

PRIMARIA

Orientación y  
Tutoría



Ministerio de Educación y Ciencia





Orientación  
y Tutoría



Ministerio de Educación y Ciencia



---

**Ministerio de Educación y Ciencia**

Secretaría de Estado de Educación

---

N. I. P. O.: 176-92-105-2

I. S. B. N.: 84-369-2139-9

Depósito legal: M-11002-1992

Realización: MARIN ÁLVAREZ HNOS.

# Índice

	<i>Páginas</i>
INTRODUCCIÓN.....	5
PARTE PRIMERA:	
ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.....	11
Capítulo I: Principios de orientación e intervención educativa.....	13
Tutoría.....	14
Orientación educativa.....	15
Educación de apoyo.....	18
Orientación y currículo.....	23
Acción tutorial y orientación. Objetivos y criterios.....	25
Capítulo II: La acción tutorial.....	29
El tutor del grupo y sus funciones.....	30
Sugerencias sobre actividades tutoriales.....	35
Capítulo III: La tutoría y el sistema de orientación.....	43
Estructura del sistema de orientación.....	43
Apoyo especializado a la tutoría: orientador de centro y equipo de sector.....	47
PARTE SEGUNDA:	
ALGUNAS LÍNEAS DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA.....	53
Capítulo IV: Enseñar a ser persona.....	57

	<u>Páginas</u>
Planteamiento general.....	57
Propuestas de intervención.....	63
Capítulo V: Enseñar a convivir.....	73
Planteamiento general.....	73
Propuestas de intervención.....	77
Capítulo VI: Enseñar a pensar.....	89
Planteamiento general.....	89
Programas de enriquecimiento cognitivo.....	93
Técnicas de estudio.....	97
 PARTE TERCERA:	
COLABORACIÓN DE LOS PADRES.....	101
Capítulo VII: Entrevistas y Reuniones.....	105
Las entrevistas personales.....	105
Las reuniones informativas.....	112
Capítulo VIII: Información y Participación...	119
Intercambio de información.....	119
La participación de madres y padres en actividades educativas.....	123
BIBLIOGRAFÍA.....	129

## Introducción

**E**sta Guía de Orientación y Tutoría está destinada a todo el profesorado de Educación Primaria, pero principalmente a los profesores tutores, a quienes se ha asignado la responsabilidad educativa de un grupo docente y que se encargan, además, de todas aquellas áreas en las que no hay un profesor especialista.

El contenido principal, por no decir único, de este volumen consiste en desarrollar el principio de que la educación no se reduce a mera instrucción. El maestro 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. Éste es el mensaje que trata de transmitir este libro, que, para ser efectivamente útil y práctico, ha de presentar de qué forma el maestro, principalmente el tutor, puede llegar a ser educador en ese sentido pleno.

Ese mensaje es el mismo que transmite el nuevo currículo en varios de sus elementos, principalmente:

- Al insistir en que los objetivos de la educación son 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.

Así que los capítulos que siguen no dicen en realidad algo que no se diga en el currículo. Lo que hacen es decirlo de otro modo, bajo otro punto de vista, en el que se destacan 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. Ese carácter educativo puede resumirse en unos pocos principios:

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 maestro. 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 un profesional especializado: sea el profesor de apoyo, el profesor de audición y lenguaje, el profesor orientador, o el psicólogo o pedagogo del equipo interdisciplinar de sector. 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.

La tarea de educar o, lo que es igual, la tarea tutorial, no es fácil. Ha de desarrollarse en distintos niveles. El mensaje que esta Guía trata de transmitir y que se resume en los tres principios antes recogidos ha de atender a esos diferentes niveles y proporcionar ideas y directrices para que el maestro pueda hacer frente a las tareas y a las dificultades en cada uno de ellos.

La Guía se divide en tres partes, en cada una de las cuales se trata de responder a las siguientes preguntas:



¿Qué es la tutoría y la orientación educativa para todo profesor y todo profesional que interviene en la escuela?

¿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. La tutoría y el sistema de orientación**



¿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?

¿Qué puede hacer el tutor para mejorar la capacidad de aprender y pensar de sus alumnos?

**Capítulo 4. Enseñar a ser persona**

**Capítulo 5. Enseñar a convivir**

**Capítulo 6. Enseñar a pensar**

---

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

---



¿A través de qué medios se puede articular y estimular la cooperación de los padres en la educación de sus hijos?

¿De qué manera se pueden implicar los padres en las actividades del Centro?

**Capítulo 7. Entrevistas y Reuniones**

**Capítulo 8. Información y Participación**



Orientación y Tutoría

---





# Capítulo I.

## Principios de orientación e intervención educativa

Tutoría y orientación educativa se refieren 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 escuela 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 tutorial del profesor 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, por el mero hecho de serlo, es también orientador, máxime cuando puede verse encomendada la tutoría formal de un grupo de alumnos. Por ello, todo profesional de la enseñanza debe haber recibido una formación básica y complementaria para ejercer con acierto esta responsabilidad de su función docente.

## Tutoría

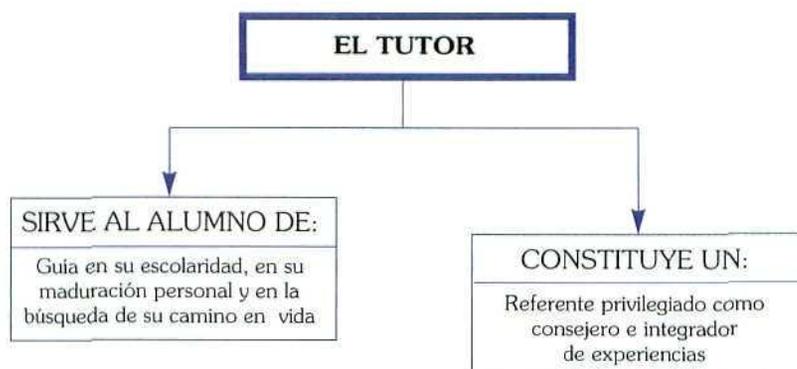
En un planteamiento educativo integral y personalizado la función tutorial forma parte de la función docente y, en cierto modo, se identifica con ella. La función tutorial es un componente inseparable del proceso educativo en su integridad.

*En el enfoque del nuevo currículo la función tutorial es no sólo un elemento inherente a la función educativa, sino parte esencial del desarrollo curricular.*

De todos modos, es conveniente destacar cuáles son los acentos típicamente tutoriales de la educación. La tarea del tutor o, mejor, la tarea tutorial de todo profesor es integradora, equilibradora, personalizante, complementadora de la docencia en general.

Del profesor, en cuanto tutor, cabe decir que es:

- El maestro —en la acepción más completa y noble de la palabra— que guía a los alumnos no sólo en su escolaridad, en sus aprendizajes, sino también en el desarrollo de su personalidad y en la configuración de un itinerario de vida.
- La persona adulta que está llamada a ser y que puede llegar a constituir un referente privilegiado de los alumnos, como consejero y asesor suyo, pero, en general, como quien proporciona a los alumnos muchas experiencias educativas dentro o fuera del aula, y les ayuda a coordinarlas e integrarlas.



Las recomendaciones pedagógicas acerca de la necesidad de la tutoría podrían considerarse innecesarias, porque son redundantes respecto a las recomendaciones incorporadas al currículo. Son, de todas formas, muy convenientes para resaltar la importancia de determinadas características intrínsecas de toda educación y el esmero que es preciso poner en esas calidades educativas. Por eso, hay que hablar expresamente de la función tutorial: exponer en qué consiste y a través de qué tareas se realiza. Funciones y tareas tutoriales son siempre elementos inherentes a la función docente y al desarrollo del currículo.

## Orientación educativa

La orientación educativa coincide, en parte, con la tutoría, aunque seguramente abarca un ámbito más amplio y —respecto a ciertas actividades orientadoras— también más especializado.

*La tutoría puede considerarse como una parte de la actividad orientadora que es todo proceso educativo.*

La orientación educativa se refiere a posibles distintos itinerarios de las personas y a las opciones que han de tomar respecto a caminos alternativos. Toda la educación es orientación en tanto que preparación para la vida, la cual se desarrolla en un itinerario personal que, en gran medida, determinan circunstancias externas, pero que, en alguna medida, las opciones propias de cada persona contribuyen también a determinar. 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. También aquí, por tanto, igual que en la tutoría, debe destacarse que la mejor —en rigor, la única— orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada. Hablar de orientación es volver a decir de otra manera lo esencial que está ya dicho sobre tutoría.

El reconocimiento de que la orientación —y la tutoría— se identifica con la propia educación, o forma parte esencial de ella, no dispensa de un análisis más detallado en el que se pongan de manifiesto los componentes de esa dimensión educativa, de aquellos elementos que precisamente se destacan bajo el rótulo de tutoría y de orientación. Son elementos que conviene hacer explícitos para incorporarlos de manera intencional y sistemática a la práctica docente:

# ORIENTACIÓN

```
graph TD; A[ORIENTACIÓN] --> B[EDUCAR ES ORIENTAR PARA LA VIDA]; A --> C[ORIENTAR ES ASESORAR SOBRE OPCIONES ALTERNATIVAS]; A --> D[ORIENTAR ES CAPACITAR PARA EL PROPIO APRENDIZAJE];
```

## EDUCAR ES ORIENTAR PARA LA VIDA

### Los aprendizajes han de

- Ser funcionales.
- Estar en conexión con el entorno.
- Orientar para el futuro.

## ORIENTAR ES ASESORAR SOBRE OPCIONES ALTERNATIVAS

### Ayudando a recorrer

- El itinerario educativo más adecuado.

## ORIENTAR ES CAPACITAR PARA EL PROPIO APRENDIZAJE

### Desarrollando

- Capacidades metacognitivas.
- Estrategias de control y manejo de procedimientos de aprendizaje.

- 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, igual que es posible contemplarla, por ejemplo, en una perspectiva de socialización o de incorporación a la cultura. Por eso puede decirse: “educar es socializar”, o igualmente: “educar es incorporar a la cultura”, o también: “educar es orientar”. Son aspectos complementarios —y, en el fondo, coincidentes— de la educación. Hay que resaltar, pues, que la función cultural o socializadora no es separable de la función orientativa. Educar para la sociedad y para la cultura es, a la vez, orientar para la vida. Bajo este punto de vista, la orientación educativa se limita a destacar 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 de la escuela 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 por la orientación respecto a las posibilidades más interesantes de futuro. La necesidad de orientación será tanto mayor cuanto más variadas y complejas 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. Pero también en la etapa de Primaria será preciso a veces este tipo de orientación, en relación, por ejemplo, con adaptaciones curriculares, aunque sólo sean de método didáctico, mucho más cuando se alejen significativamente respecto al currículo común.

- 
- c) La orientación psicopedagógica consiste, bajo un tercer 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 todo caso, la educación de las mismas posee un carácter orientador, vinculado a la función tutorial. Sin embargo, la tarea de enseñar esas capacidades puede a veces requerir una cualificación especializada por parte del educador. En esa tarea el tutor puede necesitar de la colaboración o del asesoramiento de un especialista.

## Educación de apoyo

Tutoría y orientación consisten a veces, con determinados alumnos y en determinados momentos de su escolarización, en una educación de refuerzo o apoyo. Este refuerzo educativo que algunos alumnos pueden necesitar —y que, de hecho, la mayoría de ellos llega a necesitar en algún determinado período de su historia educativa— no se confunde con el tratamiento educativo de las necesidades especiales en sentido estricto.

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 —no ya sólo los incluidos en la categoría, por lo demás elástica, de las “necesidades especiales”— pueden necesitar, sean adaptaciones educativas, sea metodología didáctica específica, sea 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 apoyo ha de tener como objeto la atención de muchas necesidades bastante comunes en todos o casi todos los alumnos. Esta atención a los alumnos corresponde realizarla al profesor tutor, aunque también para ello en ocasiones tenga que recurrir al asesoramiento y colaboración de un profesor especializado.

*Por 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.*

El apoyo educativo, igual que otras prácticas de orientación, se concreta en un dilatado campo de prácticas educativas, algunas de las cuales las realiza el profesor ordinario en su grupo de clase, mientras otras requieren de la intervención de profesores o profesionales especializados: profesor de apoyo para la educación especial, profesor de audición y lenguaje, profesor orientador. En el apoyo educativo se incluyen procesos de enseñanza que, en general, se caracterizan por no ser los habituales en el aula ordinaria. Naturalmente, esta característica de ser, o no, habituales es relativa: depende ampliamente del rango de experiencias y procesos educativos que de hecho, o de ordinario, lleguen a desarrollarse en el aula.

Desde la concepción del apoyo educativo, las necesidades especiales y las comunes no constituyen categorías cerradas, separadas, con límites tajantes y netos. Cada alumno tiene sus necesidades propias. Lo que ocurre es que algunas o muchas de las necesida-

---

des 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.

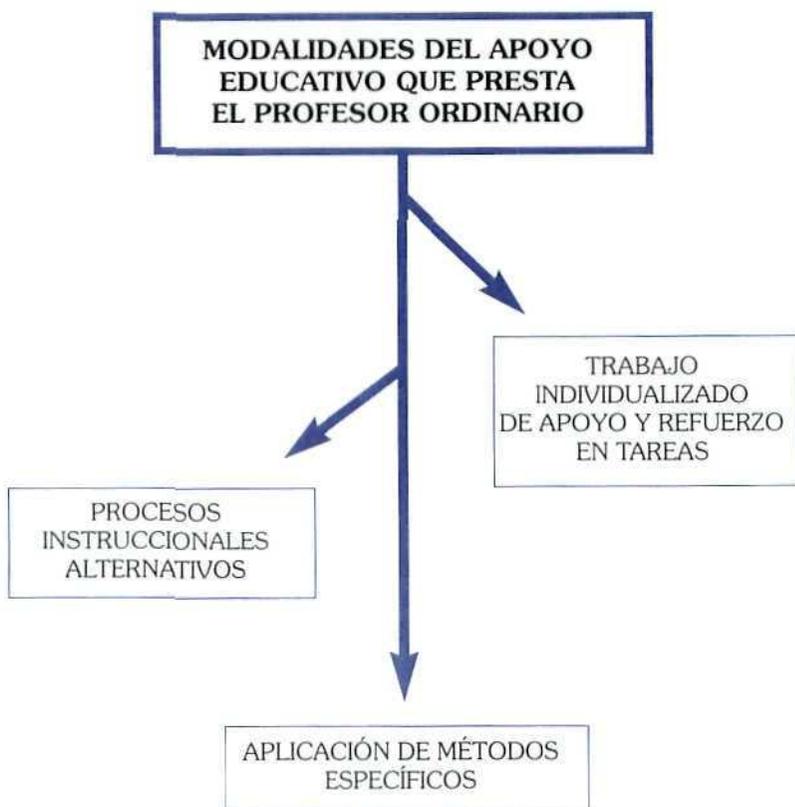
Cualquiera que sea la amplitud y la riqueza de los procesos docentes en el aula, —y, en relación con ello, permaneciendo móviles los lindes entre lo “común” y lo “especial”, o “de apoyo”—, siempre llega a ocurrir que el profesor ordinario no puede prestar a determinados alumnos la atención específica que éstos, de modo permanente o transitorio, necesitan. Eso puede suceder, sea por la especialización de los métodos de trabajo necesarios, sea sencillamente por la necesidad de trabajar con algunos alumnos de modo individual durante ciertos tiempos, lo que, evidentemente, no es posible para el profesor, incluso aunque tenga un número reducido de alumnos en su aula. Por eso, no es razonable pedir de todo profesor una competencia y una responsabilidad completa respecto a las necesidades especiales. Cuando los alumnos con estas necesidades estén integrados en el aula ordinaria, con el profesor ordinario ha de compartir responsabilidad un profesor especializado de apoyo.

En la dimensión continua bipolar que se extiende de las necesidades educativas generales a las consideradas especiales, hay mucha tarea, muchos modos de trabajo y variedades de intervención educativa que corresponden al profesor ordinario:

1. **El trabajo de apoyo y refuerzo** con ciertos alumnos en orden a la adquisición de algunos aprendizajes donde tienen dificultades, como suelen ser en el primer ciclo de Primaria, la lectoescritura o las operaciones simples de cálculo, en las que encuentran especiales 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 en la escuela, como la dislalia o la dislexia, la lentitud en el aprendizaje o la dificultad para acceder al nivel de las operaciones lógico-formales, requiere de técnicas y estrategias educativas que el profesor ordinario debería ser capaz de desarrollar, con el asesoramiento y cooperación de otros especialistas.
3. En relación con lo anterior, la intervención psicopedagógica a menudo reclama **procesos instruccionales alternativos a los convencionales**. El profesor es el mediador privilegiado de las experiencias educativas que tienen los niños. 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. Más adelante, en la parte segunda, se presentarán algunos principios generales acerca de estos procedimientos. Ahora es suficiente con señalar que la adecuada respuesta educativa a las necesidades específicas, permanentes o transitorias, reclama unas actividades docentes también específicas, unas actividades que pueden concretarse y desarrollarse en programas concretos de orientación educativa y de intervención psicopedagógica, actividades y programas dirigidos a orientar, asistir, completar y reforzar los procesos de aprendizaje de los alumnos.



La persona, el alumno considerado individualmente, y en su contexto, es el referente básico y último de la tutoría, de la orientación, 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. Tutoría y orientación se refieren, por eso, a todos los alumnos. Pero no se refieren a todos indiscriminadamente. Hay responsabilidades tutoriales y de orientación particularmente intensas —y, a la vez, complejas— respecto a determinados niños o 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 edu-

cativa y/o cultural; que sufren discriminación por motivos diversos, de lengua, de clase social, de grupo étnico. Sin embargo, el referente individualizado de tutoría y orientación, que se hace dramáticamente patente en las necesidades de muchos alumnos, no exige que los programas orientadores se desarrollen exclusivamente con alumnos de manera individual. La acción tutorial incluye, desde luego, una comunicación personal del tutor con cada uno de sus alumnos, en unos tiempos y con una intensidad que variará mucho de unos a otros. Pero muchas de las acciones de tutores y orientadores tendrán lugar con grupos de alumnos, o bien se dirigirán al sistema educativo mismo, a otros integrantes de la comunidad educativa; a otros profesores, a los padres.

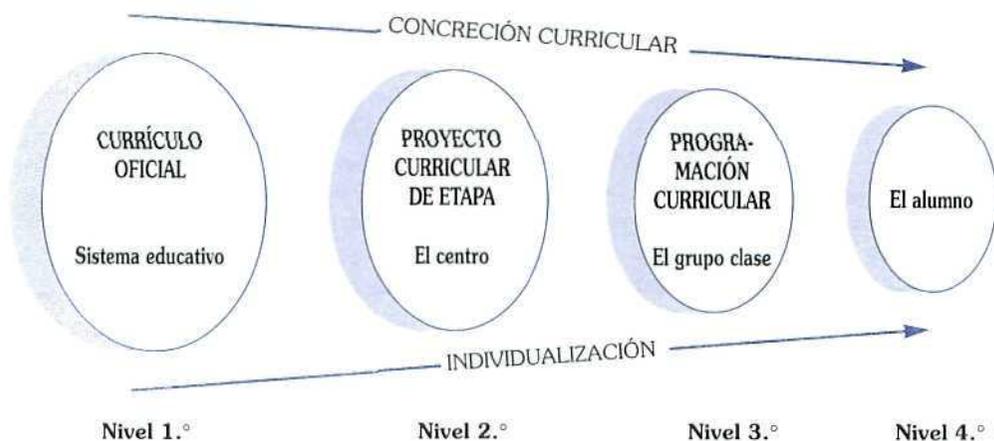
## Orientación y currículo

Las funciones de orientación e intervención, por otro lado, han de desarrollarse en el marco del currículo establecido. Desde esa concepción, tutoría, orientación, apoyo educativo e intervención psicopedagógica especializada forman parte del currículo, 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 que fueron propuestos en los documentos de Diseño Curricular Base 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 un cuarto nivel de concreción, nivel cuyo referente es cada alumna o alumno concreto.

En el último nivel de concreción, 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.

## NIVELES DEL CURRÍCULO



Es en ese cuarto nivel de concreción donde tienen lugar tanto las adecuaciones, por así decir, ordinarias del currículo, cuanto aquellas adaptaciones curriculares, en sentido estricto, y las adaptaciones de acceso al currículo, que necesitan determinados alumnos, según se desarrolla en el libro de *Adaptaciones curriculares*.

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. Es misión, por ello, del tutor y, en general, es función de 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 aquellos contenidos curriculares que han de impregnar las distintas áreas.

## 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 encasilladas en una determinada área, corren peligro, a semejanza de otros elementos del currículo, de quedar relegadas. Es, por ello, función del profesor tutor y es elemento importante de la orientación educativa atender a esas dimensiones curriculares transversales que, en su transversalidad misma, contribuyen a un planteamiento globalizador de la Educación Primaria y a un enfoque global de la educación de niños y niñas en esta edad.

La incorporación y asimilación equilibrada y personalizada en cada alumno de todos estos contenidos curriculares, relevantes en el proceso de su maduración personal y en procesos de toma de decisiones sobre su propio futuro educativo y profesional, se sitúan propiamente ya en el ámbito de la acción tutorial y de orientación.

## **Acción tutorial y orientación.**

### **Objetivos y criterios**

En resumen, la acción tutorial y orientadora ha de cumplir estos objetivos:

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 de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.
  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, y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida.
  5. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles 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: profesores, alumnos y padres, 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.

Es preciso, sobre todo, que los objetivos de la tutoría y la orientación estén plenamente integrados en la programación general del centro y ser, en consecuencia, asumidos por toda la comunidad educativa. Hay que desterrar la idea de que orientar o ejercer la función tutorial es exclusivamente misión de ciertos profesionales, sea el profesor orientador, sea el profesor tutor de cada grupo. Es —ha de ser— una tarea compartida por el equipo docente como tal y en su totalidad, una tarea que, por lo demás, incumbe a cada cual con diferentes funciones y grados de responsabilidad. Es, por ello, absolutamente necesario lograr un alto grado de conocimiento mutuo, compenetración y cooperación entre los distintos profesores, todos ellos agentes orientadores, no sólo en orden a la economía de esfuerzos,

sino también por las ventajas que de ello se derivan para los fines deseados.

La orientación es un proceso coextensivo a la educación: se inicia en los primeros momentos de la escolaridad, se despliega de forma sistemática a lo largo de la misma y se proyecta más allá del momento en que los alumnos abandonan la institución educativa. El carácter sistemático en cada momento y la continuidad a lo largo del tiempo son esenciales. Las actuaciones poco meditadas o sólo puntuales, sean de evaluación o de mera información, cuando no responden a un programa más amplio donde adquieran dirección y sentido, resultan, en el mejor de los casos, del todo ineficaces, cuando no contraproducentes y obstaculizadoras de los resultados apetecidos. En ese enfoque sistémico orientar es asegurar la coherencia y la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos, etapas y, en su caso, transiciones de un centro educativo a otro. Para esa coherencia y continuidad, los tutores que toman un grupo docente que pasa de un ciclo a otro —o un alumno trasladado de centro— han de comunicarse con los anteriores tutores del mismo. Para ello es importante también la intervención del Equipo de Sector y, en su caso, la comunicación entre los profesores orientadores cuando los haya en los respectivos centros. Especial importancia adquiere en los casos de los niños que, en razón del trabajo familiar, se ven obligados a itinerar durante todo el curso escolar o gran parte del mismo, o en el de los niños atendidos en unidades pedagógicas hospitalarias.

El completo desarrollo de las funciones de tutoría y orientación es tan amplio y a veces tan complejo, que el profesor tutor puede sentirse desbordado por su responsabilidad. Ésta es una de las razones por la que para algunas de las tareas de orientación, intervención y apoyo debe haber profesionales específicamente cualificados. Además, 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 ordinario pueda atender a todas las demandas que se han expuesto aquí. Es el motivo por el cual, en la organización de los centros de educación integrada para niños con necesidades educativas especiales, se incorporan maestros de apoyo. Es el motivo, también, por el que son necesarios otros recursos, materiales y, sobre todo, personales, como los profesores orientadores y los Equipos de Sector. En general, es preciso que el sistema educativo cuente con profesionales cualificados, que,



ya integrados en el propio centro escolar, ya actuando desde el sector educativo en estrecha colaboración, hagan realidad el carácter orientador de la educación y asistan a los profesores y compartan con ellos las funciones, complejas a veces, de esa naturaleza.

Más adelante, en el capítulo tercero, se hablará del papel de esos profesionales, del modo en que han de asistir a los profesores tutores. Pero, antes de eso, conviene hablar del perfil y de las funciones del tutor: del maestro a quien formalmente se le encomienda la tutoría de un grupo de alumnos.

## Capítulo II.

### La acción tutorial

*Todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no, designado tutor de un grupo de alumnos.*

Según establece el currículo oficial, 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 anteriores forman parte del repertorio de funciones de cualquier profesor. Compete a todo profesor del equipo docente y a la institución escolar en su conjunto el logro de esos objetivos educativos. Es preciso superar la rutina académica que supone dejación de funciones esencialmente educativas en ámbitos como el del aprendizaje significativo, la orientación personalizada y la escuela como lugar de educación para la igualdad y la conviven-

---

cia. El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado e integrado 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

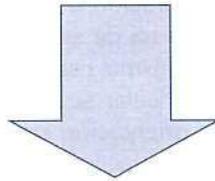
En la Educación Primaria los alumnos tendrán varios profesores para determinadas áreas o materias: Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical. Sin embargo, aun con esa variedad, la docencia en Primaria se basa en un principio de unidad del profesor. Un solo profesor se encarga de la mayor parte de las áreas y es quien está la mayor parte del tiempo con los alumnos. La unidad del maestro de Primaria para cada grupo clase es fundamental como referente adulto único de los alumnos en la escuela. Es fundamental sobre todo en el primer ciclo, cuando resulta importante que los niños y las niñas que vienen de la escuela infantil no se encuentren desorientados ante la multiplicidad de figuras adultas en la escuela. Por eso, la introducción de profesores especialistas en ese primer ciclo ha de hacerse progresivamente y, al comienzo, con presencia del maestro tutor del grupo.

Pero también en ciclos posteriores es importante que el grupo de alumnos tenga un profesor al que le correspondan formalmente funciones de tutoría. La concepción de la tutoría como actividad educativa cooperativa, de la que es responsable todo el profesorado, aconseja asignar la responsabilidad primera y la coordinación de la acción tutorial a uno de los profesores del grupo, al que imparte la mayoría de las áreas y que se convierte de esta manera en tutor además de profesor de varias áreas. La pluralidad de profesores que atienden a cada uno de los grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento, a veces complejo, de los centros escolares son razones suficientes para determinar la necesidad de la figura del tutor.

*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 las necesidades de los alumnos 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 de la escuela con los padres de los alumnos y con el entorno.

### **ASPECTOS TUTORIALES DE LA FUNCIÓN DOCENTE**



Mediación en las relaciones con:

- Entorno.
- Familias.
- Centro educativo.

Coordinación del proceso evaluador

Adecuación y personalización de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos.  
Adaptaciones curriculares

Detección y atención a las necesidades que requieren apoyo educativo

---

Según la concepción de tutoría aquí desarrollada, no es fácil, ni tampoco demasiado útil, trazar la frontera entre las funciones tutoriales genéricas de todo profesor y las que se asignan a un profesor expresamente designado como tutor de un grupo. Existen amplias zonas compartidas en la responsabilidad tutorial de todos los profesores. No obstante, el grado de sistematicidad, globalidad, coordinación y dedicación que se pide del tutor de grupo configura unas funciones específicas. Por otra parte, y justo por la continuidad entre la acción tutorial común a todo profesor y la tutoría formal de un grupo, el profesor tutor está llamado a ejercer su labor con mayor intensidad cuando, por las circunstancias del caso, sean mayores o más específicas las demandas y necesidades educativas del grupo docente o de alumnos concretos a su cargo.

Es de enorme importancia destacar que el tutor forma parte de un equipo docente. Hay otros tutores y, en general, otros maestros en el mismo centro. La elaboración del proyecto curricular del centro para la etapa de Primaria ha de ser una ocasión para el trabajo común de los maestros 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 un imperativo de primer orden.

Para la coherencia de la acción educativa en esta etapa es también esencial la colaboración con los padres. Un capítulo posterior se dedica a esta colaboración. En general, es esencial que el tutor conozca bien el entorno y la realidad sociocultural de sus alumnos para ayudarles a integrar las diferentes experiencias que éstos tienen en los distintos ámbitos —familiar, escolar, social— y para que esa integración favorezca su desarrollo personal.

Antes del comienzo de la implantación de la Educación Primaria de acuerdo con la Ley y con el nuevo currículo, el Ministerio de Educación y Ciencia regulará determinados aspectos de la organización escolar que son necesarios para esa implantación. En esa normativa, y en relación con la figura del tutor, destacan dos elementos:

- a) Se regularán claramente, en sus términos esenciales, pero bien delimitadas, las funciones básicas del maestro tutor.

- b) Se crearán figuras nuevas con vistas a una mejor coordinación del diseño curricular y de la enseñanza: una comisión de coordinación pedagógica de la que formará parte el equipo directivo y, en centros con más de grupos de alumnos por año, coordinadores de ciclo que pertenecerán a esa comisión de coordinación.

La creación de esas figuras no basta, por sí sola, para garantizar una mayor coherencia y eficacia de la acción tutorial y del desarrollo del currículo. Pero sí que contribuirá a ello proporcionando al profesorado, en particular a los tutores, cauces institucionales para que el trabajo educativo sea realmente un trabajo de equipo en un espíritu, además, donde cada uno se siente no coartado, sino, más bien, asistido y apoyado por los demás profesores.

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, algunas de las cuales se presentan al final de este capítulo con carácter de sugerencia. Pero las actividades así sugeridas 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.

Conviene insistir, de todos modos, en que la tutoría que de manera formal se encomienda a un profesor respecto a un grupo de alumnos se define básicamente por un conjunto de funciones. Éstas pueden cumplirse de modos diferentes, a través de actividades y programaciones varias. Pero las actividades tutoriales están al servicio de las funciones tutoriales, que son las que importa ante todo resaltar. A continuación se enuncian esas funciones en términos semejantes —aunque algo más extensos— a los que la próxima normativa ministerial previsiblemente desarrollará.

## **FUNCIONES DEL TUTOR**

### **Estas son las funciones del tutor de un grupo de alumnos de Primaria:**

- a) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
- b) Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- d) Coordinar la información acerca de los alumnos que tienen los distintos profesores, coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.
- e) Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural.
- f) Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género.
- g) Coordinar con los demás profesores el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas ante necesidades especiales y/o de apoyo.
- h) Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del proyecto educativo del centro.
- i) Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y madres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.
- j) Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- k) Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.
- l) Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a las familias.
- m) Canalizar la participación de aquellas entidades públicas o privadas que colaboran en los procesos de escolarización y de atención educativa a aquellos alumnos que proceden de contextos sociales o culturales marginados.

## Sugerencias sobre 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 a los profesores 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 éstas u otras actividades. Las que se presentan corresponden a lo que hacen muchos profesores tutores que desempeñan bien su función.

## ACTIVIDADES DEL TUTOR

**Éstas son algunas actividades que el tutor de un grupo-clase de Primaria 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 orientativa 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.
- Conseguir 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.
- 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 cómo va su hijo o hija.

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 educativo y curricular del centro. De igual modo que se han presentado algunas actividades que es conveniente que realice el tutor, en Anexo a este capítulo se presenta un ejemplo de posible programación de diferentes actividades a lo largo de un curso.

## 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 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.

### Una posible programación de actividades

El tutor de un grupo de Primaria ha de organizar el tiempo dedicado a tareas formales de tutoría a lo largo del curso. Esto ha de hacerlo con gran libertad, ajustándose a las circunstancias y necesidades de su grupo de alumnos.

Como sugerencia se presenta la siguiente programación de actividades tutoriales.

## PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

Núcleos de actividades	Actividades
<b>I. Acogida e integración de los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Actividades de acogida.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del tutor.</li> <li>• Presentación de los alumnos.</li> <li>• Conocimiento mutuo de los alumnos.</li> <li>• Ejercicios para favorecer la relación e integración del grupo.</li> </ul> </li>   <li>— Conocimiento del centro escolar.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuestro centro.</li> <li>• Dependencias y servicios.</li> <li>• Estructura organizativa.</li> <li>• Nuestra aula.</li> </ul> </li> </ul>
<b>II. Organización y funcionamiento del grupo-clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Recogida de información sobre los alumnos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos personales.</li> <li>• Rendimiento.</li> <li>• Características del grupo.</li> <li>• Dificultades de adaptación.</li> <li>• Dificultades de aprendizaje.</li> <li>• Alumnos con necesidades educativas especiales.</li> </ul> </li>   <li>— Organización y funcionamiento del aula.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas de clase. Disciplina.</li> <li>• Horarios.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>– Elección de delegado de curso.</li> </ul> </li> <li>• Agrupamiento de alumnos.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>– Formación de equipos de trabajo.</li> <li>– Formación de comisiones para actividades específicas.</li> </ul> </li> <li>• Prever los apoyos necesarios.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>– Organización de grupos de refuerzo educativo.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Núcleos de actividades	Actividades
<b>III. Adquisición y mejora de los hábitos de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Hábitos básicos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentarse correctamente.</li> <li>• Relajación</li> <li>• Autonomía y orden.</li> </ul> </li> <li>— Técnicas de estudio.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo individual.</li> <li>• Trabajo en grupo.</li> <li>• Organización del trabajo personal.</li> </ul> </li> <li>— Destrezas instrumentales.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Técnicas de recogida de información.</li> <li>• Técnicas para mejorar la retención y el recuerdo.</li> </ul> </li> <li>— Estrategias de apoyo para el estudio.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación del tiempo.</li> <li>• Condiciones ambientales mínimas.</li> <li>• Colaboración de la familia.</li> </ul> </li> <li>— Técnicas motivacionales.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad en la tarea.</li> <li>• Tareas de dificultad adecuada.</li> <li>• Participación de los alumnos en las propuestas de actividades.</li> <li>• Afrontamiento del fracaso.</li> </ul> </li> </ul>
<b>IV. Desarrollo personal y adaptación escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Actividades para desarrollar.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes participativas.</li> <li>• Capacidades sociales.</li> <li>• Una autoestima positiva.</li> <li>• Autocontrol.</li> <li>• La convivencia entre los alumnos.</li> <li>• La interacción tutor-alumno.</li> </ul> </li> </ul>

Núcleos de actividades	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conocimiento de la situación de cada alumno en grupo.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica interna del grupo.</li> <li>• Actitudes.</li> <li>• Dificultades.</li> <li>• Entrevistas individuales.</li> </ul> </li> </ul>
<b>V. Participación de la familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniones periódicas.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio de información.</li> <li>• Explicación de la programación.</li> <li>• Informar sobre el proceso de evaluación y comentar los resultados.</li> <li>• Organización del trabajo personal de sus hijos.</li> <li>• Tiempo libre y descanso.</li> </ul> </li> <li>— Colaboración en actividades extraescolares.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Excursiones.</li> <li>• Festejos.</li> <li>• Semanas culturales.</li> <li>• Visitas a empresas.</li> </ul> </li> <li>— Coordinar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para la educación de sus hijos.</li> <li>— Entrevistas individuales.</li> </ul>
<b>VI. Proceso de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Evaluación inicial.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtención de información.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>– Técnicas de observación.</li> <li>– Cuestionario inicial.</li> <li>– Técnicas grupales.</li> <li>– Pruebas de nivel, al menos en las materias instrumentales.</li> <li>– Entrevistas.</li> <li>– Revisión del expediente personal del alumno del año anterior.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

<b>Núcleos de actividades</b>	<b>Actividades</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reunión con el equipo directivo.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar la información.</li> <li>• Fijar criterios para una evaluación individualizadora, formativa y orientadora.</li> <li>• Adecuar los recursos educativos a las características individuales de los alumnos.</li> <li>• Aunar criterios sobre objetivos, actividades, materiales,...</li> <li>• Redactar informes para los profesores de cursos siguientes.</li> </ul> </li>   <li>— Reunión con los alumnos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar conclusiones de la información obtenida.</li> <li>• Comentar resultados de la evaluación.</li> </ul> </li> </ul>

## Capítulo III.

# La tutoría y el sistema 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 responsabilidad 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 propio proyecto del centro 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 implicación 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.

Los profesores, cada vez más, en una sociedad con demandas y expectativas crecientes respecto a la escuela, pueden sentirse subjetivamente —y también hallarse objetivamente— sobrecargados de responsabilidad: enfrentados a la necesidad de abordar, a la vez, muchos problemas en muchos niños, 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, sea la actuación directa de profesionales especializados que trabajen con los alumnos, 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.

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 forma parte —o debe 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 la escuela 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. Este punto de vista, además, al considerar las estructuras y funciones de la intervención especializada como elemento esencial de la oferta institucional de la escuela, 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 en el profesor ordinario, 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 Educación Primaria han sido dotados de un profesor orientador, con licenciatura en Psicología o 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

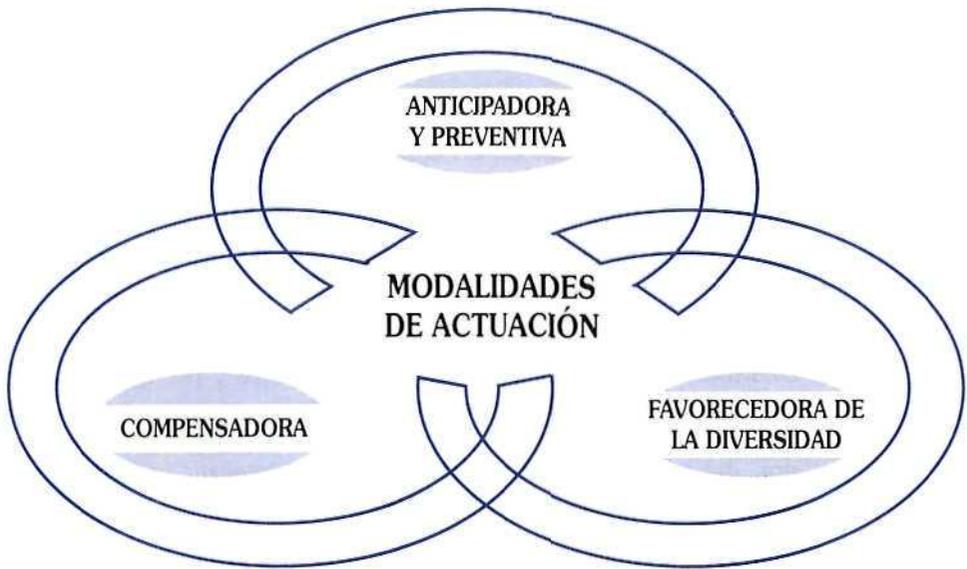
altamente complejos y específicos. En relación con todo ello, se atribuyen unas determinadas funciones a los profesores orientadores y a los equipos interdisciplinarios de apoyo a la escuela. Es así como viene a estructurarse el marco general de la orientación educativa, que ha de desarrollarse en los tres ámbitos que estructuran la organización escolar:

- a) En el del **aula**, y del **grupo de alumnos**, con la función tutorial y orientadora que corresponde a todos los profesores y, en particular, al profesor tutor.
- b) En el de la **escuela**, o centro educativo, como institución integrada por el equipo docente y por los recursos materiales y personales a su disposición: en su caso, el profesor orientador, o los profesores de apoyo para la integración de alumnos con necesidades especiales.
- c) El del **sistema escolar**, como tal, concretado en la demarcación de distrito o sector, que cuenta con un equipo interdisciplinario de sector, desde el cual, en coordinación con otros programas y servicios, el sistema ha de dar respuesta adecuada y completa a las necesidades que en el sector aparecen.

Para referirse al triple ámbito —de maestro tutor, de equipo docente y, en su caso, de profesor orientador del centro y, en fin, de equipo de sector— 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 la escuela. 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 completadora ante los posibles déficits, 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 a la tutoría: orientador de centro y equipo de sector

Desde el distrito educativo, provincial o sectorial, es preciso dar una respuesta plena, y técnicamente especializada, a las distintas clases de demandas que en el sector se presentan. Esta respuesta pasa también a través de otros servicios e instituciones, como son los centros de profesores y la inspección educativa; pero, respecto al sistema de orientación y apoyo, pasa principalmente a través de los equipos interdisciplinarios de sector, generales o especializados.

---

Una de las tareas esenciales de los equipos de sector ha sido hasta ahora la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, en orden al asesoramiento para su adecuada escolarización. Los equipos de sector van a continuar teniendo esta función. Pero es preciso tener presente que la evaluación no es separable de la orientación y de la intervención. Ha de resaltarse la estrecha conexión que ha de establecerse entre el triple proceso —o, si se prefiere, los tres momentos de un solo proceso— de: evaluación / orientación / intervención. Se evalúa —aprendizajes, procesos de enseñanza, etc.— para orientar, y se orienta para intervenir educativamente. El sistema de evaluación, esencial a la práctica educativa, es inseparable, por tanto, del sistema de orientación e intervención.

Los equipos de sector tienen funciones en dos órdenes distintos: en relación con el sector, en cuanto tal, y en relación con centros educativos concretos. Es propósito del Ministerio de Educación y Ciencia favorecer que los equipos trabajen en ese doble nivel, de modo que a cada equipo le sea asignado un determinado sector donde cumpla funciones relativamente generales, y además, cada miembro del equipo se dedique a uno o varios centros educativos, a los que pueda atender con regularidad semanal. Esto último es particularmente importante en el caso de psicólogos y pedagogos de los equipos de sector, a cada uno de los cuales le será asignado determinado número de centros para realizar en ellos funciones de orientador, del todo semejante a las que han de realizar los profesores *orientadores que actualmente hay en los centros*.

En la atención e intervención en centros concretos, las tareas que han de realizar los psicólogos y pedagogos del equipo son semejantes a las que son propias del profesor orientador de un centro concreto.

## **FUNCIONES EN EL CENTRO**

**Las funciones del profesor orientador de un centro, o del psicólogo o pedagogo de un equipo de sector, pueden enunciarse así:**

- a) Colaborar en la elaboración del proyecto curricular de etapa, especialmente en los aspectos de concreción individualizada y de adaptaciones curriculares que precisen alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Asesorarles y apoyarles en el diseño de los métodos y procesos de evaluación, tanto de los alumnos cuanto de los procesos de enseñanza.
- c) Asistir técnicamente a los profesores para el desempeño de su función tutorial, facilitándoles técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como otros elementos de soporte para actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular.
- d) Asesorarles en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos.
- e) Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas educativos, de desarrollo personal o de aprendizaje, que presenten los alumnos, y a la apropiada intervención para tratar de remediarlos.
- f) Colaborar en la orientación escolar y profesional individualizada a los alumnos, favoreciendo en ellos procesos de decisión y la madurez vocacional.
- g) Realizar, en su caso, la evaluación psicológica y pedagógica de los alumnos y orientar la escolarización de los que presentan necesidades educativas especiales al comienzo de cada nueva etapa educativa.
- h) Cooperar en las adaptaciones curriculares, en la programación de actividades de recuperación y refuerzo, en programas de enseñar a pensar y a aprender, y en la mejora de la interacción social en los centros.
- i) Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.

En el ámbito del sector o distrito educativo, el equipo de sector tiene otras responsabilidades que completan la actividad orientadora y la intervención psicopedagógica realizada en los centros. Estas responsabilidades sectoriales se concretan en las siguientes funciones:

## **FUNCIONES EN EL SECTOR**

- a) Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica individual de los alumnos y proponer las oportunas modalidades de escolarización.
- b) Elaborar, adaptar, distribuir y/o divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos o de apoyo de utilidad para los profesores.
- c) Impulsar la colaboración e intercambio de experiencias entre centros, así como contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares y de los programas de orientación entre los centros de Primaria y los de Secundaria a los que pasan los alumnos.
- d) Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.
- e) Facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Secundaria Obligatoria.
- f) Colaborar con los Centros de Profesores y otras instituciones formativas en la formación permanente y en el asesoramiento de los profesores.

Los trabajadores sociales de los Equipos se ocuparán de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo. En cuanto a los maestros de audición y lenguaje, les atribuye responsabilizarse de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita.

A los psicólogos y pedagogos de los equipos de sector, o bien orientadores de centros, se les encomienda de manera específica la evaluación psicológica y pedagógica de los alumnos que puedan necesitarla. Asimismo, ellos formarán parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos que les sean asignados (en el caso de componentes de los equipos) o del centro educativo al que pertenecen (en el caso del orientador).

El asesoramiento y apoyo del profesor orientador y del equipo de sector puede contribuir mucho a que los profesores tutores y los profesores en general desempeñen adecuadamente sus funciones. Algunas de las líneas de actividad indicadas en la parte segunda, como son las de enseñar a pensar, a convivir, a ser persona, a autorregularse, seguramente necesitan de un asesoramiento por parte de per-

sonal especializado. Es, por eso, imprescindible que los tutores y todos los profesores estén en estrecho contacto con el profesor orientador y con el equipo de sector para el logro de estos fines educativos.



Algunas líneas de acción tutorial y orientadora

---





La acción tutorial y orientadora, sobre todo en Educación Primaria, 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 que, a través de las distintas áreas del currículo, contribuyen a un enfoque globalizador en esta etapa. 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.

Los ámbitos que se desarrollan a continuación no agotan el contenido de esta acción orientadora. Pero 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.

Se presentan a continuación algunas líneas de trabajo que sirven para desarrollar la función tutorial y orientadora en la etapa de Pri-

---

maria. Son líneas que corresponde desarrollar al maestro 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 convivir, a ser persona, a pensar— es de utilidad para todo maestro, 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.

El destinatario de los capítulos que siguen es, por tanto, el maestro tutor de Primaria. Pero las líneas de trabajo que se sugieren han de ser trabajadas también por el psicólogo o el pedagogo orientador del centro o del equipo de sector, los cuales, desde luego, han de asesorar y asistir a los maestros tutores en este tipo de trabajo.

# Capítulo IV.

## Enseñar a ser persona

### Planteamiento general

*La escuela proporciona el medio, no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes, incluidas las que se refieren a uno mismo.*

La culminación de todos los aprendizajes y, por tanto, el núcleo y meta de la educación, es aprender quién es uno mismo y llegar a serlo. La formación del concepto de sí mismo y de la identidad personal, de un autoconcepto e identidad que definirán el proyecto de vida, es un elemento esencial de la educación, un elemento que ha de impregnar las distintas áreas del currículo y que el profesor tutor ha de cuidar con esmero.

En particular, la construcción de una imagen positiva de sí mismo es, sin duda, un objetivo prioritario de la acción educativa, que tiene que ver con la educación de la persona como tal. Es un objetivo no menos importante que la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades. Es necesario, por eso, que el maestro, principalmente el tutor, conozca las líneas básicas del desarrollo de la identidad personal, de sus momentos evolutivos y de los factores que la favorecen, para desarrollar una práctica docente y tutorial que contribuya a ese desarrollo.

El ser humano, desde los primeros años de su vida, construye la identidad personal a partir de las propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas significativas de su medio social, como son los padres, los profesores y compañeros.

---

La diferenciación que progresivamente se establece entre el **yo** y **el otro** y entre el **yo** y **el mundo** externo ayuda a la formación de la identidad mediante el reconocimiento de la propia individualidad frente a los demás y frente al mundo. Todo ello tiende a consolidarse de forma organizada y dinámica, como lo muestra el hecho de que el niño, a medida que va creciendo, pueda ir reconociendo y expresando algunos sentimientos, sensaciones, características, cualidades y defectos, atributos, capacidades y límites, valores, etc.

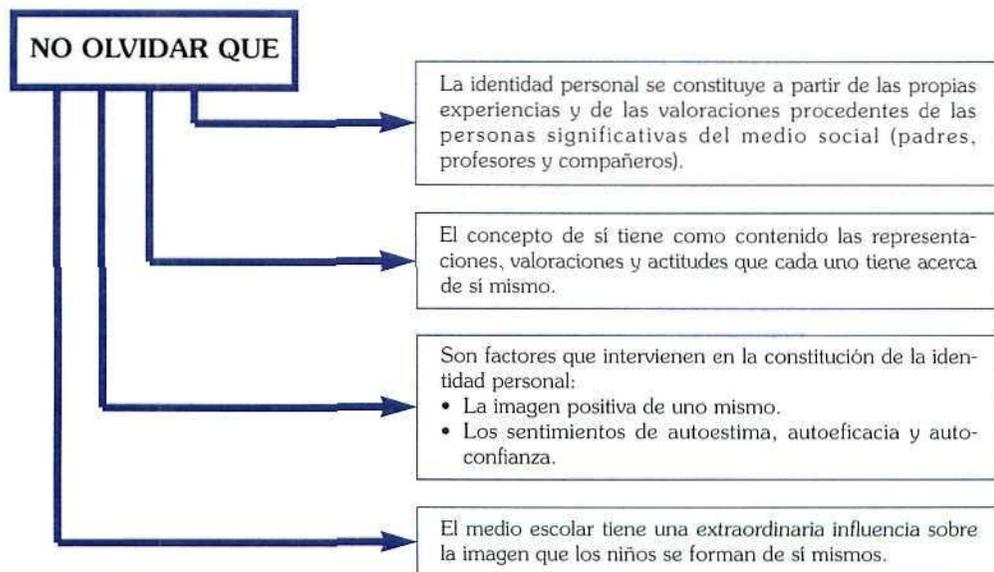
El concepto de sí tiene como contenido las representaciones, valoraciones y actitudes que cada uno tiene acerca de sí mismo. Consciente o inconscientemente, cada cual sabe, mejor o peor, quién es y qué es. Este conocimiento de sí es un factor importante en la conducta del individuo, da idea de las propias posibilidades y limitaciones, y proporciona un marco para la percepción y organización de la experiencia.

En la construcción de la identidad personal intervienen factores como la imagen positiva de uno mismo y los sentimientos de autoestima, autoeficacia y autoconfianza; las experiencias personales de éxito o fracaso; los resultados de los aprendizajes, las valoraciones, comentarios, informaciones y calificaciones que recibe el niño de los demás en el contexto escolar; las percepciones que tiene de las reacciones de los demás ante su conducta; la valoración que el niño hace de sí mismo, expresando una actitud de aprobación o rechazo y expresando, también, en qué medida se considera capaz, valioso y significativo. Todo ello contribuye a la construcción de una identidad personal que va regulando y determinando la conducta del niño.

Donde más trascendencia, sin duda, tienen las experiencias que contribuyen a la formación de la identidad es en la familia. Esto es así por las características del niño cuando nace y por el tipo de relación que establece con los padres. Más tarde, la escuela le proporciona al niño un escenario nuevo, una organización social más compleja, nuevas vivencias con adultos y con iguales. Junto con ello le plantea la necesidad de enfrentarse a un mundo real más amplio con el que empieza a estar en contacto de modo más objetivo, exigencias nuevas en la realización de todo tipo de tareas. A este respecto, en la medida que el profesor anime y aliente al niño, le plantee retos y le ofrezca ayuda y apoyo, le felicite y recompense por sus logros, y le ayude a relativizar sus errores, estará fomentando en el niño y en la niña sentimientos de competencia y seguridad, haciendo que se sienta querido y que forme una imagen positiva de sí mismo.

La discrepancia cultural entre la familia y la escuela puede convertirse en fuente de problemas para el alumno, cuando, desde el prejuicio, se expresa rechazo hacia los valores, creencias y normas de conducta dominantes en su medio natural o de procedencia. Sus procesos de identificación absorberían todo el conflicto y el enfrentamiento generados entre los diferentes modelos culturales. A fin de evitar este riesgo y velar por el derecho a la propia identidad, en la escuela se ha de promover un clima de contraste cultural basado en principios de no jerarquización, así como de respeto y tolerancia a la diversidad. Uno de los objetivos generales del currículo de la Educación Primaria en el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural dice: “Desarrollar en los alumnos la capacidad para reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.”

El medio escolar tiene, por tanto, una significativa influencia sobre la imagen que los niños se forman de sí mismos, y les ofrece la mejor oportunidad, después de la familia, y junto con ella, para que puedan probar sus habilidades y ganar el respeto de los demás.



## Formación de la identidad

La identidad se construye a lo largo del desarrollo evolutivo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. Se construye a través de un proceso de observación y reflexión simultáneas, por las cuales el individuo se juzga a sí mismo a la luz de las reacciones de los demás ante su conducta. El niño valora el juicio de los **otros** generando un proceso que le permite poco a poco ir tomando mayor **consciencia de sí**.

Según los psicólogos evolutivos, concretamente según el modelo de Erikson<sup>1</sup>, el más precoz sentimiento de identidad, en los primeros momentos de la vida, surge a partir del encuentro entre la madre y el lactante, un encuentro que está caracterizado por la confianza y el reconocimiento mutuos. Este sentimiento de **confianza básica** es la piedra angular en la formación de una personalidad vital. En sus primeros encuentros el lactante ya entra en contacto con las principales modalidades sociales. La más simple y más precoz es la de **tomar**, no en el sentido de **ve y toma**, sino en el de **recibir y aceptar** lo que es dado. En este tomar lo que es dado y aprender a solicitar lo que necesita, el bebé desarrolla los fundamentos para **conseguir ser**, es decir, para identificarse consigo y para ir descubriendo al **otro**. El estado general de **confianza**, que, en el caso de un desarrollo positivo de la identidad personal, se realiza en los primeros meses de vida (los dos primeros años), implica no sólo el aprendizaje del niño a **fiarse** de quienes le rodean, sino también a fiarse de sí mismo y de su propia capacidad para hacer frente a sus necesidades más urgentes.

Se puede de forma breve resumir la primera construcción de la identidad en esta etapa en esta definición de uno mismo: **yo soy lo que espero tener y dar**.

A partir de los dos años, el niño empieza a experimentar su voluntad autónoma al ganar en madurez muscular, verbalización, discriminación y la capacidad —o incapacidad— para coordinar cierto número de pautas de acción caracterizadas por las tendencias de **retener y soltar**. El niño aprende, también, a delinear su mundo en términos de “yo” y “tú”, y de “mi” y “mío”, frente a “tuyo”. Es la primera batalla por la autonomía personal. Tiene también algo de

<sup>1</sup> ERIKSON, E. N. (1980): *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid. Editorial Taurus.

batalla interior: entre la buena voluntad cariñosa y dócil frecuente en el niño de esta edad y su no menos frecuente hostil resistencia acerca de sí mismo (“yo sólo”, “yo lo hago”); entre la cooperación y la terquedad, y entre la expresión de sí mismo y la autorrestricción. Aparece un sentimiento de autocontrol que es la fuente de un futuro sentimiento de **libre voluntad**.

Para el desarrollo de la autonomía es necesaria una confianza temprana y firmemente desarrollada, pues el deseo de autonomía puede verse mermado por dos emociones que aparecen ahora: **la vergüenza y la duda**. La vergüenza presupone que uno está completamente expuesto a la mirada de otros y que es consciente de que se le mira, es decir: se es consciente de sí mismo. La vergüenza se expresa precozmente por un impulso a esconder la cara o a tirarse inmediatamente al suelo. El exceso de vergüenza no da lugar a un sentimiento de corrección, sino a una secreta determinación de salirse con la suya cuando no se es visto. La duda es hermana de la vergüenza y tiene su expresión oculta en temores y miedos.

La autonomía contribuye al desarrollo de los sentimientos de competencia y autoconfianza, tan necesarios para la formación de una imagen positiva de uno mismo. Pero el sentimiento de autonomía ha de ser delimitado en un marco de normas sociales —un marco derivado de principios de orden— que establecen los padres, los maestros y otros adultos.

La aportación a la identidad personal, por parte de esta etapa, que se extiende aproximadamente de los dos a los cinco años, puede formularse brevemente de la manera siguiente: **yo soy aquello que puedo querer libremente**.

### ***La identidad personal en la etapa de Primaria***

Hacia los cinco años destacan tres características evolutivas fundamentales, que marcan el inicio de la etapa educativa de Primaria:

1. El niño es ya capaz de moverse en su ambiente de modo más libre, estableciendo un círculo de metas más amplio y, para él, ilimitado.
2. Su lenguaje se ha perfeccionado hasta el punto de que entiende y puede preguntar incesantemente acerca de innumerables cosas.

3. Tanto el lenguaje como la locomoción le permiten extender su imaginación a tantos roles, que no puede evitar asustarse con *lo que sueña y piensa*.

Desde el punto de vista del desarrollo de la identidad, éste es el momento en que el niño empieza a desarrollar el sentido de **iniciativa** como base para un sentimiento realista de conseguir deseos y de realizar propósitos. La iniciativa, a su vez, es regulada y gestionada por la conciencia, que es evaluadora y no sólo observadora de uno mismo. El niño no sólo siente ahora miedo a ser cogido en falta, sino que también atiende el mensaje que le llega de su propia autoobservación, autoevaluación y, a veces, autocastigo o autorrecompensa, creándose una cierta distancia o incluso división entre dos porciones de sí mismo. A partir de aquí se desarrolla el juicio y el sentimiento **moral**. De forma progresiva el niño irá construyendo una moral autónoma nacida de la cooperación y basada en el respeto mutuo y en la solidaridad.

Junto con la conciencia moral, y con un nuevo sentido de la realidad, se despierta también la **conciencia social**: el niño aprende a separar el pensamiento racional del fantástico, el comportamiento público del privado y se inspira en la escuela y en el juego para conseguir un modelo.

La contribución de la fase de iniciativa al desarrollo de identidad se puede decir brevemente así: **yo soy aquello que puedo imaginar que seré**.

Todavía dentro del período escolar de Primaria, en una fase posterior, que coincide con el final de la misma, y que precede a la fase de la adolescencia, el niño aprende a lograr reconocimiento produciendo cosas. Aparece el sentimiento de **laboriosidad**. Desarrolla la perseverancia y se adapta con entusiasmo a las normas de un grupo productivo. La identidad se construye ahora en muy directa relación con el trabajo, con las obras y productos que salen del pensamiento y de las manos.

El peligro de esta etapa está en la aparición del **sentimiento de inferioridad**, o el convencimiento de que jamás será uno **nada bueno**. Es éste un riesgo que puede reducirse mucho cuando el profesor sabe resaltar lo que un niño es **capaz de hacer**. Sin duda, ésta es la mejor oportunidad para prevenir una posible confusión de identidad que deriva de la incapacidad para aprender.

La contribución de esta fase evolutiva, ya al final de la Educación Primaria, a la identidad es: **yo soy aquello que puedo aprender para realizar una tarea**.

## Propuestas de intervención

*“El profesor que acepta, ayuda y confía en sus alumnos producirá en ellos una autovaloración positiva.”*

### **Cómo puede contribuir el tutor a la autovaloración positiva de los alumnos**

Los elementos de autovaloración y autoconcepto que forman parte de la identidad personal dependen crucialmente de las experiencias que a los niños y a las niñas les proporciona el entorno, principalmente de las experiencias procedentes de las personas adultas, que son significativas para ellos. El profesor tutor proporciona experiencias significativas, relevantes para el autoconcepto y la identidad personal por el trato que da a los alumnos y alumnas, por las respuestas, por la manera de expresarse y manifestarse, por el modo y grado en que los acepta, confía y apoya. Se puede ayudar al alumno a reconocer su valor y posibilidades o se le puede recordar una y otra vez su torpeza y escasa valía. Crear un clima que favorezca el desarrollo de una autoestima positiva es el mayor reto de los educadores, incluso más importante aún que la acción directa.

Cuando el profesor tutor estimula la expresión del alumno y de la alumna y la aceptación de sí mismo y de los demás, cuando muestra interés por cada uno y lo que le afecta, cuando le acepta sinceramente y le comunica afecto, cuando no reacciona negativa o despectivamente ante la aparición de dificultades, cuando se le ayuda a encontrar un lugar en el grupo, está creando el clima adecuado para un desarrollo positivo del sentido de sí.

*Las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, su propia valoración como persona y como profesor, la forma cómo organiza el aula, su manera personal de estar en el aula, son algunos de los aspectos que influyen más directa y eficazmente en la formación de una autoestima positiva en el alumno o alumna.*

## ACTITUDES Y CONDUCTAS

Éstas son algunas de las **actitudes y conductas** que contribuyen a la formación de la identidad personal de los alumnos:

- Mostrar coherencia entre lo que el maestro piensa, dice y hace, proporcionando experiencias que no infundan ansiedad, temor o inseguridad. La ausencia de amenaza es importante para el desarrollo positivo del concepto de sí mismo.
- Comprometer y hacer partícipes al alumnado en el establecimiento y logro de objetivos. De esta manera se sienten más responsables reforzando el sentido de sí.
- Procurar una enseñanza experimental y participativa. Así se desarrolla en ellos el sentimiento de ser agentes de su aprendizaje, sintiéndose capaces y autónomos.
- Hacer juicios positivos, evitar los negativos y las comparaciones, resaltando los logros. Se reconocen así destrezas y habilidades.
- Comprender los valores de los alumnos y crear un clima de calor y apoyo en el que se sientan libres para expresar y modificar esos valores.
- Enseñar al alumnado a autoevaluarse y autorreforzarse positivamente. Ayudarles a fijarse metas razonables, a que se evalúen de forma realista, a que sean capaces de elogiar a otros, a estar satisfechos y contentos consigo mismos.
- Trabajar de modo más directo y personalizado con los alumnos y alumnas en quienes observa un nivel más bajo de autoestima y/o riesgo de no llegar a desarrollar adecuadamente la identidad personal.

### ***Expectativas del profesor***

Entre las actitudes del profesor son especialmente importantes **las expectativas** que tiene respecto al alumnado. Los efectos de las expectativas del profesor tutor sobre el autoconcepto de los alumnos dependen del nivel de autoestima de éstos y del grado en que el profesor sea persona significativa para los alumnos, pero, a su vez, contribuyen a la autoestima de éstos.

Los profesores tienen expectativas diferentes en relación con los distintos alumnos y alumnas. No son siempre conscientes de tales

expectativas, ni de las repercusiones que éstas pueden tener en su actuación docente; pero de hecho actúan de acuerdo con ellas y no tratan a todo el alumnado por igual. Aunque lo hagan —como lo hacen, por lo general— de manera no consciente, los alumnos se dan cuenta de ello; y los que perciben bajas expectativas del profesor se comportan y responden en un modo que lleva a que las expectativas se confirmen. Las expectativas pasan a ser entonces profecías que logran su autocumplimiento.

Generalmente los profesores comunican las expectativas de forma indirecta y por una doble vía: verbal y gestual.

- a) La **comunicación verbal** se aprecia en la frecuencia y calidad de los contactos verbales, por ejemplo: dirigiéndose más a unos alumnos/as que a otros, preguntando más, permitiendo hacer más intervenciones, escuchando con más aceptación. A los alumnos de mejor rendimiento se les disculpan más errores. Los alumnos de peor rendimiento, si responden, tienen más probabilidades de ser juzgados y menos de ser elogiados; así la estrategia más segura es permanecer en silencio y que el profesor pregunte a otro.
- b) La **comunicación gestual** es una fuente de información permanente. El mensaje no verbal del profesor reside en el tono de voz, expresión del rostro, gestos amables o distantes, proximidad-alejamiento, tiempo que les dedica, etc.

Cuando el profesor tiene fe en un alumno, se mejoran las condiciones y la calidad de su interacción con él. Cuando los profesores creen que un estudiante posee capacidad y que tendrá éxito en el aprendizaje, el alumno/a se forma una imagen positiva de sí mismo y de sus posibilidades reales y lucha por demostrarlo. Ahora bien, el profesor ha de tener fe en todos sus alumnos. Ha de poner de manifiesto lo positivo por encima de lo menos positivo, ya sea referido a cualidades físicas, académicas o personales. Con eso el profesor ayuda a los alumnos y alumnas a verse con realismo, pero no con pesimismo.

La práctica frecuente y coherente del elogio es un medio eficaz a largo plazo. El elogio no tiene efectos inmediatos y ha de utilizarse de forma constante y sistemática. Por otro lado, es preciso huir de elogios ambivalentes, del tipo de: “Lo hiciste; me has sorprendido.” Es preciso hacer elogios realistas y veraces: “Bien hecho; sabía que lo harías.” Por el contrario, los comentarios sarcásticos comunican a los alumnos que el profesor no tiene mucha fe en ellos, dejan entre-

**ALGUNAS RECOMENDACIONES  
PARA UNAS EXPECTATIVAS  
POSITIVAS DEL PROFESORADO**

- *Actuar imparcialmente y dar el mismo trato a todos los alumnos.*

- *Hacerles sentir que todos merecen su atención y cuentan con su apoyo.*

- *Hacer elogios realistas basándose en conductas y rendimientos objetivos.*

- *Proponer a los alumnos tareas apropiadas a su capacidad y posibilidades.*

ver unas expectativas negativas que redundan en un deterioro de la autoestima.

En el esquema de la izquierda aparecen algunas recomendaciones para hacer llegar al alumnado efectos alentadores desde unas expectativas positivas del profesor.

Por otra parte, el éxito y la eficacia en la educación de la identidad personal no dependen principalmente de los conocimientos o de su capacidad como profesor, ni tampoco de la metodología utilizada. Dependen quizá mucho más de su propio autoconcepto como persona adulta. El autoconcepto de los alumnos y de las alumnas guarda relación con el de los profesores. Los profesores que tienen concepciones realistas de sí mismos, que se aceptan, que se ven a sí mismos de forma positiva proyectan esa imagen al alumnado y les proporcionan un modelo a imitar. Por eso, en su labor educativa respecto a la formación de la identidad personal de los alumnos y alumnas es importante cómo los profesores han aprendido a usar su propio yo como persona y su rol como tales profesores.

## Un programa para la mejora de la autoestima

Existen programas educativos específicamente diseñados para la mejora de la autoestima<sup>2</sup> en el medio escolar. De acuerdo con alguno de ellos, el profesor tutor puede intervenir en el desarrollo de una autoestima positiva desde la institución escolar y en la propia aula.

A continuación se expone resumidamente, y a modo de ejemplo, un programa de mejora de la autoestima<sup>2</sup>, que puede desarrollarse en el ámbito escolar. Su exposición contribuirá a proporcionar sugerencias acerca del modo posible de actuar en esta línea educativa.

Este programa se estructura alrededor de las personas "significativas" que rodean al alumno y que integran el medio escolar: padres, profesores, grupo de iguales, así como el propio alumno. Se considera decisiva la influencia que, para la mejora de la autoestima, tienen las imágenes sociales que éstos aportan al alumno. El programa se desarrolla en las siguientes fases:

---

<sup>2</sup> GARCÍA GÓMEZ, Andrés (1991): *Experiencia sobre mejora del autoconcepto en el aula*. Dirección General de Renovación Pedagógica. M. E. C.

- a) **Estrategias para aportarle al alumno “feedback” (información pertinente) e imágenes sociales positivas desde los padres.** Para conseguirlo se promueven charlas y reuniones con los padres para informarles del programa y sus objetivos, pedir su colaboración, darles pautas de comportamiento para conseguir los objetivos de educación de la identidad personal en sus hijos, y seguir y evaluar el desarrollo del programa.
- b) **Estrategias del profesor** para centrar su atención sobre algunos aspectos importantes de su talante educativo y de unas actitudes tolerantes y democráticas, atendiendo especialmente a aspectos como los refuerzos sociales que proporciona, el modo en que comunica los resultados de calificaciones escolares o el signo y valor de sus expectativas respecto a los alumnos.
- c) **Estrategias desarrolladas desde el propio grupo de los alumnos compañeros,** intentando reconducir de manera positiva el caudal de contingencia social que tiene lugar en la interacción entre iguales mediante comportamientos del tipo de compartir cualidades y manifestar positivamente afecto y también mediante ciertas actividades de juego o de trabajo conjunto (como el “espejo mágico”, del que luego se habla), cuyo desarrollo especifica el programa.
- d) **Estrategias y habilidades del propio alumno,** tratando de instaurar en él o ella ciertas capacidades sociales que se supone que redundarán en un mejor autoconcepto. Es un punto de vista que se basa en el hecho de que las personas con baja autoestima carecen de habilidades para las relaciones interpersonales, no son capaces de resolver conflictos con las otras personas, generando situaciones de estrés y ansiedad. En estas personas, por tanto, hay que favorecer capacidades que sirvan para reforzar una imagen positiva de sí, lo cual podrá conseguirse si aprenden estrategias generales del tipo de saber dar cumplidos, decir que no, desarrollar un lenguaje autodirigido para ser conscientes de lo que han hecho o van a hacer, tomar decisiones, y ser capaces de afrontar y dar solución a problemas y conflictos sociales. La educación de la identidad personal coincide en esto con la educación de las capacidades sociales, de la que se habla en otro lugar de esta misma Guía.

El programa contiene una escala de medida para la evaluación de la autoestima, que es susceptible de aplicación tanto individual como colectiva para niños de ocho a dieciséis años. Mediante esa escala se obtiene un índice general de autoconcepto y unos índices parciales de diferentes regiones del autoconcepto general, que son las que siguen:

<b>Yo soy así</b>	Expresa el sí mismo más personal, el modo de verse a uno mismo, de reconocerse en el pasado y de proyectarse en el futuro.
<b>Yo y mis compañeros</b>	Tiene que ver con el sentido, capacidad de adecuación y el valor de su interacción con los otros compañeros.
<b>Yo y mi profesor</b>	El sí mismo percibido a partir de la valoración que el profesor hace de su conducta.
<b>Yo y mi cuerpo</b>	La presencia corporal como determinante en las relaciones corporales.
<b>Yo y mis padres</b>	El sí mismo percibido a partir de la valoración que hacen los padres de la conducta y de la propia persona.
<b>Yo y mis amigos</b>	El sí mismo percibido en la relación con ellos.
<b>Yo y mis estudios</b>	Cómo se ve el alumno a sí mismo en relación con el medio escolar y con sus demandas.

La eficacia del programa se mide tomando como referencia los niveles de autoconcepto obtenidos en la escala antes y después de la aplicación del programa.

## **Ejercicios para el desarrollo de la autoestima**

Hay algunas actividades de interés, que se han puesto en práctica con éxito dentro del contexto educativo para contribuir a la autoconciencia y al autoconocimiento, a la autoestima y, en definitiva, a la maduración de la identidad personal. Se exponen brevemente a continuación algunos ejemplos de actividades o ejercicios apropiados para la etapa de Primaria —algunos de ellos también para la de Infantil— que cabe realizar con un talante educativo atento a la educación de la persona y que contribuirán a crear un ambiente que propicie una autoestima positiva en los alumnos.

### ***La caja mágica***

Es un ejercicio apropiado para la etapa de Infantil y también para los primeros años de Primaria. Para realizarlo se necesita una caja cualquiera con un espejo dentro, que haga que quien mire en su interior vea reflejada su cara. El profesor dice: “Tengo una caja mágica. Dentro de ella está la cara de la persona más importante del mundo. ¿Quién quiere verla?” El profesor invita a los niños a que se acerquen para mirar y les pide que lo guarden en secreto sin decirse-lo a nadie hasta que la hayan visto todos.

Cuando todos los niños han pasado mirando a la caja, se inicia un diálogo sobre la persona especial que vieron, en qué era especial, qué se puede hacer para ser especial...

### ***Me gusta - me disgusta***

Este ejercicio, adecuado para niños de siete a diez años, trata de potenciar el propio conocimiento y el de los demás, favoreciendo la autoestima y la comunicación. Material necesario son bolígrafo y folios de distintos colores, por ejemplo, azul y rojo, cortados por la mitad en sentido longitudinal. Se reparte una tira azul y otra roja a cada niño y se les dice que en la tira azul deberán escribir por orden de preferencia, de más a menos, lo que les gusta, y en la roja lo que más les disgusta. Se da un tiempo limitado, por ejemplo, tres minutos por cada color, haciendo sonar una palmada cuando el tiempo haya pasado.

Una vez transcurrido el tiempo se inicia la dinámica de grupo como un juego. Uno cualquiera se pone de pie y nombra la primera

cosa escrita que más le gusta; todos los compañeros que coincidan en la respuesta se ponen en pie, comentando por qué, si lo desean. Se pide que otro compañero de los que están sentados nombre la primera cosa escrita que más le disgusta, y se actúa de la misma manera. Se puede ir alternando lo positivo con lo negativo, cuidando que todos participen en la puesta en común y acabando el juego con un aspecto positivo.

### **Yo soy**

Es un juego, adecuado para niños y niñas de siete a diez años, que favorece la autoestima y la imagen de los demás, potenciando también la comunicación entre todos. Requiere material de cuartillas o folios con frases fotocopiadas, lápiz y goma de borrar. Los folios tienen frases como:

Yo soy valiente porque una vez...

Yo soy fuerte porque una vez...

Yo soy alegre porque una vez...

Yo soy divertido porque una vez...

Yo soy...

Yo soy...

Se coloca a los niños en círculo y se les explica que van a escribir lo que les ocurrió una vez. Sólo necesitan elegir una o dos frases, porque, después, cada uno podrá explicarlo a los demás. Se reparten los folios, leyendo las frases para facilitar su comprensión, y, si fuese preciso, se ponen ejemplos. También se dice que no necesariamente hay que limitarse a las frases de la fotocopia, sino que se pueden escribir las que se quieran al final.

Cuando todos hayan acabado se inicia la puesta en común, que es lo realmente importante para ofrecer la oportunidad de verbalizar ante los demás el propio yo.

### **Por un día**

Este ejercicio, propio para los últimos años de Primaria, estimula la autoimagen, el sentido de la libertad y la comunicación. Como material requiere una cuartilla por participante, lápiz y goma.

---

Se reparten las cuartillas, una vez que los alumnos se han sentado en círculo. Se les que pide que piensen durante dos minutos y que después escriban en la cuartilla, para no olvidarlo, todo aquello que por un día podrían hacer: “Imaginad que por un día podemos hacer lo que queramos: nadie nos va a reñir, ni se va a enfadar, ni nos lo van a impedir. ¿Qué haríais? Pensadlo y escribidlo sin miedo hasta que yo os dé la señal de terminar.”

Pasado el tiempo de pensar y escribir, libremente y por turnos, cada uno leerá o explicará lo que haría. Los compañeros pueden hacer preguntas o comentarios. Por su parte, el profesor se abstendrá de hacer juicios de valor y simplemente hará de moderador, permitiendo que todos se expresen libremente.

### ***Por qué***

Este ejercicio se propone facilitar el desbloqueo de tensiones y la relajación. Como material precisa de algunos muñecos y es ejercicio apropiado para niños de siete a diez años. Estos se colocan en corro y sentados, dejando en el centro los títeres. Se coge uno y se habla con él:

—Hola, marinero. ¿Estás triste o contento? (Se anima a los niños a contestar, primero, en bloque y después de uno en uno)

—¿Por qué?

(Nueva contestación de los niños.)

—¡Oh! Y ¿qué harás? (Contestan los niños.)

Cabe continuar con otras preguntas a cada muñeco. Después se coge otro muñeco, el cual se entrega a un niño o niña que esté dispuesto a iniciar un nuevo diálogo. Y así se irá conduciendo el grupo hasta que todos o la mayoría hayan participado de una forma u otra. También es posible hacer que acaben dos o más muñecos hablando entre sí. El ejercicio será muy positivo si los demás miembros del grupo siguen el diálogo y participan en él.

# Capítulo V.

## Enseñar a convivir

### Planteamiento general

Entre las preocupaciones mayores de los tutores o profesores están algunas conductas problemáticas que ciertos alumnos tienen en la escuela, y con las que a veces no saben qué hacer. La actuación tutorial 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 niños inquietos, nerviosos, agresivos, que trastornan el orden de la clase y perjudican el desarrollo del trabajo docente, y se preocupan menos por los niños 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.

*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 de la escuela básica: la de contribuir a la socialización de los alumnos. Educar es socializar, y en la Educación Primaria se trata de contribuir a la primera socialización de los niños y niñas, es decir, a la incorporación práctica, por parte de los alumnos, de las reglas básicas que hacen posible una convivencia social pacífica y satisfactoria. 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.

Un posible enfoque de enseñar a convivir es la instrucción en lo que suelen llamarse habilidades sociales. Las destrezas o habilidades sociales son modos de saber hacer en la relación con los demás. 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 conceptualizarlas como capacidades sociales, que la educación ha de contribuir a desarrollar. Son capacidades que constituyen objetivo de distintas áreas de la Educación Primaria, principalmente del área de Conocimiento del Medio, pero también de otras, como la de Educación Artística, o de la Educación Física, en las que se desarrollan capacidades expresivas, y, todavía más, en la de Lengua y Literatura, en la que se promueven capacidades de comunicación. Así pues, las capacidades sociales son transversales a distintas áreas y es preciso que el tutor las trabaje de un modo integrado.

La socialización, o adquisición de las capacidades sociales, es un proceso de estructuración gradual, que pasa de un estado de incoordinación o indiferencia relativa entre el punto de vista propio y el de los otros, a otro de coordinación y cooperación. Mediante este proceso de socialización la persona va adquiriendo las pautas de conducta, normas y creencias dominantes en la sociedad y que son valoradas y aceptadas por ésta como tales. Es un proceso, por otra parte, relacionado con el desarrollo de otras capacidades: de la inteligencia, de la afectividad, de la identidad personal. El desarrollo afectivo y social de un niño sigue las mismas pautas que el desarrollo evolutivo general, ya que los aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos de la conducta son indisolubles.

Es, pues, necesario considerar el desarrollo de la socialización como una línea de trabajo propia de la función tutorial. No hay que

olvidar, por otro lado, que la sociedad en la que vivimos obliga a una serie de interacciones sociales cada vez más amplia y compleja.

La capacidad para comprender a los demás y ponerse en su punto de vista es condición indispensable para las relaciones interpersonales. Éstas pueden definirse como el conjunto de conductas que posee una persona para:

- Tomar decisiones.
- Elaborar un juicio crítico.
- Resolver sus propios problemas.
- Establecer relaciones adecuadas con los demás.

*Las capacidades sociales tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y con los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Cuando el desarrollo de las capacidades sociales es apropiado o "bueno" resulta una mayor satisfacción personal e interpersonal, tanto a corto como a largo plazo.*

El comportamiento interpersonal del niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales. Los niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y en conjunto son menos felices. Cuando los niños en sus primeros años aprenden :

- A participar en los juegos y compartir sus juguetes.
- A expresar sus emociones.
- A defenderse y a expresar sus quejas.
- A dar sus opiniones y a respetar las opiniones de los demás.

Una vez que han asimilado todo esto, están aprendiendo a ser libres, críticos, responsables y solidarios, objetivo final de todo proceso educativo.

En el ámbito de la socialización y de la capacidad social hay distintos elementos. De ellos pueden destacarse la asertividad, las habilidades sociales y la competencia social, muy relacionados entre sí, pero que tienen, cada uno, sus características diferenciales propias. Por **conductas asertivas** se entienden aquellas por las que alguien trata de alcanzar sus legítimos intereses, incluidas aquellas que sirven

---

para defenderse de intromisiones ajenas o para rechazar peticiones irrazonables. A menudo, los niños, y también los adultos, desarrollan comportamientos agresivos por falta de pautas de comportamientos simplemente asertivos. La educación en la asertividad es un modo de educación en capacidades que contribuyen a hacer innecesario el comportamiento hostil o agresivo. A través de comportamientos asertivos los niños adquieren más seguridad en sí mismos, sin necesidad de que esta seguridad sea a costa de otros.

**Habilidades sociales** son las capacidades específicas que permiten a una persona ejecutar competentemente una tarea particular social o de relación. En cuanto a **competencia social**, es una expresión evaluadora general que refleja el juicio de otros, en base a ciertos criterios, de que la actuación de una persona en una tarea determinada es adecuada. La educación en la capacidad social —y, por consiguiente, la educación para la convivencia— ha de contribuir conjuntamente a todo eso, es decir, al desarrollo de habilidades sociales y de la asertividad de los alumnos, lo que, a su vez, les proporcionará verse reconocidos por los demás como socialmente competentes.

## Relaciones sociales y comunicación

Saber desenvolverse en un medio social es muy importante para el desarrollo psíquico de la persona. Cuando un niño va aprendiendo de modo progresivo a relacionarse bien, va a mejorar la opinión que tiene de sí mismo.

Estas capacidades sociales tienen que ver, primero, con las relaciones entre el niño y los adultos: los padres y familiares, los profesores, los adultos en general, que constituyen para él una fuente de transmisión educativa, lingüística, cultural y social; una transmisión, por otra parte, que no opera en una sola dirección, de los adultos al niño, sino que implica una comunicación y relación de doble dirección. Están, por otro lado, las relaciones sociales entre los propios niños, en las que destacan los aspectos de cooperación y de relación en la igualdad.

Muchos niños parecen tener la capacidad para la comunicación y la relación social de modo natural, pero otros tienen dificultad tanto para comprender la verdadera naturaleza de las relaciones sociales como para comportarse en las mismas. Por ello, tanto los niños tímidos e inseguros como los agresivos necesitarán adaptar sus modelos de comportamiento social.

El profesor tutor fijará como objetivo que el alumno sea capaz de relacionarse y comunicarse adecuadamente con las personas de su entorno. Para ello, como se indica en el área de Conocimiento del Medio, se enseñará a los alumnos “a participar en actividades grupales, adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático”.

Cuando se es consciente de las diferencias entre las normas y valores de las distintas comunidades, grupos étnicos o culturales, y cuando se llega a comprender la base de tales discrepancias y se aceptan como elemento consustancial a las sociedades actuales —y, dentro de ellas, a los centros escolares— se está en mejor condición para resolver los conflictos escolares por vías no hostiles.

*Las experiencias sociales negativas de los niños pueden ser debidas muchas veces a la percepción que tienen sobre las expectativas de los otros (padres, compañeros, maestros) acerca de su comportamiento y de su competencia.*

Ambas están interrelacionadas, por lo que el profesor habrá de tener en cuenta no sólo los resultados de la conducta, sino el ambiente en que se produce y la actitud de los demás ante ellas. La familia y la escuela proporcionan el ambiente más cercano al niño, y tanto padres como profesores son factores de transmisión de interacciones sociales indispensables para el desarrollo de su personalidad. El ambiente (la familia, la escuela) deberá ofrecer modelos de comportamiento favorecedores de unas relaciones sociales positivas. Algunas actitudes de los adultos podrían ser: ofrecer modelos adecuados (resolver conflictos a través del diálogo), valorar los aspectos positivos (valorar cualquier logro por mínimo que parezca), proporcionar ocasiones facilitadoras de habilidades sociales y enseñar habilidades de resolución de problemas.

## Propuestas de intervención

Las técnicas para desarrollar capacidades sociales se pueden adherir a dos modelos generales:

- a) La noción de déficit, basada en que los niños no tienen en sus “repertorios” las habilidades necesarias para interactuar bien con los demás.
- b) La perspectiva de que los niños poseen las habilidades requeridas, pero experimentan unos procesos emocionales, afectivos o cognitivos que interfieren en la expresión de sus capacidades. Ambas situaciones pueden darse de forma concurrente: es bastante probable que determinados déficit precipiten la ansiedad y ésta, a su vez, inhiba el comportamiento.

Cuando los procesos emocionales, afectivos o cognitivos interfieren en la expresión de las capacidades sociales será necesario averiguar qué explicación utiliza el propio alumno para justificar los resultados de su conducta. Cada persona tiene su propio estilo atribucional. Algunos tienden a atribuir a agentes externos o al azar los acontecimientos de su vida. Otros, en cambio, buscan las causas en ellos mismos sintiéndose responsables de sus propias acciones. Este tipo de atribuciones puede originar tanto problemas personales como problemas sociales y, como consecuencia, unas relaciones sociales insatisfactorias.

El profesor tutor deberá establecer dentro del contexto de la clase cierta distinción entre los problemas personales de los alumnos y los problemas de relación social, para orientar su intervención al grupo clase o al alumno individualmente.

## **Intervención individual**

El profesor tutor deberá conocer qué habilidades debe tener un niño para establecer unas buenas relaciones sociales con sus iguales y con los adultos. Algunas habilidades básicas para la comunicación social son:

- Saber escuchar (no interrumpir, prestar atención, manifestar que se entiende, hacer preguntas).
- Compartir las cosas.
- Participar y cooperar en actividades de grupo.
- Saber elogiar y aprobar lo que otros hacen y saber recibir elogios.
- Saber participar en una conversación.

Estas habilidades están en consonancia con las actitudes curriculares sobre relaciones sociales que se especifican en el área de Conocimiento del Medio:

- Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales).
- Participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.
- Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.
- Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados.

El profesor tutor evaluará la conducta social de un niño mediante la observación directa. Los padres pueden aportar también buena información.

## Intervención en el grupo-clase



La intervención educativa en el grupo-clase se basará en lograr un clima agradable, activo y alegre que haga satisfactorio el trabajo escolar y ayude a resolver las diferentes situaciones conflictivas del grupo. He ahí algunas sugerencias:

### **MEJORAR LA DINÁMICA DE LA CLASE**

- Establecer normas claras de funcionamiento de la clase, darlas de forma positiva y que todos los niños las entiendan. Con alumnos mayores (diez-doce años) sería conveniente elaborar las normas entre todos y votarlas.
- Crear un clima de confianza explicando el porqué de las cosas y aceptando las sugerencias de los niños. Informarles de la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que les corresponden como miembros del grupo.
- Favorecer las conductas de compañerismo respetando los subgrupos existentes. Rechazar la organización de actividades grupales que sean discriminatorias por razones étnicas, de sexo, de status social, etc.
- Organizar actividades complementarias tanto fuera como dentro de la clase, que favorezcan la comunicación y la relación entre los alumnos.
- Favorecer la cooperación para prevenir y evitar la segregación de aquellos alumnos con dificultades de integración.
- Inculcar hábitos de trabajo adecuados: de limpieza e higiene, de comunicación y relación, de autonomía personal, de organización y trabajo.
- Distribuir los alumnos de forma rotatoria para que todos se vayan conociendo.

## **Agrupamiento de alumnos**

Agrupar a los alumnos es un modo de favorecer una determinada manera de convivir. El modo de agrupar a los alumnos constituye una forma de actuación del tutor. Las agrupaciones han de realizarse de forma que se favorezca la convivencia entre niños y niñas; entre niños de capacidad distinta, de condiciones sociales diferentes. Ha de ser una agrupación que contribuya a la integración de todos los alumnos y no a la segregación.

La reflexión sobre el agrupamiento de los alumnos debe establecerse con respecto a los planteamientos generales de la reforma educativa, sobre todo en el tratamiento de la diversidad. Los criterios a tener en cuenta serían: flexibilizar los agrupamientos de los alumnos; adaptarse a las actividades que se realizan; efectuar agrupamientos muy variados que favorezcan el tratamiento de la diversidad; mantener el grupo clase como núcleo básico de referencia lo más estable posible.

Los agrupamientos internos dentro del grupo clase serían el recurso fundamental. Cualquier distribución espacial en el aula ha de prever la posibilidad de trabajo de diferentes agrupamientos y la posibilidad de flexibilidad como condición previa.

### **Algunos ejemplos de agrupamientos en el grupo-clase pueden ser:**

<b>Grupo clase-amplio</b>	<i>Para explicaciones generales o presentación de unidades temáticas.</i>
<b>Grupo coloquial</b>	<i>Para tratar temas en forma de discusión y en actividades donde la participación de los alumnos sea más necesaria.</i>
<b>Grupo de trabajo</b>	<i>Para trabajos en equipo. Formado por tres a siete alumnos, podría ser la forma de organización de las aulas.</i>
<b>Trabajo individual</b>	<i>Necesario para fijar hábitos de estudio y trabajo. Debe reservarse un tiempo para el trabajo personal en el aula.</i>

## Otros agrupamientos:

### **Agrupamientos flexibles**

Son modalidades de agrupamiento que se caracterizan por la posibilidad de ser modificados en cualquier momento según diversos criterios.

Estos agrupamientos se integran dentro de una fórmula mixta que combina agrupamiento flexible y grupo fijo. El alumno se mantiene en su grupo natural y se aparta en el tiempo y en el espacio de manera provisional para formar subgrupos que:

- a) Respetan el nivel de aprendizaje y sobre todo el ritmo de desarrollo del alumno.
- b) Se organizan según el tipo de actividad.
- c) Dependen de la libertad de elección por parte del alumno (Talleres).

Exigen una función tutorial intensa y una implicación de todo el profesorado.

### **Agrupamientos evolutivos**

Propios de los centros situados en el ámbito rural con pocos alumnos, pero con diversidad de edades. En ellos se ha experimentado el tratamiento de la diversidad. Son distintos grupos realizando actividades distintas en el mismo horario y en el mismo espacio.

## *Actitudes del profesor*

La relación profesor alumno es un elemento dinamizador básico en la intervención educativa. Algunas actitudes del profesor podrían ser:

- Comunicar confianza, seguridad y optimismo en los niños. No hablar ni 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 debería mostrarse sereno, calmado y a la vez enérgico, con un autodominio suficiente para valorar correctamente la conducta, y no mostrarse ni excesivamente benévolo, ni excesivamente duro.

- Utilizar refuerzos 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 niños 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 formación permanente, etc.
- Dar a la clase un clima de libertad dentro de un orden, de entusiasmo activo, de sinceridad y respeto.

*Existen programas específicamente preparados para desarrollar las capacidades sociales. La importancia de estos programas radica en que contribuyen también al desarrollo general de la personalidad en otros aspectos, principalmente, desarrollo afectivo y del autoconcepto y autoestima. Se presenta a continuación, esquemáticamente, un programa desarrollado con tal fin.*

## **Programa para el desarrollo de la capacidad social y de la identidad personal<sup>3</sup>**

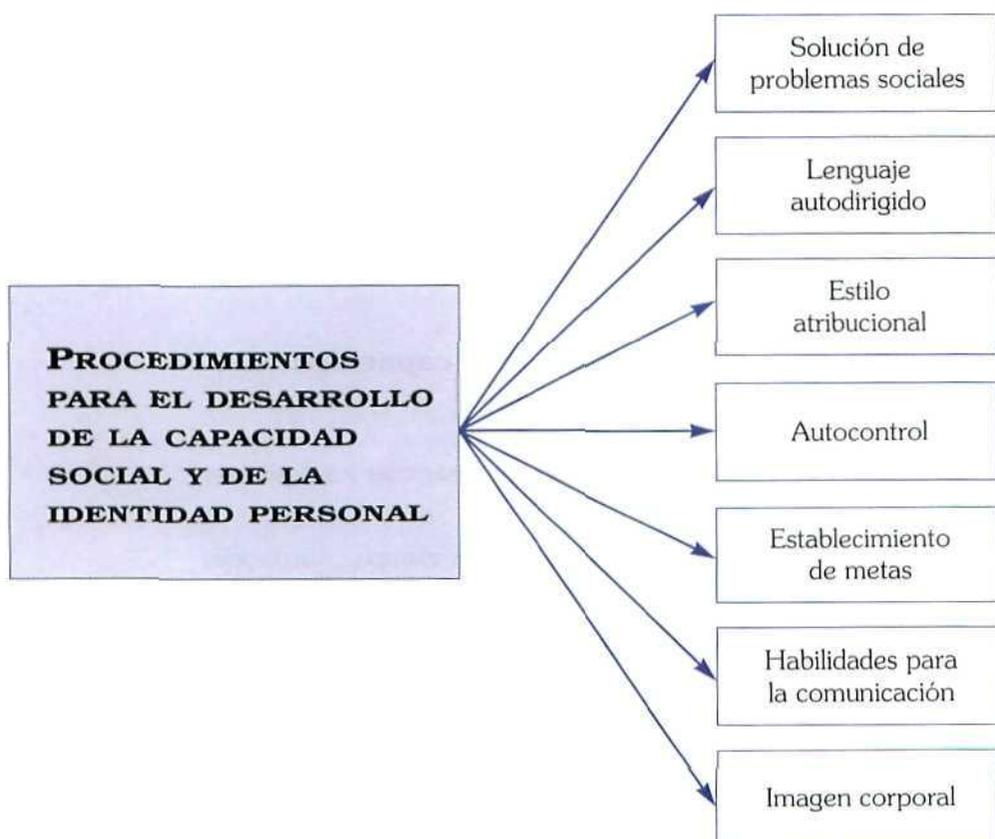
El plan de trabajo del programa trata de desarrollar los siguientes aspectos:

- a) Solución de problemas sociales:** por ejemplo, discusiones con los compañeros, dificultades en la adaptación escolar, experiencias de rechazo en el grupo de iguales, conflictos a raíz de las diferencias culturales o étnicas, problemas en los aprendizajes escolares, exclusión en el juego, dificultades en la familia con los padres y hermanos, etc.

<sup>3</sup> Adaptación del "Programa sistemático para el desarrollo y mejora del autoconcepto", de J. MACHARGO, (obra citada), basado en una propuesta de A. W. POPE, y otros.

El entrenamiento para la solución de problemas recorre siete pasos:

1. Detectar la existencia de un problema.
2. Definir el problema, precisar sus límites y características.
3. Conocido el problema, establecer dónde hay que llegar para solucionarlo.
4. Aportar todas las soluciones posibles.
5. Analizar las soluciones y ver las consecuencias que pueden derivarse de cada una de ellas.
6. Escoger una solución determinada, la que parezca más apropiada.
7. Fijar un plan de actuación y llevarlo a la práctica.



**b) El lenguaje autodirigido.** El contenido y tono del discurso autodirigido guardan una estrecha relación tanto con la capacidad social, cuanto con la autoestima. El autodiscurso, positivo o negativo se aprende y, por tanto, ha de ser objetivo de la educación.

Se puede conocer el contenido y tono del lenguaje autodirigido a través de:

- Las preguntas abiertas sobre situaciones y rasgos personales, por ejemplo: ¿cómo caes a tus compañeros?
- Las frases incompletas (“no soy capaz de ...”, “tengo problemas en ...”), que el alumno ha de completar.
- Tarjetas con una palabra o frase escrita que expresa una cualidad. El niño las agrupa en función de las que cree poseer en mayor o menor grado.

El entrenamiento en este punto consta de tres pasos:

1. Ayudando al alumno a conocer su propia actividad mental.
2. Adiestrándole en una evaluación objetiva tanto de su conducta como de sus pensamientos.
3. Proporcionarle un autorrefuerzo.

**c) Estilo atribucional.** Las atribuciones son explicaciones que el propio sujeto utiliza para justificar los resultados de sus actuaciones. Las atribuciones incluyen tres dimensiones que describen el tipo de causa que, según el sujeto, explica los hechos:

- **Externa**, cuando el sujeto atribuye los hechos a una causa que está fuera de él, o **interna**, cuando la causa se sitúa en el mismo individuo. Se habla comparativamente de “sujetos internos” y “sujetos externos”. Un alumno con tendencia a asumir la responsabilidad de su rendimiento escolar, apelando a su esfuerzo o a su inteligencia, por ejemplo, se opondría a aquel otro que tendiese a atribuir sus éxitos y sus fracasos a la dificultad intrínseca de la tarea, la bondad o maldad del profesor o la mera suerte.
- **Estable**, cuando las causas atribuidas son consideradas permanentes, e **inestable** cuando se consideran pasajeras. Si la causa es percibida como estable, como podría ser determinada capacidad o incapacidad personal, cabe esperar que sus efectos persistan a lo largo del tiempo. Repercute, por tanto, en las expectativas.

- Por último, tiene la mayor importancia que las causas se consideren **controlables** o, por el contrario, **fuera del propio control**. Este es el factor más directamente relacionado con la motivación.

El estilo atribucional de una persona da lugar a sentimientos positivos o negativos sobre sí mismo, lo que le afecta al comportamiento, al rendimiento y a la opinión que tenga de sí.

Para analizar el estilo atribucional de los alumnos se puede partir de frases incompletas y de las explicaciones que da a los acontecimientos y sucesos de la vida familiar, escolar y social.

Se inicia el entrenamiento en estilo atribucional partiendo de casos concretos. Se analiza la situación y la atribución realizada. Luego se le pide a un alumno que se ponga en el caso y que efectúe su propia atribución. Después se pasa a sucesos reales de la vida del alumno, tanto positivos como negativos, repitiendo de nuevo el proceso.

- d) Autocontrol.** El control de los sentimientos y de la propia conducta hace que uno se sienta competente y seguro ante los demás.

Al alumno se le propone una serie de ejemplos y situaciones, ficticias y reales, que den ocasión de analizar y valorar sus reacciones. Se pretende que el alumno reaccione ante los obstáculos y situaciones frustrantes de manera adecuada, controlando las respuestas agresivas, impulsivas y anárquicas. El autocontrol requiere habilidades como:

- Ser capaz de planificar y realizar lo planificado.
- Ser capaz de dominar e inhibir ciertas respuestas emocionales, de diferir algunas satisfacciones y tolerar fracasos y frustraciones.

- e) Establecimiento de metas.** Se trata de ejercitar al alumno en el establecimiento de metas graduadas, razonables y precisas. Cuando las metas son excesivamente altas el alumno puede experimentar fracasos frecuentes y escasos éxitos con el consiguiente deterioro de su autoestima.

Se inicia el entrenamiento analizando y aclarando:

- Si el objetivo es razonable.
- Si el objetivo es realista.

### **f) Habilidades para la comunicación y relaciones sociales.**

El éxito o fracaso en las relaciones sociales influye decisivamente en la autoestima. La capacidad para comprender a los demás y ponerse en su punto de vista es condición para las relaciones sociales.

La evaluación de la conducta social se hace por observación directa en las situaciones habituales.

La intervención educativa en este sentido se ajusta al siguiente proceso:

- Presentar un modelo explicando, paso a paso, cómo desarrolla su conducta.
- Simular situaciones en las que el alumno tenga que repetir el modelo.
- Proporcionar un adecuado “feedback”: información significativa, relevante sobre su propio comportamiento, animándole y ofreciéndole las sugerencias oportunas.

**g) Imagen corporal.** La imagen corporal posee una carga afectiva que influye, a veces de manera drástica, sobre la propia autoestima y sobre las capacidades sociales. Podría definirse como la propia visión de la propia apariencia física, es decir, de la presencia personal susceptible de ser físicamente percibida y valorada por los otros. Realmente son los otros —sobre todo aquellos que revisten mayor importancia afectiva— el espejo donde el niño se mira y reconoce (donde mira y reconoce su atractivo o su fealdad). Esta circunstancia hace que la imagen corporal se convierta en un objetivo ineludible de la intervención educativa:

- Haciendo que el niño tome conciencia de ella, de cómo se va formando, de si es o no objetiva y ajustada, de la manera como repercute en las relaciones con los demás.
- Modificando o aliviando sus atribuciones negativas, su lenguaje autodirigido, sus modelos más idealizados, con los que se compara y a los que desea alcanzar. En una palabra, contribuyendo a que elabore una imagen realista y aceptable de su propio cuerpo.



# Capítulo VI.

## Enseñar a pensar

### Planteamiento general

Seguramente la línea de acción tutorial 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, y que aparece explícitamente como objetivo en algunas de ellas. La culminación de aprender a pensar está en **aprender a aprender**. Es una culminación que, en sentido pleno, no se alcanzará hasta el final de la Educación Secundaria; pero que conviene promover ya desde la Educación Primaria.

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. Hay algunas áreas particularmente importantes para este fin, como son la de Lenguaje y la de Matemáticas. Pero también un correcto planteamiento de otras áreas, en realidad, de todas las áreas, contribuye de modo decisivo al desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales básicas. Por eso, muchos alumnos no necesitan actividades o programas específicos para adquirir actitudes y modos de pensamiento que adquieren espontáneamente, incidentalmente, con ocasión de otros aprendizajes.

Otros alumnos, en cambio, necesitan tales actividades específicas en algún momento de su escolarización. Son alumnos con dificulta-

---

des o problemas bastante distintos; alumnos con un retraso significativo en el desarrollo intelectual; alumnos "lentos para aprender" o con dificultades de aprendizaje; alumnos de necesidades educativas especiales; alumnos socioculturalmente desfavorecidos. 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.

*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. La habilidad del pensamiento no es

innata; antes bien, está sujeta a modificación y mejora mediante entrenamiento.

Habitualmente en la escuela 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.

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 participación, la exploración y el descubrimiento como estrategias de conocimiento por parte de los alumnos.

El desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales básicas es un objetivo del currículo, como queda reflejado en el Decreto de Currículo de la Educación Primaria. En él se recoge, entre otros, el principio metodológico de que el proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, “funcionalidad que no es únicamente 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, es decir, **el aprender a aprender**”.

En los objetivos generales de las áreas, en esta etapa, se incluyen específicamente diferentes aspectos del enseñar a pensar. Aunque el uso de estrategias de pensamiento parece más ligado a los contenidos científicos de algunas materias, en todas las áreas se precisa un control cognitivo para planificar, controlar 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 patente que esta línea de actuación debe impregnar la actividad educativa:

<b>Áreas</b>	<b>Objetivos generales</b>
<b>Conocimiento del Medio natural, social y cultural</b>	Identificar, plantearse y resolver problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.
<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.
<b>Lenguas Extranjeras</b>	Utilizar en el aprendizaje de la lengua extranjera los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.
<b>Matemáticas</b>	Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

## Programas de enriquecimiento cognitivo

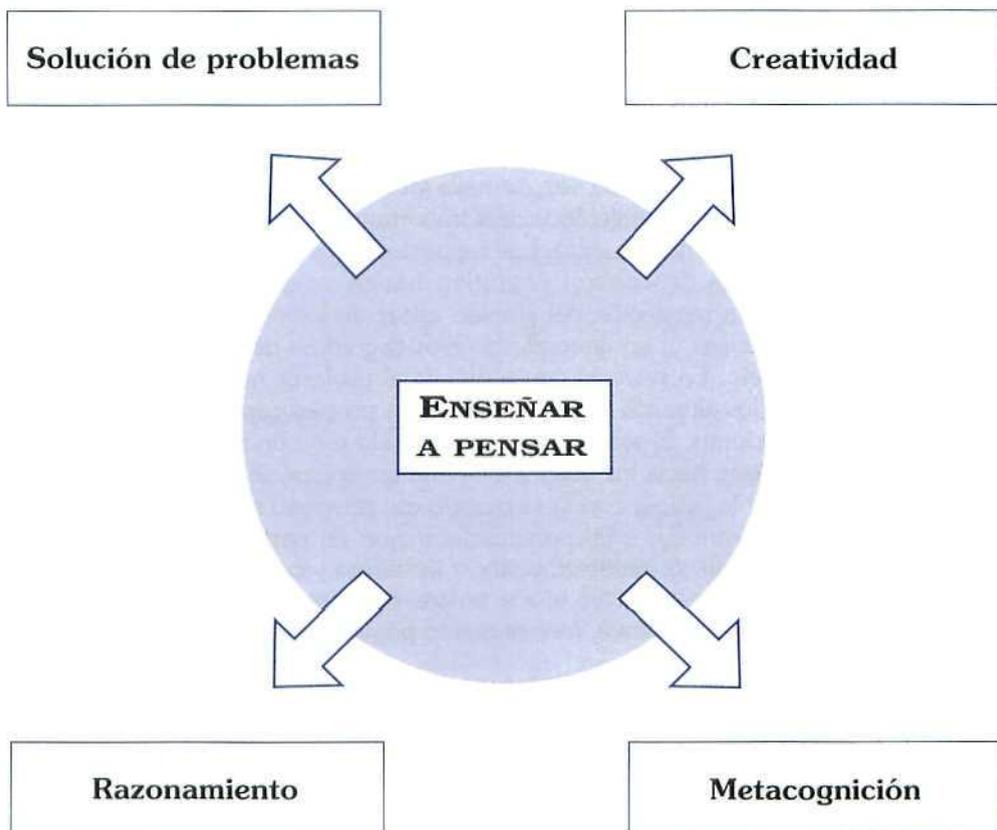
Los programas elaborados para enseñar a pensar tratan de desarrollar estos cuatro aspectos fundamentales del pensamiento:

- a) La **solución de problemas**, mediante la presentación de situaciones- problema a los alumnos, aplicando un modelo para su solución con varias fases: comprensión del problema, ideación de un plan, ejecución de ese plan y verificación de los resultados.
- b) La **creatividad**, mediante estrategias que favorecen el pensamiento creativo. Figuran entre las más conocidas el torbellino de ideas (“brainstorming”), transformaciones imaginativas, análisis de supuestos, etc.
- c) El **razonamiento** deductivo e inductivo, mediante el desarrollo de la capacidad de razonar de acuerdo con los principios de la inferencia, tanto deductiva como inductiva.
- d) La **metacognición**, es decir, el conocimiento acerca del propio conocimiento, que, a su vez, se halla vinculado a estrategias de control de pensamiento y cuya importancia ha resalta-do la investigación más reciente. Las capacidades metacogniti-vas o, mejor, las de control cognitivo hacen posibles la planificación y la regulación del empleo eficaz de los conoci-mientos, estrategias y, en general, recursos cognitivos de que dispone el sujeto. En relación con todo ello el profesor ha de favorecer que los alumnos conozcan mejor sus propias capaci-dades y limitaciones. El saber si se está haciendo o no un pro-greso satisfactorio hacia los objetivos de una tarea específica y saber modificar la propia conducta cuando ese progreso no es satisfactorio, contribuye a un aprendizaje mejor; en particular contribuye a planificar, predecir, verificar las tareas y controlar el resultado del propio trabajo y, a la postre, del conocimiento y progreso en el aprendizaje. (*ver esquema página siguiente*)

Hay numerosos programas de intervención diseñados para aprender a pensar. Son programas que pueden aplicarse al grupo entero de la clase o bien solamente al grupo de alumnos que presen-tan algún déficit cognitivo.

El desarrollo de esos programas suele requerir una preparación especializada y, aun en el caso de que se confíen al profesorado ordinario, a este profesorado hay que dotarle de los oportunos mate-

riales y, sobre todo, del apropiado entrenamiento y formación para poder desarrollar el programa en toda su virtualidad. La breve mención que de algunos ellos se hace pretende contribuir a despertar el interés de los maestros en conocerlos más a fondo, en prepararse para ello y posteriormente acaso poner en práctica alguno de ellos con el grupo de alumnos o con algunos de éstos. Es éste, en todo caso, un asunto en el que el profesor tutor podrá solicitar asesoramiento del profesor orientador del centro o del Equipo de Sector. La mención de estos programas, si acaso, servirá al profesor tutor para ponerle en sintonía con grandes principios generales que, en todo caso, pueden inspirar su práctica docente.



**Los programas se pueden agrupar en cinco grandes categorías, atendiendo a los objetivos que persiguen:**

- 1) Programas que se centran en la enseñanza de determinados procesos o habilidades cognitivas básicas, que se suponen esenciales para la competencia intelectual o que se creen componentes de ésta (Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein, Proyecto Inteligencia de Harvard).
- 2) Programas que resaltan la importancia de determinados métodos, enseñando estos métodos fuera de materias curriculares (Programa CORT de Bono).
- 3) Programas que intentan promover el pensamiento operativo formal dentro de materias curriculares (Programas de Comprensión Lectora).
- 4) Programas que tratan fundamentalmente de la manipulación simbólica del lenguaje, entendido éste como medio y no como fin (Programa de Modelado del Lenguaje Interior y Autoinstrucciones de Meichenbaum).
- 5) Los que se centran en el pensamiento como materia de estudio (Programa de "Filosofía para niños" de Lipman).

Sin necesidad de utilizar, desarrollar y aplicar programas completos de "enseñar a pensar" o de "mejora de la inteligencia", es importante conocer algunos de los conceptos y de los principios en que se basan esos programas para tenerlos en cuenta y ponerlos en práctica en la docencia.

Así, por ejemplo, el programa de **enriquecimiento instrumental**, elaborado por Reuven Feuerstein, para alumnos culturalmente deprivados, a partir de los diez años, maneja algunos conceptos y principios, por lo demás no exclusivos suyos, que son útiles para todo profesor, como son los relativos a los mapas cognitivos, al lugar o momento donde se producen las funciones cognitivas deficientes y al papel de la experiencia del aprendizaje mediado.

**El mapa cognitivo** es un medio que hace posible la representación de una serie de conceptos con sus relaciones, mediante un esquema. Se puede utilizar para la planificación de cualquier contenido esco-

lar y en la utilización que de él hace Feuerstein se reflejan siete parámetros que permiten analizar, categorizar y ordenar el acto mental. Dichos parámetros son: contenido, modalidad del lenguaje, operaciones mentales, fases del acto mental en que se desarrolla la operación, nivel de complejidad, nivel de abstracción y nivel de eficacia. En el programa de Feuerstein, para cada actividad del programa se elabora un mapa cognitivo que ayuda a la transferencia del proceso trabajado a otras actividades, facilitándose así la interiorización del objetivo trabajado. Pero el uso de mapas cognitivos, como es sabido, puede extenderse a toda clase de contenidos, sobre todo a los de naturaleza conceptual.

Respecto a **las funciones cognitivas deficientes**, características del pensador inhábil, Feuerstein resalta la importancia de localizarlas acertadamente. Según que esta deficiencia se encuentre en la fase de entrada, elaboración o salida del pensamiento —del procesamiento de información en que consiste la actividad de pensar—, el alumno será objeto de una intervención específica para su corrección y mejora. El supuesto es siempre que puede modificarse y mejorarse el funcionamiento de la inteligencia, pero es preciso identificar bien en qué fase se dan las disfunciones para aplicar correctamente el procedimiento educativo que les aporte remedio.

Un último elemento básico en el programa de Feuerstein es la importancia que otorga al **aprendizaje mediado**. Para Feuerstein hay dos mecanismos que construyen el aprendizaje y la inteligencia: la interacción directa con el mundo de los objetos y la experiencia del aprendizaje mediado, que es el que se realiza a través de la intervención de otra persona. Mientras muchos sujetos aprenden de modo inmediato de la experiencia, sin necesidad de la mediación de un educador y de unos propósitos educativos, algunos otros —como son ciertos alumnos con dificultades de aprendizaje— aprenden poco o mal con ese género de aprendizaje espontáneo e incidental a partir de la experiencia ordinaria. Tales alumnos necesitan de experiencias organizadas y **educativamente mediadas** por alguien que explícitamente se propone instruirles. El “mediador”, en este caso el profesor, proporciona herramientas cognitivas para la interacción con las experiencias; herramientas, por otra parte, que pueden ser empleadas posteriormente en experiencias de aprendizaje directo.

*El profesor es el “mediador” que proporciona herramientas cognitivas, que pueden ser empleadas posteriormente en experiencias de aprendizaje directo.*

Otro programa del que el tutor puede tomar principios básicos, de gran utilidad en su práctica docente, es el de **Filosofía para niños**, de Lipman. Aunque habla de "filosofía", este programa trata, en general, de desarrollar en los alumnos algo que forma parte de los objetivos de cualquier currículo bien organizado: el enfoque lógico, la forma correcta de pensar. Se trata, pues, de fomentar una **forma racional de pensamiento**.

Los materiales de que se sirve el programa son sumamente simples y, por ello, la idea misma del programa puede fácilmente aplicarse en el aula. Son una serie de novelas, acompañadas de manuales para los profesores, que contienen planes de discusión, ejercicios y actividades propuestas y diseñadas para facilitar la asimilación y el empleo de las ideas principales en otras situaciones. El enfoque de cada historia es básicamente el mismo. Los personajes de la novela se enfrentan a una cuestión intelectual o filosófica: ¿Cuál es la diferencia entre lo bueno y lo justo? ¿Qué es el bien? ¿Cuál es la diferencia entre normas y criterios? Las cuestiones que aparecen en las novelas se discuten en clase con la ayuda de esquemas, ejercicios y actividades que tratan de entrenar en habilidades del pensamiento como formulación de hipótesis, descubrimiento de alternativas, enunciación de explicaciones causales y generalización.

Son materiales semejantes a los que utiliza Kohlberg con otra finalidad: la de ayudar a los niños y adolescentes a alcanzar niveles más maduros de razonamiento moral. Kohlberg propone historias que enfrentan a dilemas morales. Del conflicto cognitivo que surge en los niños o adolescentes al discutir esos dilemas se espera que emerja una forma más madura de pensamiento y de conciencia moral.

Así pues, el uso de historias significativas acompañadas de preguntas y de debates, constituye un recurso educativo para favorecer un pensamiento más maduro, racional a la vez que moral. Ese uso puede desarrollarse de acuerdo con programas sistemáticos, como el de Lipman o el de Kohlberg, pero también de manera informal, aunque no por ello menos metódica.

## Técnicas de estudio

Una variedad de los programas de enseñar a pensar son los programas denominados de técnicas de estudio. Es preciso destacar que muchas de las técnicas de estudio son, más bien, técnicas para

manejarse bien en una prueba o en un examen. Ahora bien, precisamente la evaluación de aprendizajes escolares no debe responder al modelo tradicional de prueba o examen. Así pues, si algunas técnicas de estudio es preciso favorecer dentro de la escuela, sobre todo, en la etapa de Primaria, son aquellas que predisponen y preparan para un aprendizaje mejor, más funcional, y no las que preparan para exámenes. Bajo este punto de vista, dentro del cuerpo tradicional de **técnicas de estudio** cabe resaltar las siguientes:

**1. Técnicas o destrezas instrumentales básicas.** Estas técnicas son adecuadas para saber comprender y asimilar la información objeto de estudio. Se incluyen aquí todas las actividades relacionadas con:

- La comprensión lectora: técnicas clásicas de subrayado, realización de resúmenes y esquemas, mapas conceptuales.
- Técnicas de recogida de información sobre un tema: uso de diccionarios, fichas de biblioteca, apuntes.
- Técnicas para mejorar la retención y el recuerdo, el cual, a su vez, está en función de varios factores:
  - a) De la *atención prestada* a lo que se pretende recordar. Un alumno presta mayor o menor atención de acuerdo con factores tanto externos como internos. Entre los factores externos que el profesor puede controlar, están: la novedad del tema, la forma de presentación, el contenido de la materia y la cantidad de distractores externos (ruidos) y distractores internos a la tarea (información irrelevante de un texto).
  - b) De los *conocimientos previos* sobre lo que se pretende aprender y de la forma en que se hallan organizados.
  - c) De las *estrategias* que se utilizan para aprender: repetición, organización de lo aprendido por categorías, elaboración visual o verbal.

**2. Aplicación de factores motivacionales.** Para aprender es totalmente necesario estar motivado. Ahora bien ¿qué puede hacer el profesor cuando no existe en el alumnado esa motivación por el aprendizaje?

Es posible, desde luego, recurrir a una motivación extrínseca, ajena a la tarea misma, como son los premios y los castigos. Pero

parece demostrado que éstos sólo son efectivos mientras están presentes y por breve tiempo. A veces, incluso, tienen efectos contrarios a los deseados.

A menudo, precisamente, la ausencia de recompensas hace que los alumnos se impliquen más personalmente en la tarea. Las mismas calificaciones, por eso, pueden obstaculizar el aprendizaje y el descubrimiento de reglas de solución para buscar el resultado, al existir una excesiva preocupación por la evaluación del producto final.

Es preciso, por tanto, conseguir una motivación intrínseca, es decir, una motivación relativa a la propia tarea o actividad, que entonces se realiza por sí misma, por su propio valor, y no sólo por consecuencias que contingentemente puedan vincularse a su resultado.

*Cuando vemos a un alumno centrado en la realización de la tarea es un claro exponente de que su conducta está "intrínsecamente motivada", obteniendo gratificación por la misma realización de la tarea.*

#### **Para conseguir esta motivación intrínseca es necesario:**

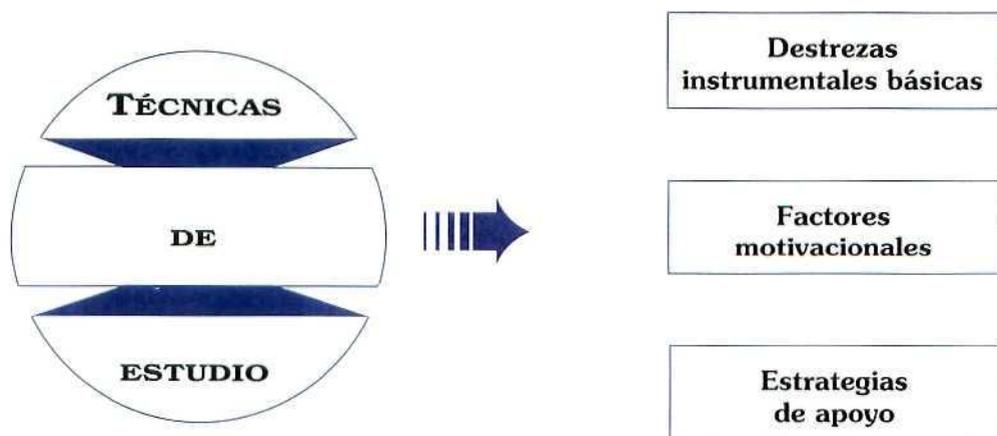
- a) Presentar a los alumnos tareas de una dificultad moderada, adecuada, ni muy fáciles, ni muy difíciles, para conseguir que su realización sea una ocasión para percibir o experimentar que son competentes. Se evitarán los mensajes que impliquen una crítica excesiva y se dará importancia, por el contrario, a toda tarea bien realizada.
- b) Proporcionar al alumno experiencias de autonomía que generen satisfacción propia, lo que les da interés en realizarlas por el simple hecho de hacerlas.

A veces, aunque el profesor ponga todos los medios a su alcance, se encuentra con alumnos que no realizan este proceso de interiorización y que no llegan a asumir la tarea como algo propio. En estos casos, puede resultar efectivo trabajar conjuntamente en otros aspectos: en la mejora del autoconcepto o de la capacidad de autorregularse. Por otro lado, conviene insistir en la motivación del alumno hacia el logro, orientándole a superarse a sí mismo más que hacia el logro de metas externas, como pueden ser las buenas calificaciones.

3. Otras estrategias y circunstancias. Para favorecer el estudio se debe enseñar a los alumnos a planificar su tiempo de trabajo y a saber cuáles son las condiciones mínimas necesarias del ambiente de estudio (lugar, luz, temperatura...).

Con relación a todo ello, es importante la implicación de la familia para que colabore, por un lado, en el control de horarios y, por otro, en el favorecimiento de las condiciones físicas del estudio.

Debe resaltarse, en fin, que las actividades para poner en práctica los programas de técnicas de estudio, no deben ser realizadas al margen del proceso de enseñanza. Por el contrario, han de responder a una planificación plenamente incorporada al desarrollo de las materias del currículo. De hecho, todas estas "técnicas" están contempladas como contenidos en las diferentes áreas del currículo de Primaria. Aparecen como contenidos conceptuales los aspectos de higiene, y conocimiento de sí mismo. Como contenidos procedimentales figuran la utilización de técnicas de recogida de información y organización de la misma: elaboración de informes, resúmenes... Por último, en el ámbito de las actitudes se contempla la perseverancia en la búsqueda de soluciones y el interés por conocer.



## Parte Tercera

---

Colaboración de los padres

---



---

*Esta parte tercera está extraída del documento “Colaboración de los padres”, de Jesús Palacios y Gema Paniagua, que forma parte de los Materiales para la Reforma de Educación Infantil.*

---

Una de las funciones principales de tutoría es asegurar la conexión de la educación familiar y escolar, favoreciendo la participación de los padres en la educación de los hijos de manera coordinada con la escuela. Es una coordinación no siempre fácil. Implicar a los padres conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de acciones frecuentemente trabajosas y de rendimiento no siempre inmediato. En cierto sentido, tanto para los padres como para los profesores resulta más cómodo trabajar por separado: el maestro trabaja sin la “interferencia” de los padres, seguro en su espacio y sus funciones, y los padres pueden desempeñar su papel sin la sensación de que alguien está inmiscuyéndose en sus cosas, o supervisándolas. Lo que para unos y otros puede ser comodidad, para los niños y niñas se convierte en discontinuidad, falta de convergencia y congruencia, descoordinación. Es preciso, por tanto, y ante todo, estar convencidos de la necesidad de colaboración entre profesores y padres para la educación de los alumnos —respectivamente, hijos— en esta etapa.

Pero, incluso convencidos de la importancia de la implicación de los padres, lo que probablemente falta a muchos profesores son vías concretas a través de las cuales articular esa implicación, formas de acción que vayan gradualmente salvando el hiato que actualmente marca las relaciones con los padres. Los principales medios —y momentos— a través de los cuales los maestros pueden conseguir y favorecer la cooperación de los padres en la educación de sus hijos son las **entrevistas** personales con madres y padres y las **reuniones** colectivas con ellos. Del modo de realizar entrevistas y reuniones se habla en el capítulo VII.

---

Por otra parte, además, al analizar qué es razonable esperar de la implicación de los padres y cómo es posible llevar a cabo esa implicación, conviene reflexionar brevemente sobre qué expectativas es bueno no tener en relación con los padres y qué ilusiones se deben evitar. Concretamente, la participación de los padres debe plantearse como un proceso gradual, en el que cada avance ha de consolidarse y evaluarse antes de pasar al siguiente. Lo que se puede esperar de la participación de padres y madres varía, pues, enormemente, según el momento en que se encuentre el proceso de implicación.

En ese proceso se pueden diferenciar dos aspectos en los que deseablemente los padres pueden implicarse con actividades diferentes: el intercambio de **información** y la **participación** directa, que serán objeto del capítulo VIII.

## Capítulo VII.

# Entrevistas y Reuniones

Los tutores y, en general, los profesores pueden contribuir a la participación de madres y padres de los alumnos en la educación de éstos a través de entrevistas y reuniones con ellos. **Las entrevistas** tienen un carácter más personal: se refieren a un alumno concreto e, idealmente, han de tener lugar también con el padre y no sólo —como suele suceder— con la madre. **Las reuniones** se realizan con un grupo de padres y madres a propósito de todos o de algunos de los alumnos de clase; o son también las reuniones más generales de madres y padres de alumnos del centro.

### Las entrevistas personales

Uno de los instrumentos privilegiados para establecer contacto con los padres es la entrevista. Se trata de una situación ideal para el intercambio de información en torno al niño, la puesta en común y búsqueda de distintas estrategias educativas, y normalmente proporciona muchos más datos que otros canales.

Es un instrumento prácticamente imprescindible al comienzo de la escolarización del niño, cuando la familia y la escuela se desconocen. También es especialmente útil al final de curso, para transmitir la evolución que se ha observado en el niño a lo largo de todo el año. Por otra parte, la entrevista es probablemente el mejor contexto para abordar las situaciones conflictivas que a veces surgen entre padres y maestros. Por lo demás, las entrevistas en torno al niño y su educación son uno de los momentos en los que merece la pena insistir en la necesidad de que participen tanto la madre como el

---

padre, como una forma más de transmitir la importancia que para el maestro tienen este tipo de contactos, como un intento de implicar a ambos progenitores en la educación del niño, y como una forma de intentar garantizar al máximo la continuidad entre la escuela y la familia.

*Existe una gran variabilidad entre los maestros a la hora de abordar estos encuentros con padres. Para unos se trata de contactos agradables, mientras que a otros les supone una gran tensión y un importante esfuerzo personal.*

Muchos profesionales señalan que en sus primeras entrevistas preferían atenerse a guiones más o menos rígidos y a situaciones muy estructuradas, y que en la medida en que la práctica ha convertido las entrevistas en una actividad profesional habitual, la situación se ha ido haciendo para ellos más relajada y también menos formalizada.

## Condiciones ambientales: hora y lugar

Una variable importante para el éxito de una entrevista es el cuidado de las condiciones en que se desarrolla. **El horario**, en primer lugar, va en gran medida a determinar si la mayoría de los padres pueden asistir a las entrevistas, o si éstas en la práctica van a ser irrealizables. Por ejemplo, horarios de entrevista a media mañana resultan discriminatorios para aquellos padres y madres que trabajan. A la hora de organizar los horarios más idóneos para los contactos con padres, maestros y maestras deben tener en cuenta cuestiones tales como las condiciones laborales de los padres, la proximidad entre la escuela y los domicilios, etc. El frecuente absentismo del padre en este tipo de contactos se ve a veces favorecido por las condiciones que se ponen para el desarrollo de las entrevistas.

Igualmente importante es dónde se desarrollan las entrevistas. En general, hay que tender a realizarlas en **espacios acogedores y cómodos**, y, según los objetivos que se planteen, unos espacios serán más adecuados que otros. Por ejemplo, en una entrevista inicial, donde en parte interesa que los nuevos padres conozcan el espacio y los objetos que van a rodear a su hijo, puede ser conveniente que la entrevista se desarrolle en el propio aula. Por el contrario, para tratar una situación conflictiva puede resultar más adecuado un espacio más neutro, como es un despacho.

Debe siempre tenerse presente que hay muchos aspectos de la situación de entrevista que tienen una serie de connotaciones importantes: no es lo mismo desarrollar una entrevista sentados en sillas de niños —con cierta incomodidad—, que hacerlo en sillas de adultos; tampoco es lo mismo tener la entrevista con una mesa de despacho por medio, que tenerla sentados frente a frente. En general, no se puede afirmar que unas condiciones sean objetivamente mejores que otras, sino más bien que unas condiciones transmitirán una imagen más formal o más informal. Lo determinante es saber en qué clima se desea que se desarrolle cada entrevista.

Sea cual sea el espacio y las condiciones ambientales en que se desarrolle la entrevista, es importante asegurarse de que no haya interrupciones. Personas entrando y saliendo continuamente del lugar donde se desarrolla la entrevista no sólo cortan el hilo de la conversación, sino que restan privacidad, valor e importancia al encuentro.

## Presencia del niño

Otro aspecto sobre el que hay que tomar una decisión es si se considera oportuno que **el niño esté o no esté presente** en la entrevista. De nuevo, el objetivo de la entrevista es lo que debe ayudar a tomar una decisión u otra. Antes de acudir a la entrevista los padres deben saber a qué atenerse al respecto.

En la entrevista inicial, muchos maestros consideran imprescindible la presencia del niño, para conocerse mutuamente, mostrarle los materiales y espacios, etc., convirtiéndose este encuentro en una situación informal de primera toma de contacto. Es importante que, si el niño está presente, esté de alguna forma integrado en la conversación, y hay que contar con que será inevitablemente el centro de atención de la reunión. Por ello, en muchas ocasiones es recomendable que la entrevista se desarrolle exclusivamente entre adultos, lo que permitirá hablar más libremente de algunas situaciones que preocupan a los padres o a los educadores, tratar algunos temas más a fondo, etc. En estas ocasiones, la presencia del niño implicado o de un hermano, suele ser altamente distorsionante y, las más de las veces, muy poco recomendable.

## Convocatoria previa

Para que la familia pueda organizarse —asistencia del padre, poder dejar a los hijos con algún familiar, etc.—, hay que **convocar**

**las entrevistas** con un cierto margen de tiempo. La convocatoria puede ser verbal, pero nunca está de más apoyarla con una nota que recuerde a la familia la fecha y la hora.

En el momento de la convocatoria, es conveniente comunicar a los padres el objetivo general que se pretende cubrir con la entrevista. Lo mismo sucede cuando son los padres los que solicitan el encuentro. Tener una idea, por aproximada que sea, de los temas que se van a tratar, evita el desconcierto y la improvisación.

*La explicitación de los contenidos de la entrevista ayuda además a planificarla y evita que se caiga en encuentros rutinarios, muy poco ajustados a cada niño, que giran en torno a una pregunta genérica del tipo “¿qué tal va el niño?”.*

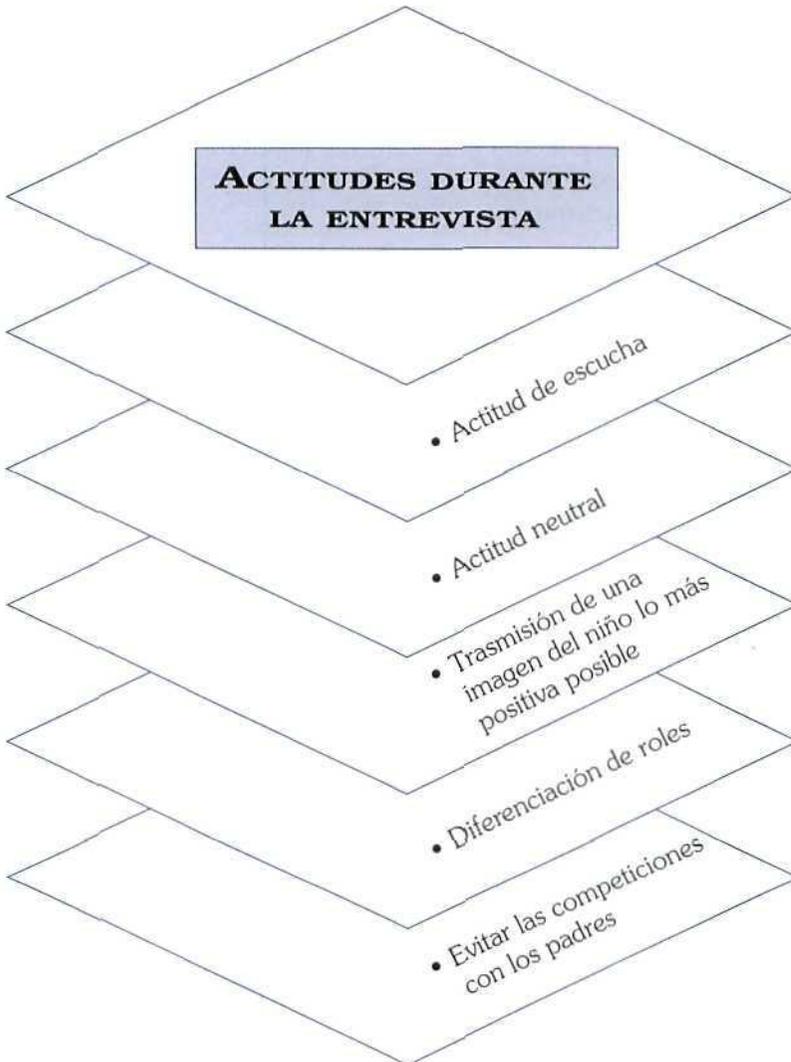
Para evitar esto, es muy conveniente que la maestra o el maestro cuente con un guión de los temas que quiere tratar. Es conveniente iniciar las reuniones explicitando estos temas, preguntando también a los padres si ellos quieren abordar alguna otra cuestión, y organizando una especie de “orden del día” que recoja los intereses de todos. Esto ayuda a ajustar los tiempos y a no irse por las ramas. Naturalmente, hay que tener también la flexibilidad suficiente para abordar algún tema que, aunque no estuviera previsto por ninguna de las partes, surge y se revela como especialmente importante.

Tener claros los objetivos de la entrevista facilita enormemente la evaluación posterior de lo que se ha conseguido con ella: en qué medida se han cumplido los objetivos previstos, qué lecciones se sacan para una entrevista posterior, etc.

## **Actitudes durante la entrevista**

Algunas entrevistas tendrán como objetivo fundamental la recogida de información del contexto familiar, mientras que otras, por el contrario, se centrarán en la transmisión de información por parte de la escuela. En ningún caso debe esto llevar a cortar la iniciativa del interlocutor. Si en una entrevista, para transmitir la valoración que hace del niño, el maestro ocupa todo el tiempo con sus propios datos y reflexiones, sin dar a los padres oportunidad de opinar, estará también poniendo en práctica formas de actuación que en nada

favorecen la participación de los padres. Los anteriores son dos ejemplos extremos en los que se pierde la esencia de la entrevista (la reciprocidad en la comunicación) y en los que sería más adecuado limitarse a dar un cuestionario para que lo rellenen los padres, o pasarles un informe escrito.



---

Estas reflexiones llevan a considerar el tema de la actitud del maestro o la maestra durante la entrevista, que es tal vez la variable más importante a la hora de crear un buen clima de relación y una comunicación eficaz.

En primer lugar hay que mantener una **actitud de escucha**, actitud que sólo se da si se considera que el interlocutor tiene algo importante que decir. Si, por el contrario, el maestro o la maestra se sitúa en el papel de experto, considerando que conoce mejor que nadie al niño y que los padres son ignorantes en lo tocante a cuáles son las características del niño o cómo conviene llevar adelante su educación, la escucha será prácticamente imposible. Los padres percibirán esa actitud y sentirán cualquier cosa menos animados a desarrollar futuros encuentros.

Por otra parte, hay que mantener una **actitud neutral**. Es relativamente frecuente que en entrevistas en que padre y madre están presentes, al tocar algún aspecto educativo en el que no están de acuerdo entre ellos, cada uno intente que el maestro tome partido por su posición. En estas situaciones, a veces resulta difícil no aliarse con uno de ellos, dándole la razón. Esta situación no se evita, sino que a veces se agrava, cuando sólo está presente uno de los padres, siendo fácil echarle las culpas al ausente. La actitud neutral debe traducirse en no tomar partido en los conflictos familiares y, más en general, en no hacer juicios de valor sobre las conductas de los padres.

En su comunicación con los padres, el maestro o la maestra deben poner un especial cuidado en transmitir una **imagen del niño** lo más **positiva** posible. Incluso cuando se trata de comentar problemas o dificultades que el niño pueda tener, el tono del comentario no debe ser destructivo (ni para los padres, ni para el niño). Por problemático que un niño sea, siempre será posible *encontrar en él aspectos positivos a los que hacer referencia*. No se trata, naturalmente, de dar a los padres una imagen distorsionada de la realidad, sino de no limitarse a destacar sólo los problemas y limitaciones. Los padres deben tener motivos para percibir que, incluso cuando de hablar sobre problemas se trate, el maestro tiene esperanza en el niño y cree que todavía es mucho lo que va a poder lograr con el concurso de unos y otros. Este mensaje es importante porque las esperanzas aún puestas en el niño pueden ser percibidas por los padres como muestra también de confianza en ellos.

*Una imagen del niño cargada sólo de aspectos negativos y en la que hay poco lugar para el optimismo, no sólo transmite una visión negativa del niño, sino que también comporta implícitamente una cierta desconfianza con respecto a la competencia de los padres como educadores.*

La entrevista inicial es un buen contexto para clarificar la complejidad y **diferenciación de roles** entre padres y maestros. Tal clarificación es la mayor utilidad para evitar malentendidos y consiste en delimitar lo más precisamente posible los campos de actuación de cada uno, poniendo límites tanto a las actitudes de injerencia de los padres en el trabajo de los maestros, como a la tentación que éstos pueden sentir de dictar a los padres cómo deben relacionarse con su hijo en casa. En este sentido, tener claro y hacer explícito a los padres que en ningún momento se pretende sustituirles en su papel de padres, es un buen punto de partida para establecer relaciones de colaboración y evitar los sentimientos de rivalidad que a veces surgen entre padres y educadores, en especial en relación con los más pequeños.

A toda costa se deben **evitar las competiciones** con los padres, como ocurre cuando se les recuerda constantemente que hay cosas que se han conseguido en la escuela (que el niño o la niña coma solo, por ejemplo) y que aún no se ha conseguido en la casa. Conductas de ese tipo y otras como reprocharles algunas actuaciones con sus hijos, sólo sirve para generar en los padres una escalada similar de reproches y descalificaciones.

La entrevista inicial es también un buen momento para clarificar a los padres qué tipo de profesionales están integrados en el equipo educativo y qué se puede esperar de cada uno de ellos. Lo que ocurre en el caso de niños con necesidades educativas especiales puede ser útil para ilustrar el problema al que se está haciendo referencia. En algunas ocasiones, cuando los niños presentan necesidades educativas especiales, alrededor del niño y su familia se hallan trabajando varios profesionales, a veces del propio centro (profesores de apoyo, profesor orientador) y otras veces externos al mismo (equipos de sector). Es importante coordinar y esclarecer la función de cada uno respecto a la familia, de cara a una colaboración más eficaz.

Por lo demás, el hecho de tener un hijo con alguna dificultad en su desarrollo no debe suponer para los padres recibir un trato muy

---

distinto al de los otros padres, por lo que se debe tender a que participen siguiendo los cauces establecidos para todas las familias. Pero, por otra parte, probablemente haya que adaptar algunos de los contenidos de las distintas actividades. Así, por ejemplo, en una entrevista inicial con la familia de un niño que presenta dificultades de tipo motor, se deberán recabar más datos que con la generalidad de los niños sobre las posturas que le resultan cómodas y las que hay que evitar, las formas de desplazamiento, las ayudas que hay que brindarle, etc. Tener en cuenta los informes psicopedagógicos del niño, así como una coordinación eficaz con los profesionales que lo atienden desde distintos ámbitos, puede evitar a las familias tener que repetir una y otra vez las mismas informaciones.

## Las reuniones informativas

Las reuniones informativas con grupos de padres constituyen un momento importante de encuentro entre el equipo educativo y las familias. Sirven para transmitir información de orden general (metodología, organización del centro, etc.), no centrada en un niño concreto.

### Requisitos prácticos

A la hora de planificar, organizar y convocar reuniones, hay un cierto número de consideraciones prácticas que deben tenerse presentes:

- las reuniones deben convocarse en **horarios asequibles** para los padres;
- la **preparación del espacio** donde se va a desarrollar el encuentro es también importante. Las sillas dispuestas en círculo, por ejemplo, invitan más a la participación que la disposición tradicional de un aula con una silla tras otra. Utilizar salas con buena acústica, prever un número suficiente de asientos, etc., son detalles insignificantes que pueden mejorar las condiciones de la reunión;
- en cualquier reunión es importante una cuidadosa **preparación** tanto de los **contenidos** que se van a tratar como de la propia **metodología** de la reunión: ¿quién va a hablar? ¿en qué orden?

¿cuáles van a ser los espacios de intervención de padres? La espontaneidad no debe ser confundida con la improvisación y un marco claro sobre quién y cómo intervenir puede dar más oportunidades a padres y educadores para expresar cuestiones relacionadas con los objetivos del encuentro.

*La improvisación suele llevar a que unas pocas personas acaparen la reunión, a que no se cumplan los objetivos, etc., con la consiguiente insatisfacción de la mayoría de los participantes.*

- una última cuestión se refiere a ajustar el grupo a los objetivos que se pretenden, siendo crucial en este sentido el **tamaño del grupo**. A continuación se examinan con algún detalle dos tipos de reuniones (generales y por grupos), debiendo tenerse en cuenta que es perfectamente posible combinar ambos tipos de encuentro en una misma convocatoria (por ejemplo, en una primera parte se trasmite una información general a todos los padres de la etapa y, a continuación, familias y maestros tienen reuniones por aulas para tratar temas más concretos).

## Reuniones de carácter general

Aunque es un tipo de reunión que por el número de los asistentes no favorece una participación muy activa, los encuentros con las madres y los padres de todos los alumnos de un ciclo, de la etapa o incluso de todo el centro, pueden ser convenientes y fructíferas para algunos temas en los que lo fundamental es la transmisión de información del centro hacia los padres. Estas reuniones de tipo general son adecuadas para tratar, entre otros, los siguientes **temas**:

- **Presentación del equipo del centro:** los padres, aunque hayan tenido algún contacto con el centro o algún maestro, suelen desconocer la composición del equipo educativo. Aunque no se puede pretender que de una primera presentación en una reunión recuerden a todos los profesionales, es positivo que se queden con una primera impresión (hay un equipo numeroso o reducido; hay distintos papeles o todos los profesionales cumplen la misma función; hay profesionales de apoyo o no, etc.).

- **Proyecto del centro:** los padres deben conocer las líneas generales del proyecto educativo y curricular, los objetivos generales que se plantean en la Educación Primaria, la metodología por la que se ha optado, etc. Hablar de estos temas de forma asequible para los padres suele ser difícil, pero el esfuerzo merece la pena. Es especialmente importante cuidar el lenguaje que se utiliza. Los términos propios del léxico curricular o, en general, educativo, suelen ser totalmente opacos para los padres. Es preciso hacer un esfuerzo de traducción, o, al menos, de ejemplificación para que se puedan entender los conceptos que se están barajando. En último término, hay que contar con que los padres no asimilen en profundidad toda esta información a través de una charla, pero es imprescindible que tengan una primera impresión de cómo se enfoca la educación en el centro, impresión que se irá completando por otras vías (reuniones de aula, información escrita, trabajos que realizan sus hijos, etc.).
- **Organización y normas:** suele ser conveniente explicitar desde el comienzo del curso el marco organizativo y las normas que más directamente atañen a las familias. En este punto, la enumeración de toda una serie de normas, puede dar lugar a reuniones en las que predominen las imposiciones y el tono imperativo. Esto es evitable si se da ese tipo de información por escrito, limitándose entonces la exposición oral a unos pocos aspectos que el equipo educativo considera fundamentales. Por lo demás, cuidar la forma de expresión y justificar la necesidad de una serie de normas en beneficio de todos, aligera la carga imperativa de este tipo de mensajes.

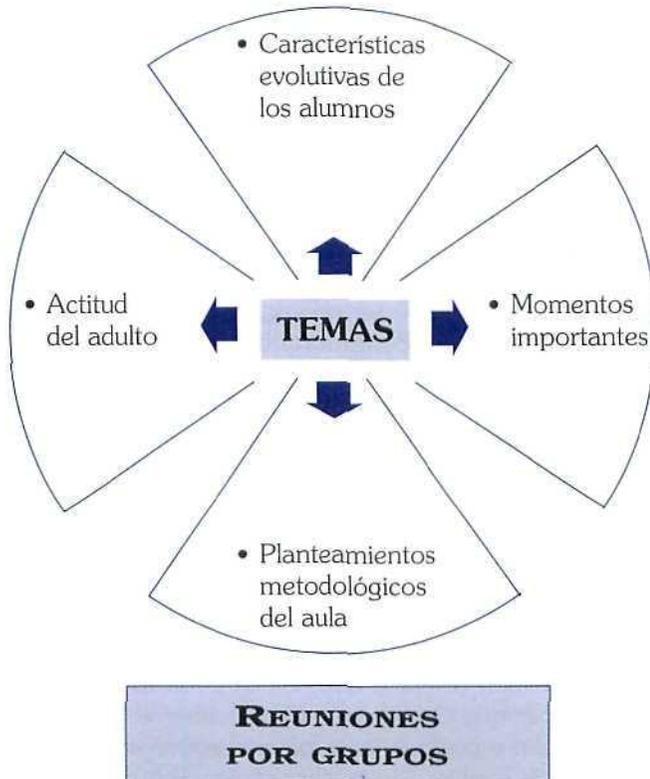
La claridad en la normativa interna es una condición necesaria pero no suficiente para un buen funcionamiento. Existen otros factores condicionantes del estilo de las relaciones y la forma en que se viven. Con cierta frecuencia, los padres viven ciertas normas como arbitrarias, como al centrarse en aspectos muy secundarios o plantear exigencias desproporcionadas (por ejemplo, exigir a los padres que aporten un informe médico cada vez que el niño se ausente). Por otra parte, medidas nada arbitrarias pueden ser vividas como tales si se imponen sin dar una explicación de su necesidad.

Como ocurre en todo encuentro entre personas, parte de los **mensajes** de estas reuniones generales se transmiten **de forma no verbal**. Por ejemplo, que todas las personas del equipo se sienten juntas cerca de quien está dirigiéndose a los padres, puede dar más

impresión de cohesión y apoyo al mensaje que se está transmitiendo que la situación en que el equipo está desperdigado por toda la sala. Quién se dirige a los padres también es un indicador del estilo del centro: si lo hace exclusivamente el director, si intervienen varios maestros para exponer distintos aspectos, etc.

Aunque esté prevista la intervención de varios miembros del equipo, conviene que uno asuma la **coordinación de la reunión** para asegurar que se cumplen los objetivos, los tiempos programados, etc. Recordar al comienzo de la reunión cuáles son esos objetivos y esos tiempos evita en gran medida las dispersiones y las intervenciones fuera de lugar. Será también función del coordinador remitir al espacio correspondiente aquellos temas que surjan y no sean pertinentes en ese momento.

## Reuniones por grupos



---

Las reuniones de grupos más reducidos (padres de los niños de un aula, o de los niños nuevos, etc.) permiten un mayor diálogo que las reuniones generales, posibilitando que los padres aclaren sus dudas, y favoreciendo objetivos que van más allá de la mera información (por ejemplo, que los padres se conozcan).

En estas reuniones suelen mostrar los padres mayor interés, ya que en ellas, sin llegar a hablar de cada niño, se suelen tratar temas muy cercanos a sus hijos. Algunos de los **temas** que con seguridad despiertan el interés de la mayor parte de los padres son:

- **características evolutivas de la edad:** desarrollo motor, cognitivo, emocional, niveles de autonomía;
- **algunos momentos importantes:** la adaptación al centro, crisis de oposición, etc.;
- **el planteamiento metodológico del aula:** la importancia del juego, la distribución de tiempos, materiales educativos, etc.;
- **la actitud del adulto:** cómo poner límites a la conducta del niño.

Es imprescindible exponer todos estos temas de forma comprensible para todos. Una estrategia que suele resultar útil consiste en ir ejemplificando lo que se dice, teniendo la precaución de no hacer mención a niños concretos.

Uno de los temas que con más frecuencia surge por parte de los padres se relaciona con los límites que se deben poner a los niños, si se debe o no ejercer la autoridad, qué se debe permitir, etc. Que eso ocurra es lógico, ya que suele ser uno de los temas que más dificultades plantea a los padres. Es importante que el equipo educativo tenga clara su postura al respecto en el ámbito escolar, para poder trasmitirla a los padres, teniendo en cuenta que se trata de temas complejos donde una simple receta no sirve para cambiar las actitudes familiares.

De hecho, al introducir todos estos temas, las reuniones no se limitan a la información sino que tienen con frecuencia un carácter claramente formativo. Son muchas las cosas que los padres pueden comprender sobre el comportamiento de sus hijos cuando se les da algunas claves evolutivas. Asimismo, conocer cuál es la actitud que los adultos mantienen respecto a los niños en el medio escolar (por ejemplo, favorecer que el niño investigue), saber el tipo de actividades que se realizan y por qué, etc., puede proporcionar pautas para actuar en el medio familiar, ideas sobre cómo jugar con los hijos, etc.

Con frecuencia, el tipo de información que se transmite en estos diálogos es para los padres más clarificador que charlas teóricas en las que se pretende influir sobre ellos o convencerles de ciertos principios o formas de acción.

Naturalmente, no es posible abarcar todos los temas de desarrollo y metodología en una sola reunión. Por ello se hace preciso prever varias reuniones a lo largo del curso, repartiendo entre ellas las distintas cuestiones a abordar. En las primeras reuniones conviene centrarse en la adaptación de los niños, sobre todo si son nuevos, y en una visión general de las actividades que se desarrollan en el aula, así como en las características más destacadas de la edad. En reuniones posteriores se pueden tratar temas más específicos: centrarse monográficamente en algún aspecto en el que converjan los intereses de la mayor parte de los padres, evaluar la marcha del curso, programar con los padres alguna actividad, etc.

*En todos estos encuentros es fundamental dejar un tiempo considerable para la intervención de los padres: sus preguntas, los temas que les preocupan, etc. En este momento será prácticamente inevitable que algunos padres planteen problemas concretos referidos a sus hijos. Es importante atender estas demandas, pero hay que tratar de no hacerlo en una reunión de grupo.*

Para resolver la situación creada se puede remitir a una próxima entrevista, si se considera necesario, o sencillamente tomar la anécdota del niño como un ejemplo de algo que suele suceder a los niños de esa edad, retomando entonces lo antes posible el discurso general. Como norma general, no obstante, si se cree que el padre está planteando algo que le preocupa o importa respecto a su hijo y se considera que una reunión colectiva no es el mejor contexto para abordarlo, conviene entonces comprometer una entrevista personal para lo antes posible.

Un aspecto fundamental de todas las reuniones es asegurar un **clima de cordialidad**, clima que se transmite de muy diversas formas: a través de mensajes implícitos y explícitos, el tono, la actitud receptiva, etc. Cuando el grupo es reducido, puede resultar agradable tener las reuniones en torno a una taza de café.

Puede ocurrir que no todas las intervenciones de los padres sean gratificantes. Hay que estar preparados para recibir no sólo opinio-

---

nes contrarias, sino a veces también intervenciones realizadas en un tono inadecuado o incluso agresivo. En estas situaciones es importante no responder en el mismo tono agresivo, sino contestar desde la serenidad, dando así peso a los argumentos propios y evitando enfrentamientos personales.

## Capítulo VIII.

# Información y participación

Reuniones y entrevistas tienen como finalidad conseguir la cooperación de los padres en la educación. Para esta cooperación es preciso, por un lado, intercambiar información en las dos direcciones: de los profesores a los padres y de éstos a aquéllos. Por otra parte, una de las formas más completas de cooperación de madres y padres con la escuela es su participación en actividades educativas.

### **Intercambio de información**

La información ha de circular, primero, de los padres y madres hacia los maestros. La familia debe aportar información sobre el niño. Es el nivel más básico y sencillo de colaboración, pero no el menos importante. Considerar a los padres como una privilegiada fuente de información sobre sus hijos es importante por muchas razones. Entre otras, porque da a los padres un protagonismo que se merecen. Además, porque les muestra la confianza que la maestra o maestro tienen en ellos, la importancia que en la escuela se da a su conocimiento del niño. También, porque manifiesta a los padres la preocupación que el hijo les merece. Todo ello estimula en los padres la percepción de su propia capacidad y competencia como padres, lo que además de ser bueno en sí mismo, les da confianza y seguridad en la relación con el maestro.

Claro que el intercambio de información a propósito del hijo no tiene que ser sólo de los padres hacia el maestro. Es también necesario que éste aporte a los padres aquellas informaciones que puedan ser relevantes, ya en un sentido más cotidiano (algo que el niño ha

---

hecho, o que le ha pasado, por ejemplo), ya en un sentido más de fondo (los progresos educativos del alumno, aspectos sobre los que es importante que los padres incidan en la relación con el niño, etc.).

Estos intercambios de información de los maestros hacia los padres no siempre adoptan la forma de intercambios individuales a propósito de un alumno o alumna concretos. Hay informaciones que conciernen a todo el centro, otras que valen para todo un ciclo educativo y, finalmente, otras que afectan a un grupo de niños. Para todas ellas debe haber cauce y es preciso que existan procedimientos e instrumentos para canalizar las distintas necesidades surgidas a raíz de los intercambios de información.

Al elegir las actividades y sistemas de información entre padres y profesores hay que tener en cuenta varios aspectos: qué tipo de información se quiere recibir y transmitir, cómo se va a hacer, dónde y cuándo se va a realizar el intercambio de informaciones. La primera (¿qué se va a transmitir?) es la más importante de estas preguntas, debiendo subordinarse las otras al aspecto fundamental de la comunicación: los contenidos que se quieren transmitir.

## **El contenido de la información**

Por lo que al contenido se refiere, es evidente que para ajustar la acción educativa a cada niño concreto es preciso recabar una serie de informaciones sobre el niño y su entorno familiar. Para ello se hace necesario decidir qué tipo de datos se necesitan para desarrollar la actividad educativa, pues probablemente no tiene sentido limitarse a copiar modelos de entrevista o encuesta que muchas veces se han elaborado en otros ámbitos (médico, psicológico....) y para otras finalidades. Es también necesario tener en cuenta algunas consideraciones en torno a esta información.

En primer lugar, los datos en torno a su hijo y su vida familiar no son para los padres datos asépticos. Cualquier pregunta aparentemente sencilla (por ejemplo, la edad en que el niño controló esfínteres), puede llevar implícita para la persona que la recibe una serie de cuestiones que remiten a su papel como padres ("¿lo hice bien?", "¿lo exigí demasiado pronto?").

Otro aspecto sobre el que merece la pena tomar precauciones tiene que ver con la natural tendencia a hacer inferencias y atribuciones que van más allá de la información que se nos proporciona. Por

ejemplo, saber que la familia de un niño está atravesando una situación difícil por las desavenencias entre los padres puede ser importante para la atención al niño en el marco escolar. Pero también puede llegar a ser perjudicial conocer esta información, si el adulto que la recibe infiere automáticamente que esta situación va a provocar un grave trastorno en el niño, o que todas las dificultades escolares que éste presente tienen su origen exclusivamente en el ámbito familiar.

Por todo lo anterior, con respecto a cualquier dato que se desee recabar de la familia, hay que preguntarse para qué se necesita, si puede influir en la acción educativa y en qué sentido. Esto hará que *la búsqueda de información se centre en los aspectos más compartidos* entre la familia y la escuela, en la situación actual del niño, y en las posibilidades de actuación desde el ámbito escolar.

Por último, no se debe perder de vista que cuando una maestra o un maestro hace determinadas preguntas a los padres, les está implícitamente transmitiendo qué información considera valiosa, ya que se pregunta sobre aquello que se cree relevante en el planteamiento pedagógico del maestro o del centro. Por ejemplo, un cuestionario cuyos datos se centran en aspectos de comida, medicamentos, enfermedades y cuidados físicos, refleja un enfoque muy distinto al de un cuestionario donde la mayoría de las preguntas se refieren a la actividad y juego del niño, a sus relaciones con adultos e iguales, a sus intereses, etc.

El intercambio de información que resulta necesario en la escuela debe tener un carácter bidireccional, por lo que además de la pregunta sobre qué información recabar de los padres es necesario plantearse qué información hay que transmitirles. En este sentido, ¿qué contenidos pueden interesar a los padres?

Es evidente que lo que más les interesa es la información sobre sus hijos. Se trata de algo natural, pero que a veces da lugar a un cierto malestar: en ocasiones, los maestros reprochan a los padres su exclusivo interés por el niño y su desinterés por todo lo que afecte al centro educativo o al grupo de niños (incluyendo metodología de trabajo, fundamentación psicopedagógica, etc.). Por su parte, a los padres les sorprende a veces que sólo se les hable de "generalidades" y que no se pueda hablar de su hijo. Es lógico y saludable que aunque tanto padres como profesores se relacionen con los mismos niños, sus intereses sean distintos, pues diferentes son sus funciones y papeles. En este sentido, no puede esperarse que los padres que se

comporten como profesores, ni que éstos se preocupen por cada niño como si fueran sus padres. Con todo, tanto unos como otros deben entender que han de existir diferentes niveles de comunicación y diálogo, unos de carácter más general (informaciones sobre el grupo, sobre la clase...) y otros más específicos (informaciones relativas a niños y niñas concretos).

Las informaciones de tipo general (metodología, proceso evolutivo, etc...) suelen tener eco en los padres si se consigue mostrar muy claramente la conexión que tiene en la práctica con las actividades de sus hijos y sus procesos de aprendizaje. Para establecer esta conexión se puede recurrir a ejemplos que se dan en la vida cotidiana del aula, partir de las preguntas de los padres, etc.

*Como principio general, deben evitarse los mensajes descontextualizados, las charlas "en el aire", que se pueden recibir como discursos absolutamente teóricos y que van a provocar un alejamiento de los padres.*

## **Cómo transmitir la información**

En la comunicación con los padres, el cómo se realiza es tan importante como el qué se intenta transmitir. Todos los profesionales tienden a dar por supuesto que su jerga profesional —con la que están tan familiarizados— es conocida y compartida por todo el mundo. Por ejemplo, un término tan frecuente como psicomotricidad no deja de ser un tecnicismo adecuado para hablar entre profesionales, pero desconocido o sólo superficialmente conocido por la mayoría de los padres. En general, un lenguaje de experto puede servir más para crear distancia con los interlocutores que para comunicar.

Respecto a conversaciones que afectan al niño, es importante que tanto padres como educadores no cometan el error de comentar delante del niño los aspectos que más les preocupan sobre su desarrollo y su comportamiento, ya que muchas veces esto sólo sirve para reforzar la situación problemática. Así, por ejemplo, resulta difícil que un niño con problemas de relación con los compañeros cambie de actitud mientras perciba que es el tema con el que "trae de cabeza" a los adultos de su entorno. Una buena estrategia ante las situaciones problemáticas suele ser desdramatizarlas, no agravarlas

trasmitiendo a los niños nuestras propias angustias. En este sentido, de mutuo acuerdo entre padres y maestro, a veces se deben evitar consciente y sistemáticamente algunos temas delante del niño, y tratarlos exclusivamente entre los adultos (notas, entrevistas, etc.).

## La participación de madres y padres en actividades educativas

### Participación esporádica y sistemática

Por lo que se refiere a la participación de los padres, puede adoptar distintas formas y niveles. Cabe distinguir entre la **participación esporádica** y la **participación sistemática**. La primera es la que ocurre en determinados momentos especiales que se caracterizan entre otras cosas por su frecuencia baja y/o asistemática: colaboración en el periodo de adaptación, participación en salidas extraescolares especiales o en fiestas que se organicen en la escuela, ayuda en la preparación de materiales para el trabajo con los niños... Cualquiera de estas formas de participación puede convertirse en sistemática cuando tanto la frecuencia de su ocurrencia como su carácter organizado y planificado hagan de ella algo más que un acontecimiento esporádico o accidental.

La participación sistemática es aquella que tiene un carácter más regular, más estable, y que forma parte de la metodología de trabajo con los niños y niñas: asistencia regular y organizada de padres en el aula, colaboración regular y planificada en el trabajo educativo con los niños (participación en determinados talleres o actividades regulares).

Sin lugar a dudas, la participación sistemática es la forma más intensa de implicación de los padres en el proyecto educativo. La práctica de este tipo de participación es del mayor interés y está asociada con los mejores rendimientos tanto a corto como a largo plazo. Ello es así entre otras cosas porque la participación sistemática de madres y padres les da ocasión de tener otra visión del niño, les permite observar en el maestro o la maestra otras formas de relacionarse con él y de estimularle, y todo ello aporta además una interesante continuidad escuela-familia que de otro modo es más difícil de lograr. Este tipo de participación es bueno también para los maestros, que encuentran así una forma directa de expresar a los

padres su proyecto de trabajo, su estilo de relación y estimulación. Es favorecedora también para el niño, que se siente más seguro y que se beneficia de una mayor coordinación.

En este tema, como en otros muchos, es importante que exista una línea común y consensuada sobre cómo se van a establecer las relaciones con los padres por parte de un determinado equipo. Esto supone decisiones sobre qué tipo de actividades desarrollar con los padres, qué tiempos dedicar, qué instrumentos utilizar (cuestionarios, por ejemplo), etc. Será imprescindible en este sentido un proceso de reflexión y puesta en común sobre el papel que los distintos profesionales consideran que juegan los padres, las dificultades y logros en sus experiencias anteriores, la revisión de la tradición de la escuela en esta cuestión, la clarificación de los distintos papeles, las posibilidades de progreso en la relación, etc. Sin pretender llegar a un punto de vista único y uniforme, debe alcanzarse un cierto nivel de acuerdo que permita dar una respuesta coherente como centro.

*La relación con los padres es sin duda uno de los apartados fundamentales que han de quedar reflejados tanto en el proyecto educativo como en el proyecto curricular de la etapa.*

## **La colaboración directa en tareas educativas**

Hay un tipo de relación escuela-familia que supone un papel más activo de los padres y una mayor presencia en el centro: se trata de la **colaboración directa en tareas educativas**. Para conseguirla, tal vez lo más recomendable sea la introducción de pequeños cambios, en forma de experiencias concretas en las que se implique todo el equipo educativo, experiencias que se potencien, revisen y evalúen cuidadosamente, y que posteriormente se amplíen hasta crear una cierta tradición en el centro.

La colaboración de los padres y los maestros en tareas educativas concretas es útil y enriquecedora en múltiples aspectos: favorece la coordinación familia-escuela, aporta a padres y maestros experiencias enriquecedoras, supone en determinados aspectos una ayuda para los profesores, es para los padres una actividad formativa, facilita los procesos de adaptación y aprendizaje del niño. Según se ponga el acento en uno u otro aspecto, la participación de los

padres tendrá un sentido u otro. Por ejemplo, una misma actividad, como puede ser acompañar al grupo de niños y su maestra durante una salida al campo, resultará totalmente distinta si la participación de los padres se enfoca como un mal menor sin el que es imposible hacer la excursión, o como un proceso activo en el que los padres han colaborado, han aportado cosas y han aprendido algo sobre la relación con los niños y su estimulación. En general, recurrir a los padres como una ayuda para conseguir mejores objetivos respecto a los niños es una buena estrategia siempre y cuando no se piense en ellos como auxiliares cómodos o como sustitutos del profesorado.

De todas formas, la colaboración familiar directa, por deseable que sea, es voluntaria, y aunque haya constancia de que alguno de los padres puede realizarla por condiciones de horario, capacitación, etc., no se le puede exigir a nadie. No debe sorprender que existan distintos grados de implicación, entusiasmo o empatía con el centro. Cada maestro y el equipo que todos ellos forman harán bien en intentar ampliar al máximo la participación de los padres, estimulándoles a ello, haciéndoles ver el interés en que lo hagan y el beneficio que de ello se puede derivar para el niño. Corresponde también a los profesores crear las condiciones idóneas para que esa participación sea factible y atractiva. Pero no se puede ir más allá de hacer todo lo posible porque la participación se dé.

Por otra parte, a la hora de contar con madres y padres "colaboradores", hay veces que se tiene la tentación de limitarse a interactuar con un grupo muy reducido, habitualmente aquellos con los que la relación es más fácil. La oferta de participación debe tender a estar abierta a todos los padres, sin marcar preferencias ni discriminaciones. En este sentido, sería injusto presionar a determinadas familias para que colaboren en función de las características de sus hijos. Por ejemplo, pedir a una madre que nos acompañe a una excursión porque su hijo es muy revoltoso o porque tiene una deficiencia motórica sería pedir más responsabilidades a esta familia que a otras.

## Algunos ejemplos de colaboración directa

La formas de implicación de los padres se pueden concretar un poco más, ejemplificándolas con su colaboración en **tareas de apoyo** y en la realización de **talleres**. A continuación se revisan algunas formas concretas de relación.

## ***Presentación de actividades y profesiones***

Algunos maestros aprovechan la diversidad de profesiones de las madres y los padres de los niños para pedir que unas y otros vayan pasando por la clase para explicar en qué consiste su trabajo, qué herramientas se utilizan, qué producto se obtiene, etc. El maestro debe asegurarse de que las explicaciones que los niños van a recibir encajen con sus intereses y sus posibilidades de comprensión, para lo cual deberá preparar con cada madre y cada padre el contenido de sus intervenciones.

Son muchos los beneficios educativos que pueden obtenerse de actividades de este tipo: conexión entre el mundo extraescolar y el escolar, respeto por los distintos trabajos y oficios, satisfacción por parte de los padres que intervienen, etc. De las visitas que los padres hacen al aula para explicar en qué consiste su trabajo y cómo se desarrolla se sigue a veces otro beneficio adicional: la programación de una visita al centro de trabajo del padre o la madre, siempre que ello sea posible y pertinente desde un punto de vista educativo.

Para que las presentaciones que los padres hagan de sus distintas profesiones adquieran todo su sentido educativo y se ajusten a los criterios generales que deben guiar la educación de los más pequeños, se evitará al máximo que la presencia en el aula de los padres con esta finalidad obedezca sólo a la disponibilidad o a la improvisación. En el marco de las actividades globalizadas y de trabajo integrado en torno a núcleos significativos, la presentación de distintas profesiones por parte de los padres sólo tiene sentido pedagógico en el momento en que es educativamente relevante. Lo importante no es la presentación por sí misma, sino su sentido y alcance educativo, la dimensión adicional que representa en un contexto en el que hay otras dimensiones que están siendo exploradas simultáneamente.

Los maestros deben conocer con antelación suficiente la disponibilidad de los padres para este tipo de colaboración y deben programarla y situarla en el momento en que sea más oportuno desde el punto de vista educativo. En algunos casos en que pueda resultar oportuna la presentación de una determinada profesión, los maestros pueden tomar la iniciativa de invitar a participar a padres que inicialmente no hubieran mostrado su disposición favorable en tal sentido.

*Como se ha señalado más arriba, este tipo de participación es voluntaria, pero sin duda se puede estimular a los padres si se*

empieza con aquellos que sean más propensos a colaborar y se organizan las experiencias de manera que sean altas las probabilidades de que las cosas vayan bien y sean para los niños a la vez útiles y divertidas. No cabe duda de que algunos padres inicialmente no dispuestos o reticentes pueden modificar sus actitudes y mostrarse más colaboradores.

### **Actividades extraescolares**

Las salidas del centro, las excursiones, las visitas, etc., suelen ser un buen motivo de colaboración para algunos padres y madres. En estas ocasiones es conveniente ir con un número suficiente de adultos para garantizar la seguridad, así como que la actividad se desarrolle en un clima relajado y que se saque el máximo partido de la experiencia.

Hay que resaltar aquí otra vez la importancia de que los adultos que acompañen a los niños deben acordar previamente algunas cuestiones básicas: actitud durante la salida, reparto de responsabilidades, contenidos que se pretenden trabajar, etc.

Algunas veces sucede que los hijos de los padres colaboradores muestran en estas ocasiones una conducta un tanto distorsionante (mimos, rabietas...), probablemente porque quieren tener la atención exclusiva de sus madres o padres y les cuesta compartirla con los otros niños. Al tratarse de actividades esporádicas, es difícil pretender que superen en breve esta situación. De hecho hay padres que prefieren colaborar en los grupos donde no está su hijo, aunque la mayoría se encuentran más motivados cuando éste participa en la actividad.

### **Fiestas**

Un lugar especial debe reservarse a las actividades más lúdicas, en las que niños, padres y educadores tienen opción a participar en un clima distendido. Se trata de fiestas tradicionales (Navidad, carnaval...) o de las que instaure la escuela (fin de curso, bienvenida a los niños nuevos...). Cada vez son más los centros que institucionalizan estas fiestas como momentos muy especiales de la escuela, donde se aglutinan los esfuerzos de todos los grupos, donde los preparativos son actividades de enseñanza-aprendizaje que motivan altamente a los niños y donde se puede estrechar el contacto con las familias.

---

Estas situaciones han de desarrollarse en un clima de espontaneidad, pero, a la vez, deben prepararse cuidadosamente: ¿qué actividades se van a hacer con los alumnos?, ¿qué van a hacer los adultos?, ¿qué espacios son los más adecuados? ¿quién se va a encargar de cada cosa? En la medida en que los padres participen en estos preparativos, sentirán el encuentro, y en cierta forma el centro, como algo más propio.

La colaboración con los padres y las madres, el intercambio de información con ellos y la participación suya activa en la educación de los hijos son elementos básicos en la configuración de una verdadera **comunidad educativa**, dentro de la cual crecen y se desarrollan las generaciones de los más jóvenes. Es en el seno de esa comunidad donde tienen lugar los procesos más personalizados de la educación. Puesto que las tareas del tutor y las funciones del sistema de orientación tienen que ver principalmente con la personalización de la enseñanza, el trabajo de cooperación con madres y padres es uno de los núcleos esenciales de la función tutorial y está en el corazón de toda la acción educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1984): *La tutoría en los centros docentes*. Escuela Española. Madrid.

Es un manual que pretende facilitar al profesor un medio para cubrir, en parte, la deficiencia existente en su preparación respecto a la función tutorial.

En la primera parte del libro, el autor expone una serie de consideraciones sobre tutoría, orientación escolar, orientación profesional y orientación personal. En la segunda parte, analiza de forma sencilla y clara la importancia de lo grupal (grupo-clase) en tutoría, proponiendo la idea de tutoría como conducción de grupo. En la tercera y última, comenta cada una de las tareas propias del tutor: con los alumnos considerados como grupo y considerados individualmente, con los demás profesores, con el equipo directivo y con las familias. Al final de esta parte proporciona un total de dieciocho documentos (escalas, cuestionarios...) muy útiles para la organización de la tutoría.

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

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.

Puede ser útil a los tutores la inclusión de técnicas, normas prácticas y, sobre todo, instrumentos para trabajar aspectos concretos de la acción tutorial, así como un modelo de programación de actividades tutoriales.

- GARCÍA GÓMEZ, A. (1991): *Experiencia sobre mejora del autoconcepto en el aula*. Dirección General de Renovación Pedagógica. M. E. C.

La experiencia realizada por el Departamento de Orientación del C. P. León Leal Ramos de Casar (Cáceres), centra su interés en la manera de crear un programa que sea capaz de ayudar desde el medio escolar al desarrollo de un autoconcepto positivo.

La primera parte de la experiencia, gira en torno a la hipótesis: "¿Es posible modificar el autoconcepto de los alumnos?" Para ello analiza los diferentes enfoques teóricos sobre la génesis y el desarrollo del autoconcepto, presentando de forma breve algunos métodos de exploración del mismo. En la segunda parte se hace una propuesta de un programa para la mejora del autoconcepto y el rendimiento académico en el medio escolar. Presenta una escala de medida que permite obtener un índice general de autoconcepto en niños de ocho a dieciséis años.

- MANCHARGO SALVADOR, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Escuela Española. Madrid.

El libro se plantea como finalidad dar respuesta a la pregunta: ¿Qué papel juegan los profesores en el desarrollo de una autoestima positiva en sus alumnos? Pretende, asimismo, mostrar que los años de escolaridad son decisivos en la construcción de la identidad personal.

La primera parte, de corte más teórico, analiza aquellos aspectos que tienen que ver con el autoconcepto del alumno, y con el papel de la escuela y del profesor en la formación de su autoconcepto. La segunda parte, de mayor interés desde el punto de vista educativo, se refiere al papel de la escuela, y más concretamente del profesor, en el desarrollo de una autoestima positiva en los alumnos. La terce-

ra parte es eminentemente práctica. Recoge una serie de procedimientos y ejercicios claros y sencillos que pueden ser realizados en la escuela, sin que su aplicación exija una especial preparación por parte del profesorado.

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

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.

- ÁLVAREZ PILLADO, A., y otros (1990): *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de tres-seis años. (Guía práctica para padres y profesores)*. Visor. Madrid.

En esta guía dirigida a padres y profesores se ofrecen una serie de recursos teórico-prácticos para el aprendizaje de habilidades sociales. Se hace un detallado estudio de las habilidades sociales básicas, así como de las técnicas más adecuadas para poder enseñarlas. Todo ello de una forma práctica, con un lenguaje fácil y una presentación adecuada.

Se incluyen al final unos anexos, con escalas de observación, textos programados, contenidos programáticos, hojas de registro, situaciones de aprendizaje estructurado y un listado de reforzadores.

- GÓMEZ, C.; GARCÍA, A., y ALONSO, P. (1991): *Programa de Técnicas de Trabajo Intelectual. Procedimientos para aprender a aprender*. E. O. S. Madrid.

Para la elaboración de este programa los autores, basándose en los principios que definen el aprendizaje significativo, han realizado

una temporalización de cuarenta sesiones. En cada sesión se especifican los objetivos y orientaciones didácticas para el desarrollo de la actividad, con ilustraciones tipo cómic, que pretenden hacer más atractivo el material para el alumnado.

Dirigido a los alumnos del tercer ciclo de Primaria y al primero de Secundaria, el programa trata los temas que responden al enfoque clásico de las técnicas de estudio: motivación para el estudio, planificación de las actividades, técnicas para mejorar la lectura, dinámica de grupos, toma de apuntes, realización de esquemas, resúmenes y trabajos escritos y exámenes. Por último, aborda el tema de la autoevaluación con normas prácticas para que el alumnado reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje. Aunque el programa está pensado para ser aplicado como una actividad complementaria a las del currículo, los autores, conscientes de la importancia y de la necesidad de transferir estas técnicas a todas las áreas, consideran que estas actividades pueden ser un punto de partida de las técnicas de trabajo intelectual, que deben generalizarse a todas las áreas del currículo.

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

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-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 un descripción de los programas actuales de "enseñar a pensar" con una valoración de los mismos.

El libro puede ser de 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.

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

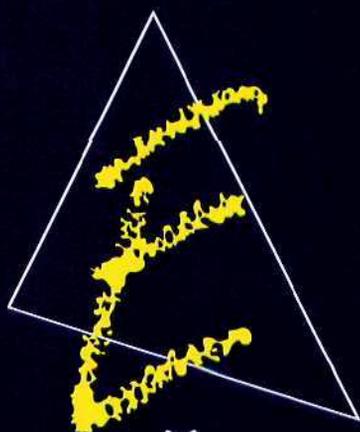
Es un libro básico que trata en extensión y profundidad el tema de los programas de "enseñar a pensar". Dividido en tres partes, en una primera, aborda los diferentes aspectos de la competencia intelectual, profundizando en las habilidades que pueden ser enseñadas, como son: la solución de problemas, la creatividad y las habilidades metacognitivas, haciendo referencia a sus implicaciones educativas. En la segunda parte del libro se recogen los 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 estará condicionado por la actitud y formación del profesorado, la motivación y tiempo dedicado, así como por otros factores del entorno socioeducativo.











Ministerio de Educación y Ciencia

---