siguientes aspectos: imagen corporal, autoestima, concepto de sí mismo y desarrollo del “yo” o de “sí mismo” (definido como el conjunto de representaciones que hacen referencia al propio cuerpo, al propio comportamiento, a la propia situación y a las relaciones sociales) (MEC, 1992).

A medida que en las sociedades contemporáneas occidentales va perdiendo peso las tradiciones, el juego de opciones sobre el tipo de vida que se desea tener se amplía y se construye a través de la interacción dialéctica entre lo local y lo global. “La planificación de la vida organizada de forma reflexiva se convierte en el rasgo central de la estructuración de la identidad propia”

(Giddens, 1995: 5). Así pues en el contexto del orden postradicional, el yo se convierte en un proyecto reflexivo, y la elección del tipo de vida obedecerá a un proceso de negociación entre diversidad de opciones.

Castells (1998: 29) sostiene que “es fácil estar de acuerdo sobre el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas”. Pero lo realmente esencial es tratar de determinar cómo, desde qué, por quién y para qué.

La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva, las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacio/temporal.

El papel de los profesores en la construcción y desarrollo de la identidad personal –y de la autoestima– ha de ser reforzado en todos los ámbitos de la enseñanza, y en este sentido, todas las áreas son propicias para ello; el documento sobre *Orientación y Tutorías en Secundaria*, y más recientemente la obra de Escamez y Gil (2001), presentan diversas propuestas para integrar este tópico en distintas materias (MEC, 1992: 68-72). Pero el currículum, y los libros de texto que acompañan su desarrollo (Fernández Enguita, 1995), así como el ambiente escolar y la sociedad pueden destilar prejuicios hacia determinados grupos; ello podría conducir a los alumnos incluidos en tales grupos a generar sentimientos negativos y juicios despectivos con respecto a su grupo de procedencia (Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

Es muy difícil que un niño que se ve rechazado y atacado por todos lados desarrolle como rasgos característicos la dignidad y la calma. Es muy fácil, por el contrario, que fabrique instrumentos para su defensa. Como un enano en un mundo de gigantes amenazadores, lucha en desigualdad de condiciones. Son muchas las cosas que puede hacer, sin embargo, para defender su yo... Puede unirse a otros enanos, estrechando vínculos que le proporcionen comodidad y autoestima... O debido a su desesperación, puede ponerse a interpretar el papel que el gigante espera de él, y llegar gradualmente a compartir el juicio despectivo que su amo tiene de los enanos. El natural amor a uno mismo puede tornarse así por la presión persistente del desprecio, en envilecimiento y en odio hacia uno mismo (Allport, 1954:162; en Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

En la construcción de la identidad personal se hace evidente el papel jugado por la observación e imitación de modelos, bien teniendo como referentes a personas próximas, o bien a los medios de comunicación como moldeado-

res o creadores de ciertas pautas de comportamiento. Como ha sido señalado por Lledó (1998) la antorcha de la educación en la sociedad contemporánea la tienen los medios de comunicación. Sería por ello preciso desarrollar pantallas de contrainfluencia (Torres Lana, 1997) o descodificaciones aberrantes, tal como ha apuntado Umberto Eco. En otro lugar (Santana Vega, 2001b), señalaba el hecho de que cada día somos más los que tenemos la necesidad, sentida igualmente por Eco (en Estefanía, 1997), hace más de veinticinco años de movilizarnos en *guerrillas semióticas* (contrainformación, decodificación aberrante, pantalla crítica contra los informativos que desinforman...), en definitiva, de generar contracontrol. Esta forma de proceder podría abrir de par en par una ventana a la esperanza del cambio en pos de un mundo mejor, de una historia⁷ construida sobre valores universales de justicia, igualdad, libertad; educando a las personas para que sean capaces de defenderse de la sobreabundancia de estimulación sensorial sin sentido que persigue, en gran medida, abotargar las mentes y matar la curiosidad intelectual.

De igual manera, el grupo establece patrones de conducta y actitudes que rigen o marcan las acciones de los sujetos individualmente considerados o como grupo. La identificación con las actitudes del grupo de iguales es un medio para buscar la aceptación social y opera en todas las edades, pero en mayor medida en la preadolescencia y en la adolescencia, y que, con frecuencia, explican el cambio en la actuación de las personas o vienen a explicar cambios súbitos o pautas de actuación no habituales. Tanto los profesores como el grupo de iguales son fuente para la imitación y para los procesos de identificación; ello constituye un potencial importante en el diseño de estrategias educativas encaminadas a modificar o desarrollar actitudes en el alumno o en el grupo, siempre y cuando existan relaciones positivas de comunicación y cooperación en el aula (Medina Rivilla, 2001; Gómez y Guitart, 1996).

Por último, factores como la proximidad física, la igualdad de papeles y estatus, el intercambio de información y la comunicación favorecen la simi-

⁷ Como muy certeramente sostiene Muñoz Molina (2000: 110), "la historia no es el resultado de leyes objetivas o de fuerzas ocultas, sino de los actos de personas con nombres y rostros que en circunstancias decisivas, y en medio de las encrucijadas del azar, pueden elegir entre lo beneficioso y lo devastador, entre el sentido común y el delirio". Manuel Rivas (2000) echa en falta el relato democrático de nuestra historia. Si él fuera profesor de Historia de España empezaría su relato en el alto acantilado de Dooga, en Irlanda, de donde partió Thomas Patten camino de la guerra civil española, a contracorriente de la "pasividad y la suspensión de las conciencias de muchos", lo que dio alas al fascismo que se extendió por Europa (el hilo que tira de la historia siempre nace en el presente, y, querámoslo o no, se proyecta hacia el futuro). Antes de morir en la prisión de Carabanchel dijo "la bala que me alcance a mí no matará a un español"; hoy se le recuerda con una placa en gaélico, inglés y español en el acantilado que le vio nacer.

litud de actitudes y los procesos de identificación dentro del aula. Y todo ello va alimentando la construcción de la identidad personal.

C. Enseñar a convivir

La clase de infantil que considera los orígenes de una pelea habida en el patio de recreo y el historiador que revisa los orígenes de la Primera Guerra Mundial llevan a cabo esencialmente el mismo tipo de tareas. Tratan de comprender tanto el acontecimiento como el concepto mediante el que intentan explicarlo.

Stenhouse (*Investigación y desarrollo del curriculum*)

La institución escolar en un espacio educativo, es un lugar privilegiado, para enseñar y aprender a convivir. Es el lugar donde se “ensayan” las diversas maneras en las que se puede producir el intercambio con los otros. Además de ser seres narrativos, somos seres comunicativos. Siempre nos estamos comunicando, ya que no sólo emitimos mensajes mientras estamos verbalizando situaciones, emociones... sino que también nos comunicamos con el lenguaje del cuerpo que, por otro lado, es más fidedigno que el lenguaje verbal.

La convivencia ha de enmarcarse dentro de los lindes de lo razonable, donde los puntos de vista divergentes y los intereses dispares sean negociados de forma razonable, pacífica, a través del diálogo y desde un exquisito respeto mutuo.

La escuela es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita, cuanto a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado en la vida escolar (MEC, 1992: 80).

Las escuelas son espacios de vida social donde los procesos de comunicación han de ser analizados concienzudamente. El profesor con frecuencia tiende a pensar que la comunicación se reduce a lo que se dice en clase; pero nada más lejos de la realidad.

(...) detrás de lo que [el profesor] dice en clase hay unas creencias, una ideología sobre las prácticas educativas, sobre los contenidos de la educación; el profesor tiene que ser muy consciente de esto, lo cual exige, en muchos casos, un reaprendizaje considerable. Otra cosa que me parece muy importante es que la creatividad que el niño desarrolla fuera de la escuela debe ser posible dentro de ella; el niño nunca debería abandonar su identidad –incluida su identidad cultural– cuando atraviesa la puerta de la escuela (Bernstein, 1986: 17).

Además los profesores tienden a creer que cuando ellos enseñan los alumnos aprenden (Santos Guerra, 2000) y se muestran sorprendidos cuando esto no ocurre, así que no alcanzan a comprender por qué la instrucción directa no ha producido el aprendizaje inmediato en el alumno. Sobre este particular, la perspicacia de B. Bershtein (1986: 14) le permite efectuar una observación que ha de ser motivo de reflexión:

Aunque parezca mentira, los profesores deberían preocuparse más de cuando los niños realmente aprenden que de cuando no aprenden, porque los niños que aprenden llevan en su conciencia la conciencia de quienes no aprenden y los procedimientos para reproducir la situación.

De la cita del autor se desprende que el darwinismo social se reproducirá en otros ámbitos de la vida, porque, en cierto modo, los mecanismos que hacen fracasar a los más desfavorecidos, son aprendidos por quienes no tienen sus mismas dificultades escolares, dado el fácil acceso de los alumnos de las clases sociales favorecidas, al discurso de la escuela. Como sostiene Bernstein (1986), la escuela construye discursos incompresibles para los niños de clases bajas, quienes son excluidos, discriminados y rechazados por el código escolar. De ahí que tampoco comprendan muy bien las reglas del juego de la convivencia escolar y planteen, de hecho, patrones de conducta discordantes, siendo por ello depositarios de un mayor número de sanciones escolares.

Enseñar a convivir está estrechamente relacionado con una de las funciones esenciales del centro escolar: la de contribuir a la socialización de los alumnos; pero la sociabilidad no es innata, puede aprenderse a través de lo que en el currículo se ha denominado *capacidades sociales*; de hecho el aprendizaje en la etapa de Secundaria contribuirá “al proceso de socialización de los alumnos, a su futura integración en el mundo del trabajo, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables” (MEC, 1992: 80).

La escuela representa un escenario ideal donde los chicos han de replantear, analizar, discutir sus ideas y concepciones, los modos de interpretar la realidad, sus actuaciones incoherentes y acríticas, las consecuencias de sus acciones, así como proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las cuales poder construir un marco mental propio que contribuya a su autonomía en el desarrollo social y moral (Bolívar, 1995: 44).

En los últimos tiempos está siendo motivo de preocupación la alta incidencia de conflictos, sobre todo en los centros de Secundaria. Ello está ocupando buena parte del trabajo del equipo directivo, reuniones de tutores, Departamentos de Orientación de los centros, equipos docentes, y está restando muchas

energías al trabajo realizado en el reducto del aula. El tema es complejo y no tiene una respuesta única, ni sencilla. Sin profundizar en demasía en el asunto, sí cabría señalar que la existencia de normas que regulen la vida de los grupos es imprescindible, ya que éstas permiten que todos y cada uno de los miembros de ese grupo sepan a qué atenerse. La cuestión es no regular de forma arbitraria. A la hora de establecer las normas hay que tener presente los valores⁸, a qué cosas los alumnos dan importancia, cuáles son sus problemas y cuáles son las fuentes principales de influencia en su comportamiento. Escudriñando estos asuntos tal vez estaremos en mejor disposición para atinar con la fórmula de una convivencia rica y pacífica que ayude a todos a crecer, sin sentirse ahogados por un exceso de normas o desorientados por su carencia. El fin de acabar con la indisciplina, o lo que es más grave, la violencia juvenil no justificaría la aplicación de cualquier medio para atajarla.

Marina (2001) entiende que el profesor ha de ser un experto en resolución de conflictos, ya que no se puede pretender que la escuela esté libre de los mismos; la vida es de por sí irremediabilmente conflictiva, partiendo de esta premisa lo que habría que hacer es enseñar al profesorado estrategias de resolución de conflictos.

El interés actual por la convivencia en los centros o fuera de ellos indica la gravedad del problema. No se trata de introducir una asignatura más sobre este asunto, sino de organizar todo el sistema educativo para que sea capaz de resolverlo.

(...) Todos tenemos que desarrollar un pensamiento "sistémico". Es decir, hay que pensar la situación educativa como un conjunto de interacciones, influencias, actividades, obstáculos, energías, en el que se puede intervenir desde muchos puntos, no sólo en las aulas (Marina, 2001: 21).

Marina apunta distintas asignaturas donde sería factible introducir una educación para el conflicto: Lengua y Literatura (Marina, 2000), Historia (Marina y de la Válgoma, 2000), entre otras.

D. Enseñar a comportarse

En el documento sobre *Orientación y Tutoría* (MEC, 1992), se plantea la cuestión de que, en buena medida, las dificultades para comportarse bien se relacionan con las dificultades para adaptarse adecuadamente. Adaptarse a la

⁸ Según Marina (*El Semanal*, 6 de enero de 2002) el mundo está hecho de manera que un valor éticamente bueno puede enfrentarse a otro valor también bueno: la estabilidad de las familias es deseable, pero la posibilidad de disolver un vínculo que se ha convertido en destructivo también lo es; de igual modo la libertad y la seguridad son en sí mismas buenas, pero ¿qué hacer cuando ambas se enfrentan?, como está ocurriendo a partir de los acontecimientos del 11 de septiembre.

vida, al medio, a las circunstancias ha de formar parte del equipamiento básico necesario a todo ser humano para que pueda sobrevivir y vivir con una cierta calidad de vida. La incapacidad de adaptación es disfuncional. Pero la adaptación no significa plegarse a las reglas y a las condiciones sociales dominantes; antes bien, supone un camino de ida y vuelta donde la adaptación del medio a las demandas y necesidades del sujeto y de éste a los requerimientos del medio traten de ser conciliados y puedan caminar acompasadamente.

Que el alumno aprende a comportarse, a adaptarse y a convivir dependerá también de que la institución escolar sea capaz de construir ambientes más adaptativos, en el sentido que le da el MEC (1992: 97), esto es, adaptados a las necesidades de los alumnos.

La persona con capacidad de adaptación y autorregulación sabe desenvolverse activamente en un entorno vivo, cambiante, resistente hasta cierto punto a los propios esfuerzos para cambiarlo, pero maleable también hasta cierto punto y susceptible de transformación a consecuencia de la acción humana, individual o colectiva.

En este punto cabría resaltar el optimismo pedagógico del MEC (1992: 98), quien a pesar de reconocer tiempos difíciles en la educación de los jóvenes, resalta como es “mucho *mejor* que los problemas de inadaptación social aparezcan y se den *en un lugar educativo*, que no fuera de él”. Los centros educativos han de ser los espacios en los cuales ha de ser posible no sólo afrontar problemas de inadaptación sino anticiparse a ellos.

La extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años constituye, ciertamente, una exigencia mayor para los centros educativos y para los profesores. Pero constituye también, por parte de la sociedad, una prueba de confianza en las instituciones educativas, a las que se consideran más capaces que otras instituciones para abordar problemas y metas sociales con los jóvenes.

A menudo, el aula o el centro es el lugar donde confluyen problemas generados en otra parte (la familia, la calle, el grupo de amigos y compañeros, la influencia ejercida por los medios de comunicación...). Por ello, no deja de ser un tanto ingenuo considerar que el profesorado y los diferentes apoyos a la institución escolar, puedan articular una respuesta que ha de ser más amplia, que ha de tener un calado más grueso⁹.

⁹ Como ha señalado Santos Guerra (“Un pueblo entero para educar a un niño”, *Sur*, 27 de diciembre de 2001), la tarea educativa no es de incumbencia exclusiva de la familia y de la escuela, se requiere un “pueblo entero” para acometer tal labor ya que niños y niñas crecen en el seno de una sociedad y es en ella donde aprenden los valores.

El propio documento reconoce que situaciones sociales como el anonimato de las grandes aglomeraciones urbanas, las condiciones bajo mínimo de las viviendas, el modo de vida en los cinturones periféricos de las ciudades, el atraso económico y cultural de las zonas depauperadas, la escapada fácil de realidades adversas a través de la drogodependencia (sean éstas sustancias legales o ilegales) son un auténtico caldo de cultivo para comportamientos inadaptados e inadaptantes, socialmente desviados y agresivos, donde el margen de maniobrabilidad o las posibilidades de actuación del profesorado y de los equipos de apoyo es bastante limitado. Entonces ¿de qué sirve ampliar el ámbito de responsabilidades de la institución escolar? A menos que se pretenda frustrar al profesorado y a los equipos de apoyo, y que ambos masquen el fracaso en su labor, no se entiende cómo se amplía su margen de competencias sin cambiar el rumbo y el sentido de la escolarización, al menos para un sector del alumnado; al final el rendimiento de cuentas fija su mirada en la asimilación de contenidos, el aprendizaje para la comprensión termina rindiendo pleitesía al aprendizaje para satisfacer los requisitos de la evaluación (Gardner, 1993; Darling-Hammond, 2001).

Se reconoce asimismo el efecto perturbador de aquellos alumnos cuyo rendimiento es insuficiente; ello suele llevar aparejado sentimientos de pérdida de prestigio y de afecto de los adultos significativos, de estatus, de pertenencia y de autoestima. Pero, además, la inadaptación desmotiva y conduce a una pérdida de recursos intelectuales, dificultades en la adquisición del pensamiento formal y abstracto... porque los aprendizajes se afrontan con un patrón de pensamiento impulsivo, irreflexivo, sin las oportunas estrategias de atención, discriminación y autocorrección.

La inadaptación escolar abre las puertas, en la mayoría de los casos, a la inadaptación social (MEC, 1992). El problema radica para Subirats (1999: 176) en el vacío existente sobre las pautas de conducta socialmente aceptables, en este caso vinculadas al comportamiento en clase. Pero esto es sólo la punta de un *iceberg*, de dimensiones no totalmente visibles. Subirats enuncia muy acertadamente las dimensiones del problema:

(...) nadie se siente responsable de la transmisión de normas de conducta, dado que toda norma de conducta enunciada como tal ha quedado estigmatizada como elemento represivo procedente del pasado, cuando, en realidad, las normas de conducta son el fundamento mismo de la vida social.

Tímidamente, el sistema educativo ha ido tomando conciencia de los problemas señalados y ha enunciado algunos de ellos, iniciando un debate sobre los valores. Y lo ha hecho porque el sistema educativo es una de las instituciones sociales que más directamente reciben las consecuencias negativas de la falta de socialización normativa, dado que es el primero que debe enfrentarse a los comportamientos agresivos, a la falta de motivación y a la falta de proyecto personal por parte de las generaciones jóvenes.

La fórmula para evitar los problemas de adaptación: que el profesorado centre su trabajo educativo en la enseñanza de unos aprendizajes *significativos y funcionales*, conectando, por una parte, con los intereses, necesidades y aprendizajes previos de los alumnos y, por otra, planteando aprendizajes para la vida, en sus distintas dimensiones.

Para ello se propone al profesorado unas reglas de actuación: no fijar metas demasiado elevadas que aboquen inexorablemente al fracaso; reforzar el buen rendimiento y el buen comportamiento, ignorando las conductas levemente perturbadoras; corregir los errores sin humillar, conduciendo al alumno hacia el conocimiento a través de la mayéutica socrática; desarrollar actividades y juegos de naturaleza cooperativa que potencie la comunicación y sirvan de antídoto a las situaciones de hostilidad y enfrentamiento; la atención y el apoyo afectuosos, incluso cuando han de actuar con firmeza, suelen hacer mella hasta en los adolescentes más huraños y conflictivos; la estrategia de incentivos suele mostrarse más eficaz que la asentada en los castigos (MEC, 1992).

E. Enseñar a tomar decisiones

Tomar decisiones trascendentes es una tarea compleja y que compromete el futuro de las personas. Atinar en nuestras decisiones vitales requiere sabiduría y valentía; además para una buena toma de decisiones es imprescindible acompañar el entendimiento y el corazón.

La orientación educativa incluye la educación para tomar opciones; en ella intervienen elementos de naturaleza distinta: cognitivos, afectivos, valorativos, de motivación, de contraste con la realidad objetiva. La orientación y la educación en la toma de decisiones trata de hacer consciente a la persona de la elección a la que se enfrenta, dotarle de la información precisa y disponible acerca de las alternativas donde elegir y dotarle de las capacidades que le permitan manejar esa información y elegir con acierto (MEC, 1992: 112).

Jepsen y Dilley (1974) señalan que los modelos de toma de decisiones contemplan las aspiraciones y necesidades personales así como los procesos cognitivos complejos. Asimismo los modelos contemplan la información sobre las posibilidades presentes en la elección, así como sus potenciales consecuencias; además tienen en cuenta los valores del sujeto, creencias y aspiraciones incorporando, de este modo, la dimensión motivacional, así como sus planes, expectativas y propósitos y los modos de procesar la información, todo ello de especial relevancia para una toma de decisiones satisfactoria (Salvador y Peiró, 1986).

Los modelos de toma de decisiones pueden ser descriptivos y prescriptivos o normativos. Mientras los primeros describen los fenómenos implicados en el proceso de decisión. Los segundos indican de qué manera han de realizarse esas decisiones.

El modelo de toma de decisiones de Gelatt (1962) es uno de los más citados en la bibliografía. Parte del supuesto de que toda decisión escolar-vocacional presenta las mismas características: hay un alumno al que se le pide una decisión, existen dos o más alternativas de acción y la decisión debe tomarse sobre la base de la información disponible. Las decisiones pueden ser finales o exploratorias. La decisión exploratoria inicia un ciclo informativo del que se van a derivar decisiones parciales; dicho ciclo se da por finalizado cuando se adopta la decisión final. Pero ésta, a su vez, puede iniciar un nuevo ciclo, dado que sus resultados proporcionan información adicional. Este ciclo podría, de nuevo, modificar los resultados produciendo una secuencia en espiral. Según Salvador y Peiró (1986) el papel del orientador en este proceso es asistir al estudiante a lo largo del ciclo.

Aún hoy se podría suscribir la afirmación de Hayes y Hopson (1982) de que nuestra mayor comprensión del proceso de toma de decisiones, no se ha visto secundado por un mayor esfuerzo del sistema educativo para poner las bases de un mayor y mejor conocimiento de sí mismo y de las opciones educativas y profesionales. Quizá el diseño del curriculum pensado en términos de resolución de problemas y toma de decisiones podría fomentar no sólo una enseñanza más creativa sino propiciadora de una educación y orientación para la toma de decisiones y la transición académica y sociolaboral.

Las líneas y áreas de actuación propuestas para la secundaria han de estar convenientemente contempladas en los tres planos o niveles de actuación (tutoría, Departamento de Orientación, Equipos de sector), bajo una estrecha coordinación y asumida como reto por todo la Comunidad Educativa.

F. Enseñar para la transición a la vida activa

La educación, entendida en un sentido amplio, ha de preparar a los jóvenes para el proceso de transición académica y sociolaboral, pero también para el tiempo de espera antes de que se produzca la inserción profesional y para los períodos de desempleo entre una ocupación y otra.

El proceso de transición a la vida activa puede ser realizado básicamente de dos maneras: precipitadamente y sin elementos de juicio suficientes para una adecuada toma de decisiones, o pausadamente a través de un complejo juego de evaluación de posibilidades, en donde cada persona decide qué

proyecto de vida quiere y puede desarrollar dentro de las actuales circunstancias. La institucionalización de la orientación y su inclusión dentro del Proyecto Educativo del Centro es una fórmula, que si se realiza de manera correcta, puede facilitar la igualdad de oportunidades en un mundo que se muestra básicamente desigual (Santana Vega, 2003; Martínez Bonafé, 1992). Esta creencia nos llevó a iniciar un proyecto de investigación¹⁰ con los Departamentos de Orientación de tres IES de Canarias. Fruto del trabajo colaborativo con el profesorado y con los orientadores se fue generando el Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES); el procedimiento de trabajo adoptado se ejemplifica en la Figura 6.1.

Con la idea de que el trabajo colaborativo entre asesores de la universidad, orientadores, profesores y alumnos es imprescindible, surge el *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES)* (Santana Vega y col. 2003); dicho programa pretende ser una herramienta de trabajo para orientadores, tutores y profesores, encaminada a satisfacer las necesidades de apoyo al alumnado en el siempre costoso proceso de toma de decisiones, tanto académicas como sociolaborales, que han de realizar al finalizar la ESO.

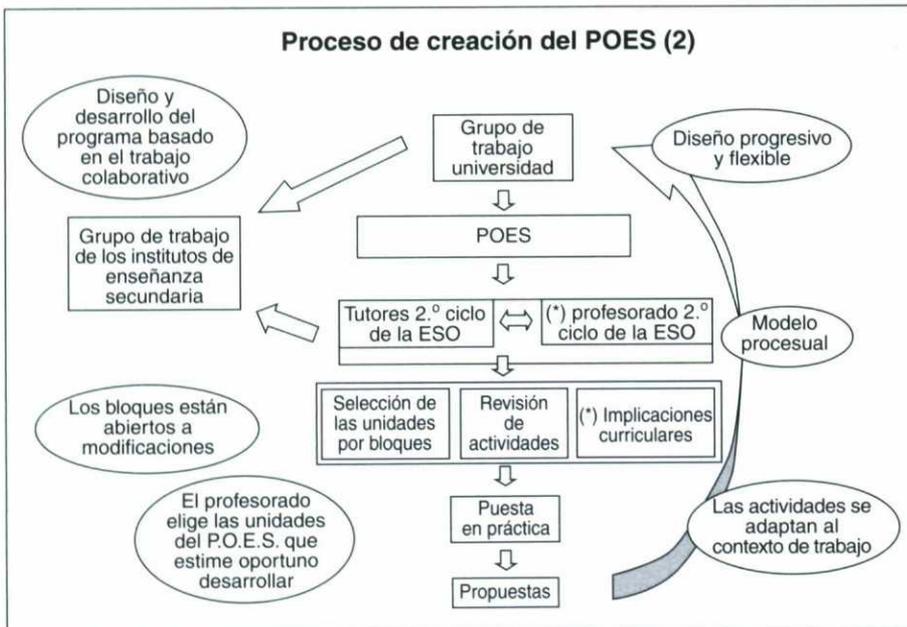


Figura 6.1. Fases del proceso de creación del Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral

¹⁰ El Proyecto de Investigación fue financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (PI 2001/069).

El POES está estructurado en bloques temáticos para 3.º y 4.º de la ESO (conocimiento de sí mismo, conocimiento del sistema educativo, conocimiento del mercado laboral, estrategias para la toma de decisiones¹¹, y proyecto personal de vida). Para 3.º de la ESO, los bloques diseñados son cuatro y el total de unidades es de catorce. En el caso de 4.º, los bloques planteados son cinco y las unidades que se presentan son dieciséis. La presentación de los bloques de contenidos se ajustan a una secuencia didáctica y lógica, comenzando por lo más cercano al alumnado y culminando con la toma de decisiones y el proyecto personal de vida, proyecto que debe ser trazado por el alumno de manera gradual.

Los objetivos que se persiguen en los diferentes bloques o módulos son: que el alumnado profundice en el conocimiento de sí mismo, tenga información sobre las opciones académicas con las que cuenta, conozca el mercado laboral, se conciencie sobre la necesidad de reflexionar para tomar decisiones vitales, académicas y profesionales adecuadas, sopesando las consecuencias de las mismas, siendo el fin último la construcción del proyecto personal de vida.

Las unidades didácticas tienen una estructura común: justificación, en la que se explica el porqué de la elección del tema; objetivos que se quieren alcanzar; contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal, propuesta de actividades (con sus correspondientes recursos de apoyo para



Figura 6.2. La secuencia adoptada en las unidades que conforman el Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral

¹¹ Este bloque temático está desarrollado sólo para 4.º de la ESO.

el alumnado) a desarrollar en la hora de tutoría y en las distintas áreas de conocimiento (recogidas en el apéndice del programa a modo de implicación curricular), temporalización; y, finalmente, la evaluación de las unidades dirigida no sólo al profesor-tutor sino también al alumno.

La filosofía del POES descansa en la idea de que éste no sea prescriptivo, esto es, su aplicación ha de acomodarse a las características de cada centro y a los grupos donde se vaya a poner en práctica. No existen recetas mágicas que den respuesta a las particularidades y necesidades de todos los centros de enseñanza. Por ello es fundamental el trabajo de los profesores-tutores quienes, partiendo de su experiencia, deberán hacer al programa las modificaciones necesarias para la mejora y viabilidad del mismo en el aula, ya que es el profesorado, en última instancia, quien posee la potestad de construir una práctica educativa más cercana a la realidad que los envuelve. Ellos son los concedores de las dificultades y carencias de su labor educativa diaria, y los que tienen en sus manos el poder de transformarla.

Una propuesta del POES, y que ha de constituir un reto para los IES, es la implicación curricular. A través de ella se pretende conectar los contenidos de la tutoría con los impartidos en las materias y contribuir, de este modo, a que el alumnado tenga una visión lo más ajustada posible de la realidad sociolaboral. Esta propuesta de trabajo pretende apostar por la unificación y coherencia del trabajo escolar.

Otro de los retos es crear las condiciones objetivas y subjetivas para que el trabajo colaborativo sea factible; a través de la colaboración se persigue que el profesorado analice su práctica educativa y la comparta con el resto de compañeros, así como potenciar su autonomía para elaborar y adaptar materiales en función de las necesidades e intereses de sus alumnos. Ello supone que el POES no es una propuesta estática, sino que está concebido como un material sujeto a modificaciones y elaboraciones personales, que le confieren un carácter dinámico para el paulatino enriquecimiento de sus contenidos y actividades.

En definitiva a través del programa POES se pretende hacer consciente a alumnos y profesores que ya no es suficiente encauzar la vocación y obtener/dar información para conseguir un puesto de trabajo que proporcione la felicidad de “trabajar en lo que a uno le gusta”. Detrás de estas ideas subyacían las biografías normales, los itinerarios predecibles; pero la complejidad del mercado laboral hace harto difícil la transición a la vida activa. Una vez inmersos en ella, las biografías y los itinerarios laborales se construyen y reconstruyen al vaivén de las cambiantes fortunas de los tiempos.

La información en períodos críticos –momentos de transición tanto académica como sociolaboral– se ha mostrado como una estrategia a todas luces inadecuada; si queremos ofrecer una orientación sociolaboral de calidad

es necesario integrarla en las distintas áreas curriculares (Santana Vega, 1995; Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996; Santana Vega y González Herrera, 1998; Santana Vega y de Armas Torres, 1998; Santana Vega y Ramos Hernández, 2002; Santana Vega y otros, 2003; Fernández Sierra, 1999).

La orientación sociolaboral está impregnada de eslóganes tales como *Tú decides, Tú eliges, Tu futuro depende de ti, está en tus manos*, etc. A esto se añade toda una suerte de guías, programas (en soporte papel, audiovisual e informático), manuales informativos, con la finalidad de servir de apoyo a los orientadores en su labor de asesoramiento. Sin embargo, y aún siendo de gran valor las diversas fuentes de información y el conocimiento de las cualidades personales, éstas por sí solas no bastan para realizar las labores de orientación.

La realidad económica, laboral, social, familiar y educativa (tanto formal, no formal, como continua) ejercen una impronta poderosa en el acceso al mercado laboral y en el proceso de transición a la vida activa. Ya no es suficiente estar pertrechados del *billete de la formación* (entendida en sentido amplio de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia el trabajo), porque puede conducir a un “viaje hacia ninguna parte”. Ahora los jóvenes han de estar en posesión de diversos billetes, si quieren subirse al tren del empleo: el de la formación básica profesional, el billete de los excedentes educativos (conocimiento de un segundo y tercer idioma, conocimientos informáticos, etc.), el billete de las relaciones familiares y de amistad influyentes (que abre muchas puertas en el mercado laboral), entre otros. Pertrechados de tales billetes se podrá transitar por la vida sociolaboral con menos escollos (psicológicos, sociales, económicos) (Santana Vega, 2001a; 2001b; 2001c).

4. ALGUNAS CONCLUSIONES PROVISIONALES PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

Existen en los centros de enseñanza algunas creencias erróneas sobre qué es y qué se hace en un centro educativo. La tendencia generalizada es pensar que en las instituciones escolares se garantiza la transmisión de contenidos (bien de naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal) identificados como relevantes y pertinentes para alcanzar un determinado orden social, económico y político. Pero en los centros de primaria y de secundaria se aprenden muchas más cosas. Como señala Martínez Bonafé (1989: 22) haciéndose eco de la memoria colectiva que buena parte de nosotros tenemos de nuestro paso por el sistema educativo:

Sólo con recordar cuáles han sido las experiencias más relevantes de nuestro paso por el Instituto podremos admitir que en un centro pasan y se hacen muchas cosas al margen de la reunión de 30 o 40 adolescentes con un profesor/a cada hora, que imparte información sobre un conjunto de disciplinas

científicas. Habremos de reconocer que entre los aprendizajes que hicimos en el Instituto a los 15 años están también –por no decir que son los más grabados en la memoria– el de fumar, ligar, buscar la aceptación de otros, superar la timidez, inventar estrategias para eludir deberes impuestos, hacer huelgas, reconocer que te toman el pelo y saber tomarlo sin que se note, comportamientos sociales que nadie cree sinceramente pero que todos aparentan creer.

Aunque la vida en los centros de secundaria ha girado tradicionalmente, salvo honrosas excepciones, en torno al aprendizaje y enseñanza de materias o asignaturas, es relativamente reciente la reflexión de que el centro escolar representa un *espacio de vida social* de extraordinaria relevancia en el desarrollo infantil y juvenil de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Cuando en nuestras aulas se están impartiendo las áreas de matemáticas, de ciencias sociales, geografía e historia... están paralelamente ocurriendo múltiples incidentes y situaciones en ese espacio social. Los jóvenes están aprendiendo a resolver problemas de relación entre compañeros y/o con el profesorado, están aprendiendo a participar, a convivir, están experimentando en su propia piel, o en la ajena, situaciones de marginación o de integración en la dinámica cotidiana de la clase, aprenden hábitos de limpieza y manejo de instrumentos, de orden, de puntualidad... y todos estos aprendizajes serán de gran relevancia en la transición al mundo del trabajo y al mundo adulto.

La tutoría ha sido diseñada y concebida, en la mayoría de las ocasiones, por las instancias administrativas para tratar de dar coherencia a la diversidad de planteamientos que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene el profesorado, pero, sobre todo, para que el alumnado no perciba la institución escolar como algo frío y despersonalizado. Pero este intento ha sido baldío ya que la tutoría, para quienes la realizan sin desnaturalizarla, se convierte en un espacio de ficción. Esto es, la acción tutorial suele dar lugar a un escenario en el que se desarrolla una acción que poco tiene que ver con los *otros escenarios* creados por los profesores/as cuando imparten sus materias *desvestidos del ropaje de tutores*.

El hecho de que la tutoría esté pensada para ser desarrollada en el espacio y el tiempo destinado al profesor-tutor con el grupo-clase, no exime al resto del profesorado de asumir tareas de orientación al alumnado; educar es orientar y orientar es educar, ambas son las dos caras de una única moneda. La *integración de las actividades de orientación en el currículum* es conflictiva porque tanto la organización escolar como la concepción de la profesionalidad del profesorado, se basan en la especialización, sobre todo de los profesores y profesoras de Secundaria, en las diferentes disciplinas escolares. Cuando un profesional de la educación se percibe exclusivamente como profesor de materias pierde de vista la función de la educación y circunscribe su labor profesional a la de ser un mero transmisor de los contenidos de conocimiento de su parcela científica.

Los límites artificiales impuestos desde una concepción disciplinar de la propuesta curricular pueden ser superados si el currículum se organiza y planifica de otra manera (Torres Santomé, 1994; 2001).

(...) en torno a núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, (...). Se trataría de cursos en los que el alumnado se vería obligado a manejar conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados (...). Una estrategia semejante (...) permite constatar con mayor facilidad dimensiones éticas, políticas y socioculturales que las miradas exclusivamente disciplinares tienden a relegar a un segundo plano (Torres Santomé, 1994: 29).

Las instituciones educativas necesitan preparar a las nuevas generaciones para el futuro, para aceptar responsabilidades, para tomar decisiones morales y políticas que necesitan estar fundamentadas en juicios razonados, ser fruto de procesos de reflexión crítica en los que se toman en consideración el mayor número posible de informaciones y perspectivas.

Para la inmensa mayoría de personas que pasaron por la institución educativa y para muchos de quienes hoy ocupan las aulas, los contenidos escolares acostumbran a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos, imprecisos, indefinidos. Parece existir una preocupación más por memorizar fórmulas, datos y generalizaciones descontextualizadas que por llamar la atención hacia realidades concretas, tanto lejanas como locales.

El profesorado y los subsistemas de apoyo a las instituciones escolares (Departamentos de Orientación, Equipos Psicopedagógicos de zona, asesores curriculares de los Centros de Profesorado...) no tienen la varita mágica para resolver la compleja y enmarañada realidad social. Quizá sólo puedan aspirar a adoptar un *enfoque de trabajo sociocrítico*, ser conscientes de la realidad en la que se ven inmersos y sumarse a un modelo de trabajo comunitario. Desde dicho modelo se ha de trabajar en colaboración con otros agentes sociales y, desde la colaboración, se han de idear las estrategias oportunas (de índole política, económica, de intervención con determinados sectores sociales...) que puedan atenuar o paliar la situación de aquellos jóvenes, a los que una determinada "estructura socioeconómica y política" ha situado en la incómoda posición de jóvenes en situación de privación cultural y socioeconómica.

Los profesionales de la educación han de estar al tanto del giro que van tomando los acontecimientos culturales, socioeconómicos y políticos. Junto a una amplia formación en el campo de la psicopedagogía habrán de estar atentos a los derroteros por los que transita la humanidad e interpretar las claves de los tiempos. Para orientar al alumnado no son suficientes los conocimientos derivados del ámbito psicopedagógico, es también necesario indagar hacia dónde y hacia qué orientamos. El análisis de la realidad para comprenderla, interpretarla y, si es preciso, subvertirla, forma parte de su actividad profesional (Santana Vega, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLO REGUERA, G. "Después de la certeza (ética y valores postmodernos)". En L. E. SANTANA VEGA (coord.). *Educación, trabajo y cultura* (pp. 241-249). Pirámide. Madrid, 2001.
- BOLÍVAR BOTIA, A. "Cultura escolar y cambio curricular". *Bordón*, 48 (2), 169-177. 1995.
- BOY, A.V. y PINE, G. J. *El consejero escolar, un nuevo concepto*. Narcea. Madrid, 1976.
- CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol. 2). Alianza. Madrid, 1998.
- DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*. Ariel. Barcelona, 2001.
- DÍAZ AGUADO, M. J. y BARAJA, A. *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. CIDE. Madrid, 1993.
- DRAPELA, V. J. "Guidance: A multi-service model of helping". *International J. for the Advancement of Counseling*, 9, 115-124. 1986.
- DRAPELA, V. J. y DRAPELA, G. B. "The role of the counselor in intern supervision". *The School Counselor*, 34 (2), 92-99. 1983.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. *La educación en la responsabilidad*. Paidós. Barcelona, 2001.
- ESCUADERO, J. M. *Orientación y cambio educativo*. Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: *La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. ICE. Valencia, 1986.
- ESTEFANÍA, J. *Contra el pensamiento único*. Taurus. Madrid, 1997.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. *Orientación profesional y curriculum de secundaria. La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes*. Aljibe. Archidona, 1993.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Aljibe. Archidona, 1995.

GARCÍA R. J., MORENO J. M. y TORREGO J. C. *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Edelvives. Zaragoza, 1993.

GARDNER, H. *La mente no escolarizada*. Paidós. Barcelona, 1993.

GELATT, H. B. "Decision-making a conceptual frame of reference for counseling". *Journal of Counseling Psychology*, 9 (3), 240-245. 1962.

GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península. Barcelona, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. "Conocimiento, escolaridad y vida activa". En LÓPEZ BLASCO, A. y HERNÁNDEZ ARISTU, J. (comp.), *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Nau Llibres. Valencia, 2001.

GÓMEZ, I., GUITART, R. "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las actitudes, normas y valores". En MONEREO C., y SOLÉ I. (coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza psicología. Madrid, 1996.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Morata. Madrid, 1996.

HAYES, J. y HOPSON, B. *Career guidance: the role the school in vocational development*. (Trad. al cast. *La orientación vocacional en la enseñanza media*. Oikos-tau, 1982). Barcelona, 1971.

JEPSEN, D. A. y DILLEY, J. S. "Vocational decision-making models". *Review Educational Research*, 44, 331-349. 1974.

LÓPEZ MELERO, M. "Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones". *Kikiriki*, 38, 26-38. 1995.

LLEDÓ, E. *El saber de las bibliotecas*. El Productor. La Laguna. 1998.

MARINA, J. A. *Ética para náufragos*. Anagrama. Barcelona, 1995.

MARINA, J.A. "Profesores para un mundo ultramoderno". *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21. 2001.

MARTÍNEZ BONAFÉ, A. "Acción tutorial y evaluación en proyectos de innovación educativa". *Una propuesta de trabajo para profesores implicados en la experimentación de reformas en el ciclo 12-16. Tahor*, 14, 21-23. 1989.

MARTÍNEZ BONAFÉ, A. "Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria". *Curriculum*, 5, 141-152. 1992.

MEDINA RIVILLA, A. "La interacción didáctica: procesos sociocomunicativos en el centro y en el aula". En SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N. (coord.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 155-183). UNED. Madrid, 2001b.

MILLER, F. W. *Principios y servicios de Orientación Escolar*. Magisterio Español. Madrid, 1971.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid, 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA *Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria*. MEC. Madrid, 1992.

MUÑOZ MOLINA, A. "Azares y destinos". *El País Semanal*, 20 de agosto. 2000.

NIETO CANO, J. M. "Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros". *Revista de Educación*, 311, 217-234. 1996.

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid, 1987.

ORTEGA y GASSET, J. *La rebelión de las masas*. Alianza. Madrid, 1979.

PÉREZ, C., RODRÍGUEZ, E. y VILANOVA, M. L. "Errores y dilemas en la intervención orientadora: elementos para la reflexión". *Curriculum*, 5, 127-140. 1992.

PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Ariel. Barcelona, 1972.

POSTMAN, N. *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Octaedro. Barcelona, 1999.

POZO MUNICIO, J. I. "Adquisición y estrategias de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 175. 1989.

POZO MUNICIO, J.I. *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid, 1996.

RIVAS MARTÍNEZ, M. "Un episodio español". *El País Semanal*, 20 de agosto. 2000.

RIVIÈRE, A. “¿Por qué fracasan tan poco los niños?” *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, 346-361. 1983.

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. “Las metáforas en la enseñanza”. *Enseñanza*, 6. 1988.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio*. EDAF. Madrid, 1969.

RUÉ, J. “Algunos interrogantes”. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 8-11. 1994.

SABATER, F. *El valor de educar*. Ariel. Barcelona, 1997.

SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. M. *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Alhambra. Madrid, 1986.

SANTANA VEGA, L. E. *Los dilemas en la Orientación Educativa*. Cincel. Buenos Aires, 1993.

SANTANA VEGA, L.E. “Aprender a aprender: El viejo desideratum del sistema educativo”. *Kikiriki*, 54, 4-9. 1999.

SANTANA VEGA, L. E. (coord.) *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar*. Pirámide. Madrid, 2001a.

SANTANA VEGA, L.E. “La transición a la vida activa”. En SANTANA VEGA, L. E. (coord.). *Trabajo, educación y cultura* (pp. 99-121). Pirámide. Madrid, 2001b.

SANTANA VEGA, L. E. “Orientación, estudios prospectivos y postmodernidad”. En SANTANA VEGA, L. E. (coord.). *Trabajo, educación y cultura* (pp. 123-146). Pirámide. Madrid, 2001c.

SANTANA VEGA, L. E. (coord.) *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES)*. EOS. Madrid, 2003.

SANTANA VEGA, L. E. *Orientación Educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide. Madrid, 2003.

SANTANA VEGA, L. E. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*. EOS. Madrid, 1996.

SANTANA VEGA, L. E. y de ARMAS TORRES, E. “La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad?” *Bordón*, 50 (3), pp. 231-240. 1998.

SANTANA VEGA, L. E. y GONZÁLEZ HERRERA, A. “*La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo*”. En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 1998.

SANTANA VEGA, L. E. y RAMOS HERNÁNDEZ, H. “*La integración curricular de la orientación académica y sociolaboral en cuarto curso de la ESO*”. En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (coord.). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona, 2002.

SANTOS GUERRA, M. A. *La escuela que aprende*. Morata. Madrid, 2000.

SCHUMACHER, E. F. *Lo pequeño es hermoso*. Orbis. Barcelona, 1983.

SUBIRATS, M. “*La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral*”. En Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 171-177). Graó. Barcelona, 1999.

TORRES LANA, E. “*Nuevas pantallas: cultura o negocio, creación o alienación*”. *Cultura y Educación*, 5, 37-44. 1997.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Madrid, 1994.

TORRES SANTOMÉ, J. “*Currículos integrados. La urgencia de una revisión de la cultura y del trabajo en los centros escolares*”. En SANTANA VEGA, L. E. (coord.), *Trabajo, educación y cultura* (pp. 159-179). Pirámide. Madrid, 2001.

VV.AA. “*Basil Bernstein*”. En VV.AA. *15 personajes en busca de otra escuela* (pp. 9-20). Laia. Barcelona, 1986.

WEIMBERG, C. *Social Foundations of Educational Guidance*, (traducida al cast. *Orientación educacional. Sus fundamentos sociales*, Buenos Aires: Paidós, 1972). 1969.

YINGER, J. M. *Toward a field theory behavior*. McGraw-Hill. Nueva York, 1965.

YINGER, R. J. “*Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*”. En VILLAR L. M. (edt.). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp.113-141). Universidad de Sevilla. Sevilla, 1986.

ZAVALLONI, R. *Orientar para educar*. Herder. Barcelona, 1981.

EDUCACIÓN EMOCIONAL: MARCO CONCEPTUAL Y APLICACIONES PRÁCTICAS

Rafael Bisquerra Alzina

Catedrático de Pedagogía

Universidad de Barcelona

1. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

1.1. Prevalencia de comportamientos problemáticos

1.2. Factores de riesgo y factores protectores

1.3. Implicaciones para la práctica

2. CONCEPTO DE EMOCIÓN

3. COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

4. EDUCACIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL

5. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO PREVENCIÓN

7. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL GROP

8. EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que preparen para afrontar mejor los retos de la vida y contribuyan a un mejor bienestar personal y social.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las

materias ordinarias de la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc., pueden encontrarse en el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (2003); también Dryfoos (1997), Sells y Blum (1996), Walker y Townsend (1998) y otros, aportan evidencia de los comportamientos de riesgo. Algunos de estos datos se comentan a continuación.

1.1. Prevalencia de comportamientos problemáticos

Violencia. En 2003 se registraron 1.600.000 muertes violentas en el mundo. El suicidio es la principal causa con más del 50% (unos 815.000). Le siguen los homicidios con un 31% (unos 500.000) y los conflictos bélicos con un 19% (unos 300.000). En España se cometieron 1.234 asesinatos en 2001. Más de un tercio de los adolescentes se han visto implicados en una lucha física en el último año. La violencia doméstica es la segunda preocupación política, después del terrorismo. Durante el año 2000 en España fueron atendidas por malos tratos 59.527 mujeres y 65 fueron asesinadas por sus parejas o ex parejas.

Depresión. Un 5% de los jóvenes pasan por estados depresivos. Durante 1998 se consumieron en España casi 60 millones de envases de tranquilizantes (incluyendo antidepresivos, sedantes, tranquilizantes, psicoestimulantes y neurolépticos), por un importe total de 89.472 millones de pesetas; de ellos, doce millones de envases eran antidepresivos, por un importe de 47.744 millones de pesetas (datos de *El País*, 21-9-99: 38). La venta de antidepresivos se ha triplicado en diez años. Como se sabe, el *Prozac* no sólo es el antidepresivo más recetado sino que es, probablemente, uno de los medicamentos más consumidos en todo el mundo. En Estados Unidos fue el medicamento más vendido en 1996. Sólo en Cataluña, la Seguridad Social pagó durante 1996 la cantidad de 2.065 millones en *Prozac*. Se estima que más de treinta millones de personas lo han consumido en el mundo. En 1998, las ventas se acercaron a 8.000 millones en España, donde más de siete millones de personas consumen antidepresivos. Este fenómeno ha llevado a Marinoff (2000) a escribir *Más Platón y menos Prozac*. Se estima que a lo largo del siglo XXI un 25% de las personas pasará por estados de depresión. Las inves-

tigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima.

Suicidio. El 20% de los jóvenes han contemplado la posibilidad de suicidarse. Ha aumentado en un 50% el número de suicidios entre los menores de 25 años en los últimos 10 años. En España se suicidan cada año unos 100 adolescentes. Un grado elevado de satisfacción con la vida en general y unas ganas de vivir son la mejor prevención contra el suicidio. El riesgo de suicidio emerge cuando el balance de felicidad arroja un saldo negativo.

Consumo de drogas. Los datos sobre consumo de drogas son abundantes y de dominio público, por tanto no vamos a extendernos en ellos. Recordemos solamente que más de la mitad de los adolescentes han consumido alcohol en el último mes, a pesar de estar prohibido.

1.2. Factores de riesgo y factores protectores

En los últimos treinta años la investigación psicopedagógica ha prestado atención a los factores de riesgo. Recientemente los estudios se centran también en los factores protectores (Graczyk *et al.*, 2000). Se ha pasado de la *patogénesis* a la *salutogénesis*. Tres hallazgos importantes en este sentido son: 1) Rara vez un factor específico de riesgo incide en un único comportamiento desajustado; más bien son múltiples formas de comportamiento desajustado las que se asocian con un mismo factor de riesgo. Este hecho explica, en parte, los elevados índices de co-ocurrencia de comportamientos problemáticos. 2) Cualquier forma de desajuste se asocia con múltiples factores de riesgo; 3) Hay un conjunto de factores protectores que aparece relacionado con la disminución de múltiples formas de desajuste.

Los factores de riesgo se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad. Los relacionados con las características individuales incluyen discapacidades constitucionales (físicas o genéticas), retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces. Los factores familiares incluyen psicopatologías familiares, tensión marital, conflictos entre miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, estatus socio económico bajo, familia numerosa, alta movilidad, lazos inseguros con los padres, supervisión inapropiada, severidad e inconsistencia de los padres. Interacciones problemáticas con los iguales que conducen a comportamientos de riesgo incluyen el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo y modelos negativos de los iguales. Factores de riesgo en la escuela incluyen la asistencia a escuelas ineficaces, fracaso escolar y descontento. Características de la comunidad que sitúan al joven en situación de riesgo son: desorganización

social, delincuencia, accesibilidad a armas, desempleo y disponibilidad limitada de recursos.

De los factores protectores poco se sabe todavía. La información disponible indica que hay dos categorías de factores protectores: personales y ambientales (Coie *et al.*, 1993; Doll y Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlack, 1998; Graczyk *et al.*, 2000). Las características personales del joven que sirven de factores preventivos son: competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas). Los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven son: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas.

1.3. Implicaciones para la práctica

Estos datos evidencian la necesidad de abordar una prevención inespecífica que incida en situaciones múltiples (conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc.) Por otra parte, además de prevenir, es importante *construir bienestar*. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999).

La identificación de los factores de riesgo y de los factores protectores tiene importantes implicaciones para la educación emocional: 1) el marco teórico para la prevención efectiva y el desarrollo de competencias socio-emocionales debe centrarse en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores; 2) de esta forma, un mismo programa puede incidir en múltiples aspectos, y no limitarse a un solo comportamiento problemático (violencia, consumo de drogas, sida, etc.); 3) la prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas no sólo en el individuo, sino también en los múltiples contextos en los que interviene (familia, iguales, escuela, comunidad); 4) las competencias socio-emocionales son factores protectores para una variedad de comportamientos ajustados y su desarrollo debe enfocarse en programas comprensivos.

Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un

fondo emocional. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional. Múltiples voces se han manifestado en este sentido (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994; Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins, 2000; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989; Weissberg y Greenberg, 1998, etc.). La educación emocional deriva del concepto de emoción y sus implicaciones.

2. CONCEPTO DE EMOCIÓN

La palabra clave de la educación emocional es *emoción*. Por tanto, para poder hablar de educación emocional necesitamos saber qué es una emoción y qué implicaciones para la práctica se derivan de este concepto.

Una emoción se produce de la siguiente forma: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El *neocórtex* interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que una *emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno*. En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:

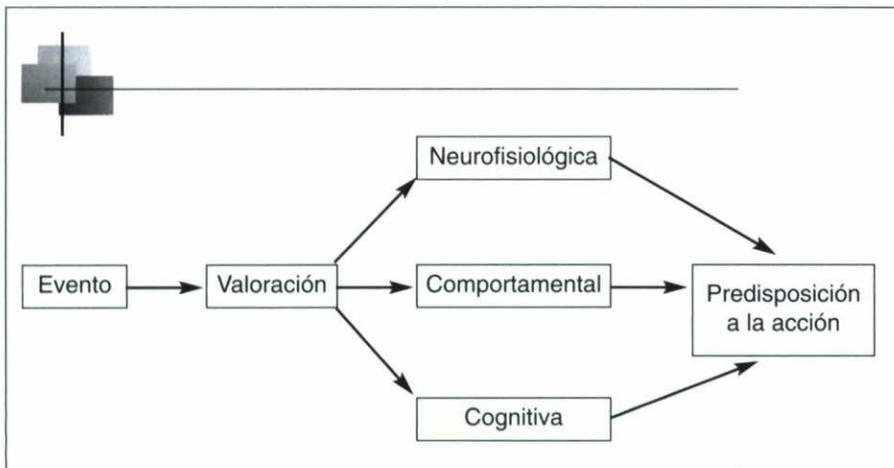


Figura 7.1. Concepto de emoción

El proceso de valoración puede tener varias fases. Según Lazarus (1991b) hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo para el logro de nuestros objetivos? En una evaluación secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?

Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente. También es útil distinguir entre *reacciones emocionales innatas* y *acciones emocionales voluntarias*. Las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas (LeDoux, 1999: 293). Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos (LeDoux, 1999: 300). Estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Coincidimos con Frijda (1994) al afirmar que las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida.

3. COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

Hay tres componentes en una emoción: **neurofisiológico, conductual, cognitiva**. La **neurofisiológica** se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.). Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud.

La observación del **comportamiento** de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Esta componente puede intentar disimularse. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque, siempre es posible “engañar” a un potencial observador. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

La componente **cognitiva** o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina *sentimiento*. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). La componente cognitiva hace que calificuemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de “no sé qué me pasa”. Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Es interesante relacionar estos tres componentes con la clasificación de objetivos didácticos. Si bien lo observamos veremos un paralelismo entre: a) “Hechos, conceptos y sistemas conceptuales” con la dimensión cognitiva; b) “Procedimientos” con el comportamiento; c) “Actitudes, valores y normas” con respecto a la dimensión emocional.

4. EDUCACIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional.

Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales puede ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado.

El conocido *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro* (Delors, et al. 1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) *aprender a conocer*; b) *aprender a hacer*; c) *aprender a vivir juntos*; y d) *aprender a ser*. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional.

“Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Conocer las propias emociones, la relación que éstas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado. Lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial entre el profesorado, como primer destinatario de la educación emocional. Por extensión, el profesorado debería contribuir al desarrollo emocional de los estudiantes. Esto nos lleva a la educación emocional.

5. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional. Concebimos la **educación emocional** como un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.*

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el curriculum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta. Ejemplos de estos programas son los de López (2003), Renom (2003), Pascual y Cuadrado (2001), Güell y Muñoz (2003), etc.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

Objetivos de la educación emocional

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

Los contenidos de la educación emocional

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Podemos distinguir entre un programa de formación de profesores y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el **marco conceptual de las emociones**, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas,

emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.

La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La **regulación de las emociones** probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la *automotivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Éste es uno de los retos de futuro de la educación.

Las **habilidades socioemocionales** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan.

Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre **emoción y bienestar subjetivo** suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el “estar sin hacer nada” no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

El concepto de **fluir (flow)**, entendido como experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las **aplicaciones de la educación emocional** se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.). En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redanda un mayor bienestar social.

Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc. Cuando nos referimos a la formación de formadores, deben incluirse algunos temas específicos como los siguientes.

Unas **bases teóricas** deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional, siempre en función de los destinatarios. Cuando se trata de un programa de formación de formadores debería incluir una revisión de síntesis de las principales teorías sobre las emociones (Darwin, W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc.). Es esencial un conocimiento de la **teoría de las inteligencias múltiples** de Howard Gardner y de la **inteligencia emocional**. Es importante también introducir unos conocimientos esenciales sobre el *cerebro emocional*, con especial referencia a los centros de procesamiento de las emociones y las aportaciones recientes de la neurociencia. La terapia emocional, en sus diversas formas, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado ejercicios y estrategias que pueden ser utilizadas no sólo en el modelo clínico, sino también en la educación emocional, con carácter preventivo. Dando un paso más, se deberían adquirir unos

conocimientos sobre las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional.

6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO PREVENCIÓN

Los problemas personales y sociales (estrés, ansiedad, ira, indignación, tristeza, depresión, conflictos interpersonales, consumo de drogas, conducción temeraria, violencia, vandalismo, suicidio, etc.) tienen una componente emocional que está presente en las causas que lo producen, en el proceso de resolución, en los efectos y en las consecuencias. Esto significa que las emociones juegan un papel muy importante en nuestras vidas. Prevenir y resolver de forma positiva los problemas cotidianos implica atender a la dimensión emocional.

La educación emocional es una forma de prevención inespecífica que se adapta a los retos que plantea la vida cotidiana, tales como los ejemplos citados en el primer párrafo. Investigaciones sobre programas de educación emocional han puesto de manifiesto los efectos positivos que tienen sobre diversos aspectos: clima de aula, relaciones entre profesor-alumno, reducción de la conflictividad, consumo de drogas, indisciplina, etc.

7. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL GROU

El GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, se fundó en 1997 con objeto de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre la educación emocional en particular. Remotamente, la educación emocional se había estado gestando desde 1993. El GROU está formado por una comisión permanente (Manuel Álvarez, Rafael Bisquerra, Francesc Martínez, Isabel Paula, Nuria Pérez) y por el grupo plenario (Cris Bolívar, Montse Cuadrado, Manel Güell, Oriol Güell, Elia López, Josep Muñoz, Meritxell Obiols, Agnès Renom, Montse Talavera, etc.) al cual se añade el “grupo de Lleida” con Gemma Filella, María José Agulló, Ana Soldevila, etc. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa. El planteamiento general de la línea de trabajo centrada en la educación emocional puede esquematizarse en los siguientes términos.

Objetivos

1. Elaborar un **marco teórico**, en revisión permanente, para la educación emocional.
2. **Identificar las competencias emocionales** básicas para la vida en la sociedad actual.
3. **Secuenciar** la adquisición de competencias emocionales a lo largo del curriculum.
4. **Formar al profesorado** en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
5. Crear **materiales curriculares** para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
6. Crear **instrumentos de evaluación y diagnóstico** para la educación emocional.
7. **Diseñar, aplicar y evaluar programas** de educación emocional para el ciclo vital.
8. Perfilar las **estrategias** más idóneas **para la implantación de programas** de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
9. Fomentar la **crystalización del cambio** con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización (inclusión en el PCC).
10. Fomentar la **optimización permanente** de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Como resultado de esta línea de investigación, el GROU ha publicado diversos trabajos sobre la fundamentación de la educación emocional (GROU, 1998b; Bisquerra, 2000); el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Álvarez y otros, 2001); la elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional (GROU, 1999; Güell y Muñoz, 2003; López Cassà, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Renom, 2003); las competencias sociales (Paula, 2000), etc. En el aspecto metodológico de intervención se siguen las directrices fundamentales del modelo de programas y del modelo de consulta (Bisquerra, 1996). Algunos trabajos empíricos sobre diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional están en curso de realización o inéditos (Bisquerra, 2002). Es de esperar que la literatura que va saliendo sobre este tema, muchas veces de carácter divulgador, vaya acompañada de artículos científicos que aporten evidencia del impacto de la educación emocional y que iluminen el camino a seguir de cara a una mejor convivencia y bienestar personal y social.

8. EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

La mejor forma de aproximarse a la educación emocional es a través de la práctica. Con objeto de facilitarla, se presentan a continuación algunos ejemplos de ejercicios y actividades característicos de una sesión de educación emocional en una clase de secundaria.

EXPERIMENTO EMOCIONES

Objetivo

Tomar conciencia de las emociones que experimento.

Materiales

Hoja de trabajo “Experimento emociones”.

Procedimiento

El educador introduce el tema explicando que con frecuencia experimentamos emociones de las cuales no acabamos de tener plena conciencia. Con objeto de desarrollar la conciencia emocional se realiza este ejercicio.

Se deja tiempo para que el alumnado rellene la hoja. Aproximadamente unos 10 minutos.

Después se reúnen por parejas. En los ejercicios por parejas uno es A y el otro B. Primero A explica a B la situación y la emoción que se ha generado. Después se intercambian los papeles.

Se pone en común.

Orientaciones

En la puesta en común se trata de que el alumnado tome conciencia de que experimentamos emociones; que las emociones se experimentan en el cuerpo (dimensión neurofisiológica: palpitaciones, respiración, tensión muscular, dolor en el estómago, etc.); que como consecuencia de las emociones se deriva nuestro comportamiento; y que si somos capaces de tomar conciencia de ello y denominar a la emoción de forma apropiada, estamos en camino de conocernos mejor a nosotros mismos.

HOJA DE TRABAJO: EXPERIMENTO EMOCIONES

Recuerda una emoción que hayas experimentado últimamente.

Describe brevemente la situación que ha originado la emoción.

¿Cómo te has sentido?

¿Has observado alguna reacción en tu cuerpo?

¿Qué has hecho al experimentar esta emoción? ¿Cómo te has comportado?

¿Como denominarías esta emoción?

COMPORTAMIENTO IMPULSIVO

Objetivo

Desarrollar estrategias para controlar el comportamiento impulsivo.

Materiales

Al ser una discusión en gran grupo no se requiere ningún material.

Procedimiento

El educador explica lo que significa *comportamiento impulsivo*: actuar de forma repentina, irreflexiva, sin pensar en las consecuencias que se puedan derivar de este tipo de comportamiento.

El educador pide al alumnado que aporte ejemplos de comportamiento impulsivo (insultar, pegar, robar, destrozar, etc.).

Preguntar al alumnado: ¿A qué se debe que ciertas personas en determinados momentos adopten un comportamiento impulsivo?

¿Se producen con frecuencia comportamientos impulsivos?

¿Has tenido alguna experiencia de comportamiento impulsivo?

A continuación se pregunta: ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de un comportamiento impulsivo?

¿Cómo te has sentido después de haber tenido un comportamiento impulsivo?

¿Qué se puede hacer con el comportamiento impulsivo?

¿Crees que merece la pena intentar controlar los comportamientos impulsivos?

¿Intentas controlar tus comportamientos impulsivos?

¿Conoces alguna persona que tiende a comportarse impulsivamente?

¿Cómo son las relaciones con esta persona?

Introducir la idea de que detrás de un comportamiento impulsivo suele estar un pensamiento irracional (que no es exacto, apropiado, lógico, correcto, etc.). Por ejemplo: no me puedo aguantar, esto es un desastre, eres un tonto, etc.

Dar sugerencias para cambiar estos pensamientos irracionales por otros más apropiados.

Orientaciones

Es importante que el alumnado aprenda a controlar el comportamiento impulsivo, de tal forma que no reaccionen ante los acontecimientos y tomen decisiones que pueden tener consecuencias negativas.

SIENTO Y PIENSO

Objetivos

Tomar conciencia de que entre una emoción y un comportamiento puede haber un pensamiento del cual muchas veces no somos conscientes.

Identificar los pensamientos que se interponen entre la emoción y el comportamiento.

Materiales

Hoja de trabajo “Siento y pienso”.

Procedimiento

Se explica que, como consecuencia de los avatares de la vida, a veces nos sentimos irritados, enfadados, tristes, etc. Este sentimiento puede comportar un pensamiento que conviene hacer consciente.

Se entrega la hoja de trabajo “Siento y pienso”.

Se expone un ejemplo para enseñar a rellenarla. Por ejemplo, “Cuando... un compañero me insulta”, “Me siento... furioso”, “Y pienso...le daría dos patadas, pero esto sería peor”. “Como consecuencia... intento controlarme y mantener la calma”.

Orientaciones

Lo que se piensa está en función de la personalidad del alumno. Si es agresivo podrá pensar en una respuesta violenta, si tiene una baja autoestima es probable que piense en algo negativo, si tiene un buen control emocional su pensamiento será más tolerante y equilibrado.

Este ejercicio se complementa con el siguiente, en el cual se analiza la respuesta apropiada.

HOJA DE TRABAJO: SIENTO Y PIENSO

| | |
|--------------------------------------|--|
| Cuando... | |
| Me siento... | |
| Y pienso... | |
| Como consecuencia... (¿qué hago?) | |

LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS

Objetivo

Identificar las emociones de otras personas.

Materiales

Recortes de imágenes de prensa.

Procedimiento

El educador indica al alumnado que vaya recogiendo imágenes de prensa donde aparezcan personas con expresiones emocionales. Se dejan varios días para hacer esta recogida de material.

En otra sesión, cuando el alumnado ha tenido ocasión de aportar muestras representativas de expresiones emocionales a partir de recortes de prensa, se pasa a comentarla.

El educador puede enseñar las que le parezcan más apropiadas y preguntar: ¿Qué emoción os parece que está experimentando esta persona?

Orientaciones

Lo más probable es que no haya acuerdo en la denominación. Se trata de intentar llegar a unos acuerdos mínimos, pero respetando las percepciones que cada uno pueda tener. Sobre este punto conviene apuntar la imprecisión del lenguaje emocional, que en futuras sesiones se irá trabajando para facilitar la comunicación.

EMOCIONES: CAUSAS Y CONSECUENCIAS

Objetivos

Tomar conciencia de como al experimentar ciertas emociones podemos perder el control y esto puede tener consecuencias negativas para nosotros y para otras personas.

Distinguir entre respuesta impulsiva y respuesta apropiada.

Discernir cuál puede ser la respuesta apropiada a partir de la razón dialógica.

Materiales

Hoja de trabajo “Emociones: causa y consecuencia”.

Procedimiento

Se entrega a cada alumno la hoja de trabajo “Emociones: causas y consecuencias”.

El educador indica que se escriba una emoción en la primera línea, debajo del epígrafe “emoción”. Se recomienda empezar por alguna de estas tres emociones: ira, miedo, tristeza. La cuarta puede ser alegría.

Una vez escrita la primera emoción se rellenan los demás epígrafes.

El educador debe subrayar la diferencia entre respuesta impulsiva (aquello que uno tiene deseos de hacer), respuesta apropiada (lo que se considera apropiado desde la “razón dialógica”) y respuesta adoptada (lo que se hace realmente). Por ejemplo, cuando uno experimenta una fuerte ira, seguramente tiene impulsos de agredir (físicamente o verbalmente). Pero esto puede tener serias consecuencia. Hay otra respuesta más apropiada.

Posteriormente en grupos de tres se comentan las respuestas impulsivas y las respuestas apropiadas. La intención es llegar a un consenso sobre cuál sería la situación apropiada en cada situación.

Se pone en común. Si hay discrepancias sobre cuál es la respuesta apropiada, las aportaciones del educador pueden ser muy importantes. Con este procedimiento se pretende llegar a una “razón dialógica”; es decir, asumir que hay un comportamiento que democráticamente se considera que es el más apropiado desde un cierto enfoque moral.

Orientaciones

En futuros ejercicios se pueden trabajar otras emociones: ansiedad, vergüenza, culpabilidad, envidia, compasión, esperanza, amor, felicidad, etc.

HOJA DE TRABAJO: “EMOCIONES: CAUSAS Y CONSECUENCIAS”

| Emoción | Causa | Respuesta impulsiva | Respuesta que consideras apropiada | Respuesta adoptada | Consecuencias |
|---------|-------|---------------------|------------------------------------|--------------------|---------------|
| | | | | | |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, M. (coord.) et al. *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Ciss-Praxis. Barcelona, 2001.

AMERICAN DIALECT SOCIETY. *Words of the year*.
<http://americandialect.org/woty>, <http://americandialect.org/excite/collections/adsl/011272.shtml>. 1995.

APTER, M. J. *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. Academic Press. Londres, 1982.

APTER, M. J. *Reversal theory: motivation, emotion and personality*. Routledge. Londres, 1989.

APTER, M. J. "A structural phenomenology of play". En J. H. KERY y M. J. Apter (eds.), *Adult play: a reversal theory approach* (pp. 13-29). Swets and Zeitlinger. Amsterdam, 1991.

APTER, M. J. *The dangerous edge*. Free Press. Nueva York, 1992.

ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid, 2000.

BACH, E., y DARDER, P. *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Paidós. Barcelona, 2002.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ: 1977.

BAR-ON, R. *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems. Toronto, Canadá, 1997.

BAR-ON, R. "Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-387). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

BAR-ON, R., y PARKER, J. D. A. *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Multi-Health Systems. Toronto, Canadá, 2000.

BECHARA, A., TRANEL, D., DAMASIO, A. R. "Poor Judgement in Spite of High Intellect: Neurological Evidence for Emotional Intelligence". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 192-214). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

BISQUERRA, R. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea. Madrid, 1996.

BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona, 2000.

BISQUERRA, R. "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43. 2003.

BOYATZIS, R. E., GOLEMAN, D., y Hay/McBer. *Emotional Competence Inventory*. Hay Group. Boston, 1999.

BOYATZIS, R. E., GOLEMAN, D., y RHEE, K. S. "Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 343-362). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

BRONFENBRENNER, U. "Toward an experimental ecology of human development". *American Psychologist*, 32, 513-531. 1977.

BRONFENBRENNER, V. *The ecology of human development*. Harvard University Press. Cambridge, Mas., 1979.

BROWN, R. I. F. "Gaming, gambling and other addictive play". En J. H. KERR y M. J. APTER (eds.) *Adult play* (pp. 101-118). Swets and Zillinger. Amsterdam, 1991.

BROWN, R. I. F. *Mood management, self states as goals and addiction models of criminal behaviour*. Paper a la British Psychological Society Division of Criminal and Legal Psychology, Department of Psychology, Rampton Hospital Conference, Addicted to Crime, Nottingham. 1991.

CARPENA, A. *Educació socioemocional a primaria*. Vic: Eumo. 2001.

CHERNISS, C. "Social and Emotional Competence in the Workplace". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

COHEN, J. (ed.). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Teachers College, Columbia University. Nueva York, 1999.

COIE, J. D., WATT, N. F., WEST, S. G., HAWKINS, J. D., ASARNOW, J. R., MARKMAN, H. J., RAMEY, S. L., SHURE, M. B., & LONG, B. "The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program". *American Psychologist*, 48, 1013-1022. 1993.

CONSORTIUM ON THE SCHOOL-BASED PROMOTION OF SOCIAL COMPETENCE. "The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy". In R. J. HAGGERTY, L.R. SHERROD, N. GARMEZY, & M. RUTTER (eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Cambridge University Press. Nueva York, 1994.

COOMBS-RICHARDSON, R. *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Research Press Pub. Nueva York, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Kairos. Barcelona, 1997.

CHERNISS, C. "Social and Emotional Competence in the Workplace". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

DALGLEISH, T., y POWER, M. (eds.). *Handbook of cognition and emotion*. Wiley. Nueva York, 1999.

DAVIES, M., STANKOV, L., y ROBERTS, R. D. "Emotional intelligence: in search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015. 1998.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco. Madrid, 1996.

DENHAM, S. A. *Emotional development in young children*. Guilford. Nueva York, 1999.

DOLL, B., & LYON, M. A. "Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools". *School Psychology Review*, 27, 348-363. 1998.

DRYFOOS, J. G. "The prevalence of problem behaviors: Implications for programs". In R. P. WEISSBERG, T. P. GULLOTA, R. L., HAMPTON, B. A. RYAN, & G. R. ADAMS. (eds.), *Hearthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 17-46). Sage Publications. Thousand Oaks, CA, 1997.

DURLAK, J. A. "Why program implementation is important". *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, 5-18. 1998.

ECHEVERRÍA, B. "Gestión de la competencia de acción profesional". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20, 1, 7-43. 2002.

EKMAN, P., FRIESEN, W. V., y ELLSWORTH, P. "Research Foundations". En P. EKMAN (ed.). *Emotion in Human Face*. Cambridge University Press. Nueva York, 1982.

ELÍAS, M. J., TOBÍAS, S. E., Y FRIEDLANDER, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Plaza Janés. Barcelona.

ELÍAS, M. J., TOBÍAS, S. E., Y FRIEDLANDER, B. S. *Raising emotionally intelligent teenagers*. Harmony Books. Nueva York, 2000.

ELÍAS, M., et al. *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). Alexandria, Virginia, 1997.

ELÍAS, N., y DUNNING, E. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. FCE. México, 1992.

EPSTEIN, S. *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westpoint, CT: Praeger. 1998.

FABES, R., EISENBERG, N., JONES, S., SMITH, M., GUTHRIE, I., POULIN, R., SHEPARD, S., Y FRIEDMAN, J. "Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions". *Child Development*, 70, 432-442. 1999.

FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G. *Motivación y emoción*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid, 1997.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P., y RAMOS DÍAZ, N. *Corazones inteligentes*. Kairós. Barcelona, 2002.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley. Reading, MA, 1975.

- FRASER, S. *The Bell Curve Wars*. Free Press. Nueva York, 1995.
- FRIJDA, N. H. "Emotions are functional, most of the time". En P. EKMAN y R. DAVIDSON (eds), *The nature of emotion*. Oxford University Press. Oxford, 1994.
- GABLER, H. *On the problem of soccer spectators aggressions*. Paper en el Olympic Scientific Congress, Eugene, Or., USA. 1984.
- GALLIFA, J., PÉREZ, C., ROVIRA, F., y otros *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. EDB. Barcelona, 2002.
- GARDNER, H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books. Nueva York, 1993.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona, 1995.
- GARDNER, H. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós. Barcelona, 2001.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 2000.
- GIBBS, N. *The EQ factor*. *Time*, 146 (2 de octubre), 60-68. 1995.
- GOLDSTEIN, A. P., SPRAFKIN, R. P., GERSHAW, N. L., Y KLEIN, P. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca. Barcelona, 1989.
- GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996; 150 edición 1997). Nueva York, 1995.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara. Barcelona, 1999a.
- GOLEMAN, D. *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona, 1999b.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., Y MCKEE, A. *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza & Janés. Barcelona, 2002.

GÓMEZ, M.^a J. *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Rosa Sensat. Barcelona, 2002.

GÓMEZ CHACÓN, I. *Matemática emocional*. Narcea. Madrid, 2000.

GRACZYK, P. A., WEISSBERG, R. P., PAYTON, J. W., ELIAS, M. J., GREENBERG, M. T., Y ZINS, J. E. "Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

GREENBERG, M. T., KUSHE, C. A., COOK, E. T., & QUAMMA, J. P. "Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum". *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.1995.

GROP "La orientación para la prevención y el desarrollo humano". En R. BISQUERRA (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 281-298). Praxis. Barcelona, 1998a.

GROP "Educación emocional". En M. ÁLVAREZ y R. BISQUERRA, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Praxis. Barcelona, 1998b.

GROP "Actividades de educación emocional". En M. ÁLVAREZ y R. BISQUERRA, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Praxis. Barcelona, 1999.

GÜELL BARCELÓ, M., Y MUÑOZ REDON, J. *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós. Barcelona, 2000.

GÜELL, M., y MUÑOZ, J. *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Praxis. Barcelona, 2003.

HARRE, R. (ed.). *The social construction of emotions*. Blackwell. Oxford, R. U., 1986.

HAWKINS, J. D. "Academic performance and school success: Sources and consequences". In R. P. WEISSBERG, T. P. GULLOTTA, R. L. HAMPTON, B. A. RYAN, & G. R. ADAMS (eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 278-305). Sage Publications. Thousand Oaks, CA, 1997.

HEDLUND, J., Y STERNBERG, R. J. "Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

- HERRNSTEIN, R. J., Y MURRAY, C. *The Bell Curve: Intelligence and class in American life*. Free Press. Nueva York, 1994.
- HURRELMANN, K. "Prevención en la adolescencia". En G. BUELA-CASAL, L. FERNÁNDEZ-RÍOS, L., y T. J. CARRASCO, *Psicología preventiva* (pp. 105-116). Pirámide. Madrid, 1997.
- INCANOP *La formació al segle XXI: les competències clau*. Generalitat de Catalunya-INCANOP. Barcelona, 1997.
- IZARD, C. E. *The Psychology of Emotions*. Plenum Press. Nueva York, 1991.
- JAVALOY, F. "Hinchas violentos y excitación emocional". *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 93-102. 1996.
- JAVALOY, F. "La eterna búsqueda de la felicidad". *La Vanguardia. Ciencia y Vida*, 36 (6 de enero), 10-13. 1996.
- JESSOR, R. "Successful adolescent development among youth in high-risk settings". *American Psychologist*, 48, 117-126. 1993.
- JESSOR, R., & JESSOR, S. L. *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Academic Press. Nueva York, 1977.
- KERR, J. H. *Understanding soccer hooliganism*. Open University Press. Buckingham, 1994.
- LAZARUS, R. S. "Cognition and motivation in emotion". *American Psychologist*, 46, 352-367. 1991a.
- LAZARUS, R. S. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press. Nueva York, 1991b.
- LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000. Barcelona, 2001.
- LEDOUX, J. *El cerebro emocional*. Ariel-Planeta. Barcelona, 1999.
- LÉVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias*. Gestión 2000. Barcelona, 1997.
- LÓPEZ CASSÀ, E. *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Praxis. Barcelona, 2003.

LÓPEZ, F., ETXEBARRÍA, I., FUENTES, M. J., y ORTIZ, M. J. *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide. Madrid, 1999.

MASLOW, A. H. *El hombre autorrealizado*. Kairós. (V.O. de 1968: *Towards a Psychology of Being*. Litton Educational Pub.). Barcelona, 1982.

MATTEWS, G. (ed.). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Elsevier. Amsterdam, 1997.

MAYER, J. D., CARUSO, D., Y SALOVEY, P. "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 29, 6. 2001.

MAYER, J. D., DIPAOLO, M. T., Y SALOVEY, P. "Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence". *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781. 1990.

MAYER, J. D., SALOVEY, P., Y CARUSO, D. "Emotional Intelligence". En R. J. STERNBERG (2000), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Cambridge University Press. Nueva York, 2000b.

MAYER, J. D., SALOVEY, P., Y CARUSO, D. R. "Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000a.

MAYER, J. D., Y SALOVEY, P. "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence*, 17, 433-442. 1993.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P. "What is Emotional Intelligence?" En P. SALOVEY & D. J. SLUYTER (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books. Nueva York, 1997.

MAYER, J. D., CARUSO, D., & SALOVEY, P. "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298. 1999.

MAZARIEGOS, A., SOPENA, Q., CERVERA, M., CRUELLES, E., y RUBIO, F. *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. FORCEM. Barcelona, 1998.

MCCRAE, R. R. "Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 263-277). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

MCDUGALL, W. *An introduction to Social Psychology*. Luce. Boston, 1926.

MOWRER, O. H. *Learning and behavior*. John Wiley. Nueva York, 1960.

MURGATROYD, S., et al. "The development of the Telic Dominance Scale". *Journal of Personality Assessment*, 42, 519-28. 1978.

NOGUERA, J., ASENSIO, J. M., BISQUERRA, R., RIERA, M. A., RIERA, V., VALLS, E. *Competències bàsiques*. Conferència Nacional d'Educació, *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Barcelona, 2002.

OATLEY, K., y JOHNSON-LAIRD, P. N. "Towards a cognitive theory of emotions". *Cognition and Emotion*, 1, 29-50. 1987.

PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (coords.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Ciss-Praxis. Barcelona, 2001.

PAULA PÉREZ, I. *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. ICE-Horsori. Barcelona, 2000.

PAULA PÉREZ, I., y GARANTO, J. *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Fundec. Buenos Aires, 2001.

PAYNE, W. L. "A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire". *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928). 1986.

PAYTON, J. W., WARDLAW, D. M., GRACZYK, P. A., BLOODWORTH, M. A., TOMPSETT, C. J., & WEISSBERG, R. P. "Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download)". *Journal of School Health*, 70, 179-185. 2000.

PLUTCHIK, R. *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row. Nueva York, 1980a.

PRIETO SÁNCHEZ, M. D., y FERRÁNDIZ GARCÍA, C. *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Aljibe. Archidona (Málaga), 2001.

RENOM, A. *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Praxis. Barcelona, 2003.

RUSSELL, J. A. "Culture and categorization of emotion". *Psychological Bulletin*, 110, 426-450. 1991.

RYCHEN, D. S., y SALGANIK, L. H. *Defining and Selecting Key Competences*. Hogrefe & Huber Pub. Seattle, Toronto, Berna, Göttingen, 2001.

SAARNI, C. "Emotional competence and self regulation in childhood". En P. SALOVEY y D. J. SLUYTER, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Basic Books. Nueva York, 1997.

SAARNI, C. "Emotional competence: How emotions and relationships become integrated". En R. A. THOMPSON (ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books. Nueva York, 1998.

SAARNI, C. *The development of emotional competence*. Guilford. Nueva York, 1999.

SAARNI, C. "Emotional Competence. A Developmental Perspective". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

SAARNI, C., MUMME, D. L., CAMPOS, J. J. "Emotional development: action, communication, and understanding". En W. DAMON y EISENBERG, N. (eds.). (1998). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (50 ed.) (pp. 237-310). Wiley & Sons. Nueva York, 1998.

SALMURRI, F., y BLANXER, N. "Programa para la educación emocional en la escuela". En R. BISQUERRA, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Praxis. Barcelona, 2002.

SALOVEY, P., y MAYER, J. D. "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. 1990.

SALOVEY, P., y MAYER, J. D. *Current directions in emotional intelligence research*. (En prensa). 1999.

SALOVEY, P., y SLUYTER, D. J. *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books. Nueva York, 1997.

SALVADOR, M. *Programa de desarrollo emocional*. Aljibe. Málaga, 2000.

SASTRE, G., y MORENO, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Gedisa. Barcelona, 2002.

SCALES, P. C., & LEFFERT, N. *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Search Institute. Minneapolis, MN, 1999.

SCHARFE, E. "Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 244-262). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

SEGURA, M., ARCAS, M., MESA, J. *Programa de competencia social*. Gobierno de Canarias. (Vídeo) Tenerife, 1998.

SEGURA, M., EXPÓSITO, J. R., y ARCAS, M. *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1999.

SELLS, C. W., & BLUM, W. R. "Current trends in adolescent health". In R. J. DICLEMENTE, W. B. HANSEN, & L. E. PONTON (eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp. 5-34). Plenum Press. Nueva York, 1996.

SHAPIRO, L. E. *La inteligencia emocional de los niños*. Ediciones B. Barcelona, 1998.

SHUTTE, N., MALOUFF, J., HALL, L. E., HAGGERTY, D., COOPER, J. T., GOLDEN, C. J., y DORNHEIM, L. "Development and validation of a measure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. 1998.

STEINER, C., y PERRY, P. *La educación emocional*. Punto de Lectura. Madrid, 2002.

STERNBERG, R. J. *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press. Nueva York, 2000.

TAYLOR, G. J., BAGBY, R. M., y PARKER, J. D. A. *Dissorders of affect regulation*. Cambridge University Press. Cambridge, R. U., 1997.

TOMKINS, S. S. "Affect therapy". En K. R. Scherer y P. Ekman (eds.). *Approaches to emotion*. Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1984.

TOPPING, K., BREMMER, W., y HOLMES, E. A. "Social Competence: The Social Construction of the Concept". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

TOPPING, K., HOLMES, E. A., y BEMNER, W. "The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 411-432). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

VALLÉS ARÁNDIGA, A., y VALLÉS TORTOSA, C. *Desarrollando la inteligencia emocional*. EOS. Madrid, 1999.

WALKER, Z., y TOWNSEND, J. "Promoting adolescent mental health in primary care: a review of the literature". *Journal of Adolescence*, 21, 621-634.

WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag. Nueva York, 1998.

WEISSBERG, R. P., & GREENBERG, M. T. "School and community competence-enhancement and prevention programs". I. E. SIGEL & K. A. RENNINGER (eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). John Wiley & Sons. Nueva York, 1998.

WEISSBERG, R. P., CAPLAN, M. Z., & SIVO, P. J. "A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs". In L. A. BOND & B. E. COMPAS (eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Sage Publications. Newbury Park, CA, 1989.

ZINS, J. E., ELIAS, M. J., GREENBERG, M. T., y WEISSBERG, R. P. "Promoting social and emotional competence in children". En K. MINKE y G. BEAR (eds.), *Preventing school problems—promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-100). National Association of School Psychologists (NASP). Bethesda, MD, 2000.

ZIRKEL, S. "Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposeful Behavior". En R. BAR-ON y J. D. A. PARKER, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). Jossey-Bass. San Francisco, Ca, 2000.

LA GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA. FACTORES DETERMINANTES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Antonio Pantoja Vallejo

Profesor Titular de la Universidad de Jaén
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

- 1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONFLICTO?**
- 2. LOS MITOS SOBRE LOS CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS**
- 3. GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS**
 - 3.1. Negociación y mediación**
 - 3.2. Tratamiento pedagógico de los conflictos**
- 4. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS**
 - 4.1. El informe del Defensor del Pueblo**
 - 4.2. La investigación de Melero**
 - 4.3. Los estudios de Ortega**
 - 4.4. Una experiencia de autogestión institucional**
- 5. FACTORES DETERMINANTES**
 - 5.1. ¿Qué hacer? Propuestas de intervención**
 - 5.2. Centro educativo**
 - 5.3. Alumnado**
 - 5.4. Familias**
- 6. TRES ASPECTOS DESTACADOS EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONFLICTOS**
 - 6.1. La obediencia**
 - 6.2. La resolución de problemas**
 - 6.3. Simulaciones: *role-playing* o juegos de rol**

7. EJEMPLOS**7.1. Con el grupo-clase****7.2. Con el profesorado****7.3 Con padres****REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS****INTRODUCCIÓN**

En el marco de la educación obligatoria, los conflictos constituyen una de las preocupaciones más importantes de docentes, tutores, orientadores, padres e instituciones educativas. El respeto y el mantenimiento del orden en nuestras aulas resultan actividades a las que se dedica a diario un gran esfuerzo sin que se consigan, en muchos casos, los resultados esperados.

A lo largo de las páginas siguientes se delimita el campo de la conflictividad en la educación y se establecen cauces que permitan el control de su gestión, así como la creación de espacios para la resolución de los conflictos de acuerdo con la cultura y características de cada institución. De igual forma, se analizan los factores que determinan la aparición de situaciones conflictivas: pérdida de autoridad, desvalorización de la sociedad, influencia negativa de los medios de comunicación, desintegración del modelo familiar tradicional, etc.

En la parte final del capítulo se abordan diferentes propuestas de intervención en el aula con la finalidad de aportar aspectos prácticos y cercanos a la realidad que viven los centros.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONFLICTO?

Una idea clave que es importante aclarar desde el comienzo es que conflicto y violencia no son lo mismo, siendo esta última un claro exponente del primer término. De esta forma, la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia. Aunque esta cuestión pueda parecer en cierto modo trivial, no se desprende así de la literatura sobre el tema en la que se vislumbra una falta de consenso que lleva a definiciones dispares y al manejo de un gran número de vocablos asociados a conflicto o, cuanto menos, de similares características. Así, por ejemplo, en el ámbito educativo se manejan otros términos similares como indisciplina o mal comportamiento.

Con la finalidad de aclarar esta cuestión, se realiza a continuación un análisis de aquellos vocablos de uso más extendido:

- **Conflicto:** Según Casamayor (1998: 18-19) *“un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima”*. De manera similar se manifiesta Grasa (1987), para quien el conflicto supone la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles. Esto nos lleva a un grupo de situaciones derivadas de la propia convivencia que son propicias a la aparición de conflictos, especialmente cuando aquella se produce en entornos más o menos cerrados y con unos roles diferenciados en función de la edad y de las responsabilidades. Un caso claro lo constituyen los centros educativos.
- **Violencia:** Para Trianes (2000: 19) la violencia es *“un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, que es juzgado inadecuado socialmente, incluso penado por la ley”*. Se trata, sin lugar a dudas, de un comportamiento evitable que supone un gran obstáculo para el desarrollo social del individuo y de su vida en colectividad.
- **Agresividad, conducta agresiva:** Autores como Trianes (2000) o Cerezo (1997) se han referido a este tipo de comportamiento adoptando diversos matices. Se trata de una forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien, lo cual provoca rechazo. Suele estar al servicio de unos objetivos e ir dirigida a la solución de problemas interpersonales (Trianes, 2000). Agresividad y agresión no son la misma cosa. Mientras que el primer término se emplea para designar la tendencia que dio lugar a la agresión posterior, el término agresión se utiliza para designar un acto en sí que resulte palpable.
- **Bullying:** Término anglosajón que según Smith y Sharp (1994) se utiliza cuando existe un abuso sistemático de poder. En español encuentra su sinónimo en intimidación. Trianes (2000: 23-24) lo define como *“comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”*. En esta misma línea Olweus (1998) destaca que se produce cuando un alumno es agredido al estar expuesto durante un tiempo a acciones negativas (verbales, físicas o psicológicas) que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos. Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico y las psicológicas de exclusión. Es decir, existe un desequilibrio de fuerzas.

Como afirmábamos al comienzo de este apartado, violencia y conflicto no son dos caras de la misma moneda, sino que obedecen a cuestiones bien distintas. Como afirman Etxeberria, Esteve y Jordán, 2001: 82:

“... no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación”.

Los conflictos más usuales en los centros educativos son de relación entre el alumnado y entre éste y el profesorado, de rendimiento, de poder y de identidad (Casamayor, 1998). La mayor parte de estos conflictos tienen cabida dentro de las finalidades educativas que sirven de base para la formación integral del alumnado. El amplio abanico de situaciones de convivencia, como pueden ser la confrontación de opiniones e intereses con los otros, no tienen por qué dar lugar al uso de la violencia (Hernández Prados, 2002). Si esta gestión del conflicto se produce con normalidad, dentro de unos cánones de respeto mutuo, se puede llegar al enriquecimiento interpersonal y a la adquisición del ideal del consenso.

Por consiguiente, el conflicto forma parte de la vida de las microsociedades que conforman nuestros centros educativos y tienen destellos a veces opuestos que ponen a prueba la capacidad de los docentes. La madurez de los grupos es una pieza que cobra un protagonismo destacado por cuanto propicia distintos tipos y grados de conflictos. Así, no serán los mismos aquellos que se produzcan en niños de 3 años, que los que tengan lugar en aulas del segundo ciclo de Educación Secundaria. La gestión que hará cada individuo de los conflictos dependerá, pues, de su grado de desarrollo y maduración personal. Pero, en cualquier caso, el profesorado y la familia (en contextos distintos) tendrán que contribuir necesariamente a una gestión positiva de los conflictos.

Entonces podríamos preguntarnos ¿es negativo el conflicto? Indudablemente no, pero depende de muchas variables que son gestionadas por la persona adulta que dirige el espacio en el que se desarrolla. En el contexto educativo, más de nuestro interés, es el profesorado quien debe tener las competencias necesarias para orientar los comportamientos de los alumnos en su gestión de cada conflicto. Como no existe un sistema específico ni una forma general de actuar es necesario llegar a un entrenamiento que permita aportar nuevas experiencias de aprendizaje, poner de manifiesto las distintas opiniones, plantear problemas para generar alternativas, etc. Nos ocuparemos de esta cuestión más profundamente en la parte final de este capítulo.

Conviene no olvidar el carácter brusco e imprevisto que suelen adoptar los conflictos, lo que hace que haya que estar alerta a su aparición, contenido,

gravedad, efectos, etc. con la finalidad de dar una respuesta adecuada (Vázquez, 2001). También es verdad que, como señala Ortega (2001), no siempre los conflictos generan conductas de tipo delictivas, sino que en su mayor parte son confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. derivadas de la sociedad democrática en la que nuestros alumnos se desarrollan. Por lo tanto, aunque aparezcan de forma imprevista su contenido será asumido por el colectivo en el que se produce como parte de la actividad y del trabajo desarrollado en el mismo. Este carácter natural del conflicto provocará que se aporten soluciones, de igual manera que se hace con otras áreas del comportamiento humano o del aprendizaje de conceptos.

En ocasiones es el profesorado o los propios padres los que hablan de los niños conflictivos en términos peyorativos sin llegar a analizar las causas que han propiciado la aparición de los conflictos. Así, una visión superflua del problema lleva a comentarios como éstos: “¿Qué se puede esperar de los niños que viven en ese barrio?” o “Es normal, si sus padres están divorciados”. Esto son actitudes que discriminan, segregan y provocan la aparición de alumnos marginados que encuentran en los conflictos una forma de autorrealización perniciosa para la educación y que es preciso atajar de forma radical. La intolerancia y la creencia de que la sociedad es la única culpable de la aparición de episodios conflictivos como la violencia o la indisciplina también influye en la aparición de una conciencia del grupo de que no se puede hacer nada para combatirlos.

Para finalizar, es conveniente resaltar que el conflicto escolar, al igual que los sucesos violentos, requiere un análisis *multicausal* de los factores que lo originan. En este sentido el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar contempla que *“el maltrato entre iguales, que se produce en la escuela, tampoco puede explicarse sólo mediante las variables relativas al propio centro. Junto con los factores más relacionados con el medio escolar y con el grupo de amigos, existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad”* (Defensor del Pueblo, 2000: 21-22).

2. LOS MITOS SOBRE LOS CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS

En los últimos años se está produciendo una tendencia en sectores cercanos a la educación, en determinadas posiciones políticas y sociales y en cierta prensa sensacionalista a generar la idea de que los conflictos o la violencia en las escuelas es un hecho generalizado, sin llegar a matizar realmente el alcance de tales argumentos y confundiendo ambos términos utilizados.

Está claro que no es lo mismo un conflicto generado por la desavenencia de dos alumnos al compartir el material, solucionado a través de la mediación del tutor, que una auténtica pelea en el patio de recreo debido a la intolerancia de uno de los niños en el reparto de los roles del juego.

La llegada de opiniones de todo tipo, provenientes de personas con distinta formación y en muchos casos alejadas de los contextos educativos, nos lleva a abordar los mitos principales sobre este tema, apoyados en los resultados de la investigación y que nos servirán como punto de partida para concretar la última parte de nuestra exposición (Moreno, 1998):

1. *La violencia en los centros de enseñanza es una novedad propia de los tiempos que corren, del carácter de los jóvenes de hoy, de las características favorecedoras de los centros, y de la dejadez de los padres.* Los conflictos han estado presentes siempre en los centros educativos no universitarios. Cuanto mayor es la edad de los alumnos, más conflictos existen en las aulas. Pero es ahora cuando se conocen datos reales sobre su incidencia (Defensor del Pueblo, 2000), pero existe una mayor conciencia social en torno a los mismos y los medios de comunicación se ocupan permanentemente de difundirlos y, en muchos casos, de magnificarlos.
2. *La violencia afecta sólo a casos aislados que repercuten en una minoría de alumnos y profesores. Ésta es la otra versión de los hechos que viene a quitar importancia de forma descarada a la realidad. Aunque España es un país que no soporta un índice excesivamente alto de casos de violencia en las escuelas en comparación con los países vecinos (Defensor del Pueblo, 2000), tampoco es aceptable que se hable de casos aislados. Por otro lado, es preciso matizar siempre de qué categoría de conflictos se habla (violencia, maltrato, agresiones verbales, amenazas, etc.) y de la interrelación existente entre las mismas.*
3. *La violencia en los centros es la amenaza más grande que tiene nuestro sistema educativo. Desde esta perspectiva es preciso tomar medidas urgentes para atajarlas. Se vislumbra en algunos sectores políticos la asunción de la disciplina férrea en las aulas y la incorporación de castigos severos para dar ejemplo al colectivo de estudiantes. Según Moreno (1998), esto es debido a la suavidad, la blandura y la incapacidad para tratar y relacionarse con los conflictos que caracteriza a la generación que se encarga ahora de gestionar y de enseñar en nuestras escuelas. Desde un punto de vista pedagógico –el único que utilizaremos en nuestra exposición– los conflictos en sus distintas variedades no pueden ser combatidos*

desde la represión, simplemente porque la misma sociedad democrática pone de manifiesto los valores del diálogo y el consenso. La represión o la disciplina ciega pueden generar odio y agravar aún más los problemas. Por tanto, los centros educativos, el profesorado, los equipos directivos... toda la comunidad educativa debe tomar conciencia del problema y asumir con rigurosidad la gestión de los conflictos en las aulas. Ésta es la perspectiva que seguirá el presente documento.

3. GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS

3.1. Negociación y mediación

El profesor, a través de su propia forma de ser, de su estilo de educar o de su concepción ideológica, debe saber utilizar el conflicto con habilidad¹², regularlo y darle un tratamiento positivo. ¿Cómo puede hacerlo? Nuestra propuesta es a través de procesos de mediación y negociación.

Ambos suponen formas complementarias de gestionar los conflictos, siendo la mediación una forma de llevar a cabo la negociación. Diversos autores se han ocupado de estos términos (ver, por ejemplo, Moore, 1995; Hart y Gunty, 1997; Uranga, 1998; Burguet, 1999; Funes, 2000) y han destacado su importancia en la eliminación de los factores que provocan la violencia en la educación.

Existen dos tipos básicos de negociación:

- *Colaborativa*: En ella, ambas partes buscan una solución adecuada a sus demandas. Este es el sistema de negociación que debe imperar en los centros educativos por cuanto existe un vínculo afectivo y en un plano de igualdad. En ocasiones esta negociación se resuelve mejorando la comunicación entre las partes o relegando a un lugar secundario los intereses puramente personales.
- *Competitiva*: Es un tipo de negociación basada en el posicionamiento personal sin ponerse en el lugar de la otra parte. Se busca el mayor reconocimiento posible de la demanda, inclusive por encima de las expectativas. Este enfoque debe ser usado con precaución en la escuela debido a que puede promover conflictos aún más graves que los iniciales. En ocasiones, el profesorado negocia con los alumnos

¹² El conflicto se puede convertir en un recurso de la acción tutorial para conseguir un mejor clima de aula, actitudes de tolerancia y solidaridad, cooperación y colaboración, etc.

desde una perspectiva superior, abusando de alguna forma de su posición. El alumno acepta el proceso de negociación a sabiendas de que no le queda otro remedio, pero en el fondo tiene una sensación de injusticia.

El arte de negociar es una característica de la acción tutorial, más en el sentido de persuadir y menos en el de convencer (Echeverría, 2004).

El proceso mediador deriva directamente de la negociación y supone la presencia física de una persona que actúa como bálsamo neutralizante de las actitudes y los comportamientos derivados de un conflicto, como son agresión, violencia, falta de respeto, etc. Por otro lado, ocupa el papel de testigo y, en el caso de los centros educativos, es el depositario de los acuerdos que se tomen y deberá velar por su cumplimiento. El tutor es quien suele ocupar este puesto y adquiere una nueva dimensión ante su grupo de tutelados porque ven en él la persona que ayuda a crear una buena relación dentro del mismo.

En algunos centros educativos y en determinadas situaciones, los mediadores son los propios alumnos. Esta mediación entre iguales tiene la ventaja de que estimula una cierta autonomía dentro del grupo en la gestión de sus propios conflictos sin necesidad de que personas adultas o externas tengan que actuar. Además, es un tipo de modelado más eficaz por cuanto el compañero adquiere unas habilidades para la convivencia que le convierten en punto de reflexión y de imitación que se aleja bastante de las imposiciones de los adultos (tutor, profesorado, padres). No obstante, presenta algunas desventajas, tales como que se produzca un rechazo del grupo hacia el mediador debido a una falta de experiencia y la necesidad de una formación previa que en ocasiones es difícil de llevar a cabo.

El proceso de mediación tiene cinco fases (Lederach, 1994):

1. *Entrada: Se responden las preguntas ¿quién? y ¿cómo? La respuesta a la primera debe ser una persona neutral al conflicto. La segunda se refiere a la forma en que llegan los casos al equipo, que suele ser diversa, al igual que la designación de la figura que hará de mediador.*
2. *Cuéntame: Cada una de las partes expone su punto de vista. El mediador deberá crear el clima de confianza y respeto que permita la fluidez de las ideas.*
3. *Situarnos: Consiste en identificar bien cuál fue la causa del conflicto. Deberá hacerlo preferentemente el mediador o contribuir a que ocurra. Las dos personas en conflicto habrán de escucharse atentamente y enterarse con claridad de la versión que da la otra. Se trata de compartir el problema.*

4. *Arreglar: No se trata tanto de que el mediador aporte soluciones, sino de que sean los propios implicados los que lleguen a un acuerdo. El mediador facilita la clarificación de las ideas que a veces aparecen enmarañadas.*
5. *Acuerdo: Es la parte final, el consenso al que se llega y que debe quedar escrito para evitar que luego haya malas interpretaciones.*

3.2. Tratamiento pedagógico de los conflictos

La vida escolar es un marco de referencia en el que prevalecen dos normas básicas, aunque no siempre igualmente definidas en todos los centros: el poder y la autoridad del profesorado (reflejada de manera máxima en el equipo directivo) y el carácter democrático que empieza a consolidarse en la vida de las aulas.

En este sistema de relaciones humanas cobran fuerza los cuatro grandes pilares de la educación señalados por Delors y otros (1996), que aplicamos, como puede comprobarse en la Figura 8.1, al tema que nos ocupa.

A continuación, se concretan estos pilares junto con su interrelación como parte de la actividad diaria que desarrolla el alumno en el contexto educativo:

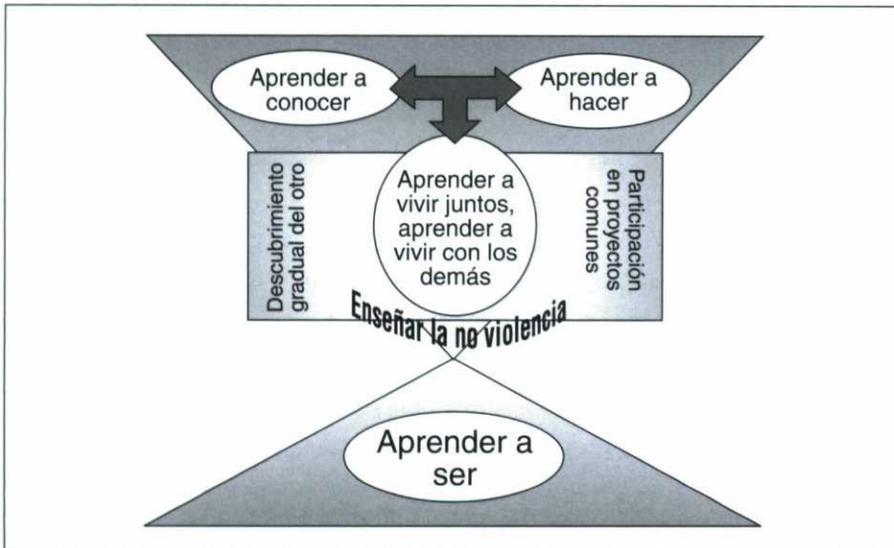


Figura 8.1. Los cuatro pilares de la educación en el tratamiento de los conflictos

- *Aprender a conocer*: Adquirir los instrumentos que permitan al sujeto comprender el mundo que le rodea. Esto supone aprender a aprender, cultivar la memoria selectiva y la combinación de lo concreto y lo abstracto, de lo deductivo e inductivo.
- *Aprender a hacer*: El mismo Delors señala la relación intrínseca entre este pilar y el anterior, igual que se relaciona la teoría aprendida con su práctica concreta. Por este motivo, existe en la Figura 8.1 una flecha bidireccional que marca las influencias mutuas. El aprender a hacer es la capacidad para poder influir sobre el propio entorno, la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*: Si los pilares anteriores eran más de tipo académico o profesional, éste y el siguiente tienen una relación directa con aspectos sociales y afectivos. Aprender a conocer y a hacer se lleva a cabo en colectividad. Por este motivo ambos se desarrollan a través del contacto entre personas. De hecho, Delors (1996: 103) se refiere a este pilar como “*una de las principales empresas de la educación contemporánea*”. Se trata de participar y cooperar con los demás en las distintas actividades humanas, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Expone Delors la importancia de enseñar la no violencia en las escuelas y lleva a cabo dos propuestas: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes. Consiste en una tarea ardua a la que poco contribuye el espíritu de competencia que existe en la sociedad.
- *Aprender a ser*: Este pilar recoge las influencias de los tres pilares anteriores, se unen así cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, etc. A través de la educación las personas deberán poseer un pensamiento autónomo y crítico, así como un juicio propio ante las cosas. Aspectos como la imaginación y la creatividad cobran especial relevancia en este pilar, cuyo fin último es el desarrollo completo del hombre.

En el *Aprender a vivir juntos* resulta ideal utilizar como forma de gestión la democrática, sin que suponga un menoscabo de la autoridad del profesor. Para que esto pueda ser efectivo habrán de darse en el aula las condiciones necesarias, especialmente de tiempo. Como propone Ortega (2000), esto implica:

- *La elaboración de normas explícitas y claras.*
- *El establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente.*
- *Prohibiciones claramente aceptadas por todos.*
- *Un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad.*

Una vez sentadas las bases, los conflictos aparecerán y se resolverán de forma natural y como una parte más de la vida de las personas. Este proceso adoptará un marcado carácter natural y, en el mismo, el profesor o el tutor será un mediador de conocimiento, un agente social ante los conflictos (Burguet, 1999).

El perfil del tutor adquiere nuevos matices, como los que señala Echeverría (2004: 203) cuando habla de competencia participativa dentro de lo que él denomina “saber estar”:

“Estar atento a la evolución de los tutorados/as, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con el alumnado y profesorado y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo”.

También define este autor la competencia personal dentro del “saber ser”, donde encuadra el clima de afecto y confianza de respeto hacia él, así como su forma de resolver los pequeños conflictos a través de la reflexión sobre los hechos.

Fomentar el auténtico trabajo en equipo¹³ es la mejor forma de actuar en la prevención y resolución de conflictos. A veces, se plantean actividades grupales pero el profesorado no bucea en lo que son las relaciones interpersonales que se producen en el mismo y si realmente éste se convierte en un equipo en el que fluya aceptar propuestas de los demás. Es decir, promover el trabajo en equipo no implica que realmente se consiga la colaboración y cooperación entre sus miembros. Y esto es vital, no sólo para gestionar adecuadamente los conflictos sino para promover en el alumnado competencias consideradas ya básicas en la sociedad actual.

Ahora bien, la forma tradicional de entender los conflictos no suele asentarse sobre los pilares que veíamos anteriormente, sino que ha creado una serie de castigos en cadena que finalmente sólo han contribuido a crear una cierta inmunidad en el sujeto. Esta solución al problema no sólo es incapaz de resolverlo, sino que genera en la institución educativa una cierta impotencia para hacer frente a los problemas derivados de la convivencia (Funes, 2000).

Sea cual fuere la actitud y la determinación que se adopte, el resultado final deberá ser una persona formada en el respeto a los demás y en la no violencia (Delors, 1996: 108):

“... la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad”.

¹³ Es mejor siempre hablar de equipo que de grupo, puesto que el primer nombre hace referencia a la ayuda compartida, al trabajo basado en el respeto mutuo y en el apoyo que se prestan unos miembros a otros, frente a la connotación compartimental e individual que se esconde tras el segundo.

4. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

Resulta evidente que el problema de los conflictos en las aulas precisa de datos concretos que aclaren la verdadera dimensión del mismo, al igual que experiencias llevadas a cabo en distintos contextos de aprendizaje que expliquen cuáles han sido los aspectos principales abordados, así como los resultados obtenidos. Analizamos a continuación, algunas de las que nos parecen más relevantes.

4.1. El Informe del Defensor del Pueblo

Bajo el título “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria”, se engloba una amplia investigación llevada a cabo con 3.000 estudiantes de 300 centros, tanto públicos como privados de todo el espectro nacional. Se encuestó, además de los alumnos, al jefe de estudios de cada centro. El cuestionario de alumnos recogía las siguientes dimensiones en torno a las cuales se agrupaban los ítems:

- a) El tipo de maltrato visto como espectador, frecuencia del mismo, número de agresores, etc.
- b) Tipos de maltrato vistos como víctima, frecuencia.
- c) Características del agresor, género, curso, status, etc.
- d) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.
- e) Sentimientos y relaciones vividos por el estudiante que contesta.
- f) Personas a quienes se comunica el hecho y que intervienen para ayudar.
- g) El alumno como agresor: acciones, reacciones de los otros, participación en agresiones, etc.

En el punto de partida de esta investigación se tomó una idea ya seguida por estudios de similares características llevados a cabo con anterioridad, la definición de maltrato como agresión continuada. Así, se eliminaban posibles variables relacionadas con la comprensión del término “violencia” por parte de los investigadores.

Dejando aparte los datos técnicos de la investigación¹⁴, detallamos a continuación los fundamentos en los que se basan las conclusiones de la misma:

¹⁴ El informe completo se puede obtener en la página web <http://www.defensordelpueblo.es>.

- Comparada con otros países la incidencia de tipos de maltrato es escasa. Lo más común es la agresión verbal (aproximadamente un 33%), agresiones a la propiedad (aproximadamente un 20%), amenazas sólo para meter miedo (algo más de un 8%), agresiones físicas (5%), acoso sexual (menos de un 2%), chantaje y amenazas con armas (1%).
- Las medidas contempladas en el ordenamiento jurídico español parecen adecuadas para la protección de los menores frente a la violencia, tanto considerada ésta como un fenómeno general, como en el contexto escolar en particular.
- Las administraciones educativas y las restantes autoridades parecen tener un grado de conciencia y de iniciativa respecto del problema de la violencia escolar aceptable, aunque se echan en falta directrices generales y comunes como las existentes en otros países (Suecia y Holanda, por ejemplo).

Dada la amplitud del estudio y la cantidad de datos aportados, reseñamos a continuación las conclusiones más destacadas:

- *Tipos de maltrato*: Predomina el verbal y la exclusión social, seguidos de la agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar y las agresiones físicas directas (pegar). Es curioso destacar que la percepción de los agresores difiere de la de las víctimas y que el profesorado manifiesta la existencia de más maltrato en el centro y en su aula que la que proporcionan los estudiantes. En cuanto a la variable género, resulta relevante y diferencia de forma especial el tipo de maltrato recibido: no dejar participar, poner mote o amenazar en el caso de los niños, y hablar mal de otros, en el caso de las niñas. Existe más maltrato en 1.º de ESO que en el resto de la etapa.
- *Escenario del maltrato*: El aula es el lugar más habitual, aunque cada tipo de agresión tiene un escenario determinado. Así, por ejemplo, las agresiones físicas se llevan más a cabo en el patio de recreo.
- *Lo que sigue a la agresión*: La tendencia mayoritaria es comunicar la agresión a los amigos, que en ocasiones sólo cuentan con esta ayuda. En casos graves se acude a las familias (36%) y en mucho menor porcentaje al profesorado.

A modo de conclusión, el Informe (Defensor del Pueblo, 2000: 211) destaca una cuestión vital para la orientación, la posible prevención de la violencia en nuestras aulas:

“Es preciso actuar –o, más bien, seguir actuando– sin pausa ni descanso porque el hecho de que la situación no deba calificarse de alarmante sólo significa que se halla en un punto en el que aún es posible intervenir con razonables posibilidades de éxito, sin acudir a medidas y recursos excepcionales que extrajeran la solución del problema del ámbito puramente educativo”.

4.2. La investigación de Melero (1993)

Esta investigación fue llevada a cabo en 20 centros escolares de Málaga en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional. Se siguieron dos fases: en la primera se localizaron casos de conflictividad y violencia escolar, y en la segunda se recogió la opinión de 200 profesores mediante la aplicación de un cuestionario.

Los resultados más significativos fueron:

- Predomina el género masculino tanto en agresiones como en víctimas, teniendo como característica común el hecho de haber repetido curso en alguna ocasión. Los padres de estos alumnos suelen ser: padre de bajo estatus y madre dedicada al hogar. De igual forma el enclave de estos centros suele ser en zonas desfavorecidas.
- Un 57,5% del profesorado dice tener conflictos con los alumnos, de éstos el 39% con enfrentamientos abiertos y el 2% se siente incluso agredido.

4.3. Los estudios de Ortega

Los dos estudios realizados por Ortega (1994, 1998) han tenido una amplia repercusión en el contexto educativo por cuanto arrojan datos relevantes sobre los conflictos, los malos tratos, la agresividad, la intimidación y otras situaciones problemáticas en la convivencia de los centros.

El primero de ellos se llevó a cabo en el año 1994 con 575 alumnos de Secundaria de distintas zonas de Sevilla (deprimida, céntrica y formación profesional) y se pasó como instrumento una adaptación del cuestionario de Olweus. Los resultados más significativos fueron:

- El 5% del alumnado confesó sentirse maltratado por sus compañeros frecuentemente y el 10% afirmó ser violento con cierta frecuencia.
- Los insultos y el aislamiento social fueron las dos formas de intimidación y malos tratos más frecuentes.
- Los agresores son mayoritariamente varones (77%).
- Los lugares más frecuentes de maltrato son: aula, patio y pasillo.
- Se constata que los adultos están poco informados de los malos tratos.
- Ante un problema de malos tratos, el 34% suele hacer algo para impedirlo y casi el 50% opina que debería hacerse algo.

En la investigación de 1998 se recogieron datos de 28.28 alumnos de ESO de toda Andalucía. Los resultados globales más relevantes son:

- Los agresores están en el mismo curso que las víctimas en un 65% de los casos y en un 30% en un curso superior.
- Las víctimas confían el maltrato a un compañero en un 50% de los casos, a los padres en un 24% y a los profesores en un 7%.
- Los encuestados reconocen que agreden debido a que le provocan (41%), por bromear (34%) y por molestar (13%).
- En cuanto a los tipos de maltratos, estos son: insultos y motes (42%), exclusión social (24%), agresión física (15%), amenazas y hostigamiento (12%), robo y destrozo de pertenencias (2%).
- Un dato de interés es conocer qué tipo de reacciones observan que origina su conducta violenta, a lo que responde el 54% que nadie les dice nada.
- Complementando el dato anterior se les pregunta acerca de qué hacen cuando ven un caso de maltrato. Casi la mitad expresan que no hace nada, pero que deberían hacer algo.

4.4. Una experiencia de autogestión institucional¹⁵

A modo de ejemplo, se presenta el proyecto “Autogestión institucional: un medio para la excelencia educativa”, que se está ejecutando desde 1987 en el Jardín Maternal y de Infantes número 60 “Luisa Vera Valloud de Torregrosa”, de la ciudad de Resistencia (República Argentina). Su finalidad es intentar lograr un servicio de alta calidad educativa en el que prevalezca la igualdad de oportunidades educativas de los alumnos.

Viene a poner de manifiesto que es posible crear los espacios para la resolución de los conflictos de acuerdo con la cultura y características institucionales.

El proyecto nace en un aula cuando se constata la resistencia de los alumnos a obedecer a estrategias didácticas estereotipadas (movilizarse de un lugar a otro en el establecimiento para realizar actividades mediante filas). Esto llevó a un cambio intuitivo de la práctica docente y a tomar conciencia de la necesidad de que la educación esté al servicio de las necesidades de la comunidad y de los cambios sociales. Con tal fin se busca un apoyo en las teorías constructivistas, neoconstructivistas y fundamentalmente en la peda-

¹⁵ Para más información consultar la página web <http://www.mediacioneducativa.com.ar>

gogía humanista, que luego se concretó con los fundamentos de la pedagogía institucional.

Se hace un trasvase entre teoría y práctica y se extiende la actividad a todas las aulas. Con respecto al tratamiento de los conflictos se plantea:

- a) Propiciar la inclusión de aquellos valores que adhieren los miembros de la comunidad en el proyecto institucional. Para lograr este objetivo se buscó un consenso en talleres entre padres y docentes sobre los valores a favorecer para que el niño los construya. Estos talleres permitieron fundamentalmente que los padres encontraran un espacio para expresar las barreras que les impedían “sentirse parte” y valorar el hacer educativo de la institución. Por otra parte, les permitió visualizar los problemas institucionales y participar activamente en la búsqueda de las soluciones en la construcción del Proyecto Institucional.
- b) Favorecer en el educador la construcción clara de su rol, partiendo del cambio de actitud personal y profesional, y que entre otras cosas revalorice la autoridad sobre el autoritarismo. Se favoreció la coordinación entre docentes de un mismo turno y el turno opuesto, consensuando acuerdos en la práctica cotidiana. En los casos de conflictos, desde la dirección se buscó crear los espacios para analizarlos entre todos los docentes. Para lograr este objetivo se trabajó en talleres con la colaboración de un equipo interdisciplinario externo y se organizaron institucionalmente los agrupamientos, tiempos y espacios. La revalorización del rol impactó directamente en el sentimiento de pertenencia de cada uno de los actores que se tradujo en el cuidado de los elementos y materiales de trabajo, no por una imposición sino como una necesidad.
- c) Enseñar a los niños a cuidar los materiales (como parte del proyecto, no como algo aislado). Para ello se ha trabajado con la técnica de “ponerse en el lugar del otro” para valorar lo que siente el compañero que recibe el material deteriorado. También se alienta a los alumnos a reparar el material roto (por ejemplo: libros).
- d) Elaborar proyectos de aula a partir de un conflicto que se detecte.

De igual forma, se llevarón a cabo evaluaciones de algunos de estos proyectos. Así, una docente de sala de dos años trabajó la resolución de conflictos (generados por la lucha por el lugar y la utilización de materiales). El desarrollo de este proyecto permitió a los niños encontrar espacios de trabajo donde comunicarse en libertad. Otra docente de sala de 4 años trabajó en el proyecto “Yo, igual y diferente”, que surgió como consecuencia de un conflicto con un alumno que comenzó a ser discriminado por sus compañeros por

su agresividad. Trabajó desde la diversidad, lo relacionó con los juegos y obtuvo resultados positivos. Es de destacar que de forma espontánea uno de los alumnos actuó como “mediador” en la situación.

5. FACTORES DETERMINANTES

Los conflictos, al igual que todo fenómeno social, suelen aparecer ligados a varios factores y no a uno concreto. Suelen ser de origen y tipo diverso, por ejemplo la educación recibida por el sujeto, su relación con el entorno, la propia personalidad, etc. Por este motivo, se puede afirmar que la causa de los conflictos es múltiple y, por tanto, precisará de una intervención multidisciplinar, tal y como veremos en un apartado posterior.

En la Tabla 18.1 se recogen los principales factores que influyen en la aparición de conflictos¹⁶. Esta clasificación toma como referente la ubicación del alumno: bajo la cobertura institucional (centro) o fuera de la misma, bien sea en la sociedad o en la familia. No puede considerarse una lista cerrada, sino que existen una serie de causas que podrán agregarse a la misma en función del contexto concreto en el que se produzca el conflicto.

| Institución educativa | Familia y sociedad |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción del profesorado. • Cultura interna del centro. • Discrepancias organizativas. • Concepto de disciplina no compartido. • Fracaso escolar. • Escasez de recursos humanos y materiales para hacer frente al alumnado desmotivado o con dificultades de aprendizaje, entre otras. • Escasa implantación real de la tutoría. • Aislamiento del Departamento de Orientación, poca conexión con EOE. • Relaciones interpersonales. • Concentración en escuela pública de alumnado con mayor conflictividad (individual y social). • Poco desarrollo preventivo de la materia “Educación para la paz y la convivencia”. | <ul style="list-style-type: none"> • Competitividad. • Desintegración social. • Crisis de la legitimación del papel del profesorado como único poseedor de conocimientos para transmitirlos. • Influencia de medios de comunicación y nuevas tecnologías. • Excesiva presencia de la televisión en el modelado de los valores. • Roles desarrollados en determinados videojuegos. • Familia. • Amistades. • Crisis de determinados valores sociales. |

Tabla 8.1. Clasificación de los factores determinantes de los conflictos

¹⁶ Nos sirven de referencia, entre otros, Campoy y Pantoja (2000) y Trianes (2000).

Sin lugar a dudas, unos factores son más importantes que otros, por este motivo destacamos de forma agrupada aquellos que a nuestro juicio tienen una mayor relevancia en el momento actual:

- *Centro*: La institución educativa como tal, tiene definidos unos criterios de convivencia en los distintos documentos organizativos, algunos de los cuales (como, por ejemplo, las finalidades educativas) han debido ser consensuados por toda la comunidad educativa. Otro tema bien distinto es que estas directrices se pongan en funcionamiento y, si se hace, tengan una gestión adecuada. En esta cuestión juega un papel vital la cultura interna del centro promovida por el equipo directivo, la edad del profesorado, la existencia o no de tradición de trabajo en equipo, etc.
- *Profesorado*: Las variables que rodean al profesorado son claves en este tema tan sensible. Así, el estilo de impartir clase; la propia concepción de la educación; el grado de satisfacción que tengan en relación con el alumnado, con el centro, con el equipo directivo o con su carrera docente; la relación entre profesores; el grado de integración en la labor de equipo, etc., pueden provocar una mayor o menor implicación en los conflictos y en la búsqueda de posibles soluciones.
- *Orientación y tutoría*: Ambos conceptos vienen a poner un toque de calidad al sistema educativo, sin embargo cuando no se utilizan adecuadamente o simplemente no se utilizan, provocan el efecto contrario. Si el Departamento de Orientación permanece aislado del centro –las causas son difíciles de analizar aquí– y si la acción tutorial no se lleva a cabo en la forma y el horario establecidos, no sólo se pierden ocasiones de mejorar la educación de los alumnos, sino que además se pierde capacidad de intervenir sobre las situaciones conflictivas futuras o *de facto*.
- *Familia*: Son muchos los factores asociados al ámbito familiar que tienen su repercusión directa en la aparición de conflictos. Los más relevantes a nuestro juicio son:
 - Padres violentos o agresivos.
 - Falta de diálogo.
 - Desestructuración.
 - Descontrol en el uso de la televisión, videojuegos e Internet.
 - Desintegración del modelo de familia tradicional.
 - Educación muy permisiva o tolerante *versus* educación excesivamente punitiva.
 - Padres que viven con ingenuidad el hecho de que los conflictos escolares en nuestro país se dan más agudamente en *aquella* ciudad, en esa barriada alejada o en un determinado centro educativo al que, *por fortuna, yo no envío a mis hijos*.

- *Nuevas y no tan nuevas tecnologías*: Todavía está sin evaluar la influencia de algunas páginas web en la aparición de episodios violentos en jóvenes, pero empieza a aparecer ya una sospechosa unión entre grupos violentos e Internet, como lo confirma que sea a través de la red la forma en que los grupos terroristas exponen algunas de sus reivindicaciones y ejercen medidas de presión a través de la difusión de vídeos en los que se ejecutan personas que no cumplen las condiciones que éstos imponen. Y qué se puede decir de la influencia de la televisión¹⁷ en el modelado de los valores. En este terreno se puede encontrar un amplio repertorio de programas (*Operación Triunfo, Gran Hermano, Crónicas Marcianas*, etc.) que pugnan por recrear una serie de valores sociales pervertidos, así como la proliferación de programas denominados “rosa” en los que prevalece el vivir pendiente de la vida íntima de los demás y el derecho a criticarla, ejerciendo una influencia directa en la conducta de los jóvenes. En ambos casos estos mensajes llegan a una población joven que no tiene todavía una personalidad y unos criterios formados ante la vida. Finalmente, también es preciso citar el modelamiento de la conducta de los más pequeños a través de videojuegos agresivos y violentos.
- *Modelo de sociedad*: La sociedad de la información ejerce una poderosa influencia en las personas, no sólo en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, sino también en el desvanecimiento de las relaciones personales directas¹⁸. Si a esto unimos la alta competitividad en la que viven inmersos todos los sectores sociales, la desintegración social y familiar que alcanza tasas históricas y, por si fuera poco, la llegada masiva de inmigrantes, obtenemos un caldo de cultivo que hace fácil la proliferación de los conflictos.

5.1. ¿Qué hacer? Propuestas de intervención

Es un hecho incuestionable que el profesorado necesita iniciativas concretas que alumbren su práctica educativa, por este motivo se abordará directamente el tema, evitando andar de rama en rama.

¹⁷ Una tecnología veterana, pero que se encuentra en todos los hogares españoles, y tiene un fácil acceso por parte de toda la familia.

¹⁸ Nos hemos referido en otro trabajo a la problemática que presenta la nueva sociedad que comienza a configurarse: PANTOJA, A. *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. EOS. Madrid, 2004.

En primer lugar, es preciso aclarar que no existen recetas válidas para todos los casos. A pesar de esto, es nuestra opinión que las distintas propuestas de intervención habrán de enfocarse preferentemente desde dos posibles ángulos:

- a) La acción tutorial.
- b) La materia transversal “Educación para la paz y la convivencia” (programa de intervención basado en la prevención).

Las principales recomendaciones que el Defensor del Pueblo hace al final de su Informe (2000) sobre violencia escolar, se convierten en la principal referencia:

1. Se precisa una toma de conciencia general sobre la importancia del problema. Para ello las Administraciones deberán promover investigaciones.
2. Los abusos entre iguales desbordan el ámbito educativo. Es necesario implicar a las Administraciones locales en la programación de sus políticas de familia y sociales.
3. Es imprescindible la adecuada formación del profesorado en este tema. Aquí se incluye la mejora de los Planes de Estudios correspondientes, la formación permanente, equipos directivos, etc.
4. Toda organización precisa de disponer de medios personales adecuados a sus fines. Se recomienda la plena dotación de equipos de orientación psicopedagógica en los centros, así como la existencia de otros profesionales.
5. Una evaluación global y a largo plazo, evaluable periódicamente, garantiza mejores resultados que las intervenciones puntuales. Para ello se propone promover la elaboración de programas de prevención en los centros educativos, utilizando los Proyectos Educativos y los Reglamentos de Organización y Funcionamiento (ROF), y buscar la implicación de los sectores que componen la comunidad educativa.
6. La colaboración de las familias en los centros docentes resulta vital en el tema de la violencia escolar. La investigación señala un mayor conocimiento de las familias de situaciones de maltrato entre iguales que los profesores y los equipos directivos. Por tanto se recomienda definir vías de colaboración de los centros con las familias y un mayor seguimiento de los alumnos conflictivos a través de la acción tutorial.
7. Ante los casos de violencia se precisa una intervención inmediata dirigida al protagonista y al grupo. Los alumnos de los primeros cursos de la ESO son los más necesitados de atención. Se recomienda dirigir las actuaciones al grupo, así como promover en tutoría actividades relacionadas con la reflexión conjunta.

8. Hay conductas de exclusión social activa y pasiva, insultos, motes o hablar de terceros que gozan de cierta permisividad social. Se recomienda a centros y profesorado prestar atención a las mismas.
9. Existe una variedad de escenarios en los que se producen las situaciones de maltrato (patios de recreo, aseos, etc.) a los que los centros deberían prestar atención. Por ejemplo, considerando todo el recinto escolar como espacio educativo, promocionando actividades sociales en el horario de recreo o asegurando la vigilancia en todas las estancias e instalaciones del centro.

Como se puede apreciar, este Informe otorga gran valor a la acción tutorial en la resolución de todas las cuestiones relacionadas con la violencia escolar.

Como complemento de los aspectos anteriores, es preciso hacer hincapié en el valor que tiene en la vida real abordar los conflictos en situaciones cotidianas de trabajo y de relación propias del sistema de convivencia instaurado en el aula, por lo que se deberán incluir en el curriculum actividades, juegos, simulaciones, etc., de forma sostenida desde el momento en que el niño inicia su escolaridad. Estas intervenciones preventivas se proyectarán también de distintas formas sobre las familias. Por ejemplo, incluyendo el tema de los conflictos en las reuniones de comienzo de curso y preparando actividades para realizar en casa en las que los padres tengan que prestar su colaboración. En este sentido sería ideal, aunque todavía resulta un tanto utópico, trabajar unidades temáticas específicas, tales como asertividad, obediencia, respecto hacia los demás, etc., en Escuelas de Padres o Seminarios de Trabajo organizados por la AMPA y coordinados por el Departamento de Orientación. Igualmente, sería de gran utilidad incluir en la página web del centro algún apartado relacionado con los conflictos. Por ejemplo, un faqs con preguntas y respuestas (incluso consejos) para que padres y alumnos puedan obtener fácil información sobre qué hacer en situaciones concretas.

La prevención es la mejor fórmula para tratar los conflictos. Cuando en los medios de comunicación se lee o se escucha hablar de guerra preventiva como forma de hacer frente a los episodios de violencia en el mundo no se puede dejar de pensar en que se trata de una fórmula desvirtuada y perniciosa del término que en ningún caso puede resultar válida para el mundo educativo. Sin embargo, es posible que la idea de atacar antes de ser atacado cale en nuestras generaciones, más pendientes que nunca de la televisión y más sensibles a su influencia que en ningún otro momento de nuestra reciente historia de las tecnologías domésticas. Por consiguiente, ésta será una influencia que no debe ser desdeñada por gestores educativos y, de manera especial por las familias.

Realizadas estas aclaraciones y reiterado que la intervención no es un hecho puntual, sino que debe producirse a lo largo de la vida escolar del niño (salvo en los casos de auténtica crisis), nos adentramos ya en dar una respuesta concreta a la pregunta que abre este apartado: ¿qué hacer? En todos los casos, buscar el razonamiento del problema y negociar. Cualquier sanción debe tener una relación directa con el hecho acontecido y será comprendida tanto por el alumno o alumnos implicados como por el grupo y por las familias.

A continuación veremos distintas propuestas de intervención, tomadas desde tres ópticas diferentes: centro educativo, alumnado y familias. En su desarrollo seguiremos a Cerezo (1997), Burguet (1999), Campoy y Pantoja (2000), Defensor del Pueblo (2000) y Trianes (2000).

5.2. Centro educativo

Entendemos el centro educativo como un conglomerado en el que participan muchas personas (comunidad educativa), pero que se gestiona y se organiza por profesionales. Éstos son los que tienen en sus manos los resortes capaces de hacer que los conflictos queden sólo en conflictos propios de la convivencia entre personas, pero nada más.

Los centros educativos disponen de un instrumento organizativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), con capacidad para regular la convivencia entre sus miembros. Éste debe ser el referente obligado ante cualquier tipo de conflicto que suponga una crisis importante en la institución. Dentro del mismo suele existir una normativa específica y diferentes apartados dirigidos a la gestión de las sanciones. Más que un documento de tipo correctivo y punitivo debería ser un documento abierto para comentar y debatir. Veamos un ejemplo tomado de un ROF de un centro andaluz¹⁹:

“Como norma general, todo profesor que observe una conducta contraria a las normas de convivencia en cualquier alumno, deberá corregirla, si entra en el ámbito de su competencia o cursar parte escrito al tutor o Jefatura de Estudios quienes actuarán en consecuencia con la gravedad de la conducta a corregir, comunicándolo a los padres del alumno siempre que la conducta del mismo revista cierta gravedad o sea reiterativa”.

Esta prescripción es usual en casi todos los ROF y habla de corregir o de cursar un parte escrito, es decir, de castigar. No dice nada de negociar, ejemplificar, dialogar o de arbitrar medidas que pongan al sujeto o sujetos conflictivos en situación de autorregular sus conductas.

¹⁹ CEIP “Andalucía” – Fuengirola (Málaga)
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/colegioandalucia/rof.html>

Algunas propuestas de intervención en este ámbito podrían ser las siguientes:

– *El centro como institución:*

- Llevar a cabo *programas preventivos* o incluir aspectos preventivos en todos los niveles educativos con una implicación real de la comunidad educativa. En Educación Infantil y Primaria se trata de una cuestión vital. Los Planes Anuales de Centro y las Programaciones de Aula son los mejores instrumentos que tiene el profesorado para hacer efectiva esta propuesta que se puede vertebrar en torno a la materia transversal “Educación para la paz y la convivencia”. A menudo los centros dedican el día 31 de enero a conmemorar el día de la paz y se olvidan el resto del año de este tema.
 - *Conexión entre centros de Infantil, Primaria y Secundaria.* Este asunto se ha relegado a un plano secundario en los últimos años y precisa de nuevas iniciativas. La escolarización del niño necesita de una continuidad y ésta no se consigue con simples informes de evaluación que pasan de unos centros a otros. Es preciso arbitrar sistemas de trabajo que permitan compartir experiencias y un conocimiento cercano de la realidad que viven aquellos alumnos que empiezan a ser conflictivos. Por otro lado, determinados programas de intervención, iniciados en Educación Primaria, podrían tener así un seguimiento más preciso e incluso su continuidad en ESO.
 - Elaborar unas *Normas de convivencia* aceptadas por toda la comunidad educativa, que se revisen de forma periódica y que incluyan un sistema de implicación de las familias en el aporte de ideas (en ESO también incluiría a los alumnos). En cada curso académico se realizaría un seguimiento y una evaluación de este documento.
 - Elaborar una *Guía de actuaciones* –podría ser parte de las *Normas de convivencia*– en la que se clarifique de forma precisa el proceso a seguir en cada una de las situaciones conflictivas posibles, así como los procesos a poner en marcha.
 - Incluir en el *ROF*, además de los procedimientos derivados de los derechos y deberes del alumnado, la forma de atender los presumibles cambios en la vida escolar del niño que puedan provocar alteraciones en su personalidad. Por ejemplo, sustitución del tutor a mediados de curso, el paso de un ciclo a otro, el cambio de tutor, etc.
- *Profesorado:* Aprovechar la primera semana de septiembre y las reuniones de ciclo y/o departamento realizadas durante el curso para:
- Consensuar y tipificar el concepto de conflicto y acordar las pautas de acción.

- Realizar simulaciones de situaciones conflictivas.
- Estudio de casos.
- Establecer acuerdos sobre las acciones a emprender
- Proponer cuestiones para el debate organizado que permitan la participación de alumnado de varios cursos. Se plantearían preguntas del tipo ¿Cómo podemos detener conductas agresivas en el recreo o en clase?
- Concertar actuaciones que permitan una sincronización con los padres para favorecer redes de amistad en las clases.
- Acordar formas de trabajo en el aula para mejorar la autoestima de los alumnos, las competencias sociales, el autoconcepto, etc.
- Llegar a compromisos sobre la realización de la acción tutorial.

5.3. Alumnado

Depende del profesor que el alumnado se sienta a gusto en clase, que encuentre las pautas de trabajo ideales para conseguir adquirir los conocimientos y progresar como persona en su contacto con los demás. Destacan:

- *Fomento del diálogo*: De él deriva directamente la negociación en paz de los conflictos escolares. A través del diálogo, el conflicto puede ser entendido como connatural a toda relación, ya que permite su gestión pacífica e inteligente (Uribe, Castañeda y Morales, 1999). El profesorado debe tomar conciencia de las posibilidades educativas del diálogo y acabar con pedagogías tradicionales que condenaban a los alumnos al silencio.
- *Promoción de normas de convivencia*: Autores como Pérez (1996) y Trianes (1996) han incidido en la necesidad de un cambio en la percepción y experiencia de la convivencia cotidiana en el aula. Para ello el alumno debe participar en la organización de la clase en la que pasa todo su tiempo de estudio. La democracia en las aulas lleva a que los alumnos se sientan más responsables al participar en los gobiernos de las mismas. Para ello se elaborarán, tal y como expusimos anteriormente, unas *Normas de convivencia* propias derivadas de las ya existentes a nivel de centro. Como señala Pérez (1996) esto supone una implicación del alumnado en la toma de decisiones.
- *Adquisición de valores*: Tiene gran repercusión en la gestión de los conflictos la educación en valores que reconozcan la dignidad de toda persona, el derecho al ejercicio de la libertad individual y grupal, la deliberación y la participación por el interés común de una convivencia sana en el centro escolar.

- *Favorecer el aprendizaje cooperativo*: La idea de grupo como superador de los problemas de convivencia ha sido destacada por diversos autores, todos ellos coincidentes en que el alumno toma conciencia de que los resultados obtenidos dependen de la actuación de cada uno de los miembros del grupo. Escámez, García y Sales (2002) han señalado al respecto que la vinculación en la práctica de los objetivos de los participantes hace que se adquiera el concepto de que cada a uno de los integrantes del grupo puede alcanzar los que se propuso si los otros alcanzan los suyos.
- *Autocontrol emocional*. Es la capacidad de los alumnos para manejar sus emociones ante situaciones conflictivas y controlar sus impulsos. Esto puede hacerse en los centros mediante el planteamiento de ejercicios que les permitan conocerse mejor a sí mismos y reconocer las emociones de los demás.

Otros temas para trabajar con el alumnado son:

- Construcción del autoconcepto.
- La obediencia.
- Autorregulación.
- La toma de decisiones.
- Habilidades asertivas.
- Habilidades para evitar los resentimientos.
- Construcción de la libertad y la autonomía personal.
- Capacidad para la resolución de problemas.

5.4. Familias

Los docentes siempre nos hemos preguntado ¿qué influencia real tenemos sobre las familias?, a sabiendas de que es la familia la principal generadora de actitudes positivas o negativas en relación con los conflictos en los que se ven involucrados sus hijos. Para tener algún tipo de influencia en los padres es necesario acometer tareas conjuntas con ellos y esto hoy por hoy es sólo posible a través de la acción tutorial.

La entrevista tutorial llevada a cabo de forma periódica, pero como mínimo una vez al trimestre, facilitará información directa y actual de lo que acontece en cada familia y a la vez permitirá al tutor conocer la opinión de los padres acerca de fenómenos como la violencia, el pasotismo, la obediencia, etc. Un sencillo cuestionario servirá para la obtención de los datos y para la sensibilización sobre el tema.

La entrevista tutorial, sea individual o grupal (pequeño grupo), ofrece múltiples alternativas:

- Simulaciones (poner a los padres frente a ¿qué haríais si...?).
- Estudio de casos.
- Contar experiencias.

Otras alternativas podrían ser:

- Escuelas de Padres.
- Conferencias.
- Seminarios de trabajo.
- Folletos informativos elaborados por asesores de la AMPA.
- Actividades organizadas por servicios sociales de ayuntamientos.

6. TRES ASPECTOS DESTACADOS EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONFLICTOS

6.1. La obediencia

La obediencia se ha venido tratando en los últimos años desde un punto de vista muy superficial, uniéndose en muchos casos a un sistema represivo que en nada beneficia a la vida en sociedad. Obedecer es cumplir las normas consensuadas por el grupo o impuestas por una organización para la optimización del grupo. Así, por ejemplo, el profesor obedece a un horario de trabajo o al cumplimiento de los programas de sus asignaturas. La obediencia no tiene por qué estar sujeta a normas autoritarias, ni debe ser ciega. Obedecer en un sistema democrático conlleva la actitud crítica, la posibilidad de poner en entredicho el motivo de la obediencia, siempre y cuando se haga desde una posición dialogante y se razone de forma coherente.

La obediencia va unida en gran medida a la disciplina escolar, por este motivo la tratamos como una de las condiciones básicas que pueden hacer que mejore la convivencia en el aula.

A continuación se ofrecen varias sugerencias dirigidas al profesorado y/o los tutores para mejorar la obediencia de los alumnos:

- **Distancia:** Formula tu demanda desde una distancia cercana (en el espacio privado).
- **Contacto visual:** Busca y establece el contacto con los ojos (sin pulso, ni agresividad, ni esquivado), pide que te mire si es necesario.
- **Tono de la voz:** Utiliza un tono de voz apacible, pero a la vez firme, no hables fuerte, ni grites para obtener su atención.

- **Sin emoción:** Controla tus emociones, especialmente el enfado, la exacerbación o súplica. Las reacciones demasiado emotivas disminuyen la obediencia y pueden agravar la situación.

No conviene: *Gritar, injuriarle, hacerle sentir culpable o inferior, amenazar o brutalizarle. Pedir que te tome en cuenta.*

- **Frase directa, imperativa.** La utilización de demanda directa en vez de preguntas o invitaciones aumenta el grado de obediencia.

No conviene: *“¿Podrías parar de molestar a tu vecino?”. “Te pido...”.*

Conviene: *“Para de molestar a Pedro, siéntate y ... (una prescripción positiva.)*

- **Frase positiva.** Es más eficaz que formule demandas positivas, pidiendo que adopte el alumno un comportamiento aceptable.

No conviene: *“Para de hablar, de moverte”. “No más”. “Bien, ahora basta”.*

Conviene: *“Siéntate y empieza tu trabajo...”.*

- **Frase descriptiva, precisa.** Las demandas positivas y descriptivas son preferibles a las ambiguas o demasiadas generales.

No conviene: *“Ponte atento”.*

Conviene: *“Siéntate sobre la silla, los pies en el suelo, las manos sobre tu mesa, mírame”.*

- **Plazo:** Deja tiempo para que el alumno reaccione a tu demanda (de tres hasta cinco segundos). Durante este corto tiempo, no hables con él (sin discusión ni tampoco excusa), no vuelvas a formular tu demanda ni añadas una nueva. Mira simplemente al alumno a los ojos en la espera de que va a obedecer.

- **Repetición:** Es aconsejable que no repitas una demanda más de dos veces (no acoses al alumno). Por lo mismo no enumeres rápidamente una serie de directivas.

No conviene: *“Por favor, dame tus deberes, compórtate bien hoy y no molestes al vecino sentado frente a ti”.*

- **Refuerzo:** Es demasiado infame exigir un comportamiento a un alumno, y después ignorarle cuando lo ejecuta. Si deseas más obediencia de parte de tus alumnos, ofrece gratificaciones y refuerzos sinceros.

6.2. La resolución de problemas

Existen varios sistemas de resolución de problemas para aplicar a situaciones sociales. Aunque las fases son similares, siempre encontramos matices que pueden hacer que cada profesor o tutor se decante por uno o por otro, según sus características personales. En cualquier caso, también es posible adaptar alguno de los ya existentes.

Por ejemplo, para dar respuesta en grupo a problemas de tipo general, nos parece adecuado el sistema propuesto por Begoña (1998):

- **Orientación hacia el problema.** Los alumnos reconocen en esta primera fase los diferentes problemas que surgen en la convivencia diaria en clase y los obstáculos que se encuentran para resolverlos. De esta forma, se acuerda que lo primero es admitir que los problemas forman parte de la vida en el aula y que de nada sirve mirar hacia otro lado. El objetivo principal es reflexionar en grupo sobre las dificultades o complicaciones que surgen a lo largo del día. Cuando se tenga clara la existencia del problema se puede valorar su nivel de gravedad en una escala de 0 (nada) a 10 (muchísimo).
- **Definición y formulación.** Se persigue determinar el quién, qué, dónde, cuándo, por qué del problema. Se trata de describirlo por grupos en términos claros, específicos y concretos. Se utiliza sólo la información relevante en forma de hechos, no opiniones o creencias. Hay que identificar los factores y las circunstancias que hacen de una situación un problema, sus metas principales y específicas relacionadas con él, problemas de menor importancia que giran y alimentan al problema principal, etc.
- **Posibles soluciones.** Una vez definido el problema por el grupo se hace una puesta en común para aclarar cualquier duda que exista sobre el problema. Seguidamente se generan soluciones alternativas al problema, buscando la concreción más que la calidad de las mismas.
- **Toma de decisiones.** Tras los debates internos de cada grupo se van realizando propuestas al conjunto de la clase de una solución. Se trata de que mediante una reflexión crítica cada grupo defienda su propuesta y sepa encontrar los puntos débiles de las soluciones de los demás. Finalmente se analizan cada una de ellas y se elige la mejor. Algunos criterios son: valor de la alternativa (¿se consigue la meta con ella?, ¿se puede llevar a la práctica?), consecuencias de esa solución para el grupo y el centro educativo a corto y largo plazo.

En caso de encontrar una solución aceptada por todos, se da el siguiente paso:

- **Puesta en práctica y verificación de la solución.** Consiste en llevar a la práctica la solución y ver si es la más adecuada. En caso de encontrar discrepancias entre el resultado esperado y el observado se vuelven a revisar todos los pasos: si el problema ha sido correctamente definido, si se han generado todas las alternativas posibles, si se ha tomado la solución adecuada y si ha sido correcta la puesta en práctica de la misma.

De forma individual se puede utilizar el método PIGEP de Crary (1994: 192) o una variante del mismo. Consiste en:

- **Parar.** Cuando se detecta el malestar o enfado no se debe reaccionar sino detenerse a pensar lo que se va a decir y a hacer. No dejarse llevar por el primer impulso.
- **Identificar.** Definir el problema, diferenciar las necesidades de los deseos. Hablar con el otro sobre su versión de los hechos y contarle la propia. Evitar las etiquetas o juicios generales que obstaculicen el “poder hablar”.
- **Generar.** Ideas espontáneas, posibles soluciones, que sean distintas propuestas para resolver el problema, sin restricciones. La racionalidad de las mismas se sopesará en el paso siguiente.
- **Evaluar.** Entre todas las ideas, seleccionar las más viables, las que más satisfagan a las necesidades de cada una de las partes.
- **Planificar.** La puesta en marcha de las soluciones propuestas previendo los posibles obstáculos que puedan surgir para hacerla lo más realista posible. Elaborar un plan, agenda o contrato para implementarlo.

6.3. Simulaciones: *role-playing* o juegos de rol

Aunque existen muchos tipos de simulaciones, el *role-playing* presenta unas características muy indicadas para el desarrollo de estrategias en la solución de problemas personales e interpersonales. Consiste en poner a los alumnos frente a una realidad distinta de la habitual, de forma que puedan sentir y/o expresar sentimientos y sensaciones que suelen quedar fuera de su campo de acción. Sus objetivos son:

- Favorecer que los alumnos hagan sus propios descubrimientos respecto de ellos mismos y de su entorno.
- Identificar al alumno con el problema tratado, buscando que personalice su tratamiento y la reflexión sobre las actitudes que en él están implicadas.

En relación con otros juegos, el *role-playing* presenta las ventajas siguientes:

1. Es muy motivador y permite crear un ambiente de mucha participación en el diálogo o debate posterior, especialmente cuando el grupo se siente implicado en lo que se representa.
2. Acerca al grupo a problemas de la vida real.
3. Permite bajar del campo de las abstracciones al de las realidades.
4. Convierte el juego en una forma de expresión y un instrumento de investigación y de trabajo.

La forma de desarrollarse admite muchas posibilidades. Así, el tutor o profesor puede explicar el tema o pedir que sean los alumnos los que hagan propuestas, a continuación se identifican los personajes y las escenas que se van a representar y se piden voluntarios o los elige el propio profesor. A continuación, se prepara la dramatización basada en escenas reales en las que los personajes se expresan con naturalidad y en un lenguaje cotidiano. El grupo escucha y no realiza ningún tipo de intervención que pueda interferir en la representación. Seguidamente se realiza el debate entre los alumnos actores y el grupo clase (se puede hacer en gran grupo o primero trabajar un cuestionario en pequeños grupos y terminar con una puesta en común). El profesor o tutor actúa como moderador y ayuda a seguir un camino estructurado en las intervenciones y a centrar el problema objeto de la dramatización.

En síntesis los pasos a seguir son:

1. Tras una fase de creación del clima de aula adecuado, se procede a aislar y explicar el problema (determinarlo y concretarlo).
2. Se seleccionan los participantes.
3. Se dispone el escenario.
4. Se prepara a los observadores (grupo clase o pequeño grupo).
5. Se lleva a cabo la representación.
6. Período de discusión y evaluación.
7. Nueva representación para revisar los roles y sugerir nuevas alternativas en el comportamiento de los protagonistas.
8. Generalizar la experiencia y extrapolarla a otras situaciones de la vida real.

A continuación se muestra un posible modelo de cuestionario que se puede utilizar para dirigir la observación del grupo y que se entrega antes de iniciar la representación:

- ¿Qué se muestra en la representación? ¿Ves alguna relación con lo que ocurre en tu vida real?
- ¿Al final ha quedado resuelto el conflicto?

- Cuando un conflicto de estas características se prolonga ¿qué hay de lamentable en la situación?
- ¿Qué piensas de la actitud del protagonista ante sus padres? ¿Cómo la calificarías: adulta, infantil...?
- ¿Qué piensas de la actitud de los padres?
- ¿Cómo reaccionamos nosotros ante una advertencia cualquiera de nuestros padres? ¿Qué hay de positivo en nuestras reacciones? ¿Qué hay de negativo?
- ¿Deberíamos cambiar nuestra actitud hacia nuestros padres? ¿En qué sentido?
- ¿Deberían nuestros padres cambiar su actitud hacia nosotros? ¿En qué aspectos?
- Realiza algunas propuestas de solución o mejora de la comunicación entre padres e hijos.

Existen en Internet algunos materiales diseñados para realizar en clase un *role-playing*. A modo de ejemplo, destacamos la información y los cuentos (incluyen vídeos) que se pueden encontrar en la siguiente página del CNICE dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a “Convivencia escolar y prevención de la violencia”

(http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/4_6.htm).

7. EJEMPLOS

7.1. Con el grupo-clase

- ¿Qué hacer ante...? Los motes (cambiar la temática de acuerdo a un listado elaborado por los propios alumnos).
 1. Se divide la clase en 5 equipos.
 2. Se piensa la situación.
 3. Se buscan varias respuestas (todos participan).
 4. Debate y elección de la mejor solución.
 5. El representante de cada equipo defiende su propuesta ante el grupo-clase.
 6. Se abre un turno para posibles aclaraciones o sugerencias y se eligen las tres mejores soluciones. Todos piensan en cómo ponerlas en marcha. Incorporarlas a las normas de convivencia.
- A partir del visionado de la película “Mentes peligrosas” del director John N. Smith, realizar una reflexión en grupo en la que se trate el tema de la violencia en las aulas. ¿Por qué se origina? ¿Qué soluciones se podrían llevar a cabo para evitar este tipo de situaciones?

- *Role-playing*: “Pedro sale de clase y se encuentra a un grupo de niños que está intercambiando cromos. No son de su clase, pero al ver que los cromos son de su misma colección se acerca, pero antes de hablar, uno de ellos, Luis, le dice que se vaya, que no piensan intercambiar cromos con él”.

Entrenamiento: Dos niños (Pedro y Luis) y varios que forman el grupo. Pedro tiene que buscar el acercamiento razonado al grupo y Luis mantendrá firme su actitud negativa, pero será receptivo a los argumentos razonados de Pedro. Los demás intervendrán para conseguir llegar finalmente a un acuerdo.

7.2. Con el profesorado

- Estudio de casos: “Mientras Antonio, profesor de Lengua de 2.º de ESO, sale un minuto de clase, se arma un gran lío entre Raquel y Susana. Raquel no desea hacer el ejercicio que el profesor les ha dejado y se dedica a molestar a Susana. Interviene Carlos, que es el delegado de clase. Al llegar Antonio se encuentra toda la clase alborotada y muchos alumnos se quejan de que no han podido trabajar tranquilos. Cada cual desea dar su versión. Raquel no admite que haya molestado, pero es acusada tanto por Susana como por Carlos.

Entrenamiento: ¿Qué debe hacer Antonio? Se plantea aquí un estudio de casos en el que se debe buscar la solución entre todo el grupo de profesores que participan. Las siguientes preguntas pueden servir para abrir los turnos de participación: ¿cómo hay que actuar para que Raquel no se sienta acosada y admita su culpa?, ¿qué soluciones puedes aportar para que Carlos y Susana tengan una actitud constructiva con Raquel?, ¿qué papel piensas que debes adoptar como profesor?, ¿qué comentarios harías al tutor de esta clase a fin de que tenga una comprensión adecuada de los hechos y pueda actuar en consecuencia?

- *Role-playing*: Un grupo de tutores preparan una dramatización relacionada con el siguiente caso: “Raúl es un alumno de 6.º de Educación Primaria que muestra poco interés en clase, no hace los deberes de casa y dedica gran parte de su tiempo a incordiar a los compañeros y a los profesores especialistas. Así queda constatado en todas las reuniones de ciclo llevadas a cabo y aparece en el historial del alumno del tutor. Aunque no existen razones aparentes, lo cierto es que Raúl en los últimos meses ha iniciado un proceso de confrontación con los demás en el que se han llegado a producir riñas en clase. Los profesores también han detectado en él un actitud más agresiva”.

Entrenamiento: Se plantea realizar las siguientes actividades:

1. Representar la entrevista tutorial con el alumno.
2. Representar la entrevista tutorial con su grupo de amigos.
3. Representar la entrevista tutorial con los padres de Raúl.
4. Realizar una reflexión sobre las dificultades que se pueden encontrar en las fases de cada una de las entrevistas anteriores, basándose en la experiencia de cada tutor, para después hacer una puesta en común:
 - a) Preparación (lugar, tiempo, cita, datos previos recogidos, objetivos...).
 - b) Apertura (creación de condiciones favorables, aclaración de objetivos, duración, confidencialidad...).
 - c) Desarrollo (dificultades para centrarse en el tema, saber escuchar, sintetizar, devolver información, contrastar con datos, ayudar a pensar, hacer silencios, empatizar).
 - d) Cierre y seguimiento (dificultades para establecer compromisos y para fijar la manera de hacer el seguimiento)

7.3. Con padres

A) Siguiendo la máxima de “La experiencia vivida marca la personalidad del niño”, trabajaremos en tutoría con padres (4 o 5 matrimonios máximo) el siguiente texto:

“Para el niño que yo era, todo lo que me gritabas era positivamente un mandamiento del cielo: no lo olvidaba nunca, y aquello era para mí, en adelante, el criterio más importante de que disponía para juzgar al mundo y, sobre todo, para juzgarte a ti: en esto fallabas por completo. De niño te veía principalmente durante las comidas, y la mayor parte de tu enseñanza consistía en la manera de instruirme a la hora de comer con educación. Había que comer de todo lo que se sirviera y abstenerse de hablar de la calidad de los manjares: pero con frecuencia sucedía que encontrabas la comida incomedible, y decías que los alimentos eran bazofia, que habían sido estropeados por aquella idiota (la cocinera). Como tenías un enorme apetito y una peculiar propensión a comerlo todo muy caliente, con rapidez y a grandes bocados, el niño tenía que darse prisa. Reinaba durante la comida un silencio lúgubre, interrumpido por tus advertencias: «Primero come, ya hablarás después», o bien: «más de prisa, más de prisa, más de prisa»; o bien: «ya hemos terminado hace mucho». Uno no tenía derecho a sorber el vinagre, tú sí. Era esencial cortar limpiamente el pan; pero tú lo cortabas con un cuchillo manchado de salsa, y no tenía importancia. Ni una sola migaja debía caer al suelo; pero era precisamente debajo de tu sitio donde más había. Durante la comida, uno no debía preocuparse más que de comer; pero tú te limpiabas las uñas, te las cortabas, saca-

bas punta a los lápices, te limpiabas los oídos con un palillo. Por favor, padre, entiéndeme bien; todas estas cosas eran detalles sin importancia, que sólo se me hacían agobiantes en la medida en que tú, que tan prodigiosa autoridad tenías a mis ojos, no respetabas las leyes que imponías.

Cuando emprendía algo que te desagradaba y tú me amenazabas con un fracaso, mi respeto a tu opinión era tan grande que el fracaso era inevitable, aún cuando no debiera producirse hasta más tarde. A medida que me iba haciendo mayor iba aumentando el material que podrías oponerme como prueba de mi escasa valía. Poco a poco, los hechos te dieron la razón en ciertos aspectos.

También es verdad que puede decirse que nunca llegaste a pegarme de veras. Pero tus gritos, tu rostro congestionado, tu apresurada manera de quitarte la correa y disponerla sobre el respaldo de la silla, todo esto era casi peor que los golpes. Para colmo, la suma de todos los momentos en que, según la opinión que manifestabas claramente, yo había merecido golpes, a los que sólo había escapado por tu misericordia, hacía nacer en mí una vez más, una gran conciencia de mi culpabilidad. Desde todas partes caía en falta contra ti”.

(Resumen de la obra de Frank Kafka, *Carta al padre*, 1882, ediciones Akal. Citado por Gil, 2002: 93-94).

Desarrollo:

A criterio del tutor que actúa de coordinador y dinamizador se pueden formar dos grupos, uno formado por los padres y otro por las madres. Ambos leen el texto y establecen un debate interno en el que se pide sinceridad a todos los miembros (30 minutos):

- Aspectos positivos y negativos del modelo educativo ejercido por el padre.
- Opinión sobre la forma de entender esta educación por parte del hijo.
- ¿Qué alternativas se plantean? Buscar el punto de vista personal.
- Establecer algunas conclusiones.

A continuación, se reúnen todas las familias y los portavoces de ambos grupos van expresando las opiniones compartidas. Se genera un debate. Finalmente, el tutor pide que se busquen implicaciones entre el texto y la educación actual de los hijos:

- ¿Cómo abordan los conflictos en casa?
- ¿Utilizan el modelado para mejorar las conductas?
- ¿Han comprobado si alguna vez les ocurre como al padre de la historia?

- ¿Cómo solucionan los conflictos?, ¿recurren a los castigos?, ¿pegan a sus hijos?
- ¿Qué alternativas ven más convenientes ante la aparición de conflictos en la familia?

B) El siguiente texto original de la Asociación interdisciplinaria para el estudio y prevención del filicidio (Filium) nos va a servir para abrir un coloquio en un pequeño grupo de padres (3 o 4 matrimonios sería ideal):

Los niños aprenden lo que viven

- Si un niño vive criticado, aprende a criticar.
- Si un niño vive con hostilidad, aprende a pelear.
- Si un niño vive avergonzado, aprende a sentirse culpable.
- Si un niño vive con tolerancia, aprende a ser tolerante.
- Si un niño vive con estímulo, aprende a confiar.
- Si un niño vive apreciado, aprende a apreciar.
- Si un niño vive con equidad, aprende a ser justo.
- Si un niño vive con seguridad, aprende a tener fe.
- Si un niño vive con aprobación, aprende a quererse.
- Si un niño vive con aceptación y amistad, aprende a hallar amor en el mundo.

Desarrollo: El tutor dirigirá la sesión haciendo preguntas y encontrando momentos para reestructurar las ideas y para establecer aplicaciones y compromisos en la vida cotidiana:

- ¿Encontráis reales las afirmaciones anteriores?
- En vuestras casas ¿intentáis llevar alguna de ellas a cabo?
- ¿Os habéis dado cuenta de que algunas de éstas tienen que ver con los conflictos? ¿Cuáles?
- ¿Qué consecuencias prácticas os parece que podríamos sacar todos juntos de afirmaciones como: “Si el niño vive con hostilidad, aprende a pelear”? ¿O “Si el niño vive con tolerancia, aprende a ser tolerante”?
- ¿Os parece que busquemos entre todos ejemplos de la vida cotidiana en los que se puedan aplicar algunos de estos principios? Pueden ser positivos o negativos.

C) La siguiente actividad se plantea para ser trabajada por el tutor con dos matrimonios. Se entrega a cada matrimonio el siguiente listado de principios y el tutor los lee uno a uno. A continuación se les pide que durante 10 minutos charlen entre sí por parejas y elijan los dos principios que en casa lleven a cabo habitualmente porque les parezcan importantes, junto con otros dos principios

que no practiquen. Se les solicita que anoten brevemente por qué no los realizan. A partir de aquí, cada pareja explica por qué cumplen unos principios y no otros. Se establece una charla-coloquio final con la participación del tutor que señala la relación que tienen los temas tratados con las actitudes de sus hijos en el aula.

Principios:

1. Es mejor coger a sus hijos cuando se portan bien y elogiarlos, que estar pendiente de ellos para decirles que están haciendo algo mal.
2. Dejen que sus hijos les ayuden o pídanse lo sin agobiarlos ni exigirles.
3. Anime de vez en cuando a sus hijos en sus juegos y en sus tareas. No hace falta invertir mucho tiempo, con unos segundos puede bastar.
4. Acostumbre a sus hijos a tener responsabilidades en el hogar. Plan-téelas como una obligación de todos los miembros.
5. Procure una disciplina positiva. Si su hijo hace algo mal, debe pagar por ello y reconocer su culpa. Después es mejor olvidar y no volver a recordarlo.
6. Demuestre compasión cuando ejerza disciplina. Procure que las muestras de compasión no duren excesivo tiempo. Simplemente se manifiesta y ya está.
7. Los sermones son para las iglesias no para el hogar. Se debe hablar con los hijos; pero no es bueno hacerlo en los momentos de crisis, ni siquiera con el pretexto de hacerlos razonar.
8. Aproveche cualquier momento del día para establecer una conver-sación con sus hijos. Cualquier tema es válido, lo importante es dialogar.
9. Los niños aprenden lo que ven y oyen. Si usted grita cuando se enoja, lo menos que puede esperar es que su hijo siga el ejemplo. Es conveniente manejar los problemas sin perder la calma.
10. Los padres son maestros. Lo haya planeado o no, lo intente o no, enseñará a sus hijos a través de la interacción con ellos. Especial-mente en niños pequeños, lo que ustedes hagan es más importante que lo que digan.

D) *Role-playing:* “Laura ha quedado con los amigos para salir el sába-do por la mañana y ver el posible regalo que la pandilla le hará a Juan, que cumple años. Su madre le dice que el sábado tendrá que ayudar a limpiar la casa. Laura le responde que ha quedado con los amigos y que no piensa dejar-los «colgados». La madre de Laura le advierte que como reza el refrán: ‘Pri-mero es la obligación y luego la devoción’ y que se olvide de ir”.

Entrenamiento: Una actriz-madre representa el papel. Deberá mante-nerse firme, pero razonando todas las cuestiones que le plantee, en su caso, la actriz-niña. El resto de los padres del grupo hará de observadores y tras la representación planteará preguntas o aportará alternativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEGOÑA, E. *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Pirámide. Madrid, 1998.

BURGUET, M. *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer. Bilbao, 1999.

CAMPOY, T. J. Y PANTOJA, A. *Orientación y calidad docente*. Pautas y estrategias para el tutor. EOS. Madrid, 2000.

CASAMAYOR, G. "Tipología de conflictos". En G. CASAMAYOR (coord.) y otros. *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Graó. Barcelona, 1998, págs. 11-28.

CEREZO, F. *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide. Madrid, 1997.

CRARY, E. *Crece sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Integral. Barcelona, 1994.

DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Extraído de la word wide web el 9 de agosto de 2004: <http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesespeciales>, 2000.

DELORS, J. y otros. *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Madrid, 1996.

ECHEVERRÍA, B. "Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad". *Letras de Deusto*, 34 (103), 189-205. 2004.

ESCÁMEZ, J. GARCÍA, R. y SALES, A. *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Idea Books. Barcelona, 2002.

ETXEBERRÍA, F., ESTEVE, J. M. y JORDÁN, J. A. "La escuela y la crisis social". En P. ORTEGA (coord.) *Conflicto, violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cajamurcia. Murcia, 2001.

FUNES, S. "Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia". *Contextos educativos*, 3, 91-106. 2000.

GIL, R. *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Cisspraxis. Barcelona, 2002.

GRASA, R. "Vivir el conflicto". *Cuadernos de Pedagogía*, 150. 1987.

HART, J. y GUNTY, M. *The impact of Peer Mediation Program on an Elementary School Environment*. *Peace and Change*, 22 (1), 76-92. 1997.

HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. *Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Universidad de las Islas Baleares, 2002.

LEDERACH, J. P. *Mediación*. Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz. Gernika, 1994.

MELERO, J. *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI. Madrid, 1993.

MOORE, C. *El proceso de mediación*. Granica. Buenos Aires, 1995.

MORENO, J. M. "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Extraído de la world wide web el 18 de agosto de 2004: <http://www.campus-oei.org/oei-virt/rie18a09.htm>, 1998.

OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata. Madrid, 1998.

ORTEGA, R. "Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria". Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67. 1994.

ORTEGA, R. *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía. Sevilla, 1998.

ORTEGA, R. "Presentación". En R. ORTEGA, (coord.) *Conflicto, violencia y Educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cajamurcia. Murcia, 2001.

ORTEGA, R. (coord.) *Educación en la convivencia para prevenir la violencia*. Machado Libros. Madrid, 2000.

PÉREZ PÉREZ, C. *Las normas en el curriculum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. EOS. Madrid, 1996.

SMITH, P. K. Y SHARP, S. *School bullying; insights and perspectives*. Routledge. Londres, 1994.

TRIANES, M. V. “¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo”. *Cultura y Educación*, 3, 37-48. 1996.

TRIANES, M.V. *La violencia en contextos escolares*. Aljibe. Málaga, 2000.

URANGA, M. “Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar”. En G. CASAMAYOR (coord.) y otros, *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Graó. Barcelona, 1998, págs. 143-159.

URIBE, M. E.; CASTAÑEDA, M. L. y MORALES, M. *Violencia escolar*. Alborada, 314, 18-27. 1999.

VÁZQUEZ, G. *El conflicto y la escuela en un mundo globalizado*. Addenda presentada al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (<http://www.ucm.es/info/site/>), 2001.

¿POR QUÉ FRACASAN NUESTROS ALUMNOS EN MATEMÁTICAS? PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO MATEMÁTICO (PEIM)

Vicente Bermejo

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad Complutense

1. INTRODUCCIÓN: FRACASO ESCOLAR EN MATEMÁTICAS

1.1. Evaluaciones nacionales

1.2. Estudios internacionales

1.3. Causas del fracaso escolar en matemáticas

2. FUNDAMENTOS CONSTRUCTIVISTAS DEL PEIM

2.2. Los niños construyen su propio conocimiento

2.3. La instrucción guía y apoya la construcción del conocimiento por parte del niño

2.4. La instrucción se centra en torno a la comprensión y solución de problemas

2.5. El desarrollo específico constituye el fundamento para secuenciar los objetivos de instrucción

3. LOS PILARES DEL PEIM

3.1. Los alumnos: Educación personalizada

3.2. El profesor: Formación psicopedagógica y específica de los contenidos

3.3. Los contenidos: Su selección y secuenciación

3.4. El contexto del aula: Dinámica constructivista

4. IMPLEMENTACIÓN DEL PEIM

5. CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUCCIÓN: FRACASO ESCOLAR EN MATEMÁTICAS

Las últimas evaluaciones del sistema educativo español ponen de manifiesto la existencia de un 28% aproximadamente de fracaso escolar en nuestro país. Esta cota es demasiado alta si tenemos en cuenta que la media de la Unión Europea (antes de la última expansión) se situaba en torno al 20%. Tanto la UE como la ministra de Educación española se han comprometido a bajar este porcentaje hasta el 10% aproximadamente en 2010. Ello equivale a reducir en casi un 20% el fracaso escolar en España en seis años, lo que supone un esfuerzo considerable y probablemente un objetivo demasiado optimista. No obstante, mis mejores deseos y augurios para este difícil reto, por otra parte encomiable y políticamente insoslayable.

Pero si el fracaso escolar en España es alto, el fracaso escolar en matemáticas en nuestro país supera ampliamente estos porcentajes, como vamos a observar tanto en las evaluaciones nacionales como en los estudios internacionales.

1.1. Evaluaciones nacionales

Desde hace tiempo se ha constatado que los niños presentan más dificultades en el área de matemáticas que en el resto de las áreas. Así lo recogía ya el Ministerio de Educación y Ciencia español en su evaluación de 3.^{er} Ciclo de EGB en 1982 (ver Tabla 9.1). Efectivamente, aunque la tasa de fracaso en matemáticas viene unida a la de C. de la Naturaleza (40,56%), no obstante es notoriamente más alta que la de Lengua Española (30,07%), por ejemplo.

La tendencia sigue siendo la misma en nuestros días, tal como puede observarse en las dos últimas evaluaciones realizadas por el INCE. La prime-

| ÁREAS | % |
|-----------------------------------|-------|
| Matemáticas y C. de la Naturaleza | 40,56 |
| Lengua Española | 30,07 |
| Idioma | 26,98 |
| Ciencias Sociales | 25,39 |
| Educación Pretecnológica | 6,92 |
| Formación religiosa | 5,69 |
| Educación Física | 4,63 |

Tabla 9.1. Fracaso escolar en 3.^{er} ciclo de EGB (MEC, 1982)

ra de ellas se llevó a cabo en 1999 (INCE, 2000) con alumnos de 6.º curso de Educación Primaria. En ella se puede ver que mientras en Lengua y Literatura, por ejemplo, los alumnos alcanzan un 65% de aciertos, en Matemáticas obtienen un 54%; de modo que el 46% de escolares tendrían problemas en esta área (ver Tabla 9.2). Y este porcentaje se agudizaría incluso más si focalizamos la evaluación exclusivamente en la resolución de problemas, en cuya tarea sólo llegan a obtener un 47% de aciertos (ver Tabla 9.3).

Igualmente, los alumnos de 4.º curso de la ESO presentan unos rendimientos matemáticos más bajos que en las demás áreas e inferiores a los obtenidos en Educación Primaria. Efectivamente, sólo alcanzan un 40% de aciertos en Matemáticas, mientras que en Lengua Española y Literatura obtienen un 64% (ver Tabla 9.4). De nuevo, la resolución de problemas sigue siendo la actividad matemática que más dificultades ofrece a nuestros alumnos, ya que sólo consiguen el 34% de aciertos (INCE, 2001).

| Áreas | Aciertos en % |
|------------------------|---------------|
| Matemáticas | 54 |
| Lengua y Literatura | 65 |
| Conocimiento del medio | 62 |

Tabla 9.2. Puntuación global de todos los alumnos de 6.º curso de E. Primaria (mayo-junio de 1999), excepto los alumnos con NNE. En total: 562 centros y 10.743 alumnos. Prueba de 123 preguntas

| Niveles de competencia | Aciertos en % |
|------------------------------|---------------|
| Conocimiento conceptual | 56 |
| Procedimientos y estrategias | 60 |
| Resolución de problemas | 47 |

Tabla 9.3. Puntuación global de todos los alumnos de 6.º curso de E. Primaria (mayo-junio de 1999), excepto los alumnos con NEE. En total: 562 centros y 10.743 alumnos

| Áreas | Aciertos en % |
|--------------------------------|---------------|
| Matemáticas | 40 |
| Lengua Española y Literatura | 64 |
| Ciencias de la Naturaleza | 54 |
| Sociales, Geografía e Historia | 60 |

Tabla 9.4. % de aciertos en 4.º curso (final de la ESO), en 328 centros y 7.486 alumnos (todo el Estado menos Andalucía). Se pasan las pruebas en mayo-junio del 2000

Por tanto, el fracaso escolar en Matemáticas ronda en torno al 50%, siendo incluso escandalosamente deficiente el rendimiento de los alumnos en la resolución de problemas, que por otra parte, constituye la actividad más apropiada para aprender matemáticas, según el parecer unánime de los investigadores. Vale la pena reseñar que el rendimiento matemático de las alumnas españolas es significativamente más bajo que el de sus compañeros, como puede constatarse en la Tabla 9.5.

| | Chicos | Chicas |
|--------------------------|--------|--------|
| Global (signif.) | 42 | 38 |
| Conocimiento | 43 | 39 |
| Destrezas básicas | 46 | 44 |
| Procedimientos complejos | 43 | 37 |
| Resolución de problemas | 37 | 32 |

Tabla 9.5. % de aciertos según niveles de competencia y género en 4.º curso (final de la ESO), en 328 centros y 7.486 alumnos (todo el Estado menos Andalucía). Se pasan las pruebas en mayo-junio del 2000

1.2. Estudios internacionales

España ha participado en diferentes estudios internacionales para evaluar el rendimiento matemático de nuestros alumnos. Mencionaré aquí sólo tres de estas evaluaciones. La primera de ellas se llevó a cabo en 1995 (TIMSS: 3.ª Evaluación Internacional en Matemáticas y Ciencias, 1996) con alumnos de 7.º y 8.º de la antigua EGB, en la que participaron 39 y 41 países respectivamente. Ambos cursos alcanzaron la puntuación media de 484 y 513. España se situó en ambos casos por debajo de la medias, ocupando los últimos puestos del ranking (el octavo y onceavo lugar).

El estudio PISA (OECD, 2001) evaluó a 32 países (265.000 alumnos de 15 años), participando 6.214 escolares españoles. De nuevo España se sitúa por debajo de la media, superando solamente a países como Grecia y Portugal, entre otros.

Finalmente, todos los años se celebran en el mes de julio las Olimpiadas Internacionales de Matemáticas (IMO) en ciudades importantes del mundo, participando en ellas estudiantes preuniversitarios de más de 80 países. En la Tabla 9.6 recojo las puntuaciones obtenidas por algunos países entre 1995 y 2000, así como la media de estos años. Como puede constatarse, sólo Portugal e Irlanda presentan medias inferiores a la de España. En el año

| | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | Media |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Alemania | 162 | 137 | 161 | 129 | 108 | 108 | 134 |
| Austria | 88 | 54 | 86 | 57 | 75 | 68 | 71 |
| Bélgica | 83 | 75 | 88 | 71 | 51 | 51 | 70 |
| España | 72 | 44 | 39 | 36 | 60 | 29 | 47 |
| Francia | 119 | 61 | 105 | 100 | 73 | 58 | 86 |
| G. Bretaña | 180 | 161 | 144 | 122 | 100 | 96 | 134 |
| Grecia | 66 | 95 | 75 | 90 | 57 | 46 | 71 |
| Holanda | 85 | 26 | 94 | 62 | 74 | 60 | 67 |
| Irlanda | 41 | 24 | 21 | 36 | 38 | 28 | 31 |
| Italia | 131 | 86 | 71 | 72 | 82 | 57 | 83 |
| Marruecos | 138 | 19 | 48 | 42 | 48 | 48 | 57 |
| Portugal | 26 | 21 | 15 | 6 | 29 | 21 | 20 |
| Suiza | 97 | 23 | 53 | 37 | 79 | 67 | 59 |
| USA | 178 | 185 | 202 | 186 | 150 | 184 | 181 |

Tabla 9.6. Puntuaciones de algunos países en las Olimpiadas Internacionales de Matemáticas

2003 sólo un español, de los seis que participaron, obtuvo una de las muchas medallas de bronce que conceden con 16 puntos, muy lejos de los 42 puntos que alcanzó el primero de todos los alumnos participantes. Ello pone de manifiesto la deficiente preparación matemática de los escolares españoles.

Concluyendo, todas las evaluaciones nacionales e internacionales insisten machaconamente en que la formación matemática de nuestros alumnos no es la adecuada, de modo que un país como España no puede descuidar hasta este extremo la dimensión científica-matemática de sus ciudadanos. Las evaluaciones nacionales hablan de un 50% aproximadamente de fracaso escolar en nuestras aulas, y los estudios internacionales muestran que los alumnos españoles ni siquiera llegan a alcanzar la puntuación media en estas evaluaciones.

1.3. Causas del fracaso escolar en matemáticas

Quando se habla de fracaso escolar es frecuente mencionar la masificación de las aulas y la deficiente formación del profesorado como causas posibles del mismo. Aunque el hecho resulta extremadamente complejo y seguramente las variables que intervienen en el fracaso escolar son múltiples con interacciones igualmente de gran complejidad, intentaremos identificar los factores principales, primero indirectamente presentando el perfil del buen

alumno, siguiendo de cerca la propuesta del INCE, que nos permitirá imaginar las características del alumno con problemas, y después comentaremos brevemente las opiniones de algunos autores.

En cuanto al perfil del buen alumno, el INCE (2000), partiendo de la evaluación realizada a los alumnos de 6.º curso de E. Primaria, propone, entre otras, las siguientes características:

- Ya están escolarizados a los 3 años.
- Piensan estudiar una carrera universitaria.
- Trabajan al menos una o dos horas diarias (deberes).
- Es importante para ellos la inteligencia, el esfuerzo y las habilidades artísticas.
- Tienen menos problemas de relación con sus compañeros.
- Cuanto más alta es la autonomía y satisfacción con la actividad escolar, más alto es el rendimiento.

Por su parte, Ginsburg (1997) entiende que los factores responsables del fracaso escolar en matemáticas, al menos en Estados Unidos, serían los siguientes:

- 1) La cultura infravalora las matemáticas.
- 2) Las escuelas son inhóspitas.
- 3) Los profesores enseñan mal.
- 4) Los textos están confeccionados con poco sentido.

Este mismo autor con Klein y Starkey (1998) reduce estos parámetros a los dos últimos mencionados:

- 1) Insuficiencia de los libros de texto.
- 2) Pobre preparación de los enseñantes.

Desde mi punto de vista (Bermejo, 1990, 1998), centrándome exclusivamente en aquellas variables que son especialmente significativas en el aula, entiendo que son importantes los siguientes factores:

- 1) **Contenidos inadecuados y carentes de significado para los escolares.** Efectivamente, se trata de insistir fundamentalmente en la importancia de que los aprendizajes sean significativos, es decir, que estén relacionados con los conocimientos anteriores adquiridos y con la vida cotidiana del niño. Por ejemplo, resulta inadecuado iniciar la enseñanza de la suma por el algoritmo de esta operación, como ocurría frecuentemente en la enseñanza tradicional. En cambio, podemos iniciar la enseñanza de la suma incluso a los cuatro

años, si lo hacemos mediante problemas verbales que reproducen situaciones cotidianas de los niños. Sólo años más tarde se introducirá el algoritmo de esta operación.

- 2) **Formación insuficiente del profesorado.** Los planes de estudio insisten frecuentemente en los contenidos matemáticos, y mucho menos en la enseñanza misma de las matemáticas. No hay que olvidar que muchos de los futuros profesores de E. Infantil y Primaria van a dedicar su tiempo a enseñar a contar, sumar, restar, etc., y lo que realmente les será útil para que su docencia sea eficaz se centra fundamentalmente en torno a cómo aprende el niño cada contenido matemático y cómo puede ayudar y facilitar este aprendizaje. Por ello, resulta imprescindible que los futuros profesores de Matemáticas posean una buena formación sobre el desarrollo y aprendizaje de los diferentes contenidos matemáticos (conteo, suma, resta, etc.), así como sobre estrategias docentes específicas más adecuadas para cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 3) **Libros de texto deficientes.** Sigue siendo frecuente que las editoriales se interesen más por la presentación formal del libro (espacios, colores, etc.) que por la presentación de los contenidos en función de la dificultad de los mismos para los niños, es decir, en función del desarrollo y de cómo aprenden los escolares los diferentes contenidos curriculares.

Es obvio que existen otros factores responsables del fracaso escolar en matemáticas. El modelo de intervención (PEIM) que presentamos a continuación se hace eco de los parámetros reseñados y de otros que inciden igualmente en los bajos rendimientos matemáticos de los alumnos españoles.

2. FUNDAMENTOS CONSTRUCTIVISTAS DEL PEIM

El Programa Evolutivo Instruccional para Matemáticas (PEIM) hunde sus raíces en el constructivismo o marco constructivista, entendido como diferentes perspectivas teóricas dentro del constructivismo (Fosnot, 1996). Cuatro ideas básicas sustentan el PEIM:

2.1. Los niños construyen su propio conocimiento

Ya decía Voltaire por boca de Cándido que “sólo es bueno aquello que cada uno construye”. El niño no aprende copiando, replicando o simplemente repitiendo los conocimientos que el profesor propone en el aula, ya que no se

trata de absorber, aceptar y memorizar estos conocimientos de una manera pasiva, reactiva y mecánica. Al contrario, el alumno descubre e inventa sus propios conocimientos de modo activo manual y mentalmente, haciendo que el aprendizaje resulte significativo. Ello tiene lugar cuando integra los nuevos conocimientos y los asimila con sus estructuras mentales anteriores (Bryant, 1997; Cobb, Yackel y Word, 1991). Además, el alumno es autónomo e independiente en todo momento, sin depender de la autoridad del profesor. Así, cuando un niño justifica que $3 \times 2 = 6$ diciendo que “porque lo ha dicho el profesor”, su grado de autonomía es muy diferente del grado de autonomía de otro niño que justifica el mismo resultado diciendo que “dos veces tres son seis”, después de mostrar tres dedos en cada mano y contar todos los dedos.

2.2. La instrucción guía y apoya la construcción del conocimiento por parte del niño

El rol del profesor no consiste en transmitir el conocimiento de una manera clara para que lo reciba el alumno. Como decía Bernard Shaw “si se enseña algo a un hombre, jamás lo aprenderá”. Por tanto, el profesor apoya, guía y prepara la construcción de los conocimientos que los alumnos llevan a cabo a lo largo de la clase, de modo que el protagonista del aula no es el profesor, sino el aprendiz, los alumnos (Bermejo, 2004). Ahora bien, este cambio de roles no sólo no facilita la labor de los profesores, sino que la complica. Efectivamente, necesitan una amplia información sobre cómo los niños adquieren cada uno de los conocimientos escolares, así como sobre los conocimientos previos que cada alumno posee en el momento del aprendizaje, es decir, la zona de desarrollo próximo en términos vygotskianos. Ello facilitará la importante labor de evaluación continua del proceso de aprendizaje, así como el diagnóstico e intervención en el aula. Al igual que el alumno, la actitud del profesor es permanentemente activa, preparando el entorno de aprendizaje, escuchando y preguntando a los estudiantes cuando la situación educativa lo requiera. Por ejemplo, para que el niño adquiera estrategias aditivas cada vez más eficientes y más desarrolladas, se puede empezar presentando el algoritmo siguiente: $4 + 3 = ?$ Si el niño utiliza la estrategia de “contar todo” para resolver esta operación, y queremos que descubra la estrategia de “contar a partir del primer sumando”, que es más eficiente, se puede presentar el algoritmo: $5 + 2 = ?$, o $5 + 1 = ?$ Igualmente, si una vez que ha adquirido esta última estrategia deseamos que el alumno utilice otra aún más eficiente, como es “contar a partir del sumando mayor”, entonces se pueden proponer situaciones como: $2 + 5 = ?$, o bien $1 + 5 = ?$

2.3. La instrucción se centra en torno a la comprensión y solución de problemas

La acertada elección de los contenidos del aula resulta fundamental para que los alumnos adquieran la formación matemática adecuada. Aunque el conocimiento de los procedimientos y la memorización de hechos numéricos son necesarios, no obstante el objetivo primario del proceso enseñanza-aprendizaje radica en la **comprensión** de los contenidos matemáticos (Fennema y Romberg, 1999; Trafton y Midgett, 2001). Además, esta comprensión facilita incluso la adquisición de los procedimientos y de los hechos numéricos.

Por otra parte, los investigadores están de acuerdo en que el mejor modo de enseñar matemáticas es mediante la resolución de problemas (Schoenfeld, 1996). Así lo recoge el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos (NCTM, 2000) cuando escribe que los alumnos deben “construir los nuevos conocimientos matemáticos a través de la solución de problemas”. Ello se debe a que la resolución de problemas, no solo facilita la vinculación de diferentes contenidos matemáticos y su comprensión, sino que además constituye una actividad de exploración, descubrimiento y creación de modelos matemáticos. Efectivamente, las matemáticas se conciben como una disciplina viva, dinámica, que busca soluciones, explora modelos y formula hipótesis para interpretar los datos. Por otra parte, la resolución de problemas ofrece situaciones muy relacionadas con la vida real y cotidiana de los alumnos. En consecuencia, sería desacertado iniciar el aprendizaje de cualquiera de las operaciones básicas aritméticas por el algoritmo, en lugar de hacerlo a través de los problemas verbales.

2.4. El desarrollo específico constituye el fundamento para secuenciar los objetivos de instrucción

La secuenciación de los contenidos matemáticos curriculares no debe hacerse tanto por la estructura matemática de los mismos, como en función de la dificultad que presentan los niños en su aprendizaje. No hay que olvidar que el protagonista del aula es el niño aprendiendo y que, por tanto, él es la medida, y en este caso el criterio fundamental para secuenciar adecuadamente los contenidos matemáticos que se imparten en el aula.

3. LOS PILARES DEL PEIM

Cuatro son los pilares básicos sobre los que interviene el PEIM:

- Los alumnos.
- Los profesores.
- Los contenidos.
- La dinámica del aula (ver esquema general del PEIM en Figura 9.1)

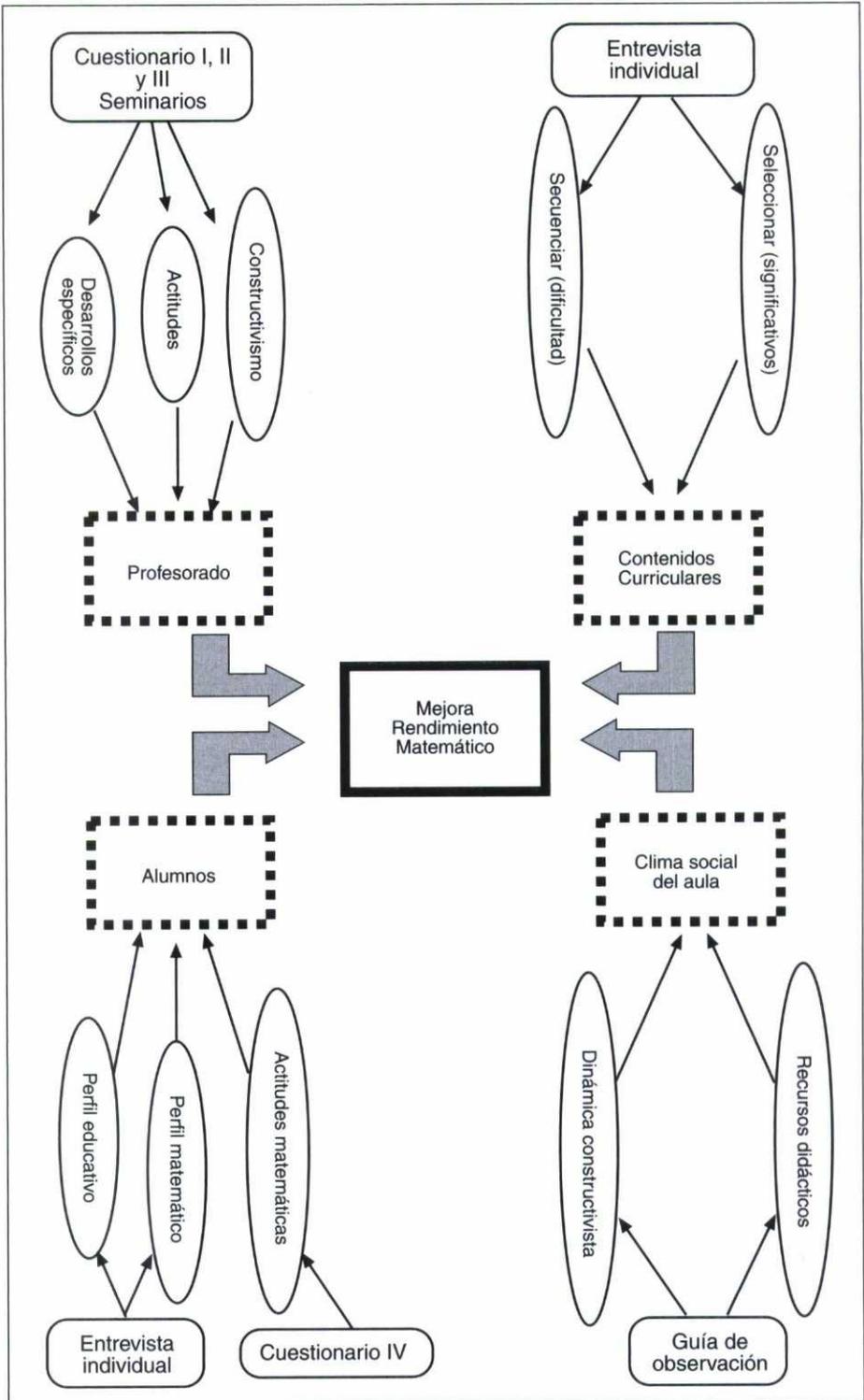


Figura 9.1. Esquema PEIM

3.1. Los alumnos: Educación personalizada

Como ya se ha dicho, el aprendiz es el protagonista del aula (Bermejo, 2004). Y su principal quehacer consiste en construir sus conocimientos con la máxima autonomía, descubriendo y creando significados. Ello supone que en esta construcción el alumno parte de sus conocimientos previos y de la experiencia para que su aprendizaje sea significativo. Igualmente, desde el marco constructivista, el alumno se comporta de una manera especialmente activa, de modo que:

- escucha, responde y pregunta al profesor y compañeros,
- inicia él mismo los problemas y preguntas,
- hace conjeturas y propone soluciones,
- se apoya en la evidencia y argumentación matemática para determinar la validez de sus respuestas (no en el profesor),
- utiliza diferentes medios para razonar, resolver problemas y comunicar.

Por otra parte, el PEIM propone y defiende que la educación sea personalizada, de modo que el profesor adapta su enseñanza al nivel de competencia que posea cada alumno, es decir, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada escolar. Para ello, resulta extraordinariamente útil el uso de perfiles matemáticos de los alumnos, que suelen confeccionarse mediante la “entrevista individual” (ver Bermejo y otros, 2002). Existen también algunos tests (ver TEMA3 y TEDI-MATH) que permiten determinar con cierta precisión el nivel de competencia matemática de los alumnos hasta los 8-9 años.

El PEIM evalúa igualmente las actitudes de los escolares sobre las matemáticas y sobre ellos mismos con respecto a las matemáticas, como, por ejemplo, sobre si las matemáticas son difíciles, o sobre si me gustan o no las matemáticas, etc. (Cuestionario IV). El origen de estas actitudes es diverso, de modo que pueden tener sus raíces en el contexto familiar, escolar, social, etc. En un primer momento se originan las creencias que producen emociones positivas o negativas, que a su vez desarrollarán actitudes igualmente positivas o negativas. En todo caso, su incidencia en el aprendizaje de las matemáticas es indiscutible, siendo necesaria la intervención para modificar algunas de estas actitudes negativas (Bermejo, Lago y Rodríguez, 2000; Leder, Pehkonen y Törner, 2002; Randel, Stevenson y Witruk, 2000).

3.2. El profesor: Formación psicopedagógica y específica de los contenidos

El PEIM es un programa centrado en el profesor, aunque tiene también en cuenta otros factores. Ahora bien, la formación del profesorado suele ser

inadecuada e insuficiente. Lo primero porque los planes de estudio recogen con frecuencia asignaturas de matemáticas avanzadas que poco o nada tienen que ver con la enseñanza de esta materia en E. Infantil o Primaria. Lo segundo porque hay contenidos que no se dan, o escasamente, en la formación del profesorado, como, por ejemplo, la psicología del desarrollo (que en algunos planes ha sido optativa), y sobre todo los desarrollos específicos, es decir, como aprende el niño los diferentes contenidos matemáticos. Huelga indicar que si el profesor no conoce los pasos que suele seguir el alumno en la adquisición de un concepto matemático, difícilmente podrá evaluar, intervenir y guiar el aprendizaje de una manera continua y eficaz.

El rol del profesor dista mucho del quehacer establecido en la enseñanza tradicional. Si antes se insistía en mostrar y decir con claridad, ahora importa especialmente apoyar, guiar y crear los entornos de aprendizaje pertinentes para que los alumnos descubran y construyan sus propios conocimientos. Este cambio de rol hace que la función del profesor resulte aún más compleja y difícil que lo era anteriormente, aunque haya perdido protagonismo en el aula. Efectivamente, para que la enseñanza sea eficaz se requiere que el profesorado conozca:

- los contenidos matemáticos que se imparten, en función de la dificultad que presentan a los alumnos;
- los estudiantes, es decir, los conocimientos previos o la zona de desarrollo próximo en palabras vygotskianas, o con más precisión el perfil matemático de cada escolar;
- las estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje.

Por otra parte, el comportamiento del profesor en el aula resulta extraordinariamente complejo, como se puede observar en el modelo de Koehler y Grouws (1992) (ver Figura 9.2). Desde esta perspectiva, no se debe menospreciar la incidencia de las creencias y actitudes del profesorado ante las matemáticas. Como dijimos con respecto a los alumnos, también aquí conviene modificar aquellas actitudes negativas del profesor sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, que el PEIM evalúa con el Cuestionario III. Igualmente, el Cuestionario I evalúa el grado de constructivismo que presenta el comportamiento del profesor en el aula, como, por ejemplo, cómo enseñar y cómo aprende el niño desde esta perspectiva teórica. El Cuestionario II evalúa los conocimientos que el profesorado posee sobre los desarrollos específicos de los alumnos, es decir, cómo aprenden los alumnos los diferentes contenidos matemáticos. Una vez pasados estos cuestionarios, se imparten una serie de Seminarios que tienen como objetivo aportar las informaciones necesarias (documentación, vídeos, debates, etc.) para subsanar las lagunas y (o) modificar las creencias o actitudes inadecuadas.

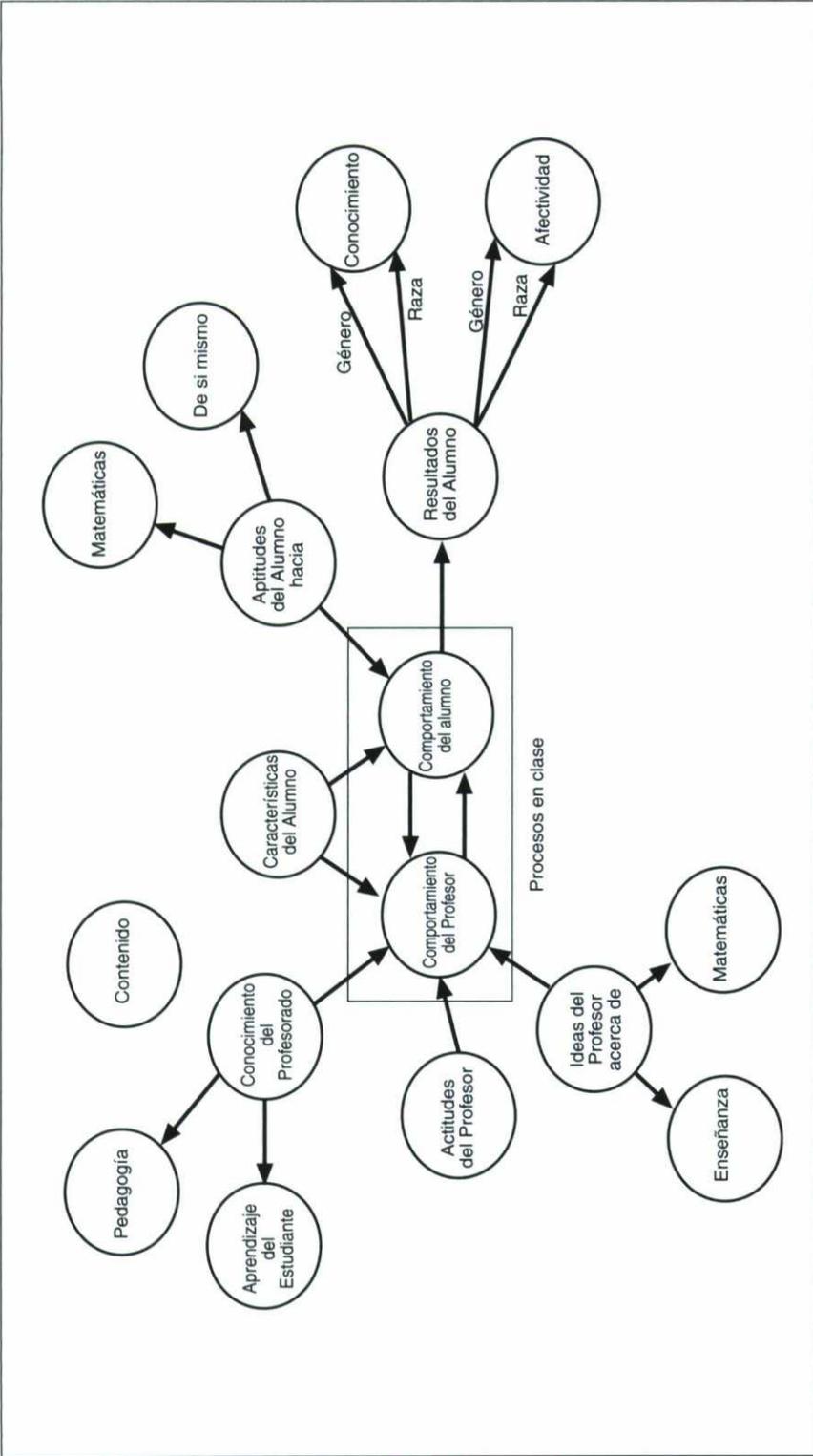


Figura 9.2. Modelo de Kochler y Grouws (1992)

3.3. Los contenidos: Su selección y secuenciación

El PEIM propone seleccionar las actividades matemáticas realizadas en el aula, priorizando aquellas que son más relevantes, como la comprensión, razonamiento, solución de problemas, etc., y pasando a un segundo plano aquellas otras menos interesantes, como las actividades mecánicas o memorísticas. Ejemplo de estas últimas son las tareas que frecuentemente aparecen en los libros de texto, tales como “rellena...”, “completa...”, “calcula...”, etc. Igualmente, la selección supone que las tareas que se llevan a cabo en el aula sean significativas, en el sentido de que no sólo estén relacionadas con los conocimientos previos de los alumnos, sino que además presenten vinculaciones con la vida cotidiana de los niños. En este sentido resulta obvio que la resolución de problemas verbales es más adecuado que la solución de los algoritmos correspondientes.

Finalmente, la secuenciación de los contenidos matemáticos ha de hacerse sobre todo pensando en el aprendiz. De aquí que esta secuenciación debería ajustarse a la dificultad que presentan los niños para adquirir los diferentes contenidos matemáticos. Así, por ejemplo, en la Tabla 9.7 recogemos el orden que suelen seguir los niños en la adquisición de los problemas verbales de suma y resta (Bermejo, 2004).

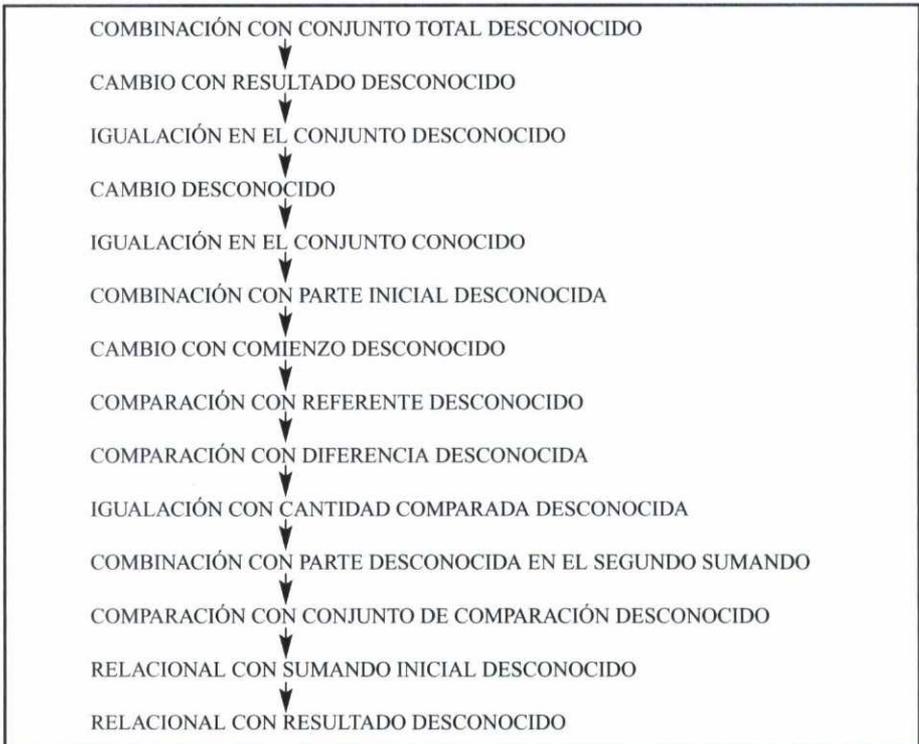


Tabla 9.7. Secuenciación de los problemas verbales de sumar según su dificultad

3.4. El contexto del aula: Dinámica constructivista

El PEIM postula que la dinámica de la clase se rija por los principios propios del constructivismo. Por ello, el rol del profesor se centraría fundamentalmente en crear entornos de aprendizaje, apoyar y guiar el proceso de aprendizaje, dejando la iniciativa al alumno. Su evaluación sería continua, diagnosticando e interviniendo siempre que lo necesite el aprendiz. Igualmente, la actitud del alumno debe ser activa, iniciando él mismo los problemas o tareas, preguntando y actuando de una manera autónoma en todo momento. Los recursos que se utilicen evitarían en lo posible las actividades repetitivas y mecánicas, facilitando por el contrario los aprendizajes significativos. Por ello conviene que el contexto del aula sea real en la medida de lo posible, ya que reafirma la confianza y el interés del alumno. En esta misma línea resulta positivo el trabajo cooperativo en el aula, especialmente en el área de las matemáticas (Saxe y Guberman, 1998; Inagaki, Hatano y Morito, 1998).

El PEIM propone el uso de la “Guía de observación”, que permite evaluar el grado de constructivismo de la dinámica del aula, observando las características de las intervenciones del profesor, así como las intervenciones y actitud de los alumnos. Igualmente se evalúa el tipo de actividades que se llevan a cabo en el aula durante la clase.

4. IMPLEMENTACIÓN DEL PEIM

El PEIM se ha aplicado ya en aulas de 1.º de E. Primaria (ver Figura 9.3). Para ello, se seleccionaron cinco clases de 1.º de Educación Primaria en colegios del entorno de Madrid. Dos de ellas funcionaron como grupos control y las tres restantes siguieron el Programa a lo largo de todo el curso escolar. Tanto las clases como los profesores se eligieron al azar y en función de la disponibilidad de estos últimos. Abreviando el máximo posible (para más detalles, ver Bermejo y otros, 2002), seguimos los siguientes pasos:

Paso 1.º: Una vez elegido el curso, nos pareció que la adquisición y comprensión de las operaciones de sumar y restar constituían contenidos fundamentales matemáticos de este curso. Por ello, seleccionamos los diferentes problemas verbales de adición y sustracción como tareas significativas para aprender y enseñar eficazmente estas dos operaciones (Bermejo, 2004). Igualmente, mediante una investigación previa, habíamos jerarquizado los problemas verbales en función de la dificultad de los mismos para los escolares, de modo que pudimos ofrecer a los profesores de los grupos experimentales la secuenciación y el orden que deberían seguir en la enseñanza de los mismos en el aula (ver Bermejo, 2004; Bermejo y otros, 1998).

PROFESORES:GRUPO EXPERIMENTAL:

- Cuestionarios I, II y III (después de 1.^a evaluación).
- Cuestionarios I y III (después de la 3.^a evaluación)
- Seminarios (después de 1.^a eval.).
- Observación (diciembre-febrero-abril).

GRUPO CONTROL:

Cuestionario I (después de 1.^a eval.)

ALUMNOS:GRUPO EXPERIMENTAL:

- | | |
|---|---|
| | 1. ^a evaluación |
| | 2. ^a evaluación |
| | 3. ^a evaluación |
| - | Cuestionario IV (antes de la 1. ^a eval. y después de la 3. ^a eval.) |

GRUPO CONTROL:

- | | |
|--|----------------------------|
| | 1. ^a evaluación |
| | 3. ^a evaluación |

Figura 9.3. Organigrama de la intervención

Paso 2.º: En segundo lugar, evaluamos las competencias matemáticas de cada alumno de las cinco clases al principio del curso con el fin de conocer el nivel matemático de cada niño. Con esta información se elaboraron los “perfiles matemáticos” de los niños del grupo experimental.

Paso 3.º: Los profesores pasaron sendos cuestionarios (Cuestionarios I y II) para evaluar sus conocimientos sobre el desarrollo de los contenidos matemáticos específicos y sobre la perspectiva constructivista y su aplicación en el aula. Posteriormente, los tres profesores de las clases experimentales siguieron unos Seminarios para ofrecerles amplia información sobre el desarrollo de los contenidos matemáticos seleccionados y la perspectiva constructivista, utilizando vídeos para observar y analizar el comportamiento concreto de los niños en diferentes situaciones de suma y resta. Con el fin de facilitar el conocimiento de los niños y la enseñanza personalizada, cada profesor del grupo experimental recibió el “perfil matemático” de cada uno de sus alumnos en estos seminarios. De este modo el profesor tenía un diagnóstico preciso sobre el nivel matemático del niño en ese momento y, en consecuencia, conociendo el paso siguiente en el aprendizaje infantil, podía intervenir de un modo mucho más eficaz en el aula.

Paso 4.º: Para conocer *in situ* la dinámica de la clase y evaluar hasta qué punto las informaciones ofrecidas en los seminarios se aplicaban en el aula, se llevaron a cabo observaciones concretas en las clases de matemáticas de los grupos experimentales varias veces a lo largo del curso mediante la “Guía de observación”.

Paso 5.º: De nuevo, los alumnos de las clases experimentales fueron evaluados sobre sus competencias matemáticas a mitad del curso y al final del mismo, mientras que las dos clases de control fueron evaluadas sólo al final de curso.

Paso 6.º: Finalmente, los profesores de las clases experimentales pasaron de nuevo el cuestionario sobre la perspectiva constructivista a fin de verificar su nivel de acuerdo con este marco teórico.

Los resultados obtenidos muestran, en general, que el PEIM es un programa de intervención eficaz para mejorar el rendimiento matemático de los niños. Efectivamente, la competencia matemática de los escolares de las clases experimentales al final de curso era significativamente superior a la mostrada por los niños del grupo control, cuando al principio de curso estas competencias eran similares y estadísticamente no significativas (ver Figura 9.4). Como podemos observar en esta gráfica, todas las clases muestran un cierto aprendizaje a lo largo del año, lo cual resulta lógico y esperable. Pero este aprendizaje es mucho mayor en el caso de las clases experimentales, especialmente en dos de ellas, tal como puede constatarse en la pendiente de las gráficas.

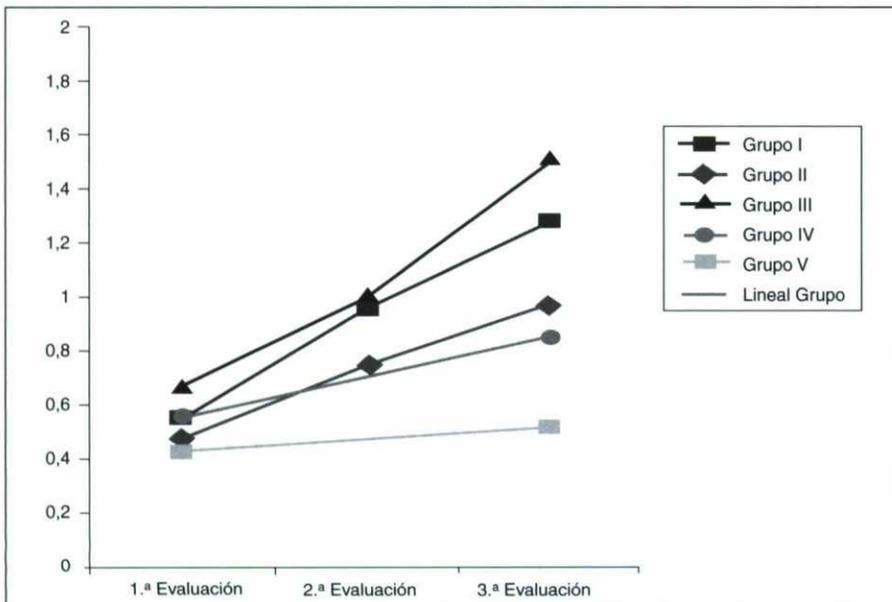


Figura 9.4. Medidas globales de cada grupo

Por otra parte, estos resultados correlacionan con el nivel de acuerdo de los profesores con la perspectiva constructivista y con sus conocimientos sobre el desarrollo de los contenidos matemáticos enseñados a lo largo del curso, de modo que cuanto más alto era el nivel de acuerdo, mejores eran las puntuaciones obtenidas por sus alumnos en matemáticas. Por tanto, parece existir una cierta relación entre la formación o el tipo de formación del profesorado y los rendimientos obtenidos por sus alumnos.

5. CONCLUSIONES

Existen vías de solución para reducir sensiblemente el altísimo fracaso escolar en matemáticas de nuestros escolares. Como acabamos de ver, la aplicación del PEIM en el aula mejora notoriamente el rendimiento matemático de los alumnos. Desde el marco de este Programa la intervención del orientador puede ser muy amplia y eficaz. Voy a resaltar solamente algunas posibles intervenciones. Primeramente, los alumnos que presentan dificultades en matemáticas podría deberse a que hayan adquirido, –debido al entorno familiar, social o escolar–, actitudes negativas sobre esta área o sobre sí mismo con respecto a las matemáticas (“las matemáticas se me dan muy mal”, o “las matemáticas no son útiles”, etc.). Es importante modificar estas actitudes, porque está demostrado que existe una correlación entre las actitudes y el rendimiento matemático de los niños.

En segundo lugar, es frecuente que aquellos profesores que desarrollaron actitudes negativas sobre las matemáticas durante su formación (“nunca me gustaron las matemáticas”), no sólo se reflejen frecuentemente en sus actuaciones en el aula de matemáticas (preparando menos las clases, por ejemplo), sino que además transmiten estas actitudes a sus propios alumnos, con las consecuencias negativas que llevan consigo. De nuevo se trataría de modificar estas actitudes.

Igualmente, para realizar un informe sobre un niño con problemas en matemáticas, no basta con indicar que el alumno sabe o no sabe sumar o restar, por ejemplo; sino que conviene detallar cuál es su competencia matemática precisa y cuál debería ser según su edad-curso. Hay situaciones matemáticas de suma y resta que los niños pueden resolver bien a los cuatro años, o sólo a partir de siete-ocho años, como ocurre con algunos problemas verbales de comparación. Para ello, existen numerosos trabajos sobre el desarrollo-aprendizaje de los principales contenidos matemáticos, así como algunos tests para identificar los niños con problemas en matemáticas de los tres a los ocho-nueve años (por ejemplo, TEMA3 y TEDI-MATH).

Finalmente, para que la dinámica del aula se ajuste a los principios constructivistas, conviene que el profesorado tenga la información pertinente sobre el rol del profesor y del alumno en el aula desde esta perspectiva: aprendizajes significativos, actitud activa de ambos, intervención del profesor, autonomía del alumno, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMEJO, V. *El niño y la aritmética*. Paidós. Barcelona, 1990.
- BERMEJO, V. *Fracaso escolar en matemáticas*. Tribuna, 20 de julio. 1998.
- BERMEJO, V. (Coord.) *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor*. CCS. Madrid, 2004.
- BERMEJO, V., LAGO, M. O. y RODRÍGUEZ, P. "Aprendizaje de la adición y sustracción". Secuenciación de los problemas verbales según su dificultad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51(3-4), 533-552. 1998.
- BERMEJO, V., LAGO, M.O. y RODRÍGUEZ, P. *Las creencias de alumnos y profesores sobre las matemáticas*. En J. Beltrán, V. Bermejo, L. 2000.
- PÉREZ, M.^a D. PRIETO, D. VENCE y R. GONZÁLEZ (coords.), *Intervención psicopedagógica y currículo escolar* (pp. 129-151). Pirámide. Madrid.
- BERMEJO, V., LAGO, M.O., RODRÍGUEZ, P. y PÉREZ, M. "Fracaso escolar en matemáticas: cómo intervenir para mejorar los rendimientos infantiles". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53, 43-62. 2000.
- BERMEJO, V. y otros PEI. *Un programa de intervención para la mejora del rendimiento matemático*. Ed. Complutense. Madrid, 2002.
- BRYANT, P. "Mathematical applications in school curriculum". En T. HUSÉN y T. POSTLETHWAITE (ed.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.) (pp. 3621-3624). Pergamon Press. Oxford, England, 1997.
- COBB, P., YACKEL, E. y WOOD, T. "A constructivist approach to second grade mathematics". En E. von Glasersfeld (Ed.), *Radical constructivism in mathematics education* (pp. 57-176). Kluwer. Dordrecht, the Netherlands, 1991.
- FENNEMA, E. y ROMBERG, T. H. (eds.). *Mathematics classrooms that promote understanding*. LEA. Mahwah, NJ, 1999.
- FOSNOT, C. (ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press. NY., 1996.
- GINSBURG, H. P. "Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology". *Journal of Learning Disabilities*, 30, 20-33. 1997.

GINSBURG, H., KLEIN, A. y STARKEY, P. "The development of children's mathematical thinking: Connecting research with practice". En SIGEL, I. y A. RENNINGER (eds.). *Handbook of child psychology*. Vol. 4 (pp. 401-476). John Wiley & Sons. NY, 1998.

INAGAKI, K, HATANO, G. y MORITA, E. "Construction of mathematical knowledge through whole-class discussion". *Learning and Instruction*, 8, 503-526. 1998.

INCE. *Evaluación de la Educación Primaria. Datos básicos 1999*. 2000.

INCE. *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos*. 2001.

KOEHLER, M. S. y GROUWS, D. A. "Mathematics teaching practices and their effects". En D. GROUWS (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 115-126). MacMillan. NY, 1992

LEDER, G., PEHKONEN, E. y TÖRNER, G. (eds.) *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2002.

NCTM. *Principles and Standards for School mathematics*. 2000.

OECD *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. OECD. 2001.

RANDEL, B., STEVENSON, H. W., y WITRUK, E. "Attitudes, beliefs, and mathematics achievement of German and Japanese high school students". *International Journal of Behavioral Development*, 24, pp. 190-198. 2000.

SAXE, G. y GUBERMAN, S. R. "Studying mathematics learning in collective activity". *Learning and Instruction*, 8, 489-501. 1998.

SCHOENFELD, A. "La enseñanza del pensamiento matemático y la resolución de problemas". En L. RESNICK y L. KLOPFER (comps.), *Currículo y cognición* (pp. 107-170). AIQUE. Buenos Aires, 1996.

TIMSS. *Highlights of results from TIMSS. Third International Mathematics and Science Study*. Boston College. 1996.

TRAFTON, P. R. y MIDGETT, C. *Learning through problems: A powerful approach to teaching mathematics*. Teaching Children Mathematics, May, 532-536. 2001.

EL FUTURO DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ESPAÑA

Montserrat Palma i Muñoz
Departamento de Psicología
Universidad de Girona

1. EDUCACIÓN Y FUTURO

- 1.1. El papel de la educación en el desarrollo individual y colectivo**
- 1.2. La educación: prioridad en la agenda política de la Unión Europea**

2. NUEVOS Y VIEJOS PROBLEMAS

- 2.1. Avances, a pesar de las dificultades**
- 2.2. Nuevos problemas, nuevos retos, nuevas respuestas**
- 2.3. Las reformas legislativas**

3. INNOVACIÓN, CALIDAD Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- 3.1. Calidad para innovar, innovar para mejorar la calidad**
- 3.2. Orientar para innovar y mejorar la calidad**

4. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CAMBIO EDUCATIVO

- 4.1. Breve historia de la intervención psicopedagógica en España**
- 4.2. La orientación psicopedagógica en la Reforma Educativa de 1990**
- 4.3. Situación actual**

5. EL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN

- 5.1. ¿Quién y cuál es el papel del profesional de la orientación y la intervención psicopedagógica?**
- 5.2. Factores que condicionan los diferentes enfoques de la intervención y el asesoramiento psicopedagógico**

6. PERSPECTIVAS DE FUTURO: QUÉ MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. EDUCACIÓN Y FUTURO

1.1. El papel de la educación en el desarrollo individual y colectivo

Aunque a estas alturas y en una publicación como ésta pueda parecer un tópico, no puedo empezar mi colaboración a la misma sin reiterar una vez más que **la educación es el primer factor de progreso individual y de bienestar social**. La educación es un **derecho** reconocido y amparado por las leyes, que persigue el libre desarrollo autónomo de todas las personas en el marco de una sociedad de ciudadanas y ciudadanos y que precisa para su pleno ejercicio el establecimiento de vigorosas **políticas públicas**. La educación es también un elemento fundamental para las políticas de **cohesión y desarrollo social**, más allá de la dimensión de desarrollo y formación personal. Es un instrumento fundamental para la **igualdad de oportunidades** y desde esta perspectiva vamos a plantear el papel de la intervención psicopedagógica, como espacio profesional que se ejerce en el marco de un proyecto educativo general de que se ha dotado un grupo social. *“No es lo mismo ser psicopedagogo en un sistema educativo que opta por la formación integral de todas las personas, en una perspectiva educativa progresista, que en un sistema segregador y selectivo”* (Solé y Colomina, pág. 13, 1999).

Sin embargo, más allá de concepciones políticas diversas, existe amplio consenso en que el derecho a la educación es un derecho a lo largo de la vida que debe permitir a todos el acceso a sucesivas oportunidades de formación, orientadas tanto a la calificación profesional como al perfeccionamiento personal en el marco de una sociedad abierta con posibilidades crecientes para las personas a fin de construir sus propios proyectos de vida de forma autónoma y libre.

En este sentido, casi una década después de su publicación, el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI *Learning: The Treasure Within*, conocido también como *Informe Délors*, contiene reflexiones y planteamientos absolutamente novedosos, que han animado y orientado el debate recientemente, pero que tienen todavía mucho recorrido por hacer. La elaboración de dicho documento representó una inflexión importante en la consideración de la educación desde el punto de vista político, cultural, social, económico y muy especialmente, en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque, evidentemente, es en el ámbito del análisis, estudio, investigación y desarrollo de teorías y modelos psicopedagógicos y educativos de las últimas décadas donde se han ido articulando progresivamente los marcos teóricos sobre el concepto de enseñanza y aprendizaje, el informe Délors incorpora, más allá de la reflexión motivada por cuestiones políticas y culturales, una determinada forma de entender y de explicar el papel del aprendizaje, la relación entre los procesos de enseñanza

y aprendizaje, la relación entre el aprendizaje y el desarrollo individual y colectivo. Se convierte pues también en un avance importante desde la perspectiva psicopedagógica, incorporando al discurso global y común sobre el papel de la educación, contenidos y reflexiones que formaban parte sólo de los conocimientos teóricos y disciplinares de la pedagogía, la psicología y la sociología. Las aportaciones del informe en relación a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida (formación permanente) o sobre los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, aprender a ser) son una buena muestra de su contribución a la reorientación de los proyectos educativos para el siglo XXI. Una reorientación que ha dado lugar a una inquietud general por encontrar un nuevo paradigma educativo, basado en una reafirmación que ya está formulando la incipiente sociedad del siglo XXI: *“aprender es la más importante fuente de riqueza y bienestar, de capacidad de competir y de cooperar en paz”* (R. Díez Hochleitner, 1997, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*, pág. 24, Fundación Santillana).

1.2. La educación: prioridad en la agenda política de la UE

Al hilo de este interés general, durante la última década, la educación ha sido tema de análisis, reflexión y debate en todas las cumbres europeas. A lo largo de los últimos años diversos **foros europeos** han articulado una puesta en común sobre el futuro de los sistemas educativos que pasa por situar la educación en los temas prioritarios de la agenda política, en definir objetivos y estrategias comunes y en establecer un espacio común en el que la actividad educativa se ejerza conjuntamente. Priorizar la educación significa darse cuenta, reconocer, constatar y asumir que el progreso y el avance personal mejoran la sociedad; que invertir en educación es una apuesta de futuro a favor de todos los miembros de la sociedad. Pero hoy priorizar la educación significa también **replantear la educación** para conseguir, de acuerdo con los cambios que de forma intensa y permanente la ponen en cuestión, el objetivo de formación de personas y ciudadanos.

El llamado **“Objetivo de Lisboa”**, objetivo estratégico que fijaron los Estados miembros (UE15) en el Consejo de Lisboa en la primavera de 2000: *“hacer de la Unión Europea la economía y la sociedad basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”*, que ha sido reiterado en sucesivas cumbres (Estocolmo 2001, Barcelona 2002...), se ha convertido en una formulación de cabecera en la mayoría de discursos políticos. Sin embargo, hay que especificar con la mayor claridad posible qué contiene dicha frase tan biensonante y qué repercusiones tiene en el ámbito educativo, en la medida en que dicho objetivo conlleva resaltar el papel y la importancia de la educación, fijando prioridades con vista a una acción concertada a escala europea.

Estas prioridades pasan de entrada por invertir recursos suficientes por parte de los Estados miembros, pero además asignarlos y administrarlos de la mejor manera posible. No se trata sólo de invertir más en educación y formación sino también plantearse la eficacia de dichas inversiones para “*que la educación y la formación funcionen como factores de crecimiento económico, innovación, investigación, competitividad, empleo duradero, integración social y ciudadanía activa*” (Comisión de las Comunidades Europeas, *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, pág. 5, Bruselas, 2003).

El aumento de la inversión en capital humano, y muy especialmente en educación y formación, debe hacerse garantizando una distribución equitativa y eficaz de los recursos disponibles, teniendo en cuenta que la contribución de la educación al desarrollo económico y social se puede apreciar en datos muy ilustrativos. Por ejemplo, se estima que para los países OCDE un año suplementario de escolaridad supone una media de incremento de crecimiento económico de aproximadamente un 5% de forma inmediata y un 2,5% suplementario a medio plazo. Supone también un 6,5% de incremento en el salario individual en toda Europa y hasta un 9% en los países con una estructura de renta más dispersa. Así mismo, la OCDE constató que durante los años noventa la mejora del capital humano generó un crecimiento anual del 0,5% en relación con la década anterior. La relación positiva que existe entre el nivel de estudios y la renta se manifiesta también en la disminución de la tasa de desempleo y la reducción de los costes sociales correspondientes. El gran reto para la Europa recientemente ampliada (UE25) y con perspectivas de futuras incorporaciones, es desarrollar la educación y la formación de forma que los cambios económicos y las reestructuraciones no tengan efectos adversos sobre la cohesión social. Los últimos estudios PISA (Programa Internacional de Seguimiento de los conocimientos de los alumnos) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2000 y 2003, ponen de manifiesto que los países con niveles medios de estudios más elevados registran igualmente los niveles más bajos de desigualdad entre individuos y centros escolares, es decir que mejorar la calidad no implica reducir las oportunidades, sino todo lo contrario.

En España nos hallamos precisamente en plena reflexión y debate sobre el futuro inmediato, pero también a medio y largo plazo, de nuestro sistema educativo. El documento para el debate sobre “*Una Educación de Calidad para Todos y entre Todos*” publicado recientemente por el Ministerio de Educación y Ciencia dará paso en pocos meses a un nuevo marco legislativo para el sistema educativo español. Con toda seguridad los problemas existen y es preciso plantear algunos cambios. Entre otras razones porque la sociedad española ha cambiado mucho, en general para avanzar y mejorar en educación. Pero en veinte años se han producido con toda certeza muchos más cambios que en cincuenta. Las nuevas demandas requieren respuestas ajustadas a criterios de calidad, eficacia, eficiencia y equidad.

2. NUEVOS Y VIEJOS PROBLEMAS

2.1. Avances, a pesar de las dificultades

Nadie podría negar ni hoy ni hace unos años, que los problemas existen y que desde ciertos ámbitos, especialmente desde el profesorado, se reclaman cambios en nuestro sistema educativo que es necesario abordar. Pero, de aceptar esto, a sentenciar –como se hizo en determinado momento de nuestro pasado más reciente– contra toda evidencia empírica, que el sistema educativo español es un desastre, existe un abismo y constituye un acto de suprema irresponsabilidad propiciar una visión catastrofista de la educación, muy especialmente de la educación pública.

Para exponer brevemente aquí un balance sintético de los progresos realizados por nuestro sistema educativo a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX podemos afirmar que el sistema educativo español experimentó un salto cualitativo y cuantitativo importante con la extensión de la escolarización, muy vinculada a la expansión de la oferta educativa pública, y con la incorporación de criterios, instrumentos y actuaciones de calidad. Los requerimientos básicos de la demanda educativa han sido atendidos y la aparición de nuevas demandas más complejas y con mayores niveles de exigencia es un indicador de los avances realizados. A pesar de los innegables progresos no podemos silenciar que subsisten problemas que deberían estar resueltos y cuya falta de solución dificulta afrontar de forma correcta nuevas necesidades y demandas. Las condiciones materiales de muchas escuelas públicas no son las más adecuadas; la acogida e integración de todo tipo de alumnos no se realiza de acuerdo con los derechos que al respecto se reconocen; el sistema de participación que implantó la LODE evidenció insuficiencias y disfunciones en la gestión de los centros públicos; la transparencia en la gestión de centros privados sostenidos con fondos públicos ha sido muy insatisfactoria; etc., etc. Se trata de *antiguos problemas que arrastra el sistema educativo a los que se añaden nuevos problemas*, producto de los propios cambios educativos pero también de las transformaciones sociales, culturales, económicas así como de las relaciones internacionales.

2.2. Nuevos problemas, nuevos retos, nuevas respuestas

Durante la última década del siglo XX hemos observado cómo la *irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación* en nuestras vidas, han transformado y están transformando continuamente la concepción del trabajo, la concepción de los procesos de aprendizaje, las relaciones sociales y económicas, demandando al sistema educativo un esfuerzo permanente de adaptación e innovación. También hemos visto emerger y cómo

coabraba especial protagonismo el *fenómeno migratorio*, añadiendo nuevas responsabilidades al sistema educativo, especialmente a la red educativa pública, ya muy presionada por otros factores (la tasa de natalidad entre la población inmigrante, ha aumentado más de un 350%).

Así mismo, se ha instalado en la sociedad –afortunadamente– *una nueva percepción social del papel de la educación y la formación* como inversión de futuro, seguramente producto de determinados cambios en el sistema de valores y aspiraciones que se traducen en un mayor nivel de exigencia respecto a los servicios personales (España tiene el porcentaje más alto de la UE de estudiantes universitarios, 22%).

Por último, otro cambio significativo que ha tenido lugar durante la década de los noventa: el proceso de *descentralización de la Administración educativa a las Comunidades Autónomas*, desarrollo consecuente del modelo de Estado descentralizado establecido en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, proceso que a menudo se ha realizado sin la diligencia necesaria para ajustar los mecanismos de relación y de cooperación entre la Administración del Estado y las Administraciones autonómicas y que requiere de forma urgente una respuesta adecuada por parte de las Administraciones educativas en cuanto al encaje necesario respecto a la complementariedad y cooperación en el ejercicio de las respectivas competencias y funciones.

2.3. Las reformas legislativas

Durante la década de los noventa *el desarrollo, interrumpido, no completado, de la LOGSE puso en evidencia problemas endógenos*, que cobraron especial agudeza en la Educación Secundaria Obligatoria, muy especialmente en el segundo ciclo, donde la presencia en las mismas aulas de todos los chicos y chicas entre 14 y 16 años –con historias familiares y escolares diferentes, con motivaciones desiguales y en algunos casos muy bajas respecto a la actividad académica, con niveles de desarrollo de capacidades y habilidades diversos...– y llegaron a provocar situaciones muy críticas.

Pero los problemas que la aplicación de la LOGSE –o su mala y deficiente aplicación de forma interesada– generó, no difieren de los que han experimentado aquellos sistemas educativos que en su momento optaron por prolongar la escolaridad obligatoria y especialmente de aquellos que optaron por un determinado marco conceptual-teórico del proceso de enseñanza y aprendizaje, de aquellos que se inclinaron por una opción comprensiva.

La realidad es que el profesorado, especialmente el profesorado de Secundaria, ha expresado su impotencia para atender la diversidad en el aula, se

ha sentido frustrado por los cambios de tarea, de rol y de estatus que ha comportado pasar de ser transmisor de conocimientos a educador integral, incluso a educador social. Un profesorado que manifiesta su cansancio ante el reformismo pedagógico, ante las teorías alejadas de la práctica docente cotidiana, ante la burocratización de su trabajo y ante la imparable bulimia normativa de las Administraciones educativas. Es también un profesorado al que se le demanda un esfuerzo de adaptación a nuevos requerimientos provocados por los cambios curriculares, organizativos y de los alumnos, en un contexto como ya hemos dicho de cambio en la percepción social de la educación y de formulación de atención a nuevas demandas y necesidades al sistema educativo, muy especialmente a la red pública. Un esfuerzo que los profesores consideran que están haciendo sin los recursos económicos, formativos y organizativos adecuados, especialmente sin el reconocimiento social y político necesario para afrontar la situación con mínimas garantías de eficacia y éxito.

El proceso de tramitación de la última reforma educativa expresada en el marco legal de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), estuvo precedida y acompañada de una intensa operación de ciertos sectores para instalar la idea de fracaso de la reforma educativa introducida por la LOGSE, antes de concluir su implantación, sin una evaluación rigurosa. La insuficiente dotación y financiación de los recursos necesarios impidió afrontar las nuevas necesidades y desafíos y muy especialmente abordar de forma adecuada la atención a la diversidad.

3. INNOVACIÓN, CALIDAD Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

3.1. Calidad para innovar, innovar para mejorar la calidad

Un sistema educativo es de calidad cuando responde cabalmente a los objetivos que se le plantean en cada momento de la historia y del desarrollo de los pueblos. La etapa que vivimos está caracterizada por la globalización, el conocimiento, la información y el rápido cambio e incremento del saber. Pero también por una acentuada desigualdad entre los individuos y entre las naciones. La calidad pues está referida tanto a la capacidad del sistema para dar respuesta a las demandas cambiantes (aprender idiomas, dominio de nuevas tecnologías, desarrollo de habilidades para el aprendizaje permanente...) como para garantizar el acceso universal al aprendizaje de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad de oportunidades.

Los informes de la Unión Europea sobre el futuro de la Educación prestan una atención especial al aseguramiento de la calidad. Mantienen que las mayores inversiones en educación, las reformas de los programas de estudios y la renovación de los currícula escolares deberán estar estrechamente

vinculadas a mecanismos para el aseguramiento de la calidad. Es necesario contar con instrumentos para medir y asegurar la calidad, creíbles más allá de las fronteras nacionales. Desde una perspectiva europea, la calidad no puede ser prescrita por vía legislativa o por decisiones de las autoridades públicas. Es indispensable disponer a escala europea de un conjunto básico de criterios de calidad comunes a fin de garantizar su transparencia, objetividad, comparabilidad y compatibilidad. Muchos trabajos y estudios ya se realizan en esta dirección pero es necesario intensificarlos y estimularlos.

El título IV de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) está dedicado íntegramente a tratar los diferentes factores que favorecen la calidad: la cualificación y la formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, **la orientación escolar y profesional**, la inspección y la evaluación del sistema educativo. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) incorpora el término calidad en su propia denominación y establece cinco ejes para promover la calidad: los valores del esfuerzo y la exigencia personal; la orientación hacia los resultados y el papel de la evaluación; la existencia de trayectorias diversas en función de las diferencias individuales; la mejora de la formación del profesorado y su consideración social, y el desarrollo de la autonomía de los centros. Una primera comparación, que evidentemente se complementa con el contenido exhaustivo de ambos textos, nos indica que las concepciones subyacentes sobre el significado de la mejora de la calidad de la educación no son las mismas. En el fondo subyace también una distinta concepción del papel de la educación en el desarrollo individual y colectivo que hemos expuesto anteriormente, pero también una concepción distinta del proceso de enseñanza y aprendizaje. También en este sentido, la importancia y el papel atribuido a la orientación educativa, al asesoramiento y a la intervención psicopedagógica son distintos.

3.2. Orientar para innovar y mejorar la calidad

En un contexto social cambiante, en un entorno que vive a un ritmo vertiginoso las mayores transformaciones de la historia de la humanidad, en una sociedad del conocimiento que requiere renovados y mejorados planteamientos para la formación y la educación, que exige una formación de la ciudadanía a lo largo de toda la vida, en esta sociedad del conocimiento en la que el objetivo es educar no sólo para aprender, sino también para seguir aprendiendo, **la orientación y el asesoramiento psicopedagógico adquieren una función primordial en el funcionamiento del sistema educativo.**

Más que nunca es necesario articular estructuras funcionales en diferentes niveles en las que estén presentes profesores, estudiantes, padres,

administraciones y expertos interdisciplinares que orienten con criterios y directrices claros y explícitos las responsabilidades de cada uno en los procesos de aprendizaje y formación.

Los objetivos de la orientación deben estar centrados en la prevención, el desarrollo y la intervención social. En este sentido parece conveniente promover un modelo de orientación y asesoramiento psicopedagógico basado en la colaboración interdisciplinaria, en la colaboración entre agentes educativos (profesionales, padres, alumnos), en el que el orientador colabora con toda la red de profesionales para dar respuesta a problemas educativos que son siempre complejos y a los que no es posible responder desde una única perspectiva.

En este marco, y en la medida en que *la orientación y la intervención psicopedagógica están absolutamente vinculadas a la calidad en la educación* los orientadores y orientadoras, los asesores y asesoras tendrán como función prioritaria dar apoyo a los centros para realizar los cambios necesarios en la dirección adecuada.

Por otra parte, entre las recomendaciones para la mejora de los sistemas educativos, la Comisión Europea propone considerar la inversión en servicios de orientación y asesoramiento como una medida estratégica de prevención precoz capaz de reducir significativamente los desajustes entre la educación y la formación, por una parte, y las necesidades del mercado laboral, por otra. No es menos cierto que las tasas de fracaso y de abandono en la UE son todavía muy altas, un 30% de los alumnos abandonan la escuela sin haber alcanzado el nivel de enseñanza secundaria no obligatoria. En nuestro país la tasa de alumnos que no obtiene el título de graduado en educación secundaria supera el 20%. Estos índices elevados de fracaso y de abandono escolares pueden ser producto de la inflexibilidad de los sistemas o de las condiciones socioeconómicas de los alumnos. A menudo una decisión prematura o mal fundada puede dar lugar a situaciones de desmotivación o a índices más elevados de fracaso y de abandono. Estas dificultades afectan a una parte importante del alumnado de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, así como a la Secundaria Post-obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Una mejor orientación y asesoramiento educativo constituyen elementos fundamentales para reducir los costes personales y sociales que generan el fracaso y el abandono escolares, ya que pueden contribuir a eliminar los elementos que distorsionan las decisiones académicas y profesionales, a menudo por prejuicios de prestigio social o de estereotipos sexistas, entre muchos otros, en detrimento de criterios que se ajustarían mejor a las aptitudes específicas de cada estudiante.

4. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CAMBIO EDUCATIVO

4.1. Breve historia de la intervención psicopedagógica en España

En nuestro país la historia de la intervención psicopedagógica ha estado estrechamente vinculada, para bien y para mal, a las reformas legislativas del sistema educativo, pero, como afirman I. Solé y R. Colomina (1999), esta trayectoria de la intervención psicopedagógica es inseparable de la voluntad de imprimir cambios en el sistema educativo.

La vinculación a la voluntad de cambio se observó ya en su origen.

Los primeros servicios psicopedagógicos surgen en España en 1977 al amparo de la Ley General de Educación de 1970. Son los llamados Servicios de Orientación Escolar y Vocacional formados en su mayoría por maestros licenciados en psicología y/o pedagogía, dependientes de la Administración educativa (MEC) y de ámbito provincial. Simultáneamente, con el inicio de los ayuntamientos democráticos, surgen en algunas ciudades, especialmente en las grandes áreas metropolitanas y cinturones industriales de Madrid y Barcelona, equipos municipales interdisciplinares, de marcado perfil social y comunitario, que prestan también sus servicios de asesoramiento psicopedagógico en los centros públicos de primaria e infantil.

En la misma época, 1982, en el marco de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) se crean los Equipos Multiprofesionales, formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, logopedas y médicos en algunos casos. Ambas iniciativas representan el impulso de un movimiento educativo y clínico respecto a las personas con discapacidades y/o con dificultades de aprendizaje. En 1985 estas dos líneas de recursos convergerán con la publicación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, la creación de una Subdirección General de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Ciencia y la elaboración y puesta en marcha del "Plan Nacional de Educación Especial". El objetivo y función de todas estas iniciativas es inicialmente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios pero rápidamente asumirán funciones destinadas a la población escolar en general. Los recursos profesionales de intervención psicopedagógica quedarán finalmente estructurados en tres tipos: 1) los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), que integran los provenientes de SOEV y Multiprofesionales y atienden las tareas de orientación escolar en centros de EGB, priorizando los centros de integración; 2) los Equipos de Atención Temprana (EAT), que asesoran la integración temprana en educación infantil; y 3) los Equipos Específicos (EEs), que ofrecen ayuda especializada a los alumnos con deficiencias auditivas, visuales y motoras (Rodríguez Moreno, M. L., 1988; Martín, E., 1999).

El dinamismo educativo y psicopedagógico de finales de los setenta y la primera mitad de los ochenta responde sin duda a los nuevos planteamientos educativos respecto a las discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, y también a una nueva forma de entender las dificultades de aprendizaje, los trastornos emocionales y de comportamiento, basadas en un nuevo paradigma sobre la relación entre los procesos del desarrollo y los procesos de aprendizaje. Los movimientos de renovación pedagógica contribuirán, en gran medida, a la introducción de nuevas perspectivas psicológicas y pedagógicas. Inspiran estos movimientos psicopedagógicos y educativos principalmente las teorías genéticas de Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, los modelos cognitivo-conductuales de origen norteamericano, muy diversos, desde Ausubel a Mayer pasando por los teóricos del procesamiento de la información y los modelos sistémicos, así como la perspectiva histórico-cultural soviética de Vygotsky, Luria y Leontiev.

Estos enfoques psicopedagógicos inspirarán en la segunda mitad de los ochenta el impulso a la reforma educativa del Gobierno socialista, que culminará con la aprobación de la LOGSE en 1990.

4.2. La orientación psicopedagógica en la Reforma Educativa de 1990

Desde el convencimiento de que la orientación y la intervención psicopedagógica deben desempeñar un papel fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza, todo el proceso de reforma del sistema educativo LOGSE tendrá muy en cuenta el papel de la intervención psicopedagógica. No en vano, el marco teórico para el proceso de elaboración del Diseño Curricular para la Enseñanza Obligatoria (Coll, 1986,1987; MEC, 1989) tuvo una fuerte carga, a menudo puesta en cuestión por excesiva, de determinada procedencia psicopedagógica. Así el documento para el debate que publica el MEC en 1987, *Proyecto de la Reforma de la Enseñanza: Propuesta para el debate*, dedica un artículo entero a la orientación como un derecho del alumno y como un servicio que debe ser prestado en el marco de los recursos del sistema educativo a través de una red de equipos psicopedagógicos con funciones de apoyo, preventivas y compensatorias. Posteriormente, en 1989, el *Libro Blanco para la Reforma Educativa*, dedica un capítulo, el XV, a describir con detalle los elementos que conforman la orientación en los centros escolares, la organización y funciones de los equipos de orientación y apoyo así como la formación de los responsables de la orientación psicopedagógica.

En 1990, la Dirección General de Renovación Pedagógica publica el documento *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*, que anticipa el desarrollo del nuevo modelo organizativo y funcional de la orientación y asesoramiento psicopedagógico de la nueva etapa.

La LOGSE, a finales de 1990, recoge en varios de sus títulos y artículos las disposiciones para llevar a cabo la orientación educativa en diferentes ámbitos del sistema y de la actividad educativa. A destacar especialmente el artículo 60, apartado 1 donde se establece que la orientación deberá ser realizada por profesionales y la disposición adicional tercera que establece la creación de los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la obligación por parte de las administraciones educativas de garantizar la orientación educativa psicopedagógica y profesional de los alumnos.

Aún a riesgo de simplificar excesivamente, podemos describir los servicios psicopedagógicos de la LOGSE en función de la etapa escolar, teniendo en cuenta que la progresiva transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas en materia de política educativa ha generado a lo largo de la década de los noventa una gran diversidad de situaciones.

Para la educación infantil y primaria los equipos de orientación educativa y psicopedagógica desarrollan funciones de asesoramiento e intervención en tres ámbitos: los centros, las familias y el sector. Sus tareas consisten en realizar evaluaciones psicopedagógicas de alumnos con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, elaboración y aplicación materiales psicopedagógicos de utilidad para los profesores, orientación y formación de padres, elaboración, seguimiento y revisión de proyectos curriculares de etapa, entre otros. La principal dificultad es en general el exceso y dispersión de tareas que junto a la escasez de recursos ha generado con demasiada frecuencia grandes dosis de frustración en el propio colectivo y en la comunidad educativa en general.

En la Educación Secundaria la creación de los Departamentos de Orientación aporta las mayores novedades tanto en la estructura como en las funciones de la intervención psicopedagógica, aunque también genera muchas dudas sobre la adecuación y eficacia del modelo. El psicopedagogo es un miembro más de la plantilla docente del centro y con él, profesores de otras áreas configuran el departamento de orientación. La intervención psicopedagógica se realiza en su totalidad desde dentro del centro y se organiza en tres ámbitos principales: 1) el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje con la articulación de todo tipo de medidas de atención a la diversidad, la evaluación psicopedagógica y la prescripción para cursar programas de diversificación y garantía social; 2) la orientación académica y profesional, a lo largo de toda la etapa y especialmente en aquellos momentos en que el alumno debe tomar decisiones sobre alternativas diversas; y 3) la acción tutorial, asesorando a los tutores en sus funciones y colaborando en la elaboración y seguimiento de los planes de acción tutorial.

Más adelante analizaremos los inconvenientes y ventajas al optar por uno u otro modelo. En cualquier caso, ambas situaciones de la intervención psicopedagógica en nuestro sistema educativo se han producido y han avanzado apoyadas en una convicción comúnmente aceptada en el ámbito educativo: la intervención, la orientación y el asesoramiento psicopedagógico son, nos atreveríamos a decir que casi por definición, elementos de cambio educativo vinculados siempre a la mejora de la calidad educativa. En la medida en que su objetivo es asegurar la calidad de la enseñanza y el adecuado desarrollo curricular, principalmente en relación con el principio básico de una educación personalizada, atenta al desarrollo personal y a las peculiaridades de los alumnos y atender a la diversidad del alumnado tanto en lo que se refiere a su capacidad de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones, como a las diferencias que entre ellos puedan darse debido a su origen social y cultural, creemos que la pretendida mejora de la calidad, en condiciones de equidad, de respeto a la igualdad de oportunidades, está en el espíritu de los objetivos formulados de la intervención psicopedagógica.

4.3. Situación actual

Como hemos podido exponer hasta aquí, la historia, la evolución de la intervención psicopedagógica en nuestro país transcurre estrechamente vinculada a los cambios en el modelo y en la organización del sistema educativo. Hay un avance sustancial en los ochenta, como repercusión tardía de la ley del setenta y a partir de los cambios en política social. Hay otro cambio importante a raíz de la elaboración, aprobación y desarrollo de la LOGSE en los primeros noventa y que plantea como principales cambios en el modelo: la atención a la diversidad del alumnado, la articulación de respuestas educativas adecuadas a dicha diversidad, la necesidad del margen de autonomía curricular necesaria por parte de los centros para establecer sus proyectos educativos y la orientación de todos y cada uno de los alumnos.

Así pues, la provisión de servicios especializados de orientación psicopedagógica formaba parte de los recursos y dispositivos que la LOGSE estableció para asegurar respuestas educativas adaptadas a la diversidad de los usuarios. La orientación psicopedagógica forma parte pues de la parte más sustancial del espíritu de la reforma educativa de los ochenta y primeros noventa, y se encuentra estrechamente vinculada a la necesidad de cambio, a la aceptación de la complejidad de la realidad social y educativa, y a una concepción inclusiva de la educación.

En 1996 se suprime la Dirección General de Renovación Pedagógica que había impulsado la mayoría de iniciativas para el desarrollo e implantación de los servicios especializados de orientación psicopedagógica en el sis-

tema (publicaciones, informes, programas experimentales, implantación y seguimiento de los departamentos de orientación y los equipos de sector).

En 2000 se aprueba una nueva ley de educación, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, después de diversos intentos para superar y anular la reforma anterior, en un ambiente de controversia y desacuerdo. En dicha ley nada se menciona de forma explícita sobre la orientación y la intervención psicopedagógica. Las escasas referencias son ambiguas y expuestas de forma confusa. Los departamentos de orientación desaparecen. Pero lo más relevante desde nuestro punto de vista es que el enfoque adoptado sobre la educación, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en definitiva una perspectiva curricular e institucional basada en la centralización de los contenidos y la segregación de los alumnos, no ofrece ningún margen para la intervención psicopedagógica.

5. EL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN

5.1. ¿Quién es y cuál es el papel del profesional de la orientación y la intervención psicopedagógica?

Tradicionalmente el psicopedagogo ha sido considerado como un profesional versátil y en cierta forma “comodín”. Seguramente esta situación algo tendrá que ver con el debate permanente en el que ha vivido y vive la profesión de orientador, de asesor psicopedagógico, desde su origen a principios del siglo xx. Un origen que en un principio podía apuntar a tareas tan concretas y definidas como la orientación vocacional, profesional y laboral, más vinculada a la tradición pedagógica, o la detección y tratamiento de las dificultades para progresar en el aprendizaje más relacionados con los modelos psicológicos. Pero además, de forma progresiva y en la medida en que los modelos cada vez más contextuales sobre el desarrollo y el aprendizaje van adquiriendo protagonismo, las funciones del asesoramiento y la intervención psicopedagógica se van multiplicando y diversificando. Ya hemos dicho en apartados anteriores que no hay más que revisar las normativas, instrucciones y órdenes reguladoras de las funciones y actividades de los profesionales de la psicopedagogía, dependientes de diferentes Administraciones educativas y que intervienen en diferentes etapas educativas, para darnos cuenta de la gran diversidad de funciones que se les encomiendan y que en la práctica se convierten en un exceso de tareas.

Antes de seguir, un matiz sobre la terminología utilizada. Hemos venido utilizando, y así ocurre en la mayoría de publicaciones sobre el tema, de

forma prácticamente indistinta tres términos: orientación, asesoramiento e intervención. Casi responderían a la evolución de la actividad de los profesionales de la psicología, pedagogía y psicopedagogía en el sistema educativo a lo largo del tiempo.

El asesor o la asesora, el orientador o la orientadora, en el marco de una denominación global de intervención psicopedagógica, es aquel profesional que tiene encomendada la función genérica de que todos los alumnos y también los centros educativos que atiende, aprendan y se desarrollen de manera óptima (Monereo, 2003), con independencia del modelo o enfoque al cual se adscriban, enfoques y modelos que son diversos, que cambian en función de las épocas, de los contextos educativos y sociales, pero que en la práctica psicopedagógica frecuentemente se solapan.

En un esfuerzo con finalidades exclusivamente prácticas y no sin riesgo de polemizar al respecto, podríamos definir el concepto de intervención como la acción de tomar parte en un asunto o situación para modificarlo. Se trata de la acción de un agente externo en la que existen dos elementos diferenciados que se relacionan entre sí y en cualquier caso, el primero interfiere en los asuntos del segundo. Hay transformación de la situación inicial o como mínimo existe la intención de que la haya. Por otra parte, entenderíamos como asesoramiento aquel conjunto amplio de prácticas profesionales surgidas en campos diversos de la acción asistencial, que se caracterizan por ser prácticas de apoyo a profesionales y que están comprometidas en ofrecer posibilidades de desarrollo profesional o personal. Es por definición un servicio de carácter indirecto.

La orientación educativa quedaría más identificada con las prácticas profesionales más tradicionales, vinculadas al consejo profesional o bien a una tarea que compete a todos los docentes y a los tutores en particular, como elemento constitutivo del proceso de formación (Solé, I. y Colomina, R., 1999).

La intervención y el asesoramiento psicopedagógico definen una relación en la que los “interventores” o asesores –psicólogo, pedagogo, psicopedagogo– pretenden incidir con su actuación en los procesos educativos para transformar situaciones que son percibidas como problemáticas. El objetivo es incidir en la forma en que aprenden y se desarrollan las personas, en las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes, en las condiciones en las que se realiza la enseñanza, en el desarrollo profesional de los docentes...

La intervención y el asesoramiento psicopedagógico se consideran hoy como una ayuda profesional, diferente de la ayuda educativa, de la ayuda que proporciona la orientación y de la ayuda terapéutica.

La acción psicopedagógica tiene como objetivo principal ofrecer ayuda, para ello debe adecuarse a las necesidades y a las características de los contextos, así como a los agentes educativos a los que pretende ayudar. Alcanza, consigue sus objetivos cuando, a través de la relación y la colaboración, las personas que han participado en la acción están en mejores condiciones para tomar decisiones o para resolver sus problemas, ya que han desarrollado competencias y recursos que no tenían o bien que no figuraban en su repertorio de prácticas habituales.

En las diversas definiciones de intervención y asesoramiento psicopedagógico se enfatizan aspectos diversos – carácter de ayuda y apoyo, habilidades del asesor, función facilitadora, mediadora y de enlace,...– que, en cualquier caso, coinciden en que la intervención y el asesoramiento psicopedagógico forman parte de la realidad educativa actual y que se trata de un proceso interactivo, en el que la calidad de la interacción, la colaboración y el intercambio que se genera es muy significativo; en el que se articulan tanto los conocimientos del asesor como los del profesor en una relación de complementariedad en la que no existe superioridad jerárquica. Es un proceso en el que manda la voluntad de resolver problemas, de modificar y mejorar la práctica educativa, que se basa en la corresponsabilidad mutua, tanto en la definición del problema como en la generación de respuestas y en el que **el asesor adopta el rol de agente de cambio**. Asesora a los equipos docentes y directivos, hace de mediador entre las familias y los centros y de nexo entre el ámbito educativo y la comunidad, con los cuales establece canales de comunicación, intercambio y colaboración.

Para definir mejor tanto el ámbito como el enfoque de la intervención psicopedagógica deberemos detenernos, aunque sea brevemente, en las dimensiones que delimitan los diferentes modelos y enfoques de la intervención y el asesoramiento psicopedagógico.

5.2. Factores que condicionan los diferentes enfoques de la intervención y el asesoramiento psicopedagógico

Ante la gran variedad de perspectivas y modelos que adopta la orientación e intervención psicopedagógica, se han producido muchos intentos de ordenación y de establecimiento de criterios o coordenadas para describir y delimitar los modelos de actuación en orientación, asesoramiento e intervención psicopedagógica (Alonso Tapia, 1995; Bisquerra, 1998). En la práctica psicopedagógica los modelos se solapan casi siempre, pero en cualquier caso, detrás de cualquier intervención existe un marco teórico de interpretación y guía, tanto sobre el concepto de educación, como del proceso de enseñanza y aprendizaje, como de la propia acción de orientación e intervención psico-

pedagógica. No es nuestra intención realizar una descripción exhaustiva de los modelos, para ello nos remitimos a las publicaciones especializadas citadas anteriormente. Sin embargo, sí nos parece interesante exponer brevemente las dimensiones que definen las diferencias entre los diversos modelos o enfoques.

En primer lugar, tal como ya hemos apuntado en varias ocasiones a lo largo de nuestra exposición, las **concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y el currículum** condicionan de forma predominante cualquier análisis, interpretación e intervención psicopedagógica.

Las diferentes formas de explicar cómo se produce el conocimiento, cómo se enseña y cómo se aprende, cuál es el origen de las dificultades de aprendizaje, qué papel tienen los factores de carácter individual o los factores contextuales y sociales en la construcción del conocimiento, determinarán que la acción de asesoramiento e intervención psicopedagógica se caracterice por estar centrada en el individuo (alumno) o en el contexto (aula, centro, familia), sea de carácter intensivo y puntual o más bien global en cuanto a los agentes implicados (alumno, compañeros, profesores, familiares) y los ámbitos o entornos en los que se desarrolla (entorno escolar y extraescolar, académico y lúdico), que se produzca en el propio entorno o alejada del mismo.

Por otra parte el currículum, entendido como el conjunto de prácticas educativas que delimitan los contenidos a enseñar y evaluar, que establecen cómo enseñarlos y cuándo enseñarlos, puede a su vez ser interpretado de formas diversas. La concepción del currículum como un producto o conjunto de prescripciones predefinidas y fijas que hay que cumplir, o bien como un proceso siempre inacabado, sujeto a negociación y revisión continua, tiene diferentes implicaciones en el modelo de intervención psicopedagógica. En el primer caso el asesor se convierte en un simple experto en resolución de problemas, cuya función es prescribir “buenas prácticas” a partir de un análisis de las relaciones de causa-efecto entre determinadas variables. En el segundo caso, el asesor contextualiza cada situación en función de las variables que intervienen en cada caso y adopta una actitud de colaboración abierta con los demás agentes educativos (maestros, padres, alumnos) para definir, explicar y decidir la intervención más adecuada en cada momento y situación.

De las concepciones descritas sobre el aprendizaje y el currículum podríamos atribuir a la orientación e intervención psicopedagógica **finalidades y objetivos** distintos en función del enfoque adoptado. Partiendo de la base de que el objetivo principal del asesoramiento y la intervención psicopedagógica es ofrecer apoyo y ayuda, los distintos modelos y protocolos de actuación pueden tener finalidades más correctivas, cuando el objetivo es resolver consultas puntuales, delimitando un problema y formulando una

prescripción determinada, o más preventivas, cuando se trata de eliminar los factores perturbadores y aumentar la capacidad de los individuos para afrontar las situaciones, para reducir la intensidad de los problemas o para reducir el deterioro de situaciones producidas.

Así mismo, **los ámbitos de la orientación e intervención** entendidos como núcleos sobre los que se proyecta o dirige la acción del asesor pueden ser diversos: alumnos, aula, sistema familiar, etapa educativa, centro educativo, sistema educativo... La focalización más o menos nuclear en determinado ámbito o en determinados elementos de un ámbito (por ejemplo en el aula, solo los alumnos con dificultades, solo un contenido curricular o solo una metodología docente) o la consideración en mayor o menor medida de las interacciones que se producen en un ámbito determinado definen diferentes perfiles de actuación y responden en relación a dimensiones anteriores a las pautas “*producto-individual-correctivo*” o bien “*proceso-contextual-preventivo*”.

Finalmente una dimensión, que aunque desde la perspectiva teórica ha merecido poca atención, en la práctica ha demostrado tener gran importancia. La **relación profesional** del asesor/a con los asesorados y el centro educativo en el que interviene, relativa al tipo de dependencia, al grado de vinculación y proximidad, a la ubicación en el ejercicio de su actividad y a la situación contractual con la institución, es a menudo motivo de controversia. Tres son en resumen las situaciones posibles: 1) externalización, habitual desde la iniciativa privada, cuando el asesoramiento se sitúa fuera del contexto escolar; puede estar indicada cuando la institución necesita un punto de vista externo para una situación muy concreta y puntual; 2) internalización, cuando el asesor actúa desde el propio centro, forma parte del equipo docente, es el caso de los profesores de Educación Secundaria, especialidad Psicología y Pedagogía; 3) perspectiva combinada, cuando el asesor actúa desde dentro y fuera del centro, con una intervención regular y continuada pero formando parte de un equipo externo al centro, más amplio con una dinámica propia y diferenciada, caso de los equipos de sector. Tienen la ventaja de poder mantener un equilibrio óptimo entre la proximidad al centro y su dinámica, a la vez que un cierto distanciamiento cuando sea necesario.

En nuestro sistema educativo, para el servicio de asesoramiento e intervención psicopedagógica en la red pública, con algunos matices en las distintas Comunidades Autónomas, coexisten dos modelos básicos. En los equipos de sector frecuentes en la etapa de Educación Primaria, predomina el modelo que se ha denominado “*dentro-fuera*” en el que los asesores forman parte de un equipo externo al centro, pero acuden al centro con frecuencia habitual, atendiendo diversos centros. En la Educación Secundaria el modelo basado en la creación de los Departamentos de Orientación y las plazas de profesores de Educación Secundaria en la especialidad de Psico-

logía y Pedagogía, consolida la incorporación del asesor psicopedagógico en la estructura del centro, facilitando, teóricamente, la intervención desde una perspectiva de colaboración desde la propia institución. Sin embargo son muchas las controversias que han generado ambas formas de intervención respecto a los beneficios y efectos de uno u otro modelo, a la neutralidad e independencia de los asesores, a la visibilidad de su intervención, a la capacidad de respuesta a las demandas planteadas. No podemos ignorar que gran parte de la polémica respecto a la optimización de uno u otro modelo está muy relacionada con la diversificación y el exceso de tareas del asesor o asesora y con la escasez de recursos de servicios especializados de intervención psicopedagógica en el sistema educativo. Una provisión efectiva de los mismos así como una correcta priorización de las tareas a realizar mejoraría sustancialmente la eficacia, el rendimiento y la valoración de la intervención psicopedagógica.

6. PERSPECTIVAS DE FUTURO: QUÉ MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

En un momento en el que estamos planteando, como hemos dicho al principio, cuáles son los cambios necesarios para que nuestro sistema educativo dé cumplida respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento, en un contexto democrático en el que la educación es un derecho, el acceso al cual hay que garantizar en condiciones de igualdad para todos los ciudadanos, el papel del asesor y de la intervención psicopedagógica se convierte en central, indiscutible y necesario.

El asesor psicopedagógico en colaboración con otros profesionales de la escuela, con los profesores, con los padres y con los propios alumnos, es un agente del cambio necesario y complejo, pero imprescindible y apasionante para la mejora del sistema educativo.

Cambios que también tendrán que ver con el carácter complejo de las tareas atribuidas a los asesores, con la desproporción de las expectativas depositadas en sus acciones, que tienen que ver con elementos cuantitativos en la medida en que se establece una *ratio* entre los efectivos disponibles para la intervención psicopedagógica y la población que se atiende (que será cada día más y más diversa) y con elementos cualitativos, en la medida en que aparecen nuevos retos que afrontar (inmigración, nuevas tecnologías, nuevas expectativas y nuevas exigencias...). Ambas cuestiones, efectivos o recursos necesarios, y definición de funciones y de tareas a realizar por parte de los asesores han sido, son y seguirán siendo polémicas.

En esta línea y de acuerdo con I. Solé (1998), sin menospreciar otras muchas definiciones acertadas, definiríamos la intervención psicopedagógica como ***“el conjunto articulado y coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendentes a promover una enseñanza diversificada, atenta a los distintos usuarios y de calidad”***.

En este sentido las tareas que desempeña el psicopedagogo están estrechamente vinculadas al análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de los procesos educativos (Coll, 1996). Así pues, la intervención psicopedagógica será de una forma u otra en cuanto a sus finalidades, su estructura, su organización, sus funciones y tareas, según sea también el marco de la educación formal, la concepción que sobre la educación se mantenga y el proyecto educativo general que decidamos proponer e impulsar en base a determinados valores y principios. El papel que acabe desempeñando el psicopedagogo, las funciones y tareas que se le asignen, su ubicación institucional, el reconocimiento y dependencia profesional y laboral, van a depender de los objetivos de la institución educativa en la que desarrolla su actividad profesional, y también de la tradición y la formación recibida que configuran un enfoque, una manera de aproximarse, de analizar y de interpretar la realidad educativa, es decir también dependerá de las opciones teórico-conceptuales en las que se ha formado y que utiliza como marco de interpretación de la realidad en que trabaja.

Nos hallamos antes dos grandes procesos de cambio que pueden y deben afectar a la tarea y acción de los profesionales de la psicopedagogía. Los cambios legislativos previstos en el nuevo marco de una educación de calidad para todos, deben constituir una oportunidad para relanzar la función de la intervención y el asesoramiento psicopedagógico. El proceso de reforma de la estructura de los estudios superiores en nuestro país en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los perfiles profesionales de la educación, profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como los profesionales de la Psicopedagogía, deben ser objeto de un profundo, sereno y completo análisis y reflexión. Es la gran oportunidad para ajustar la definición de competencias y habilidades, formativas y profesionales, necesarias para impulsar los cambios y mejoras necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis. Madrid, 1995.
- BISQUERRA, R. (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis. Barcelona, 1998.
- COLL, C. *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1986.
- COLL, C. *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Laia. Barcelona, 1987.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. Bruselas, 2003.
- DELORS, J. *et al.*, LEARNING: THE TREASURE WITHIN. *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París, 1996.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Fundación Santillana. Madrid, 1997.
- MEC, *Diseño Curricular para la Enseñanza Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1989.
- MEC. *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Propuestas para el debate. Madrid, 2004.
- MARTIN, E. "La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad", en *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45. Madrid, 1999.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (2.^a ed.) Alianza. Madrid, 2001.
- MONEREO, C. *Models d'orientació i intervenció psicopedagógica*, UOC. Barcelona, 2003.
- OCDE. *Informe PISA. Programme For International Student Assessment, 2000 y 2004*.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. *Modelos organizativos de orientación en España*. II Encuentro de Profesionales de la Orientación Escolar de Madrid/Sur. Aranjuez. Madrid, 1998.

SOLÉ, I. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori. Barcelona, 1998.

SOLÉ, I. y COLOMINA, R. “Intervención psicopedagógica: una –¿o más de una?– realidad compleja”. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26. Madrid, 1999.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el ISFP pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a FP), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

- Serie "Ciencias" Color verde
- Serie "Humanidades" Color azul
- Serie "Técnicas" Color naranja
- Serie "Principios" Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, "Aula Permanente", da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color "amarillo oficial"

- Serie "Didáctica" Color azul
- Serie "Situación" Color verde
- Serie "Aula Permanente" Color rojo
- Serie "Patrimonio" Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función,

lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y del INCE.

**NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (ISFP):**
Paseo del Prado 28, 6.^a planta. 28014. Madrid.
Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas.
C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Juan del Rosal, s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

| | COLECCIÓN | SERIE |
|---|------------------------|-------------|
| – <i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i> | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – <i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i> | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – <i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i> | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – <i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i> | AULAS DE VERANO | Técnicas |
| – <i>EN CLAVE DE CALID@D: La Dirección Escolar</i> | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Situación |
| – <i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i> | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Didáctica |
| – <i>La seducción de la lectura en Edades tempranas</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>Lenguas para abrir camino</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>La dimensión artística y social de la ciudad</i> | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – <i>La Lengua, vehículo cultural Multidisciplinar</i> | AULAS DE VERANO | Humanidades |

| | | |
|--|------------------------|-----------------|
| – Globalización, crisis ambiental y educación | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Didáctica |
| – Los lenguajes de la expresión | AULAS DE VERANO | Principios |
| – La comunicación literaria en las primeras edades | AULAS DE VERANO | Principios |
| – La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención ... | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – La estadística y la probabilidad en el Bachillerato | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Didáctica |
| – La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Didáctica |
| – Nuevas profesiones para el Servicio a la sociedad | AULAS DE VERANO | Técnicas |
| – El número, agente integrador del conocimiento | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – Los lenguajes de las Ciencias | AULAS DE VERANO | Principios |
| – El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón ... | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo ... | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – Contextos educativos y acción tutorial | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Aula Permanente |
| – De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – El impacto social de la cultura Científica y técnica | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas ... | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Situación |
| – Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – Servicios Socioculturales: la cultura del ocio | AULAS DE VERANO | Técnicas |
| – Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras | AULAS DE VERANO | Humanidades |

| | | |
|--|------------------------|-----------------|
| – <i>Didáctica de la Filosofía</i> | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – <i>Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras</i> | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – <i>Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social</i> | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – <i>Las artes plásticas como fundamento de la educación artística</i> | AULAS DE VERANO | Humanidades |
| – <i>Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales</i> . . . | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – <i>Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO</i> | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – <i>Últimas investigaciones en Biología: células madre y células embrionarias</i> | AULAS DE VERANO | Ciencias |
| – <i>La transformación industrial en la producción agropecuaria</i> | AULAS DE VERANO | Técnicas |
| – <i>Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>Números, formas y volúmenes en el entorno del niño</i> | AULAS DE VERANO | Principios |
| – <i>EN_CLAVE DE CALID@D: hacia el éxito escolar</i> | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Situación |
| – <i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil</i> | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Didáctica |
| – <i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria</i> . . . | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Didáctica |
| – <i>Imagen y personalización de los centros educativos</i> | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Aula Permanente |
| – <i>Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos</i> | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Aula Permanente |
| – <i>Diagnóstico y educación e los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados</i> | CONOCIMIENTO EDUCATIVO | Aula Permanente |

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: “La Orientación Escolar en Centros Educativos”, que se celebró en la Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia, en el verano de 2004.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- Serie «Ciencias»
- Serie «Humanidades»
- Serie «Técnicas»
- Serie «Principios»

Color verde
Color azul
Color naranja
Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo, que se identifica con el color «amarillo oficial»

- Serie «Didáctica»
- Serie «Situación»
- Serie «Aula Permanente»
- Serie «Patrimonio»

Color azul
Color verde
Color rojo
Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

