SECUNDARIA OBLIGATORIA

Orientación y Tutoría

Ministerio de Educación y Ciencia

SECUNDARIA OBLIGATORIA

Orientación y Tutoría

Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones

N. I. P. O.: 176-96-027-7
I. S. B. N.: 84-369-2209-3
Depósito legal: M-18948-1992
Realización: Marín Álvarez Hnos.

Índice

Páginas

Introducción

Esta guía de Orientación y Tutoría está destinada:

a) a **los profesores** de Enseñanza Secundaria, cualquiera que sea el área de su docencia;

b) a **los tutores**, a quienes se ha asignado la responsabilidad educativa de un grupo de alumnos de Secundaria.

c) a los **Departamentos de Orientación** creados en los centros.

En ella se habla de orientación y tutoría **en dos sentidos**: uno de ellos **amplio**, que corresponde a la acción educativa de **todo profesor** (cap. 1.°), y otro **más especializado**, en el que la acción tutorial corresponde al tutor de grupo (cap. 2.°) y las actividades orientadoras se encomiendan a un Departamento de Orientación (cap. 3.°).

Por otro lado, mientras los capítulos de la parte primera presentan funciones en un marco global, los de la parte segunda lo hacen de modo mucho más específico y analítico, exponiendo **posibles líneas de orientación educativa** o, lo que es igual, **de educación orientadora**, líneas en las que han de converger la acción de tutores, Departamentos de Orientación y profesores de Secundaria en general.

En un solo **principio** puede resumirse el contenido principal, de este libro, en el de que **la educación no se reduce a mera instrucción**. El profesor no es —no ha de ser— un mero instructor, que enseña a los alumnos unos conocimientos. Es —ha de ser— un educador en el sentido más completo e intenso. Este es el mensaje que trata de transmitir este libro: 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**.

Es un mensaje, por otra parte, claramente contenido en el currículo establecido para la Educación Secundaria Obligatoria en varios de sus elementos, principalmente:

— Al insistir en que los objetivos de la educación consisten en capacidades para desarrollar en los alumnos y alumnas.

— Al destacar contenidos educativos no sólo de conceptos, sino también de procedimientos, o modos de saber hacer, y de actitudes, que incluyen normas y valores.

— Al recordar algunos ejes o dimensiones transversales del currículo, que atraviesan las distintas áreas, y que se refieren precisamente a líneas de desarrollo personal de carácter general, como lo es, principalmente, el desarrollo moral y cívico.

Por consiguiente, los capítulos que siguen se limitan a desarrollar **otro punto de vista** sobre el currículo, un punto de vista **complementario** del que se presenta en las *Orientaciones didácticas* de la etapa. Lo que hacen es destacar de manera unitaria y sistemática aquellos aspectos del desarrollo curricular, es decir, de la docencia, que tienen que ver con el carácter propiamente educativo —y no meramente instruccional— de las experiencias que la escuela ha de proporcionar.

El punto de vista de la orientación destaca que:

1. Educar es más que instruir o adiestrar.
2. Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar.
3. Se educa la persona entera, y no sólo una parte suya, no sólo la inteligencia o su identidad social.

Educar de acuerdo con esos principios es responsabilidad de todo profesor. El tutor de grupo, sin embargo, tiene una especial responsabilidad en esa educación: ha recibido formalmente el encargo de hacer que la educación sea realmente educación, integral y personalizada. Ese encargo ha de cumplirlo en su docencia ordinaria, con el grupo entero de alumnos y con todos y cada uno de ellos. Por otro lado, ante determinadas situaciones que han llegado a presentarse, o que pueden llegar a presentarse en algunos alumnos durante algún tiempo —desde problemas de adaptación escolar hasta dificultades de aprendizaje—, ha de tomar medidas educativas, anticipatorias de los problemas o de afrontamiento de éstos. Estas medidas, que en algún sentido son "extraordinarias", en realidad son "ordinarias", puesto que se precisan realizar en toda aula y con todo grupo de alumnos, y caen dentro de la intervención educativa que cabe pedir a todo profesor. A veces, sin embargo, esa intervención educativa requiere la participación de profesionales especializados, como puedan ser los profesores especialistas del Departamento de Orientación. El adecuado desempeño de la tarea tutorial requiere a veces que el tutor comparta su responsabilidad con alguno de estos profesionales, que sea ayudado por ellos, o que se traslade a alguno de ellos parte de la intervención educativa.

Este libro se divide en dos partes. La primera de ellas presenta el marco de la acción orientadora. La segunda expone algunas líneas de desarrollo de esa acción. Se trata de responder a las siguientes preguntas:

¿

¿Qué es la orientación educativa para todo profesor y todo profesional que interviene en el centro?

¿Qué ha de hacer el tutor de grupo con todos y cada uno de sus alumnos?

¿Qué colaboración pueden solicitar el tutor y los profesores ante determinadas situaciones o problemas?

Capítulo 1. Principios de orientación e intervención educativa

Capítulo 2. La acción tutorial

Capítulo 3. El Departamento de Orientación

¿Qué se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos?

¿Cómo ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal?

¿Cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia?

¿Cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social?

¿Cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales?

Capítulo 4. Enseñar a pensar

Capítulo 5. Enseñar a ser persona

Capítulo 6. Enseñar a convivir

Capítulo 7. Enseñar a comportarse

Capítulo 8. Enseñar a decidirse

PARTE SEGUNDA: *ALGUNAS LÍNEAS DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA*

Parte Primera

Orientación y Tutoría

Aunque la dimensión orientadora forma parte de la educación de la actividad docente, algunas actividades de orientación, las que son específicamente tutoriales, quedan asignadas a un profesor, que es nombrado tutor de un determinado grupo de alumnos. Todo profesor de Secundaria puede ser designado para esas funciones en algún momento de su carrera docente; y, de hecho, gran parte de los profesores desempeñan o han desempeñado esa función. Por otra parte, en los centros de Secundaria que desarrollan las nuevas enseñanzas, se ha creado un Departamento de Orientación, al que se encomiendan determinadas funciones orientadoras especializadas. La función orientadora, por tanto, se desarrolla en los centros de Secundaria a través de una organización compleja, en la que intervienen:

— Todos los profesores.

— Los tutores de un grupo docente.

— El Departamento de Orientación.

El desarrollo de esta primera parte se ajusta a la variedad de niveles en que la orientación educativa se organiza en los centros de Secundaria. ***El primer capítulo*** *presenta el sentido de la acción orientadora, en general, sus principios, su relación con la educación, con la función y la práctica docente, y con el planteamiento curricular. Su contenido es de interés, por tanto, para todos los profesores.* ***El segundo capítulo*** *describe las funciones y posibles actividades del profesor tutor de un grupo docente. Interesa, desde luego, a los tutores, pero también a profesores que actualmente no son tutores, pero que en el futuro pueden serlo.* ***El capítulo tercero****, en fin, desarrolla el papel del Departamento de Orientación de un centro de Secundaria: su estructura y sus funciones.*

Capítulo I.
Principios de orientación e intervención educativa

La orientación educativa atiende al carácter **personalizado** de la educación. Ese carácter personalizado, consiste, a su vez, en dos *elementos:*

— *De **individualización**: se educa a **personas concretas**, con características particulares, individuales, no a abstracciones o a colectivos genéricos.*

— *De **integración**: se educa a la **persona completa**, y, por tanto, hay que integrar los distintos ámbitos de desarrollo y las correspondientes líneas educativas.*

La *educación personalizada se contrapone a la parcelación de* los conocimientos, tal como han solido impartirse en la enseñanza tradicional. También se contrapone al descuido de la personalidad concreta de los alumnos, cuando éstos no son más que una abstracción o un número dentro de la clase. Destacar la función orientadora de la docencia es poner en primer plano aquellas características de la educación, por las que ésta no se reduce a mera instrucción y constituye, en verdad, educación individualizada de la persona entera.

En consonancia con la profunda unidad existente entre educación y orientación, todo profesor **en algún sentido es también orientador**, aunque, desde luego, lo es más cuando tiene encomendada la tutoría formal de un grupo de alumnos.

Aspectos de la orientación

Ahora bien, 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 pongan de manifiesto los componentes de esta dimensión educativa. Son elementos que conviene hacer explícitos para incorporarlos de manera intencional y sistemática a la práctica docente:

a) Un primer elemento es el concepto de la propia educación como **orientación para la vida**. 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. Bajo este punto de vista, el énfasis en la orientación destaca que los aprendizajes han de ser funcionales, estar en conexión con el entorno de los alumnos y guardar relación con el futuro previsible que a éstos les aguarda o que, más bien, activamente llegarán a elegir. El proceso orientador articula los aspectos sociales e individuales de la educación y ha de contribuir a entroncar la función socializadora del centro educativo en el desarrollo personal de los alumnos.

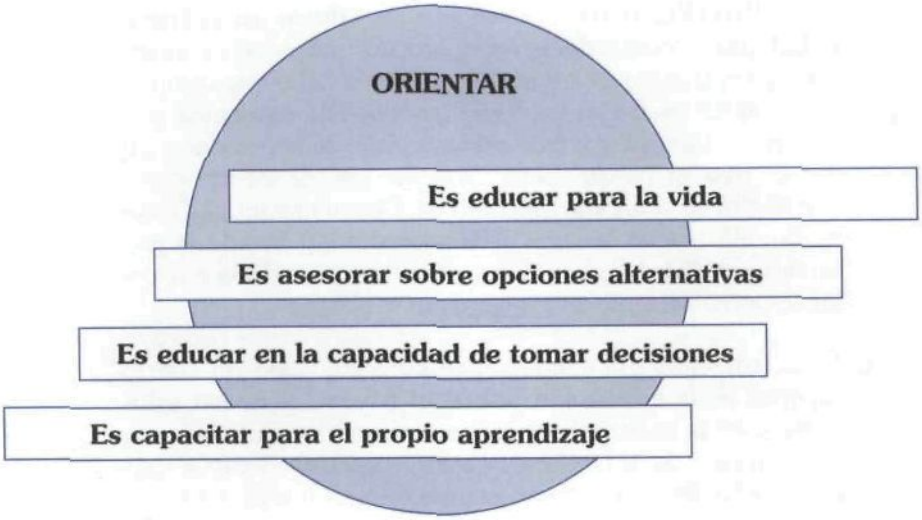
b) La orientación puede verse, por otra parte y además, como **asesoramiento sobre caminos diferentes** y sobre las correspondientes opciones que pueden emprender las personas. Hay casos en que el alumno ha de elegir entre alternativas distintas, o en que, a consecuencia de decisiones académicas (calificaciones escolares, u otras), se ve encaminado hacia alguna de las alternativas. En unos y otros casos, en un proceso de decisión que corresponde a los propios alumnos, o bien a los profesores, tiene su lugar y su papel la orientación como función y actuación específica. Cuando se plantea la promoción de un alumno de un ciclo a otro, o la mejor ubicación escolar para él, la evaluación de las capacidades actuales del sujeto ha de ir acompañada de la orientación respecto a las posibilidades más interesantes de futuro. La necesidad de orientación será tanto mayor, cuanto más variadas y comple-

jas sean las posibilidades donde el alumno puede elegir, como sucederá en los últimos años de la Secundaria Obligatoria y en las modalidades y opciones del Bachillerato.

c) La orientación, de acuerdo con el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, significa también **educar en la capacidad para tomar decisiones** propias, sobre todo aquellas que tienen una mayor transcendencia personal o que comprometen el futuro. No es una tarea que haya de restringirse a la acción del tutor, ya que todo profesor tiene de hecho oportunidad de trabajar en ella, pero constituye uno de los cometidos principales de la tutoría, así como del Departamento de Orientación. Máxime en la etapa de la adolescencia, cuando se presentan posibilidades u opciones educativas que obligan a adoptar responsablemente decisiones de gran alcance.

d) La orientación psicopedagógica consiste, bajo un cuarto aspecto, en la **educación sobre el propio proceso educativo**: en la instrucción y capacitación de los alumnos para sus procesos de aprendizaje. La investigación educativa más reciente ha destacado la importancia de las capacidades generales y de los aprendizajes de estrategias de control, que dirigen el desarrollo y desempeño de otras capacidades y aprendizajes más concretos, así como el uso de destrezas rutinarias. Una parte de esas capacidades se recoge bajo el nombre de "metacognición", que quiere decir: conocimiento acerca del propio conocimiento, conciencia acerca del propio pensamiento. Otra parte, más importante incluso, es la de las estrategias de control y manejo de procedimientos de aprendizaje: ahí se incluyen desde las más clásicas técnicas de estudio y de rendimiento de la memoria, hasta las más recientemente investigadas y crecientemente apreciadas capacidades de aprender a aprender, de búsqueda y organización de la información pertinente, de automonitorización, autocorrección, autoevaluación y, en general, de aprender por uno mismo. Son capacidades que se requieren para poder acceder a ciertos contenidos del currículo o a ciertos niveles de los mismos. En ese sentido constituyen requisito previo para contenidos curriculares concretos. Son, por otra parte, modos y estrategias generales aplicables a una gama amplia de contenidos. En muchos casos, la intervención educativa para la adquisición de esas estrategias y capacidades por parte de algunos alumnos habrá de ser realizada por el profesor especialista de

Psicología y Pedagogía. Pero también los tutores y profesores, en general, pueden colaborar a ello, convenientemente asesorados por ese especialista.



Refuerzo y apoyo educativo

La orientación ha de consistir a veces, con determinados alumnos y en determinados momentos de su escolarización, en una educación de refuerzo o apoyo.

A lo largo de su escolaridad, en momentos concretos o de modo permanente, en algunas materias determinadas, en varias o en todas ellas, muchos alumnos pueden necesitar adaptaciones educativas, metodología didáctica específica, y/o enseñanza de refuerzo, previa, simultánea o posterior a la enseñanza ordinaria. El alcance de la educación de refuerzo o apoyo se extiende a muchas situaciones en las que las necesidades educativas de los alumnos —necesidades siempre específicas y, en definitiva, individualizadas— no pueden ser suficientemente atendidas con los medios educativos ordinarios, que han de ser suplementados con algún tipo de intervención "extra". En una concepción educativa más amplia, la educación de refuerzo o apoyo ha de tener como objeto la atención de muchas necesidades bastante comunes en todos o casi todos los alumnos.

Por refuerzo y apoyo educativo a los alumnos se entiende, en este contexto, el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal.

Algunas de esas actividades han de ser desarrolladas por los respectivos profesores de área. Otras son responsabilidad del Departamento de Orientación.

El refuerzo y el apoyo educativo incluye procesos de enseñanza que no son los habituales en el aula ordinaria. No ha de consistir en **más de lo mismo**, sino en **atender de modo específico necesidades educativas específicas**. En esa perspectiva, las necesidades propiamente especiales —que presentan alumnos en los centros de integración— y las necesidades consideradas comunes no constituyen categorías del todo cerradas, separadas, con límites tajantes y netos. En realidad, cada alumno tiene sus necesidades propias. Lo que ocurre es que algunas o muchas de las necesidades personales de los alumnos son, en mayor o menor medida, semejantes a las de sus compañeros, y contempladas, por ello, como "más normales" o "menos especiales", mientras que las necesidades más diferenciadas y que afectan a menor número de niños son calificadas de "más especiales". Las necesidades especiales, así consideradas, se sitúan en el continuo de las necesidades educativas en general y dejan de referirse exclusivamente a un grupo concreto de alumnos, como categoría aparte. Estas necesidades son, todas ellas, específicas e individualizadas, y abarcan desde las más generales y comunes hasta las más singulares, propias de ciertos alumnos y que se hallan en el extremo de dicho continuo.

Variedades de la intervención orientadora

Para atender a las necesidades educativas de los alumnos, hay diferentes modos de trabajo, que constituyen *variedades de la intervención orientadora*:

1. **El trabajo de apoyo y refuerzo** con ciertos alumnos en orden a la adquisición de algunos aprendizajes, donde tienen dificultades, es un trabajo de igual naturaleza que el realizado con todo el grupo de alumnos, pero que en algunos de ellos requiere de intervención personalizada, y frecuentemente de metodología específica. Se trata de un refuerzo en el que a veces hay que dedicar más tiempo a unos alumnos. Otras veces, no se trata de tiempo, sino de modos distintos de enseñanza, aunque en el mismo tiempo que al resto de la clase.

2. La aplicación de **métodos específicos y especializados** para la adquisición de determinados aprendizajes por parte de algunos alumnos con problemas, que a menudo se derivan de la anterior historia familiar y educativa del alumno. El tratamiento educativo de algunas dificultades y problemas bastante comunes que se dan en el centro, requiere de técnicas y estrategias educativas que el profesor debería ser capaz de desarrollar, con el asesoramiento y cooperación de otros especialistas.

3. En relación con lo anterior, la intervención psicopedagógica reclama a menudo **procesos instruccionales alternativos a los convencionales**. El profesor es el mediador privilegiado de las experiencias educativas que tienen los alumnos. La mediación sistematizada de las experiencias en que consiste la educación necesita, en algunos casos y para algunos alumnos, de métodos didácticos que faciliten la adquisición de capacidades muy básicas y generales, potencialmente transferibles a muy distintos dominios: capacidades de discriminación, de formación de conceptos, de solución de problemas, de manejo de la memoria, de procesamiento de la información en general. Son aprendizajes que la mayoría de los alumnos suele adquirir mediante los procedimientos educativos convencionales, pero que en algunos sujetos sólo llegan a instaurarse mediante técnicas instruccionales y procedimientos didácticos específicos. La programación de esos procedimientos deberá realizarse o asesorarse desde el Departamento de Orientación. Pero todo profesor ha de ser consciente de que la adecuada respuesta educativa a las necesidades específicas, permanentes o transitorias reclama actividades docentes también específicas: actividades que pueden concretarse y desarrollarse en programas concretos de orientación educativa y de intervención psicopedagógica; en definitiva, actividades y programas dirigidos a orientar, asistir, completar y reforzar los procesos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas.

La persona, el alumno considerado individualmente, y en su contexto, es el referente básico y último de la orientación y del apoyo educativo. Y lo es porque el alumno, en sus características individuales y en su totalidad personal, es el referente último de la educación. La orientación se refiere, por eso, a todos los alumnos, aunque no de manera indiscriminada, sino precisamente diferenciada, personalizada. Las tareas de orientación pueden ser particularmente intensas —y, a la vez, com-

plejas— respecto a determinados alumnos adolescentes en alguna o en varias de estas categorías:

— que en su vida de relación e interacción con el entorno atraviesan momentos difíciles o conflictivos;

— que experimentan dificultades en su desarrollo físico o social; que se hallan en situaciones de desventaja educativa y/o cultural;

— que sufren discriminación por motivos diversos, de lengua, de clase social, de grupo étnico.

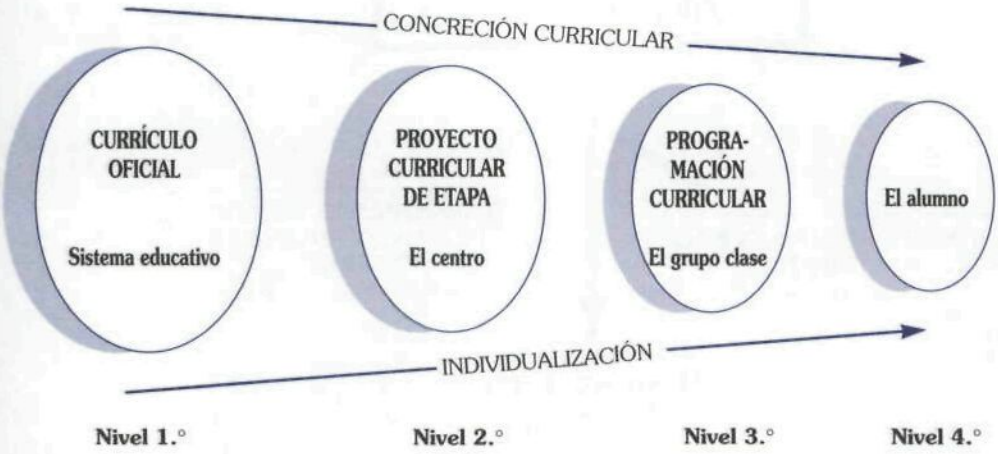
Sin embargo, el referente individualizado de la orientación, que se hace más patente en las necesidades de muchos alumnos, no exige que los programas orientadores se desarrollen exclusivamente con alumnos de manera individual. La acción orientadora, en particular la del tutor, incluye a veces, desde luego, una comunicación personal del profesor con cada uno de sus alumnos, en unos tiempos y con una intensidad que, por lo demás, variará mucho de unos a otros. Pero muchas de las acciones de tutores y de la actividad orientadora tendrán lugar con grupos de alumnos, o también con sus padres, que, si han de ser colaboradores del profesorado en la educación de sus hijos, con mucha mayor razón han de serlo en los aspectos orientadores de la educación.

Orientación y currículo

Las funciones de orientación e intervención educativa de refuerzo o apoyo han de desarrollarse en el marco del currículo establecido para la Secundaria Obligatoria. Desde esa concepción, tanto la tutoría como la orientación en general, e igualmente el apoyo educativo o la intervención psicopedagógica especializada a cargo del Departamento de Orientación, forman parte del currículo, del desarrollo curricular, entendido éste como oferta educativa integral, dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de los alumnos, y, por ello mismo, además, oferta personalizada.

Los tres niveles de concreción —currículo establecido, Proyectos curriculares, Programaciones de aula— que fueron propuestos en los documentos del *Diseño Curricular Base*, y que han quedado luego recogidos en la normativa del currículo que desarrolla la LOGSE, tienen una dimensión personalizadora, de individualización. En concreto, tanto el Proyecto curricular de etapa —diseñado para todos los alumnos de la etapa— como las Programaciones de aula —diseñadas para todos los alumnos de un grupo docente— han de atender a esos aspectos individualizados, personalizadores. Pero cuando la individualización de la enseñanza no se ha conseguido por otros medios, cobra particular importancia lo que cabría considerar un cuarto nivel de concreción, nivel cuyo referente es cada alumna o alumno concreto.

NIVELES DEL CURRÍCULO



En el último nivel de concreción, allí donde el currículo se concreta para un alumno individual determinado, están presentes los distintos elementos del currículo: objetivos educativos, contenidos, criterios de evaluación, metodología. Todos y cada uno de estos elementos han de ser individualizados. Es en ese nivel donde tienen lugar tanto las adecuaciones, por así decir, ordinarias del currículo, cuanto las adaptaciones curriculares propiamente dichas, se aparten, o no, significativamente del currículo establecido, y se correspondan, o no, con necesidades educativas especiales de determinados alumnos.

Junto con la individualización, la orientación educativa destaca todavía otro aspecto del currículo: el de su **integridad**, el de su relación con el desarrollo completo de la persona. Son contenidos del currículo no solamente los conocimientos conceptuales, o los procedimientos, sino también el desarrollo de actitudes, normas, valores y sentimientos: el desarrollo de la personalidad entera. Ahora bien, es posible que estos contenidos curriculares, que gozan de menor respaldo en la tradición escolar, queden olvidados. Conviene, por eso, recordarle al profesor que es misión suya, en relación con la orientación educativa, prestar particular atención a aquellos aspectos del currículo que deben formar parte de la educación ordinaria, que corren peligro de quedar postergados y que, sin embargo, contribuyen de modo decisivo a la educación integral de la persona.

Algo semejante hay que decir de las dimensiones transversales del currículo: de los contenidos curriculares que, de acuerdo con el *Real Decreto que establece el currículo de la Educación Secundaria* Obligatoria, han de impregnar las distintas áreas de esta etapa.

TEMAS TRANSVERSALES

- EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA.
- EDUCACIÓN AMBIENTAL.
- EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR.
- EDUCACIÓN PARA LA PAZ.
- EDUCACIÓN PARA LA SALUD.
- EDUCACIÓN SEXUAL.
- EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS.
- EDUCACIÓN VIAL.

Por su carácter transversal a distintas áreas del currículo, estas dimensiones o ejes tienen enorme potencial integrador de capacidades de distintos ámbitos y tienen también enorme poder personalizador, de educación integral de la persona. Al no quedar encasillada en una determinada área, corren peligro, a semejanza de otros elementos del currículo, de quedar relegadas. Es, por ello, un elemento importante de una educación realmente orientadora atender a esas dimensiones curriculares transversales que, en su transversalidad misma, contribuyen a un planteamiento integrador de la Educación Secundaria y a un enfoque completo e integral de la educación de los jóvenes en esta edad.

Objetivos de la orientación

En resumen de todo lo anterior, la acción orientadora —por parte de profesores, tutores y Departamento de Orientación, conjuntamente— ha de cumplir los siguientes objetivos:

Objetivos de la Acción Orientadora

1) Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.

2) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.

3) Resaltar los aspectos orientadores de la educación —orientación en la vida y para la vida—, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, y, para ello, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente "educación para la vida".

4) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.

5) Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirlas cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.

6) Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

Todo lo anterior, a su vez, ha de estar plenamente integrado en la Programación general del centro y ser, en consecuencia, asumido por toda la comunidad educativa.

El completo desarrollo de las funciones de orientación es tan amplio, y a veces tan complejo, que los profesores o los tutores pueden sentirse desbordados por su responsabilidad. Esta es una de las razones por la que para algunas de las tareas de orientación, intervención y apoyo debe haber profesionales específicamente cualificados. No se puede pretender que todo profesor domine el amplio espectro de conocimientos, técnicas y métodos, específicos y especializados, que son objeto propio de la competencia profesional que se adquiere en los correspondientes estudios superiores. No es fácil —o, sencillamente, no es posible— que el profesor de área pueda atender a toda clase de necesidades educativas que aparecen en un centro de Secundaria. Es el motivo por el cual, en los centros que integran alumnos con necesidades educativas especiales, se incorporan profesores de apoyo. Es el motivo, también, por el que son necesarios otros recursos, materiales y, sobre todo, personales, como los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía y otros especialistas del Departamento de Orientación.

En el capítulo tercero se hablará del papel del Departamento de Orientación y del modo en que sus profesores han de asistir a los profesores y a los tutores. Pero, antes de eso, conviene hablar del perfil y de las funciones del tutor: del profesor a quien formalmente se le encomienda la tutoría de un grupo de alumnos.

Capítulo II.
La acción tutorial

La docencia no tiene por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; tiene por objeto, *en definitiva, el pleno desarrollo personal de los alumnos*, un desarrollo que implica, por parte de los profesores, el ejercicio de la función tutorial.

Por otra parte, la acción de educar no se ejerce sólo en relación con el grupo docente, ni tiene lugar exclusivamente dentro del aula. *La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, la atención individualizada a las necesidades educativas específicas de cada alumno, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural, y, en general, el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos.

Los cometidos que acaban de señalarse forman parte, hasta cierto punto, del repertorio de funciones de cualquier profesor. Compete a todo profesor, al equipo docente y a la institución escolar en su conjunto el logro de esos objetivos educativos. El logro de los mismos y la práctica docente encaminada a ellos han de quedar plenamente incorporados e integrados en el ejercicio de la función docente, como función realizada con criterios de responsabilidad compartida y de cooperación, en el marco del Proyecto curricular y del trabajo del equipo docente.

El tutor de grupo y sus funciones

La concepción de la orientación como actividad educativa, de la que es responsable todo el profesorado, no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma —en forma de acción tutorial— a alguno de los profesores o profesoras de cada grupo de alumnos. La pluralidad de profesores que atienden a los diferentes grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento complejo de los centros de Secundaria, son razones suficientes para determinar la necesidad de la figura del tutor. En consecuencia, resulta necesario que algún profesor, además de sus responsabilidades de área, asuma de modo formal e institucional funciones tutoriales de las que, por otra parte, el resto de los docentes no pueden quedar eximidos. También, en coherencia con ello, en la Educación Secundaria, es preciso que algunas de las actividades de tutoría y orientación queden determinadas en el horario escolar en forma de "hora de tutoría".

La designación de la figura del tutor responde a la intención de personalizar y de dar sistematicidad a los procesos educativos.

Algunos aspectos de la función docente reclaman de modo particular la acción específicamente tutorial: no sólo la coordinación del proceso evaluador de los alumnos, sino principalmente la adecuación de la oferta educativa a sus necesidades para proceder a las oportunas adaptaciones curriculares y, en general, a la detección y atención de las necesidades de apoyo de algunos alumnos en determinados momentos de su escolarización o a lo largo de toda ella. El tutor, además, está llamado a **funciones mediadoras** en las relaciones dentro del centro educativo, así como también en las relaciones del centro con las **familias** de los alumnos y con el entorno.

Es de enorme importancia destacar que el tutor forma parte de un equipo docente. La elaboración del Proyecto curricular para la etapa Secundaria Obligatoria ha de ser una ocasión para el trabajo común de los profesores del mismo centro. Es importante, por otro lado, que en el Proyecto curricular se perfilen las líneas principales de la acción tutorial y de la orientación con los alumnos de la etapa. Con ello, el Proyecto curricular facilitará y contribuirá a coordinar el trabajo de los tutores del centro. Por otro lado, en el desarrollo de la docencia y en la tarea orientadora, sigue siendo esencial la cooperación entre cada tutor de un grupo y los demás tutores del centro. La coherencia y la

continuidad en los planteamientos educativos es, en esta etapa y siempre, un imperativo de primer orden.

Las funciones y tareas generales que se encomiendan al tutor tienen tres diferentes tipos de destinatarios: ante todo, el alumnado, pero también el profesorado y las familias. Esas funciones, a su vez, pueden desarrollarse en diferentes tipos de actividades. Pero las actividades que así puedan sugerirse —como luego se hará— forman un repertorio con valor sólo indicativo y ejemplificador, para que el tutor seleccione, en la práctica concreta del desarrollo de sus funciones, las que mejor se adapten a sus posibilidades personales y del equipo docente, a las características del grupo y del centro, y a las prioridades establecidas en el Proyecto educativo de centro. Apenas hace falta decir que el acierto en la elección de esas actividades dependerá de su adecuación a las circunstancias reales de los alumnos y del medio institucional en que se desarrolla la vida escolar. Ahora bien, antes de hablar de posibles actividades de tutoría, es necesario hablar de las **funciones del tutor** y enunciarlas con carácter general.

FUNCIONES DEL TUTOR

Estas son las funciones del tutor de un grupo de alumnos de Secundaria Obligatoria:

a) Facilitar la integración de los alumnos en su grupo y en el conjunto de la vida escolar y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.

b) Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c) Atender y, en lo posible, anticiparse a las dificultades más generales de aprendizaje de los alumnos, así como a sus necesidades educativas específicas, para proceder a la correspondiente adecuación personal del currículo.

d) Colaborar, junto con el Departamento de Orientación, en las adaptaciones curriculares y la intervención educativa específica con los alumnos que las necesiten.

e) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos y, teniendo en cuenta los informes de otros profesores, adoptar la decisión acerca de su promoción de un ciclo a otro.

f) Coordinar con los demás profesores del grupo docente la coherencia de la propia Programación y de la práctica docente con el Proyecto educativo, el Proyecto curricular y la Programación anual del centro.

g) Contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.

Actividades tutoriales

El cumplimiento de estas funciones forma parte de las obligaciones docentes del profesor tutor, quien debe dar cuenta de ese cumplimiento de la misma forma que de otras obligaciones docentes. Ahora bien, dichas funciones pueden cumplirse a través de muy distintas actividades, y es responsabilidad del profesor tutor elegir, programar y realizar las actividades que le parezcan más oportunas para sus alumnos. Por esa razón, mientras que la Administración educativa puede establecer con carácter normativo las funciones tutoriales, en cambio, no es oportuno que fije las actividades a través de las cuales las funciones se desarrollan. Esto es coherente con el planteamiento general de un currículo flexible y abierto, en el que se confía a los equipos educativos y al profesorado la concreción de la docencia en Proyectos y Programaciones curriculares. En este caso, se trata de confiar al profesor tutor su propia **programación tutorial**.

Las sugerencias que se hacen a continuación sobre programación de actividades tutoriales han de tomarse, por tanto, con valor ilustrativo y ejemplificador, no con carácter prescriptivo. Los tutores pueden realizar estas u otras actividades. Las que se presentan corresponden a lo que hacen muchos profesores tutores en el desempeño de su función.

ACTIVIDADES DEL TUTOR

Estas son algunas actividades que el tutor de un grupo-clase de Secundaria puede realizar a lo largo del año:

— Tener entrevistas individuales con alumnos cuando éstos lo necesiten.

— Organizar actividades de "acogida" a principio de curso, sobre todo para los alumnos que llegan al centro por primera vez, sea al comienzo de la etapa, sea por cambio de centro. Son actividades especialmente necesarias para anticiparse a los problemas de adaptación derivados de la incorporación a un nuevo centro, a un nuevo grupo de compañeros, o a un nuevo ciclo educativo.

— Hablar a principio de curso con el alumnado sobre sus derechos y deberes, sobre las normas de régimen interior y disciplina del centro, e informarles también sobre el funcionamiento de éste.

— Explicarles las funciones y tareas que él mismo tiene como profesor tutor del grupo, dándoles la oportunidad de participar en la propuesta y programación de actividades.

— Analizar con el resto del profesorado las dificultades escolares de los alumnos debidas a deficiencias instrumentales, problemas de integración y otros, y buscar, si procede, los asesoramientos y apoyos necesarios.

— Celebrar asambleas con los alumnos y alumnas para preparar las sesiones de evaluación y para comentar y tomar decisiones tras el resultado de las mismas.

— Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación de los alumnos en la vida del centro y en el entorno: elección de representantes, fiestas y excursiones, actividades culturales y extraescolares, etc.

— Realizar actividades que muestren a la comunidad la diversidad existente en la misma desde el punto de vista social, cultural y étnico, y que resalten la importancia de integrar a todos sin excepción en la dinámica escolar.

— Concertar con el equipo educativo un plan de acción tutorial para todo el curso, tratando de precisar cuál es el grado y modo de implicación del profesorado y cuáles los aspectos que de forma específica y prioritaria atenderá el tutor.

— Transmitir a los profesores todas aquellas informaciones sobre el alumnado que les puedan ser útiles para el desarrollo de sus tareas docentes, evaluadoras y orientadoras.

— Preparar, coordinar y moderar las sesiones de evaluación procurando que su desarrollo se ajuste a los principios de la evaluación continua, formativa y orientadora que se propugnan para todas las fases del proceso evaluador.

— Establecer cauces de colaboración con los demás tutores, sobre todo, con los del mismo curso o ciclo, a la hora de marcar y revisar objetivos, preparar actividades, elaborar materiales de apoyo y coordinar el uso de los medios y recursos disponibles.

— Procurar la colaboración de los padres y madres en relación con el trabajo personal de sus hijos: organización del tiempo de estudio en casa, lugar apropiado, necesidad de tiempo libre y descanso, etc.

— Preparar visitas a empresas, servicios, lugares de ocio, etc., con la colaboración de los padres. No pocas veces los centros tienen serias dificultades para encontrar empresas o servicios para organizar sus prácticas o sus visitas. Las Asociaciones de Padres pueden facilitar interesantes contactos, sobre todo, con medianas y pequeñas empresas.

— Tener entrevistas individuales con los padres, cuando ellos las soliciten o el tutor las considere necesarias, ayudándoles a descargar la ansiedad ante el

posible fracaso escolar de sus hijos y buscando una valoración más global y una actitud más activa y responsable ante la situación.

— Informar convenientemente al alumnado de los posibles itinerarios académicos y profesionales para su inserción en el mundo laboral.

— Coordinar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para los padres con miras a la educación de sus hijos. Cuando estos temas sobrepasen la preparación del tutor, éste puede pedir la colaboración del profesor orientador o del equipo interdisciplinar del sector.

— Tener reuniones con los padres a lo largo del curso. Los momentos más oportunos pueden ser al comienzo y final de curso, pero también, desde luego, en algún momento hacia mitad del mismo. Estas reuniones servirán para intercambiar información y analizar con ellos el proceso educativo de sus hijos.

Es preciso que el tutor planifique las actividades específicamente tutoriales que va a desarrollar a lo largo del curso. Esa planificación ha de plasmarse en una programación semejante a otras programaciones docentes: con libertad y bajo su responsabilidad, pero en el marco del Proyecto curricular. De igual modo que se han presentado algunas actividades que es conveniente que realice el tutor, en este capítulo se presenta un ejemplo de algunos objetivos y actividades de acción tutorial.

PARA CUMPLIR SUS FUNCIONES Y REALIZAR LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES, EL TUTOR NECESITA

Recoger de forma sistemática información, opiniones y propuestas de los profesores sobre cuestiones que afecten al grupo o a algún alumno en particular.

Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de los alumnos.

Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el centro y en su entorno familiar y social, e intervenir para favorecer su integración escolar y social.

Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir, si fuese necesario, para recomponer dicha dinámica.

La programación tutorial, en todo caso, no ha de obedecer a un enfoque individualista, ni reducirse tampoco a iniciativas aisladas y descoordinadas. La responsabilidad de programar la acción tutorial ha de hacerse en el marco de objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro como institución. Los Proyectos educativos y curriculares de los centros deben contemplar una configuración específica de las funciones tutoriales y determinar fórmulas organizativas que las hagan viables. Ello supone no sólo que su trabajo sea reconocido, apoyado e incentivado, sino también que toda la comunidad educativa participe en la concreción del modelo de acción tutorial y se implique en su desarrollo con diferentes niveles de responsabilidad. Con ello, el tutor no estará solo en su tarea, e integrará sus acciones en un tratamiento educativo más amplio donde obtiene respaldo institucional y, en consecuencia, puede alcanzar mayor eficacia.

Bibliografía

- BRUNET GUTIÉRREZ, J. J., y NEGRO FAILDE, J. L. *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X, 1987.

El libro está pensado para que profesores y tutores trabajen con sus alumnos y lleguen a constituirse en auténticos grupos y no en meros agrupamientos. Muchos de los materiales pueden utilizarse, incluso, en otros contextos educativos.

El libro está cuidadosamente pensado para que su uso resulte sencillo y útil. Está muy bien integrada la aplicación práctica y la fundamentación teórica. El cuerpo del libro lo forman el conjunto de materiales prácticos. Son técnicas y ejercicios preparados y adaptados para su utilización directa en la clase. Estos materiales están *agrupados en las siguientes partes: jornadas de principio de curso;* ejercicios para organizar grupos de trabajo; técnicas para estudiar conjuntamente problemas grupales.

- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, P. *La función tutorial*. Madrid: Castalia-M. E. C., 1991.

El libro define lo que debe ser la orientación educativa en un centro escolar, con el enfoque que del proceso educativo se hace en la LOGSE. En el modelo que se describe, la orientación forma parte de

la actividad educativa, y es considerada un elemento propio de la función docente.

Entre las posibles intervenciones del tutor la autora analiza las relativas al conocimiento, desarrollo evolutivo, aprendizajes y tomas de decisión profesional de los alumnos, la dinámica social del grupo-clase, el autoconcepto, la relación con familias y la coordinación con el resto del equipo docente.

- MARTÍNEZ DÍAZ, M. *Actividades de Tutoría con alumnos de EE. MM.* Madrid: M. E. C., 1991.

El libro pretende facilitar al profesorado técnicas, recursos y actividades para realizar la programación del plan de acción tutorial. El *corpus* del libro consta de dos partes.

En la *primera*, el autor expone la importancia de la acción tutorial en la acción docente y sostiene que las tareas tutoriales son competencias de todo profesor y no sólo del profesor tutor.

La *segunda parte*, consta de treinta y siete actividades tutoriales secuenciadas y muy bien temporalizadas. Estas actividades se encuentran agrupadas en bloques temáticos que recogen, entre otras, sesiones de acogida de los nuevos alumnos, preparación de las asambleas, la evaluación, las técnicas para mejorar el aprendizaje y actividades de orientación académica y profesional.

Capítulo III. El Departamento de Orientación

Estructura del sistema de orientación

La tutoría y la orientación son responsabilidad no sólo del profesor tutor, sino de todos los profesores que tienen competencia sobre un determinado grupo de alumnos. Sin embargo, esta responsabilidad se halla especializada y cualificada en la persona del profesor tutor, quien asume funciones y competencias que no corresponden —o no corresponden en igual modo— al resto del profesorado. En el desarrollo de su acción tutorial el profesor tutor tiene la cooperación y apoyo del equipo docente y el respaldo de la institución escolar.

En efecto, el centro educativo, como tal, tiene responsabilidades institucionales colegiadamente compartidas por el equipo docente y en particular por el equipo directivo, en relación con la orientación y el apoyo psicopedagógico.

Los planes de orientación y acción tutorial deben estar incluidos en el Proyecto curricular y ser animados y facilitados por el equipo de dirección. En cualquier centro, el equipo directivo ha de asumir la responsabilidad de generar las condiciones que favorezcan, en el marco del Proyecto educativo, el desarrollo del sistema de orientación e intervención psicopedagógica. Así, el director del centro es el responsable último de que la orientación forme parte integrante de la oferta educativa y contribuya al logro del fin último de la educación: el desarrollo personal de los alumnos. También el jefe de estudios, como figura clave de la dinámica escolar, juega un importante papel en el desarrollo de las actividades de orientación; de su impli-

cación dependen en gran medida el funcionamiento y coordinación de la acción tutorial, la disponibilidad de espacios y tiempos, la puesta en marcha de planes concretos de orientación y el tratamiento curricular de sus contenidos específicos.

Además de la necesaria implicación y coordinación de todo el equipo docente en la programación y desarrollo de la acción tutorial y orientadora, y contando también con el decidido respaldo del equipo directivo, los centros necesitan estructuras cualificadas que aseguren el desempeño de determinadas funciones que, debido a su mayor complejidad, reclaman la incorporación de técnicas, procedimientos e instrumentos que requieren una concreta especialización psicológica y pedagógica.

Apoyo al profesorado

Los profesores, cada vez más, en una sociedad con demandas y expectativas crecientes respecto a la educación, pueden sentirse subjetivamente —y también hallarse objetivamente— sobrecargados de responsabilidad: enfrentados a la necesidad de abordar, a la vez, muchos problemas en muchos alumnos, sin disponer siempre del tiempo, ni de la variada y multiforme capacitación necesaria para ello. Por bien preparado que esté, el profesor difícilmente puede estar capacitado para hacer frente a las variadísimas necesidades que cualquiera de los grupos de alumnos suele llegar a plantear. El profesor no puede ser dejado en solitario frente a la magnitud y complejidad de la tarea. Ha de tener, es verdad, la solidaridad, cooperación y apoyo de sus compañeros, de los otros profesores del equipo docente. Pero todos ellos, a la postre, se enfrentan a la misma magnitud y complejidad de tareas y si no son asistidos se pueden sentir igualmente abandonados. Determinadas funciones y acciones tutoriales, de orientación e intervención, pueden requerir, ya sea la **actuación directa de profesionales especializados** que trabajen con los alumnos, ya sea el **apoyo de estos profesionales** al profesor tutor, del cual no es posible exigir que, por sí solo, pueda atender a todas las necesidades educativas que presentan los alumnos y las alumnas.

Es, por eso, necesario que el sistema educativo provea el desarrollo de estructuras de soporte, principalmente a través de profesores y profesionales especializados, en el propio centro escolar o fuera de él: personas y estructuras que ayuden al profesorado, le asesoren, cooperen con él y le apoyen para el desempeño mismo de sus funciones docentes ordinarias. El apoyo educativo a los alumnos pasa entonces por (o se complementa con) la asistencia técnica especializada a los profesores, que, gracias a ella, no sólo saben que no están

solos, sino que experimentan modos concretos de asesoramiento y ayuda especializada y se ven realmente potenciados en su labor educativa cotidiana.

Así pues, tanto el apoyo a los alumnos como la asistencia al profesorado, forman parte —o deben formar parte— de la propia estructura del sistema educativo. Ha de ser concebido no como auxilio externo, o desde fuera, al sistema, sino como componente esencial del mismo. La oferta curricular, la respuesta educativa que el centro debe dar a las demandas de los alumnos, ha de incluir mucho más que la enseñanza convencional; ha de incluir la provisión de experiencias, técnicas, procedimientos, profesorado y recursos que aseguren la integridad y la personalización del proceso educativo. La intervención psicopedagógica y los procesos de apoyo constituyen un elemento interno de la acción educativa.

En ese sentido, un desarrollo integral de la educación, del currículo y de la oferta educativa comprende diferentes modalidades de intervención: el apoyo específico a ciertos alumnos, la orientación y la tutoría de todos ellos, la asistencia al profesorado, y la intervención especializada psicológica, pedagógica y social sobre el sistema.

Profesor especialista en Psicología y Pedagogía

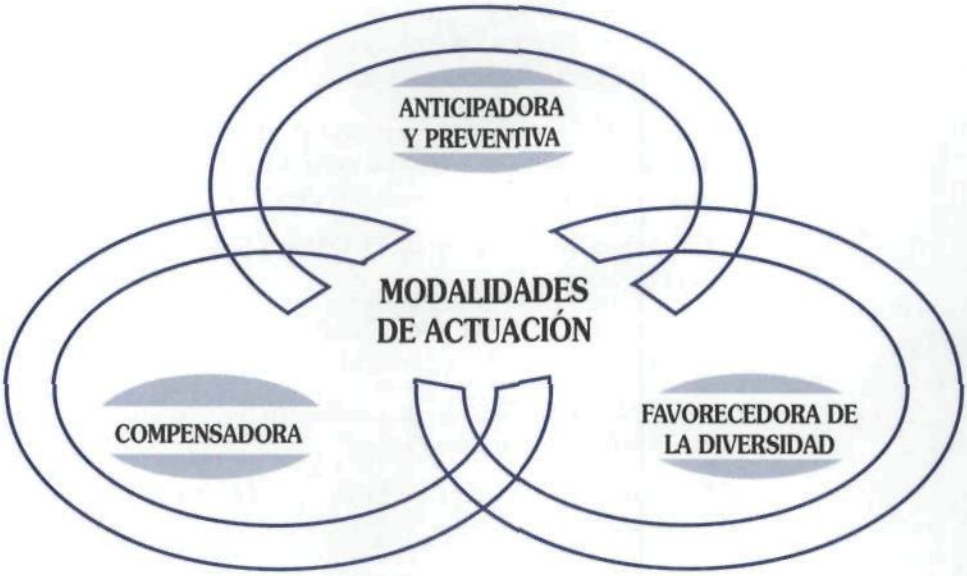
Este punto de vista, además, al considerar las estructuras y funciones de la intervención especializada como elemento esencial de la oferta institucional es capaz de integrar fecundamente los otros puntos de vista, más centrados en las demandas o necesidades de los alumnos concretos, y que tienen como punto de partida el derecho de los alumnos a la orientación, como contenido esencial del derecho a la educación.

Algunos de los problemas educativos que pueden plantearse en la docencia y, por tanto, en la orientación, requieren una cualificación especializada para realizar las correspondientes actividades orientadoras y de intervención psicopedagógica. Es una especialización que no es posible suponer y pedir a todo profesor, pero que el centro educativo, en muchos casos, será capaz de ofrecer, mediante la oportuna dotación de recursos humanos y materiales. Por ese motivo, muchos centros de Secundaria han sido dotados de un profesor especialista en Psicología y Pedagogía, para que lleve a cabo las funciones más técnicas de evaluación psicológica y pedagógica, y de orientación e intervención especializada.

Ahora bien, incluso con la mejor dotación de recursos y cualificación del profesorado de los centros educativos, dentro de éstos llegan a plantearse demandas que requieren de un equipo o servicio de sector especializado, específicamente preparado y competente para ello. Son principalmente demandas de asistencia y asesoramiento técnico al propio profesorado, de orientación de los alumnos en las transiciones de una etapa a otra o de un centro a otro, y de intervención psicopedagógica ante dificultades y problemas de aprendizaje altamente complejos y específicos. En relación con todo ello, se atribuyen unas determinadas funciones a los profesores orientadores y a los profesores especialistas del Departamento de Orientación.

Para referirse al triple ámbito —de profesor tutor, de equipo docente y, en su caso, de profesor orientador del centro— cabe hablar del **sistema de orientación y apoyo**. Este sistema de orientación e intervención especializada tiene una organización, en cierto modo, doble y paralela: la que coincide con las estructuras y funciones generales del sistema educativo, y la estructura especializada, a través de la cual se intentan asegurar los objetivos, funciones y actuaciones más específicamente orientadoras, de tutoría y de intervención. Esta doble estructura se refleja en los distintos niveles organizativos, principalmente en el del grupo de alumnos y el del centro educativo. En cada uno de ellos hay funciones orientadoras *hasta cierto punto generales, inherentes a la oferta educativa*, y otras específicas o especializadas, que eventualmente se asignan a determinadas figuras docentes o profesionales, o a equipos especializados.

Así definido, el sistema de orientación y de apoyo se dirige, en definitiva, a los alumnos, que son los sujetos —por lo demás, activos— de su propia educación, y también a los profesores, como mediadores privilegiados de la enseñanza estructurada que se imparte en el centro. Los distintos niveles del sistema se relacionan en grado distinto con alumnos y con profesores, con mayor cercanía al alumno en la acción tutorial, y con carácter principalmente de apoyo al centro educativo y a su equipo docente en el nivel del sector. Con alumnos y con profesores, en todo caso, el sistema se desarrolla en distintas **modalidades de actuación**: a) anticipadora y preventiva de los distintos tipos de problemas; b) compensadora y/o complementaria ante los posibles déficit, carencias, desigualdades; c) favorecedora de la diversidad y del desarrollo individual de los alumnos, así como de la capacidad y cualificación de los profesores.



Apoyo especializado: el Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas.

La estructura de este Departamento, en lo que toca a los profesores que lo integran, está ya definida en sus grandes rasgos por la plantilla de profesorado, de acuerdo con la cual se ha realizado el concurso de traslados de profesores de Secundaria. Es la plantilla que tienen ya, desde octubre de 1992, algunos de los centros que se anticipan a la implantación de este tramo educativo, y que progresivamente irán teniendo todos los centros de Secundaria a medida que implanten el nuevo currículo. No se trata de una plantilla y estructura

fija, sino variable en función de distintos parámetros de los centros principalmente, su posible carácter de centros de integración para alumnos con necesidades educativas especiales, así como también su tamaño y otras circunstancias sociales.

De acuerdo, sin embargo, con una plantilla tipo, y aunque no todos los centros lleguen a tenerla completa, el Departamento de Orientación cuenta con los siguientes profesores:

- Un profesor del Cuerpo de Enseñanza Secundaria especialista en Psicología y Pedagogía.
- Un profesor del Cuerpo de Enseñanza Secundaria especialista en el campo tecnológico o científico.
- Un profesor del Cuerpo de Enseñanza Secundaria especialista en el campo social o lingüístico.
- Un profesor del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Los centros de Secundaria que integran alumnos con necesidades educativas especiales cuentan, además, con profesores especializados, en función de los problemas de dichos alumnos, y con el personal laboral necesario (fisioterapeuta y auxiliar técnico educativo) cuando acogen alumnos con deficiencias motóricas.

Cada uno de estos profesores tiene unas funciones específicas. Pero hay que destacar que, ante todo, forman un equipo docente y que, como a tal equipo, les corresponden ciertas funciones comunes, que el Departamento ha de asegurar.

La Orden de 27 de abril de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria *(B. O. E. de 8-V-92)*, en su apartado decimoséptimo señala las **tareas** que el Departamento de Orientación debe incluir en sus planes de actuación:

a) Orientación educativa y profesional para los alumnos.

b) Colaboración y asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial.

c) Colaboración con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presenten los alumnos, e intervención para tratar de remediar dichas dificultades o problemas.

d) Colaboración con los demás Departamentos en la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje y en el diseño y aplicación de programas de adaptación individualizados para alumnos que lo necesiten.

e) *Intervención, de acuerdo con la normativa correspondiente, en* las decisiones sobre evaluación y promoción de los alumnos que participen en programas de adaptación individualizada.

f) Asesoramiento a la Comisión de coordinación pedagógica, en los aspectos psicopedagógicos y metodológicos, para la elaboración del Proyecto curricular en las diferentes fases que establece el artículo 9.° de la presente Orden.

g) *Difusión, entre los alumnos, directamente o a través de los* tutores, de información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la Educación Secundaria.

h) Colaboración en la formulación del consejo orientador al término de la Educación Secundaria Obligatoria.

El Departamento de Orientación ha de cumplir esas funciones a través de los profesores que lo integran. Respetando siempre la especialidad y competencia de cada profesor, en el seno del Departamento se compartirán y distribuirán esas responsabilidades. Son funciones, por otra parte, que han de realizarse en distintos niveles y con diferentes integrantes de la comunidad educativa. En ellas, ante todo, parece oportuno distinguir las que el Departamento realiza con todos los alumnos y aquellas otras que, de forma permanente o temporal, desempeña con determinados alumnos. A continuación se desarrollan, en detalle, los aspectos principales de esas funciones.

FUNCIONES CON TODOS LOS ALUMNOS

El Departamento, en primer lugar, ha de desempeñar con todos los alumnos (sea en grupo, sea también, si procede, de modo individualizado) diferentes funciones, como son:

a) Potenciar la orientación a todos los alumnos —a cada uno de acuerdo con sus características y necesidades propias—, incluyendo, desde luego, pero no limitándose a los que requieran una atención especial.

b) Ayudar a los alumnos en momentos de mayor riesgo o dificultad, como son: el ingreso en un nuevo Centro, el cambio de ciclos o de etapas, la elección

entre distintas materias o líneas optativas, la elección entre diferentes itinerarios formativos y profesionales, la transición a la vida adulta y activa.

c) Proporcionar una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo su madurez vocacional y sus procesos de decisión, con el fin de capacitarlos para su propia autoorientación en el momento actual y en el futuro.

d) Facilitar información sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que pueden optar tras los estudios de Secundaria.

e) Contribuir a los elementos globalizadores y personalizadores de la educación, consiguiendo que ésta redunde en procesos profundos de maduración y desarrollo personal de los alumnos.

f) Participar en el consejo orientador que se dé a todos los alumnos al final de la Secundaria Obligatoria.

g) Contribuir al desarrollo de capacidades generales, cuya adquisición constituye tanto un requisito de otros aprendizajes, cuanto un objetivo educativo en sí mismo: aprender a pensar, aprender a aprender, mejora de la inteligencia, establecimiento y consolidación de capacidades metacognitivas, de autorregulación y autorreflexión.

h) Contribuir a la dimensión moral y cívica de la educación y, en general, al desarrollo de los ejes de contenido transversales al currículo: educación para la salud, para la paz, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación sexual, educación vial.

i) Contribuir al desarrollo en los alumnos de actitudes y comportamientos personales y sociales positivos, que excluirán o disminuirán el riesgo de conductas perjudiciales para el individuo o para la sociedad: comportamiento delictivo, comportamiento asocial, inadaptación, adicción a drogas, abandono y fracaso escolar, etc.

j) Colaborar con el resto del profesorado y con las familias en el afrontamiento de problemas, como los señalados en el apartado anterior, cuando lleguen a presentarse.

k) Colaborar con el resto del profesorado para anticiparse a la aparición de problemas generalizados de aprendizaje y prevenir, con ello, la necesidad de incorporar a ciertos alumnos en programas de adaptación o de diversificación curricular.

l) Impartir materias optativas, sea en la Secundaria Obligatoria, sea en el Bachillerato, que puedan ser elegidas por los alumnos del centro.

Además de las **funciones** que el Departamento de Orientación tiene con todos los alumnos del centro, es preciso señalar las que ha de cumplir **con determinados alumnos**, en particular, con: *a)* los alumnos de más de dieciséis años a los que se aplica el artículo 23 de la LOGSE, para proceder al oportuno programa individual de diversificación curricular; y, en los centros de integración, *b)* los alumnos con necesidades educativas especiales, con los que es preciso desarrollar adaptaciones curriculares y, por lo general, también programas individuales de diversificación.

Por otro lado, además de los alumnos típicamente caracterizados como de necesidades educativas especiales o de aquellos con más de dieciséis años que cursan un currículo diversificado, previsiblemente habrá un colectivo, más o menos amplio, de alumnos con menos de 16 años, pero que presentan ya unas necesidades educativas específicas que será preciso atender en términos de adaptación curricular y, acaso, incluso de diversificación. Aplicar a estos alumnos medidas de diversificación al cumplir los dieciséis años puede resultar ya tardío. Por eso, con algunos de ellos, y al amparo de la flexibilidad que la Ley y los Reales Decretos permiten en el caso de necesidades especiales, será preciso proceder a adaptaciones curriculares que pueden incluir, en ocasiones, unos contenidos, criterios de evaluación e incluso objetivos distintos de los del currículo común. Será el caso, seguramente, de chicos y chicas de catorce o quince años, que en el segundo o incluso en el primer ciclo de la Secundaria Obligatoria, presentan importante desajuste o retraso en el desarrollo del pensamiento formal, o bien dificultades generalizadas en el aprendizaje.

FUNCIONES CON DETERMINADOS ALUMNOS

Las funciones del Departamento de Orientación con estos alumnos son las siguientes:

a) Asegurar la conexión con los centros de procedencia respecto a los alumnos que llegan a la etapa de Secundaria Obligatoria, o que vienen al centro procedentes de otros centros, y que anteriormente recibían atención educativa con adaptaciones curriculares apropiadas a sus necesidades especiales.

b) Realizar la evaluación psicopedagógica previa necesaria para la diversificación curricular de alumnos de más de dieciséis años y para las adaptaciones y diversificaciones precisas para otros alumnos, tanto cuando éstas prolonguen el planteamiento curricular de una etapa o ciclo anterior, como cuando sean necesidades específicas sobrevenidas a lo largo de la Secundaria.

c) Contribuir a elaborar la correspondiente programación curricular adaptada y, en su caso, diversificada para alumnos cuya evaluación psicopedagógica previa aconseja realizar tal adaptación o diversificación.

d) Asumir la docencia que les sea asignada de grupos específicos que se constituyan para alumnos de necesidades educativas especiales, para alumnos con más de dieciséis años y diversificación curricular.

e) Asumir la tutoría, y, por consiguiente, todas las funciones propias del tutor, cuando se considere procedente, con alumnos de necesidades educativas especiales o de diversificación curricular, y con sus respectivas familias.

f) Realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus grupos docentes y coordinar la evaluación de sus alumnos de tutoría, y tomar las correspondientes decisiones respecto a su promoción del tercer al cuarto año, así como respecto a su titulación y al consejo orientador.

g) Contribuir a la programación de la oferta curricular del centro en lo que concierne a los alumnos de adaptación y diversificación (organización de los ámbitos sociolingüístico y científico/tecnológico, de la materia profesionalizadora, de materias optativas, programación de actividades escolares o extraescolares, etc.).

El Departamento de Orientación ha de colaborar en el desarrollo de las tareas educativas en el **centro** igual que otros Departamentos. Muchas de sus funciones al respecto no son específicas suyas, sino generales, compartidas por todos los Departamentos, por ejemplo, su aportación a la formación permanente del **profesorado**, a la elaboración de Proyectos curriculares, a la investigación e innovación educativa, y en general, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

FUNCIONES RESPECTO AL CENTRO Y AL PROFESORADO

Desde su competencia propia, el Departamento de Orientación tiene especial responsabilidad en algunas funciones y tareas, como son:

a) Colaborar en la elaboración y en el desarrollo del Proyecto curricular de etapa, de la Programación general anual del centro, y de programas educativos específicos. Esta colaboración se refiere más concretamente a los aspectos de definición de objetivos, establecimiento de criterios y procedimientos de evaluación, definición de metodologías, elección de materiales didácticos, espacios de opcionalidad y organización espacio-temporal.

b) Asesorar técnicamente a los órganos directivos en asuntos relacionados con la competencia del Departamento de Orientación, en particular, en asuntos de adaptaciones y diversificación curricular, intervención psicopedagógica especializada, programas de desarrollo individual, refuerzos o apoyos necesitados por determinados alumnos, y criterios de evaluación y promoción de alumnos.

c) Contribuir, en el marco de una investigación que es a la vez acción educativa, a la realización de estudios y análisis sobre las necesidades de los alumnos, sobre los recursos, personales y materiales, del centro y colaborar en la evaluación de su oferta curricular.

d) Asesorar y apoyar al profesorado en el desempeño de la función tutorial, así como en materia de organización, agrupamiento y dinámica de grupos, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de actitudes, intereses y motivaciones de los alumnos.

e) Facilitar a los profesores la utilización de técnicas específicas instruccionales relativas a hábitos de trabajo, técnicas de estudio, programas de enseñar a pensar, manejo de símbolos abstractos y otras técnicas de naturaleza semejante.

f) Asistirles igualmente en la puesta en práctica de técnicas de relaciones humanas, dinámica y gestión de grupos, entrevista de asesoramiento, liderazgo, etcétera.

g) Colaborar con el profesorado en la prevención y en la pronta detección de problemas o dificultades educativas, de desarrollo y/o de aprendizaje que presenten los alumnos, y también en la pronta intervención para tratar de remediarlos.

h) Promover la cooperación entre centro y familia para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.

i) Asesorar a los profesores para la realización de una evaluación contínua e integradora de los aprendizajes de los alumnos y una autoevaluación de sus propias actividades de enseñanza.

El Departamento de Orientación, por otra parte, tiene una especial responsabilidad en la función de **asegurar las relaciones** y **la comunicación del centro con otras instituciones del sistema educativo y con el entorno social**. A ese respecto destacan las funciones de asegurar la conexión con:

a) El Equipo Interdisciplinar de sector, recabando su apoyo técnico en los casos que sea necesario.

b) Otras instituciones de la sociedad (municipales, de juventud, etcétera) y con programas sociales estrechamente relacionados con problemas educativos: de inadaptación, abandono, conducta asocial, etc.

c) El mundo del trabajo para facilitar la transición a la vida activa.

Las funciones anteriormente enunciadas han de ser colectivamente asumidas por el Departamento de Orientación. La mayor parte de ellas corresponde a todos los integrantes del mismo, aunque, desde luego, en la organización interna del Departamento puedan distribuirse del modo que a cada equipo de profesores parezca más oportuno. Hay, sin embargo, algunas **funciones** que sí están **asignadas específicamente a distintos profesores del Departamento**.

Otras funciones corresponden al perfil con que se ha definido, con carácter singular, cada puesto de la plantilla del Departamento. De ese perfil derivan las principales funciones específicamente atribuidas a los diferentes profesores.

FUNCIONES DE LOS DISTINTOS PROFESORES

Corresponde al profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía:

a) Realizar la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones y diversificaciones.

b) Contribuir a la programación individualizada, adaptada o diversificada, y al consejo orientador.

c) Responsabilizarse del asesoramiento y apoyo psicopedagógico al centro y a los profesores.

A este profesor cabe asignarle también, en uno o dos grupos docentes, horas lectivas en materias optativas: por ejemplo, Psicología, en Bachillerato, o la materia de Transición a la Vida Activa en la Secundaria Obligatoria.

Los profesores de Secundaria del ámbito sociolingüístico, del científico-tecnológico, y el profesor técnico de Formación Profesional, tendrán funciones de:

a) Colaborar con los Departamentos del centro y elaborar materiales para la atención a la diversidad.

b) Diseñar las programaciones individualizadas e impartir la docencia que les sea asignada de grupos de alumnos en diversificación curricular para los correspondientes ámbitos o materias.

c) Impartir materias obligatorias u optativas, relacionadas con su ámbito o especialidad, con grupos ordinarios de alumnos.

d) Asumir, cuando se considere procedente, la tutoría de un determinado número de alumnos en diversificación curricular, y coordinar el proceso de adopción de decisiones respecto a su promoción y titulación.

Los profesores de apoyo a la integración se encargarán de:

a) Asumir actividades docentes de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales.

b) Desempeñar la tutoría de estos alumnos, cuando se considere procedente.

c) Participar en el proceso de toma de las decisiones relativas a programación de adaptaciones curriculares, así como coordinar las decisiones sobre promoción y titulación de los alumnos con estas necesidades.

La intervención desde el Departamento de Orientación

La intervención psicopedagógica desde el Departamento está al servicio de la educación, de una educación personalizada e integral. Puede decirse eso mismo de otra forma aún más concreta: está al servicio del currículo. La orientación y la intervención psicopedagógica es un elemento intrínseco de la educación; y el modelo de intervención ha de estar regido por los objetivos educativos, es decir, por las intenciones expresadas en el currículo. Puesto que el currículo tiene diferentes niveles de concreción, esos diferentes niveles, desde los expresados en los Reales Decretos hasta los de Proyectos y Programaciones curriculares, han de hallarse reflejados en el modelo de intervención.

Puesto que entre los objetivos y contenidos educativos figuran no sólo los de naturaleza conceptual, sino también los de actitudes, sentimientos, comportamientos, etc., evidentemente la intervención psicopedagógica y la orientación han de atender no sólo al desarrollo cognoscitivo, sino también al desarrollo emocional, moral, y, en definitiva, personal de los alumnos. Pero debe entenderse que este desa-

rrollo personal completo de los alumnos es un objetivo educativo general y no específico del modelo de intervención psicopedagógica, y, por supuesto, no atribuible en exclusiva al Departamento de Orientación.

La intervención del Departamento de Orientación y, en particular, del profesor especialista en Psicología y Pedagogía ha de estar centrada en el currículo, en una noción del aprendizaje como construcción y del papel del profesor como mediador de las experiencias educativas que el centro ofrece.

El Departamento no tiene funciones de administración de tests o de selección de los mejores alumnos para orientarles hacia las carreras más brillantes. Su tarea orientadora está al servicio de la educación, no de la selección de alumnos. Por otro lado, aunque desde el Departamento de Orientación puedan y deban atenderse determinados problemas de comportamiento o de adaptación social de los alumnos —principalmente, aquellos que inciden de modo negativo en el aprendizaje o en la convivencia—, no por ello se convierte el Departamento en un gabinete de psicología clínica que se ocupe, como tales, de toda clase de problemas psicológicos o psicosociales de los alumnos. El enfoque de su intervención, también cuando atiende a aspectos no estrictamente curriculares, es un planteamiento educativo.

Por lo demás, las necesidades concretas a las que tendrá que atender el Departamento de Orientación van a ser muy distintas de unos centros a otros, y muy cambiantes de un momento a otro. Eso hace sumamente difícil, por no decir imposible, y, en todo caso, desaconsejable imponer o incluso proponer un determinado modelo de intervención. Es preciso, en cambio, desarrollar en los profesores de este Departamento una fina sensibilidad a los cambios en las demandas y en las necesidades a que han de atender. Han de ser conscientes de estar trabajando precisamente con la franja más móvil de las necesidades educativas y de que han de estar preparados para atenderlas con estrategias también móviles, flexibles, continuamente revisadas. Esta necesidad de revisión aparecerá ya incluso en las programaciones para alumnos adaptados y diversificados. Mientras algunas de estas programaciones pueden caber dentro de la programación ya hecha y dispuesta para aplicar a muchos sujetos, otras programaciones —seguramente las de todos y cada uno de los alumnos con necesidades educativas específicas— habrán de ser hechas una a una, atendiendo a las particularidades individuales de cada caso.

Parte Segunda

Algunas líneas de acción tutorial y orientadora

La acción tutorial y orientadora, en Educación Secundaria, no se realiza al margen de las áreas del currículo, sino plenamente integrada e incorporada en ellas. Es verdad que esa acción incluye también elementos que quizá no son estrictamente curriculares, por ejemplo, de organización y dinámica del grupo clase, de motivación para el aprendizaje, de negociación de roles y de conflictos dentro del aula, de relaciones humanas en ella. Pero estos mismos elementos se hallan al servicio del currículo, el cual constituye el marco de toda la práctica docente, también, por tanto, de la acción tutorial y orientadora.

Las funciones y actividades en que puede desarrollarse la función tutorial se agrupan a lo largo de ciertas líneas o ámbitos a través de las distintas áreas del currículo. Son ámbitos en los que la acción tutorial y orientadora cumple un doble papel: por una parte, y ante todo, de desarrollo de la madurez de los alumnos y, en consecuencia, con un valor preventivo de problemas personales y de grupo; por otra parte, un papel de intervención ante problemas personales y de grupo, cuando éstos han llegado a producirse.

Se presentan a continuación algunas líneas de trabajo que sirven para desarrollar la función tutorial y orientadora en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Son líneas que corresponde desarrollar al profesor tutor, aunque algunas de ellas, cuando se realicen a través de programas especializados, son propias, más bien, del profesor orientador, psicólogo o pedagogo, el cual, en todo caso, ha de asesorar a los tutores en el desarrollo de las mismas. De todos modos, un cierto conocimiento de programas y de técnicas relacionadas con las líneas de trabajo que a continuación se exponen —enseñar a pensar, a ser persona, a convivir, a comportarse, a decidirse— es de utilidad para todo profesor, quien puede, en todo caso,

inspirarse en esos programas y técnicas para su estilo de trabajo en clase, aunque no los aplique de manera metódica y formal.

Los ámbitos o líneas de trabajo que se recogen —enseñar a pensar, a ser persona, a convivir, a comportarse, a tomar decisiones— no agotan el contenido de esta acción orientadora. Tampoco son simples ejemplos o ilustraciones de líneas de trabajo del tutor o del orientador. Son, desde luego, ámbitos clave en los que hay que trabajar explícitamente, siempre en estrecha conexión con los objetivos de las áreas, pero no necesariamente en los tiempos y con los contenidos básicos formalmente propios de áreas determinadas. Por otro lado, son líneas compenetradas entre sí. El trabajo metódico en cualquiera de ellas es, de manera indirecta o implícita, trabajo en todas las demás. Por eso, tampoco es necesario que el profesor o tutor se aplique de manera formal a todos esos ámbitos. Se presentan a continuación para que los profesores, cada cual de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y también con sus propias preferencias, puedan desarrollar las que encuentren más apropiadas. En todas ellas, por otro lado, se requiere algún asesoramiento y colaboración por parte del Departamento de Orientación del centro.

Los destinatarios de los capítulos siguientes son, desde luego, no sólo los profesores tutores, sino los profesores, en general, de Secundaria. Por otro lado, sin embargo, las líneas educativas que en ellos se sugieren han de ser trabajadas también por el profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía del centro y por los profesores especialistas del Departamento de Orientación, los cuales, desde luego, han de asesorar y asistir a los profesores tutores en este tipo de trabajo.

Capítulo IV. Enseñar a pensar

Seguramente la línea de acción tutorial y orientadora más cercana a lo que son aprendizajes escolares tradicionales es aquella que se refiere a *aprender a pensar*. Este aprendizaje de estrategias generales de pensamiento ha de ser objeto de instrucción explícita, una instrucción que puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas, puesto que, además, aprender a pensar aparece explícitamente como objetivo, como capacidad que los alumnos han de adquirir en todas las áreas. La culminación de aprender a pensar está en **aprender a aprender**. Es en esta etapa cuando los adolescentes alcanzan un nivel nuevo y superior de pensamiento, que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho antes. El estadio de las operaciones formales, que comienza a desarrollarse al inicio de la etapa, se caracteriza por una mayor autonomía y rigor en el razonamiento. En este período, que coincide con la etapa de Secundaria Obligatoria, se adquieren las habilidades intelectuales que permiten el llamado pensamiento abstracto, la resolución de problemas complejos y la elaboración de teorías. Pero no todos los alumnos llegan a dominar estas operaciones en la misma edad, dependiendo su desarrollo de los medios intelectuales que les brinde, entre otros, el medio escolar, por lo que es determinante la intervención en esta etapa.

Enseñar a pensar es, por tanto, una línea de actuación que es preciso desarrollar en todas las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria. Tradicionalmente esta enseñanza ha estado vinculada de manera preponderante a ciertas materias, como las Matemáticas o la Lengua, que tienen un marcado carácter instrumental y procedimental, y con las que se relaciona de modo particular la capacidad de pensamiento y razonamiento abstracto y formal. Sin embargo, en el

currículo establecido para la Educación Secundaria Obligatoria, todas las áreas requieren la elaboración de un tipo de pensamiento abstracto formal. En todas ellas se trata precisamente de que los alumnos, a lo largo de esta etapa, vayan desarrollando capacidades de **análisis** de la realidad, de generalización de capacidades y conocimientos a otros contextos, de **reflexión** y **crítica,** de imaginación y **razonamiento** acerca de alternativas diversas. Todo esto requiere haber aprendido a pensar y, a la vez, contribuye a aprender a pensar. Es verdad que en ciertas áreas, en apariencia, cabe acumular conocimientos y capacidades prácticas concretas sin haber accedido al nivel del pensamiento formal. Pero es preciso destacar que la adquisición de esas capacidades queda muy debajo todavía del nivel que fijan los objetivos del currículo para el final de la Secundaria Obligatoria. Los profesores de esta etapa se ven obligados, en consecuencia, y precisamente por exigencias de su propia área, a desarrollar en los alumnos procesos de aprender a pensar. Así, pues, enseñar a pensar es un elemento capital de la orientación educativa que forma parte integrante de la docencia en cualquiera de las áreas. Los matices particulares que enseñar a pensar adquiere en las distintas áreas contribuyen, además, a formar de manera integral en los alumnos esa capacidad de pensar que dista mucho de ser simple y que, por el contrario, tiene múltiples aspectos.

Dificultades de aprendizaje

Muchos alumnos, quizá la mayoría, alcanzan las capacidades intelectuales básicas y aprenden a pensar sin necesidad de una instrucción formal y metódica en ello. Adquieren esas capacidades y llegan a desarrollar un pensamiento abstracto a través de los aprendizajes particulares y de las áreas del currículo. Para algunos alumnos pueden ciertas áreas llegar a ser particularmente importantes para este propósito. Al fin y al cabo, aprender a pensar no se adquiere en abstracto, sino en concreto, a través de aprendizajes específicos; y, a menudo, aquellos aprendizajes en los que ciertos alumnos encuentran más dificultades son también los que poseen mayor potencial de generalización en el proceso de adquisición del aprender a aprender y del aprender a pensar. Ahora bien, un correcto planteamiento y desarrollo de las áreas del currículo, en realidad, de cualquier área, de todas ellas, contribuye de modo decisivo al desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales básicas. Algunos alumnos pueden necesitar actividades o programas complementarios y de

refuerzo para adquirir actitudes y modos de pensamiento que la mayoría de los alumnos adquiere espontáneamente, de manera incidental, o bien con ocasión de otros aprendizajes. Pero incluso esos programas y actividades han de desarrollarse en el marco del desarrollo curricular general.

Algunos alumnos, desde luego, necesitan de actividades complementarias o de refuerzo en algún momento de su escolarización. No se trata sólo de alumnos de necesidades educativas especiales permanentes o alumnos con un retraso significativo en el desarrollo intelectual. Son también alumnos con dificultades o problemas de diferentes clases: alumnos "lentos para aprender" o con dificultades de aprendizaje; alumnos socioculturalmente desfavorecidos, de etnias minoritarias o inmigrantes. Todos ellos, sin embargo, tienen en común la necesidad de una intervención educativa dirigida intencionalmente a la adquisición de capacidades generales, que consisten, sobre todo, en la capacidad de aprender y de pensar. Estas capacidades constituyen un requisito previo para adquirir determinados aprendizajes concretos. Son capacidades necesarias para el acceso al currículo. Los alumnos que no las tienen en grado suficiente en relación con los contenidos curriculares del ciclo que cursan, presentan dificultades en el acceso al currículo y, en ese sentido, necesitan las correspondientes adaptaciones que faciliten ese acceso.

Algunos alumnos necesitan una intervención educativa dirigida intencionalmente al desarrollo de la capacidad de aprender y de pensar.

La capacidad de pensar es una habilidad compleja o, más bien, un conjunto de habilidades que se desarrolla a lo largo de líneas distintas. Por otro lado, no coincide con el conocimiento. Conocimiento y pensamiento son interdependientes entre sí, pero distintos. El pensamiento hábil es la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuanto 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 mucho en su habilidad de pensar, de aplicar lo que saben.

Ante la necesidad de dar respuesta a los alumnos que presentan alguna limitación cognitiva que les impide obtener un buen rendimiento escolar, se han desarrollado en los últimos años programas con el ambicioso objetivo de mejorar la inteligencia. Aunque hablar

de mejora de inteligencia despierta demasiadas expectativas, que a menudo no pueden ser satisfechas, sí está demostrado que es posible modificar el rendimiento cognitivo. Si es posible, no parece razonable renunciar a modificar y mejorar el funcionamiento intelectual de esos alumnos.

Está demostrado que es posible modificar el rendimiento cognitivo, y no parece razonable renunciar a ello.

Una suposición básica es, pues, que las habilidades del pensamiento son susceptibles de enseñanza: pueden ser enseñadas. Es más, para algunos sujetos, como se ha dicho, es necesario enseñarlas de modo explícito y formal. Existe un potencial, no actualizado, en las capacidades personales, que, mediante la ejercitación y el entrenamiento puede ser desarrollado.

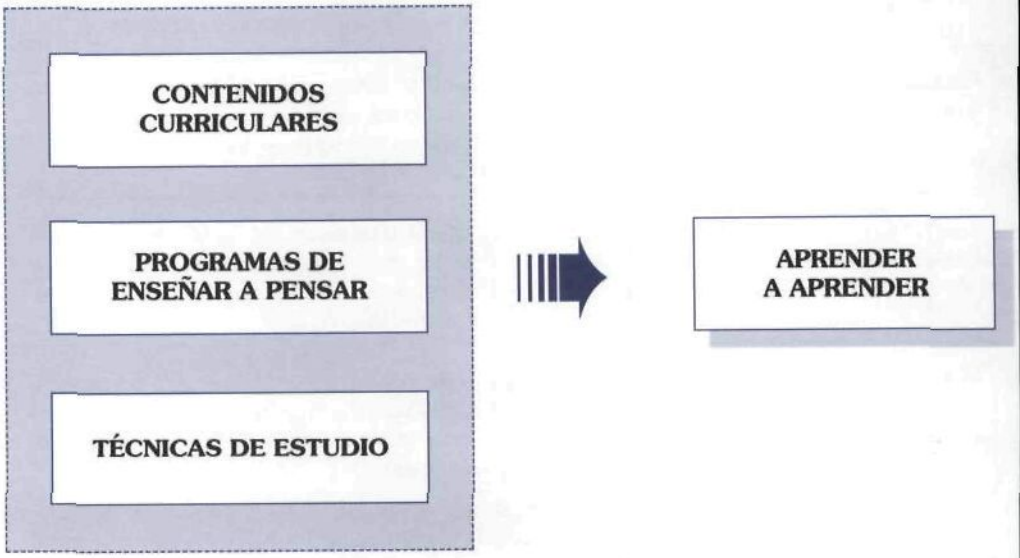
Habitualmente en el centro se enseñan habilidades y estrategias de pensamiento, pero casi siempre ligadas a tareas específicas y limitadas. Un aprendizaje eficaz exige que estas habilidades y estrategias puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas. Aprender a pensar contribuirá a mejorar el desempeño intelectual en materias abstractas, y a elevar el rendimiento escolar y la competencia en situaciones sociales.

Papel de los profesores

Es erróneo contraponer el enseñar a pensar, en general, a la enseñanza de las materias curriculares específicas. En realidad, la capacidad de pensar no ha de cultivarse como un sustituto de los conocimientos. Conocimientos y capacidad para pensar son como las dos caras de una misma moneda. A través de los conocimientos impartidos en las áreas curriculares el profesor puede y debe subrayar la importancia de la adquisición del razonamiento, la asimilación de la información verbal o no verbal de carácter complejo, la construcción de hipótesis y de estrategias para la solución de problemas, como estrategias de conocimiento, por parte de los alumnos.

El desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales es un objetivo del currículo, como queda reflejado en el decreto de Educación Secundaria Obligatoria. En él se recoge, entre otros, el

principio metodológico de la funcionalidad de los aprendizajes, entendiendo por funcionalidad no sólo la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, que faciliten el éxito en la adquisición de otros contenidos y que permitan resolver nuevas situaciones, es decir, aquellas relacionadas con el aprender a aprender.



En los objetivos generales de las diferentes áreas de esta etapa se incluyen específicamente diferentes aspectos del enseñar a pensar, y aunque el uso de estrategias de pensamiento parece más ligado a los contenidos científicos de algunas materias, en todas ellas se precisa un control cognitivo para planificar y aplicar dichas estrategias a otras situaciones de aprendizaje.

Cabe destacar, entre otros, los objetivos de algunas de las áreas en los que se hace mención expresa de estas capacidades, quedando así patente que esta línea de acción docente debe impregnar toda la actividad educativa:

Áreas	Objetivos generales del área
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	• Aplicar estrategias personales, coherentes con los procedimientos de la Ciencia, en la resolución de problemas: identificación del problema, formulación de hipótesis, planificación y realización de actividades para contrastarlas, sistematización y análisis de los resultados y comunicación de los mismos.
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFIA E HISTORIA	• Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	• Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proyecto de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases.
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	• Utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.
MATEMÁTICAS	• Utilizar las formas de pensamiento lógico para formular y comprobar conjeturas, realizar inferencias y deducciones, y organizar y relacionar informaciones diversas relativas a la vida cotidiana y a la resolución de problemas. • Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados.
TECNOLOGÍA	• Abordar con autonomía y creatividad problemas tecnológicos sencillos trabajando de forma ordenada y metódica para estudiar el problema; seleccionar y elaborar la documentación pertinente; concebir, diseñar y construir objetos o mecanismos que faciliten la resolución del problema estudiado, y evaluar su idoneidad desde diversos puntos de vista. • Utilizar en la realización de proyectos tecnológicos sencillos conceptos y habilidades adquiridos en otras áreas, valorando su funcionalidad y la multiplicidad y diversidad de perspectivas y saberes que convergen en la satisfacción de las necesidades humanas.

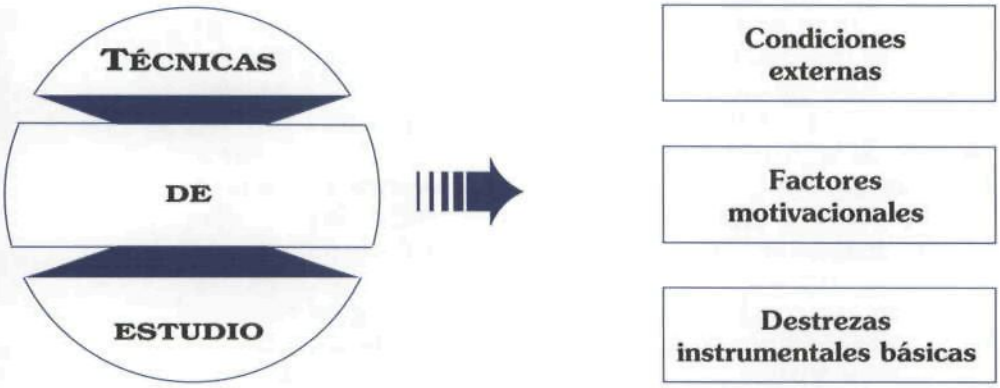
Papel del tutor

Corresponde, de todas formas, al tutor ocuparse de modo más explícito de que los alumnos aprendan a pensar. En particular, le concierne desarrollar en ellos aquellas **estrategias más generales** en que consiste un pensamiento eficiente. Para ello, ha de ayudar a los alumnos a coordinar e integrar los conocimientos que van adquiriendo en las distintas áreas que cursan; ha de hacerles conscientes también de cuáles son los mecanismos de pensamiento que utilizan y cuáles son los rendimientos que obtienen con tales mecanismos. La psicología cognitiva y la didáctica han analizado las principales estrategias de pensamiento, han examinado su eficacia y, en consecuencia, han elaborado distintos modelos de programas para enseñar a pensar. Algunos de esos programas requieren su aplicación por un profesional especializado o específicamente preparado para ello. Así ocurre con los programas genéricamente denominados de *mejora de la inteligencia*. Otros programas o planteamientos requieren únicamente de las habilidades docentes generales que cabe suponer a todo profesor. Es el caso, por ejemplo, de la elaboración de **mapas conceptuales** como estrategia para la presentación y organización de conocimiento, del enfoque de la **resolución de problemas,** o de la enseñanza explícita de algoritmos y de heurísticos para esa resolución, como enfoque apropiado de la enseñanza en todas las áreas. Entre esos procedimientos, al alcance de cualquier profesor, para enseñar a pensar y a aprender, están las llamadas **técnicas de estudio**, que han llegado a popularizarse mucho para mejorar el rendimiento ante una situación de prueba: de examen o de oposición.

Técnicas de estudio

Tradicionalmente se han considerado las técnicas de estudio o técnicas de trabajo intelectual como habilidades que respondían a un enfoque superficial, memorístico del aprendizaje. En esta línea se impartirían cursos con contenidos extracurriculares encaminados al entrenamiento de la memoria y con vistas a una situación de examen. Entendiendo que el aprendizaje ha de ser significativo, estas técnicas de estudio serán no sólo un entrenamiento en habilidades como pueden ser la elaboración de esquemas, resúmenes..., sino que estas habilidades deben estar acompañadas por un entrenamien-

to en aspectos cognitivos que harán posible la adecuada aplicación de dichas técnicas a otros aprendizajes. El objetivo final de la enseñanza de estas técnicas será desarrollar en el alumnado una **conciencia de cómo estudian**, a fin de que puedan controlar sus propias actividades. Dicho de otro modo, el aprender a aprender, constituye una parte tan importante del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo es el de los propios contenidos conceptuales de las áreas. Para que la correcta aplicación de las técnicas se produzca se requiere una cierta planificación de las habilidades, lo cual sólo es posible si se hace un entrenamiento para que el alumno por sí solo sea capaz de planificar la ejecución de esas tareas, decidiendo cuales de ellas son más adecuadas en cada caso y, tras aplicarlas, evaluar su éxito o su fracaso.



Las técnicas de estudio incluyen elementos tanto de **condiciones externas** (ambientales, de tiempo, de planificación), cuanto de **factores motivacionales** (interesar a los alumnos en los aprendizajes, con una motivación intrínseca) y **destrezas instrumentales básicas** que se ordenan a comprender y asimilar mejor la información que es objeto de estudio. Entre estas últimas destacan las siguientes:

- Búsqueda de las ideas principales y secundarias.
- Elaboración de esquemas, mapas conceptuales.
- Realización de subrayados.
- Toma de notas, apuntes y consultas bibliográficas.
- Elaboración de resúmenes y trabajos escritos.
- Técnicas para mejorar el recuerdo como pueden ser el repaso y la aplicación de reglas nemotécnicas.

Por otra parte, las **técnicas de estudio** no deben considerarse como algo ajeno a las áreas del currículo, sino que deben ser **aplicadas en el desarrollo de las diferentes áreas**. En el Real Decreto de currículo de Secundaria Obligatoria se especifican algunas de estas técnicas dentro de los contenidos procedimentales de las áreas.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN EL CURRÍCULO	
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	• Obtención, selección y registro de información relevante a partir de centros de documentación de fácil acceso y utilizando obras de repertorio como enciclopedias, atlas, anuarios, etc., de carácter divulgativo. • Elaboración de notas resúmenes, esquemas, etc., a partir de información escrita y oral. • Realización de trabajos de síntesis sobre cuestiones de actualidad tras la consulta y contraste de distintas fuentes y medios de información.
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	• Diferenciación de las ideas principales y secundarias. • Reconocimiento de las características y partes del texto. • Utilización del lenguaje escrito en la realización de tareas de aprendizaje, en la resolución de problemas cotidianos y en la organización de la propia actividad (esquemas, guiones, planes, agendas, resúmenes, subrayados, instancias, impresos, formularios...).
TECNOLOGÍA	• Recopilación y resumen de información relevante para la resolución de un problema técnico sencillo a partir del análisis y descripción de objetos y la consulta de fuentes documentales adecuadas. • Planificación de un proceso de trabajo, estableciendo una secuencia de operaciones, el tiempo y los recursos necesarios. • Confección de documentos básicos de organización y gestión en respuesta a necesidades surgidas en el diseño y realización de proyectos técnicos.

El desarrollo de técnicas de estudio, por supuesto, es compatible con otros enfoques de enseñar a pensar, sea el de **mapas conceptuales** o el de **solución de problemas**. Existe amplia bibliografía sobre estos distintos enfoques y técnicas. Los tutores y, en general, los profesores de Secundaria que deseen aplicar esas técnicas podrán, en todo caso, asesorarse por parte del profesor especialista de Psicología y Pedagogía y de los demás profesores del Departamento de Orientación que colaborarán en la puesta en práctica de programas y actividades dirigidos a la mejora de estrategias para la planificación y regulación del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.

Recursos: bibliografía y programas

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana, Aula XXI, 1991.

En este libro, el autor defiende la tesis de que el proceso de aprendizaje depende tanto de que el alumno quiera saber como de que sepa pensar. Los conocimientos previos con que afronta el aprendizaje y el contexto en que éste tiene lugar serían otros factores relevantes. Propone, con este fin, estrategias y actividades que puedan dar respuesta a estas dos cuestiones claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje: cómo motivar a los alumnos y cómo entrenar en los procesos cognitivos básicos.

Para conseguir una motivación intrínseca propone qué tipo de actividades, de mensajes, de organización escolar y de evaluación deben ponerse en práctica para influir de modo positivo en la motivación de los alumnos por el aprendizaje. Respecto al segundo tema, indica cómo entrenar en los procesos cognitivos básicos, describiendo en qué grado y de qué modo es posible desarrollarlos en los alumnos, así como la presentación de estrategias para que puedan aplicar el pensamiento a la comprensión de lo que leen y a la comunicación de sus ideas por escrito. El autor hace referencia también a las estrategias para favorecer el recuerdo. Por último, se hace una descripción de los programas actuales de "enseñar a pensar" con una valoración de los mismos.

El libro puede ser de una gran utilidad para ayudar al profesorado a reflexionar sobre sus estrategias motivacionales y de entrenamiento en habilidades cognitivas, desde una perspectiva integradora de ambos aspectos.

- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P., y GARCÍA, L. *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide, 1991.

Los autores pretenden aplicar las aportaciones de la Psicología Cognitiva a las técnicas y estrategias que pueden mejorar el estudio en las diferentes áreas curriculares.

En una *primera parte* aborda cuestiones básicas y generales como son: concepto de estudio, la memoria como referencia básica del aprendizaje, tipos de textos según su estructura, así como los modelos explicativos del proceso de estudiar.

En una *segunda* se presentan técnicas y estrategias, así como los procesos instruccionales para hacer efectiva la enseñanza de las habilidades y estrategias de estudio. Aquí se incluyen las estrategias de *esencialización* (subrayado, localización de las ideas principales); estrategias de *estructuración* y *elaboración* como son la toma de notas, realización de esquemas, mapas conceptuales y de memorización de la información.

En resumen, el libro puede resultar útil para sentar las bases teóricas y principios generales para conseguir una mayor eficacia en el estudio, así como los procedimientos concretos para la enseñanza de dichas habilidades.

- NICKERSON, R., y otros. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona-Madrid: Paidós/M. E. C., 1987.

Es un libro básico que trata en extensión y profundidad el tema de los programas de "enseñar a pensar". Dividido en tres partes, en una *primera* aborda los diferentes aspectos de la competencia intelectual, profundizando en las habilidades que pueden ser enseñadas, como son: la solución de problemas, la creatividad y las habilidades metacognitivas, haciendo referencia a sus implicaciones educativas. En la *segunda parte* del libro se recogen diferentes programas de "enseñar a pensar". En el análisis que se hace de cada uno de ellos se parte de los supuestos teóricos que sirven de base al programa, se analiza su contenido y se incluye un apartado con la evaluación de los resultados.

En la *tercera* y última parte, los autores hacen una defensa de la necesidad de la intervención educativa para la mejora de la competencia cognitiva, afirmando que el éxito en la aplicación de cualquiera de estos programas está condicionado por la actitud y formación del profesorado, la motivación y tiempo dedicado, así como por otros factores del entorno socioeducativo.

Programas de enseñar a pensar

- UNIVERSIDAD DE HARVARD. **Proyecto de Inteligencia**. Distribuido por la Fundación Centro de Estudios de Aprendizaje y Reeducación. Paseo Moret, 9. Madrid, 1983.

El objetivo de este programa es el desarrollo de aquellas habilidades cognitivas que faciliten, a su vez, la adquisición de otras habilidades y su generalización a diversas situaciones y contextos.

El programa se compone de cien lecciones, agrupadas en veinte unidades clasificadas en series referidas a:

I. Fundamentos de razonamiento.

II. Comprensión del lenguaje.

III. Razonamiento verbal.

IV. Resolución de problemas.

V. Toma de decisiones.

VI. Pensamiento inventivo.

La duración de la aplicación del programa es de tres años y se puede comenzar la aplicación al inicio de la Secundaria.

Cada una de las lecciones proporciona material y orientaciones para una clase de cuarenta y cinco minutos aproximadamente. Están organizadas todas ellas con la misma estructura: título, justificación teórica, objetivos, habilidades a desarrollar, soluciones, materiales, guía para el desarrollo de las clases y sugerencias para la aplicación generalizada de lo aprendido.

- FEUERSTEIN, Reuven. **Programa de Enriquecimiento Instrumental**. Madrid: Bruño, 1988.

Este programa se dirige no solamente a remediar conductas y habilidades específicas, sino a modificar cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y la dirección del desarrollo cognitivo.

Los materiales empleados están desprovistos de contenidos estrictamente curriculares y se agrupan en quince instrumentos organizados en tres grupos:

1. Materiales que exigen muy poca o ninguna capacidad de lectura (organización de puntos, percepción analítica e ilustraciones).
2. Materiales que exigen alguna capacidad de lectura o ayuda del profesor para leer las instrucciones (orientación en el espacio, comparaciones, relaciones familiares, progresiones numéricas y silogismos).
3. Materiales que exigen habilidades de lectura y comprensión (clasificación, instrucciones, relaciones temporales, relaciones transitivas y representaciones con plantilla de dibujo).

La duración de la aplicación del programa completo es de dos a tres cursos con una periodicidad de tres a cinco sesiones semanales de una hora.

- LIPMAN, M. **Programa de Enseñar a Pensar: Filosofía para niños**. Madrid: Ediciones De la Torre.

Este programa, aunque habla de "filosofía", trata, en general, de desarrollar en el alumnado algo que forma parte de los objetivos del currículo: enfoque lógico, la forma correcta de pensar.

Los materiales están formados por novelas acompañadas de manuales para uso del profesorado. Estos manuales contienen planes de discusión, ejercicios y actividades propuestas y diseñadas para facilitar la asimilación y el empleo de las ideas principales en otras situaciones.

Para los alumnos de los dos ciclos de Secundaria Obligatoria son aplicables los materiales siguientes:

- *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* (1989). Esta novela, acompañada del manual "Investigación filosófica", trata de desarrollar las destrezas básicas cognitivas como son el razonamiento hipotético, inductivo y deductivo, analogías, generalizaciones...

- *Lisa* (1988). El manual del profesor "Investigación ética" se centra en los conceptos básicos de ética (el bien, lo justo, el derecho...) y las exigencias del razonamiento que parecen necesarias para alcanzar un pensamiento crítico e independiente sobre estas cuestiones (consistencia, verdad, analogías, relaciones parte-todo, razonamiento hipotético...).

- *Mark* (1989). Aplicable principalmente en el segundo ciclo de Secundaria Obligatoria. A través de los ejercicios propuestos en el manual del profesor "Investigación social" se reflexiona sobre temas fundamentales de la sociedad, la política, la ley y la justicia y la violencia.

Capítulo V.
Enseñar a ser persona

Somos personas por el hecho de ser humanos. Reconocer a los demás como personas es un reconocimiento de su dignidad, de sus derechos y deberes, de su valor esencial como seres humanos; y es un reconocimiento que trasciende incluso a la posible indignidad de sus acciones. En ese sentido la persona **nace**, no se hace. Sin embargo, ser persona, comportarse como persona, tiene también una connotación cultural y moral, en la cual la persona no nace, sino que **deviene, se hace, se educa**. El contraste fecundo entre esas dos acepciones, entre la persona que esencialmente **se es** y la persona que se puede y se debe **llegar a ser**, está expresado desde la antigüedad en el precepto del frontispicio de Delfos: "Llega a ser el que eres." Llegar a ser uno mismo, convertirse en lo que uno está llamado a ser, llegar a ser persona, constituye así una empresa de toda la vida. La educación no es otra cosa que el **impulso inicial** y más importante para ayudar a ser personas.

Toda la educación, por tanto, puede concebirse como el esfuerzo sistemático para ayudar a las jóvenes generaciones a convertirse en personas. La educación se propone el **desarrollo integral de la personalidad**. No se insistirá nunca lo suficientemente en ello. En la educación no se trata tan sólo de ayudar a desarrollar conocimientos. Se trata, al mismo tiempo, y con importancia no menor, de ayudar a desarrollar toda clase de potencialidades en la personalidad de niños y adolescentes. Ser persona, además, lleva inevitablemente incluido el matiz de ser **buena persona**, de serlo en el sentido cotidiano —y profundo— que tiene el decir de alguien que es una buena persona, una excelente persona. Esta **excelencia**, precisamente, era la característica de la virtud griega: virtuoso es aquel que sobresale, en excelencia, en muchas o algunas de sus cualidades. Bajo esta

luz, la educación es, ante todo, educación en la virtud, en la excelencia de las cualidades, en el desarrollo de éstas, de forma que cada persona llegue a ser realmente, de hecho, de manera cabal, aquello que potencialmente ya es, aquello que está llamado o llamada a ser.

La identidad personal

En la adolescencia, el proceso de convertirse en persona pasa a través de una encrucijada crítica: la de construir la propia **identidad personal**. Esta identidad es definición o, mejor, autodefinición de las personas ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos. El adolescente se observa y se juzga a sí mismo a la luz de cómo percibe que le juzgan los demás; se compara con ellos, y se contrasta también con el patrón de algunos criterios de valor para él significativos.

El desarrollo del yo y de la identidad personal se vincula estrechamente con la propia historia del adolescente. Es en la adolescencia cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia, memoria biográfica, interpretación de las pasadas experiencias y aprovechamiento de las mismas para afrontar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro. El niño tiene memoria autobiográfica, pero todavía no la tiene organizada en un relato personal, en una reconstrucción de su propia historia. Es en la adolescencia cuando comenzamos a tejer nuestro propio **relato personal,** y ese relato es el que constituye nuestra **personal identidad**.

En el desarrollo de la identidad la etapa adolescente es, sin duda, un momento clave y también crítico. Es cuando el individuo alcanza ese punto de sazón que permite vivir en sociedad y relacionarse con los demás como persona psicosociológicamente sana y madura. Es, también, cuando el adolescente trata de definir del modo más explícito sus opciones, sus aspiraciones y, principalmente, sus amores, proyectando sobre el otro —con el afán de definir la propia identidad— la imagen de sí mismo.

El desarrollo de la identidad puede también presentarse como **desarrollo del "yo"**, que tiene varias **funciones**:

— La unificación de las representaciones que el adolescente tiene acerca de sí mismo.

— La organización de las defensas de la propia identidad frente a las amenazas del mundo exterior.

— La disposición de estrategias de enfrentamiento para adaptarse a la realidad y también para adaptarse activamente a las propias necesidades y aspiraciones.

— La elaboración de la memoria autobiográfica de la persona y el proyecto de un futuro satisfactorio.

— La consolidación de la autonomía e individualización personal.

El **concepto de "yo" o de "sí mismo"** constituye el elemento central de la identidad personal. Es un conjunto de representaciones que hacen referencia al propio cuerpo, al propio comportamiento, a la propia situación y a las relaciones sociales. Este concepto de sí o autoconcepto es conocimiento y valoración de sí mismo, autoconocimiento y autoestima.

La representación del propio cuerpo es un elemento esencial de ese autoconcepto en la preadolescencia y la adolescencia. Los importantes cambios corporales que se producen, desde el tamaño del cuerpo y la fuerza física hasta las nuevas sensaciones sexuales ahora posibles, requieren del adolescente una revisión y una adaptación de la nueva imagen de su cuerpo. La adolescencia es una etapa en la que la **preocupación por el propio físico** pasa a primer plano. Los principales aspectos de esta preocupación son:

— La ansiedad por el propio atractivo físico y por la eficacia física, ansiedad reforzada por los medios de comunicación que presentan un cierto ideal físico de hombre y mujer, necesario para triunfar en la vida, según los modelos del momento.

— La diferencia en los ritmos de crecimiento. Los chicos y las chicas con crecimiento rápido son, por lo general, aceptados antes como adultos por los adultos, con más posibilidades, además, de ejercer un cierto liderazgo social sobre sus compañeros.

Pero no sólo la imagen del propio físico constituye en la adolescencia un tema vital. Particularmente destacada es también la preocupación por el *rol sexual*. En general, el adolescente y la adolescente tienen una enorme necesidad de reconocimiento por parte de otros; necesitan ver reconocida y aceptada su identidad por las personas —adultos o compañeros— que son significativas para ellos. Es este **reconocimiento y aceptación** lo que asegura un concepto positivo de sí mismo, una positiva autoestima.

Esta autoestima constituye precisamente uno de los indicadores más sensibles del modo en que los adolescentes están construyendo su identidad personal.

La **autoestima** influye sobre el adolescente en:

— Cómo se siente.
— Cómo piensa, cómo aprende y cómo crea.
— Cómo se valora.
— Cómo se relaciona con los demás.
— Cómo se comporta.

Un alumno o alumna adolescente **con autoestima**:

— Actuará independientemente.
— Asumirá sus responsabilidades.
— Afrontará nuevos retos con confianza.
— Experimentará sentimientos positivos ante el éxito.
— Se relacionará con los demás de forma sana y constructiva.
— Reconocerá y demostrará, sin inhibición, sus sentimientos y emociones.
— Tolerará bien la frustración.

Por el contrario, un adolescente o una adolescente **sin autoestima**:

— Sentirá que los demás no le valoran.
— No tendrá confianza en su capacidad y sus posibilidades.
— Se sentirá impotente, incapaz de afrontar cualquier reto.
— Será fácilmente influenciable por los demás.
— Tendrá pobreza de emociones y sentimientos.
— Eludirá las situaciones que le provoquen ansiedad.
— Se pondrá a la defensiva y se frustrará con facilidad.
— Echará la culpa a otros de sus debilidades.

Papel de los profesores

La construcción y desarrollo de la identidad personal —y, dentro de ella, de la autoestima— pueden y deben favorecerse en todos los ámbitos de la enseñanza. Todas las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria son terreno propicio para ello. En el siguiente cuadro aparecen ejemplos de algunas de ellas:

Área de Ciencias de la Naturaleza

Contenidos

- Las personas y la salud.

Actitudes

- Tolerancia y respeto por las diferencias individuales que tienen su origen en características corporales como edad, talla, grosor y diferencias físicas y psíquicas.
- Reconocimiento y aceptación de la existencia de conflictos interpersonales y grupales, y valoración del diálogo como medida de salud mental ante los mismos.

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Contenidos

- Diversidad cultural.

Actitudes

- Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc., de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra.

  Aunque de forma más indirecta, existe relación con muchos de los contenidos actitudinales agrupados bajo el epígrafe "Tolerancia y solidaridad".

Criterios de evaluación

- Identificar elementos de los modelos éticos de vida y comportamiento humano en diferentes formas de posición a propósito de dilemas morales que se plantean en el mundo actual.

Área de Educación Física

Objetivos generales

- Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.

Contenidos

- Condición física.
- Expresión corporal.

Actitudes

- Valoración y toma de conciencia de la propia imagen corporal, de sus límites y sus capacidades.
- Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los otros.

Criterios de evaluación

- Expresar y comunicar, de forma individual y colectiva, estados emotivos e ideas utilizando las combinaciones de algunos elementos de la actividad física como espacio, tiempo e intensidad.

Área de Educación Plástica y Visual

Objetivos generales

- Relacionarse con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.

Contenidos

- Espacio y volumen. Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.

Actitudes

- Apreciación de los cambios de los valores emotivos y de apariencias en ambientes y volúmenes producidos al variar el punto de vista, la orientación, la distancia, etc.
- Diferenciación de los distintos modos de expresión, a partir de la observación, de los modos y técnicas utilizadas.

Criterios de evaluación

- Analizar ambientes, objetos e imágenes presentes en la vida cotidiana, valorando sus cualidades y adecuación con el entorno.

Área de Lengua Castellana y Literatura

Objetivos generales

- Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.

Contenidos

- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Actitudes

- Valoración de los lenguajes no verbales como instrumentos de comunicación y de regulación y modificación de conductas.

Criterios de evaluación

- Identificar en textos orales y escritos imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, racial, sexual, etc., explorar alternativas que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias.

Área de Lenguas Extranjeras

Objetivos generales

- Utilizar la lectura de textos valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.

Contenidos

- Aspectos socioculturales.

Actitudes

- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.
- Confianza en la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de uso de la lengua extranjera.

Área de Matemáticas

Objetivos generales

- Conocer y valorar las propias habilidades matemáticas para afrontar las situaciones que requieran disfrutar con los aspectos creativos, manipulativos, estéticos o utilitarios de las matemáticas.

Área de Música

Objetivos generales

- Valorar la importancia del silencio como condición previa para la existencia de la música y como elemento de armonía en la relación con uno mismo y con los demás, tomando conciencia de la agresión que supone el uso indiscriminado del sonido.

Contenidos

- Expresión vocal y canto. Movimiento y danza.

Actitudes

- Valoración de la expresión vocal (hablada y cantada) como fuente de comunicación y expresión de ideas y sentimientos.
- Valoración del movimiento-danza como fuente de comunicación y expresión para sentirse a gusto con los demás y con el medio.

Criterios de evaluación

- Analizar la música identificando en ella alguna de las actitudes necesarias para su producción: el marco de silencio, atención al director y a los compañeros, escuchar a uno mismo y a los demás, actuación en el momento preciso, etc.

Objetivos generales de etapa

- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características, posibilidades y limitaciones, habiendo desarrollado un nivel aceptable de autoestima que les permita encauzar de forma equilibrada su actividad (laboral, de ocio, relaciones afectivas, etc.) y contribuir a su propio bienestar.

Todo profesor ha de sentirse llamado a contribuir, a través de su propia materia, a desarrollar el sentido de la identidad personal o, lo que es igual, a desarrollar una identidad personal con sentido, **significativa** para cada cual. La educación es una actividad eminentemente **interpersonal,** y en ella, si la comunicación es efectiva, se

producirá espontáneamente una maduración del educando, así como también del propio educador.

Los adolescentes elaboran su propia identidad personal en relación con cuatro condiciones o aspectos que cabe definir como: **vinculación, singularidad, autocontrol y referencia a modelos.** En relación con esos cuatro aspectos, el profesor, todo profesor, puede desarrollar una línea coherente de actuación educativa que ayude a sus alumnos a su maduración como personas.

Vinculación

La *vinculación* es resultado de la satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para una persona y que los demás también reconocen como importantes. **Un alumno con problemas de vinculación presentará algunos de los siguientes comportamientos:**

- No puede comunicarse con facilidad, le cuesta escuchar a los demás y comprender sus puntos de vista.
- Es inhibido y tímido, elude de forma activa las situaciones sociales y es poco consciente de los intereses y necesidades de los demás.
- No cae bien a sus compañeros.
- Rara vez, o nunca, se ofrece para ayudar a los demás.
- Resulta incómodo a los adultos o, por el contrario, intenta captar su atención continuamente.
- *Tiene dificultades para expresar sus ideas y sentimientos de* manera directa y para pedir lo que necesita.

Las actitudes que el profesor ha de tener frente a estos comportamientos son las de:

- Demostrar afecto, apoyo y confianza.
- Hacer elogios reales. Evitar los ambivalentes.
- Demostrar aprobación cuando se relaciona bien con los demás.
- Prestar atención especialmente cuando lo necesiten.
- Compartir intereses, aficiones y sentimientos.

Singularidad

La singularidad es el resultado del reconocimiento y respeto por las cualidades y atributos que hacen a cada cual diferente y singular. **En el alumno adolescente, con escaso sentido de singularidad, se observarán algunos de estos comportamientos:**

- Hablará negativamente de sí mismo y de sus logros.
- Demostrará poca imaginación y rara vez propondrá ideas originales.
- Hará las tareas como se le pidan, sin apenas aportar modificaciones de su propia cosecha.
- Se sentirá incómodo cuando se le destaque o pregunte en clase.
- Buscará con frecuencia el elogio o el reconocimiento, pero se sentirá confuso y lo negará o lo desmerecerá cuando lo consiga.
- Hará alardes cuando no sea el momento.
- Normalmente se adaptará a los deseos y a las ideas de otros, sobre todo si son sus compañeros. Sigue, pero raramente guía.
- Se relacionará con los demás de forma poco espontánea y creativa.
- Tenderá a clasificar a los demás de manera simplista y probablemente será crítico con sus características personales. Tratará de buscar aquellas cosas que le asemejen a los demás antes que aceptar sus diferencias.

El profesor, frente a estos comportamientos, ha de:

- Mostrar interés y respeto por sus puntos de vista.
- Crear un clima de confianza y apoyo en el que se sienta libre para expresar sus ideas.
- Que el alumno se sienta aceptado, incluso cuando haya que censurar su comportamiento.
- Poner de manifiesto lo positivo sobre lo menos positivo, ya sea referido a cualidades físicas, académicas o personales. El profesor ayudará al alumno a verse con realismo, pero no con pesimismo.

Autocontrol

El *autocontrol* se refiere a los recursos, oportunidades y capacidad para influir sobre su propia vida. Cuando un adolescente o una adolescente experimenta estas cualidades en su vida adquiere una sensación de poder que se traduce en confianza en su propia capacidad.

Algunas conductas que pueden darse en los alumnos adolescentes con escaso autocontrol son:

- Elude afrontar responsabilidades. Se echa para atrás en tareas que supongan un reto. Hay que recordarle constantemente los deberes.
- Es frecuente que abandone las tareas antes de terminar.
- Le resulta difícil controlarse emocionalmente. Demuestra a menudo rabia, furia, miedo o incapacidad para enfrentarse a la frustración, indicando una carencia de control personal.
- Es excesivamente exigente o terco.
- Quiere ser siempre el líder o hacer las cosas a su manera. Será inflexible y se negará a discutir o negociar soluciones opcionales y se negará a compartir la autoridad.

Las actitudes apropiadas del profesor frente a esos comportamientos son las de:

- Enseñar al alumno a autovalorarse y autorreforzarse positivamente. Ayudarle a fijarse metas razonables, a que se evalúe de forma realista y a que asuma su propia responsabilidad.
- Hacer consciente al adolescente de su propio proceso de toma de decisiones que le haga capaz de ir haciéndose cargo de su propia vida.
- Reafirmar los éxitos que tenga para que se sienta cómodo asumiendo responsabilidad.
- Respetar el actual grado de competencia del adolescente. Eso aumentará su capacidad en el uso de las habilidades precisas para afrontar aquellas situaciones que las requieran.

Modelos de referencia

Los *modelos* o *pautas* son puntos de referencia que proporcionan al adolescente ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos e ideales propios. **He ahí algunos comportamientos que pueden darse en el adolescente que manifiesta carencia de modelos o pautas:**

- Se organiza mal, tanto en tareas y en ideas como en comportamientos. Suele ser un desastre para su persona, sus cosas y sus trabajos.
- Le cuesta decidirse a hacer o decir algo. Suele confundirse con facilidad.
- Se muestra inseguro en los métodos y en los objetivos que elige cuando trabaja en equipo con otras personas. Solicita

continuamente normas e instrucciones y suele insistir en que sólo hay una manera de hacer las cosas.

- Elude situaciones en su relación social que requieren de ciertos formalismos o se muestra incómodo en ellas.

Frente a estos comportamientos, el profesor ha de:

- Comprender los valores de los alumnos y alumnas y crear un clima de confianza y apoyo en el que se sientan libres para expresar y modificar esos valores.
- Comportarse como persona "significativa", que influye en la formación del concepto de sí de los alumnos. Ha de mostrar coherencia entre lo que piensa, dice y hace, proporcionando experiencias que no infundan ansiedad, confusión o inseguridad.
- Comprometer y hacer partícipes a los alumnos y alumnas en el establecimiento y logro de objetivos. De esta manera se sienten más responsables, reforzando el sentido de sí mismos.
- Dar normas claras y sencillas, empleando el tiempo necesario, para que puedan entender con facilidad las nuevas tareas de clase y las propias de cada uno.
- Mostrarles que son responsables de las consecuencias de su comportamiento.

Papel del tutor

El profesor tutor puede desarrollar, con el grupo clase o con determinados alumnos individualmente, ciertas actividades específicamente enfocadas a la mejora de la autoestima de los alumnos y a la construcción de su identidad personal. Para realizar esas actividades, seguramente necesitará del asesoramiento y apoyo del profesor especialista de Psicología y Pedagogía o, en general, del Departamento de Orientación. Hay distintas actividades a través de las cuales puede favorecerse esto. Algunas de ellas consisten en juegos en el sentido amplio del término: juegos sociales, de **simulación** o de **roles.** A través de ellos, el adolescente experimenta con las múltiples facetas de su personalidad posible, tantea sus propias preferencias y valores, experimenta también, en situación simulada, y por tanto no peligrosa, cuáles son las posibles reacciones de otros participantes en la situación.

Son actividades que no necesitan una preparación especial en el profesor. Basta con sentido común, tacto, prudencia y un **saber hacer educativo** general. El asesoramiento y apoyo del profesor de Psicología y Pedagogía, siempre conveniente, puede, en cambio, ser necesario en otras actividades para desarrollar en la hora de tutoría. En todo caso, al tutor le resultará útil servirse de guías, manuales y programaciones para el desarrollo de tales actividades.

Bibliografía

- SERRANOS GARCÍA G., y OLIVAS BRAVO, A. *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Escuela Española, 1989.

Los autores parten de sus propias experiencias para ofrecer un programa concreto, donde los tutores encuentren un plan semanal para trabajar con sus alumnos y los fundamentos psicopedagógicos básicos para llevarlo a cabo. La idea matriz del libro es proporcionar planes concretos de acción tutorial que ayuden a los tutores, principalmente a los que comienzan, en el trabajo diario. Es particularmente útil una serie de anexos que los autores presentan en la última parte del libro y que son complementarios de las actividades que proponen en su programa.

- COLLEMAN, J. C. *Psicología del adolescente*. Madrid: Morata, 1985.

Es un pequeño manual en el que el autor nos va conduciendo hacia un conocimiento más objetivo de la realidad adolescente. Presenta de forma crítica numerosos datos que facilitan una mejor comprensión del comportamiento juvenil: su biología, su psiquismo y especialmente las situaciones en las que se desenvuelve e interactúa, como la familia, el grupo de iguales, los adultos, etc., y los problemas que de ello se derivan. Es un libro de consulta de fácil manejo.

- CLEMENS, H.; BEAN, R., y CLARK, A. *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate, 1988.

Es un libro dirigido a padres y educadores. Está escrito con claridad y sentido práctico. Ofrece una gran cantidad de pistas para mejorar el entendimiento entre profesores y alumnos o entre padres

e hijos. El esquema de trabajo que los autores plantean en su programa práctico está pensado para estimular la comprensión hacia el mundo de los jóvenes y para proporcionar algunas ideas que sirvan para fomentar la autoestima en los adolescentes. Su utilización resulta sencilla y útil.

- RENÉ L'ECUYER. *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau, 1985.

Es un libro dirigido a aquellos que se proponen investigar en el campo del concepto de sí. El autor presenta la situación actual referida a los estudios e investigaciones del concepto de sí del modo más exacto y permite al lector una reflexión, un juicio o incluso una elección de aquel aspecto que desea trabajar.

El autor estima que en los siguientes aspectos es necesario aportar aclaraciones: la cuestión de la noción misma del concepto de sí mismo; las teorías y los modelos del concepto de sí mismo; el problema de los métodos de exploración y el desarrollo del concepto de sí. Estos cuatro aspectos constituyen, asimismo, cada uno de los capítulos de este volumen.

Capítulo VI.
Enseñar a convivir

Entre las preocupaciones mayores de los tutores y profesores están algunas conductas problemáticas que determinados alumnos tienen en el centro y con las que a veces no saben qué hacer. Las agresiones, riñas, insultos, transgresión de las normas, faltas de respeto, indisciplinas, preocupan a los profesores, primero **por sí mismas**, por ser comportamientos indeseables, y también, en segundo lugar, porque **perjudican** extraordinariamente el clima de aprendizaje. Con algunos grupos de adolescentes la indisciplina puede llegar a constituir un problema de primer orden, que desencadena otros y que puede llegar a **hacer imposible** no ya sólo **el aprendizaje**, sino **la convivencia** misma. La acción tutorial y orientadora tiene que ver, desde luego, con tales conductas problemáticas, una vez aparecidas, *pero, sobre todo, ha de desarrollarse en líneas coherentes de intervención* que **se anticipen** a la aparición de las mismas.

Por lo general, los profesores se preocupan más por los comportamientos **excesivos** que por los comportamientos **inhibidos**. Se preocupan por los alumnos inquietos, nerviosos, agresivos, que trastornan el orden de la clase y perjudican el desarrollo del trabajo docente; y se preocupan menos por aquellos alumnos tímidos, inseguros, que no se integran en el grupo, que se relacionan poco con los compañeros y con el profesor, pero que no molestan. En todo caso, tanto los excesos como los déficit comportamentales han de ser objeto de la atención del profesor. Pero el profesor no sólo ha de prestar atención a los problemas cuando surgen, sino que ha de anticiparse a ellos con una acción positiva que puede resumirse en educar para la convivencia, **en enseñar a convivir.**

Por otra parte, los problemas de violencia, de indisciplina, de mala convivencia no han de verse, sin embargo, como problemas

internos del aula o del centro. El centro educativo y el aula son el espacio en el que esos problemas surgen a veces, pero, justo por ser un espacio educativo, ha de ser también el lugar en el que esos problemas deben encontrar un **tratamiento adecuado** y, en consecuencia, deben encontrar su **resolución**. La escuela ha de ser, ante todo, escuela de convivencia: de una convivencia razonable, pacífica, en la que los intereses y puntos de vista divergentes **se negocien** a través del **diálogo racional** y se enmarquen en normas de comportamiento que sirvan para el **respeto recíproco**.

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 de la vida escolar.

Enseñar a convivir tiene que ver con una de las funciones esenciales del centro escolar: la de **contribuir a la socialización de los alumnos**.

Educar es socializar, y en la Educación Secundaria el objetivo del trabajo del tutor, y en general del profesor, es educar a los alumnos en esta capacidad para una buena convivencia y no sólo el tratar de evitar comportamientos hostiles o desintegradores.

La sociabilidad no es algo innato; es algo que **se aprende,** y los aprendizajes que la constituyen pueden muy bien ser considerados como destrezas o habilidades. Puesto que el currículo señala como objetivos educativos determinadas capacidades de los alumnos, a esas destrezas o habilidades es mejor conceptuarlas como **capacidades sociales**.

Las enseñanzas de la Educación Secundaria tratan de responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma, como dice el Real Decreto de enseñanzas mínimas, el aprendizaje en esta etapa 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.*

El aprendizaje de la convivencia en el centro educativo es esencial. La escuela constituye para los niños y adolescentes el primer espacio público en el cual se encuentran con las exigencias de la sociedad, con normas institucionales de comportamiento y funcionamiento, con el grupo de sus compañeros de igual edad y con la sociedad de los adultos. La escuela es un lugar de aprendizaje para la convivencia no sólo, ni principalmente, en el sentido de que al adolescente se le enseñe cómo ha de convivir fuera de ella, o cómo ha de convivir en el futuro, sino, sobre todo, en el sentido de que es un lugar de convivencia, en el que se pone en práctica un determinado modo de convivir, de relacionarse, de cooperar con los demás o, por el contrario, de chocar con ellos.

La adolescencia es un fragmento de la vida, que se presenta como una realidad total y compleja. Llegar a intuir el estado de ánimo de los alumnos adolescentes es una habilidad que el profesor aprenderá lentamente y con la práctica. Para promover adecuadamente una buena convivencia entre los adolescentes y entre ellos y los adultos en un centro de Secundaria es neceseario conocer cuáles son los temas dominantes de las relaciones de convivencia en los adolescentes, cuáles son los problemas de éstos y también cuáles son los recursos de que disponen y las fuentes principales de influencia en su comportamiento.

El desarrollo social en la adolescencia

Las relaciones sociales en la adolescencia están vinculadas muy de cerca a otros procesos evolutivos, sobre todo al desarrollo de la personalidad. Los elementos evolutivos de la identidad personal tienen componentes de relación social y, a su vez, las relaciones sociales desempeñan un gran papel en la formación de la identidad.

El espacio social donde tienen lugar las interacciones con otras personas va pasando de la familia (único grupo de referencia en los primeros años de la vida del niño) a la escuela (espacio social e institucional de interacción más amplio), que incorpora nuevos compañeros y nuevos adultos.

Con la adolescencia este **espacio social e institucional se amplía** mucho, en cierto modo se extiende a la sociedad entera, por mediación de grupos de amistad y de la subcultura juvenil, comenzan-

do a debilitarse la referencia a la familia. El rasgo más destacado de la nueva situación social del adolescente es la emancipación de la familia y la adquisición de autonomía personal e independencia social.

Emancipación y grupo de compañeros

La **emancipación familiar** no se produce en todos los adolescentes de la misma manera y tiene mucho que ver con el tipo de disciplina familiar. Los adolescentes se hacen más independientes en familias con padres permisivos y democráticos que en familias con padres autoritarios.

El momento de mayor tensión entre padres e hijos coincide con la pubertad, debido a que el adolescente comienza a experimentar que con sus propias fuerzas puede alcanzar sus deseos; el *rol* infantil de satélite de los padres deja de ser adaptativo y se torna insostenible. Es entonces cuando la relación se hace más lejana y se deteriora la comunicación. Por otra parte, esta salida de la órbita de los padres coincide con el ingreso en otra órbita de influencia: **la del grupo de los compañeros**. En realidad lo que hace el adolescente en la familia es redefinir sus posiciones dentro de ella. En todo caso, un comportamiento familiar de orientación igualitaria y democrática contribuye a evitar graves conflictos y a pacificar y hacer más cómodas las relaciones con los hijos de esta edad.

Paralelamente a la emancipación familiar, el adolescente establece lazos más estrechos con el grupo de los compañeros. El grupo de compañeros y la amistad más íntima con alguien del mismo o de otro sexo constituye una experiencia decisiva y la característica fundamental de las relaciones sociales en la adolescencia. La interacción con los compañeros en la adolescencia se da fundamentalmente **en el grupo**. Éste pasa a ser la institución socializadora por excelencia, donde el adolescente comparte sus sentimientos, deseos, dudas, temores y proyectos. Compartirá con sus compañeros y éstos le ayudarán decisivamente a configurar su propia identidad.

No siempre la adolescencia culmina con el logro de la independencia. La sociedad no lo facilita. Es paradójico que la sociedad exige independencia al adolescente, pero en determinadas condiciones y según pautas impuestas que en definitiva suponen dependencia.

La falta de una clara definición familiar y social de la transición de la dependencia infantil a la independencia adulta hace aparecer comportamientos típicos de la edad adolescente, que la sociedad define como desviados o problemáticos y que pueden ser considerados como conductas de transición. Un cierto grado de conflicto parece

inevitable: obedece a la necesidad del adolescente de redefinir sus posiciones en la familia.

La influencia de los amigos no hace decrecer la de los padres. Ambas influencias tienden a corroborarse y complementarse recíprocamente formando parte de un proceso en el que el adolescente consolida tanto sus competencias específicas como su competencia general frente al entorno social. De hecho, las contradicciones entre los valores del grupo y los de la familia suelen afectar a aspectos superficiales como el modo de vestir, las aficiones o los gustos, pero no tanto a los valores. Por lo general, el adolescente observa el criterio de los padres, con preferencia al de los compañeros, en decisiones que afectan a su futuro, mientras que sigue más a los compañeros en opciones sobre sus deseos y necesidades actuales.

La existencia de normas es especialmente importante para el adolescente, porque le dan seguridad y le permiten confiar en que no será rechazado por el resto del grupo. Las normas, a su vez, están relacionadas con los "valores" o lo que el grupo considera digno de tener en cuenta (estilo de peinarse, vestirse, aficiones, tipo de música...). Pero una disciplina bien encauzada no resta libertad al adolescente ni merma su espontaneidad, siempre que se eviten los extremismos; la postura adecuada, por parte del adulto, del profesor, *es ni criticarlo todo, ni excusarlo todo.*

Papel de los profesores

El profesor de Secundaria, como objetivo específico dentro de su respectiva área, tratará de que los alumnos sean capaces de relacionarse y comunicarse adecuadamente con las personas de su entorno, estimulando el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social y el respeto a las normas de convivencia democrática. Toda la acción educativa ha de contribuir a ello, tanto la desarrollada en las áreas de Secundaria Obligatoria como la ejercida a través de la tutoría y la orientación. El currículo de esta etapa fija como objetivo que los alumnos sean capaces de *relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.*

En el siguiente cuadro se recogen **aspectos del currículo** de Educación Secundaria Obligatoria que hacen referencia a *enseñar a convivir:*

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Objetivos generales

- Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud comprensiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando las discrepancias y el diálogo como una vía necesaria para la solución de problemas humanos y sociales.

Contenidos

Actitudes

- Tolerancia ante la diversidad de opiniones y creencias, y valoración y respeto por los principios e instituciones democráticas.
- Valoración de los derechos humanos como una importante conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como todo tipo de discriminaciones por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etcétera.
- Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc., de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra.

Criterios de evaluación

- Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual (situaciones de marginación, casos de violencia, problemas de los jóvenes, etc.), utilizando con rigor la información obtenida de los medios de comunicación y manifestando en sus opiniones actitudes de tolerancia y solidaridad.

Área de Educación Física

Objetivos generales

- Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad.

Contenidos

Actitudes

- Aprecio de la función de integración social que tiene la práctica de las actividades físicas de carácter deportivo-recreativas.
- Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás.
- Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.
- Responsabilidad en la organización y realización de actividades.

Criterios de evaluación

- Coordinar las acciones propias con las del equipo interpretando con eficacia la táctica para lograr la cohesión y eficacia cooperativas.
- Expresar y comunicar de forma individual y colectiva estados emotivos e ideas utilizando las combinaciones de algunos elementos de la actividad física.
- Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.

Área de Lengua Castellana y Literatura

Objetivos generales

- Utilizar sus recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.

Contenidos

Actitudes

- Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua oral y actitud crítica ante los mensajes de los distintos medios de comunicación.
- Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.
- Actitud crítica ante los usos discursivos verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica, y ante la utilización de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

Criterios de evaluación

- Identificar, en textos orales y escritos de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, racial, sexual, etc.; explorar alternativas que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias.

Área de Lenguas Extranjeras

Objetivos generales

- Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para comunicarse con personas que pertenecen a culturas distintas a la nuestra y para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana.
- Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.

Contenidos

Actitudes

- Reconocimiento de la importancia de ser capaz de comunicarse oralmente en la lengua extranjera como medio para satisfacer necesidades de comunicación con diferentes interlocutores y como medio de entendimiento entre las personas.

Criterios de evaluación

- Perseverar en los intentos de comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas cara a cara, utilizando todas las estrategias de comunicación y los recursos expresivos disponibles para superar las posibles dificultades de comprensión mutua.

Área de Música

Objetivos generales

- Participar en actividades musicales dentro y fuera de la escuela con actitud abierta, interesada y respetuosa, tomando conciencia como miembro de un grupo del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.

Contenidos

Actitudes

- Participación con interés y agrado en el grupo, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.
- Valoración de los medios de comunicación como instrumentos de conocimiento, disfrute y relación con los demás.

Criterios de evaluación

- Participar en las actividades de interpretación en grupo asumiendo el intercambio de los roles que se deriven de las necesidades musicales.

Área de Tecnología

Objetivos generales

- Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, asumiendo sus responsabilidades individuales en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.

Contenidos

Actitudes

- Disposición e iniciativa personal para organizar y participar solidariamente en tareas de equipo.

Criterios de evaluación

- Cooperar en la superación de las dificultades que se presentan en el proceso de diseño y construcción de un objeto o instalación tecnológica, aportando ideas y esfuerzos con actitud generosa y tolerante hacia las opiniones y sentimientos de los demás.

El **estilo de enseñanza** ha de lograr un clima agradable, activo y alegre que haga satisfactorio el trabajo escolar y ayude a resolver las diferentes situaciones conflictivas del grupo, fomentando un ambiente de convivencia productiva de manera que puedan alcanzarse todos los objetivos instructivos y educacionales del currículo escolar. También ha de favorecer que el adolescente haga libremente lo que debe hacer, ayudándole a tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones, y proporcionándole los medios para que sepa y pueda hacer buen uso de su libertad.

En relación con el estilo de enseñanza cabe hacer una tipificación del comportamiento de los profesores en estas *categorías esquemáticas:*

— El **profesor autoritario**, que utiliza sus conocimientos para dar él mismo la solución; acepta o no las intervenciones de los alumnos, según estén de acuerdo o no con sus esquemas; forma alumnos pasivos y sin criterio personal.

— El **profesor "laissez-faire"**, que simplemente "deja hacer", y permite que todos expongan sus ideas sin llegar a ninguna conclusión; no aporta nada a la marcha de la clase; deja a los alumnos completa libertad, que luego origina frustración y apatía.

— El **profesor democrático**, que muestra respeto por los alumnos; favorece las discusiones; comparte la responsabilidad con los alumnos, haciendo que todos intervengan y repartiendo las funciones; es capaz de identificarse con los puntos de vista de los adolescentes y, sobre todo, crea un clima eficaz para el desarrollo intelectual y afectivo.

Obviamente, es un estilo democrático el que favorecerá la buena convivencia. Éstos son algunos comportamientos **concretos** a través de los cuales todo profesor puede favorecer un buen espíritu de convivencia y unas relaciones cómodas en el grupo, donde todos se sientan a gusto:

- Comunicar confianza, seguridad y optimismo a los alumnos. No actuar de forma precipitada.
- Aceptar al alumno tal como es, manteniendo un trato cordial con todos y evitando las preferencias.
- Mantener unas pautas de continuidad o consistencia en su conducta y en el control de la clase.
- Ser tolerante sin olvidarse de la disciplina adecuada. Ante situaciones de indisciplina el profesor deberá mostrarse sereno, calmado y a la vez enérgico, con un autodominio suficiente para valorar correctamente la conducta, y no mostrarse ni excesivamente benévolo ni demasiado duro.
- Utilizar incentivos positivos, valorando los éxitos por pequeños que sean.
- Establecer unos niveles adecuados y realistas tanto en los logros académicos como en las conductas sociales y adaptarlos a las posibilidades reales de los alumnos.
- Evitar amenazas innecesarias y poco prácticas.
- Asignar a los alumnos tareas apropiadas e interesantes que les faciliten el éxito.

- Coordinarse y estar abierto a colaborar con todas las personas implicadas en el proceso educativo.
- Adaptarse a las nuevas situaciones que se plantean en la enseñanza: participar en proyectos de innovación, de reforma, de formación permanente...
- Dar a la clase un clima de libertad dentro de un orden, de entusiasmo, activo, de sinceridad y respeto.

Como resultado de un estilo de enseñanza que favorezca la convivencia los alumnos desarrollarán actitudes positivas. El cuadro que sigue a continuación presenta algunas actitudes, ya positivas, ya negativas, del alumno en relación con la convivencia.

ACTITUDES POSITIVAS	
En las tareas	**En la relación socioafectiva**
• Hace sugerencias: convence, incita y persuade. • Ofrece su criterio: expresa sus deseos, opina y manifiesta sus necesidades. • Da orientaciones: informa, clarifica y repite.	• Manifiesta solidaridad: ayuda, alienta y agradece. • Relaja el clima: reduce tensiones y bromea. • Expresa acuerdos: asiente, aprueba y consiente.

ACTITUDES NEGATIVAS	
En las tareas	**En la relación socioafectiva**
• Exige ayuda, pero no colabora. • Pide opiniones y consejo: indaga los deseos y las necesidades ajenas, no colabora. • Se aprovecha de los demás: pide ideas, sugerencias y trabajos.	• Expresa desacuerdo: se abstiene, rechaza y se obstina. • Manifiesta tensión: no atiende, no participa y desentona. • Manifiesta hostilidad: ironiza, se opone siempre y ataca verbalmente.

Papel del tutor

Las pautas de comportamiento aconsejables para todo profesor, sobre todo en lo que concierne a mejorar la dinámica del grupo–clase, han de ser cuidadosamente observadas, principalmente por el profesor tutor, al que corresponde una especial responsabilidad en conseguir una buena conexión del grupo de alumnos, así como un clima general de cooperación, disciplina, respeto recíproco y buena convivencia. En la hora de tutoría puede desarrollar sesiones específicamente encaminadas a mejorar las relaciones de convivencia. Son muchas y variadas las actividades que puede desarrollar para ello: sesiones de **mesa redonda**, en las que unos alumnos o grupos de alumnos presentan y representan posiciones divergentes o contradictorias acerca de algún tema, sesiones de **torbellino de ideas** (*brainstorming*), en las que se da rienda suelta a toda clase de propuestas, tan originales e innovadoras como sea posible, sin someterlas a crítica alguna, o el estudio común de casos a partir de hechos reales, por ejemplo, de las noticias del día o de hechos ficticios, o también **el juego de roles** y dramatización de una determinada situación, asumiendo distintos alumnos los papeles correspondientes a los personajes de una situación y tratando cada uno de vivir a fondo su papel y de sostener un diálogo apasionado con los demás.

El profesor tutor escogerá aquellas actividades que mejor se adapten a las necesidades del grupo y a su propia capacidad para liderar el grupo. El conocimiento de principios elementales, o mejor aún de técnicas específicas de **dinámica de grupos,** puede serle de enorme utilidad. En estas actividades, como en otras, será conveniente, por lo demás, que el tutor se deje guiar y asesorar por el profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía.

El tutor enseña a convivir, principalmente, introduciendo factores que mejoren el clima y la dinámica del aula. El cuadro siguiente presenta algunas líneas de actuación con ese fin.

CÓMO MEJORAR LA DINÁMICA DEL AULA
• Establecer normas claras de funcionamiento elaboradas por todos y enunciadas de forma positiva. La discusión en sesiones de tutoría de ciertas normas es muy provechosa, pues ayuda a descubrir si una determinada norma emana del grupo entero o procede sólo de determinados alumnos que dominan al resto.

• Crear un clima de confianza explicando el porqué de las cosas y aceptando las sugerencias de los adolescentes. Informarles de la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que les corresponden como miembros del grupo.
• Favorecer conductas de compañerismo respetando los subgrupos existentes. Rechazar la organización de actividades grupales que sean discriminatorias por razones étnicas, de sexo o de *status* social.
• Organizar actividades complementarias, tanto fuera como dentro de la clase, que favorezcan la comunicación y la relación entre los alumnos.
• Favorecer actividades cooperativas para prevenir y evitar la segregación de alumnos con dificultades de integración.
• Buscar y acordar entre todos las normas de disciplina imprescindibles, así como las sanciones correspondientes.
• Organizar la clase de manera que sean los propios alumnos los que contribuyan a estructurarla: respecto a trabajos, tiempos, encargos, libertades y responsabilidades.

Bibliografía

STANFORD, G., y ROARK, A. E. *Interacción humana en la educación*. México: Diana, S. A., 1981.

El autor trata de llamar la atención sobre el hecho de que la educación es esencialmente un proceso social: es algo que ocurre continuamente como resultado de la interacción entre seres humanos. Pero si es interesante el análisis de este concepto de la educación, el máximo valor del libro radica ante todo en su riqueza de recursos y orientaciones prácticas, que son producto de una dilatada experiencia. Al ocuparse, por ejemplo, de la formación de las habilidades para la discusión en grupo, se describen numerosos ejercicios para "conocerse unos a otros y establecer confianza", "asumir responsabilidades", "alentar a los demás", "escuchar cuidadosamente", "aprender a cooperar" o "llegar a un consenso". Del mismo modo se ejemplifica abundantemente cómo hacer frente a los obstáculos,

haciendo propuestas prácticas para "ver el problema", "vencer la apatía y falta de participación", "mantener el control", "manejar la hostilidad". Un interés especial tiene un capítulo dedicado a las dimensiones personales en la discusión, donde se facilitan fórmulas para conseguir un aprendizaje más significativo o para lograr involucrarse personalmente en el grupo, lo que tiene gran utilidad desde el punto de vista del desarrollo educativo de la identidad. Asimismo son dignos de mención dos extensos capítulos destinados a la representación de papeles y los juegos de simulación.

- GÓMEZ, M.ª T.; MIR, V., y SERRAT, M.ª G. *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea, 1990.

Las autoras del libro tratan de establecer un enlace entre la teoría y la práctica en el tratamiento del problema de la disciplina en clase. Consideran la disciplina como condición necesaria y no como fin de la educación. En la *primera parte* se exponen diversos enfoques teóricos en torno al tema, que a su vez son fuente de inspiración para soluciones concretas y prácticas. La aportación más valiosa se ofrece en la *segunda parte* del libro, titulada "Propuestas prácticas", donde se ofrecen estrategias adecuadas y ejercicios prácticos atendiendo a las diferentes etapas evolutivas de los alumnos.

- FRITZEN, S. J. *70 Ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae, 1988.

En este libro el autor desarrolla una serie de ejercicios prácticos que tratan de solucionar los problemas que inciden en la relación individuo-grupo: su influencia y su mutua interacción. Partiendo del principio de que el individuo es un ser social y de que la coexistencia es una estructura de relaciones humanas, el objetivo principal es propiciar la modificación de la actitud y comportamiento de los miembros de un grupo y su relación interpersonal.

Cada ejercicio tiene una finalidad: así, unos buscan una mayor apertura de la persona en su relación con los demás; otros llegan más directamente a una colaboración afectiva, e intentan despertar a las personas el sentido de solidaridad. Hay también ejercicios para mostrar la madurez del grupo, y otros que ayudan a un mayor conocimiento de sí mismo.

Capítulo VII.
Enseñar a comportarse

Toda la educación persigue enseñar a comportarse. Esto, por consiguiente, no es objeto de un ámbito o de una actividad educativa específica, sino un elemento que ha de impregnar toda la educación. Enseñar a comportarse, por otro lado, tiene evidentes connotaciones **éticas**, aunque no debe entenderse en un sentido trivial o autoritariamente moralizador. Las frecuentes admoniciones de los adultos a los jóvenes (y también a los niños) para que se comporten de un determinado modo o, en general, para que se comporten bien —por ejemplo, en frases del estilo de: "A ver cómo te comportas"—, tienen poco sentido educativo, y, en realidad, sólo sirven, si es que sirven para algo, para reprimir ciertas conductas y no para desarrollar comportamientos más maduros. Pero, sin tinte alguno de moralina, enseñar a comportarse puede y debe tener un profundo **sentido moral** y forma parte de esa educación moral que, como enseñanza transversal, debe impregnar el currículo a través de sus distintas áreas.

Enseñar a comportarse incluye elementos de convivencia y de desarrollo personal. Enseñar a convivir y enseñar a ser persona forman parte del enseñar a comportarse. Todos esos aspectos, además, se relacionan estrechamente entre sí y son difícilmente separables, aunque aquí se expongan en capítulos distintos. Habiéndose abordado en los correspondientes capítulos los aspectos más específicos del aprendizaje de la convivencia y de la identidad personal, las consideraciones por hacer ahora bajo el título de enseñar a comportarse se refieren, en realidad, nada más a una parte de ello: a enseñar a **adaptarse**, *que significa también enseñar a regularse o, mejor, a* **autorregularse**. En esta materia, como en otras, todo profesor tiene responsabilidades educativas, pero el tutor las tiene de modo

específico, y el Departamento de Orientación puede y debe colaborar con los tutores en sus responsabilidades especificas, sobre todo ante casos de especial dificultad.

Las líneas de trabajo de enseñar a comportarse, a adaptarse, a convivir, tienen en común que habitualmente los profesores, a menos que estén muy atentos y sean muy sensibles a lo que sucede en el aula, no se percatan de la necesidad de trabajarlas hasta que no surgen los problemas de comportamiento. Cuando se dan situaciones de agresión o violencia, de indisciplina, o de inadaptación extrema al medio escolar, el profesor, evidentemente no sólo toma conciencia, sino que se preocupa e incluso se angustia. Llegado ese momento, sin embargo, aunque no sea ya tarde para intervenir, la intervención educativa es mucho más difícil que si el profesor se hubiera **anticipado** a la aparición del problema. Es de la mayor importancia, por consiguiente, una línea de actuación coherente por la que los profesores, todos ellos, eduquen en la convivencia, en el "buen comportamiento", en la buena adaptación al medio escolar y social. Esa línea de actuación no sólo evitará comportamientos indeseables, sino que será positivamente beneficiosa para los alumnos, a quienes, además de evitarles muchos problemas, les educará en la madurez, y también para el propio profesor. Incluso desde el punto de vista de la propia comodidad personal, es mejor para el profesor **prevenir** los problemas que afrontarlos una vez aparecidos.

Enseñar a adaptarse

En buena medida, las dificultades para comportarse bien se relacionan con las dificultades para adaptarse bien. Adaptarse a la vida, al medio, a las circunstancias, forma parte del equipamiento necesario a todo ser vivo para sobrevivir, para vivir con cierta calidad de vida. Muchos de los problemas que padecen adolescentes y jóvenes inadaptados —y de los problemas que ellos, a su vez, traen a otras personas— proceden sencillamente de la **incapacidad de adaptación**. Esa incapacidad es disfuncional. En ningún modo hay que interpretar la inadaptación juvenil como síntoma de una sana rebeldía frente a los mayores, o a la sociedad establecida, como un rehusamiento reflexivo y consciente de los valores al uso, de los tópicos, de los convencionalismos. La rebeldía, el rechazo de valores, la críti-

ca, el tomar distancias frente a las generaciones adultas, a los poderes dominantes, o a la sociedad en su generalidad, es un síntoma de madurez, de mucha madurez, y es una forma de adaptación a un entorno, a una sociedad, considerados, por lo demás, adversos. Porque adaptarse —y lo mismo autorregularse— no es plegarse en una actitud pasiva, dócil y débil, resignada a las reglas y las condiciones dominantes. En su sentido completo, la capacidad de adaptación —de una adaptación funcional, al servicio de la propia supervivencia y calidad de vida— incluye no sólo la adaptación de uno mismo a las demandas del medio, sino también la adaptación del medio a las propias necesidades y demandas. 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.

La adaptación es, por tanto, una **relación dinámica**, en la que la persona trata tanto de adaptar el mundo que le rodea, cuanto de adaptarse ella misma. En esa relación dinámica, a veces difícil, con un entorno resistente a nuestros esfuerzos por modificarlo, el individuo funcionalmente adaptado no se quiebra, ni siquiera cuando fracasa en sus intentos de modificación del medio exterior. Es capaz de encajar las adversidades y fracasos, de responder a los obstáculos y amenazas, y, sobre todo, de no perderse en reacciones desorientadas, perturbadoras para sí mismo y acaso para los demás y, desde luego, ineficaces, que no le reportan beneficio alguno al no modificar favorablemente las condiciones exteriores. Por otro lado, enseñar a adaptarse no se refiere solamente al alumno, a una actividad que el profesor tenga que realizar para que sus alumnos mejoren las relaciones con el medio escolar y extraescolar. No sólo el alumno es susceptible de mejora; lo es también el medio, la vida en el aula. El objetivo de mejorar la adaptación de los alumnos incluye necesariamente mejorar el ambiente —el que está en manos del profesor mejorar, el escolar—, **hacer el ambiente más adaptativo**, más adaptado a las necesidades de los alumnos.

Enseñar a adaptarse entraña, por tanto, también la acción destinada a mejorar las condiciones frente a las cuales el alumno tiene que aprender a adaptarse, facilitando y haciendo viable este mismo aprendizaje.

Naturalmente, la adaptación de adolescentes y jóvenes —o, respectivamente, el problema de los "inadaptados"— no depende exclusivamente, ni siquiera principalmente, del centro educativo. Factores tan importantes, o más, que el ambiente educativo son la familia, la calle, el grupo de compañeros, la influencia de los medios de comunicación... A menudo, el aula o el centro educativo es el lugar donde vienen a parar problemas originados en otra parte. También es cierto que otras veces van a parar a la familia o a la calle problemas que no han sido adecuadamente tratados en el aula. Situaciones sociales tan variadas como el anonimato de las grandes aglomeraciones urbanas, las condiciones bajo mínimos de la vivienda y del modo de vida en los cinturones periféricos de las ciudades, el atraso económico y cultural de zonas depauperadas, o el escape fácil de la realidad a través del alcohol y las drogas, son el caldo de cultivo de comportamientos no sólo inadaptados e inadaptantes, sino socialmente desviados o agresivos, que pueden desarrollarse también en el centro educativo, y frente a los cuales el profesor tiene posibilidades muy limitadas.

Es de temer, además, que la ampliación de la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años produzca como efecto colateral que muchos de los problemas de adolescentes en esas edades, que actualmente se encuentran fuera de la escuela, problemas, por tanto, que existen —pero que están en la calle, no en el aula o el centro educativo—, como consecuencia de esa extensión vengan a repercutir y a estar presentes también dentro del ámbito escolar. Es un efecto, seguramente, indeseable para los profesores, pero no tan indeseable si se considera la sociedad en general y, sobre todo, si se considera el propio bien de los jóvenes. Para éstos, y también para la sociedad, 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 espacios en los cuales sea posible afrontar estos problemas y no sólo afrontarlos, 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 que se considera capaces de abordar problemas y metas sociales con los jóvenes mejor que otras instituciones.

Desde ese punto de vista, y aunque ello signifique mayores cuotas de responsabilidad por parte de los profesores, ha de considerarse positivo que éstos, cada vez más, se vean solicitados a impartir una enseñanza no sólo en tal o cual materia, sino la enseñanza básica de la vida: enseñar a comportarse, a adaptarse.

De todas formas, la vida escolar y académica plantea a los alumnos demandas y desafíos que no siempre son asumidos apropiadamente y que pueden generar inadaptación. La actividad de aprendizaje no siempre es fácil. Antes al contrario, incluso cuando se realiza con éxito, se caracteriza por su complejidad, y está **llena de dificultades** que ciertos alumnos pueden vivir de manera problemática y que los profesores han de comprender. El **estrés**, la tensión emocional, la sensación de incapacidad o imposibilidad, el temor al fracaso, la vergüenza ante los compañeros y ante los adultos e incluso el sentimiento de culpa ante el fracaso o ante el incumplimiento de las obligaciones como alumnos, acompañan a menudo a las actividades escolares. Para algunos alumnos la experiencia de un rendimiento insuficiente suele llevar aparejado un sentimiento de pérdida de prestigio, de *status*, de pertenencia, de pérdida de afecto por parte de las personas adultas significativas, y de pérdida de la propia autoestima.

La inadaptación, a su vez, **desmotiva** al alumno, que pierde interés respecto tanto a los contenidos de aprendizaje, cuanto a los modos de aprender, a las actividades que se desarrollan en el aula. Y no sólo pierde motivación: pierde también recursos intelectuales, rinde menos en la adquisición tanto del pensamiento formal y abstracto, cuanto en capacidades de carácter instrumental, seguramente porque afronta los aprendizajes con un patrón de pensamiento impulsivo, irreflexivo, sin las necesarias estrategias de atención, escudriñamiento, discriminación y autocorrección. En el extremo, el alumno abandona. Abandona el centro o abandona determinadas materias, que han perdido todo interés para él o que renuncia a aprobar. A partir de este momento, y sea cual sea el origen de la inadaptación, en el ámbito escolar o fuera de él, el abandono a que ha llevado la **inadaptación escolar** en la mayoría de los casos evolucionará hacia una inadaptación también **social**.

A continuación se señalan de modo esquemático los contenidos esenciales de este apartado.

SEIS IDEAS CLAVE

1. Adaptarse implica tanto modificar las circunstancias propias cuanto acomodarse a ellas.

2. La enseñanza de la adaptación ha de incidir sobre el alumno y también sobre su situación escolar.

3. Los problemas de adaptación escolar tienen, en ocasiones, su origen en el ambiente familiar y social.

4. La extensión de la E. O. a los dieciséis años da la oportunidad de afrontar educativamente los problemas de los adolescentes.

5. Las dificultades del aprendizaje ocasionan conflictos emocionales y motivacionales en algunos alumnos.

6. El abandono escolar desemboca a menudo en la inadaptación social.

Papel de los profesores

Hay muchos elementos en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria que se relacionan con enseñar a adaptarse. Algunos de ellos están expresamente enunciados en áreas concretas. Pero no hay necesidad alguna de que el currículo establecido para la materia de la propia docencia fije objetivos, contenidos o criterios de evaluación en este ámbito, para que el profesor de Secundaria, de todas formas, se considere llamado a desarrollar una línea coherente de enseñar a los alumnos a adaptarse.

Aprendizaje significativo y funcional

En su momento preventivo, de anticipación, el mejor trabajo educativo para ese fin consiste en la enseñanza de unos aprendizajes significativos y funcionales. El carácter **significativo** de los aprendizajes lo asegura su conexión con los intereses y necesidades, así como con los aprendizajes previos de los alumnos. El carácter **funcional** consiste en ser aprendizajes para la vida, para funciones esenciales en la vida de los alumnos, aprendizajes con dimensión y alcance prácticos, incluso cuando son teóricos. Es preciso destacar que el *principio de un aprendizaje significativo y funcional*, que es uno de los principios consustanciales al currículo establecido, contribuye de forma directa a una mejor adaptación de los alumnos, tanto en el medio educativo, cuanto en el medio social:

a) Contribuye a la adaptación al **medio educativo**, porque el aprendizaje funcional y significativo hace más atractiva la vida escolar y académica, despierta el interés de los alumnos, favorece su incorporación activa a las actividades del aula y fuera de ella, favorece, en suma, una mejor integración en la vida del aula, y mediante todo ello contribuye a evitar anticipadamente la indisciplina, los actos de agresión o violencia, el abandono escolar y, en general, todos los comportamientos de inadaptación escolar.

b) Contribuye también a una mejor adaptación e integración en el **medio social**, pues se trata de aprendizajes precisamente orientados a esa integración, aprendizajes que instruyen a los adolescentes en su modo diario de vida, de relación con los demás, con los adultos y con los compañeros, de afrontamiento y resolución de situaciones problemáticas, de expresión, comprensión y comunicación, en una palabra, aprendizaje de todo aquello que es precisamente la antítesis del comportamiento asocial o antisocial consiguente a la inadaptación.

Conviene que los profesores tengan siempre presentes algunas **reglas de actuación** que coadyuvan en la creación de un **ambiente satisfactorio y grato en el aula**, un ambiente motivador para los alumnos, no frustrante, y favorecedor, por tanto, de una actitud positiva de los alumnos al aprendizaje. He ahí algunas de esas reglas:

— No fijar **metas** de logro demasiado altas. Las metas que se fijan a los alumnos han de requerir de ellos algún esfuerzo, pero no tanto que, desde sus posibilidades actuales, sea del todo imposible o sólo improbable, pero demasiado laborioso y duro, llegar a alcanzarlas.

— *El trabajo bien hecho y el buen comportamiento han de ser* positiva y explícitamente **aprobados**, y no simplemente ignorados en un silencio del profesor que de modo explícito reprueba, condena y castiga lo mal hecho, pero calla ante el buen rendimiento y el buen comportamiento.

— En cambio, es mejor **ignorar** las conductas levemente perturbadoras que se produzcan en el aula, pues condenarlas sólo sirve a menudo para centrar en ellas su atención y con eso mismo exacerbarlas.

— **La corrección de errores** de los alumnos, partiendo de sus ideas previas, precientíficas, es un procedimiento educativo de primer orden, cuando se hace sin humillar a los alumnos, antes bien, conduciéndoles al conocimiento que descubren por sí mismos según la mayéutica socrática.

— Es preciso diseñar y desarrollar actividades escolares y también juegos de naturaleza **cooperativa** que den lugar a una mejor comunicación entre los compañeros y a actitudes que, por sí mismas, son incompatibles con los enfrentamientos y la hostilidad.

— Incluso los adolescentes aparentemente huraños suelen ser sumamente sensibles a la atención afectuosa por parte de los adultos. Los profesores han de tener un comportamiento, a la vez, **afectuoso y respetuoso** con sus alumnos, incluso cuando adoptan actitudes de firmeza.

— Es preferible siempre una **estrategia de incentivos** —y, respectivamente, de retirada de los mismos— que una estrategia de castigos.

Se destacan en el siguiente cuadro algunos elementos del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria que contribuyen a la adaptación de los alumnos, algunos referidos a la consecución de un mayor equilibrio y bienestar personal, otros referidos al afrontamiento de problemas de origen social.

Área de Ciencias de la Naturaleza

Objetivos generales

- Utilizar sus conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal que propicien un clima individual y social sano y saludable.

Contenidos

Conceptos

- Factores en la sociedad actual que repercuten en la salud mental. El problema del tabaco, alcohol y drogas; sus efectos sanitarios y sociales. Estilos de vida saludables. Utilización del sistema sanitario. Consumo de medicamentos, su eficacia y sus riesgos.

Procedimientos

- Diseño de un plan organizado de distribución del tiempo de trabajo y ocio.

Actitudes

- Actitud responsable y crítica ante las sugerencias de consumo de drogas y de actividades que suponen un atentado contra la salud personal o colectiva.

Criterios de evaluación

- Explicar la función coordinadora y equilibradora del sistema nervioso ante la presencia de distintos estímulos, señalar algunos factores sociales que alteran su funcionamiento y repercuten en la salud y valorar en consecuencia la importancia de adoptar un estilo de vida sano.

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Objetivos generales

- Apreciar los derechos y libertades humanos como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Contenidos

Procedimientos

- Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc. sobre cuestiones de actualidad, apoyando con datos sus argumentos y opiniones.
- Realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones sobre cuestiones de actualidad, a partir de informaciones obtenidas por los medios de comunicación o mediante encuestas y entrevistas.

Actitudes

- Rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades en la propiedad económica entre distintas personas y pueblos.
- Valoración crítica de las repercusiones para la salud psíquica y física de las personas que ocasionan ciertas transformaciones en las formas y condiciones de vida de las sociedades postindustriales.

Criterios de evaluación

- Identificar elementos de los modelos éticos de vida y comportamiento humano en diferentes tomas de posición a propósito de dilemas morales que se plantean en el mundo actual.

Área de Educación Física

Objetivos generales

- Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.
- Reconocer, valorar y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas, la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.

Contenidos

- Técnicas de respiración y relajación.

Criterios de evaluación

- Utilizar técnicas de relajación como medio para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades.

Área de Educación Plástica y Visual

Objetivos generales

- Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.
- Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo.

Área de Lengua Castellana y Literatura

Objetivos generales

- Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.

Área de Música

Objetivos generales

- Expresar de forma original sus ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, de instrumentos y del movimiento, en situaciones de interpretación e improvisación, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación, respetando otras formas distintas de expresión.
- Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas y apreciarlas como forma de expresión y comunicación individual y colectiva, valorando su contribución al bienestar personal y al conocimiento de sí mismos.

Área de Tecnología

Introducción

- El área de Tecnología ha de contribuir al desarrollo... de capacidades de equilibrio personal y de relación interpersonal, en la medida en que la coordinación de habilidades manuales e intelectuales, así como la interacción en grupo, a que obliga la actividad tecnológica, es un factor básico del desarrollo equilibrado del individuo, que proporciona satisfacción a partir de la obtención de resultados reales, incrementando la confianza y seguridad propia en la propia capacidad, y contribuye también a hacer apreciable el trabajo coordinado en grupo.

Papel del tutor

El profesor tutor debe desarrollar una línea de actuación coherente, igual que los demás profesores, en la tarea de enseñar a los alumnos a adaptarse; pero tiene responsabilidades específicas que cumplir: sea en la hora de tutoría o fuera de ella, tanto con el grupo, cuanto con cada uno de los alumnos que tiene encomendados. El desarrollo ordinario de la función tutorial no requiere especial preparación del profesor. Todo adulto bien formado, todo profesor o profesora, es capaz de desempeñar bien esas funciones. Para organizar adecuadamente la hora de tutoría seguramente necesitará inspirarse en libros o programas, que, por otro lado, puede fácilmente tener a su disposición. Ade-

más, para los casos más complejos y difíciles, necesitará, desde luego, el asesoramiento del Departamento de Orientación; o bien, será oportuno transferir el caso a ese Departamento.

Se indican a continuación algunas de las actividades y pautas de actuación ordinarias que el profesor tutor puede realizar con sus alumnos. Algunas de ellas pueden ser desarrolladas de acuerdo con programas específicamente diseñados para ello. Son programas sobre los que pueden encontrar información en la bibliografía o bien recabarla del profesor especialista de Psicología y Pedagogía.

Muchos adolescentes son muy impulsivos, poco reflexivos, nada críticos, incapaces de estar quietos o de concentrar la atención durante mucho tiempo en una tarea. Con estos adolescentes suelen ser efectivas **actividades** de:

Autoinstrucciones

— Darse autoinstrucciones y **pensar en voz alta**. Para ello, el profesor realiza una determinada tarea y comenta lo que va haciendo en voz alta, como exteriorizando sus propios pensamientos, y acompañando la palabra al gesto, a la acción. Se comenta en voz alta también el descubrimiento de los fallos, el intento de corrección de los mismos, y la valoración de lo que se va consiguiendo. Después de hacerlo el profesor, el alumno hace lo mismo, reproduce la escena de realizar una determinada acción, expresando en voz alta los pensamientos que acompañan a esa acción. Con el tiempo, con la repetición de los ejercicios, poco a poco se retira la necesidad de expresar los pensamientos en voz alta y éstos se van interiorizando, en silencio. Poco a poco se habrá conseguido hacer a los alumnos más conscientes de sus acciones, más atentos a ellas: se ha mejorado su autocontrol y su capacidad de autorregulación.

Relajación

— Aunque la enseñanza y el aprendizaje de la **relajación** corporal forma parte del área de la Educación Física, puede ser aconsejable que, también en la hora de tutoría, el tutor favorezca momentos en los que el grupo clase está silencioso, en la posición que cada cual elige, pero sin moverse de un sitio a otro, quizá escuchando música, pero, en todo caso, quieto, sin hacer nada, y en silencio. Se trata de favorecer la **experiencia colectiva del bienestar**, sin necesidad de hacer nada, sintiéndose cada cual a gusto consigo mismo, con otras personas, y con un ambiente agradable. Si el tutor lo desea, y se siente capaz de ello, puede, con asesoramiento del profesor de Educación Física o del especialista en Psicología y Pedago-

gía, desarrollar algún método concreto de relajación corporal. Pero, aun en el caso de no utilizar formalmente algún método, el mero hecho de conseguir el aquietamiento del grupo durante unos pocos minutos contribuirá a desarrollar sensaciones placenteras, relacionadas también con el estar juntos, y a **reducir tensiones** personales y del grupo.

Pensamiento realista

— El profesor tutor tiene especial responsabilidad en seguir las reacciones de sus alumnos antes y después de las situaciones estresantes para ellos, como son las pruebas de evaluación o los momentos de dar las calificaciones. También de forma colectiva, pero sobre todo de manera individual, ha de afrontar las reflexiones desalentadoras que muchos alumnos tienen en esas ocasiones: "No voy a poder hacerlo bien... me van a suspender... voy a suspenderlo todo... la tiene tomada conmigo... esto es imposible... soy un desastre." El profesor tutor ha de ayudar a los alumnos a **transformar este pensamiento derrotista** e inadaptador en un pensamiento realista, en el que el alumno sea consciente de sus capacidades y de sus limitaciones, valore con objetividad sus probabilidades de éxito, no se exalte con el éxito, ni tampoco se deprima inútilmente con el fracaso, regule su comportamiento y su esfuerzo en ajuste realista con el resultado obtenido, y valore adecuadamente los logros académicos, no por debajo, ni tampoco por encima de lo que significan en el conjunto de su vida.

Bibliografía

- BISQUERRA ALCINA, R. *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria, 1992.

Esta obra presenta una panorámica muy actualizada y muy exhaustiva de los planteamientos y procedimientos de intervención en el ámbito de la orientación psicopedagógica. Su máximo interés radica en la extraordinaria cantidad de recursos y técnicas que pone al servicio de la intervención. Aunque es un libro de interés general, que contempla prácticamente todos los campos de la orientación educativa, posee un valor muy particular para los que deseen mejorar las capacidades adaptativas del alumnado: apartados referidos al entrenamiento asertivo, la prevención del estrés, la mejora de la

autoestima, la prevención de las drogodependencias, entre otros, presentan modelos y modos efectivos de enseñar a afrontar problemas. El rigor y el carácter técnico de su contenido lo convierten en un manual de consulta y uso del especialista en psicología y pedagogía, quizá más que del tutor. O en todo caso constituye un material para el profesorado que requiere del apoyo explícito del especialista. Posiblemente en él pueda reconocerse el futuro contenido de la orientación. A este propósito es recomendable asimismo aprovechar su bibliografía.

- GOLDSTEIN, A. P., y otros. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca, S. A., 1989.

Los autores parten de la base de que las deficiencias en las habilidades sociales y de planificación, así como las deficiencias relacionadas con el estrés y la agresión, constituyen las causas de los conflictos más frecuentes con los compañeros y los profesores. El aprendizaje estructurado de las habilidades sociales constituye un método de adiestramiento que sigue los siguientes pasos: se selecciona la conducta adecuada, que ha de ser aprendida, se describe y discute con los alumnos. Un pequeño grupo se encarga de preparar y realizar una demostración de la misma, lo que posibilita el modelamiento o aprendizaje por observación. La persona que la está adquiriendo ha de prepararla y llevarla a cabo mediante una dramatización o representación de papeles. Se evalúa a sí misma y deja que los demás, y en especial el profesor, le corrijan, refuercen y aleccionen. Un nuevo ensayo puede dar cabida a habilidades alternativas. Se encargan "tareas para casa", previendo en qué situaciones reales va a poder ponerse en práctica y favoreciendo su generalización en circunstancias afines. El presente libro, que contiene un programa de enseñanza, muestra cómo se entrenan cincuenta habilidades distintas, algunas tan importantes en la adolescencia como "hacer frente a las presiones del grupo", "responder al fracaso" o "no entrar en peleas".

Capítulo VIII.
Enseñar a decidirse

Orientarse en la vida supone **tomar opciones** entre las distintas posibilidades que se abren en cada momento. Cada opción adoptada significa realización de una posibilidad de vida, creación de nuevas posibilidades y exclusión de otras. La educación es orientadora en el sentido de que ayuda a los educandos a orientarse en la vida. La orientación educativa incluye, por tanto, educación para tomar opciones.

El acto de optar por algo, a su vez, es el resultado de un **proceso de decisión**, largo o corto, acertado o desacertado, en el que intervienen elementos de distinta naturaleza: cognitivos, afectivos, valorativos, de motivación, de contraste con la realidad objetiva. Enseñar a tomar opciones es, por eso, enseñar a desarrollar procesos de toma de decisiones a través de los cuales llegará a elaborarse una opción. Decisiones y opciones las hay, por otra parte, de muy diferente naturaleza e importancia. Las decisiones más importantes, las elecciones verdaderamente decisivas, son aquellas que le comprometen a uno mismo. Son también las más difíciles, porque uno mismo está metido de lleno en los términos de la alternativa, y por lo general, en condiciones de incertidumbre.

Enseñar a decidir es, en realidad, enseñar a decidirse, a desarrollar procesos de decisión significativos, en los que uno mismo está implicado.

El proceso de decisión envuelve elementos de naturaleza cognoscitiva, no sólo de representación de la realidad, sino también de evaluación de la misma. La capacidad de tomar decisiones constituye

una capacidad cognitiva, pero en un sentido muy amplio y muy completo: capacidad no sólo de representar o aprehender teóricamente la realidad, sino también capacidad de tomar conciencia, de sentir, de valorar, de comparar, de supeditar unas expectativas a otras.

Informarse para decidirse

Las decisiones se hacen más complejas porque por lo general hemos de tomarlas en situación de **información incompleta**. Una decisión en condiciones de información completa casi no sería una decisión. Cuando sabemos exactamente, sin género de duda, cuáles son las consecuencias de diferentes cursos alternativos de acción y cuando, además, conocemos cuál es el valor de deseabilidad de esas alternativas, no hay mucho que decidir: se produce una decisión, pero casi automáticamente. La decisión está implícita ya en la información, conocimiento y valoraciones previos; en realidad está tomada ya de antemano, aunque la persona no se haya dado cuenta de ello. El proceso se hace mucho más complejo cuando hay que tomarla en condiciones de incertidumbre, de información incompleta.

Esa incertidumbre e información incompleta son las condiciones habituales en situaciones en las que hemos de realizar una decisión acerca de nosotros mismos, de nuestro propio futuro. La educación y orientación en la toma de decisiones que se supone que el profesor o el orientador han de desarrollar en los alumnos se refiere a una toma de decisiones principalmente relativas a su propia vida: qué amigos/as elegir, qué hacer este verano o el curso próximo, por qué carrera inclinarse, a qué valores adherirse, qué género de vida escoger, etc. A menudo, los niños e incluso los adolescentes no se plantean de modo explícito esas decisiones. La orientación y educación en la toma de decisiones trata, primero, de hacer consciente la elección a la que la persona se enfrenta, segundo, dotarle de la máxima información posible acerca de las alternativas donde elegir, y, tercero, dotarle de las capacidades —principalmente, de heurísticos, de reglas de pensamiento, valoración y acción— que le permitan **manejar esa información y elegir con acierto**.

Nuestras vidas se deciden, en mayor o menor medida, en lo que nosotros mismos decidimos. Ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro, es, seguramente, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes. La madurez para decidir es uno de los elementos esenciales, quizá el central, de la madurez personal.

A lo largo de la infancia se toman decisiones, pero, por lo general, de escaso alcance y poca relevancia para el propio futuro. La

vida del niño está demasiado en manos de los padres y de los adultos, como para que sus propias opciones y acciones contribuyan a decidir mucho su rumbo actual o su futuro. Es distinto en la adolescencia. Aunque todavía muy dependiente de los adultos, el adolescente adopta decisiones, meditadas o irreflexivas, que contribuyen a marcar mucho la dirección que toma su vida. Para estos procesos de decisión necesita el adolescente un conocimiento de sí mismo y de la realidad, de las posibilidades y los límites que el contexto le ofrece, de sus propios límites y posibilidades, así como de sus intereses, preferencias y valores. En concreto, además, en la adolescencia y primera juventud se toman las **opciones profesionales** que, salvo giros profundos e improbables en el curso de la vida, determinarán el desarrollo de ésta.

El desarrollo de un currículo integral incluye educar a los alumnos en la capacidad de tomar decisiones, principalmente decisiones que *les afectan a ellos mismos y a su futuro. Los currículos establecidos,* principalmente, el de la Educación Secundaria Obligatoria, contienen objetivos educativos de área y de etapa relacionados con esa capacidad. Por su carácter integrador de otras capacidades, de otros aprendizajes, así como por su clara conexión con el desarrollo personal, la educación para la madurez decisional pertenece a la dimensión educativa que responde a las ideas de tutoría y de orientación. Todos los profesores, pero de modo especial tutores y orientadores, fomentarán esa madurez, que, en la edad de la adolescencia, empieza a constituir ya un supuesto previo indispensable para emprender, con responsabilidad y con expectativas de acierto, itinerarios educativos que contribuirán a definir el futuro lugar social del adolescente de hoy.

Madurez vocacional y elección profesional

La capacidad de decidirse en lo que concierne al rol que se desea tener en la sociedad, a través de una determinada profesión, se denomina habitualmente **madurez vocacional**. El término "madu*rez vocacional" es mucho más amplio que el de elección vocacional.* Incluye actitudes hacia la toma de decisiones, comprensión de la demanda laboral, actividades de planificación y desarrollo de capacidades vocacionales, además de la propia elección vocacional. Un adolescente o joven está vocacionalmente maduro cuando **sabe lo que quiere** y lo que **puede** hacer en la vida, y, en consecuencia, está capacitado para desarrollar el proceso de decidirse a emprender

un determinado camino; un camino que, de momento, no tiene por qué estar perfilado al máximo, pero sí, al menos, esbozado, presagiado y buscado dentro de ciertos márgenes.

Desde las consideraciones anteriores se comprende que el desarrollo de un currículo integral y personalizado, como el que se define para la Secundaria Obligatoria, implica enseñar a los jóvenes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y, específicamente, educar para aquellas decisiones que afectan a su futuro. Conducir al estudiante al desarrollo de una madurez decisoria y vocacional, capaz de realizar tomas de decisión autónomas y acordes con sus capacidades e intereses, figura como una de las funciones ineludibles de la acción tutorial y orientadora, tradicionalmente denominada orientación vocacional u orientación profesional.

La **orientación vocacional** es considerada, en la actualidad, un objetivo fundamental de cualquier sistema educativo, en función de la creciente diversificación de la oferta curricular y las características de la sociedad actual en constante cambio y transformación. Ha perdido, por tanto, el carácter subsidiario y de apoyo a aquellos alumnos que abandonan la escolaridad, para ser incardinada plenamente en el proceso orientador de los centros educativos, al considerar que el desarrollo vocacional es una faceta del desarrollo personal, y este último tiene lugar en el ámbito educativo y socio-familiar.

La orientación vocacional se contempla, en el currículo de Secundaria Obligatoria, como parte del desarrollo integral y, por ello, como un aspecto de la orientación educativa que, por las características de la etapa y hacia el final de la misma, debe posibilitar un marco de ayuda y opción para que los estudiantes realicen tomas de decisión realistas, eficaces y autónomas.

Por otra parte, decidir es una tarea compleja pero importante en la vida cotidiana y en la vida profesional de las personas. Enseñar y aprender a tomar decisiones en diferentes situaciones constituye un objetivo educativo. La toma de decisión vocacional es, probablemente, la decisión de mayor responsabilidad y trascendencia con la que se va a enfrentar el adolescente que termina la escolaridad obligatoria, pero para la que ahora debe disponer de un aprendizaje que disminuya la tensión e incertidumbre que implica dicha elección. De esta forma, el nuevo currículo brinda el contexto y las condiciones

que favorecerán la integración de los conceptos educativos y vocacionales que permitan a los estudiantes valorar y actualizar sus preferencias y les conduzca a establecer libremente su decisión personal en relación a sus proyectos.

La preparación para afrontar este hecho con las mayores probabilidades de éxito es una de las **finalidades** de la Educación Secundaria Obligatoria, explícitamente expresada en el artículo 18 de la LOGSE Este carácter orientador y propedéutico, de preparar para la vida y para elaborar un **proyecto personal de vida** en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes y su capacidad de llevarlo a cabo, es precisamente una de las notas más características de esta etapa.

El asesoramiento tutorial y orientador para la elección se recomienda en el currículo para el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria y, singularmente, para el último año en función de la opcionalidad que se da en el mismo. Las tomas de decisión vocacional se hacen patentes en este segundo ciclo, no sólo por la dimensión terminal de la etapa, sino porque el currículo, aún conservando un fuerte carácter comprensivo, incluye en los dos últimos años un espacio de optatividad que posibilita la elección de algunas materias en correspondencia con la diversidad de intereses, aptitudes y motivaciones del adolescente. Esta primera elección curricular, que se inicia con una materia de carácter optativo el tercer año y es más acentuada en cuarto año, configura itinerarios educativos diferentes que condicionan, en cierto modo, decisiones académicas y profesionales posteriores.

Diversos apartados del Real Decreto de Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria explicitan las condiciones y orientaciones para el desarrollo de la madurez vocacional y la elección de itinerario educativo, como puede verse a continuación:

LA MADUREZ VOCACIONAL EN EL CURRÍCULO
Préambulo
• La configuración de la Educación Secundaria Obligatoria pretende ofrecer una respuesta educativa unitaria a los adolescentes en tal período, aportando los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, social y moral que les permitirán desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía y responsabilidad.

- Esa autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes, y también su capacidad de llevarlo a cabo. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las áreas concretas, cuanto la ejercida a través de la tutoría de la orientación educativa.

- Los intereses de los alumnos, su motivación, e incluso sus aptitudes, se diferencian progresivamente a lo largo de esta etapa. Aun conservando un fuerte carácter comprensivo, la Educación Secundaria Obligatoria debe permitir y facilitar itinerarios educativos distintos que se correspondan con esos intereses y aptitudes, y en los que se concreten los aspectos propedéuticos y orientadores, sobre todo en el último ciclo de la etapa.

Articulado

- El currículo comprenderá materias optativas cuya presencia permita responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación, facilitar su transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa (Art. 7.1).

- La orientación educativa será especialmente atendida en el segundo ciclo de la etapa y reforzada en el último año con objeto de que los alumnos alcancen la preparación necesaria para realizar al final de esta etapa las opciones académicas y profesionales más acordes con sus capacidades e intereses (Art. 11.3).

- Los alumnos que al término de la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional específica de grado medio (Art. 19.1).

- Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial (Art. 19.2).

- Para los alumnos que, habiendo cumplido al menos los dieciséis años, no hubieran alcanzado los objetivos de esta etapa se organizarán programas específicos de garantía social, con objeto de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, en los términos establecidos por el artículo 23 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (Art. 20.1).

Anexo: principios metodológicos de la etapa

- La configuración de una etapa comprensiva a la vez que diversificada, así como con carácter tanto terminal como preparatorio hacen imprescindible un sistema eficaz de orientación, integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que propicie el desarrollo personal de los alumnos y les capacite para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional.

- Esta orientación ha de tener carácter personal y educativo, contribuyendo a la formación integral del alumno, facilitando su autoconocimiento, autonomía e iniciativa y favoreciendo el desarrollo de criterios personales.

- Ha de ser, además, orientación académica y profesional, ayudando al alumno a tomar decisiones sobre diferentes opciones que se le presentan, sin prejuicios y con la madurez suficiente, sin que la evaluación decida exclusivamente por él, con conocimiento de todas las posibilidades. Las decisiones que toman los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria pueden influir considerablemente sobre su futuro personal y profesional. La importancia de estas decisiones exige una orientación no limitada a proporcionar información actualizada del mundo laboral o de itinerarios académicos y profesionales. Debe suponer, sobre todo, facilitar oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el mundo del trabajo y de su entorno social, de conocimiento y experiencias directas de otros centros de educación posobligatoria.

- Se ha de incorporar una dimensión práctica, en todas las áreas, asegurando con ello una Formación Profesional de Base apropiada para este nivel educativo. Esta incorporación supone poner de relieve el alcance y significación que tienen cada una de las áreas en el ámbito profesional, estableciendo una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo y considerando éste como objeto de enseñanza y aprendizaje y como recurso pedagógico de primer orden.

Por otra parte, el final de la escolaridad obligatoria despierta incertidumbres entre los adolescentes y sus familias acerca de qué itinerario o camino seguir: acceder a una formación académica o profesional, o incorporarse directamente al mundo del trabajo. La trascendencia de esta decisión es considerable: no sólo afecta a la totalidad de alumnos y alumnas, sino que implica una opción, si no irreversible, bastante definitoria respecto a su futuro laboral y personal.

Opciones: itinerario

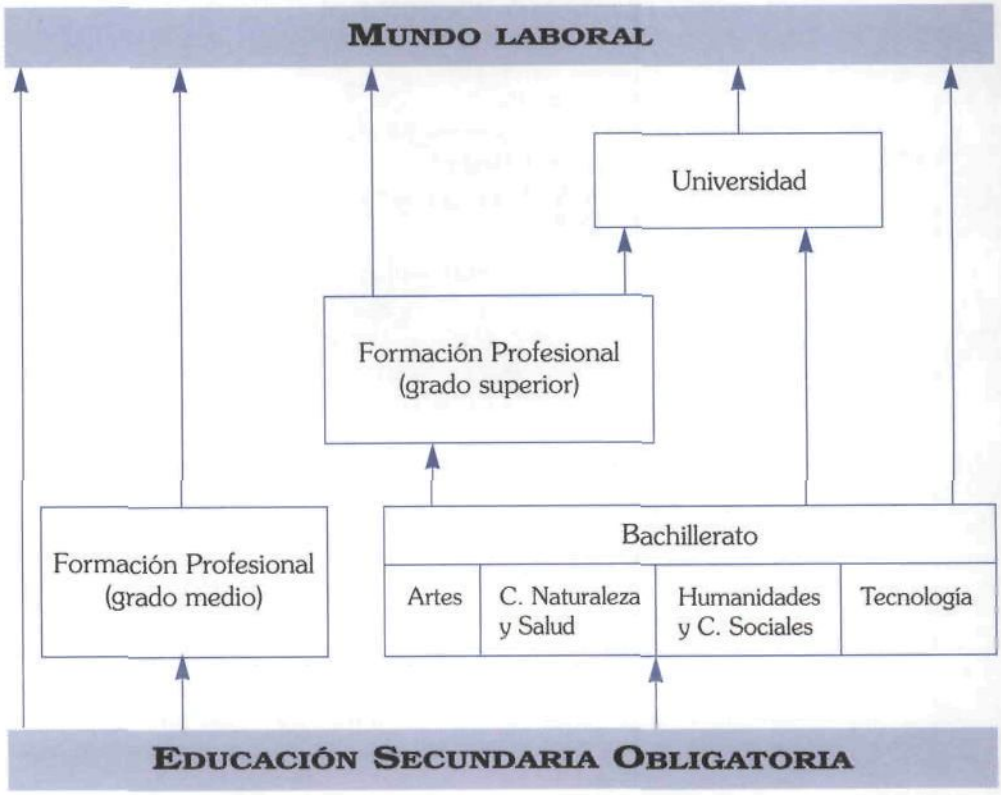
Si bien es cierto que las **decisiones de itinerario** se toman en el último tramo de la Enseñanza Obligatoria, el desarrollo vocacional no es un hecho puntual y reducido a este momento, sino un proceso que forma parte del desarrollo general de la persona a lo largo de toda su vida y conduce a la madurez vocacional. Este proceso se va configurando a través de experiencias y vivencias y es influido por modelos, normas y valoraciones del entorno. Cada persona, progresivamente, va almacenando informaciones vocacionales que le brinda el contexto y teniendo experiencias escolares que le permiten contrastar los contenidos de diversas materias que se dirigen a diferentes áreas vocacionales. Estas experiencias tienen un peso importante en el proyecto de vida que cada uno se traza y van definiendo los intereses y preferencias individuales. A veces un peso negativo, puesto que fuerzan a decidir basándose en estereotipos y modelos sociales o expectativas familiares que poco tienen que ver con las motivaciones, aptitudes y valores personales.

La primera decisión vocacional que afronta el adolescente en la Secundaria Obligatoria tiene lugar **en el segundo ciclo**, especialmente al comenzar el último año. Las materias que elija, entre áreas fundamentales obligatorias y asignaturas optativas que oferte el centro, configuran un camino que, de alguna forma, orienta y define la decisión por la que opte al concluir la etapa.

De igual forma, **en la diversificación curricular** que se prevé para alumnos mayores de dieciséis años que no han conseguido los objetivos de la etapa y desean continuar en ella, deben incluirse materias que, respondiendo a las posibilidades y expectativas personales de los jóvenes, desarrollen sus preferencias vocacionales y orienten futuras elecciones.

Al final de la etapa de Secundaria Obligatoria, el alumno que ha terminado con éxito, tiene **tres posibilidades**: cursar un ciclo formativo de Formación Profesional específica de grado medio, cursar algunas de las Modalidades del Bachillerato, abandonar el sistema

educativo. Las actuales condiciones sociales hacen sumamente desaconsejable abandonar la educación formal antes de los dieciocho años. Las posibilidades de trabajo están muy condicionadas por los estudios realizados. Un determinado nivel y especialización de estudio no garantiza el acceso al trabajo, pero sí suele constituir una condición indispensable o facilitadora para ello. Precisamente en condiciones de paro profesional extendido, los mejor cualificados tienen mayores probabilidades de empleo. Los profesores deben ser conscientes y hacer conscientes de esto a los alumnos. En todo caso, para los adolescentes que dejen el sistema educativo el tránsito a la vida activa exige una adaptación laboral y social al mundo adulto que puede resultarles problemática, agravada por la situación actual de desempleo y movilidad ocupacional. Además, para aquéllos que opten por abandonar, la Secundaria Obligatoria puede significar la última oportunidad de recibir asesoramiento vocacional —situación que no se produce en los alumnos que continúan dentro del sistema— y, por otro lado, su decisión parece en principio más definitiva.



Se presenta peor el panorama para los alumnos que, al cumplir los dieciséis años, no han alcanzado el título de Secundaria Obligatoria y, por la actual marcha de sus estudios, no parece que puedan en condiciones normales llegar a alcanzarlo. Se hace preciso entonces, considerando los supuestos del artículo 23 de la LOGSE donde se prevé que estos alumnos puedan cursar un currículo diverso, tratar con dicho currículo de alcanzar los objetivos generales de la etapa y, en consecuencia, alcanzar también la titulación.

Por otro lado, los programas de garantía social para jóvenes de más de dieciséis años que desean abandonar los estudios sin haber alcanzado los objetivos de la etapa, constituyen un puente en su tránsito al mundo laboral, en donde, al tiempo que completan su formación básica, tienen oportunidad de iniciarse en una profesión que puede abrirles las puertas del mercado de trabajo.

El asesoramiento vocacional

Los escolares necesitan, en ese período de tránsito, una ayuda especializada que les facilite la información necesaria y contribuya a analizar y clarificar el proceso que conduce a la toma de decisión individual.

Es en la edad adolescente cuando se tiene conciencia de cómo uno es, cuando se es capaz de integrar los intereses, capacidades y valores en un plan de acción, y cuando comienzan a tener lugar comportamientos estables y de alcance. Por eso en esta etapa evolutiva las decisiones pueden hacerse con ciertas garantías de éxito. Una decisión que hubiera de tomarse antes es probable que estuviera condenada al fracaso.

El estudiante, por lo general, tiene una experiencia limitada de sí mismo y del entorno laboral y por ello necesita ayuda antes de hacer su elección. Es frecuente, entre los jóvenes, optar por el futuro sin haber recibido ninguna preparación específica, lo que conduce en bastantes casos al abandono prematuro de los estudios emprendidos. O lo que es peor, finalizar la preparación profesional con la sensación de haber hecho una elección equivocada y verse obligado a buscar trabajo en ese campo ocupacional, con la considerable insatisfacción personal y social.

En ocasiones, la influencia de determinados condicionantes externos, que actúan persistentemente a lo largo de toda la vida, fuerzan al individuo a hacer una elección mediatizada, sin haberse detenido a pensar si el desempeño de la alternativa elegida va a resultarle satisfactoria en el futuro. Entre estos agentes decisorios externos están la **familia**, el **contexto social**, la **presión ambiental** y los **medios de comunicación** que, a través de estereotipos sociales deciden, por ejemplo, la conveniencia de ciertas carreras para chicos y otras para chicas, o estiman más aconsejables los trabajos con *status* profesional mejor considerado. **Una intervención educativa a la hora de decidir vocacionalmente evitaría en la mayoría de los casos que la decisión fuera tomada a última hora, o que otras personas la tomaran en vez del interesado.**

En los últimos años se ha producido un cambio importante en la forma de entender y realizar la intervención o el asesoramiento vocacional: el agente de la decisión ha pasado de ser el orientador a ser el estudiante. El orientador o profesor tiene el papel de asesorar u orientar, pero no de decidir por aquél. Por otro lado, no debe ser convertida la orientación vocacional —como ocurrió tiempo atrás y en algunos medios sigue siendo habitual— en una práctica más o menos encubierta para la selección de personas, centrada en tareas fundamentalmente clasificatorias y diagnósticas con el objetivo de predecir quiénes tendrán éxito en determinadas carreras o profesiones. Debe ser contemplada como una ayuda verdaderamente educativa, dirigida al alumno con el fin de capacitarle para que realice con responsabilidad y madurez su propia toma de decisión, en un proceso que le conduzca a la autoorientación. **La orientación vocacional ha de realizarse como una parte integrante del proceso educativo** y formativo de los alumnos en orden a lograr la mayor armonía posible entre las capacidades, actitudes, valores e intereses de la persona, por una parte, y las exigencias derivadas de las opciones que ofrece el mundo laboral, por otra, con objeto de encontrar la propia autorrealización. Es por consiguiente, esencial **capacitar al estudiante para que sea el agente de su propia elección o decisión**.

Papel de los profesores

Todo profesor de Secundaria, no importa cuál sea el área que imparta, tiene una responsabilidad específica en enseñar a los alumnos a decidirse, en general, y educarles en la madurez vocacional, en

particular. Respecto a lo primero, todas las áreas del currículo incluyen elementos cognitivos, de capacidades, de procedimientos y de actitudes, que guardan relación con la capacidad de decidirse, con la madurez para tomar decisiones. Es de enorme importancia que los profesores favorezcan en los alumnos esta madurez, tanto más necesaria en una edad en la que muchos de ellos son dubitativos o, al contrario, en exceso irreflexivos. Además de eso, por otra parte, a través de la docencia en todas y cada una de las áreas, tanto de las obligatorias cuanto de las materias optativas, los profesores pueden y deben dar oportunidad a los alumnos de tomar contacto con conocimientos, destrezas, modos de hacer, actitudes, que contribuyen a definir determinados **ámbitos profesionales** y, por consiguiente, a **orientarles** en tales ámbitos. El desarrollo de las materias de esta etapa adquiere con ello un contenido y un valor educativo orientador.

No es posible separar la función orientadora de la función docente, ya que ambas configuran el propio proceso educativo. Por tanto, todo profesor asumirá explícitamente, en el desarrollo del currículo escolar, y desde su responsabilidad en cada área concreta, aquellos aspectos prácticos de la misma que pongan de relieve el significado de cada materia en el ámbito profesional y orienten al estudiante, definiendo sus preferencias. Esta dimensión práctica permite configurar una Formación Profesional de Base, idónea para este nivel educativo, estableciendo, como puede leerse en el Decreto de currículo: *una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo y considerando éste como objeto de enseñanza y aprendizaje y como recurso pedagógico de primer orden.*

Papel del tutor

La orientación vocacional, como proceso educativo, persigue la adquisición de habilidades y destrezas que posibiliten en los estudiantes su propia autoorientación. Su integración en el currículo aporta a la educación un alto nivel de funcionalidad al hacer comprender a los diferentes agentes educativos el verdadero sentido de los aprendizajes y su proyección futura en el mundo académico, social y profesional, y la convierten en un quehacer a desarrollar en las actividades de tutoría en los centros educativos. El tutor, con la adopción de este planteamiento integrador, ha de evitar la separación de la faceta vocacional de otras del mismo individuo, ya que ninguna elección puede efec-

tuarse al margen de otros ámbitos personales, familiares y relacionales. Por otra parte, el tutor tiene un conocimiento de cada alumno en particular de valor inestimable: horario de estudio, rendimiento, actitud ante cada asignatura, intereses, esfuerzo... Posee, además, su propia opinión y la de otros profesores acerca de cada estudiante. A todo ello adjunta la información y apoyo técnico del Departamento de Orientación. La responsabilidad específica del tutor en la implantación y desarrollo de programas de orientación vocacional consiste en la personalización de los mismos en la individualidad de cada alumno y en la conexión de estos programas con la realidad escolar y personal de los estudiantes. *Nadie más indicado, por tanto, que el tutor para enseñar a los alumnos a valorar en su justa medida la adecuación de sus intereses, motivaciones, actitudes, rendimiento y esfuerzo con las exigencias académicas y profesionales.*

Ahora bien, en esta integración de la dimensión orientadora en la tarea escolar, la tutoría no ha de llevar en exclusividad, como sucedía en planteamientos anteriores, la responsabilidad de su eficacia, ya que determinados aspectos de la misma —como por ejemplo, las estrategias para la toma de decisiones— reclaman técnicas especializadas que deberán ser asumidas por los profesionales de los Departamentos de Orientación. Por tanto, desde el plano institucional, la orientación vocacional es una función que los orientadores deberán contribuir a desarrollar para asegurar la eficacia del sistema educativo. La intervención de estos profesionales se centrará prioritariamente en facilitar y coordinar la elaboración y desarrollo de los programas de orientación vocacional cuya implantación facilite a los estudiantes la adquisición de técnicas y estrategias que permitan a los alumnos asumir responsablemente las posibles opciones académicas y profesionales.

Programas de orientación profesional

La orientación profesional puede requerir el desarrollo de programas institucionales sistemáticamente organizados en el centro, con la participación del Departamento de Orientación.

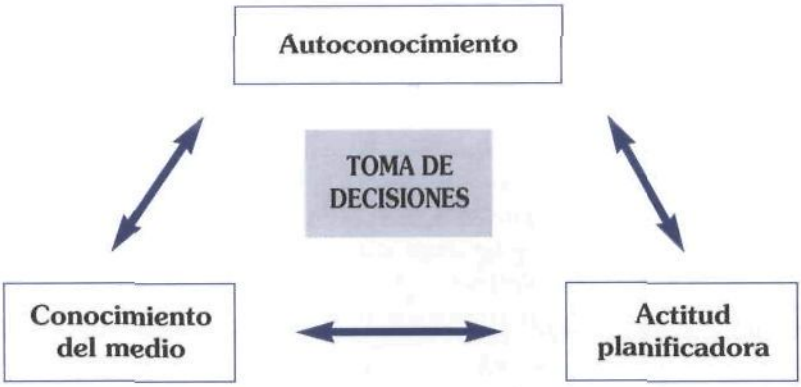
Todo programa o intervención que pretenda formar a los adolescentes que terminan la Secundaria Obligatoria para tomar decisiones sobre su futuro, debería favorecer el desarrollo de los siguientes aspectos:

1. **El autoconocimiento o conocimiento de sí mismo.** El concepto que el alumno tiene de sí ejerce un peso decisivo en la elección profesional. Conocerse supone reflexionar sobre cómo uno es: sus intereses, motivaciones, valores, aptitudes, situación académica, aspectos familiares y de relación social. Las técnicas e instrumentos que se utilizan para este conocimiento no tienen como objetivo decirle al alumno cómo es, sino tomar conciencia de cómo se ve uno mismo desde la autoobservación.

2. **El conocimiento** tanto **de las oportunidades académicas y profesionales** que brinda el sistema educativo y sus perspectivas, como de las **posibilidades laborales** que oferta el mercado del trabajo a aquellos jóvenes que quieran incorporarse a la vida activa tras concluir el período de escolaridad obligatoria. Este conocimiento, como se señala en los principios metodológicos para el desarrollo curricular de la etapa, no puede estar limitado a proporcionar información actualizada del mundo laboral o de itinerarios académicos o profesionales. Debe suponer, sobre todo, **facilitar oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el mundo del trabajo y de su entorno social,** de conocimiento y experiencias directas de otros centros de educación posobligatoria.

3. Un procedimiento para **aprender a planificar un proyecto personal de vida, que conduzca a tomar decisiones autónomas y responsables** basadas en la adecuación de las características y expectativas personales y los requerimientos de las opciones académicas y laborales que se ofrecen. Esta fase de toma de decisión vocacional requiere una madurez personal que incluya procesos de saber pensar, autonomía y autoconcepto, todos ellos objetivos de la etapa.

El adolescente dispone de un conocimiento experiencial de sí mismo y de una información sobre el ámbito profesional. Aparte de que en la mayoría de los casos ese conocimiento es incompleto y no siempre verdadero, lo realmente importante, cuando se enseña al estudiante a decidir, es que se le enseña a organizar adecuadamente las informaciones y experiencias personales para dirigirlas a un objetivo: plantearse un itinerario, trazarse un plan para lograrlo y, finalmente, tomar las decisiones oportunas que le conduzcan a él. Una **actitud planificadora** es, por tanto, lo que caracteriza una toma de decisión responsable.



Esos tres elementos de la decisión: **actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio,** interactúan de tal modo que la profundización en cada uno de ellos define y replantea los otros dos. Así, una correcta y detallada planificación puede requerir una información más exhaustiva de uno mismo y del entorno; o bien, una mejor evaluación de las exigencias profesionales puede suponer un rechazo en las preferencias y, por tanto, una planificación diferente de opciones. El objetivo de este proceso es **aprender a dirigir y elaborar por uno mismo sus propias decisiones vocacionales**, hecho importante en una sociedad como la actual en constante movilidad laboral y transformación profesional.

En la aplicación de programas de orientación vocacional deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- La intervención debe ser asumida por el centro, figurar en el plan de acción tutorial y de orientación educativa, contemplarse como una actividad más dentro de la tarea escolar y ser designadas las personas responsables de llevarla a cabo.
- Debe aplicarse a todos los alumnos y no sólo a aquellos que plantean indecisión en la elección, ya que, al ser parte de la orientación educativa, se concibe como un proceso para la madurez personal, el autoconocimiento y la autoorientación.
- Debe ser considerada, además, una ayuda específica e individualizada a los escolares que tienen problemas en tomar una decisión, y, en este caso, es responsabilidad del tutor y del Departamento de Orientación clarificar las dudas aportando nuevas informaciones y facilitando las decisiones.

- Debe hacerse una previsión de tiempos y recursos que permitan la materialización del programa.
- Se ha de afrontar la evaluación del programa en todas sus fases y por parte de los diferentes agentes que han participado en el mismo de forma directa o indirecta; en particular debe tenerse en cuenta la opinión de los jóvenes acerca de los beneficios obtenidos en su aplicación. En concreto, es necesario evaluar el grado de ajuste del programa con las metas previstas, los intereses y expectativas de los destinatarios y el contexto en el que se aplica.
- Deberían incluirse algunas de sus actividades en las materias curriculares con las que guardan relación, no sólo por la integración de aprendizajes, sino porque su realización contribuye a los objetivos del área. Así, las actividades relacionadas con el conocimiento del entorno laboral pueden utilizarse para desarrollar contenidos de ciencias sociales, como conceptos de división social del trabajo, evolución socioeconómica de la comunidad, movimientos migratorios, etc.

Los **programas de orientación vocacional** no tienen como únicos destinatarios a los **alumnos,** sino que las **familias** lo son también de pleno derecho. Es preciso implicar a los padres, proporcionándoles información sobre la intervención, explicándoles los objetivos de la misma y ofreciéndoles pautas acerca de la conducta que se espera de ellos en la decisión que deben tomar sus hijos. Su aportación e influencia es fundamental en esta edad, tanto en los momentos de reflexión del estudiante, como en las sucesivas decisiones que éste va tomando hasta llegar a la última elección. Es importante asesorar a los padres en dos tipos de cuestiones: hacerles ver que son los jóvenes los que han de tomar sus propias decisiones, y hacerles comprender que su aportación debe centrarse en apoyar las opciones de los hijos tomadas responsablemente. Por otra parte, la coparticipación de los padres en el desarrollo de los programas de orientación vocacional no se agota ahí. Las familias pueden facilitar al tutor una información de gran utilidad a la hora de planificar posibles actividades con los alumnos y aportar su ayuda mediante la participación en actividades concretas del programa, como por ejemplo exponiendo sus experiencias desde los diferentes ámbitos profesionales.

Además de colaborar en programas de orientación vocacional, el Departamento de Orientación del centro tendrá que facilitar a los profesores y, en particular a los tutores, **tres tipos de materiales y asesoramiento:**

a) **Información profesional**, relativa a posibilidades de estudios universitarios o profesionales, y posibilidades del mercado de trabajo dentro del ámbito local y regional.

b) Posibilidades de **refuerzo** educativo, **adaptación** y, en su caso, **diversificación** curricular que se ofrece o que se apoya desde el Departamento.

c) **Evaluación psicopedagógica** de determinados alumnos en orden al asesoramiento vocacional de los mismos, aconsejándoles unos determinados itinerarios educativos y profesionales.

Recursos: bibliografía y programas

Bibliografía

CASTAÑO, C. *Psicología y orientación vocacional.* Madrid: Marova, 1983.

El texto se estructura en dos partes. En la *primera*, dedicada a la Psicología Vocacional, se analizan las teorías psicológicas más influyentes en el ámbito vocacional. La *segunda parte*, sobre Orientación Vocacional, aborda el estudio de las diferentes variables psicológicas que determinan la conducta vocacional: intereses, inteligencia y aptitudes mentales, personalidad y creatividad.

Es uno de los manuales, escritos en castellano, más completos sobre el tema, y que aporta, además, los resultados de múltiples investigaciones y una abundante bibliografía.

RIVAS, F. *Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento.* Madrid: Morata, 1988.

En este libro se exponen, en forma amplia y sistemática, los cinco enfoques en que pueden situarse las intervenciones existentes hasta ahora en asesoramiento vocacional: la teoría del rasgo psicológico, la teoría psicodinámica, el asesoramiento vocacional rogeriano, el enfoque evolutivo y el enfoque conductual-cognitivo.

En cada enfoque se detallan las teorías psicológicas y los supuestos teóricos, los objetivos que se persiguen, el desarrollo e instru-

mentación del proceso de asesoramiento y una evaluación de su incidencia en la historia de la orientación vocacional.

Obra muy recomendable para los profesionales de la orientación vocacional, tanto para disponer de referentes teóricos donde encuadrar la propia intervención, como para encontrar elementos útiles al diseño de programas.

Programas

- ÁLVAREZ, M., y otros. **La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría**. *Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Grao-ICE Universitat de Barcelona, 1991.

Partiendo de su propia experiencia los autores presentan un programa de orientación vocacional basado en las teorías del desarrollo, la psicología cognitiva y los planteamientos del aprendizaje social. Está dirigido a alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y elaborado con criterios de inserción curricular, donde la mayoría de las actividades se abordan desde las áreas curriculares.

En primer lugar se exponen las bases psicopedagógicas y las condiciones de intervención en que se fundamenta el modelo, así como los objetivos y fases del mismo. A continuación se presentan tres grupos de actividades para trabajar con los estudiantes en el aula (autoconocimiento, conocimiento del sistema educativo y conocimiento del mundo laboral) y que pueden servir, además, de pauta al tutor para elaborar las suyas propias. Figuran también actividades para fomentar la participación de los padres en el programa. Finalmente, se incluyen estrategias para enseñar a tomar decisiones, así como técnicas para la evaluación del proceso e incidencia del programa.

- ÁLVAREZ ROJO, V. **¡Tengo que decidirme!** Sevilla: Alfar, 1991.

Es un programa de educación vocacional basado en el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (A. D. V. P.) de Pelletier, e incluido en el movimiento de la denominada *Educación para la Carrera*. Va dirigido a jóvenes que se encuentren cursando la Enseñanza Secundaria. Su finalidad es posibilitar la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas intelectuales necesarias para

elegir una profesión y planificar el proceso que conduce a la toma de decisiones.

Los materiales del programa constan de un *Cuaderno del Alumno*, autoaplicable; un *Cuaderno del Tutor*, con pautas para ser aplicado al grupo-clase, y un *material audiovisual* complementario, para el desarrollo de las sesiones.

Los contenidos del *Cuaderno del Alumno* están agrupados en torno a unos núcleos temáticos: mi situación personal; el mundo del trabajo: la profesión; el mundo de los estudios; tengo que decidirme. Las actividades son asequibles a la práctica totalidad del alumnado de esta edad. El autor destaca el papel del tutor en el desarrollo del programa, actuando como informador, dinamizador y asesor individual.

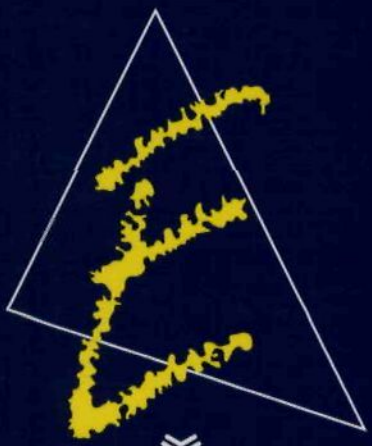
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. **Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales.** Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. M. E. C., 1992.

Dentro del enfoque conductual-cognitivo de asesoramiento, la autora desarrolla un programa de orientación vocacional basado en las teorías del Aprendizaje Social y el modelo de toma de decisiones de Krumboltz. Pretende proporcionar al tutor una herramienta de trabajo para enseñar a tomar decisiones —fundamentalmente decisiones vocacionales— responsables, creativas y personales.

El texto incluye, además, los fundamentos teóricos del modelo y una serie de propuestas prácticas para crear guías que enseñen a tomar decisiones, así como una relación de recursos, editados en varios países, sobre la intervención vocacional.

Los materiales que constituyen el programa, adaptados al contexto y necesidades del estudiante español, han sido editados en un cuaderno para el alumno y una guía para el profesor (*Aprender a tomar decisiones: Cuaderno del Alumno* y *Aprender a tomar decisiones: Guía Didáctica para el Tutor*).

El contenido del cuaderno destinado al alumno, autoaplicable, se distribuye en once unidades, donde se enseñan progresivamente los pasos de la decisión vocacional: definir el problema, establecer un plan de acción, conocerse a sí mismo, investigar alternativas, descubrir y sopesar riesgos y, finalmente, decidir. Se pretende que el estudiante practique esta serie de estrategias que conducen a la toma de decisión, las utilice para resolver problemas cotidianos y, finalmente, aprenda a aplicarlas en la elección de su propio itinerario profesional.



Ministerio de Educación y Ciencia