



Número 1  
octubre 1999

# Educación y Futuro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

## ORIENTACIÓN Y TUTORÍAS

**Orientación Pedagógica y Educación Emocional**

**La acción orientadora desde una perspectiva europea**

**La orientación en Educación Secundaria**

**Plan tutorial desde Infantil a Bachillerato**

**La tutoría a la luz del Sistema Preventivo de Don Bosco**

**Colaboración Familia-Escuela**





---

**ESTUDIOS Y ARTÍCULOS**

---

- ÁREAS DE LA ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN EMOCIONAL 5
- LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LOS PAÍSES DE LA U.E. 31
- LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 41

---

**MATERIALES**

---

- LA TUTORÍA EN UN CENTRO EDUCATIVO

---

**EXPERIENCIAS**

---

- EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO.  
APORTACIONES PARA UNA ACCIÓN TUTORIAL 51
- COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA. UNA INELUDIBLE NECESIDAD 63

---

**AUTORES**

---

- ELENCO 73

---

**VENTANA ABIERTA**

---

- ENTREVISTA A DENISE GARON 75

---

**LIBROS**

---

- LIBROS RECIBIDOS 81
- LIBRO SELECCIONADO: NOTAS DESCRIPTIVAS= 81
- RECENSIONES 82



y



■ REVISTA SEMESTRAL

■ E-mail: futuro@olemail.com

**Equipo Directivo**

*Director:* Manuel Riesco González  
*Redactora Jefe:* Marian García-Rivera

**Consejo de Redacción**

Rubén Iduriaga Carbonero  
Goyi Martín Martín  
Ángel Luis Martín Pérez  
Antonio Sánchez Romo

**Consejo Asesor**

Dra. D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Pilar Andrés Vela  
*Directora del Centro Universitario Don Bosco*  
Dr. D. José Luis Carbonell Fernández  
*Ministerio Educación y Cultura*  
Dr. D. Benjamín Fernández Ruiz  
*Universidad Complutense de Madrid*  
Dr. D. José Luis García Garrido  
*Univ. Nacional de Educación a Distancia*

Dr. D. José Manuel Prellezo García  
*Universidad Pontificia Salesiana. Roma*  
Dr. D. Sergio Rábade Romeo  
*Universidad Complutense de Madrid*  
Dra. D<sup>a</sup> Enrica Rosanna  
*Facultad de Educación Auxilium. Roma*

**Secretario:** Rafael Pablos Martín

**Diseño:** Felipe Bandera de la Riva en colaboración con Edebé

**Corrección lingüística:** M<sup>a</sup> Isabel Fernández Blanco

**Traducción en este número:** Miriam Fernández de Caleyá

**SUSCRIPCIONES: CENTRO UNIVERSITARIO "DON BOSCO"**

Dos números al año:  España 3.000 pts.     Extranjero 22 \$.

**EDITA:** Centro Universitario "Don Bosco". Colabora Edebé

**DIRECCIÓN:** Centro Universitario Don Bosco. C/ María Auxiliadora 9, 28040 Madrid.  
Tfn: 91 450 0472 Fax: 91 450 04 19. E.mail: eudonbosco@servicom.es

**Depósito legal:** 4384-99

**Impresión:** Edebé. C/ San Juan Bosco, 62. 08017-Barcelona. Tf.: 93 2037408

## HACIA LA UNIVERSIDAD EL SIGLO XXI

El Centro Universitario "Don Bosco" abre una nueva ventana al mundo: su revista "EDUCACIÓN Y FUTURO".

Al celebrarse su XXV aniversario como Centro Universitario adscrito a la Universidad Complutense, presenta este foro de debate pedagógico-social, inspirándose en la "Magna Charta Universitatum", firmada en Bolonia por 450 Rectores de las principales universidades del mundo y que ha sido rubricada en Madrid en la Declaración internacional del 12-IV-99 en los actos conmemorativos del 500 aniversario de la Bula Cisneriana.

Este manifiesto proclamado por el Dr. D. Rafael Puyol Rector de la Universidad Complutense contiene doce caminos de futuro que nuestros centros educativos deberían recorrer en estos años jubilares como respuesta a los retos del nuevo milenio: expansión universal del saber, calidad educativa, responsabilidad social, nueva ciudadanía mundial, intercambio cultural, cooperación internacional y voluntariado, oferta educativa sin edad, evaluación internacional, defensa de las minorías, la sabiduría como objetivo último de la educación, enseñar a aprender y servir a la sociedad de hoy en la promoción de valores.

El Centro Universitario Don Bosco, al servicio de la formación de formadores, y esta Revista, que nace en este horizonte educativo universal, se proponen con sencillez ofrecer al educador, experiencias, investigaciones y recursos que le ayuden a construir un mundo nuevo de desarrollo y solidaridad.

**María Pilar Andrés Vela**

*Directora del Centro Universitario "Don Bosco"*



# PRESENTACIÓN

---

Bienvenido, amigo lector, al encuentro de "*Educación y Futuro*" (EF), una revista que surge desde las inquietudes de un ámbito universitario de formación de profesores, educadores sociales y agentes de intervención psicopedagógica: el Centro Universitario Don Bosco.

"*Educación y Futuro*" (EF) pretende ser un foro abierto a la reflexión, la investigación aplicada y el intercambio de experiencias educativas. Va dirigida a profesionales, instituciones y organismos relacionados con el apasionante mundo de la educación, sean del sector público o privado. En ella se quiere conjugar la utopía y la realidad, fuentes de las que se nutre cualquier intervención educativa.

Nos asomamos por primera vez a la calle con un número sobre "Orientación y Tutoría", un tema urgente e importante. En la sección "*estudios*", se define y fundamenta el Servicio de Orientación y se describen las áreas que lo estructuran en los distintos niveles de enseñanza. Desde una perspectiva histórica, puede afirmarse que cada día cobra una mayor relevancia y actualidad la dimensión prospectiva de la orientación, la cual supone gestionar estrategias de prevención y de competencia social, dentro de un enfoque de desarrollo integral de la persona. El carácter de globalización e interdependencia con que se presentan los problemas y las soluciones de nuestra sociedad justifican la breve panorámica que se ofrece en un artículo sobre las características, tendencias y elementos de los servicios educativos de orientación en el ámbito europeo. Las necesidades de los alumnos y de la sociedad demandan que padres y profesores se pongan de una vez por todas a trabajar juntos, labor que se ilustra aquí con una experiencia desarrollada e integrada en el Proyecto Educativo de un Centro. En un intento conciliador, en otro lugar de este número, la autora hace de mediadora entre el Sistema Preventivo de Don Bosco y las últimas reformas habidas en nuestro país, aportando conclusiones y sugerencias que el lector juzgará por sí mismo. En la sección central de "*materiales*", se ofrece un diseño de la acción tutorial desde la Educación Infantil hasta Bachillerato, surgido de la reflexión, la teoría y la práctica. Finalmente, en el área "*ventana abierta*" entrevistamos a la Dra. Denise Garon, de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, experta en ludotecas.

El equipo de "*Educación y Futuro*" (EF) agradece a todos los que con su entusiasmo, colaboración y apoyo han hecho posible que un sueño se convierta en realidad. Brindamos por su nacimiento y su futuro, el cual, en gran medida, dependerá de vuestras colaboraciones, comunicaciones y suscripciones, amigos lectores. Démonos tiempo para aprender y crecer juntos. Nuestra mayor satisfacción será saber que EF gusta, sugiere y es útil en el desarrollo de vuestra tarea.

**Manuel Riesco González**

Director de "*Educación y Futuro*" (EF)







## ÁREAS DE LA ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rafael Bisquerra Alzina \*

### Resumen

El autor realiza una primera aproximación a los conceptos de orientación y tutoría para, posteriormente, ofrecer una visión de las tendencias actuales en este campo a partir de cuatro áreas de orientación: orientación profesional, procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo. Por último, describe la educación emocional como ejemplo de orientación psicopedagógica.

### Abstract

The author offers an appraisal of the present day tendencies within this field seen from four areas of orientation, together with proposals for psychopedagogical strategies based on emotional education, in addition to carrying out a theoretical approach to such concepts as orientation and tutoring.

### Introducción : Áreas de orientación

Orientación y tutoría son dos conceptos tan interrelacionados que en muchos aspectos se confunden. Con objeto de podernos comunicar sobre ellos vamos a considerar a la orientación en sentido amplio y globalizador. Desde esta perspectiva hemos entendido la orientación como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo humano (Álvarez y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998).

La orientación es una función que excede a una persona. En la orientación está implicado todo el profesorado, tutores, orientadores, equipos sectoriales

\* Ver elenco de autores página 73

(EOEP, EAP, EOE, COP/PAT, etc.), padres, paraprofesionales, etc. La tutoría es la orientación que se imparte desde la acción tutorial. Es decir, la tutoría es un subconjunto de la orientación. Así lo vamos a entender en las páginas siguientes. Por esto podemos entender que, al referirnos a la orientación en general, se incluye también la tutoría.

La palabra orientación a veces se acompaña de algún calificativo: orientación educativa, orientación vocacional, orientación profesional, orientación personal, etc. Desde esta perspectiva hay argumentos para utilizar "orientación psicopedagógica" como expresión más apropiada para referirnos a este enfoque globalizador, que recoge el marco teórico y la tradición que se ha ido desarrollando a lo largo de todo este siglo. La "intervención psicopedagógica" sería la parte práctica realizada por un especialista (orientador, asesor, psicopedagogo).

Consideramos que existe una orientación psicopedagógica con múltiples aplicaciones, de donde se deriva un campo temático amplio y diverso. Vamos a denominar áreas temáticas de conocimiento e intervención a cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores y tutores.

En lugar de *áreas* podríamos utilizar otras expresiones, como "ámbito temático", "aspectos", "problemas", "campos temáticos", "centros de interés", etc. Procuramos evitar la palabra "ámbitos" por la confusión que a menudo se produce entre "ámbitos temáticos", que aquí vamos a denominar **áreas** y "ámbitos geográficos", que vamos a denominar *contextos* (por ejemplo primaria, secundaria, adultos, etc). Consideramos que esta distinción puede ser clarificadora.

Siguiendo un criterio histórico, podemos recordar que la orientación surgió como **orientación vocacional**. Su conceptualización se fue ampliando principalmente a partir de los años cincuenta con la "revolución de la carrera" y el enfoque del ciclo vital. Aportaciones posteriores, como la "educación para la carrera", han propuesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones, entre otras propuestas. Es lógico, por consiguiente, que la **orientación para el desarrollo de la carrera** sea el área primera de interés temático. Si utilizamos la expresión tradicional europea la denominaríamos "orientación profesional".

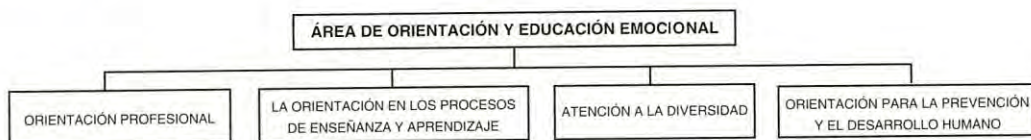
Los programas de métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc.) constituyen la segunda área de interés de la orientación. Desde los años treinta, como mínimo, la orientación se ha preocupado de desarrollar las habilidades de estudio. Esta área entronca con uno de los campos de interés actual de la psicología cognitiva: las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. A todo ello hemos de añadir el interés por lo curricular que caracteriza el enfoque constructivista que estamos viviendo; lo cual reclama un *asesoramiento curricular*. Parece claro, pues, que **la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje** sea una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica.

La orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las *dificultades de aprendizaje*, que, junto con las *dificultades de adaptación*, han sido uno de los focos tradicionales de atención de la orientación. En este sentido, tienden a confluír la orientación con la educación especial. De hecho, en el contexto ac-

tual de institucionalización y profesionalización de la orientación, la **atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)** es una de las demandas que más se solicitan a los orientadores. Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una diversidad de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc. De esta forma se habla de **la atención a la diversidad** como una de las áreas transversales de la orientación. Es decir, en cualquier intervención docente o psicopedagógica se debe tener presente la diversidad del alumnado.

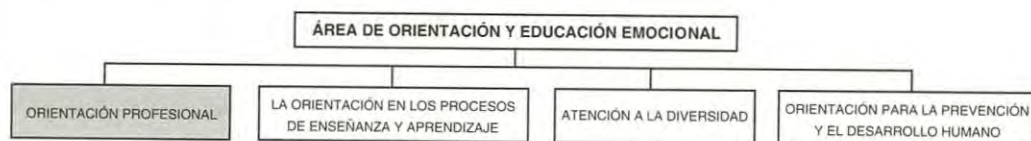
A partir de los años sesenta fue tomando fuerza el "developmental counseling" (orientación para el desarrollo). En los setenta surge el "primary preventive counseling" y la educación psicológica, que ponen un énfasis especial en la prevención. Desde estos enfoques se hacen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente. Entre ellas están el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, educación emocional, etc. Es cierto que las áreas citadas en los párrafos anteriores se proponen la prevención y el desarrollo. Pero hay algunos aspectos que no quedan contemplados en ellas. Por eso hay argumentos para considerar que la **orientación para la prevención y el desarrollo humano** sea contemplada como una de las áreas que presenta características distintas de las anteriores.

Como consecuencia de lo que antecede, el marco de intervención de la orientación psicopedagógica incluye las siguientes áreas de formación e intervención:



Hemos de insistir en que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas. Es precisamente su engarzamiento lo que da unidad a la orientación psicopedagógica. Muchas veces, cuando el orientador interviene, no tiene presente en qué área específica lo hace. Se dirige al individuo como un todo. Recordemos que la palabra *individuo* proviene del latín *indivisum* (que no se puede dividir). Por eso, puede plantear un programa de orientación profesional para personas con necesidades especiales, en el cual el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo sea un componente importante para el desarrollo humano. Es decir, se incluyen todas las áreas en una misma intervención. Por eso, deben entenderse como áreas temáticas en la formación de orientadores, en el sentido de que éstos deben estar formados en cada una de ellas. A continuación se amplían un poco más cada una de estas áreas.

## La Orientación profesional



La orientación profesional, también denominada orientación vocacional y orientación para la carrera, es una de las áreas principales de intervención en orientación psicopedagógica. La larga tradición ha producido una extensa bibliografía, que, en gran medida, es del dominio de los orientadores. Con objeto de introducir algunos elementos esenciales de esa área, vamos a referirnos a:

**a)** Motivación; **b)** conocimiento de sí mismo; **c)** información académica y profesional; **d)** toma de decisiones.

### *Motivación*

Previo a la puesta en marcha de una intervención en orientación profesional es necesario motivar al alumnado para que se produzca el contexto adecuado que garantice una buena realización de la intervención. Hay que resaltar especialmente la importancia del desarrollo de la carrera de los implicados. Es importante conseguir un ambiente estimulador y un clima afectivo que favorezca la reflexión y el diálogo mutuo.

### *Conocimiento de sí mismo*

El alumnado debe tomar conciencia de sus características personales: capacidades (aptitudes y habilidades), destrezas específicas, actitudes, intereses, nivel de aspiraciones, motivación, valores, personalidad, madurez personal y vocacional, historial académico, estilo de vida, experiencias educativas y laborales, etc. En definitiva se trata de tener un autoconcepto lo más preciso posible. Esta información le va a ser imprescindible para afrontar el proceso de toma de decisiones.

Los procedimientos y estrategias pueden ser diferentes: de carácter psicométrico, longitudinal (técnicas de observación y de registro), autoexploratorio (mediante instrumentos de autoaplicación, autocorrección y autointerpretación), etc.. Estas estrategias no son excluyentes, sino todo lo contrario, se complementan. La tendencia consiste en utilizar los diferentes procedimientos, aminorando con ello las diferencias que tienen cada una de ellas por separado (interacción).

En la última década este conocimiento de sí mismo ha experimentado unos cambios significativos; hemos pasado de una concepción basada en el rasgo a una concepción del desarrollo más longitudinal, donde se analizan los cambios y los logros que va experimentando el sujeto durante su proceso de desarrollo a través de un análisis de tareas. Lo que interesa no es saber cómo está el sujeto con respecto a un grupo normativo, sino los progresos que va adquiriendo con respecto a unos objetivos marcados de antemano.

## Información académica y profesional

El alumnado necesita una información sobre las distintas alternativas educativas y profesionales que le ofrece el contexto sociolaboral, para poder afrontar su proceso de toma de decisiones. Esta información ha de ser lo más precisa, actual y objetiva posible.

Además de poner a disposición del usuario esta información, hay que facilitarles estrategias de búsqueda de información (localización, selección y uso de la información). Se ha de saber preguntar, consultar, asesorarse, reflexionar y comprobar. De tal manera, que cuando se necesite la información se sepa dónde se puede obtener.

Esta es una de las áreas que ha experimentado una mayor progresión, debido a los siguientes motivos: **a) la obsolescencia del conocimiento:** la información académica y profesional cambia con mucha frecuencia y hay que estar constantemente al día; **b) la forma de presentarla:** se ha pasado de una información transmitida prioritariamente a través de documentación impresa a una información con soporte tecnológico (informática, multimedia, internet). Es decir, hemos pasado de presentar una información eminentemente pasiva, y a veces poco actualizada, a una información más interactiva y actualizada.

Son muchas y variadas las actividades de información académica y profesional que se pueden realizar: visitas, charlas, "ruedas de prensa", seguimiento de ex-alumnos, encuestas, documentación escrita, medios audiovisuales, programas informáticos, la integración curricular de dicha información, etc. (Bisquerria, 1996).

Una vez que el sujeto ha adquirido una información sobre sí mismo y una información académica y profesional, se pasa a una *fase de reflexión*, donde, además de la información, habrá que tener en cuenta otras variables como el historial académico, la situación socio-económica familiar, la motivación personal, el contexto geográfico, etc. Esta fase de reflexión conduce al proceso de toma de decisiones.

## Toma de decisiones

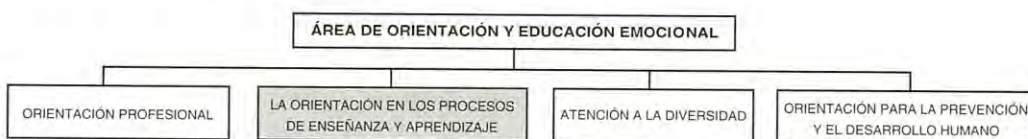
Este es un proceso continuo y secuencial que requiere una constante revisión en función de las nuevas informaciones que el sujeto va adquiriendo en su proceso de desarrollo personal y vocacional. Esto le conduce a dos situaciones: **a)** reafirmar la decisión tomada y **b)** posibilidad de cambiar la opción. De ahí la importancia de tener en cuenta todos aquellos aspectos para afrontar la toma de decisiones con garantías de éxito (realismo, aceptación, capacidades, limitaciones, responsabilidad, etc.). Este es un proceso permanentemente inconcluso, en el sentido de que tiene que estar en constante revisión debido a las eventualidades que se producen en el desarrollo del individuo.

El sujeto es el elemento activo del proceso de toma de decisiones; el resto de agentes (padres, profesorado, tutor, orientador, etc.) lo que hacen es poner a su disposición la información y los elementos de reflexión que necesita.

Los pasos que se proponen para la toma de decisiones son los siguientes:

1) definición de la decisión que se debe tomar; 2) información sobre las diferentes alternativas; 3) análisis de cada alternativa: conveniencia o no de cada una de ellas; 4) eliminación de las alternativas que no convienen; 5) elección de la alternativa más adecuada y *toma de decisión* propiamente dicha; 6) puesta en práctica de las medidas oportunas consecuentes a la decisión tomada; 7) optimización permanente: revisión de las decisiones tomadas y adopción de los reajustes oportunos en función de eventualidades e imprevistos que puedan darse.

## Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje



La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiende a la mejora de la actividad docente del profesorado y la optimización del aprendizaje autónomo por parte del alumnado. Se propone el cumplimiento del artículo 2.1 de la LOGSE, según el cual el sistema educativo preparará al alumnado para que aprendan por sí mismos.

El desarrollo de **estrategias de aprendizaje, habilidades metacognitivas, aprender a pensar**, etc. es lo que caracteriza esta área de la orientación. La finalidad última es potenciar el **aprendizaje autónomo**. Las estrategias de aprendizaje son conjuntos de acciones ordenadas dirigidas a lograr unos objetivos particulares: el aprendizaje. Las habilidades metacognitivas se proponen aprender a aprender y aprender a pensar; en concreto aprender a pensar sobre el aprendizaje. La metacognición tiene básicamente dos dimensiones: a) saber lo que se sabe, y, por extensión, saber lo que no se sabe; b) saber cómo se ha llegado a saber lo que se sabe, para así saber cómo llegar a saber lo que no se sabe. Parece un juego de palabras, pero si se analiza, se verá que está estrechamente relacionado con los procesos de aprendizaje.

Son muchas las actividades que se pueden realizar para aprender: escuchar, leer, comentar, hacer ejercicios, mapas conceptuales, esquemas, trabajos, aplicaciones prácticas, etc. Puesto que no podemos ni siquiera citarlas, vamos a centrarnos en la lectura.

### *La lectura como estrategia de aprendizaje*

Si bien lo analizamos veremos que con mucha frecuencia las personas adultas cuando quieren aprender algo nuevo o quieren informarse de lo que no saben recurren a la lectura. La lectura es una de las estrategias de aprendizaje autónomo que más utilizamos a lo largo de la vida. De ahí que merezca la pena poner un énfasis especial en el desarrollo de las habilidades lectoras a lo largo de todo el currículum académico. En este proyecto está implicado todo el profesorado.

Una de las finalidades principales de la función del profesor es animar a los

alumnos para que lean. Que lean mucho y de todo. Que descubran el placer de la lectura. Que tomen conciencia de cómo la lectura es una fuente de satisfacción y desarrollo personal. A veces hay que animarles a que continúen una lectura empezada. O, sencillamente, que continúen practicando un cuarto de hora diarios de lectura en casa. Existen diversas formas de animar a la lectura. Entre ellas están las notas personales de refuerzo, que pasamos a comentar.

### a) Notas personales

Las **notas personales de refuerzo** son textos breves que el profesor envía al alumno. El objetivo de la comunicación es animar a la lectura. Es un procedimiento apropiado principalmente para los primeros niveles educativos en que se inicia el aprendizaje de la lectura; pero puede prolongarse a toda la enseñanza primaria. Ejemplos de contenido son los siguientes: "Veo que estás leyendo muy bien. Además me gusta mucho el dibujo que has hecho a partir de la lectura. Resume muy bien la idea principal del texto"; "Lo estás haciendo muy bien leyendo este libro sobre... De esta manera aprenderás...."; "Por la forma como has resumido la historia parece que has disfrutado leyéndola. Me alegro y te felicito por el magnífico resumen que has hecho", etc.

En cursos posteriores las notas pueden ampliar el contenido y no limitarse a animar a la lectura. Por ejemplo: "Cuando hayas terminado la lectura haz tres dibujos que representen los tres acontecimientos principales de la historia. Luego escribe una frase o dos sobre cada dibujo"; "Veo que te ha interesado la lectura. Pero tal vez no hayas comprendido la idea esencial del texto. Por favor, vuelve a leer las páginas 3-5 y explícame por escrito cuál crees que es el mensaje del autor"; "¿Has tenido alguna vez una aventura como la del protagonista? Si es así, me gustaría que me la contaras comparándola con la lectura que acabas de hacer", etc. Estas notas se escriben a mano sobre un papel del tamaño de la mitad de un folio aproximadamente. También puede hacerse sobre fichas de las medidas clásicas.

La idea es que en lugar de decirse verbalmente, el profesor se lo comunica por escrito. De esta forma el alumno se ve obligado a leerlo. Es una práctica más de lectura. Al ser su contenido en general satisfactorio, cumple una serie de funciones: leer el texto en sí, experimentar una sensación placentera leyendo algo halagador que contribuye a la mejora de la autoestima, sentirse animado a leer más para conseguir más refuerzo positivo en este sentido. Nada anima tanto como el éxito. Es una especie de espiral motivadora. Por otra parte, no hemos de olvidar que el simple hecho de recibir una nota personal ya es motivador en sí mismo. Es lo que nos pasa cuando recibimos una carta de alguna persona.

### b) Enseñanza de la lectura

Una vez que se ha procedido a la motivación para la lectura se puede iniciar la enseñanza propiamente dicha. No es nuestro propósito detenernos en especificar el procedimiento y los métodos del aprendizaje inicial de la lectura. Pero sí conviene insistir en el desarrollo de las habilidades lectoras a lo largo del currículum, recogiendo las aportaciones de la psicología cognitiva y del constructivismo.

Durante la enseñanza de la lectura el profesor debe favorecer el "andamiaje" (*scaffolding*) por parte del alumno. Esto significa estimular su pensamiento para que vaya construyendo su propio aprendizaje. A veces puede suponer asegurar la comprensión de lo que ha leído, modelar, organizar un aprendizaje cooperativo, promover respuestas a la lectura, etc. Seguidamente vamos a comentar algunas de estas actividades.

### c) Lectura independiente

La enseñanza de la lectura tiene por objeto preparar al alumno para la lectura independiente. Pero repitamos un "leit-motiv" en lectura: se aprende a leer leyendo. Por eso hay que pasar a la lectura independiente en la cual se procura aplicar lo aprendido.

En la lectura independiente cada alumno lee por sí mismo un texto. Se trata de lectura silenciosa. El profesor proporciona el mínimo apoyo posible. Por lo tanto es una actividad para realizar cuando los alumnos han logrado un cierto nivel de independencia en la lectura. Pero, con textos apropiados, esto es posible desde los primeros niveles educativos. De hecho, en todos los niveles los alumnos necesitan tener experiencias de lectura independiente.

Esto implica que en la programación del curso se debe asignar un tiempo para la lectura independiente. Algunas recomendaciones apuntan a unas dos horas a la semana para los alumnos de tercero y cuarto. Otros indican unos 16 minutos al día en quinto y sexto. Otras sugerencias van de un mínimo de 10 minutos en Educación infantil hasta un mínimo de 20 minutos en sexto. Paralelamente se debe recomendar e insistir en un cuarto de hora de lectura diaria en casa a lo largo de todo el currículum académico.

### d) La enseñanza de estrategias

Las estrategias de lectura y aprendizaje autónomo se adquieren a través de la práctica. Es decir, leyendo. Esta es la actividad que hay que potenciar en primer lugar para asegurar el logro del objetivo último: la utilización de las estrategias de forma autónoma.

Dicho esto, la investigación sobre estrategias de lectura ha llegado a una serie de recomendaciones a tener en cuenta a la hora de la enseñanza.

1. *Determinar la necesidad de enseñar una estrategia con base en las realizaciones del alumno.* Cuando el profesor observa que la construcción del conocimiento por parte del alumno podría mejorar si aplicara ciertas estrategias, ese es el momento de enseñarlas. No hay que basar la enseñanza en el currículum establecido o en los manuales habituales. Son las necesidades de los alumnos el punto de partida de la enseñanza.

2. *Introducir las estrategias de una en una.* Esta es la forma de asegurar que pueda haber una práctica repetida de aplicación de cada estrategia hasta llegar al dominio de la misma.

3. *Modelar y practicar la estrategia utilizando un contexto natural de lectura real.* Esto significa que los estudiantes van a trabajar con textos completos donde la aplicación de la estrategia será útil. Las estrategias no deben quedar como habilidades aisladas. Por lo tanto no son apropiados ejercicios de



"marcar, señalar, tachar, rellenar, etc." textos preparados *ad hoc*.

4. *Modelar cada estrategia en el momento en que sea más útil.*

Por ejemplo, la *anticipación* (intentar adelantar, o acertar, lo que va a decir un autor) debe enseñarse antes de iniciar una lectura.

5. *El modelado y la práctica deben ser actividades interactivas y colaborativas.* El aprendizaje de estrategias es más efectivo cuando los alumnos son participantes activos que trabajan con sus compañeros de clase.

6. *Transferir gradualmente el modelado del profesor al alumno.* Este es el "andamiaje" (*scaffolding*) de la enseñanza. Una vez que se ha modelado una estrategia suficientes veces, los estudiantes deben modelarse entre ellos. Se aprende lo que se enseña.

7. *Ayudar al alumno a obtener éxito inmediato con cada estrategia.* Nada anima tanto como el éxito. Poner en conocimiento del alumno los éxitos que obtiene. Él debe saber que el profesor lo sabe. Si una estrategia no funciona con un alumno, hay que abandonarla y pasar a otra.

8. *Animar a la aplicación de las estrategias a lo largo del curriculum.* La aplicación de las estrategias en la construcción del conocimiento de las diversas áreas del curriculum (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, etc.) es lo que asegura el desarrollo del aprendizaje autónomo.

En la enseñanza de estrategias hay que tener siempre presente que algunas no funcionan con ciertos alumnos. En este caso hay que abandonar lo que no funciona y proponer otras que puedan ser más efectivas.

### **e) Del aprendizaje de la lectura a la lectura para el aprendizaje**

Durante los primeros niveles educativos el énfasis se pone en el aprendizaje inicial de la lectura. Posteriormente, cuando se ha obtenido cierta práctica de lectura, hay que pasar progresivamente a utilizar la lectura para el aprendizaje de los contenidos de las diversas materias.

Si bien hay un momento en que el "aprendizaje de la lectura" acapara la atención, y progresivamente se da paso a la "lectura para el aprendizaje", no se trata de dos aspectos excluyentes ni completamente secuenciales. Ambos se van desarrollando simultáneamente.

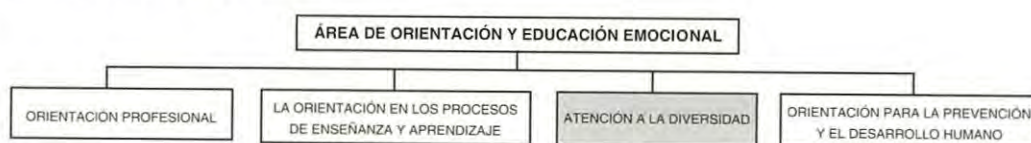
### **f) Las estrategias de lectura como tema transversal**

Uno de los puntos de vista sostenidos en este trabajo es la de potenciar la construcción del conocimiento del alumno a través de la lectura y las estrategias de aprendizaje autónomo. Esto debería aplicarse en todas las áreas académicas, lo cual supone considerar el desarrollo de las habilidades lectoras como un tema transversal. Algunas sugerencias para mejorar el aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento son las siguientes:

1. Integrar la lectura en las distintas asignaturas.
2. Aumentar las oportunidades para que los alumnos lean textos informativos a través de todos los niveles educativos y en todas las asignaturas.
3. Modelar estrategias a través de textos informativos.

4. Proporcionar experiencias de lectura a fin de desarrollar estrategias de lectura y de construcción del conocimiento que lleguen a ser utilizadas de forma autónoma.
5. Proporcionar un aprendizaje activo ayudando a los alumnos a centrarse en lo que hay que hacer antes, durante y después de la lectura.
6. Ayudar a los alumnos a controlar el proceso lector, activar el conocimiento previo, establecer relaciones entre contenidos y utilizar estrategias de lectura y aprendizaje autónomo para construir conocimiento.
7. Diversificar las experiencias de aprendizaje con base en la lectura: lectura colaborativa, lectura de estudio, lectura estratégica, lectura recreativa, etc.
8. Todos los profesores deberían adquirir las habilidades necesarias para hacer posibles los puntos anteriores.

### **Atención a la diversidad**



### *Concepto de diversidad*

Hasta hace poco tiempo la diversidad no era prácticamente tenida en cuenta en el sistema educativo. El distinto rendimiento entre el alumnado era, en general, atribuido a la capacidad intelectual, entendida como innata y estática. A los alumnos que presentaban problemas se les enviaba a las aulas de educación especial o a centros especiales.

Hoy en día se pone un énfasis especial en reconocer la diversidad entre las personas. Los alumnos son diferentes en intereses, personalidad, estilos de aprendizaje, motivación, ritmos de aprendizaje, género, edad, conocimientos previos, etc. Una especial relevancia tiene la diversidad relacionada con minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales. A toda esta diversidad a la que estamos habituados, hay que añadir otros factores de nuevo cuño: minorías étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, inmigrantes, refugiados, grupos de riesgo (hijos de drogadictos, enfermos de sida, delincuentes, marginados, etc.), etc. Desde esta perspectiva la atención a la diversidad confluye con la educación multicultural.

Todo esto hace que la diversidad sea un hecho en las aulas, al que es imposible cerrar los ojos. Ante esta diversidad hay que dar una respuesta. Dar una respuesta apropiada a la diversidad consiste en mantener una actitud positiva respecto a todo tipo de alumnos.

### *Respuestas a la diversidad*

Diversas respuestas se han propuesto, desde planteamientos teóricos distintos, para atender a la diversidad del alumnado. Exponemos las que consideramos más idóneas en el estado actual de la cuestión. En primer lugar nos

centraremos en respuestas de carácter preventivo (proyecto educativo y curricular, metodología, optatividad). Cuando las medidas preventivas y los recursos ordinarios del centro no son suficientes para atender a las dificultades que van apareciendo deben adoptarse vías específicas de atención a la diversidad: adaptaciones curriculares, programas de garantía social, etc.

## El planteamiento curricular

Se trata de dar respuestas globales que sean coherentes y que incidan en todos los ámbitos del centro escolar. Sin un proyecto educativo que presida y dé sentido a las actuaciones, en el cual participen todos los estamentos implicados, no puede concebirse una atención a la diversidad satisfactoria.

Los centros educativos deben tener un *Proyecto Educativo de Centro (PEC)* en el cual se consignan las características más relevantes del mismo. Entre ellas debería quedar claramente estipulado cómo va a ser la atención a la diversidad. El PEC es un documento discutido y consensuado entre todos los agentes implicados. En él debe quedar reflejado el favorecer espacios, recursos, formación y actualización del profesorado y otras medidas oportunas. Por tanto el PEC es un primer paso, en la dimensión preventiva, para dar respuestas apropiadas a la diversidad.

Del PEC se deriva el *Proyecto Curricular de Centro (PCC)*, en el cual se detallan los objetivos generales, los cuales se van desglosando por niveles educativos, en función de la edad del alumnado, y por áreas académicas (asignaturas). De los objetivos se derivan los contenidos, la metodología, los principios de evaluación y promoción del alumnado, la temporalización, etc. Uno de los aspectos importantes del PCC es el *Plan de Acción Tutorial (PAT)*, en el cual se deben introducir medidas concretas de atención a la diversidad. El PCC debe contemplarse como un instrumento de innovación pedagógica, que por su naturaleza de actualización constante estará permanentemente inacabado. Como tal, debe ser un instrumento potenciador de la atención a la diversidad.

## Respuestas metodológicas

Los principios metodológicos que van a orientar el trabajo en el aula se sustentan en dos premisas: 1) Los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) aprenden, básicamente, de la misma forma que el resto de los alumnos. Si bien pueden necesitar ajustes metodológicos en función de sus necesidades (más tiempo, ayudas distintas, mayor planificación, etc.). 2) Los ajustes metodológicos exigen, por parte del profesorado, un mayor control y cuidado en la aplicación de los principios generales del aprendizaje común.

Atendiendo a estas dos premisas, la intervención didáctica debe posibilitar: 1) conocer la situación de partida del alumnado; 2) realizar aprendizajes significativos; 3) realizar aprendizajes globalizados e interdisciplinares. Para hacer esto posible se deben tomar en consideración algunos principios metodológicos que pueden contribuir a manejar mejor la diversidad. Entre ellos destacamos los siguientes:

**Agrupaciones flexibles.**- Trabajo en grupo cooperativo, trabajo individual y autónomo, tutoría entre iguales, alternancia de agrupamientos, etc.

**Flexibilidad metodológica.**- Combinación de métodos, técnicas y actividades; utilización de diversos soportes (pizarra, retroproyector, video, informática, papel impreso); diferentes lenguajes (literario, icónico, gestual, científico, periodístico); realización de “talleres”, proyectos de trabajo, etc. Son importantes las “tecas” (biblioteca, hemeroteca, videoteca, discoteca). El buen uso del libro de texto es un factor esencial para el aprendizaje.

**Globalización del aprendizaje.**- Supone poner en marcha estrategias comunes, tales como diseñar actividades que impliquen a varios profesores de distintas áreas en un *trabajo en equipo*.

**Aprendizaje autónomo y activo.**- Esto supone dedicar tiempo y esfuerzos a la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje. En el área de la *orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* se aportan sugerencias que se pueden aplicar aquí perfectamente.

## Optatividad

Se trata de ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de alcanzar los objetivos generales siguiendo itinerarios diferentes de contenidos. El número de materias optativas que puede cursar el alumnado vendrá determinado por la legislación vigente. Para que las elecciones de materias optativas por parte del alumnado sean coherentes se requiere un buen servicio de tutoría y orientación.

## Adaptaciones curriculares

La atención a la diversidad conlleva a las *adaptaciones curriculares* de los alumnos con NEE. Se entiende por *adaptación curricular* cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común, para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado. Se fundamentan en los principios educativos de individualización, normalización e integración. Se distinguen tres tipos de adaptaciones:

1) *Adaptaciones curriculares no significativas*: consisten en la eliminación de alguna parte no esencial del programa de tal forma que no influye significativamente en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

2) *Adaptaciones curriculares significativas*: eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación.

3) *Alumnos con necesidades educativas especiales*: concepto amplio que incluye deficientes, minusválidos, discapacitados, etc. con la intención de eliminar la carga peyorativa de estos términos. Pero incluye también a minorías étnicas, grupos desfavorecidos, emigrantes, refugiados, etc. Una persona presenta NEE si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determi-

nan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo.

Las adaptaciones curriculares no son una tarea sencilla. El mantener un equilibrio entre lo que debe ser igual para todo el alumnado y lo que debe ser individual y distinto es siempre difícil de alcanzar.

## *Diversificación curricular*

Los programas de diversificación curricular se dirigen al alumnado que por su edad (mayores de 16 años) han finalizado la enseñanza obligatoria pero sin haber logrado los objetivos básicos. El objetivo de estos programas es lograr dichos objetivos.

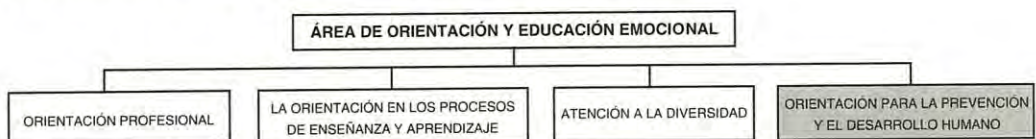
Algunas características de estos programas son las siguientes: a) son individualizados, adaptados a las características de cada alumno; b) deben tener como referente los contenidos básicos que un alumno debe adquirir al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria; c) se procurará potenciar la funcionalidad de los aprendizajes; d) un aspecto importante debe ser la iniciación profesional; e) la duración es de uno o dos cursos; f) deben incluir dos horas semanales de tutoría; g) debe elaborar el programa el Departamento de Orientación, en colaboración con el jefe de estudios y el resto de departamentos del centro.

## *Programas de Garantía Social*

Los programas de garantía social se aplican a alumnos que no han logrado los objetivos de la enseñanza secundaria después de haber seguido un programa de diversificación curricular. También se pueden aplicar a otros alumnos, como por ejemplo: los que sin haber seguido un programa de diversificación curricular se encuentren en grave riesgo de abandono; jóvenes desescolarizados sin ningún tipo de titulación académica o profesional.

Los programas de garantía social van dirigidos a los alumnos de 16-21 años que no hayan logrado los objetivos básicos de la educación secundaria. Su objetivo es proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa, o seguir cursos específicos de formación profesional. La duración puede oscilar entre los seis meses y los dos cursos.

## **Orientación para la Prevención y el desarrollo humano**



La orientación para la prevención y el desarrollo humano se propone dar cumplimiento al artículo 1.1.a de la LOGSE, según el cual el sistema educativo se orientará a conseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.

Prevenir, etimológicamente, significa "antes de venir". Es decir, intervenir

"antes del hecho" (*ante factum*). La prevención se ocupa, por lo tanto, de actuar para que un problema no aparezca, o al menos disminuyan sus efectos. La prevención ha ido cobrando fuerza en orientación principalmente a partir de los años setenta.

El desarrollo se puede definir como un proceso que introduce cambios importantes con carácter permanente que no se deben a factores estrictamente madurativos. El desarrollo incluye crecimiento, maduración y aprendizaje. El crecimiento se refiere a cambios físicos; la maduración a cambios relativamente independientes del entorno; el aprendizaje se refiere a los cambios producidos por los estímulos del entorno. Todo esto implica cambios en la forma de pensar, percibir, sentir y relacionarse con los demás. Los adultos tienen más probabilidades que los niños de adaptarse y sobrevivir por el hecho de que están más desarrollados. En consecuencia es lógico que la orientación se proponga el desarrollo humano como una vía de ayuda.

El desarrollo de la personalidad integral del alumnado es el fin último de la educación y de la orientación. Se dirige al logro de la madurez del individuo y de un autoconcepto positivo. Se pretende ayudarle a satisfacer sus necesidades: autoconocimiento, ajuste a las exigencias y demandas de la sociedad y desarrollo de sus potencialidades. Se asume que la unidad del individuo exige una intervención globalizada. Los objetivos de la educación han de ir más allá de la simple instrucción. Esto supone un proceso integrador en el que participen todos los componentes de la comunidad educativa y del medio en que se desarrolla el sujeto.

### *Habilidades de vida*

El concepto de "educación para la vida" ha tenido un especial relieve en los movimientos de renovación pedagógica (*école active, new school, progressive education*), cuyos principios serán recogidos por los enfoques de prevención y desarrollo en orientación. Entre ellos están las habilidades de vida.

Se entiende por *habilidades de vida* (life skills) la utilización de comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo.

### *Habilidades sociales*

Las habilidades sociales y de comunicación interpersonal pueden considerarse como una de las habilidades de vida.

Dentro de esta categoría pueden considerarse, en cierta forma, las *actividades de acogida* que se recomienda realizar a principio de curso, la exposición de la normativa reguladora de la convivencia en el centro (Reglamento de Régimen Interior), la elección de delegados, el establecimiento de normas disciplinarias necesarias para la convivencia, etc.

En el *aprendizaje estructurado de habilidades sociales* la estructura de la clase consiste en: 1) modelamiento: se exponen al alumno varios modelos (en vivo, simulados o filmados) del comportamiento a seguir; 2) representación de

papeles: mediante la técnica del "role playing" se le va adiestrando en el comportamiento que se ha de aprender; 3) retroalimentación del rendimiento: mediante retroalimentación positiva se alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas a las del modelo; 4) transferencia del adiestramiento: finalmente, el alumno debe generalizar el comportamiento poniendo en práctica las habilidades que acaba de aprender.

A modo de ejemplo, la habilidad para hacer frente a las presiones del grupo incluye los pasos siguientes: 1) piensa en lo que el grupo quiere que hagas y por qué; 2) decide lo que quieras hacer tú mismo; 3) decide cómo les dirás lo que quieres hacer; 4) di al grupo lo que has decidido. Lo que el alumno quiere hacer puede ser negociar, postergar, resistir, beneficiarse, etc. Ejemplos de situaciones a las que se puede aplicar son cuando el grupo quiere: hacer una gamberrada, iniciar una pelea, fumar, emborracharse, drogarse, conducir imprudentemente a toda velocidad, etc. La habilidad para hacer frente a las presiones de grupo se ha demostrado como un factor fundamental en la prevención del consumo de drogas, de tal forma que los programas preventivos actuales incluyen el desarrollo de esta habilidad como uno de sus contenidos esenciales.

Conviene insistir que la primera habilidad social es *escuchar*. ¿Cabe recordar que muchos alumnos llegan a finales de primaria, incluso de secundaria, sin haber adquirido esta habilidad?. Muchos profesores experimentan a diario que en clase tienen algún alumno que no sabe escuchar. El comportamiento de saber escuchar supone saber: 1) mirar a la persona que habla; 2) pensar en lo que está diciendo; 3) a veces afirmar con la cabeza. Conviene insistir en la importancia de no interrumpir, mantener el contacto visual, prestar atención, manifestar interés, tratar de imaginar la perspectiva de la otra persona, manifestar comprensión y utilizar respuestas faciales apropiadas (por ejemplo sonrisa en contenidos alegres o divertidos).

### *A*utoconcepto y autoestima

El desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza son elementos esenciales del desarrollo personal y por tanto de la orientación. El autoconcepto coincide con el "Yo percibido". La *autoestima* (self-esteem) es la parte emocional; cómo nos sentimos sobre nosotros mismos.

Se considera que una alta autoestima es una visión saludable de sí mismo. Sentirse satisfecho de sí mismo no significa que no se desee mejorar en algún sentido. Al contrario, las personas que tienen una autoestima elevada generalmente trabajan para mejorar los aspectos más débiles de sí mismos. Por otra parte, una baja autoestima produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo. Se teme en todo momento que al intentar el contacto con los demás será rechazado. Esto puede producir comportamientos de exagerada timidez, por una parte, o agresividad por otra. Una autoestima positiva es un factor importante en el ajuste emocional y social.

## Temas transversales

La mayoría de los temas transversales guardan una estrecha relación con la orientación para la prevención y el desarrollo. En cierta literatura sobre orientación anterior a la aparición de los “temas transversales” ya puede verse como éstos están contemplados en los nuevos planteamientos de la orientación. De esta forma queda patente la relación entre orientación y temas transversales.

La relación de temas transversales puede ser más o menos amplia en función de lo que se quiera potenciar desde el sistema educativo. Los siguientes temas transversales figuran entre los más habitualmente citados.

- Educación para la salud
- Educación sexual
- Educación moral y cívica
- Educación vial
- Educación para la paz
- Educación del consumidor
- Educación ambiental
- Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos

Conviene tener presente que existen otras posibilidades. Por ejemplo, ciertos aspectos de la información académica y profesional pueden entenderse como un tema transversal. Lo mismo podríamos decir del desarrollo de estrategias de aprendizaje, habilidades sociales, habilidades de vida, educación emocional, etc.

Es de esperar que estos contenidos se vayan incorporando paulatinamente al quehacer docente habitual. Sin embargo, para que esto sea así debe haber alguien en los centros educativos que se encargue de dinamizar su puesta en práctica. Si no, puede suceder que “el uno por el otro y la casa sin barrer”. En este sentido consideramos oportuno señalar que los tutores y orientadores pueden ser *agentes de cambio* dinamizadores de estos temas, ya que entroncan directamente con la orientación para la prevención y el desarrollo personal y social.

## Programas comprensivos y “Sistemas de Programas Integrados”

Los **programas comprensivos** pretenden integrar muchas de las aportaciones que hemos ido citando. Se proponen potenciar el auto-desarrollo a lo largo de toda la vida. Los contenidos de estos programas incluyen auto-conocimiento, habilidades interpersonales, planificación de carrera vital, toma de decisiones, etc.

El énfasis en la **prevención y el desarrollo** quizás sea uno de los aspectos más relevantes de los programas comprensivos. Desde esta perspectiva se incorporan conocimientos del campo de la salud mental, educación especial, psicología de la educación, educación para la salud, habilidades de vida, habi-



lidades sociales, etc. La orientación amplía el campo de intervención a la familia, al tiempo libre, a la comunidad, a las organizaciones, etc. A todos estos aspectos debe atender el enfoque actual de la Orientación Psicopedagógica.

Los **sistemas de programas integrados (SPI)** constituyen una de las estrategias más apropiadas de intervención. Se basan en la teoría general de sistemas y suponen un enfoque holístico y macroscópico. Un ejemplo puede ser el siguiente. En un programa de orientación para el desarrollo de la carrera se incluye el proceso de búsqueda de trabajo como un aspecto importante. Se ha observado que las habilidades sociales son un factor decisivo en el proceso de selección de personal. También se ha observado que el estrés influye en este proceso. Por tanto hay que prestar atención a estos aspectos. Por otra parte se ha observado que los programas de prevención del consumo de drogas son efectivos cuando incluyen el desarrollo de ciertas habilidades sociales. Principalmente la habilidad de saberse enfrentar a la presión de los compañeros, la negociación y el entrenamiento asertivo para saber decir "no", así como la habilidad de controlar el estrés que provoca el miedo a ser rechazado por el grupo cuando uno no está dispuesto a hacer lo que el grupo se propone. Esto es particularmente importante en el consumo de bebidas alcohólicas y la conducción temeraria posterior. De todo esto se deriva que un SPI que incluya todos estos aspectos puede tener un efecto multiplicador. Las habilidades adquiridas en un programa se desarrollan y amplían en los otros. Todos ellos constituyen un conjunto de elementos interrelacionados; es decir, un "sistema de programas integrados" (SPI). De esta forma se potencia el *efecto sinergia*.

## Orientación psicopedagógica y educación emocional

Tradicionalmente se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones. Prácticamente hasta la década de los noventa no se produce un cambio de tendencia. La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o *educación afectiva* se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de *educar el afecto*. Es decir, impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. Respecto al buen funcionamiento de una persona en sus encuentros potencialmente emocionales, ¿qué debe saber sobre las emociones? La respuesta implica un **currículo de educación emocional**. Hemos de considerar a la educación emocional como un aspecto importante dentro del área de prevención y desarrollo. En las páginas siguientes se expone el concepto de educación emocional y sus implicaciones psicopedagógicas.

### Justificación

Diversos argumentos pueden esgrimirse para justificar la educación emocional. Entre otros destacamos los siguientes.

1. Desde la orientación profesional.- El índice de desempleados en nuestro país tiende a ser superior al quince por cien, aproximándose al veinte. Se estima que en el futuro la mayoría de las personas pasarán por etapas de de-

empleo. Esto induce a que desde la orientación profesional se contemple la necesidad de añadir una dimensión hasta ahora olvidada: preparar para el paro.

Como se sabe, el paro puede provocar una disminución de la autoestima, estados depresivos, y otras secuelas en la salud física y psíquica del individuo. Abordar esta problemática desde la prevención implica "preparar para la vida" desde una perspectiva que contemple estas eventualidades.

2. Desde el aprendizaje.- Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios y otros fenómenos relacionados con el fracaso escolar. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio emocional.

3. Desde las relaciones sociales.- Es conocido que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en la profesión, familia, comunidad, tiempo libre y cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona. Estos conflictos afectan a los sentimientos, de tal forma que a veces pueden llegar a producirse respuestas violentas incontroladas.

4. Desde la salud emocional.- El *Prozac* no sólo es el antidepresivo más recetado sino que es el medicamento más consumido en todo el mundo. Sólo en Cataluña la Seguridad Social pagó durante 1996 la cantidad de 2.065 millones en *Prozac*. Esto es un indicador de los problemas emocionales de la sociedad en general.

5. Desde la *Inteligencia emocional*- El hecho de que una obra como *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman (1995), en la que se manifiesta la necesidad de poner inteligencia a la emoción, se haya convertido en un best seller es un indicador más del interés social por estos temas: refleja una necesidad desatendida.

6. Desde la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Hemos entrado de lleno en la sociedad de la información, donde se corre el peligro de que las relaciones interpersonales queden substituídas por las tecnologías de la comunicación (internet, telemática, televisión, radio, cd-rom, video, etc.). Esto puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo. Como sustitutos de la relación de afecto a veces se utilizan programas de radio, televisión, animales de compañía, consumo de drogas, etc. Paralelamente, la sociedad de la información ofrece una inmensa oferta documental ante la cual es preciso escoger. Esto a veces puede conducir a situaciones de confusión, sensación de impotencia y desánimo. De todo ello se deriva un argumento más en favor de educar emocionalmente a las nuevas generaciones para afrontar con éxito los nuevos retos que aventura el futuro.

Podríamos aportar más argumentos sobre la necesidad de atender a las emociones desde el sistema educativo. Pero con lo que acabamos de exponer consideramos que, de momento, ya es suficiente para dar por justificado el énfasis que vamos a reclamar para la educación emocional.

## Concepto de educación emocional

Entendemos por **educación emocional** un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presentes los principios de prevención y desarrollo humano.*

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el curriculum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. A lo largo de toda la vida se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y que requieren una atención psicopedagógica.

En definitiva se trata de capacitar a todas las personas para que adopten comportamientos que tengan presentes los principios de prevención y desarrollo humano. Aquí la prevención se entiende como la anticipación a los problemas derivados de perturbaciones emocionales. Se sabe que tenemos pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional; esto puede conducir, en ciertas ocasiones, al consumo de drogas, conducción temeraria, anorexia, comportamientos sexuales de riesgo, violencia, angustia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, etc. La educación emocional se propone contribuir a la prevención de estos efectos. Por otra parte se propone el desarrollo humano; es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Esto incluye el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida. Por extensión esto implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, etc., como factores de desarrollo de bienestar personal y social.

## Propuesta curricular para secundaria

### Objetivos de la educación emocional

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas
- Desarrollar una mayor competencia emocional
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

De estos objetivos generales se pueden derivar otros objetivos específicos, como por ejemplo:

- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar el éxito personal y la capacidad para ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

### *Los contenidos de la educación emocional*

Los contenidos de la educación emocional tienen el propósito de lograr unos objetivos que se derivan del marco teórico que hemos presentado en los capítulos precedentes. Las investigaciones actuales sugieren que para aumentar la felicidad lo que se puede hacer es: mejorar las relaciones sociales, encontrar un trabajo que sea intrínsecamente satisfactorio, mantener buenas relaciones con los compañeros de trabajo, aprovechar el tiempo libre de forma satisfactoria. Y por supuesto hacer todo lo posible por conservar la salud.

Para mejorar las relaciones sociales suele ser efectivo el desarrollo de habilidades sociales. Lo cual puede tener una incidencia sobre la vida familiar, el matrimonio, los amigos, compañeros de trabajo, vecinos y relaciones sociales en general. Todo ello son fuentes importantes de bienestar.

El trabajo satisfactorio es otra fuente de felicidad. Una orientación profesional que considere a la persona humana en su globalidad y complejidad puede ser un factor importante en la satisfacción profesional.

Lo mismo podemos decir del tiempo libre. Hoy en día la orientación en el tiempo libre y la pedagogía del ocio son vías de intervención con grandes perspectivas de futuro.

La salud casi se puede considerar como un requisito "sine qua non" para el bienestar emocional. Por eso la salud debe estar presente, como un elemento esencial, en la educación emocional.

Las habilidades de vida y habilidades para enfrentarse a las situaciones de conflicto (*coping skills*) deben considerarse como instrumentos que toda persona debería dominar para superar las crisis y conflictos que la vida presenta. En este marco tiene cabida el entrenamiento asertivo, el cambio de atribución causal, la relajación, la reestructuración cognitiva, etc.

El dar sentido a la vida es otro factor positivo. Las aportaciones de la logoterapia de V. Frankl, utilizadas en una dimensión preventiva y de desarrollo, pueden ser altamente sugerentes para potenciar esta dimensión.

Entre los componentes de la inteligencia emocional que deberían incluirse en un programa de educación emocional recogemos los siguientes según Goleman (1995: 118):

1. Dinámica de grupos.- La habilidad esencial del líder implica iniciar y coordinar los esfuerzos de un grupo de gente.

2. Negociar soluciones.- Prevenir conflictos, solución de conflictos sociales y hacer de mediador son funciones esenciales en las relaciones interpersonales.

3. Conexión personal.- Las propuestas de Carl Rogers, con la empatía en primer lugar, facilitan los encuentros de amigos, familiares, laborales, etc. Para los educadores es una habilidad indispensable.

4. Análisis social.- Ser capaz de detectar y tener una visión de los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás, ayuda a intimar y mantener buenas relaciones.

Goleman cita siete ingredientes de la capacidad de aprender, todos ellos relacionados con la inteligencia emocional (p. 193-194):

1. Autoconfianza.- Un sentido de control y manejo del propio cuerpo y del comportamiento que se deriva; sentir que es más probable el éxito que el fracaso en lo que vaya a emprender; paralelamente, sentir que los adultos son un recurso de ayuda muy valioso.

2. Curiosidad.- Sentir que buscar y conocer cosas es positivo y satisfactorio.

3. Intencionalidad.- El deseo y la capacidad de tener un impacto; y actuar en esta dirección de forma persistente. Esto se relaciona con un sentido de competencia y de ser efectivo.

4. Auto-control.- La habilidad de modular y controlar las propias acciones, de forma apropiada a la edad. Un sentido de control interno.

5. Relaciones.- La habilidad de implicarse con otros, sentirse comprendido y comprender a los demás.

6. Capacidad de comunicar.- El deseo y la habilidad de intercambiar ideas, sentimientos y conceptos con otros.

7. Cooperación.- La habilidad de equilibrar las necesidades personales con las de los demás en una actividad de grupo.

En resumen, los contenidos de la educación emocional giran en torno al conocimiento de las propias emociones, el manejo y control emocional, el conocimiento de las emociones de los demás, la utilización de las emociones como factor para automotivarse; la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, la potenciación de las emociones positivas, la aplicación de estos conocimientos en las relaciones interpersonales, en el trabajo, en la vida social, en los momentos de conflicto, etc.

## *Modelos de intervención*

La educación emocional debe entenderse como un tema transversal en el que participa la totalidad del profesorado en sus clases a lo largo de todo el currículum académico. Las lecciones pueden ser muy breves; pero deberían estar presentes a lo largo de todo el ciclo educativo, en todas las áreas académicas. Un programa de educación emocional integrado en el currículum debe

ofrecer un conjunto de materiales preparados para ajustarse a lecciones específicas de las diversas áreas académicas. Al mismo tiempo debe haber una serie de tópicos para ser tratados a través de "educación ocasional", a medida que vaya presentándose la ocasión a partir de los problemas y debates ordinarios que se generan en la clase.

Los diversos temas del programa se introducen en un determinado curso. Pero son retomados, ampliados y profundizados en sucesivos cursos posteriores. No se trata de que en cada curso se repita todo, sino de que cada tópico sea contemplado varias veces a lo largo de todo el currículum.

Una estrategia consiste en aprovechar los problemas de los alumnos para tratarlos en asamblea. Los problemas que surgen varían según el nivel educativo. En los primeros niveles lo típico son las "bromas", sentir que los amigos le dejan fuera, los miedos.

El conocido grito de "¡Yo primero!", es una pandemia en los primeros cursos de primaria (y para algunos se prolonga durante toda la vida). Esta expresión y el comportamiento subsiguiente puede dar lugar a disputas y peleas para ver quién se pone el primero en la cola, quién es el primero que juega o que elige. Si la respuesta del adulto es "¡Para ya!" no sirve de mucho en cuanto a aprovechar la ocasión para instruir sobre otras formas de relacionarse o de negociar. En cambio se puede sacar partido si se ofrecen otras alternativas imparciales, como por ejemplo elegir al azar, sacar suertes, se hace una ronda de tal forma que el primero no sea siempre el mismo sino que va rotando, negociar, etc.

La implantación de programas de educación emocional en un centro educativo no es tarea fácil. En función de las características del centro y de la disponibilidad del profesorado, a veces se tendrá que empezar por poco e ir añadiendo en la medida de las posibilidades. En otro documento (Bisquerra, 1998) se exponen los modelos de intervención. Recordando lo que allí se explica, puede ser útil recordar diversas formas de intervención:

*Orientación ocasional.*- Se trata de que el personal docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relativos a la educación emocional. A menudo se trata de un profesor que por iniciativa propia introduce en sus clases aspectos relacionados con la educación emocional. En este caso no se trata de un programa propiamente dicho. Pero puede ser la semilla de lo que, con el tiempo, se pueda convertir en él.

*Programas en paralelo.*- Se trata de acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares. A menudo se utiliza horario extraescolar, lo cual repercute en una asistencia minoritaria, ya que el alumnado no lo percibe como algo importante. Mucho más sí la asistencia es voluntaria. Pero puede ser un punto de partida para otras actividades posteriores más relacionadas con el currículum académico.

*Asignaturas optativas.*- Los centros educativos pueden ofertar asignaturas optativas sobre temas relacionados con la educación emocional. Al ser una asignatura optativa lo lógico es que no se inscriban todos los alumnos. Pero puede ser una forma de empezar una acción que con el tiempo se vaya ampliando.

*Asignaturas de síntesis.*- En algunos sistemas educativos existen las denominadas "asignaturas de síntesis", que se realizan durante un breve período de tiempo y en las que se trata de integrar los conocimientos de las diversas materias. Como tópico de estas asignaturas de síntesis se pueden elegir aspectos relacionados con la educación emocional. Tiene la ventaja que la asignatura de síntesis suele ser obligatoria.

*Acción tutorial.*- El Plan de Acción Tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional. Tiene la ventaja que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado. Dentro de las sesiones de tutoría tienen cabida todos los contenidos de la educación emocional.

*Integración curricular.*- Los contenidos de la educación emocional se pueden integrar de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas, y a lo largo de todos los niveles educativos. El profesorado de cualquier materia puede incluir en ella, al mismo tiempo que la están explicando, contenidos de carácter emocional. Se trata de una "infusión" o "integración" en el curriculum académico de contenidos que van más allá de lo estrictamente instructivo.

*Integración curricular interdisciplinaria.*- Es un paso más a partir de la "integración curricular". Se requiere la implicación de los profesores, con una coordinación ejemplar entre ellos, para poder exponer unos contenidos que se sincronizan con otros que está impartiendo otro profesor. Por ejemplo, al ocuparnos de la prevención del consumo de drogas, el profesor de Ciencias Naturales explica los efectos que tienen sobre la salud, a partir del estudio del cuerpo humano; el profesor de Ciencias Sociales desarrolla la presión social que induce al consumo, así como las presiones económicas inherentes; en matemáticas se realizan ejercicios sobre estadísticas de consumo y morbilidad; en Educación Física se trata del "doping" y los efectos que tiene el consumo de alcohol y tabaco sobre el rendimiento deportivo; en Lenguaje se introduce el argot propio de las drogas; en Expresión Artística se realiza un póster alusivo al tema con la intención de concienciar sobre esta problemática, cuyo mensaje es: no consumir. En tutoría es donde se debería contemplar la dimensión emocional de todo lo que antecede. De esta forma podemos ver cómo en todas las materias se puede hacer alusión al tema de forma interdisciplinaria.

## *Actividades y materiales curriculares*

La puesta en práctica de la educación emocional exige unos materiales que sirvan de apoyo a las diversas actividades que se puedan realizar en los distintos modelos que acabamos de exponer. Las actividades de educación emocional consisten, en general, en ejercicios, muchas veces presentados como juegos, que inducen a la reflexión y el análisis respecto de los fenómenos emocionales.

Es una tarea por hacer el crear ejercicios, actividades y juegos, de los cuales se deriven unos materiales curriculares susceptibles para ser utilizados por profesores, tutores y orientadores en la práctica de la educación emocional. Es de esperar y desear que en los próximos años se dediquen esfuerzos en este sentido por parte de orientadores, investigadores, editoriales y Administración pública.

**a) Las emociones de los demás**

Inspirándonos en Goleman (1995: 270-271) proponemos un ejercicio pensado para el alumnado de primaria, que consiste en lo siguiente. Recoger recortes de fotos de prensa con rostros de personas en distintos estados emocionales (alegre, triste, enfado, ira, preocupación, etc.). Cada alumno recoge unos cuantos en su casa y los lleva a la clase. Se trata de decir cuál es la emoción que refleja cada rostro. Se escriben en la pizarra los nombres de las emociones. A veces se escribe alguno desconocido, por ejemplo "frustrado". En este caso alguien pregunta ¿"Qué significa "frustrado"? Se dan las explicaciones oportunas. Después el profesor pregunta ¿"Quién se ha sentido alguna vez frustrado"?. Muchos levantan el brazo. ¿"Cómo se siente uno cuando se está frustrado"?. Las respuestas pueden venir en cascada: cansado, confuso, ansioso, irritado.

**b) El termómetro emocional**

El profesor pasa lista a la clase. Los alumnos responden de forma diferente: expresan como se sienten emocionalmente en una escala de cero a diez. Por ejemplo:

Profesor.- Jordi Gallofré.

JG.- Siete, me encuentro esperanzado.

Prof.- Ana Prohens.

AP.- Cuatro; me siento frustrada.

Prof.- Alberto Fuster

AF.- Nueve; paz y tranquilidad.

Prof.- Marta Bisquerra.

MB.- Diez; me encuentro feliz: hoy es viernes.

**c) El cubo de los sentimientos**

Es un ejercicio apropiado para primer curso. Se dispone de un cubo que tiene escrito un sentimiento o emoción en cada una de las caras. Por ejemplo: triste, enfadado, contento, atemorizado, alegre, frustrado.

Cada alumno tira el cubo como si fuera un dado, de tal forma que le "toca" el sentimiento que aparece en la cara superior. Seguidamente describe una situación en la que haya experimentado el sentimiento que le ha tocado. El hecho de que los demás lo escuchen estimula la comprensión de los sentimientos de los demás y por extensión la empatía.

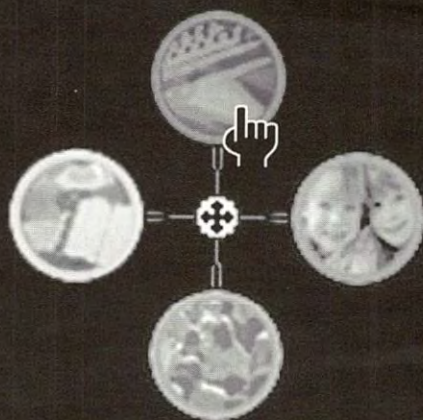


## Bibliografía

- ÁLVAREZ, M., y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Marcombo - Boixareu Universitaria.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (1996). Actividades de información académica y profesional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (1999). *Fundamentos de educación emocional*. (En prensa)
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996 -15ª edición 1997).
- GROP. (1998). "Educación emocional". En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual Vélaz de Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- GROP. (1999). <Actividades de educación emocional>. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- SOBRADO, L., y OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel. de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsis.

# En noviembre, *estrena* web

AULADIGITAL



ed@bé

[www.edebe.com](http://www.edebe.com)

edebé 2000: ¡Ni te lo imaginas!



## LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN

### EN LOS PAÍSES DE LA U.E.

Beatriz Malik Liévano y Belén Ballesteros Velázquez\*

#### Resumen

En este artículo se realiza un recorrido por los países de la Unión Europea en el ámbito de la orientación. Se estudian desde los aspectos comunes como la ubicación, el enfoque, la financiación hasta los rasgos específicos de cada uno de los quince países de la UE a través de todos los niveles educativos y administrativos del mundo de la orientación y tutoría. En los tres apartados primeros destaca la importancia de los servicios de apoyo interno y externo, así como de los profesionales que los componen. Siendo la enseñanza superior la que presenta mayores diferencias entre países.

#### Abstract

This article surveys the countries of the European Union within the area of orientation. It studies common aspects such as location, focus, financing and specific characteristics within each of the 15 member countries of the E.U. through all the different levels of education and administration in the world of orientation and tutoring.

La orientación en Europa surge, al igual que en EE.UU., en los primeros años del siglo XX, ligada desde un principio al mundo laboral –orientación profesional –, con independencia de la práctica educativa. Dentro de la actual U.E. Alemania, Bélgica, Francia, Reino Unido y España pueden señalarse como pioneros en el inicio y desarrollo de las primeras actuaciones de orientación. Se trataba de actuaciones aisladas en cada país, aunque la vinculación al campo profesional y al movimiento psicotécnico aparecen como denominadores comunes de estos primeros centros. El desarrollo de la orientación llevó consigo la ampliación de sus roles y funciones, a la vez que se producía una

\* Ver elenco de autores en la página 73

expansión de servicios por las diversas etapas educativas (primaria, secundaria, F.P., superior), e instituciones relacionadas con el trabajo, los servicios sociales, entre otras. El panorama tiene un crecimiento irregular en los distintos países, sin responder exactamente a un patrón común. Analizaremos seguidamente las semejanzas y divergencias entre ellos.

## Características generales de los servicios de orientación

Todos los países de la Unión Europea han reconocido el derecho de los alumnos a recibir una orientación escolar, personal y profesional que les ayude en su formación integral como personas y les facilite la toma de decisiones en los momentos decisivos de su carrera escolar (Eurydice, 1997). Ahora bien, dadas las características peculiares de los sistemas educativos en cada uno de los países de la U.E., es lógico pensar en unos servicios de orientación estructurados de forma diferente en cada nación. Marnette (1991) atribuye estas diferencias a dos factores principales: la diversidad de estructuras de educación y las diferentes definiciones del papel del orientador.

Por otra parte, Watts, Dartois y Plant (1988) Watts, Guichard, Plant y Rodríguez (1993) analizaron los servicios de orientación en la Unión Europea constatando que las diferencias eran debidas fundamentalmente a los siguientes factores:

1.- La **ubicación** de los servicios comunitarios. En algunos casos forman parte de las instituciones de enseñanza, tal como el Departamento de Orientación en la enseñanza secundaria del sistema educativo español, o los *Careers Services* en las universidades del Reino Unido; en otros, están enmarcados en organismos independientes que prestan servicios a las instituciones de enseñanza, pero que también apoyan a quienes han abandonado el sistema educativo, como los centros Psico-médicos-sociales que ofrecen apoyo en las distintas etapas de la educación formal y de horario reducido en Bélgica, o los Centros de Orientación Académica y Profesional de Holanda, dirigidos a mayores de quince años; otras veces, forman parte de organizaciones enmarcadas en el mercado de trabajo, por ejemplo los servicios públicos de Orientación Profesionales en Dinamarca (*Erhvervsvejledning*), o la Agencia Nacional de Empleo en Francia (*ANPE*). Ciertos países disponen de sistemas paralelos que actúan en los organismos de enseñanza y del mercado de trabajo. Ejemplos de este tipo son el Servicio de Orientación Profesional en Alemania (*Berufsberatung*) y el Servicio de Empleo y Formación en Irlanda.

2.- El **enfoque** de los servicios de orientación. En ocasiones interesan por la orientación pedagógica (opciones de educación, dificultades de aprendizaje), como los servicios de Orientación Académica (*Bildungsberatung*) dirigido a todas las etapas del sistema educativo alemán, o en Dinamarca los servicios de Orientación Académica (*Studievejledning*), para alumnos de Secundaria Superior, Formación Profesional y Universitarios.

Otros, se centran en la orientación profesional (elección de profesiones y funciones de trabajo), como sucede con los servicios de Orientación Profesional de Portugal, destinado a jóvenes fuera del sistema educativo, o la Direc-

ción de Orientación Vocacional de Grecia, que ofrece sus servicios a jóvenes que han concluido la Educación Secundaria, mayores de quince años, demandantes de empleo y sujetos con necesidades educativas especiales.

Por último, diferenciamos los servicios que se ocupan principalmente de la orientación personal y social (relaciones, dificultades de comportamiento, vivienda, etc.), como son los servicios de Orientación personal en la Educación Superior en Reino Unido, o el *Pastoral Care* en Irlanda o el Centro de Psicología y Orientación Escolar (*COPS*) en Luxemburgo.

No obstante, conviene señalar la tendencia actual hacia el enfoque holístico (Van Esbroeck, 1997, 1998), de manera que un mismo centro de orientación reúna estas tres líneas de acción que acabamos de mencionar, correspondiéndose así con el carácter integral de la orientación: académica, profesional y personal-social.

3.- El perfil de los **profesionales** que trabajan en orientación puede ser definido en las siguientes categorías: *consejero de orientación, profesor orientador, psicólogo orientador, informador, psicopedagogo y pedagogo, con especialidad en orientación*. De la diversidad de profesionales involucrados en las tareas orientadoras se deduce la existencia necesaria de múltiples tipos de formación, lo cual supone nuevamente un punto importante de divergencia en los sistemas de orientación, tanto en el ámbito nacional como comunitario. Como síntesis de los perfiles formativos europeos con mayor incidencia en la orientación, reflejamos la siguiente tabla:

Categorías	Formación	Países
<b>Profesores / maestros</b>	Licenciados/Diplomados + experiencia docente + cursos de formación en orientación	Luxemburgo, Italia, Grecia, Dinamarca, Suecia, Irlanda, Reino Unido, Holanda, ... (casi todos)
<b>Psicólogo</b>	4/5 años en Psicología	Todos
<b>Asistente Psicopedagógico</b>	3 años de estudios	Bélgica
<b>Psicopedagogo</b>	Estudios de segundo ciclo (2 años)	España
<b>Perito orientador Consejero de Orientación Vocacional Orientador Profesional</b>	3 años de experiencia + curso de 2 años + Ldo. (Variado según los países) Curso de 1 o 2 años	Portugal, Alemania
<b>Consejero</b>	Diplomatura + Certificado /selección	Italia, Grecia, Francia, Irlanda, Holanda
<b>Asistente Social</b>	3 años de estudio	Todos
<b>Licenciados</b>	Licenciados varios	Reino Unido, Alemania, Italia, Grecia, Bélgica, España

4.- La **financiación** y **nivel de control**. El nivel de control sobre los servicios suele estar en estrecha relación con la fuente de financiación. Mientras que en algunos países el sistema de orientación está estrechamente controlado, caso de Francia, Grecia, Irlanda y Luxemburgo, que mantienen una dependencia directa con la Administración central, en otros tiene una naturaleza mucho más difusa, como en el Reino Unido, donde los servicios de orientación están a cargo de una amplia diversidad de organismos pertenecientes a distintos campos, o en Dinamarca, dependiente de las autoridades locales. Un tercer tipo sería lo que podríamos denominar modelo mixto, en el cual se combinan servicios que dependen de la Administración central, con la autonómica y/o regional.

5.- El **nivel de desarrollo** de los servicios de orientación. En general, los servicios de orientación formales están bien asentados en el norte de Europa, y no tanto en el sur. La incorporación a la Unión Europea ha animado a los Estados miembros del sur a mejorar y formalizar sus disposiciones en materia de orientación.

6.- Las **tareas** desempeñadas en los diferentes servicios, entre las que cabe distinguir, siguiendo las áreas de competencias que identificamos en la investigación sobre "Formación de orientadores europeos" (Repetto y otros, 1991), las siguientes: información, diagnóstico y valoración de necesidades, intervención personal, académica, profesional, familiar y comunitaria, gestión y administración, evaluación e investigación y, finalmente, orientación ocupacional.

La cuestión, sin embargo, no estriba tanto en saber qué actividades dicen realizarse, sino el grado de profundidad y desarrollo con el que se llevan a cabo. Cuando se trata de describir servicios, de modo habitual se recurre a la entrevista y al cuestionario como técnica de recogida de datos, preguntando acerca de las tareas que se desempeñan. La información recabada denota, por término general, un amplio repertorio de actividades propias de cada centro, sin que con ello se conozca de forma segura el nivel de ejecución, la importancia y la calidad de las mismas. Este hecho dificulta, pues, el conocimiento real de los servicios.

Además de las divergencias se encuentran también ciertos puntos de convergencia en lo que respecta al carácter de la orientación ejercida en estos servicios, entre los que destacan: la consideración de la orientación como un *proceso continuo*, la evolución hacia un *modelo profesional más abierto* en el que la orientación se inserte en los programas escolares y formativos, se combine el trabajo individual con el grupal, y se utilicen las nuevas tecnologías hoy a nuestro alcance y el énfasis en el *individuo como agente activo*.

Analizadas ya estas líneas de semejanza y divergencia entre las estructuras de los servicios de orientación de los países miembros, vamos a describir de forma algo más detallada los ámbitos académicos donde normalmente se institucionaliza la orientación, haciendo una clasificación según estén en primaria, secundaria, formación profesional o educación superior. Al igual que en los ejemplos anteriores, se mencionan sólo algunos de los países que responden a esa tendencia o clasificación, exponerlos todos sería demasiado extenso.

## **La Orientación en la enseñanza PRIMARIA, SECUNDARIA Y F.P.**

En general, todos los países de la Unión Europea entienden la Orientación como un elemento inherente a la propia educación, que tiene que contribuir al logro de una formación integral de las personas, y por tanto se asume que debe ser una tarea realizada por el profesorado en su interacción cotidiana con el alumno. Ahora bien, además de esta función orientadora de los tutores y del profesorado en general, se considera que son necesarios servicios de apoyo tanto internos como externos con profesionales de la orientación especializados para apoyar la labor docente.

### *Servicios de apoyo interno*

Para completar la labor de los docentes y asesorar a la comunidad educativa, algunos países cuentan con orientadores especializados dentro del centro educativo (además de los apoyos externos). Suelen ser inicialmente docentes que se especializan en tareas de orientación y con dedicación parcial o total a dicha labor. Un ejemplo de este grupo de países es Dinamarca, donde existe un orientador en cada centro de la folkeskole (escuela comprensiva desde los 7 hasta los 16 años), quien se encarga de asesorar a profesores, aconsejar a alumnos y padres y entrar en contacto con empresas y otras instituciones educativas. En Suecia los directores de los centros escolares tienen la responsabilidad absoluta de asegurar que todos los alumnos reciban orientación escolar y profesional dentro de la escuela. La mayoría de los centros emplean personal especialmente formado para la orientación. En Inglaterra y Gales existe una larga tradición de asesoramiento y orientación para todos los alumnos de las escuelas de primaria y secundaria, existiendo el profesor de orientación para la carrera apoyado por los servicios externos en las escuelas secundarias.

En España, Finlandia y Escocia los orientadores especializados en el centro desempeñan su labor básicamente en la enseñanza secundaria o el equivalente a la misma. En España, a partir de 1990, con la LOGSE, se crea el Departamento de Orientación - con personal especializado -, dentro de los Institutos de Secundaria, si bien se insiste en la función orientadora de los tutores, tanto en Secundaria como en Primaria (además del apoyo de los servicios externos que veremos en el apartado siguiente). Cabe destacar el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, en la que, a partir de 1998, desaparecen los equipos de apoyo externos para potenciar la orientación dentro de los mismos centros educativos, y por tanto existen orientadores especializados también en primaria. En Finlandia, la enseñanza obligatoria no obedece a la clasificación tradicional en primaria y secundaria, sino que se imparte en centros polivalentes de enseñanza general (7-16 años), dividida en dos ciclos. En el ciclo básico (cursos 1º a 6º), la orientación está integrada en el programa de estudios, sin horario específico, mientras que en el segundo ciclo (7º a 9º), tiene un espacio propio, con personal específico que presta asesoramiento individualizado, en pequeños grupos o por clases, o con debates sobre los estudios superiores y sobre las diferentes profesiones. También se realizan visitas a empresas y a centros de secundaria superior y formación profesional. En Escocia, los servicios de orientación para los alumnos dentro del centro, al igual que en

Finlandia, han estado disponibles desde los años 70. Esta orientación se refiere a cuestiones de currículo, elecciones vocacionales, y asuntos personales o sociales, y es desempeñado por profesores que han sido promocionados al puesto especializado de orientador. En Luxemburgo, el Ministerio de Educación estableció un centro de orientación educativa y psicológica en 1987, cuya tarea específica es ofrecer información a los alumnos, así como ayuda psicológica y escolar, coordinando además la orientación psicológica en los Liceos y los Liceos Técnicos.

Un tercer núcleo de países no tienen personal especializado para realizar tareas de orientación dentro de los centros, sino que éstas son realizadas por los profesores dentro de su labor docente.

### *Servicios de apoyo externo*

En todos los países se han establecido servicios de orientación externos al centro, cuya misión fundamental es mejorar la calidad de la educación mediante el apoyo a la tarea realizada por los docentes en el aula. Sin embargo, son notables las diferencias en cuanto al tipo de servicio o a su misión concreta. Por ejemplo, en la Comunidad Francesa de Bélgica, el apoyo externo está constituido básicamente por los Centros Psico-Médicos y Sociales (PMS), formados por equipos multidisciplinares que prestan un servicio asistencial a los escolares además de ofrecerles asesoramiento en sus elecciones académicas y vocacionales. Su acción se extiende desde la enseñanza pre-escolar hasta el final de la educación secundaria. En Finlandia, las autoridades de empleo ofrecen orientación profesional y asesoramiento en la elección vocacional a los alumnos del 2º ciclo de la enseñanza general, de secundaria post-obligatoria (Lycée) y de formación profesional (Lycée Professionnel). Las "clínicas de familia" proporcionan orientación psicológica y psiquiátrica, y los centros de salud son responsables del cuidado sanitario de los alumnos. Los servicios de apoyo externos en España son los Equipos Psicopedagógicos de Sector (generales, específicos y de atención temprana), con diferentes nombres en las distintas Comunidades Autónomas y el territorio MEC.

En Francia podemos mencionar fundamentalmente dos tipos de servicios externos: la Oficina Nacional de Información sobre las Enseñanzas y las Profesiones (ONISEP), que proporciona información para la orientación académica y profesional; y los Centros de Información y Orientación (CIO), que ofrecen distintos servicios de información y asesoramiento a la población escolar y no escolar. En los Países Bajos, existe, desde 1987, una "estructura de apoyo" (WOV), formada por varias instituciones con el fin de potenciar la capacidad de los centros educativos para resolver cualquier problema que se encuentre en la consecución de sus objetivos y, al mismo tiempo, desarrollar y mejorar sistemáticamente la enseñanza. Inglaterra y Gales cuentan con un amplio abanico de servicios de apoyo externo a la escuela, incluyendo servicios de psicología educativa, equipos de evaluación de necesidades educativas especiales, servicios de bienestar educativo y servicios a profesionales. En Escocia destacan los servicios públicos de atención psicológica a todos los alumnos, y que llevan funcionando ya varias décadas (Eurydice, 1997).



### 3. La orientación en la enseñanza superior

Las divergencias en los sistemas de educación superior dentro de Europa han dado lugar también a grandes diferencias en el desarrollo de la orientación en este nivel. Como señala Gellert (1993), refiriéndose a la evolución de la educación superior, las universidades británicas han prestado mayor atención al bienestar y desarrollo personal de sus alumnos, mientras que en las alemanas ha predominado la tradición investigadora, y en el sistema francés se ha puesto mayor énfasis en los contenidos profesionales de dicha educación. Dichas diferencias están ligadas a diversos factores, por ejemplo al hecho de que los estudiantes asistieran a una universidad cercana a su domicilio o tuvieran que marcharse de casa para ir a la universidad, y en éste último caso, el grado en el que dichas universidades han asumido funciones *in loco parentis* (desarrollándose así una atención más personalizada a los alumnos). Otro factor ha sido el grado de flexibilidad ocupacional después de acabar los estudios, es decir si las titulaciones están enfocadas a ejercer un determinado trabajo en áreas muy concretas, o si por el contrario, hay una gran variedad de campos en las que el titulado puede colocarse, sin el sentimiento negativo de tener que trabajar en un área no relacionada con su titulación (en general, esta flexibilidad ha sido una característica básica del Reino Unido, donde una gran parte de las vacantes en empresas para diplomados/licenciados son para alumnos de cualquier disciplina, salvo en profesiones muy concretas) (Watts, 1994). La importancia concedida a la orientación por parte de las autoridades educativas u otras instancias oficiales ha influido también notablemente en su desarrollo, observándose un surgimiento más tardío en aquellos países en los que no ha habido ningún apoyo oficial, en los que a pesar de ello están desarrollándose con el esfuerzo de los expertos y de las propias instituciones de educación superior.

Recientemente ha aumentado el interés por la mejora o creación de los servicios de orientación en la educación superior, como resultado de las profundas transformaciones producidas en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y, si bien su desarrollo ha sido desigual, podemos decir que en la actualidad todos los países de la U.E. cuentan con algún tipo de servicio de orientación en este nivel, más desarrollado en algunos de ellos, y aún incipiente en otros. En ciertos casos el desarrollo o mejora ha estado apoyado por los gobiernos en forma de financiación económica (por ejemplo en la parte flamenca de Bélgica), en forma de legislación referida a la orientación en el acceso a la universidad (Austria, Italia), o en la educación superior en general (Grecia, Suecia). En otros casos, los servicios de orientación se han desarrollado gracias al esfuerzo de las propias universidades o de otros organismos, sin ningún tipo de apoyo económico o regulación legislativa por parte de las autoridades competentes (España).

En un estudio coordinado recientemente (1997/98) por FEDORA sobre los servicios de orientación en la educación superior en la Unión Europea, participaron expertos de los 15 países describiendo las características fundamentales de sus respectivos sistemas. Watts y Van Esbroeck (1998) sintetizaron los resultados de dichos estudios, y en su obra señalan los siguientes rasgos gene-

rales, referidos a los tres aspectos de la orientación – académica, profesional y personal –, y a las distintas etapas en las que se proporciona dicha orientación:

- Diversos países prestan mayor atención a la orientación académica, sobre todo en el acceso a la enseñanza superior, y durante los primeros cursos (Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Alemania).
- Los servicios de orientación profesional tienen una larga tradición en países como Irlanda y el Reino Unido (y aunque también proporcionan orientación académica, está menos profesionalizada), y en los demás se están desarrollando en mayor o menor medida según los países. En España destaca la mayor atención en el aspecto profesional a los alumnos de últimos cursos y licenciados (aunque en algunas de las universidades se tiende a abarcar otros aspectos también). Oficialmente no se pueden realizar tareas de colocación, ya que esto compete al INEM y a las agencias temporales, si bien es la mayor demanda que tienen los servicios, y estos actúan muchas veces como intermediarios. En Austria y Alemania, la orientación profesional y la colocación la proporcionan los servicios públicos de empleo, aunque en algunas instituciones de educación superior se están creando servicios de planificación de la carrera e incluso de colocación.
- En Francia los Servicios de Información y Orientación Universitarios (SCUIO) proporcionan orientación tanto académica como profesional, desde antes del acceso a la universidad hasta el final de los estudios, incluidas tareas de colocación que también se realizan en servicios separados.
- La orientación personal y la atención psicológica están muy desarrolladas en diversos países, mientras que en otros es aún incipiente (Grecia, Italia), si bien está aumentando considerablemente. En ciertos casos son servicios de la comunidad en general (Austria, Dinamarca), mientras que en otros están dentro de las instituciones de enseñanza superior (Finlandia, Irlanda, Holanda, Reino Unido). En Alemania, los servicios de orientación generales se centran en la atención psicológica y en la orientación académica. También las Asociaciones Estudiantiles proporcionan servicios de orientación personal y social.
- El sistema tutorial (atención más personalizada y orientación por parte del profesorado) se está introduciendo en diversos países; aunque en el Reino Unido, donde existe una larga tradición del mismo, está siendo cuestionado por razones básicamente de tipo económico.
- Puede decirse que en general los servicios de orientación están más consolidados en los países del norte de Europa, pero se están desarrollando rápidamente en los del sur (particularmente en Italia y en España). Pero incluso donde están más desarrollados, no existe un enfoque holístico e integrador, predominando la mayor atención a unos aspectos que a otros (en algunos casos la orientación académica y en otros la profesional), si bien se observa una tendencia progresiva a tener en cuenta todas las facetas.

El auge y rápido desarrollo de estos servicios nos demuestra que están en continua evolución y transformación, por lo que podemos esperar profundos cambios en los años venideros. Por ello, estas características que reflejan la

realidad actual no deben considerarse como estáticas, sino como tendencias que irán modificándose progresivamente, en algunos casos de forma muy lenta, y en otros al ritmo de las transformaciones sociales.

## Referencias Bibliográficas

- BERGSTRÖM, H., KATAJISTO, J., KIMARI, M.; KYRÖ, M., RAHIKAINEN, E., SULAMAA, K., WALLS, L. y ÖGRE, M (1998): *Le système de formation professionnelle en Finlande*. CEDEFOP. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (1997). *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Documento publicado por la Unidad Europea de EURYDICE con el apoyo financiero de la Comisión Europea (DG XXII: Educación, Formación y Juventud).
- GELLERT, C. (ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley.
- REPETTO, E. (1991). *Proyecto de formación de Orientadores Europeos*. Inédito.
- WATTS, A.G.; DARTOIS, C. y PLANT, P. (1988). "Les services d'orientation dans la Communauté Européenne: différences et tendances communes", en *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17, n°3.
- WATTS, A.G. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de orientación en la Comunidad Europea*. CEDEFOP. Berlin.
- WATTS, A.G. (1992). "Careers guidance service in a changing Europe", en *International Journal for the Advancement of Counselling*, 15. Netherlands.
- WATTS, A.G.; GUICHARD, J., PLANT, P., y RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Bruselas.
- WATTS, A.G. y VAN ESBROECK, R. (1998). *New Skills for New Futures. Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Lovaina la Nueva - FEDORA y Bruselas - VUB Press.

## Centros y asociaciones

- AEOP:** Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Núñez de Balboa 90. 2º Int. 28006 Madrid.  
<http://www.uv.es/AEOP>  
<http://www.uned.es/departamentos/0301/aeop-rop/index.htm>
- CEDEFOP:** Centro Europeo para el desarrollo de la Orientación Profesional. Marinou Antipa, P.O.B. 27, Finikas, GR 55102 Thessaloniki. Tel.: 30 31 4901 11 Fax: 30 31 4901 02. E-mail: sts@cedefop.gr

**EURO-ORIENTACIÓN:** Asociación Europea de Orientadores. Secr. Potbus 319  
NL 6900 AH Zevenaar, Holland.

Tel.: 31 8360 27312. Fax: 31 8360 40715

**FEDORA:** Forum Europeo de la Orientación Académica. Secr. Trinity College –  
Appointments Service. East Chapel. IRL Dublin-2.



## LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra\*

### Resumen

En este artículo se ofrece una descripción general del sistema de orientación que permita clarificar cuáles son los principios, objetivos, estructura, organización y funciones en las etapas que componen la Educación Secundaria en España; más concretamente, en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura y en la realidad de los Institutos de Educación Secundaria.

### Abstract

This article gives an overall description of the system of orientation which makes it possible to discern the principles, objectives, structure, organisation and functions in the different stages that go to make up Secondary Education in Spain. And, specifically in the area of the Ministry of Education and Culture and in the actual situation existing in Secondary Education.

Bajo el título "la Orientación en Educación Secundaria" lo que se pretende es ofrecer una descripción general del Sistema de Orientación que permita clarificar cuáles son los principios, objetivos, estructura, organización y funciones en las etapas que componen la Educación Secundaria.

Más concretamente, el objetivo que se persigue con estas líneas es el de presentar de forma resumida el modelo organizativo y funcional de la orientación defendido por el Ministerio de Educación y Cultura (antes Ministerio de Educación y Ciencia) tal como se está desarrollando en los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.).

Esta declaración de intenciones pretende limitar el objeto de estudio a un ámbito y una realidad concreta: al ámbito del Ministerio de Educación y Cultura y a la realidad de los Institutos de Educación Secundaria. Si consideramos que "La Orientación en Educación Secundaria" bien pudiera ser el título

\* Ver elenco de autores en la página 73

de una serie de publicaciones y de más de un trabajo monográfico, era estrictamente necesario limitar el objeto de estudio y, aún habiéndolo hecho, continúa siendo una difícil tarea resumir todo lo que cabría decir bajo este epígrafe. Se ha optado, tras introducir el tema, por estructurarlo en torno a las dos grandes leyes educativas de nuestra historia reciente: la Ley General de Educación de 1970 y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, - en adelante L.G.E. - y L.O.G.S.E. respectivamente.

## Introducción

La importancia que la orientación ha ido cobrando en los últimos años en nuestro Sistema Educativo tiene una estrecha relación con los cambios producidos en nuestro entorno cultural, social, político, tecnológico y productivo.

En los últimos años han tenido lugar en nuestro país una serie de hechos de especial relevancia e incidencia en el campo educativo: el cambio político y social que supuso la Constitución Española de 1978, la puesta en marcha de la integración escolar con la Ley de Integración Social de los Minusválidos en 1982, los movimientos migratorios, la vertiginosa rapidez de los cambios culturales, tecnológicos y productivos ....

La gran transformación de la sociedad española, en torno a los años setenta y ochenta, permite, a la vez que exige, ampliar el concepto mismo de educación y atribuir al sistema educativo unos fines mucho más ambiciosos en cuya consecución juega un papel relevante la orientación.

La orientación educativa pretende ayudar al alumno en su formación académica y en su desarrollo personal, así como en el tránsito a la vida activa. Por ello, la orientación educativa es para el sistema escolar un elemento esencial que contribuye a la calidad y a la eficacia de la enseñanza.

La Educación Secundaria tal como la entendemos hoy, abarca una etapa comprensiva y obligatoria, la Educación Secundaria Obligatoria, y una segunda etapa postobligatoria integrada por el Bachillerato y la Formación Profesional específica de grado medio. Anteriormente (Ley del 70), con el término de Enseñanzas Medias se hacía referencia a las dos modalidades de Educación Secundaria no obligatoria: la académica, el Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.) y la otra de tipo profesional, la Formación Profesional (F.P.).

Es precisamente la Educación Secundaria el nivel educativo en el que se han introducido los cambios más llamativos en la nueva ordenación del sistema (L.O.G.S.E. 1990). Entre las novedades que introduce, por contribuir a dotar de mayor importancia la orientación en este nivel, se destacan:

a) La definición de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como una etapa comprensiva que amplía la permanencia obligatoria en el sistema hasta los 16 (aunque la L.G.E. señalaba que los alumnos que no cursaran los estudios de B.U.P. deberían obligatoriamente realizar los de F.P. de primer Grado, esto en la práctica no se llevó a cabo).

b) La mayor diversificación: optativas en la E.S.O., bachillerato con cuatro modalidades y con un mayor espacio de optatividad, la nueva formación profe-

sional que ofrece una gran variedad de títulos respondiendo a las demandas del mercado laboral.

Antes de describir la organización y funciones de la orientación en secundaria, que, como ya hemos adelantado, cobran mayor relevancia con la promulgación de la L.O.G.S.E., hagamos primero un breve repaso de sus antecedentes, lo que permitirá comprender mejor el modelo defendido en la actualidad.

### **Breve historia: de la L.G.E. a la L.O.G.S.E**

El reconocimiento del derecho de los alumnos a la orientación data de la Ley General de Educación de 1970:

*"La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará la elección consciente y responsable"* (art. 9.4. de la L.G.E.).

Tal derecho se concreta en una serie de servicios que el sistema educativo debe desarrollar:

- Orientación educativa a los alumnos en el momento de ingreso en un centro docente, y, al término de cada nivel o ciclo,
- Orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo.

La L.G.E. supone un hito importante en cuanto al desarrollo de las funciones de orientación en el ámbito educativo. Se trata del primer documento legislativo que hace referencia a la necesidad de una orientación escolar, no exclusivamente vinculada al sector profesional (donde tuvo su origen la orientación como consecuencia de las necesidades derivadas del desarrollo industrial) ni centrada en el diagnóstico de sujetos de educación especial que fue la línea en que se desarrolló en España la orientación, sobre todo a cargo de médicos antes de la guerra civil.

La gran innovación de la L.G.E. fue el reconocimiento del derecho a la orientación. En los años sucesivos a la promulgación de la Ley la función orientadora se desarrolló fundamentalmente a través del sistema de tutorías, con grandes dificultades por parte del profesorado que no estaba preparado para desarrollar unas funciones "o servicios" que tampoco se habían definido con exactitud.

A partir de la L.G.E., para dar cumplimiento a lo dispuesto en ella, se fueron creando una serie de "servicios" que se encargarían de desarrollar la función orientadora.

Por lo que se refiere a la Educación Secundaria, que es lo que a nosotros nos interesa, en 1971 se da un primer intento de institucionalizar la orientación con la regulación del Curso de Orientación Universitaria y se crean, en 1982, los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (I.O.E.P.) sustituyendo a los antiguos Institutos de Psicología Aplicada.

Junto a estos servicios, la convocatoria (Orden de 4 de junio de 1987 BOE del 6) de proyectos de orientación educativa en los centros docentes públicos de Enseñanzas Medias supone, si bien por vía experimental, el reforzamiento de los tradicionales servicios de orientación.

Los proyectos de orientación en Enseñanzas Medias incluidos dentro del marco general de la reforma del sistema educativo, permitieron que numerosos centros de Enseñanzas Medias contaran con un profesor liberado a tiempo parcial de horas lectivas para desempeñar las funciones siguientes:

- Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que los profesores realizan en el Centro con sus correspondientes grupos de alumnos.
- Proporcionar información y orientación a los alumnos, colectiva e individualmente, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales que en cada momento se les presentan a su elección, facilitando el conocimiento de las posibilidades existentes en otras modalidades y niveles educativos, así como el mundo de las profesiones y, en general, del trabajo.
- Proporcionar a los profesores instrumentos educativos que permitan una enseñanza más efectiva a los alumnos con problemas.
- Asegurar el enlace entre los profesores, los alumnos y los padres de éstos en lo que se refiere a opciones académicas o profesionales.
- Asegurar la conexión del Centro con el correspondiente equipo psicopedagógico y con los centros de Educación General Básica de la zona, cuyos alumnos previsiblemente vayan a ser recibidos en el Centro al terminar la etapa básica.

Posteriormente, el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) y el documento ministerial "La orientación Educativa y la intervención psicopedagógica" (1990), tomando como punto de partida las estructuras organizativas ya existentes en nuestro sistema educativo y considerando, por otro lado, los déficits, carencias y disfunciones que con mayor urgencia reclamaban atención e intervención, establecen el marco general que servirá de base al desarrollo de la orientación y que culmina con la promulgación de la L.O.G.S.E. en 1990.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, en su capítulo XV, sobre Orientación Educativa, trazó el marco general en que ésta debía desarrollarse en los tres niveles que estructuran la organización escolar:

- En el de aula, y del grupo de alumnos.
- En el de la escuela, o centro educativo.
- El de sistema escolar, como tal, concretado en la demarcación de distrito o sector.

La concepción de la orientación educativa que presentaba el Libro Blanco obedecía a un esquema sencillo de naturaleza jerárquica el cual ha sufrido variaciones en su aplicación en las distintas etapas.



DOCUMENTO	ORIENTACIÓN	RESPONSABLES
Ley General de Educación (1970)	Reconocimiento del derecho de los alumnos a la orientación	Tutores
Proyectos de Orientación Educativa en C.P. de EE.MM. (1987)	Reforzamiento de las actividades de orientación	Orientador Tutores
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)	Elemento que contribuye a la calidad y mejora de la enseñanza	Departamento de Orientación Tutores Todos los profesores

**TABLA 1.** Desarrollo de la Orientación en nuestro Sistema Educativo

## La L.O.G.S.E. y la orientación en Educación Secundaria

La orientación educativa en la L.O.G.S.E. es considerada como un elemento o factor que requiere una atención prioritaria puesto que favorece la calidad y mejora de la enseñanza. En el artículo 60.1, bajo el título cuarto "De la calidad de la Enseñanza" la L.O.G.S.E. integra la orientación en el concepto de educación y lo relaciona estrechamente con la labor tutorial.

*"La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor".*

En la educación infantil y primaria es casi total la identificación entre la función docente y la función tutorial.

En el nivel de secundaria aumentan las tareas específicas de la tutoría en la medida en que cada profesor lo es de un área concreta, en que los alumnos tienen varios profesores y en que, desde los últimos años de la secundaria obligatoria, tienen también posibilidades varias de optar entre materias y entre itinerarios distintos. Por tanto, pasan a prevalecer los aspectos de orientación relativos a la elección de distintas vías y opciones educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio.

Al término de la educación secundaria obligatoria, y a lo largo de la post-obligatoria, cobra especial importancia la orientación hacia estudios posteriores y la orientación para la transición a la vida activa; la orientación profesional entendida como tal y no como mera información, cobra especial interés.

El **principio básico de la orientación** es la afirmación de que la educación no se reduce a mera instrucción. Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que se han de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar; y, se educa a la persona entera, no sólo su inteligencia o su identidad social.

La concepción de la educación como instrucción o adiestramiento ha sido superada por un concepto personalizado que se basa en los principios de individualización y de integración y son precisamente éstos los que definen y justifican la orientación educativa.

La orientación en nuestro sistema educativo constituye un elemento inherente a la educación, de forma que, cuando hablamos de educación en sentido amplio, estamos haciendo referencia a una Educación Orientadora.

El objetivo de la orientación educativa no es otro que el de la educación. Los **objetivos** de la orientación en Educación Secundaria son los mismos objetivos de cada una de las etapas que la integran, esto es, las capacidades expresadas en los objetivos generales. Ahora bien, si queremos destacar lo específico de una actividad educativa para que se califique de orientadora, debemos atribuirle los siguientes 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 del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.
3. Resaltar los aspectos orientadores de la educación (orientación en la vida y para la vida), atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden construir para sí mismo.
4. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
5. Prevenir las dificultades de aprendizaje anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, el fracaso y la inadaptación escolar y no sólo asistirlos cuando han llegado a producirse.
6. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

La función orientadora se desarrolla en los centros de Secundaria a través de una **organización** compleja, en la que intervienen:

- Todos los profesores.
- Los tutores de un grupo docente.
- El Departamento de Orientación.

En el cuadro 1, página siguiente, se puede observar las relaciones que se establecen entre estos agentes:

Educar de acuerdo con los principios de personalización, de individualización y de integración es responsabilidad de todo profesor. El profesor de Secundaria está llamado no sólo a instruir o enseñar, sino a educar, lo que significa entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirlos y orientarlos. Los objetivos anteriormente expuestos están presentes en la labor de todos y de cada uno de los profesores, es cierto que el tutor del grupo tiene una responsabilidad especial en esa educación.



**CUADRO 1.** Organización de la Orientación

Las labores de orientación y tutoría, al formar parte de la acción educativa, deben de estar integradas en la programación del centro. Por tanto deben estar incluidas en los proyectos curriculares de etapa, en las programaciones y, de forma muy especial en el Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) y en la programación del Departamento de Orientación.

Como se deduce de lo anterior, todo el equipo docente es responsable de la orientación. La dirección del Instituto debe animar y facilitar su desarrollo, aunque en su aplicación la mayor responsabilidad la tienen los tutores y el Departamento de Orientación, pues son ellos los que han recibido formalmente ese encargo.

Corresponde ahora analizar la estructura y presentar las funciones de los tutores y los Departamentos de Orientación advirtiendo la mayor importancia que cobra en estas etapas educativas el nivel de aula y de centro, por lo que es necesario organizar la orientación en torno a los tutores y el Departamento. Existe también el apoyo sectorial de Equipos Interdisciplinarios que intervienen ante problemas altamente complejos y específicos como por ejemplo, el Equipo específico de Autismo y alteraciones del Desarrollo.

La orientación del nivel de aula, a partir de la L.O.G.S.E., queda en manos de los profesores **tutores** como antes de la reforma; sin embargo se ha realiza-

do un gran esfuerzo por delimitar cuáles son las funciones del tutor y se manifiesta la necesidad de proporcionar a todos los profesores una formación específica tanto en su formación inicial como en el marco de la educación permanente para romper con la tradicional preparación exclusivamente disciplinar de los profesores de Secundaria.

En los I.E.S. cada grupo tiene un profesor tutor que es nombrado por el director, a propuesta del Jefe de Estudios, entre los profesores que imparten docencia al grupo. Por tanto, cualquier profesor puede ser designado tutor. Un profesor de Secundaria, a lo largo de su carrera, debería desempeñar este cargo en más de una ocasión.

Las **funciones del tutor** quedan definidas en el Real Decreto 83/1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y son las siguientes:

- Participar en el desarrollo del P.A.T. y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de Estudios y en colaboración con el Departamento de Orientación.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Instituto.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- Colaborar con el Departamento de Orientación del Instituto en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.
- Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
- Coordinar las actividades complementarias de los alumnos de su grupo.
- Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna.
- Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

La creación de los **Departamentos de Orientación** responde a la posible necesidad de una cualificación especializada para algunas actividades orientadoras, especialización que no es posible suponer y pedir al profesor ordinario.

El Departamento de Orientación está compuesto por miembros del cuerpo de profesores de Educación Secundaria, entre los que al menos uno ha de ser de la especialidad de Psicología o Pedagogía, miembros del cuerpo de profesores Técnicos de Formación Profesional y, en su caso, maestros. En los Institutos que imparten Formación Profesional específica, los profesores responsables del área de Formación y Orientación laboral, también forman parte del Departamento de Orientación.

El número de componentes y los perfiles de los integrantes de los Departamentos

mentos de Orientación varía enormemente de unos Institutos a otros. Desde el que cuenta con un sólo miembro, "el orientador" de la especialidad de Psicología y Pedagogía, hasta el que cuenta con 10 o más, entre los que puede haber:

- Uno o más maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, si el Instituto está incluido en programa de integración.
- Uno o más profesores de Educación Compensatoria, cuando exista ese programa en el Instituto.
- Profesores de ámbito científico-tecnológico, socio-lingüístico y práctico, responsables de impartir docencia en los grupos de diversificación.
- E incluso, algún trabajador social, perteneciente al cuerpo de técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad.

### Son **funciones del Departamento de Orientación:**

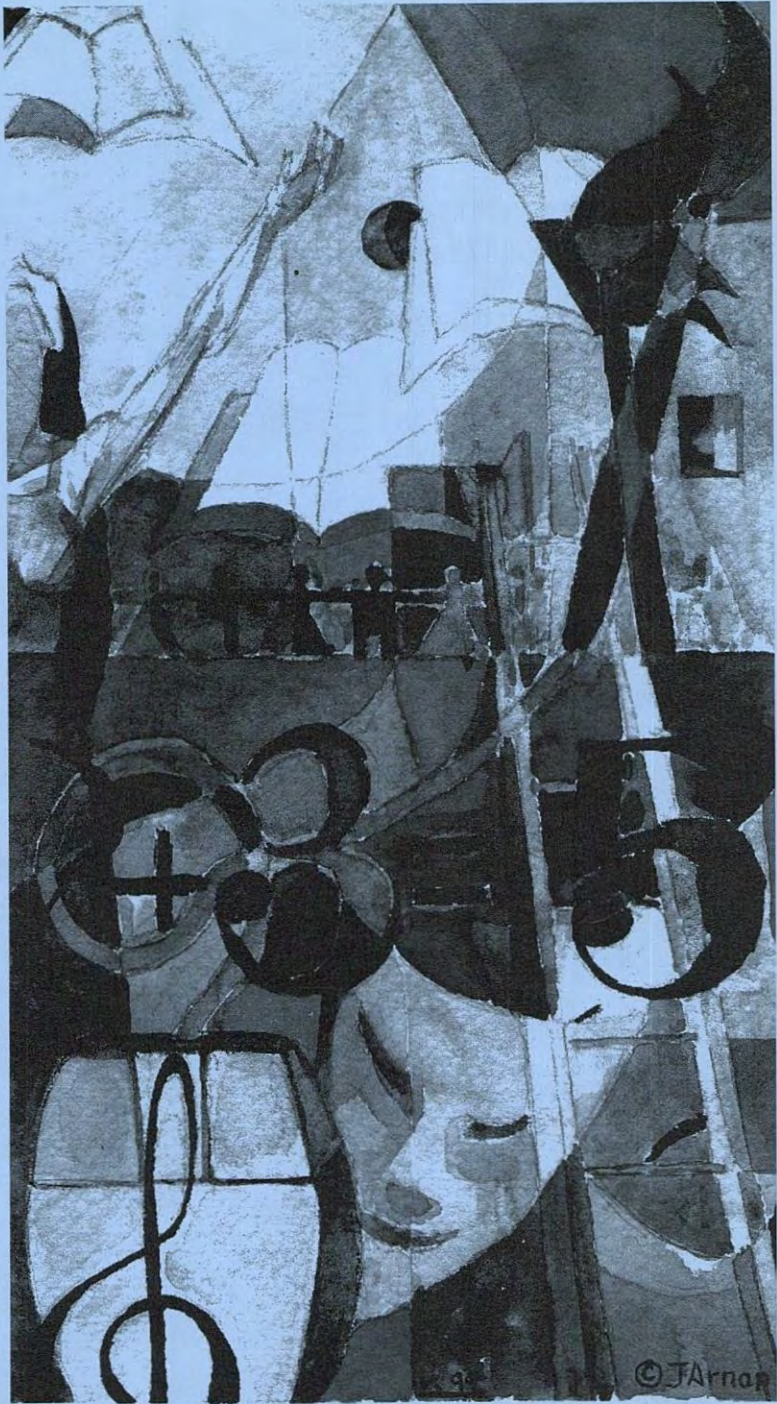
- Formular propuestas al equipo directivo, al claustro y a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Educativo del Instituto, la Programación General Anual y los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- Elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y el Plan de Acción Tutorial, así como contribuir a su desarrollo, elevando al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- Elevar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Colaborar con los profesores del Instituto en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.
- Realizar evaluaciones psicopedagógicas, incluidas las de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, transitorias y alumnos de diversificación.
- Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados.
- Participar en la elaboración del consejo orientador de los alumnos al término de la educación secundaria obligatoria.
- Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento.
- Coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras administraciones o instituciones competentes en la materia.

Para terminar, señalar que, a pesar de que tras esta exposición, puede parecer que los principios, objetivos y funciones de la orientación en la Educación Secundaria están bastante definidos, existen todavía en la práctica actualmente serias dificultades para que sean desarrollados plenamente y este es el reto con que nos encontramos todos y especialmente los orientadores de Secundaria.

## **Bibliografía**

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: M.E.C.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992). *Orientación y tutoría Materiales para la reforma Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: M.E.C.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.

# AMateriales



*Educación y Futuro. Número 1. Octubre 1999*



<b>LA TUTORÍA EN UN CENTRO EDUCATIVO .....</b>	<b>3</b>
<b>PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.....</b>	<b>4</b>
<b>CAMPOS DE INTERVENCIÓN DEL PLAN TUTORIAL .....</b>	<b>5</b>
<i>INTERVENCIÓN INDIVIDUAL .....</i>	<i>8</i>
<i>INTERVENCIÓN GRUPAL.....</i>	<i>10</i>
Planilla de la programación de una sesión de tutoría. ....	15
Programación de una sesión de tutoría de Educación infantil.....	15
Programación de una sesión de tutoría de primer ciclo de Educación Primaria .....	17
Programación de una sesión de tutoría de segundo ciclo de Educación Primaria.....	19
Programación de una sesión de tutoría de tercer ciclo de Educación Primaria.....	20
Programación de una sesión de tutoría de Educación Secundaria Obligatoria.....	21
Programación de una sesión de tutoría de Bachillerato.....	23
<i>INTERVENCIÓN CON FAMILIAS.....</i>	<i>25</i>
<i>INTERVENCIÓN CON PROFESORES .....</i>	<i>30</i>
<b>CONMEMORACIONES .....</b>	<b>32</b>

DIBUJO PORTADA: Juan José García Arnao





# LA TUTORÍA EN UN CENTRO EDUCATIVO

Manuel Borrego y Celia Vicente\*

Presentamos en las próximas páginas una síntesis de lo que puede ser un **Plan de Acción Tutorial** para un Centro Educativo, introducimos algunos planteamientos y, sobre todo, ofrecemos ejemplos prácticos para poder ser llevados al aula o a la estructura general de desarrollo tutorial del centro incluida en el proyecto curricular.

El material presentado está basado en nuestra experiencia y la de nuestros colegios de tipo privado, fundamentado en el estudio apasionado por un tema tan bonito como necesario. Apoyado por el agrado y buena evaluación de tantos tutores y tutoras como lo han conocido y valorado en nuestros cursos de formación de profesorado.

Partimos de algunas premisas que resumimos a continuación:

1. Cada grupo de alumnos cuenta con un período de tiempo semanal para la tutoría de grupo. Hay razones de peso que avalan que las sesiones de tutoría deben estar programadas:
  - a) La programación ayuda a que ningún aspecto fundamental se quede sin trabajar.
  - b) Da coherencia al desarrollo tutorial de todo el centro.
  - c) Permite contribuir de forma determinante en el desarrollo y construcción de la personalidad con orientaciones claras y precisas.
  - d) Aporta lo mejor de cada tutor a un plan creado por la conjunción de un equipo.
2. En los Centros Educativos se siente la necesidad de trabajar conjuntamente con las familias en el desarrollo integral de los alumnos.
3. La tutoría esta inmersa en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje y como tal su planteamiento es técnico y con una orientación clara.
4. En los Centros contamos con información, documentación y otros apoyos que debidamente estructurados pueden aportarnos ideas para las sesiones de tutoría.
5. Los tutores contamos con formación para afrontar temas tutoriales aunque estos sean comprometidos. En ocasiones se hace necesario formarnos o documentarnos.
6. En algunos niveles educativos, afrontar temas como educación sexual, anorexia, consumo de drogas..., requiere actuar con cautela para llenar el ámbito tutorial de experiencias preventivas y evitar "dar ideas prematuras" al alumnado.
7. Recordemos que PREVENIR NO ES SÓLO EVITAR RIESGOS, SINO ENSEÑAR A GESTIONARLOS.

---

\* Ver elenco de autores página 73

## PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Entendemos el Plan Tutorial del Centro como un programa específico que contribuye al desarrollo integral de los alumnos y alumnas en el ámbito que le es propio partiendo de los principios y finalidades recogidas en el Proyecto Educativo así como lo establecido en la normativa vigente.

Según dice la LOGSE, "La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente, dentro de un concepto integral de la educación". "La tutoría ha de ayudar a integrar conocimiento y experiencias de los distintos campos educativos y contribuir también a integrar la experiencia escolar, en general, y la vida cotidiana extraescolar".

Se trata, pues, de un medio a través del cual podamos estimular el desarrollo íntegro del alumno como persona, y así facilitar una mejor integración en la sociedad.

La TUTORIA constituye, pues, un aspecto concreto del proceso orientador y cuyo nivel de intervención más importante se centra en la relación profesor-alumno a través de la relación alumno-grupo.

La relación profesor-padres ha de servirnos de complemento imprescindible para conseguir las anteriores

El Plan Tutorial se elabora y desarrolla contando con el asesoramiento y apoyo del Departamento de Orientación. Cada año se adapta y concreta en las Jornadas de Planificación de principio de curso y el desarrollo inmediato del mismo corresponde, básicamente, al Equipo de Tutores de la Etapa en la hora semanal de tutoría. .

Es cierto que todos los profesores de un grupo tienen **funciones orientadoras**, pero es el tutor, quien de forma institucional, debe asumir la responsabilidad específica de pilotar el proceso de un aula concreta y de cada alumno en particular.

Es evidente que una buena parte de estos objetivos han de desarrollarse desde el campo de la acción tutorial.

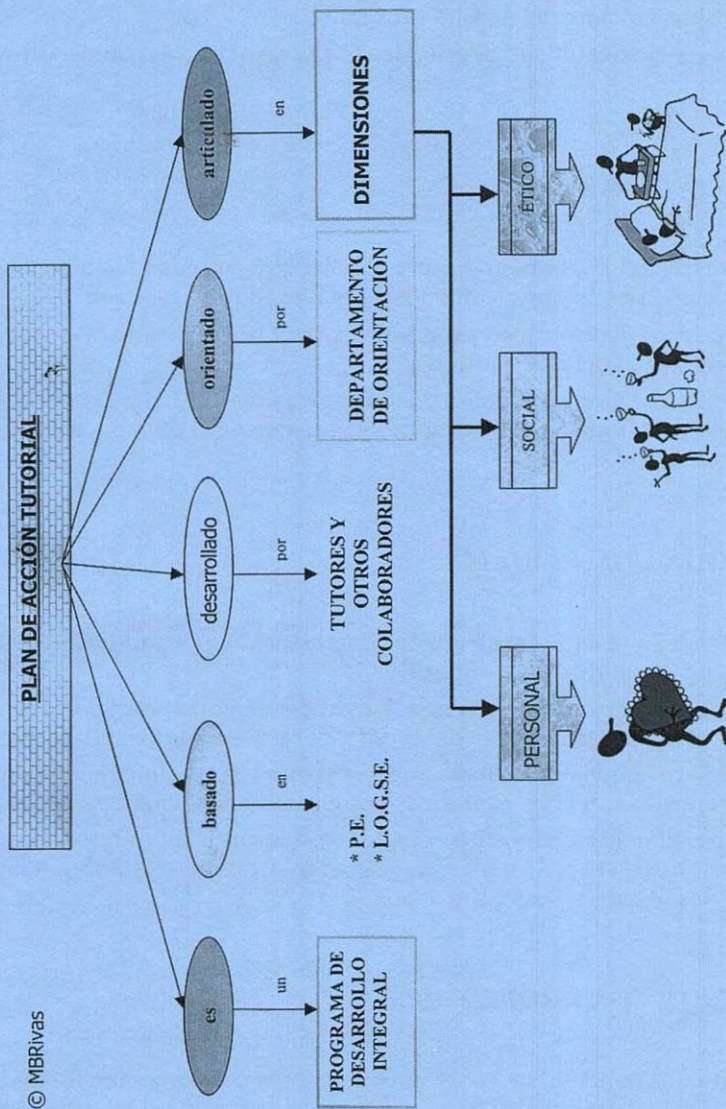
Si en los Centros Educativos nos preocupa **enseñar a ser personas**, está claro que encontramos en el ámbito tutorial un marco ideal para ayudar a los alumnos a poner los cimientos de su personalidad. La acción tutorial es mucho más que un tiempo para resolver problemas o hablar de temas que puedan surgir de modo más o menos espontáneo.

En el proceso de maduración de la persona, se hará imprescindible ayudar a ser autónomo, ayudar a ser responsable, ayudar a aceptarse, todo ello dentro de una jerarquía de valores que hay que ir haciendo desde edades bien tempranas, para llegar a ser "uno mismo" en libertad.

En este acompañamiento personal, se hace imprescindible contemplar su evolución psicológica, así como coordinar las acciones que se realicen en un Centro a lo largo de las distintas etapas educativas que en éste se imparten.

En el cuadro de la página siguiente se presentan a modo de esquema las ideas fundamentales que acabamos de exponer.

## CAMPOS DE INTERVENCIÓN DEL PLAN TUTORIAL



© MBRivas

## **DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL**



### ***INTERVENCIÓN INDIVIDUAL***

Es el marco fundamental de actuación, lógicamente el centro de toda acción educativa y muy especialmente del ámbito tutorial.

Incluye una responsabilidad académica y burocrática, así como un seguimiento personal.

### ***INTERVENCIÓN GRUPAL***

Establece el qué, el cuándo, el cómo y el para qué de todas las actividades tutoriales que tienen como destinatarios directos a los alumnos de la etapa.

Supone una planificación bien programada y coordinada entre los tutores del centro y especialmente los del mismo nivel.

Requiere tener presente las realidades más vivas del centro y el entorno, para acercarse a la realidad del medio, procurando el conocimiento de sus vivencias y costumbres más arraigadas.

### ***INTERVENCIÓN CON FAMILIAS***

Donde se tendrá presente la adecuada programación y coordinación de reuniones y entrevistas con padres, madres o tutores.

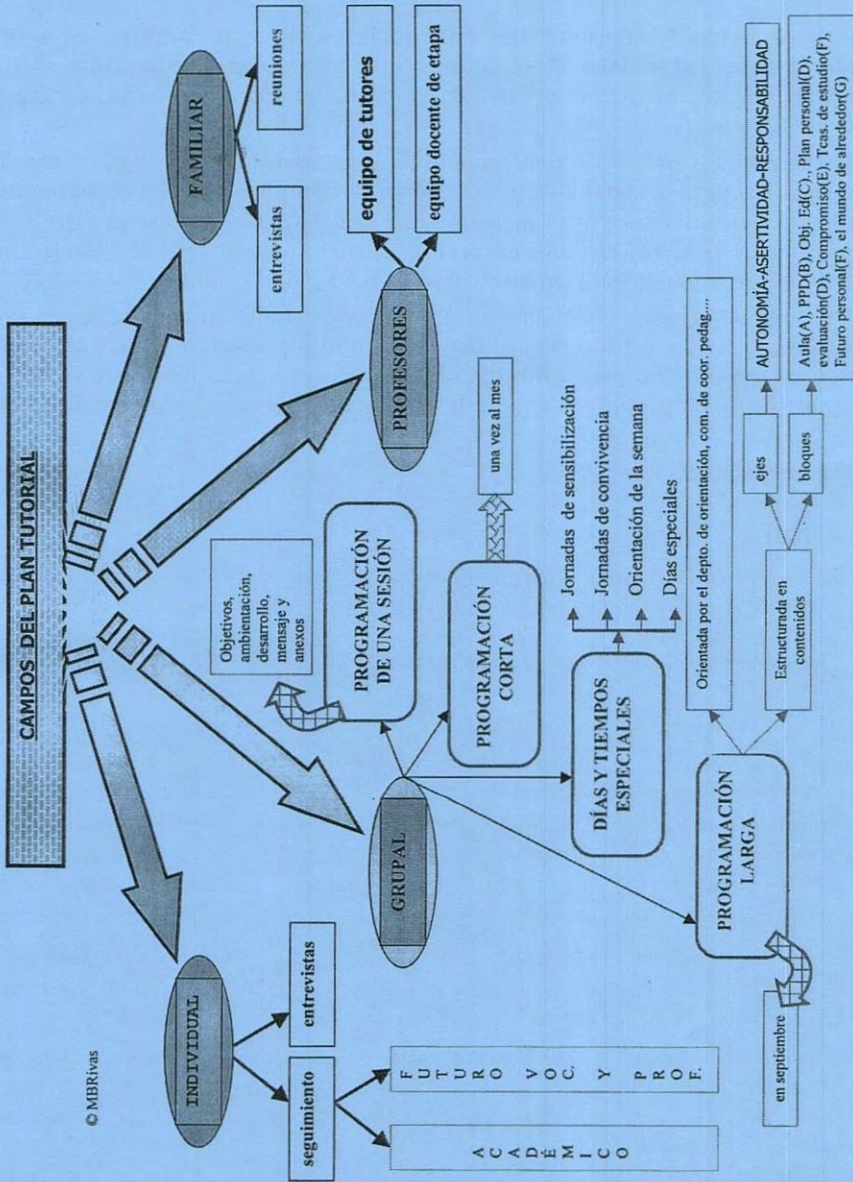
Las familias necesitan, aunque no se hagan conscientes, orientaciones claras, desinteresadas y personalizadas en el desarrollo integral de sus hijos.

No es fácil para muchas familias conocer "pautas de normalidad" y tener planteamientos coherentes con teorías evolutivas en relación a las conductas de sus hijos.

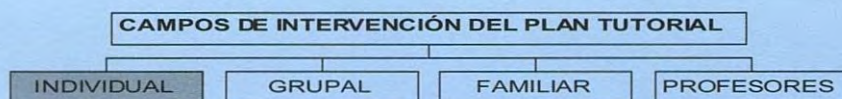
Temas como alimentación, orden, conductas disruptivas, hábitos de estudio, salidas, relaciones, autoestima... tienen despistadas a muchas familias, necesitadas de orientaciones desde los Centros Educativos.

### ***INTERVENCIÓN CON PROFESORES***

Es el ámbito fundamental de coordinación, programación y seguimiento académico.



© MBRivas



## INTERVENCIÓN INDIVIDUAL

Dos aspectos fundamentales encontramos en este ámbito: el **seguimiento personal y la entrevista**. Este último, que ha de ser programado, se desarrollará siguiendo las pautas que se presentan en el modelo de entrevistas con familias en las últimas páginas.

El seguimiento presenta dos vertientes: la académica, que implica el conocimiento de la realidad personal del alumno así como la cumplimentación de la documentación, competencias del tutor, y el seguimiento del futuro vocacional y profesional, que supone la orientación en este campo, a partir de la Enseñanza Secundaria y muy especialmente a partir del primer ciclo de E.S.O.

En el libro "Orientación Vocacional y Profesional en Educación Secundaria" de Manuel Borrego Rivas y Julio Díaz Villegas editado por CCS. Madrid., se detalla una dinámica de orientación para alumnos de Bachillerato. Aunque puede realizarse en grupo y por tanto ser propio del siguiente apartado, lo presentamos a continuación.

### COSTE DE UNA ELECCIÓN

Ficha del profesor/a

#### OBJETIVOS

Concienciar a los alumnos que una elección vocacional/profesional debe estar de acuerdo con el esfuerzo realizado hasta el momento, así como con los costes que esté dispuesto a asumir en su preparación.

#### PROCEDIMIENTO

Trabajo individual.

Se entrega a los alumnos el "problema", se les explica tal y como está presentado; a continuación deben calcular el dinero ahorrado, el que pueden ahorrar y se les pide que elijan el tipo de vivienda al que les gustaría optar.

Posteriormente se les dice el coste de cada vivienda, para que puedan comparar lo que quieren con lo que pueden.

Coste de las distintas viviendas:

Tipo 1. 35.000.000 Ptas.

Tipo 3. 15.000.000 Ptas.

Tipo 2. 25.000.000 Ptas.

Tipo 4. 5.000.000 Ptas

Teniendo en cuenta los costes reales di a qué vivienda puedes optar y compara si tu elección es o no aceptable.

Puesta en común de las distintas posibilidades y la coherencia de las opciones. Paralelismo con elección vocacional.

Reflexiona el paralelismo entre la compra de una vivienda con el dinero (posibilidad) disponible y el coste que estamos dispuestos a dar y la preparación que tenemos y el esfuerzo que estamos dispuestos a realizar para formarnos en determinada profesión

**PROBLEMA.**

Debes adquirir una vivienda adecuada a tus gustos y posibilidades.

Tienes que tener en cuenta que el dinero del que dispones depende del esfuerzo realizado hasta ahora (DINERO AHORRADO) y del esfuerzo que quieras realizar (LO QUE PUEDES AHORRAR).

**DINERO AHORRADO.**

Depende de la nota media obtenida en el curso o evaluación anterior, con los siguientes baremos:

1. Algún suspenso, dispones	1.000.000 Ptas.
2. Nota media <b>Suf.</b> , dispones de	5.000.000 Ptas.
3. Nota media <b>B.</b> , dispones de	15.000.000 Ptas.
4. Nota media <b>N/SB.</b> , dispones de	25.000.000 Ptas.

**DINERO QUE PUEDES AHORRAR.**

Depende del esfuerzo que estés dispuesto a realizar según los siguientes criterios:

**A.- En horas de estudio:**

A1.- Gran esfuerzo	+ 5 h/d.	2.000.000 Ptas./anuales
A2.- Esfuerzo normal	3-4 h/d.	1.000.000 Ptas./anuales
A3.- Poco esfuerzo	1-2 h/d.	500.000 Ptas./anuales
A4.- Ningún esfuerzo	- 1 h/d.	100.000 Ptas./anuales

**B.- En años de estudio:**

B1.- 9 años (Doctorado)	B3.- 5 años (carrera de ciclo medio).
B2.- 7 años (Licenciado universitario)	B4.- 2 años (Bachillerato ).

Con los datos anteriores elige el tipo de vivienda al que crees que tienes acceso:

Tipo 1.- Chalet en zona residencial de lujo con buena comunicación, calefacción central, aire acondicionado, piscina, garaje, pista de tenis, etc.

Tipo 2.- Piso amplio en zona céntrica con buenas comodidades, 200 m<sup>2</sup>, piscina comunitaria, garaje, etc.

Tipo 3.- Piso de 100 m<sup>2</sup> en núcleo urbano con calefacción central.

Tipo 4.- Piso de 60 m<sup>2</sup> en las afueras, sin ascensor ni calefacción central.

Tipo 5.- Con mi ahorro y el esfuerzo que estoy dispuesto a realizar no puedo comprarme un piso.

**CUESTIONES:**

1.- ¿Cuánto dinero has ahorrado.?

2.- ¿Cuánto puedes ahorrar.?

3.- Tipo de vivienda que te gustaría comprar.

4.- Tipo de vivienda a la que puedes optar.

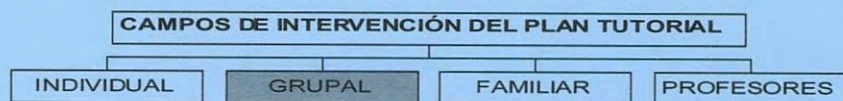
5.- Coinciden:      SI      NO

6.- Concreta definitivamente: \_\_\_\_\_

6.1.- ¿Qué "renta" tienes?

6.2.- ¿Qué esfuerzo en h/d. Estudio estas dispuesto a realizar?

6.3.- ¿Cuánto tiempo de formación?



## INTERVENCIÓN GRUPAL

Supone, casi con seguridad, el mayor tiempo y esfuerzo que los tutores dedicamos a la acción tutorial. Implica la planificación de los siguientes aspectos:

- A. PROGRAMACIÓN LARGA. Donde se planifican los objetivos tutoriales para el curso y las actividades para cada semana.
- B. DÍAS Y TIEMPOS ESPECIALES. Se incluyen aspectos relacionados con el plan tutorial y que no se desarrollan en la hora semanal de tutoría.
- C. PROGRAMACIÓN CORTA. En la que se concretan las actividades, materiales y personas que desarrollarán las tutorías de un mes.
- D. PROGRAMACIÓN DE UNA SESIÓN. Se presentan con detalle todos los aspectos de una sesión de tutoría.

### A. PROGRAMACIÓN LARGA.

#### A.1. Planteamientos

A principio de curso, y a fin de incluirla en la P.G.A. (Programación General anual), se proyecta una "programación larga".

El modo de proceder y los criterios a seguir en la elaboración de la programación larga, pueden ser:

- El Equipo Directivo establece las prioridades generales para el curso de que se trate.
- El Departamento de Orientación presenta sus propias decisiones teniendo en cuenta lo establecido en el Equipo Directivo. Procurando a los Equipos Docentes de las distintas Etapas un máximo de dos objetivos a tener presentes en el plan de acción tutorial del año.
- El Equipo de tutores de la etapa adecua a su propia realidad los objetivos indicados por el Departamento de Orientación, elaborando los objetivos tutoriales del ciclo, para lo cual tendrá en cuenta:
  - a) El momento psicoevolutivo de los alumnos.
  - b) El nivel de participación-relación de las familias en la vida escolar.
  - c) La situación concreta del equipo de tutores y su nivel de coordinación con el resto del equipo docente a fin de continuar progresando en la realización armónica de la tutoría.

Seremos los tutores MEDIADORES en la adquisición de contenidos, ayudándoles a descubrirse, conocerse, aceptarse y controlarse, pero nuestro reto es mucho mayor al afrontar los valores, pues tendremos que ser MODELOS DE REFERENCIA, testimonios de una forma de vivir, que ayude a nuestros alumnos a crear un armazón sólido en su personalidad que ayude a ser impermeable a las dependencias en general y, muy especialmente, a las drogodependencias.

Desde nuestra óptica, prevenir no es sólo evitar riesgos, sino enseñar a gestionarlos.



## **A.2. Bloques de contenido**

El contenido de cada una de las sesiones de tutoría se establece a partir de tres ejes de CONTENIDOS que articulan este aspecto del Plan:

- El eje "autonomía", en el que se cultiva en los alumnos cuanto contribuye a la formación de la personalidad, la identidad propia (el "self"), un autoconcepto progresivamente maduro y equilibrado, autoestima, etc., teniendo como meta y referencia el llegar a ser auténticamente libres. Desde este "eje" se trata de enseñar a los alumnos a ser personas (y buenas personas), y a pensar con criterio y sentido crítico;
- El eje "asertividad-habilidades sociales" a fin de aprender a convivir y comportarse en una sociedad plural así como para aprender a relacionarse adecuadamente en un nivel interpersonal directo a distintos niveles a fin de integrarse constructivamente en la sociedad sabiendo mantener elegir su mundo de relaciones y mantener su propia autonomía;
- El eje "responsabilidad" que incluye aspectos varios del "aprender a decidirse", del ser consecuentes, del desarrollar la capacidad de establecer las propias metas y el cumplimiento fiel de diversos medios para lograrlas. En esta dimensión o eje se insertan como algo básico la elaboración por parte de los alumnos de planes o proyectos personales y de grupo (con su correspondiente evaluación parcial y final), el conocimiento teórico y práctico de las diversas técnicas de estudio y el programa de orientación y asesoramiento vocacional-profesional, los bloques que mencionamos a continuación:

A la vista de los ejes anteriores podemos articular una serie de bloques que engloben las actividades tutoriales de la programación con alumnos.

**BLOQUE A:** Aspectos propios del ciclo/aula.

**BLOQUE B:** Plan de Prevención en Dependencias (PPD).

**BLOQUE C:** Objetivo Educativo.

**BLOQUE D:** Plan personal. Evaluación. Revisión tutorial.

**BLOQUE E:** Campañas y Jornadas Especiales.

- DOMUND. Penúltimo Domingo de octubre
- Navidad. 18-22 Dic. (aprox.)
- Fundador de la institución / Patrón del Centro
- Manos Unidas-Paro. La semana que incluya el 2º viernes de febrero
- Jornada Mundial contra el Racismo. 21 Marzo.
- Día del Padre. 19 de Marzo.
- Día de la Madre. Primer domingo de Mayo.
- Semana Vocacional.....

**BLOQUE F:** Técnicas de estudio y orientación vocacional

**BLOQUE G:** Educación sexual, SIDA, etc

El número de sesiones dedicado anualmente a cada bloque varía en función del calendario concreto del curso y de las prioridades determinadas - como ya se ha mencionado - por el Departamento de Orientación.

## **B. DÍAS Y TIEMPOS ESPECIALES.**

El ámbito de la tutoría con alumnos, no se reduce a la hora semanal de tutoría, sino que se complementa con el capítulo que llamamos "Días y tiempos especiales" en el que se incluyen:

### **1. Jornadas de sensibilización.**

Reciben este nombre las dos jornadas iniciales de cada año académico. Se destinan íntegramente a la acción y son dinamizadas por el/la tutor/a del grupo-clase con la colaboración de otro u otros profesores no tutores de la Etapa. Tienen como finalidad el ayudar a los alumnos a hacerse conscientes del nuevo curso que comienzan y contemplan los puntos que indicamos a continuación:

- Toma de conciencia sobre el momento de maduración y crecimiento que están viviendo (aspectos de desarrollo personal)
- Creación por parte de todos de un clima de aceptación mutua, participativo y positivo en el grupo (aspectos convivenciales)
- Reflexión sobre las exigencias de estudio y trabajo del curso que se inicia (aspectos académicos)
- Conocimiento de los objetivos del año así como de las implicaciones que de ellos se derivan al nivel que corresponde a los alumnos (aspectos varios, según sean los objetivos, aunque suelen primar los de carácter educativo)
- Profundizar en el nivel que corresponde - dada la edad de los alumnos y el momento de iniciar el curso en que se encuentran- en la necesidad de descubrir y dar sentido a su vida.

### **2. Jornadas de convivencia**

En una o dos ocasiones a lo largo del curso, resulta muy positivo pararse a reflexionar e intentar crear buen clima de grupo. Es un momento adecuado para revisar acuerdos y compromisos tomados en las jornadas de sensibilización o a lo largo del curso.

### **3. Orientación de la Semana**

Con tal título se identifica en el Centro a un Documento de referencia en el que se recogen posibles reflexiones-comentarios a realizar por el/la tutor/a con su grupo al comienzo de la semana a fin de preparar y motivar a los alumnos ante los hechos más destacados que pudieran suceder en dicha semana (festividades especiales, conmemoraciones, etc...).

Por razones evidentes, cada año, en las Jornadas de Planificación del curso se deben adaptar las reflexiones existentes al calendario concreto.



## 5. Celebraciones concretas para días y tiempos especiales

Es importante ayudar a los alumnos a sensibilizarse con temas y fechas de incidencia social por distintas características. Con cierta estabilidad se conmemoran a lo largo del curso fechas como las que se presentan en el siguiente cuadro, si bien, atendiendo a circunstancias especiales que pudieran producirse en años concretos se añadiría alguna otra.

En las fechas que se presentan en el cuadro siguiente, la reflexión y el comentario se realiza bien al inicio del día - en cuyo caso el responsable directo es el tutor- bien dentro del horario lectivo de determinadas áreas que pudieran estar más en consonancia con la fecha a celebrar y que, asimismo, se detallan en el cuadro. En este último caso quien realiza la actividad vinculada al día que se celebre es el profesor de la asignatura. Si lo que se realiza es un gesto en relación al Colegio o de nivel (día de la Paz o del Medio ambiente), serán responsables de su organización las personas que determine el Centro.

Celebración en el Colegio	Día oficial	Acontecimiento	Momento o área
11 octubre	12 octubre	Día de la Hispanidad	Reflexión de la mañana
20 noviembre	20 noviembre	Derechos de los niños y de las niñas (Ed. Infantil y Primaria)	Idem
5 diciembre	6 diciembre	Día de la Constitución	CC. Sociales
11 diciembre	10 diciembre	Derechos Humanos	Reflexión de la mañana
27 enero	28 de enero	Día del educador	Reflexión de la mañana
31 enero	31 enero	Día de la Paz	Reflexión de la mañana.
21 marzo	21 de marzo	Jornada Mundial contra el Racismo y la Xenofobia	Tema de tutoría
23 abril	23 abril	Día del Libro	Lengua
9 mayo	9 mayo	Día de Europa	CC- Sociales
5 junio	5 junio	Día de la Tierra	CC. Naturales
		Día del patrono del Centro	Reflexión de la mañana
		Día de la Cdad. Autónoma	CC. Sociales
		Día del patrono/a de la localidad	Reflexión de la mañana

### C. PROGRAMACIÓN CORTA.

Cumplimentado a principio de curso el anterior modelo de programación que hemos llamado "larga", cada mes se programan las sesiones concretas y se considera la posibilidad o necesidad de introducir alguna variante, para lo cual se utiliza otro modelo que definimos como de "programación corta":

#### Planilla de la programación corta (Para cada mes)

DÍA	CURSO	ACTIVIDAD	CONEXIÓN	EVAL

Esta planilla se completa por los profesores de cada nivel una vez al mes y sirve para organizar las personas que colaboran en sesiones de tutoría especiales, así como las modificaciones que fuera necesario realizar en relación a la planificación inicial.



## E. PROGRAMACIÓN DE UNA SESIÓN.

Un gran número de sesiones tutoriales, pueden venimos ya programadas desde el Departamento del Centro (Campañas, orientación vocacional, técnicas de estudio, prevención en dependencias .....). Otras sin embargo deben ser programadas por el propio equipo de etapa o de ciclo.

Se propone un modelo simple de programación de sesión de tutoría y en las próximas páginas varios ejemplos de distintos niveles:

### D.1. Planilla de la programación de una sesión de tutoría.

<b>Título:</b>	<b>Nivel:</b>
----------------	---------------

#### 1. OBJETIVOS

**2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN** (Debe ser impactante y significativa para los alumnos)

**3. DESARROLLO DE LA SESIÓN** (exposición, trabajo personal, de grupo, puesta en común, realización de tareas varias... etc.)

**4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN** (Debe resumirse en pocas frases aquello que deseamos que quede como mensaje)

1. **ANEXOS** (material necesario, personas que colaboran, etc.)

## D.2. Programación de una sesión de tutoría de Educación infantil

Título: Día de la Paz

Nivel: Educación Infantil

### 1. OBJETIVOS

- \* Conocer el símbolo de la paloma como significado de la PAZ.
- \* Diferenciar Peleas/Amistad.
- \* Prestar ayuda y colaboración en las actividades y juegos.

### 2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN

Dibujar en la pizarra una gran paloma blanca con la ramita verde y el corazón.

### 3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Todos los alumnos de la clase van haciendo los gestos que se indican a la vez que se canta o recitan las siguientes estrofas:

*Agarrados de la mano* ————— “Una cadena quisiera formar con los niños que pueblan la tierra...”

*Haciendo como una paloma* ———— “...reunidos en torno a la PAZ y olvidando que vuela con las manos que existen las guerras”

Se ayudan entre ellos a conocer y hacer los gestos que se vayan diciendo.

#### Individualmente

Colorear y picar la paloma de la PAZ

Todos los alumnos de la clase hacen en el suelo del aula un gran corazón con todas las palomas, para simbolizar su amistad y rechazar las peleas.

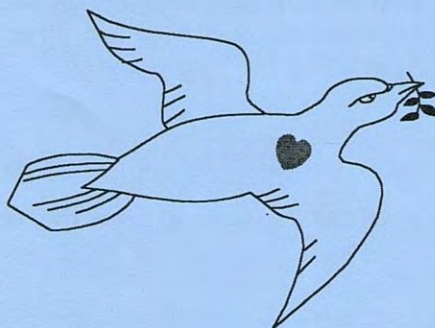
### 4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN

“Tenemos un corazón muy grande donde cabe la amistad de todos pero en el que no hay sitio para las peleas”

### 5. ANEXOS

Si es posible la canción “La cadena”

Modelo de la paloma de la PAZ





## D.3. Programación de una sesión de tutoría de primer ciclo de Educación Primaria

Título: Día de EUROPA

Nivel: PRIMER CICLO DE E.P.

### 1. OBJETIVOS

- \* Identificar EUROPA como la gran casa de todos los europeos.
- \* Conocer la bandera de Unión Europea (U.E:))

### 2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN

Pegar un mapa de Europa sobre un corcho y construir así una maqueta en un lado del aula.

Presentar los distintos países, saludando los buenos días en los idiomas correspondientes.

En el panel colocaremos una gran casa ( EUROPA ) donde sus dependencias ( cocina, salón, dormitorios, wc,...) son los diferentes países. Las dibujaremos con las puertas abiertas, para resaltar las no fronteras y que las personas pueden viajar de un país a otro sin necesidad de documentación especial, como en una casa vamos de una habitación a otra.

Ser europeos significa tener derechos y símbolos propios: igual pasaporte, permiso de conducir común, reconocimiento de estudios, de trabajos, himno y bandera.

### 3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

El desarrollo de la sesión será trabajo por pequeños grupos.

Colorear las banderas de los diferentes países que forman la U.E.(Anexo 2). Recortarlas y pincharlas en la maqueta en sus respectivos países (Anexo 1).

Cada grupo buscará información, dibujos o fotos de algún monumento, productos típicos de los países, recortarlos y colocarlos en su lugar correspondiente en la maqueta.

Todos los grupos colorean una gran bandera de la U.E. (Anexo 3), colocándola en un lugar visible del colegio.

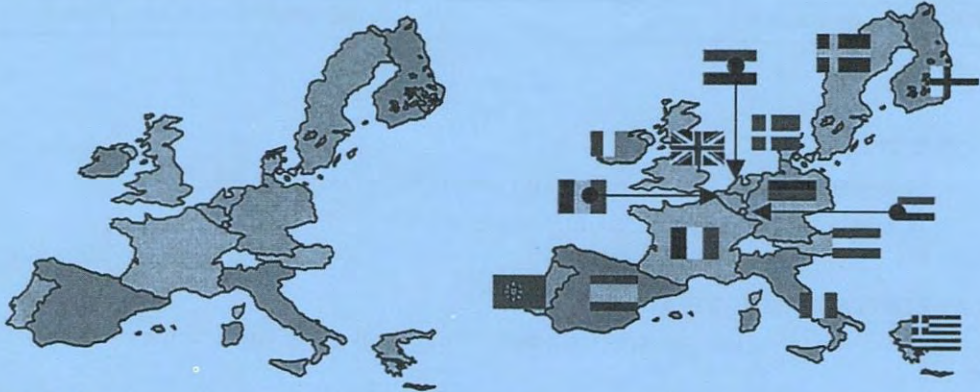
### 4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN

“EUROPA, una gran casa común para los europeos”.

5.- ANEXOS

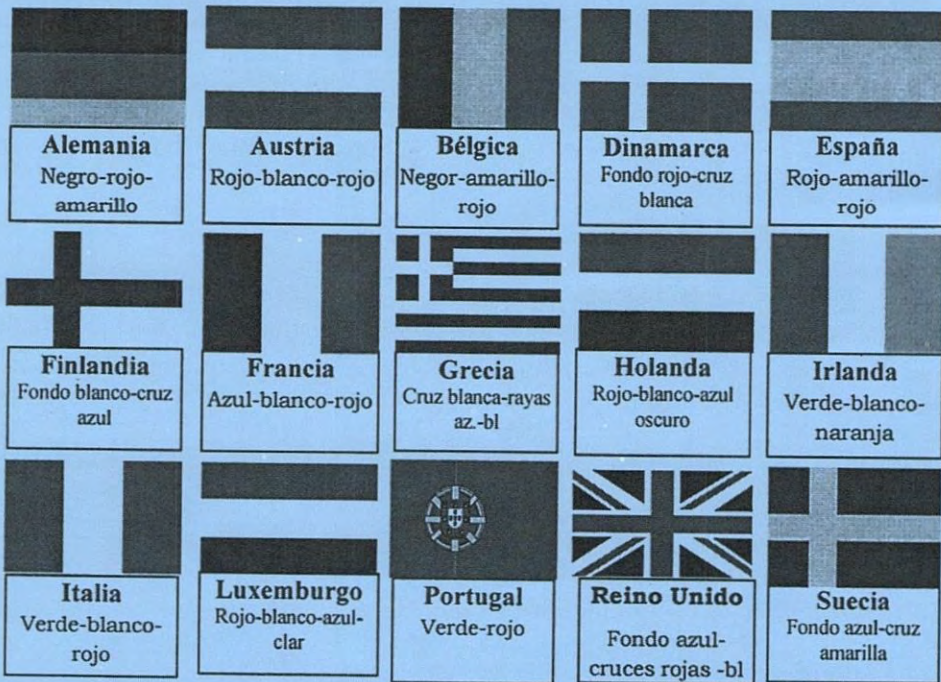
Anexo 1

Mapa de la Unión Europea.



Anexo 2

Banderas en tamaño pequeño de los diferentes países de la Unión Europea, para colorear y recortar.



Anexo 3

Bandera de la Unión Europea.

Fondo azul y estrellas amarillas







## 4. Programación de una sesión de tutoría de segundo ciclo de Educación Primaria

*Título:* Saber comprar

*Nivel:* SEGUNDO CICLO DE E.P.

### 1. OBJETIVOS

- \* Proporcionar a los alumnos una formación que les permita actuar de forma responsable y consciente ante el consumo.
- \* Enseñar a comprender críticamente los mensajes que nos presentan los medios de comunicación.
- \* Descubrir la posibilidad de usar y divertirse con cosas usadas.

### 2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN

Organizar un pequeño servicio de préstamo de libros y de juguetes. Cada semana un niño será el responsable de los libros y juguetes del aula, facilitando su préstamo, recogiendo y cuidando con ayuda de todos.

Es conveniente no solicitar material con marcas determinadas, y también es importante dar ejemplo de ahorro y cuidado del material.

Llevar a la clase revistas, colocar los anuncios por las paredes del aula de juguetes, de alimentos, ..., conocidos y usados por los alumnos.

### 3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Establecer un estudio demostrativo de los anuncios colocados en las paredes del aula. Analizar si su publicidad anunciada es cierta, y que parte es para deslumbrarnos para que compremos el producto.

Dramatizar distintos anuncios, bien sean conocidos, como inventados. Hacer carteles gráficos de dichos anuncios para realizar una exposición.

### 4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN

“Tenemos que comprar solo aquello que necesitamos, no todo lo que vemos anunciado”



## D.5. Programación de una sesión de tutoría de tercer ciclo de Educación Primaria

*Título:* Dilemas morales

*Nivel:* TERCER CICLO DE E.P.

### 1. OBJETIVOS

- \* Descubrir que a las personas les mueven distintos valores al tomar las decisiones.
- \* Descubrir algunos valores personales.
- \* Respetar las opiniones de los demás.

### 2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN

Dibujar una gran balanza de brazos iguales en la pizarra y pedir a los alumnos que digan para qué sirve.

Identificarla con el signo de la justicia, equilibrio, decisiones coherentes...

### 3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Se hacen pequeños grupos y se les entrega el Dilema 1 con las cuestiones.

Se pide a los alumnos que después de leer el documento, contesten a las cuestiones que se plantean.

En gran grupo se hace puesta en común y síntesis.

### 4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN

Todos tenemos unos valores que sustentan y dan coherencia a nuestras decisiones. Debemos esforzarnos en descubrirlos y fomentar los éticamente positivos.

### 5. ANEXOS

*Dilema 1:* Un día durante la hora de Educación Física, David y Julio que estaban lesionados y no participan en la clase, deciden gastar una broma a una compañera y esconden en una papelera del patio los zapatos a Ana que es una alumna de su clase de 6º de Educación Primaria. Ésta al cambiarse de ropa, no encuentra los zapatos que llevaba puestos antes de la clase. Tras una intensa búsqueda y siguiendo el consejo de sus amigas decide decírselo a la profesora.

*Cuestiones:* ¿Ha hecho bien Ana? ¿Qué debe hacer la profesora?

La profesora reúne a todo el grupo y pregunta muy enfadada que quién ha sido. Como nadie se hace responsable de la acción, les dice que hasta que no aparezcan los zapatos, nadie se marcha a su casa.

*Cuestión:* ¿Ha hecho bien la profesora?

Celia que es nueva este curso en el Colegio y nunca ha tenido demasiada relación con Ana, cree haber visto a David y a Julio cómo iban riéndose durante la clase como si estuvieran haciendo alguna fechoría.

*Cuestión:* ¿Qué debe hacer Celia?

Tras un cuarto de hora, Celia decide decir a la profesora lo que le pareció ver y los dos chicos confiesan la verdad.

*Cuestiones:* ¿Ha actuado bien Celia? ¿Hicieron bien David y Julio callándose?

¿Qué debe hacer ahora la profesora?



## D.6. Programación de una sesión de tutoría de Educación Secundaria Obligatoria

Título: CONOCIMIENTO PERSONAL

Nivel: Primer ciclo de E.S.O.

### 1. OBJETIVOS

- \* Ayudar al alumno a conocerse mejor.
- \* Plantearse que existen distintas formas de ser.
- \* Asumir que somos singulares y únicos.

### 2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN

El tutor comienza exponiendo que existen distintas formas de ser e invita a los alumnos a que comenten cómo creen que es la personalidad de algunos personajes famosos y que establezcan diferencias entre ellos.

Podrían haberse pedido recortes con fotografías de dichos personajes.

### 3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Se entrega a cada alumno el Cuestionario nº1 y se pide que lo contesten.

Deben hacer la suma parcial de resultados y representarlos en la gráfica nº1.

De cada grupo de ítems representado se concluye cuáles son los puntos fuertes y los aspectos mejorables, ayudándose de la tabla nº1.

### 4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN

Cada uno de nosotros somos únicos, tenemos nuestra forma de ser (personalidad), esto nos diferencia de los demás. Debemos luchar por potenciar lo positivo y mejorar lo que no lo es tanto.

### 5. ANEXOS

**ANEXO I:** Cuestionario nº1

#### **EJERCICIO DE EVALUACIÓN PERSONAL.**

Vais a responder a una serie de preguntas relativas a vuestra forma de ser, de pensar; vuestras metas, las relaciones con los demás, etc...

Se trata de animar a reflexionar, por tanto, no hay respuestas verdaderas o falsas.

Rodead con un círculo las respuestas según la siguiente escala:

1. Nada, en absoluto.
2. Prácticamente nada.
3. Más bien poco; escasamente.
4. Aceptablemente; más o menos, sí.
5. Así es claramente; sin duda.

#### A. Fijarse un objetivo.

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. Sé exactamente qué es lo que quiero hacer más tarde.             | 1 2 3 4 5 |
| 2. Generalmente me impongo objetivos                                | 1 2 3 4 5 |
| 3. Estoy convencido de que fijarme objetivos mejora mi rendimiento. | 1 2 3 4 5 |



**B.- Gestión u organización del tiempo.**

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. Yo hago todo mi trabajo a tiempo.                        | 1 2 3 4 5 |
| 2. Organizo eficazmente mi tiempo de estudio en casa        | 1 2 3 4 5 |
| 3. Tengo el tiempo bien repartido entre trabajo y descanso. | 1 2 3 4 5 |

**C.- La autoestima.**

- |   |           |
|---|-----------|
| 1. Sé conocer y valorar mis puntos fuertes.                               | 1 2 3 4 5 |
| 2. Cuando realizo alguna cosa, me atribuyo la responsabilidad a mí mismo. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Si obtengo resultados mediocres, no me desmoralizo y trabajo aún más.  | 1 2 3 4 5 |

**D.- Las relaciones.**

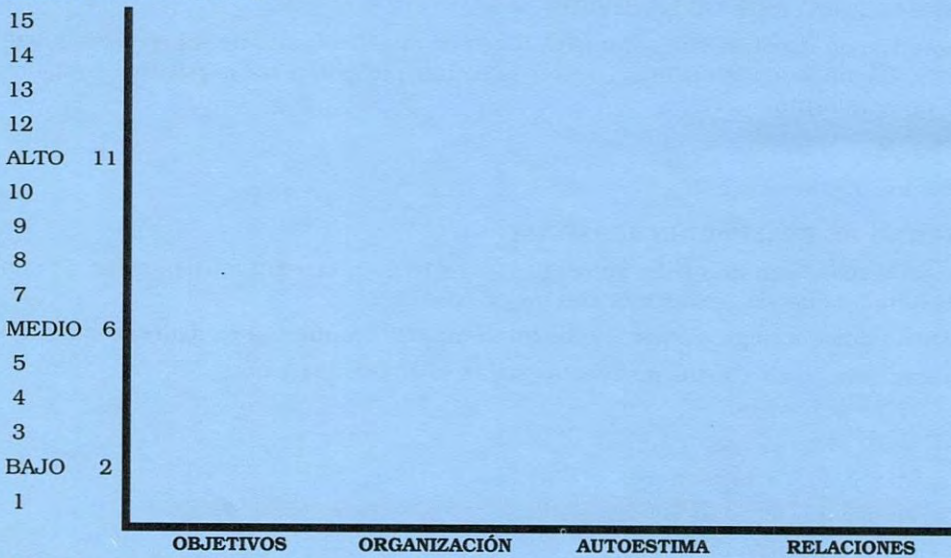
- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Me encuentro bien con mis padres y profesores.          | 1 2 3 4 5 |
| 2. Me gusta hablar a la gente que no conozco.              | 1 2 3 4 5 |
| 3. Respeto a las personas con las que no estoy de acuerdo. | 1 2 3 4 5 |

Suma los resultados parciales de cada apartado y anótalos:

A=	B=	C=	D=
----	----	----	----

Ahora apunta los resultados sobre el cuadro de progresos (Tabla 1

**ANEXO II: Gráfica n°1**



**ANEXO III: Tabla n°1**

	PUNTOS FUERTES	ASPECTOS MEJORABLES
Objetivos		
Organización		
Autoestima		
Relaciones		



## D.7. Programación de una sesión de tutoría de Bachillerato

Título: La Autonomía personal

Nivel: 3º de B.U.P.- 1º DE BACHILLER.

### 1. OBJETIVOS

- Conocer los ejes fundamentales de la autonomía personal
- Analizar como formarse de forma autónoma
- Valorar la autonomía como un ámbito importante en la formación de la personalidad.

### 2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN

Se puede comenzar la sesión analizando el significado de palabras que comiencen por auto- y en las que se analice su significado de independencia.

### 3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

En trabajo de gran grupo, se presenta a los alumnos el esquema 1 que figura en el anexo. Puede hacerse a través de una transparencia proyectada, con una fotocopia, explicándolo a medida que se escribe en la pizarra, etc.

Puede profundizarse con ejemplos de cada uno de los apartados, que ampliarán los alumnos con experiencias personales.

En pequeño grupo, se pide que analicen los conceptos de:

- \* Singularidad
- \* Vinculación
- \* Habilidades sociales
- \* Autoobservación
- \* Autorrefuerzo

Cada grupo presentará a sus compañeros el conocimiento que tiene de cada término y una propuesta concreta para mejorar ese aspecto en su edad.

### 4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN

La *singularidad* como aspecto de la personalidad que nos identifica como únicos e irrepetibles.

El sentido de *vinculación* a nuestra familia, amistades, colegio... nos identifica y potencia nuestros valores.

Las *habilidades sociales* como instrumentos y/o técnicas que permiten una relación más armónica con los demás a la vez que nos previene sobre el intrusismo.

La *autoobservación* nos ayuda en el desarrollo del sentido crítico y en el conocimiento personal, a la vez que regula nuestros proyectos.

El *autorrefuerzo* ayuda nuestra higiene mental y es necesario en la consecución de objetivos que supongan compromiso y sacrificio.

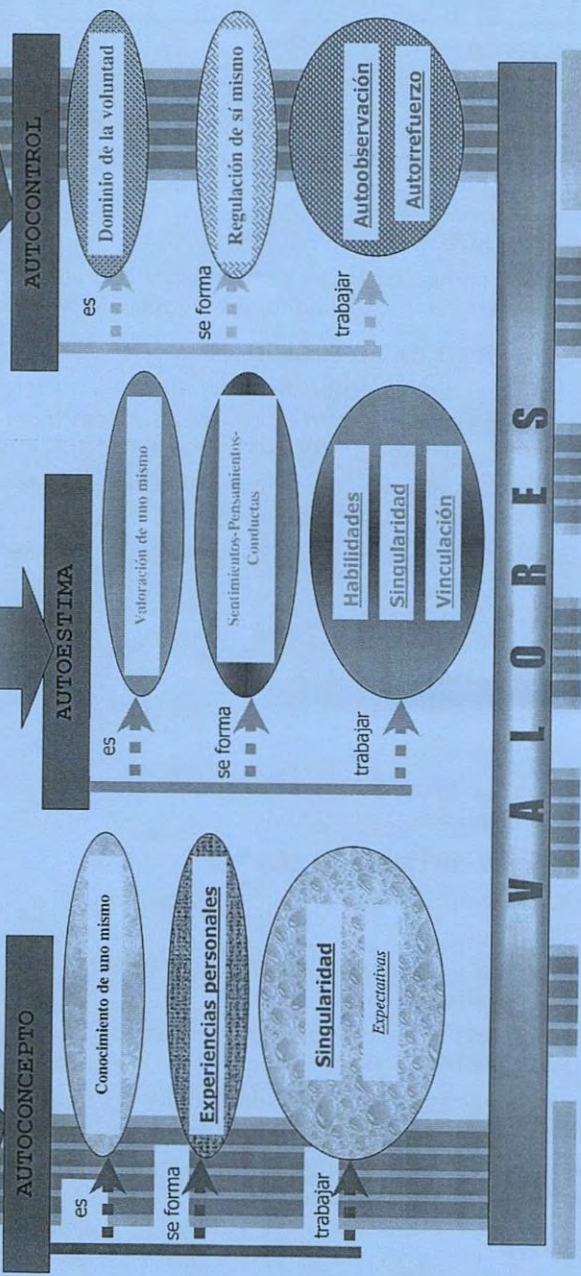
### 5. ANEXOS

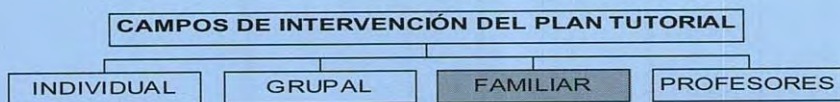
Esquema 1: Aprender a ser autónomo

# "APRENDER A SER AUTÓNOMO"

EL SUPONE DESARROLLO

MBRI





## INTERVENCIÓN CON FAMILIAS

En este apartado se establece también el qué, el cuándo, el cómo y el para qué de las acciones tutoriales que tienen como destinatarios a los padres de nuestros alumnos.

Así, el plan como recoge el proceso de elaboración de objetivos según lo dispuesto por el Departamento de Orientación.

Las líneas de acción varían según la programación anual si bien se configuran fundamentalmente a través de dos tipos de acción:

- Las entrevistas personales, en las que se da prioridad a los casos de mayores dificultades en el proceso de maduración y aprendizaje..

- Las reuniones con los grupos de padres de cada curso. Se deben establecer un mínimo de tres sesiones por grupo de padres y año: una en cada trimestre. En ellas se desarrollan aspectos varios de interés, la necesaria colaboración Familia-Colegio así como, el tratamiento del objetivo educativo que en cada caso proceda, presentación y explicación del Proyecto Curricular...

### A. PROGRAMACIÓN DE UNA SESIÓN CON PADRES

<b>Título: Los valores</b>	<b>Nivel: SEGUNDO CICLO DE E.S.O.</b>
----------------------------	---------------------------------------

#### 1. OBJETIVOS

- Descubrir que a las personas les mueven distintos valores al tomar las decisiones.
- Analizar algunos valores personales de sus hijos y reflexionar sobre los propios.
- Conocer las opiniones de otros miembros de la comunidad educativa.
- Comparar sus criterios de normalidad con los de otras familias.

#### 2. AMBIENTACIÓN-MOTIVACIÓN

Se presenta a los padres a modo de síntesis algunas concepciones teóricas sobre los valores. Como guía pueden valer las siguientes notas:

*Estamos trabajando con vuestros hijos los VALORES, dado que influyen decisivamente en nuestra existencia, son NUESTRA AUTODEFINICIÓN COMO PERSONAS. Guían todas las decisiones que toman los alumnos y configuran la naturaleza misma desde su ser.*

*Siguiendo a Machotka podemos definir el concepto de valor como un "conjunto interiorizado de principios derivados de experiencias pasadas que han sido analizadas desde su moralidad". Estos principios permiten al individuo actuar de manera previsible y metódica, con plena conciencia de las consecuencias de sus actos y con sensación de corrección.*

- LAS 4 "S" DE LOS VALORES: \* **SON** -- Principios éticos.  
\* **SE FORMAN** -- Por experiencias.  
\* **SUPONEN** -- Fuertes compromisos emocionales.  
\* **SIRVEN** -- Para actuar y juzgar de forma metódica y previsible.

Un valor es difícilmente definible y escasamente evaluable en sí mismo, por ello los valores suelen desglosarse en ACTITUDES, que son predisposiciones hacia determinadas conductas, más fáciles de apreciar y concretar.

No podemos pasar por alto que vuestros hijos están viviendo valores o contravalores, según nos lo planteemos, por el hecho de vivir en sociedad y aunque esto implique cierto pesimismo al afrontar un tema tan trascendente, o nos pueda parecer que navegamos contra corriente, debemos ser conscientes de que no podemos dejar al azar un tema tan importante. De una forma intencionada y razonadamente fundamentada, debemos desarrollar proyectos y presentar modelos que sean elementos de análisis y referentes.



### 3. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Se hacen pequeños grupos y se les entrega el Dilema 1 (Anexo) con las cuestiones correspondientes.

Se pide a los padres y madres que después de leer el documento, contesten a las cuestiones que se plantean.

En gran grupo se hace puesta en común y síntesis.

### 4. MENSAJE SÍNTESIS DE LA SESIÓN

Todos tenemos unos valores que sustentan y dan coherencia a nuestras decisiones. Debemos esforzarnos en descubrirlos y fomentar los éticamente positivos.

### 5. ANEXOS

#### *Dilema 1*

David y Julio van a la misma clase desde que eran muy pequeños, son vecinos y su familias se conocen bien. Antes iban juntos al colegio con algún adulto que les acompañaba, pero desde hace unos meses da la impresión que no se entienden bien.

David cuenta a sus padres que, cuando va a casa de su amigo para preguntarle alguna duda sobre los deberes, siempre está viendo la televisión o jugando a la videoconsola sin que nadie le diga nada.

A Julio no le gusta ir a casa de David, dice que sus padres son muy estrictos y nunca le dejan hacer nada, sólo estudiar, estudiar y estudiar.

La familia de David ha sabido que Julio se está metiendo en algunos líos últimamente, maneja demasiado dinero y va con una pandilla de la que no se espera nada bueno.

Cuestión 1 ¿Deben comentar algo a la familia de Julio?

Como no se atreven, deciden hablar con el tutor de su hijo y poner en su conocimiento la información que tienen, para que éste actúe. Suponen que cómo profesional sabrá mejor como hacerlo.

Cuestión 2 ¿Han actuado adecuadamente?

Cuestión 3 ¿Qué debe hacer ahora el tutor?



## **B. LA ENTREVISTA**

### **1. - INTRODUCCIÓN**

Es un instrumento y a la vez una técnica de relación interpersonal con padres y/o con alumnos, realizada en un clima de confianza y aceptación, previamente programada, para intercambiar información y poner en común o buscar distintas estrategias educativas.

### **2. - CONDICIONES DE LA ENTREVISTA**

#### **CONVOCATORIA PREVIA:**

En las entrevistas con padres convendría que participasen ambos padres para garantizar mayor continuidad entre la escuela y la familia.

Se debe convocar con un cierto margen para que la familia pueda organizarse. Una nota escrita mejor que verbalmente.

Tener los objetivos claros permite evaluar la entrevista y sacar conclusiones.

#### **HORA Y LUGAR:**

Procuraremos una hora más o menos viable para todos,...

En todo caso hemos de garantizar que no haya interrupciones, para no cortar el hilo de la conversación, mantener la privacidad y el valor y la importancia del encuentro.

#### **LENGUAJE DE LA ENTREVISTA:**

Debe adecuarse al interlocutor, de acuerdo con su nivel cultural y su entorno social, de manera que le resulte comprensivo. En todo caso conviene ir facilitando un estilo descriptivo, evitando las interpretaciones.

#### **DURACIÓN DE LA ENTREVISTA:**

En función de la importancia y gravedad del asunto.

#### **PRESENCIA DEL ALUMNO:**

Depende del objetivo. Si está presente debe estar integrado en la conversación y es probable que sea el centro de atención.

Lo más habitual es que se desarrolle entre adultos, lo que permitirá hablar con mayor libertad y tratar a fondo algunos temas.

#### **REGISTRO DE LA INFORMACIÓN:**

Debe considerarse la realización de algún tipo de registro.

Hacer un resumen al final, conlleva el riesgo de no recoger datos importantes (los estudios señalan una distorsión de hasta un 75%).

### 3. -ACTITUDES

Si se quiere favorecer la participación los padres, deben tener la posibilidad de hablar y el entrevistador debe evitar la tentación de ocupar todo el tiempo de la entrevista.

**Actitud de escucha**, el entrevistado tiene mucho que decir y debemos favorecer en ellos esa percepción.

**Actitud neutral**, los padres piden, a veces, que el maestro tome partido por uno de ellos, (sobre todo si no está presente); es difícil, pero debe evitarse la alianza.

**Transmitir una imagen lo más positiva posible**. Incluso cuando se trata de problemas graves que el alumno pueda tener, el comentario nunca debe ser destructivo.

La entrevista es un buen contexto para clarificar la complementariedad y **diferenciación de roles** entre padres y maestros. Contenidos, metodología, disciplina dentro del horario escolar,...

Debe **evitarse las competiciones** con los padres; criticar a los padres o reprochar alguna actuación con los hijos, genera una escalada similar de reproches y descalificaciones.

### 4. -FASES EN LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

#### \* PREPARACIÓN:

- Estudiar el expediente.
- Preparar el contenido de la entrevista.
- Disponer el lugar adecuado.

#### \* APERTURA:

- Saludar por el nombre.
- Recibir con afecto y cordialidad.
- Realizar preguntas motivadoras.
- Aceptar totalmente al entrevistado.

#### \* DESARROLLO:

- Exponer los fines.
- Comunicar la duración aproximada.
- Introducir preguntas oportunas.
- Ayudar a clarificar la conducta.
- Utilizar la técnica del reflejo de sentimientos.
- Respetar los silencios.
- Respetar la intimidad.
- Hablar lo necesario.

#### \* TERMINACIÓN:

- Realizar un resumen final y que se corrobore.
- Recomendar un plan de actuación.

#### \* REGISTRO:

- Qué tipo de registro se va a utilizar.
- Cuándo se va a registrar.
- Completar después de la entrevista.

#### \* INTERPRETACIÓN:

- Hay alguna dificultad en la interpretación en los datos recogidos, en las decisiones tomadas o el seguimiento a realizar.

## 5. -OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA

### ENTREVISTA CON PADRES

- Conocerse y comprenderse mutuamente.
- Intercambiar información sobre el sujeto.
- Desarrollar conjuntamente un plan de acción.
- Orientar en la educación de los hijos.

#### **Educación Infantil**

- Crear un clima familiar afectivo.
- Desarrollar hábitos de orden, limpieza, respeto, comportamientos,...
- Transmitir seguridad, fortaleza,...
- Desarrollo de la psicomotricidad, ...

#### **Educación Primaria**

- Ayudar a su plena escolarización.
- Desarrollar hábitos de trabajo y de estudio.
- Orientar su formación cívica y social.
- Realizar la formación moral y religiosa.
- Orientar sobre el uso de la TV.
- Prevenir y corregir defectos, hábitos negativos.
- Conceder, en cada momento, libertad y autonomía adecuadas.

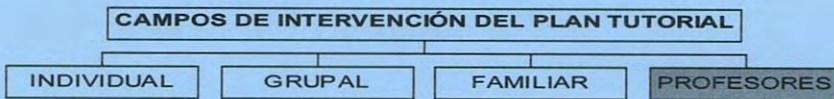
#### **Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato**

- Ayudar a superar positivamente la pubertad.
- Realizar la educación sexual.
- Formar en el uso ordenado del dinero, de los objetos, de los ambientes, del tiempo.
- Informar sobre el alcohol, el tabaco, las drogas.
- Orientar sobre el TIEMPO LIBRE.
- Favorecer la inserción y adaptación social, las amistades.
- Orientar los intereses vocacionales.

### ENTREVISTA INDIVIDUAL

#### FINES:

- Obtener datos.
- Ofrecer información y consejo.
- Facilitar la información interpersonal
- Ayudar a enfrentarse con un problema y a decidir por sí mismo.
- Servir de medio unificador y comprensivo para conocer al alumno.



## 9 INTERVENCIÓN CON PROFESORES

En este último apartado del plan se aborda la conciencia de que el tutor ha de desempeñar, asimismo, una importante función de colaboración con el resto de los tutores y de mediación con los demás profesores del ciclo/etapa.

Por ello, este tercer ámbito se subdivide en dos bloques:

**1. Equipo de Tutores**, que, reunidos mensualmente según se especifica cada curso en la P.G.A., establecen objetivos, programan líneas de acción, las desarrollan según les corresponde y finalmente, evalúan y toman acuerdos comunes. Cada una de estas sesiones, esta presidida por el Coordinador del ciclo/etapa y se realiza según un esquema que se presenta a continuación:

### ESQUEMA DE LAS REUNIONES DE TUTORES

**1. Formación:**

*Lectura pausada y comentada de documentación que, puntualmente, resulte conveniente.*

**2. Comunicación:**

*Cada tutor informa al resto del Equipo cómo evoluciona su grupo, algún aspecto o hecho más destacado...*

**3. Revisión del período anterior:**

**3.1. De las horas de tutoría**

**3.2. De los días y tiempos especiales celebrados.**

**4. Programación inmediata de las actividades a realizar en el mes siguiente:**

**4.1. De las horas de tutoría**

**4.2. De los días y tiempos especiales que puedan tener lugar.**

**5. Avisos. Varios.**

El Equipo de tutores, dada su responsabilidad y tipo de acciones que desarrolla, se conecta directamente según lo requieran las ocasiones, temas o actividades, con distintos departamentos.

**2. Equipo docente de Etapa.** Al tutor le corresponde - entre sus funciones- el presidir las sesiones de Junta de Evaluación. A fin de que la Sesión cumpla eficazmente sus objetivos de valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, cada tutor la prepara y desarrolla según un plan concreto definido en líneas generales de la siguiente manera:

\* **Preparación de la Sesión:**

- Cada tutor ecaba la máxima información de cada uno de los profesores así como de la valoración que hacen los alumnos acerca del período evaluativo que se va a valorar.
- Con la información anterior, el tutor/a elabora un informe con carácter general del grupo y de los aspectos individuales más sobresalientes.

\* **Desarrollo de la Sesión:**

- Se da lectura al acta de la sesión anterior, que sirve como punto de partida.
- El tutor expone el informe que ha elaborado a partir de la información recibida por las distintas fuentes y, a partir de ello:
- Se hace conjuntamente un diagnóstico de la situación del grupo buscando las causas que puedan estar incidiendo, valorando su influencia y tomando acuerdos conjuntos que se recogen en acta así como el fijar quién, cuándo y cómo se responsabiliza de que, efectivamente, esto se lleve a la práctica;
- A continuación, se consideran los casos individuales y se procede de manera similar: definición de los casos, búsqueda de causas, toma de acuerdos y determinación del quién, cuándo y cómo se verifican las medidas adoptadas.

**MODELO DE ACTA DE EVALUACIÓN**

1.- INFORME DEL TUTOR SOBRE LA SITUACIÓN DEL GRUPO.

- a) A nivel convivencial
- b) A nivel académico

2.- CONCLUSIONES SOBRE LA SITUACIÓN DEL GRUPO, (tras la intervención de los profesores presentes).

- a) A nivel convivencial
- b) A nivel académico

3.- CONCLUSIONES DE LOS CASOS PARTICULARES TRATADOS

- a) Alumnos con dificultades y medidas adoptadas
- b) Alumnos que consiguen objetivos de niveles anteriores
- c) Otras

4.- ACUERDOS ADOPTADOS

## CONMEMORACIONES

MES	DÍAS FIJOS	DÍAS MÓVILES
SEPTIEMBRE	8- Día Internacional de la Alfabetización 27- Día Mundial del Turismo	<b>Cuarto Domingo:</b> Día del Emigrante
OCTUBRE	1-Día Internacional de las Personas de Edad 4- Día Mundial Protección de los Animales 9- Día Mundial del Correo 12- Día de la Hispanidad. Fiesta Nacional de España 15- Día Internacional del Bastón Blanco (ciegos) 16- Día de las Naciones Unidas 24-30- Semana del Desarme	<b>Primer Domingo:</b> Día Mundial del Hábitat ( de la Vivienda) <b>Primer Lunes:</b> Día Mundial de la Infancia (Día Universal del Niño) <b>Penúltimo Domingo:</b> DOMUND <b>Último Domingo:</b> Fiesta de la Bicicleta
NOVIEMBRE	4- Día del Emigrante 20- Día Internacional de los Derechos del Niño 21- Día Mundial del Saludo 27- Día del Maestro	
DICIEMBRE	1-Día Mundial de Lucha Contra el SIDA 5- Día Internacional del Voluntario 6- Día de la Constitución Española 10- Día Internacional de los Derechos Humanos	<b>Primer Domingo:</b> Día Internacional del Minusválido
ENERO	9- Día de la Familia 14- Día de las Relaciones Humanas 30- Día Escolar de la No - Violencia y de la Paz	
FEBRERO	5- Día Mundial de los Sin Techo 11- Día Mundial del Enfermo 14- Día de los Enamorados	<b>Segundo Viernes:</b> Día del Ayuno Voluntario <b>Tercer Domingo:</b> Campaña contra el Hambre en el Mundo
MARZO	6- Día de Hispanoamérica 8- Día Internacional de la Mujer Trabajadora 15- Día Mundial de los Derechos del Consumidor 17- Día Mundial del Mar 19- Día del Padre 21- Semana Internacional para la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial 22- Día Mundial del Agua 27- Día Mundial del teatro	
ABRIL	2-Día Internacional del Libro Infantil 7- Día Mundial de la Salud 22- Día de la Tierra 23- Día del Libro 29- Día Internacional de la Danza	<b>Segunda Semana:</b> Semana Europea de la Radio <b>Viernes de la tercera Semana:</b> Día sin Libros
MAYO	1-Fiesta del Trabajo 8-Día de la Cruz Roja 9-Día de Europa 15- Día Internacional de la Objeción de Conciencia 17- Día Mundial de la Telecomunicaciones 18- Día Internacional de los Museos 29- Día Internacional de la Prensa en la Escuela 31- Día Mundial sin Tabaco	<b>Primer Domingo:</b> Día de la Madre
JUNIO	4- Día Internacional de los Niños Víctimas de la Agresiones 5- Día Mundial del Medio Ambiente Día Mundial de los Alcohólicos Anónimos 21- Día Mundial de la Música 26- Día Internacional de Lucha Contra la Droga	<b>Primer Miércoles:</b> Día Nacional del Donante de Órganos



## EL SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO.

### APORTACIONES PARA UNA ACCIÓN TUTORIAL

M<sup>a</sup> Pilar Gangoso\*

#### Resumen

En este artículo se pretende integrar el carácter educativo propio de los centros salesianos, sustentado en el Sistema Preventivo de Don Bosco, con las orientaciones que las últimas Reformas Educativas habidas en nuestro país han propuesto para llevar a cabo la acción tutorial.

#### Abstract

The aim of this article is to integrate the essence of the Salesian Order, as upheld in the "Preventive System" by Don Bosco, and the orientation given for the reforms in the Spanish System of education within the framework of tutoring.

#### Introducción

El Sistema Preventivo de Don Bosco, que guía y orienta la acción educativa en el ámbito salesiano, se distingue, entre otros aspectos, por su sencillez, su eficacia y su adaptación a las necesidades de los tiempos, especialmente de las clases más populares. De aquí su espectacular expansión y el atractivo que su estilo familiar ha ejercido desde el principio. Pero los tiempos cambian y

también debieran hacerlo las personas y las instituciones. ¿Cómo releer, interpretar y desarrollar el Sistema Preventivo ideado por Don Bosco, en nuestros días? ¿Qué tiene que decir, por ejemplo, y qué puede aportar a la luz de las últimas reformas del Sistema Educativo llevadas a cabo en nuestro país?

El Sistema Educativo Español plantea, como finalidad última, *mejorar la calidad de la enseñanza y de la educación*, y ofrece unos principios

\* Ver elenco de autores página 73

para fundamentar la actividad educativa como son: la formación personalizada, la autonomía pedagógica de los Centros, la actividad investigadora del profesorado, la *atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional*. Junto a estos principios, en la Ley orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (Art. 55), aparecen una serie de factores que contribuyen a la mejora y calidad educativa, entre los que cabe destacar "*La orientación educativa y profesional*." La orientación y la tutoría son concebidos hoy como aspectos de especial relevancia en el nuevo Sistema Educativo. Han pasado de considerarse como una tarea aislada y puntual a constituirse parte integrante de la acción docente y de todo el equipo de la comunidad educativa.

El objetivo del presente artículo es establecer un diálogo entre la visión que ofrece la Reforma Educativa para la acción tutorial y los principios y acciones que dimanan del Sistema Preventivo de don Bosco. Esperamos que el diálogo sea abierto y fluido, no forzado ni tensionado, aunque la tarea sea compleja y nada fácil. Para ello se parte, en primer lugar, de lo que constituye el marco orientador educativo de las escuelas salesianas: el Sistema Educativo de Don Bosco, el cual sustenta el Proyecto Educativo de Centro y da unidad, coherencia y viabilidad a toda la acción educativa. A continuación se describen algunos aspectos relevantes del Plan de Acción Tutorial dentro de un Servicio General de Orientación y se justifica legalmente su marco teórico. Posteriormente se trata de integrar ambas propuestas, con el fin de ofrecer unas orientaciones para la educación de los alumnos dentro del planteamiento actual del Sistema

Educativo. Para acabar, se presentan unas pistas de reflexión al educador ante la asunción de los retos que todo proyecto educativo de calidad lleva consigo.

### **El marco inspirador de la acción tutorial en las escuelas salesianas: el Sistema Preventivo de Don Bosco.**

La riqueza pedagógica del "*Padre y Maestro de los Jóvenes*", como ha proclamado Juan Pablo II a San Juan Bosco, puede servir de modelo y estímulo en el trabajo educativo de las tutorías, tal como aparecen en la actual legislación española. Para comprenderlo debidamente, parece oportuno presentar un breve esbozo de la acción educativa de Don Bosco, porque su experiencia pedagógica y la breve exposición de su *Sistema preventivo* reflejan y manifiestan lo que fue toda su vida de educador sacerdote:

1) Nace en I Becchi, pequeño caserío del Piamonte italiano, en 1815. De familia pobre, huérfano de padre a temprana edad. Muere en 1888, después de haber dedicado toda su vida, especialmente desde 1841, año en que fue ordenado sacerdote, a la educación humana y cristiana de los jóvenes, especialmente los más pobres y abandonados. El Señor le inspiró la fundación de dos Congregaciones religiosas, los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora, para continuar su obra educadora entre los y las jóvenes en todo el mundo.

2) Sin ninguna pretensión de sintetizar cabalmente la figura de Don Bosco educador, sí podemos poner de relieve tres acontecimientos que, sin duda, determinaron su pensamiento y su acción educativas. a) A los nueve años tiene un "sueño"



(sin duda, una inspiración de Dios en sueños) que se grabó profundamente en su mente; en él queda fraguado el destino de su vocación en favor de *los jóvenes abandonados* y el estilo de su acción educativa: “*No con golpes, sino con bondad y mansedumbre*”. b) Un segundo acontecimiento fue su encuentro con el joven Bartolomé Garelli, campesino emigrante, el mismo año de su ordenación sacerdotal (1841). Don Bosco describe este encuentro en sus “*Memorias del Oratorio*” (escritas en 1873) y hace ver la importancia de creer en las posibilidades del joven, de buscar el punto de apoyo que existe en toda persona y sobre el cual debe construirse la acción educativa: “*¿Sabes leer y escribir? - No sé nada... - ¿Cuándo quieres que empecemos? - Cuando le plazca. - ¿Ahora mismo? - Sí, ahora mismo; con mucho gusto*”. c) También fueron determinantes sus visitas a los *jóvenes reclusos* de la Generala, cárcel que acogía a los chicos de 14 a 18 años. Es allí, ante esa situación adversa, cuando decide dedicar toda su vida a la educación de la juventud, y es allí donde comprendió que, si se recibe una buena educación humanocristiana, no se acaba yendo a la cárcel; como comprendió también que “*algunos volvían a la cárcel porque estaban abandonados a sí mismos. ¡Quién sabe - decía para mí - si estos muchachos tuvieran fuera un amigo que se preocupase de ellos y los atendiese e instruyese en la religión los días festivos, quién sabe si no se mantendrían alejados de su ruina, o por lo menos si no se reduciría el número de los que vuelven a la cárcel!*”. Maduraba en Don Bosco la idea de preparar bien a los jóvenes para no caer en la delincuencia y de poner todos los medios para que no

volvieran a reincidir.

3) Y comenzó a hacerse amigo de los muchachos de la calle; los reunía los domingos donde podía, en un prado ordinariamente; y estando con ellos creció una amistad recíproca, una gran confianza para escuchar y aceptar los valores que él proponía a los jóvenes y una preocupación diaria, para hacerles encontrar algún trabajo. Pronto se convenció de que había que darles una casa y una escuela. Y construyó para ellos el “*Oratorio*” de Valdocco (barrio de Turín), donde llegó a acoger a 800 internos. Para ellos ideó clases nocturnas, escuelas, talleres de artes y oficios, patios de recreo, iglesia, teatro, banda de música, paseos y excursiones en el período de las vacaciones, etc. Él pedía limosnas y lograba llegar a todo: a la comida, al vestido, al estudio, al paseo... Pero, sobre todo, él era el Padre de aquella gran familia. Tuvo siempre colaboradores que le ayudaban; y, fundando su Congregación, se aseguró la unidad de ideales y la continuidad de su obra.

4) En esta vida con los muchachos fue *poniendo en práctica ciertos valores y métodos pedagógicos*. Su primer valor era el de la salvación eterna de todos sus alumnos: hacerles comprender que el valor del alma es infinitamente superior a todos los valores terrenos. Pero, simultáneamente, resaltaba la importancia de la vida social, de modo que, al salir del Oratorio, recordasen sus deberes para formar una nueva familia y para ser en la sociedad “*honrados ciudadanos*”, solidarios con los demás hombres.

Don Bosco vivía al lado de los jóvenes en todo momento, en la escuela, en el taller, en el patio, en el comedor, en la capilla, en los mo-

mentos antes de irse a dormir, en los paseos, ¡Estaba con ellos! Y lo estaba, no con actitud autoritaria, sino como padre y como amigo, suscitando confianza, escuchando y resolviendo problemas: diálogo, medidas razonables y flexibles, estímulos y aliento.

Lo que más llamaba la atención de los visitantes, curiosos por ver la nueva experiencia educativa de Valdocco, era que allí *se vivía como en una familia*; Don Bosco lo bautizó con la expresión "*espíritu de familia*"; porque reinaba el amor recíproco entre Don Bosco y sus colaboradores y sus muchachos.

5) Hay que notar, para comprender mejor al gran educador, que sus actividades con los jóvenes tenían en cuenta dos aspectos complementarios: *la atención al grupo*, a toda la colectividad de Valdocco, con la estructuración de su vida y el seguimiento atento para formar y hacer crecer un auténtico *ambiente* educativo; y *la atención a cada muchacho*, desde lo material hasta lo cultural, lo afectivo y lo espiritual; ninguno era indiferente para Don Bosco: éste seguía a cada uno en sus fracasos, en su crecimiento, en sus dolores y alegrías, en su vida espiritual y en sus amistades. Las biografías de jóvenes del Oratorio escritas por Don Bosco lo demuestran hasta la saciedad, aunque parecerían aspectos secundarios. Impresiona el hecho de que el mismo día de la muerte de Don Bosco (31 de enero de 1888), los muchachos discutían en el patio haciendo ver que cada uno se sentía el más amado por el santo educador.

6) Don Bosco no tenía un "*sistema pedagógico*" escrito. Por eso, cuando sus hijos espirituales le pidieron que escribiera algo sobre su "sistema"

educativo, lo hizo en el lejano 1877, en breves páginas, titulándolo así: "*El Sistema Preventivo en la educación de la juventud*". Comienza distinguiéndolo del otro sistema también "*usado en todos los tiempos para educar a la juventud*", el "*represivo*". Y describe así su propio sistema: "*Diverso, y casi diré opuesto, es el sistema preventivo. Consiste en dar a conocer las prescripciones y reglamentos de un instituto y vigilar después de manera que los alumnos tengan siempre sobre sí el ojo vigilante del director o de los asistentes, los cuales, como padres amorosos, hablen, sirvan de guía en toda circunstancia, den consejos y corrijan con amabilidad, que es como decir: consiste en poner a los niños en la imposibilidad de faltar*". De ahí la denominación de "*preventivo*".

7) Inmediatamente explica: "*Este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor; excluye, por consiguiente, todo castigo violento y procura alejar aun los suaves*". Estos tres elementos son *indispensables* en el sistema preventivo de Don Bosco y su aplicación debe hacerse conjugando los tres simultáneamente: la razón con la religiosidad y el amor; el amor con la razón y la religiosidad; la religiosidad con la razón y el amor. El resultado de esta síntesis no dejará nunca de ser enormemente satisfactorio.

- La Razón sugiere el recurso al diálogo, a la visión realista y concreta de cada uno. Tiene que ver con el sentido común, la concreción, la adhesión a la realidad juvenil, la flexibilidad en los planes y con la anticipación en las metas educativas. La razón es entendida también como:
- Fuente de ideas y proposiciones

para poder modificar las conductas.

- Ayuda para valorar la vida y las cosas con profundidad y espíritu crítico.
- Descubrimiento del valor de las realidades terrenas con su propia autonomía.
- Capacidad para descubrir el esfuerzo humano en el proceso formativo.

La **Religión** es principio y meta de todo su quehacer educativo. Para Don Bosco no se puede educar si no hay dimensión religiosa, si no se efectúa el encuentro personal con Jesucristo, el cual lleva a la voluntaria adhesión a su persona y provoca la verdadera libertad de los hijos de Dios. La fe de Don Bosco era una fe vivida, liberadora y gozosamente celebrada. Sin esta dimensión a la trascendencia, todo proyecto educativo es incompleto. A través de ella se favorecen los siguientes tipos de experiencias:

- Respeto a las diferentes situaciones de relación entre la persona y Dios.
- Encuentro entre la persona humana y Dios que nos ama como somos.
- Acogida de la verdad y del bien que late dentro de cada persona.

Diálogo entre la fe, la ciencia y la cultura del entorno.

El **Amor** es el principio supremo de la metodología de Don Bosco. Nace en un contexto de amistad, simpatía y pasión sincera por los jóvenes pobres y necesitados. Se expresa en la bondad revestida de actitudes de acogida, confianza y espíritu de familia, que facilitan la comprensión, la convivencia, el optimismo y la ale-

gría. Busca el bien del chico hacerle sentirse amado por el educador. Ahí está dicho todo: estar con él, respetarle, escucharle, comprenderle, ayudarlo, orientarlo, ofrecerle medios formativos. La palabra que usa Don Bosco es "*amorevolezza*" que es un cariño manifestado. Si hay cariño, habrá confianza y estima mutua, y por tanto condiciones necesarias de ayuda y de cambio. Se intenta vivir como:

- Acogida incondicional de las personas.
- Relación constructiva y rica en propuestas educativas.
- Participación en las alegrías y tristezas del otro.
- Capacidad de traducir en signos concretos el amor educativo.

8) Teniendo todo esto en cuenta, *la educación, según Don Bosco, es el gran arte de formar al hombre* y de ofrecerle puntos de referencia válidos a los cuales anclar su existencia. Su método nace de la *presencia* atenta y amorosa entre los jóvenes (en el Sistema Educativo de Don Bosco esta presencia se llama "*asistencia*", con los matices que estamos remarcando); una presencia que nos abre al conocimiento de los mismos, porque se conecta con ellos allí donde viven. Intenta promover, estimular, hacer crecer, animar a la persona para que llegue a ser lo que originariamente es y debe ser.

9) Es un cuadro de referencia que exige, por parte del educador, una actitud de búsqueda, de encuentro, de comprensión dialógica; una atenta simpatía por los jóvenes reales y por su mundo; una gran creatividad y flexibilidad, por el compromiso y la adhesión a unos valores no *impuestos* sino *propuestos* mediante la per-

suasión (“razonados”) y el amor, por el convencimiento de que “en todo joven, por desgraciado que sea, existe siempre un punto que es accesible al bien; primer deber del educador es buscar ese punto, esa cuerda sensible y aprovecharse de ella” (*Memorias biográficas de Don Bosco*, V,367).

Exige, también, de los educadores una presencia activa y continua, que se hace *preventiva*, porque facilita la proyección al futuro, el uso de la libertad en las opciones, la colaboración responsable, que propicia la transformación del ambiente para que sea educativo. Por eso, no es posible hablar de *Sistema Preventivo* donde falte el contacto personal, que despierta la necesidad y la búsqueda de los valores, la cooperación comunitaria de los mismos jóvenes. Éstos se forman para insertarse en una sociedad pluralista, donde deberán trabajar por la justicia y la paz, con crecientes responsabilidades sociales. Todo esto hace ver la necesidad de proponer *razonadamente* y en ambiente dominado por *el amor* y la confianza los verdaderos valores del hombre. En síntesis, este sistema considera la escuela como lugar privilegiado de educación que ayuda a los alumnos a:

- Descubrir su dimensión sociopolítica en el servicio y compromiso personal y social;
- Desarrollar su sentido ético y trascendente mediante el mensaje de Jesús.
- La Escuela Salesiana adopta el estilo educativo de Don Bosco, caracterizado por:
- El criterio preventivo (experiencias positivas de bien, desarrollo de actitudes de supera-

ción de riesgos y situaciones de peligro)

- El ambiente educativo (espíritu de familia, racionalidad y flexibilidad, clima de alegría).
- La relación educativa personal (familiaridad, capacidad de acogida y de diálogo, confianza).
- La “presencia-asistencia” (animar sus iniciativas, ofrecer elementos de maduración personal)
- La oferta respetuosa de una experiencia de fe (encuentro con Dios en la vida ordinaria, celebración de la fe, proyección solidaria y misionera de la propia fe).
- Las propuestas de compromiso cristiano (en el cumplimiento del deber, en la solidaridad, en la vida ciudadana).

*Poner en práctica este sistema educativo supone:*

Desarrollar positivamente las fuerzas interiores de la persona.

Crear un ambiente positivo que estimule y desarrolle el gusto por lo que está bien.

En definitiva estar presente en la vida de los jóvenes.

## **El Departamento de Orientación y la Acción Tutorial**

Orientación y tutoría son dos conceptos íntimamente relacionados y cuando se habla de orientación, generalmente el concepto de tutoría queda incluido en el mismo. El modelo organizativo de orientación psicopedagógica, propuesto por la Reforma, se concreta en tres niveles o tramos de la enseñanza obligatoria: a) La Tutoría unida a la práctica docente;

b) El Departamento de Orientación, como órgano de orientación y apoyo al Centro;

c) Los Equipos Interdisciplinares del sector como órganos de orientación y apoyo a un conjunto de centros.

El objetivo fundamental del Departamento de Orientación es la mejora de la *calidad* en:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje, concretada en las siguientes acciones:

- el Plan de Acción Tutorial
- la orientación académica-profesional de todos los alumnos del centro
- la formación permanente del profesorado
- la formación y seguimiento de las familias como colectivo
- el asesoramiento técnico a la comunidad educativa.

- La prevención y la búsqueda de soluciones al fracaso escolar, que se ocuparía de:

- la atención a la diversidad
- las adaptaciones curriculares
- los programas de refuerzo
- la prevención
- La vida escolar, referida a:
  - acompañamiento personal
  - promoción de la educación integral
  - animación de la comunidad educativa

### El marco teórico de la acción tutorial

Ya en la Propuesta de Reforma, perfilada, no de manera definitiva, en el *Libro Blanco* (1989: 225) se afirmaba que:

- La acción tutorial es para el Sistema Escolar un elemento esencial que contribuye a la calidad y a la eficacia de la enseñanza.
- La orientación se realiza, ante todo, en el cumplimiento de la función tutorial
- La función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a una mera instrucción o impartición de conocimientos.
- Todo profesor, en su actividad docente, ha de ejercer tareas de guía y de orientación, siendo necesario potenciar la figura y las funciones del profesor tutor.

Esto queda ratificado en la *LOGSE* cuando afirma que la acción tutorial y la orientación forman parte de la función docente y, por tanto, cada grupo de alumnos ha de tener un profesor tutor y que corresponde a los Centros la coordinación de estas actividades. Esta misma Ley, en el art. 60, considera la acción tutorial como:

- a) Un factor favorecedor de la *calidad de enseñanza*.
- b) *Parte integrante e inherente de la función docente*.
- c) El elemento que contribuye al logro de la *educación integral*.

Los principios que guían y sustentan la acción tutorial son el de la *comprensibilidad* y el de la *aceptación de la diversidad*. Son complementarios entre sí, basados en la idea de que los alumnos tienen capacidades, necesidades e intereses concretos y, por tanto, diferentes, para quienes se prevén oportunas adaptaciones curriculares, distintas opciones y es-

trategias de aprendizaje. Todo ello encaminado al logro de unos objetivos generales e integradores, donde la diversidad es fuente de riqueza y no de segregación.

Por tanto la concepción de orientación que subyace en los planteamientos de la Reforma es *integradora*; es decir, la orientación, la tutoría y la educación se funden en un único proceso, en el sentido de que orientar no es otra cosa que estructurar, de forma personalizada e integral, el proceso de enseñanza, tarea que está en manos del profesor-tutor.

### **Integración del Sistema Preventivo de Don Bosco en la acción tutorial como respuesta a los retos que plantea una educación de calidad en nuestro mundo**

En esta última parte se pretende conjugar la propuesta ministerial en materia de orientación y el estilo salesiano aplicable a este mismo ámbito. Ambas propuestas se pueden complementar y pueden responder a los retos que hoy tenemos los educadores-tutores a la hora de llevar a cabo una acción tutorial actualizada, integral y de calidad que dé respuesta a las necesidades de los jóvenes y a los interrogantes profundos que, como personas humanas, tenemos tanto los educadores como los alumnos.

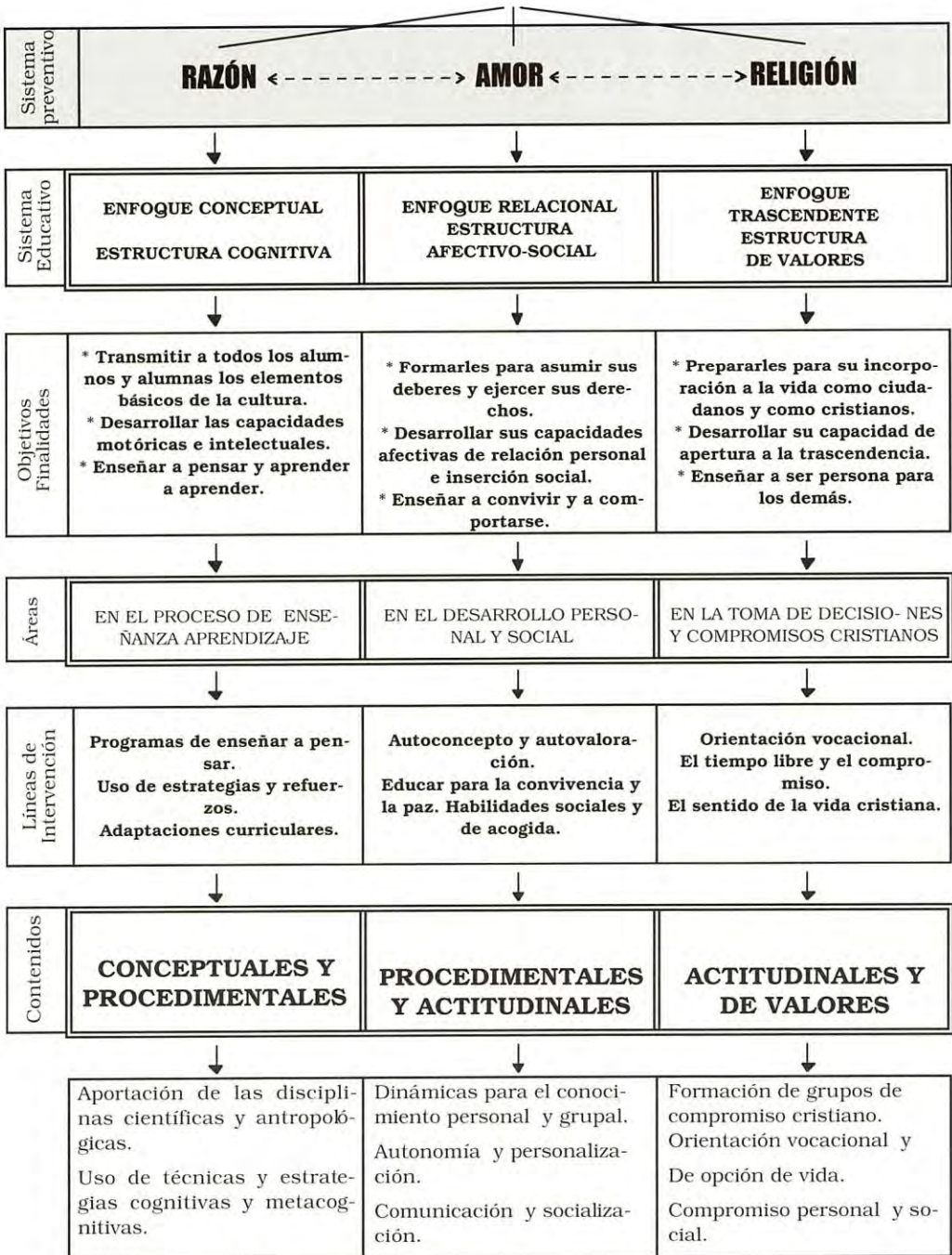
El cuadro - "Ejes vertebradores de la educación y de la acción tutorial"- trata de sintetizar las ideas presentadas y ofrece un marco teórico en el que aparecen los pilares o ejes vertebradores del Sistema Preventivo de Don Bosco: *la razón, el amor y la religión*, que combinamos respectiva-

mente con los enfoques conceptual, relacional y trascendente y, a la vez, con las estructuras de la naturaleza humana: cognitiva, afectiva y de valores. Desde los tres ámbitos situamos los objetivos de la acción educativa que se corresponden con el desarrollo de las capacidades: motórica e intelectual, afectiva, de relación personal y de inserción social, y con la apertura a la trascendencia.

El logro de estos objetivos se realiza en una serie de áreas que son respectivamente: *proceso de enseñanza aprendizaje; desarrollo personal y social; toma de decisiones para el compromiso cristiano*. Para cada uno de estos ámbitos se señalan unas líneas de acción o intervención psicopedagógicas dirigidas a enriquecer la labor educativa del Centro en tres direcciones: *Enseñar a pensar, enseñar a convivir y a comportarse y enseñar a ser persona para los demás*. Estas áreas de acción tutorial marcan los tres tipos de contenidos, a saber: *contenidos conceptuales y procedimentales* o formativos e instructivos, proporcionados por las disciplinas científicas y antropológicas a través de las técnicas y estrategias de trabajo intelectual.

*Los contenidos actitudinales y procedimentales* comprenden la temática de algunos de los ejes transversales, habilidades sociales y de comunicación para el desarrollo de la capacidad social y de la identidad personal. Es indispensable la creación de un clima o ambiente distendido y confiado, que facilite la interacción y la comunicación. *Los contenidos trascendentes, de sentido y de valores* abarcan todo el conjunto de programas, talleres, grupos de compromiso cristiano, ofertas y propuestas

## EJES VERTEBRADORES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ACCIÓN TUTORIAL



orientados a una educación en valores y al desarrollo de actitudes cristianas de entrega, voluntariado, acción solidaria con los más pobres, etc.

Hay que destacar, como se recoge en el cuadro, que la propuesta de *calidad educativa* que persigue la Reforma, está asentada sobre dos bases: *el enfoque conceptual de la comprensión humana* (estructura cognitiva) para lograr un *aprendizaje constructivo y significativo*, cuyas características son la memoria comprensiva, la reflexión crítica y la funcionalidad; y *el enfoque relacional* que se corresponde con la estructura afectiva, llevada a cabo a través de la *relación interpersonal* en el trabajo de grupo o equipo.

Por otro lado el principio de *amor-amabilidad*, sigue teniendo vigencia y validez en la educación actual. Sus rasgos más característicos (la familiaridad, la cordialidad y el afecto profundos, afecto expresado y encarnado, afecto concreto y sobrenatural, afecto incondicionado y desinteresado, afecto auténtico y transparente) son valores necesarios en la orientación escolar.

Además hay que subrayar también la importancia de *la vertiente religiosa* para una educación integral. Traduciendo el pensamiento de Don Bosco, sus hijos han acuñado la fórmula "*educar evangelizando y evangelizar educando*". En la actualidad la evangelización no cuenta con un contexto social de religiosidad cristiana. Aunque en algunos sectores se da un cierto retorno a lo religioso, este retorno, en muchos casos, es más bien una fascinación por lo misterioso e irracional. Sus consecuencias son el sincretismo y politeísmo, una especie de religión a la

carta y superstición. La evangelización del hombre tiene como requisito fundamental la inculturación de la fe en el mundo. Es necesario integrar fe y vida. Una fe separada de la vida y de la cultura sería una fe que no sirve, o mejor, no sería fe.

## A modo de conclusión

Finalizo el estudio señalando **los retos** que un educador-tutor, en nuestro marco cultural, en consonancia con la Logse y desde el Sistema Preventivo de Don Bosco debería afrontar:

En nuestro mundo que oscila entre la modernidad y la postmodernidad, los educadores debemos recuperar **la alegría y la fiesta**, sin renunciar al estudio y al compromiso. Nuestra tarea será ayudar a integrar el compromiso y la alegría de vivir.

Función de los educadores, en la actualidad, será hacer descubrir que el ser humano no es solo "*homo faber*", obsesionado por el rendimiento, el esfuerzo, la eficacia, la rentabilidad, sino también "**homo ludens**" abierto a la gratuidad, a la vida, y por tanto, puede y debe también realizarse en el juego y en el ocio creativo.

Tarea de los educadores será ayudar a integrar la razón y el amor, **enseñar a pensar, a sentir**. El motivo corriente de la mayoría de los actos morales no es la razón sino un sentimiento: simpatía, amor, respeto. Para nosotros, sólo es real lo que nos interesa; la realidad de un objeto se mide por el eco que despierta en la esfera afectiva. Integrar lo que en el "*Informe Delors*" constituyen los pilares de la educación: "*Aprender a Conocer y Aprender a Ser*".



Otra de las urgentes tareas que se le presentan al educador, hoy, consiste en **“enseñar a vivir lo permanente en medio de lo efímero a través del diálogo”** como alternativa a la intolerancia y al relativismo.

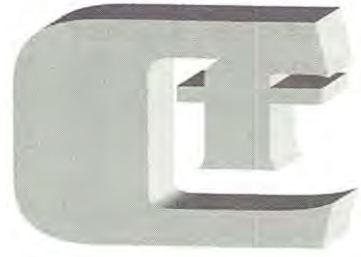
Un desafío de especial relevancia consiste en *educar en la fe de forma nueva*, incidiendo en aquellos aspectos que conectan con la sensibilidad cultural de hoy. En la época del racionalismo, la fe se identificaba con la aceptación intelectual de determinadas creencias; hoy se valora más el mundo de la experiencia y el silencio meditativo en nuestro acercamiento a Dios; de ahí la revalorización de una teología narrativa, como

consecuencia de la experiencia de Dios.

Finalmente, si la acción tutorial tiene por objeto mejorar la enseñanza y la educación, con el fin de prevenir posibles fracasos escolares, de orientar al alumno para su vida posterior y para su inserción en la sociedad, de enriquecerlo con valores auténticos, hay que reconocer que el Sistema Preventivo de Don Bosco sigue estando de permanente actualidad. Es más, creo que su dimensión prospectiva tiene mucho que decir en nuestros días, cuando los límites entre el futuro y el presente son cada vez más difusos.

## Bibliografía

- BISQUERRA ALCINA, R. (Coord.).(1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BOSCO, Juan (1979). *Obras fundamentales*. Madrid : B.A.C.
- BRAIDO, P. (1984). *El sistema educativo de Don Bosco*. Madrid: C.C.S.
- BRAIDO, P. (1985). *Don Bosco al alcance de la mano*. Madrid: C.C.S.
- CIAN, L. (1987). *El Sistema Preventivo de Don Bosco y líneas maestras de su estilo*. Madrid: C.C.S.
- DELORS, J.(Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid:Santillana.
- GOLEMAN, D, (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Orientación General del Sistema Educativo*. (Logse)
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Autor.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría Primaria*. Madrid: Autor.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría Secundaria*. Madrid: Autor.
- LEMOYNE, J. B. et al. (1989). *Memorias biográficas de San Juan Bosco*. Madrid: C.C.S. (Traducción al castellano de Basilio Bustillo).
- NIETO BLANCO, C. (Coord.) (1997). *Saber, sentir, pensar. La cultura en la frontera de dos siglos*. Fundación Marcelino Botín. Madrid: Debate.
- NOVAK, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.



## COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA.

### UNA INELUDIBLE NECESIDAD

Paula Zamorano Caballero\*

#### Resumen

El presente estudio pretende, por una parte, aportar una reflexión sobre la ineludible necesidad de colaboración entre familia y escuela, y, por otra, describir brevemente la experiencia de trabajo en esta línea que desde el curso académico 95/96 hasta la fecha se está desarrollando en un centro concertado de Madrid, el Colegio Sagrado Corazón de Fuencarral perteneciente a las M.M. Franciscanas Misioneras de la Madre del Divino Pastor.

#### Abstract

The aim of this document is double: on the one hand, to contribute a reflection on the unavoidable need of a close collaboration between family and school in the awkward educative task; and, on the other, to describe briefly the work experience along the lines which are being followed up to date far from the school year 95/96 by our private educational institution with state subsidy, Colegio Sagrado Corazón in Fuencarral, belonging to M.M. Franciscanas Misioneras de la Madre del Divino Pastor.

#### Introducción

La necesidad de colaboración familia-escuela es una evidencia que se justifica no sólo desde la literatura que nos ilustra el tema (De Gregorio, 1990; Rios González, 1984; Dunst y otros, 1991), sino desde la realidad social y la realidad educativa en las

que se encuentran inmersos nuestros centros escolares.

Una realidad social en continuo cambio, ausente de claros valores educativos y patrones de actuación, es el origen, por un lado, de la desorientación de aquellos padres ciertamente preocupados por la educa-

\* Ver elenco de autores en la página 73

ción de sus hijos y, por otro, del pretexto para aquellos que encuentran mil y una razones que justifican su absentismo en las actividades que se proponen desde los centros educativos.

Por otra parte, una realidad educativa que exige al docente trabajar en las aulas diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y abordar temas de actualidad que implican un compromiso social (como son todos los temas transversales, educar para la paz, para la igualdad de los sexos, para la solidaridad, etc...). Y esto presupone, dado que el primer bagaje cultural y humano del alumno es adquirido en la familia, que el educador parta de un conocimiento y consideración de las relaciones que se producen en este primer núcleo social, así como de los valores imperantes en el mismo para evitar problemas (tales como la esquizofrenia de mensajes educativos) y poder favorecer el desarrollo de los educandos (Roman, 1988).

Sin embargo, se constata una real dificultad para cubrir esta premisa. Aunque existen cauces reglamentados para la participación de los padres en la Escuela (representantes en el Consejo Escolar, APAS...), sin menospreciar dichas estructuras de colaboración, padres y educadores relacionan su participación con otros elementos que hacen referencia a relaciones interpersonales y temas estrechamente relacionados con la actividad pedagógica. Entre ellos cabe destacar: la relación entre profesores y padres, la importancia que el Centro dé a las propuestas de los padres, el clima de convivencia y la satisfacción con el trabajo (Calo, 1998). Uno de los medios utilizados

para responder a estas demandas han sido el conjunto de actividades catalogadas como lo que podríamos llamar pedagogía familiar, cuya pretensión ha sido buscar la complementariedad entre ambiente escolar y ambiente familiar.

## DetECCIÓN DE NECESIDADES

En esta línea, desde siempre en el Colegio Sagrado Corazón se ha considerado la familia como pilar fundamental, tal y como consta en el Ideario Propio del Centro, y por ello se ha asumido la obligada responsabilidad de contribuir desde la institución escolar al perfeccionamiento de los padres como educadores de sus hijos. Para ello, en los últimos diez años se han sucedido distintas actividades: Escuela de Padres, Charlas-coloquio, conferencias, ciclos formativos monotemáticos, etc. Sin embargo, a pesar de que esta variedad de actividades pretendían mejorar los índices de asistencia al Colegio por parte de las familias, cada vez se constataba que la participación de las mismas era menor.

Se hizo necesario, pues, emplearse a fondo buscando las posibles causas de este absentismo y asumir el reto de encontrar algunas soluciones a los problemas, dificultades o desmotivaciones, que inherentes a las actividades mismas, pudieran estar causándolos.

Para ello al finalizar el curso escolar 1994/95 se llevó a cabo un análisis de la situación que comprendió desde la reflexión de los responsables de la organización de dicha formación de padres (Equipo directivo y Departamento de Orientación), hasta una recogida de información directamente de las familias.

La recogida de información se llevó a cabo utilizando un cuestionario. Se propuso a los padres de todo el Centro un cuestionario de evaluación del Ciclo monográfico sobre "El desarrollo de la autoestima en los niños" que se desarrolló durante el citado año académico. En dicho cuestionario se recogió información suficiente para poder concluir acerca de la representatividad de la muestra sobre la que se extrapolarían los datos, la/s persona/s que cumplimentan los cuestionarios, asistencia a las sesiones, valoración de las sesiones formativas, motivos de no asistencia a dichas sesiones, sugerencias de los padres para nuevas sesiones.

## Resultados

Los ciclos educativos a los que se pudo generalizar la información recogida fueron: el segundo ciclo de Educación Infantil (EI) (con un 44% de cuestionarios devueltos debidamente cumplimentados) y el primer ciclo de Educación Primaria (EP) (con un 72%). Dentro de estos ciclos algunos cursos se encontraban más representados que otros, constatándose que en algún grupo se habían recogido hasta el 89% de los cuestionarios.

## Conclusión

Por consiguiente, algunas conclusiones a las que nos permitió llegar la información recogida podrían quedar recogidas en las siguientes afirmaciones:

El protagonismo en la educación de los niños de estas edades iniciales sigue teniéndola la madre, por lo que la oferta de formación deberá, por un lado, responder a la demanda de és-

tas (en tiempos, temas...); y por otro, estimular la participación de los padres. En cuanto a la demanda de las madres, su principal problema es el no tener dónde dejar a los niños durante el tiempo que duran las sesiones por lo que si se les pudiera posibilitar que los niños quedaran en el Centro, se facilitaría su asistencia.

Las sesiones formativas son valoradas positivamente por los padres y madres que asisten, por lo que conviene seguir organizando actividades de este tipo, si bien atendiendo a las sugerencias que éstos nos hacen para su mejora. Algunas de las sugerencias que se recogieron se refieren a que sería interesante entregar a los asistentes síntesis de las exposiciones, facilitar bibliografía, aumentar el tiempo de coloquio o participación de los padres, equilibrar lo teórico y lo práctico e incluir otros temas de interés.

Además de todo lo expuesto, se constataban otras realidades en cuanto a asistencia de los padres al Centro. Se observó que ésta aumentaba en aquellas reuniones cuya convocatoria partía personalmente de las tutoras de sus hijos (como eran las reuniones de presentación de principio de curso) o bien cuando se trataba de reuniones en las que había algún reclamo personal de los niños (por ejemplo la entrega de los resultados psicopedagógicos, notas, etc.)

### *Representatividad de la muestra:*

La muestra estaba constituida por el 44% de los padres de 1º y 2º de EI.

### *Persona que cumplimentó el cuestionario:*

El 70% de los casos éste fue cumplimentado por la madre; el 9% por el padre y el 15% señalan que lo

contestaron conjuntamente. El resto es cumplimentado por algún otro familiar (abuela/o, tía/o...).

#### *Asistencia a las sesiones:*

Asistieron a las tres sesiones anuales de formación de padres para El un 4% de los padres de 1º y un 11% de los padres de 2º de los que entregaron el cuestionario de evaluación. Aunque conviene señalar que, según las tutoras, algunos de los padres que asistieron no entregaron el cuestionario. No obstante puede concluirse que la asistencia media en los cursos que nos ocupan no superó el 11% de las familias.

#### *Motivos de la no asistencia:*

El principal motivo que señalan los padres es el de no poder dejar los niños con nadie (el 44%); el 29% señala motivos de trabajo; el 25% el horario en el que se celebran y un 4% el no llegarle las citaciones a tiempo. Nadie señala la falta de interés en los temas que se tratan. Un 3% señalan otros motivos, entre los que cabe mencionar el que se celebren todas las sesiones en el mismo día de la semana.

#### *Valoración de las sesiones:*

En general, la valoración que hacen de las sesiones formativas, los padres que asistieron, es positiva. Las puntuaciones más altas las dan en aspectos tales como interés del tema tratado, contenido de la sesión y claridad en la exposición. Los puntajes más bajos, aunque positivos, se dieron en aspectos tales como participación de los padres, aplicabilidad de lo expuesto en la educación de los hijos y duración de la sesión.

#### *Sugerencias de los padres para nuevas sesiones:*

Las principales sugerencias se re-

fieren al horario de celebración de las sesiones. El 30% de las familias que responden el cuestionario indican que facilitaría la asistencia a estas sesiones el que se celebraran en horario escolar, mientras que un 16% preferiría que se celebrasen a la salida del colegio facilitándose la posibilidad de que haya guardería en el Centro. Un 12% prefiere que se celebre más tarde de las 18:30 y un 8% indican que puede mantenerse la hora (18:30) si se pone guardería.

### **Descripción de la experiencia de formación**

Tomando en consideración todos los datos anteriores durante el curso 95/96 se decidió diseñar un programa de formación de padres que respondiera a las necesidades detectadas.

Se pensó que, inicialmente convenía iniciar la experiencia en una Etapa Educativa y no en todo el Centro y se convino que la mejor etapa era la de Educación Infantil por varias razones. En primer lugar, por la representatividad de la muestra recogida; sería más fácil no errar el diseño si se consideraban las necesidades expuestas por el grupo. En segundo, porque en los primeros años de la escolarización los padres están más receptivos y preocupados por la adaptación del niño al entorno escolar y todo lo que ello supone. Por otra parte, la dinámica de trabajo pretendía ser diferente a todo lo realizado hasta el momento por lo que sería adecuado un entrenamiento de los padres, en una nueva forma de colaboración y participación en actividades de formación, desde la primera incorporación de éstos a la Comunidad Educativa.

El programa de formación de padres diseñado puede quedar descrito exponiendo brevemente los objetivos, la metodología utilizada y ejemplificando con algunos de los contenidos desarrollados.

## Objetivos

El programa incluye dos tipos de objetivos a cubrir. Por una parte, unos *objetivos primarios*, éstos son los más concretos y explícitos; los que responden al fin último de la experiencia:

- Fomentar la colaboración familia-colegio en la tarea educativa para favorecer la consecución de los objetivos educativos generales que figuran en nuestros proyectos curriculares de las distintas etapas educativas.
- Abordar conjuntamente, familia y escuela, cuestiones y temas de interés en la educación de los niños con el fin de llegar a compromisos educativos compartidos.

Por otra parte, los *objetivos secundarios*, indirectos o implícitos, es decir, aquéllos que pretenden lograrse a partir de la propia metodología de trabajo, así como de las actitudes y formas de hacer. En función del destinatario último de la acción —padres, tutores o binomio padres-tutores—, los objetivos quedaron enunciados del siguiente modo:

### *Objetivos secundarios comunes, dirigidos al binomio padres-tutores:*

- Desarrollar una actitud de empatía ante temas educativos específicos al momento evolutivo de los alumnos para aunar criterios entre familia y escuela.
- Favorecer la creación de un clima de diálogo abierto y favorable entre padres y profesores.

### *Objetivos secundarios dirigidos a padres:*

- Facilitar un espacio para el intercambio de experiencias personales en la educación de los hijos entre los padres de alumnos.
- Posibilitar el conocimiento y la cohesión del grupo de padres de un mismo curso
- Motivar la asistencia de los padres al centro.

### *Objetivos secundarios dirigidos a tutores:*

- Aunar criterios educativos sobre múltiples cuestiones directa e indirectamente implicadas en el proceso educativo.
- Desarrollar estrategias de trabajo en grupo y familiarizarse con la dinámica de grupos a utilizar en las reuniones con padres de su curso.

## Metodología

La metodología que se utilizó para conseguir los objetivos enunciados es lo que caracteriza y diferencia esta actuación de otras. La formación de padres quedaría organizada en un mínimo de tres reuniones anuales por curso, una al trimestre, de aproximadamente una hora y tres cuartos de duración; celebradas en horario lectivo, de 15:30 a 17:15, mientras los niños permanecen en el Centro; y convocadas por las dos tutoras de curso, junto con la orientadora escolar.

Cada sesión se conforma de tres momentos:

### *Momento I:*

#### **Preparación de la sesión.**

La preparación de la sesión la reali-

zan tutoras y orientadora en varias reuniones de trabajo previas a la celebración de la reunión. El tiempo necesario es variable y depende de la temática elegida. Para la preparación de la sesión se suceden varias acciones:

1ª. *Selección del tema a tratar.* Para ello se considera el momento evolutivo de los alumnos, las demandas específicas explícitas e implícitas de los padres (bien en las entrevistas personales, bien teniendo en cuenta las opiniones recogidas en las propias reuniones cuando se les pide que se pronuncien al respecto) y la situación o problemática específica del curso y el momento en el que se prevé desarrollar la sesión.

2º. *Documentación sobre el tema.* Consiste en localizar información sobre la temática elegida, su lectura y análisis posterior del grupo de tutoras y orientadora con el fin de aunar criterios para el tratamiento del tema con los padres y para la elaboración del material. Las fuentes a las que se acuden son variadas; desde revistas específicas de educación (Ser padres, Padres y Maestros, Cuadernos de Pedagogía, etc.) hasta literatura especializada en los temas que lo requieran.

3º. *Preparación de la dinámica de trabajo.* Se centra fundamentalmente en la concreción del procedimiento y el tratamiento que se le va a dar al tema en el desarrollo de la sesión con los padres. Es común a casi todas las reuniones utilizar una dinámica de trabajo participativa como luego se especificará. Por ello en este momento, se trata bien de elaborar un cuestionario de opinión, bien en diseñar una ficha de análisis, bien en inventar un caso-problema para entre todos buscar

posibles alternativas de acción.

4º. *Convocatoria de la reunión.* Por último se redacta una carta de invitación a los padres. Esta carta es una convocatoria que realizan las tutoras y la orientadora escolar. En ella se anuncia el tema o los temas que se prevén tratar en la reunión.

La presentación de dichos temas se cuida con esmero para que resulten lo más atractivo posible a los padres, que deben ajustar su escaso tiempo al requerimiento que se les hace.

Por último la carta incluye un "Acuse de recibo" que los niños en el plazo más breve posible deben devolver a la tutora para asegurar que la citación llegó a los. En dicho acuse se incluye el pronunciamiento de los padres de su asistencia ("comunico mi asistencia", "comunico que no podré asistir").

La experiencia nos ha hecho cuidar estos aspectos formales, así como el momento de entrega de la citación a los padres (aproximadamente 3 ó 4 días antes de la sesión). Nunca antes, porque olvidan la citación, ni más tarde porque no les permite organizarse para su asistencia.

## *Momento II:*

### **Desarrollo de la sesión.**

La sesión de formación con los padres se desarrolla en un aula destinada a ello, cuyo mobiliario es fácilmente adaptable a las distintas dinámicas de trabajo en grupo, y en la que se encuentran accesibles los diferentes medios audiovisuales que pudieran necesitarse (vídeo, proyector de transparencias, proyector de opacos, etc.).



El tiempo de desarrollo es aproximadamente de una hora y tres cuartos, y su distribución para las distintas actividades es lo que conforma la estructura de la sesión.

Independientemente del tema que se aborde, la estructura de la sesión se asemeja de unas reuniones a otras. Cambia, no obstante, la metodología, el contenido de trabajo con los padres y el orden en la presentación de las distintas actividades. Por lo general en todas las reuniones encontramos:

*Momento 0.* Saludo y bienvenida a los padres, justificación del tema elegido y presentación de lo que se va a realizar en la reunión.

*Momento A.* Reflexión personal de los padres sobre el tema que se trate a partir de un instrumento que sirva para ello y como punto de partida del trabajo común (cuestionario personal, lectura de un breve documento, análisis de situaciones...).

*Momento B.* Dinámicas de trabajo que permitan y exijan la interacción de los padres entre sí (comentarios por pares, philips 66, etc.)

*Momento C.* Puesta en común en el gran grupo de lo comentado en los grupos pequeños.

*Momento D.* Pronunciamento de los profesionales de la educación sobre el tema tratado y síntesis de todo lo comentado.

Dos son las características que definen el desarrollo de la sesión con los padres; una, la participación de éstos a través de dinámicas en las que se exige que se pronuncien y que busquen conjuntamente otras formas de actuación alternativas a aquellas que no están funcionando a la hora de educar a sus hijos; y otra,

la implicación de las tutoras como dinamizadoras del grupo.

### *Momento III:*

#### *Síntesis y evaluación de la sesión*

Por último, el trabajo post-sesión comprende un análisis evaluativo de la reunión celebrada que incluye información acerca de datos de interés que nos permita concluir sobre la eficacia y/o la eficiencia de la sesión en su conjunto. Se constata y recoge información acerca de la asistencia, adecuación del tiempo asignado a las actividades, cantidad y calidad de la participación de los padres, idoneidad del tema desarrollado e incluso posibles temas de interés manifestados por los padres.

Por otra parte, como síntesis de la reunión, se elabora un guión recordatorio del contenido de la sesión, que se envía a los padres, recogiendo las principales sugerencias y conclusiones a las que se ha llegado en la reunión de trabajo.

### *Contenidos*

Simplemente a modo de ejemplo puede resultar de interés conocer cómo vamos conformando el cuadro de contenidos de esta experiencia en los cursos en los que hasta el momento se va desarrollando. Conviene señalar que esta planificación de contenidos no es totalmente estática, puesto que de un curso a otro las demandas de los padres puede variar y sólo en la medida en que las sesiones de formación respondan a las necesidades manifiestas serán eficaces, cumplirán el fin último que las originó y permitirán que se perpetúe la experiencia hasta niveles superiores.

Entendemos, sin embargo, que existen temas que por su propia naturaleza, tan específica de un momento evolutivo concreto, se hacen propios de un determinado curso, en el caso en que se considere oportuno tratarlos, y no tendrían lugar en otro momento; y consideramos que otros temas, dada su complejidad y dificultad, exigirán ser tratados de forma reiterada, pero diferencialmente, en más de un curso.

Lo que se propone en la tabla 1, pág. 72, no es más que un ejemplo de lo realizado hasta el momento. Esta tabla va cambiando de unos cursos académicos a otros, pero va dejando un banco de material, que es de gran ayuda para continuar la experiencia

### **Balance y nuevas perspectivas**

El primer año que se realizó la experiencia el balance fue alentador porque se pasó de un 11%, en el nivel de asistencia media anual en los padres de EI, a un 80%. Por otra parte, además de este indicador cuantitativo, la información cualitativa recogida directamente de los padres y tutores y algunos de los logros objetivamente observados nos hicieron concluir la conveniencia de la continuación de la experiencia. En el actual curso académico el índice de asistencia que se mantiene como término medio, desde 1º de EI hasta 3º de EP, está entre el 60 y 70%.

En estos momentos, cuarto año consecutivo de su realización, de forma más realista podemos ya realizar algunas afirmaciones suficientemente ratificadas.

En primer lugar, podemos concluir que esta forma de trabajo fami-

lia-escuela es la fórmula más eficaz de las utilizadas hasta el momento en nuestro Centro para la formación de padres y que los objetivos que se plantearon están siendo conseguidos en un alto grado.

Sin embargo, conviene tener presente:

- Que debemos estar atentos a nuevas demandas y ajustar continuamente nuestra oferta a las mismas; así como a los cambios que produzcan aspectos más formales y a las necesidades que de ellos se deriven (horarios, situaciones familiares, etc.).

- Que debemos emplearnos a fondo en la búsqueda de nuevas estrategias en cada curso de reclamo a los padres, porque el quehacer cotidiano fácilmente puede desembocar en el abandono de la experiencia por parte de las familias

- Que no pueden desatenderse los detalles formales si perseguimos el éxito de esta experiencia; estos son, momentos en los que se celebren las reuniones, fórmula en las citaciones, entrega de las mismas con un plazo adecuado, reclamo de los acuses de recibo, motivación en las aulas a los niños para que éstos demanden en las familias la asistencia de los padres, etc.

- Que el tiempo de preparación de las sesiones por parte de tutoras y orientadora no es sólo un trabajo mediacional sino un tiempo de autoformación y autorreflexión del quehacer educativo que ya en sí mismo tiene entidad propia y que tal vez en un futuro podría pensarse en incluir a un grupo de padres nucleares que participaran activamente en esta fase de preparación de la jornada de trabajo con padres

- Que la evaluación de las sesiones es un elemento fundamental en la eficacia de la experiencia, y que por lo tanto debe diseñarse con esmero, de forma aún más sistemática que nos permita tomar decisiones ajustadas a realidades objetivas.

Concluyendo, pensamos que estas experiencias de nuevas formas de abordar la educación desde una con-

cepción más global, atendiendo a todos los aspectos de la persona y considerando a todos los miembros de la Comunidad Educativa son la mejor garantía para la consecución de los objetivos educativos presentes en nuestros proyectos educativos y la única manera de responder a la demanda social que hoy se impone en educación.

## Bibliografía

CALO, J.R. (1998). *La participación en los centros escolares. Estado de la cuestión*. Documento interno. Fundación Argentaria. (inédito).

DUNST, C.J. and others (1991). <Family-oriented early intervention policies and practices: Family centers or not?> *Excepcional Children*, vol. 58 (2), pp. 115-125.

GARCÍA, P., HERRERO, C. y BLÁZQUEZ, E. (1991). *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid: M.E.C.

GIL, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: C.I.D.E.

DE GREGORIO, A. (1990). *La participación de los padres en los centros Educativos*. Bilbao: Deusto.

LACASA, P. (1997). <La familia como contexto de aprendizaje>. En P. Lacasa, *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa* (pp. 111-147). Madrid.

LACASA, P. (1997). <Hacia una orientación educativa que tienda puentes entre la escuela y el entorno>. En P. Lacasa, *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa* (pp.229-253). Madrid: Visor.

RÍOS GONZÁLEZ, J.A. (1984). *Orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

SANCHEZ GONZÁLEZ, P. (Coord.) (1993). *La participación de los padres en los centros escolares*. Madrid: Consejería de educación y Cultura. Dirección General de Educación.

OLIVEROS, L. y SANTANA, L. (1994). *Escuela y familia: dos realidades conciliables*. Symposium internacional Educación y familia. Nuevos retos del cambio social. Madrid.

Tabla 1. Contenidos.

CONTENIDOS	EI			EP		
	1°	2°	3°	1°	2	3°
Concreción de objetivos educativos compartidos	X	X	X	X	X	X
Conocimiento de las características propias del ciclo	X			X		X
Evaluación de los compromisos adquiridos por padres y profesores para la consecución de los objetivos	X	X	X	X	X	X
Algunos problemas nocturnos en los niños de 3-4 años (el niño que no quiere acostarse, el que quiere dormir con padres y hermanos, el que se levanta continuamente, el que tiene terrores...)	X					
Algunos problemas en la alimentación ( el que no quiere comer, cómo liberarse del biberón...)	X					
Cómo hacer que el niño nos obedezca	X	X	X	X	X	
El cuento como instrumento para el desarrollo del lenguaje en los niños de 4-5 años		X				
El juego y el juguete				X		
El ocio y el tiempo libre		X		X		
Celotipia entre hermanos y otros niños	X	X				
Madurez de los niños para la lectura. Cómo aprenden los niños de 5 años a leer.			X			
Madurez de los niños en el razonamiento lógico-matemático. La noción de número en los niños.			X			
Agresividad infantil y T.V.	X		X			
Creación de hábitos	X	X	X	X	X	
Las tareas escolares para casa					X	
Las actividades extraescolares					X	
La agresividad en el entorno escolar.						X



## ELENCO DE AUTORES

---

### Rafael Bisquerra Alzina

#### Estudio

Licenciado en Pedagogía, en Psicología y Doctor en CC. de la Educación. Actualmente es Profesor Titular en la Universidad de Barcelona en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía. Coordina el *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) y ha sido miembro del consejo de redacción de varias revistas especializadas: RIE, Revista del Colegio de Licenciados y BACOEPE.

E-mail: mirba10@d5.ub.es

### Beatriz Malik Liévano

#### Artículo

Licenciada y Doctora en CC. de la Educación. Es profesora asociada en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

E-mail: bmalik@ed.uned.es

### Belén Ballesteros Velázquez

#### Artículo

Maestra en la rama de Educación Especial, Licenciada en Filosofía y CC. de la Educación como especialista en Orientación Escolar y Doctora en CC. de la Educación. Colabora con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

E-mail: bballesteros@edu.uned.es

### Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra

#### Artículo

Licenciada en CC. de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ha disfrutado de una beca de investigación realizando diversos estudios y publicaciones en torno al Sistema Educativo Español. Como profesora de Psicopedagogía del cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria ha desarrollado funciones de orientadora en diversos centros de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

**Manuel Borrego Rivas****Materiales**

Maestro y Licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En los últimos años compagina su tarea docente con la impartición de cursos a profesores y directores de centros educativos no universitarios.

E-mail: mbrivas@mixmail.com

**Celia Vicente Sánchez****Materiales**

Maestra de Educación Infantil y de Educación Primaria. Realizó estudios de Psicología en la UCM. Actualmente es profesora de infantil en el Colegio "María Reina" (FMA) de Madrid.

E-mail: mbrivas@mixmail.com

**Pilar Gangoso López****Experiencia**

Maestra, Licenciada en Filosofía y Letras (Sección Pedagogía) y Doctora en Filosofía y Letras (Sección CC. de la Educación) por la Universidad Pontificia de Salamanca. Es profesora titular del Centro Universitario "Don Bosco" (Madrid) y miembro del Equipo de Orientación Psicopedagógica Nacional Salesiano.

E-mail: eudonbosco@mad.servicom.es

**Paula Zamorano Caballero****Experiencia**

Licenciada en CC. de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Ha sido colaboradora honorífica del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación de dicha Universidad. Actualmente es jefa del Departamento de Orientación del Colegio "Sagrado Corazón" de las Franciscanas Misioneras de la Madre del Divino Pastor y miembro del Consejo de Redacción de la *Revista de Orientación y Psicopedagogía*.



## ENTREVISTA A DENISE GARON

*DENISE GARON, canadiense, es doctora en Psicopedagogía y especialista de reconocido prestigio en el ámbito del juego y de los juguetes. Es creadora del "Sistema ESAR", un método de análisis y clasificación de los juguetes, utilizado en ludotecas y centros educativos de numerosos países.*

*La entrevista se realizó durante su estancia en nuestro Centro Universitario para impartir una conferencia sobre "La ludoteca y su importancia en la vida del niño". Ello fue posible gracias a la mediación de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar), con la cual colabora en varios proyectos, aprovechando su visita a España para participar en unas jornadas sobre el juego en la vida del niño, organizadas por AIJU - Instituto Tecnológico del Juguete.*

**EDUCACIÓN Y FUTURO : Muchas gracias, Dra. Denise Garon por tener la cortesía de visitar nuestro Centro Universitario Don Bosco y permitirnos hablar un rato con Vd. ¿Es el juego un patrimonio exclusivo del niño?, ¿qué funciones y qué lugar ocupan en su vida?**

*Dra. Denise Garon:* El juego no es un patrimonio exclusivo del niño. Cada persona, cada adulto, puede experimentar un día el hecho de ser niño; podría recordar - en su propia vida - el placer de jugar. Acepto que no todos somos especialistas del juego porque hayamos experimentado en ciertos momentos el placer de jugar por jugar. Pero esto no es un problema metafísico, es un problema de comprensión de la importancia del juego: La importancia natural espontánea. Hoy se impone una tendencia a reevaluar la importancia del juego compartida tanto por los niños y adultos.

Una LUDOTECA presupone una filosofía sobre el juego y ofrece la posibilidad de crear espacios y climas compartidos por niños y adultos. Este clima permite a los niños ver con otra perspectiva al adulto que juega. El adulto cambia de rol y brinda una forma más agradable y más espontánea de intercambiar con el niño. Esto no suele ser posible en otras actividades cotidianas, particularmente ante el predominio didáctico / metodológico donde el adulto debe comportarse en función de los distintos roles que asume.

**EF: Hablando de roles ¿ Cree Vd. que debe tener el juego referentes diferenciados en función del sexo?.**

*Dra. Garon:* Es la pregunta del millón de dólares, una pregunta clásica, y eso está bien porque las preguntas importantes indican las preocupaciones que son acuciantes en cada tiempo. No podemos eliminar el hecho de que hay una diferencia biológica: los médicos pueden confirmar que hay una diferencia entre el hombre y la mujer, aunque exista la moda eliminar de esa realidad. Unos afirman que hombres y mujeres son exactamente iguales; otros insisten exclusivamente en las diferencias. Mi propia posición es más equilibrada.

Teniendo en cuenta esta realidad, el niño tiene derecho a jugar de una determinada forma, influido no sólo por razones genéticas sino por los modelos sociales más cercanos. Cada cultura tiene sus modelos y es difícil establecer la frontera ante los factores genéticos, los modelos culturales y la tensión hacia la igualdad ante mujeres y hombres. Mi opinión es dar importancia a los tres aspectos, sin tener un discurso radical en cada perspectiva. Pienso que así será la respuesta en el futuro, y avanzamos en este camino, aunque queda mucho por recorrer.

Cuando yo trabajo con los fabricantes de juguetes me pregunto: por qué hay tanta diferencia de colores en los juguetes europeos y no existe esa particularidad en América. Hay ciertos juguetes que son tiernos, de color rosa, azul, ante los cuales los niños exclaman: "ahhh... tenemos otros colores ", aunque no piensen que ello pueda deberse a que queremos dividirlos: niños por un lado, niñas por otro.

**EF : Hablar de juegos es hablar de creatividad, espontaneidad y placer. ¿ Cree Vd. que el juego puede cumplir también otras funciones educativas, como por ejemplo formar en la disciplina, la voluntad, las emociones?.**

*Dra. Garon:* Esta es una cuestión que preocupa mucho a los educadores. Creo que en el mundo de la educación existe cierta confusión con estas expresiones: juego didáctico, juego educativo y juego espontáneo. El juego didáctico, como Vd. decía claramente, es un juego con una intención muy precisa: aprender. El juego pedagógico tiene una dimensión más amplia y suele llamarse educativo. Para mí, todas las acciones lúdicas espontáneas adecuadas al desarrollo y significativas por la acción de los niños son "juegos educativos". El juego didáctico es otra cosa, es más preciso y algunas veces los niños no se dejan caer en la "trampa" de jugar para aprender.

Es triste constatar que juego didáctico no siempre es sinónimo de placer, tiene una obligatoriedad más. Personalmente pienso que sería posible cambiar eso, pero realmente antes de cambiar el material es preciso cambiar la filosofía. Ayer en Galicia trabajaba yo con un colega de la República del Congo y hablábamos sobre la posibilidad de introducir directamente un programa didáctico, un programa escolar: la utilización sistemática del juego didáctico.



Creo que es posible, pero debemos analizar el tema porque, si el juego didáctico es sinónimo de tristeza, lo contrario de placer, no van a avanzar las cosas, ya que los niños no son dobles, no hacen trampa.

**EF: ¿Qué es la LUDOTECA, un negocio, una necesidad, una moda pasajera?**

*Dra. Garon* : Es divertido para mí el hecho de pensar que el mundo de la LUDOTECA sea un hecho lucrativo. Podría ser, pero por el momento no lo es. Sí es moda, pero una moda desde hace 40 años, que no es mucho. No es una moda artificial, sino que tiene su origen en necesidades actuales. Los niños tienen tendencia a aprender todo: aprender a bailar, aprender gimnasia, informática. Creo que en España, como en América hay una superestimulación de cursos y de aprendizajes fuera de la escuela que proviene particularmente de los medios de comunicación y muy especialmente de la televisión, la cual absorbe el poco tiempo libre que tienen los niños.

Hablamos de la importancia del juego y todos estamos de acuerdo, pero después de la edad preescolar los niños que son mayores ¿cuánto tiempo tienen realmente para jugar?. La televisión, cursos por aquí, cursos por allá, actividades deportivas..., les van a comer casi todo el tiempo libre. Esto es real. Se pueden contar los minutos de que dispone el niño sin presión ninguna, ni de la familia, ni del gimnasio u otras actividades.

La LUDOTECA - no olvido la pregunta -, tiene este objetivo: dar un espacio libre. Libre no significa permisividad sin control y sin reglas, significa un lugar donde los niños puedan vivir sin presión, sin presión para aprender ésto y no lo otro.

Una buena LUDOTECA no debería ofrecer demasiadas actividades colectivas, organizadas, controladas. Ciertamente hay que escoger y dirigir la organización, el material, pero con las reglas mínimas esenciales. Es un lugar de juego libre, debería ser eso.

Otra concepción y utilización muy actual de LUDOTECA es la de tipo COMUNITARIO, de gran uso en América Latina. Allí trabajamos con los niños de la calle, niños de los sectores marginales. Es un movimiento muy interesante para la comunidad ya que se implica toda ella.

**EF: ¿En qué ámbitos podría implantarse una LUDOTECA?**

*Dra. Garon* : Depende de los objetivos de cada grupo. La LUDOTECA es una riqueza. Permite desarrollar un tipo de servicios diferentes según las necesidades de la comunidad. Por ejemplo, los niños tienen un horario casi esclavizante, no tienen tiempo para jugar y esto sucede tanto en barrios pobres como en ricos. El problema no es tanto no tener juguetes, como tiempo para jugar.

**EF : Un colegio o un grupo de profesionales maestros, alumnos de nuestro Centro Universitario, quieren crear una LUDOTECA. Vd., como experta en Psicopedagogía y en juegos de niños, ¿Qué les aconsejaría en el proceso de creación y gestión?.**

*Dra. Garon* : Existe actualmente un problema para definir la capacitación de los profesionales que trabajan en Ludotecas. La primera sugerencia sería definir los objetivos y los potenciales usuarios del servicio. Por otra parte, la organización y la gestión deben hacerse con creatividad y mucha ilusión, con grupos complementarios de educadores, provenientes incluso de la Bibliotecnia.

**EF : Hay muchos padres y educadores que tienen problemas con sus hijos o con sus alumnos porque no saben cómo respetar su espontaneidad, su creatividad, su autonomía y a la vez evitar que se conviertan en "pequeños tiranos" ¿qué les diría Vd.?**

*Dra. Garon* : El mundo del juego y el derecho a jugar no significa desarrollar niños tiranos. Los niños pueden desarrollar su propia autonomía durante el tiempo de juego consigo mismos y con otros niños. El consumismo lúdico, en mi opinión, viene de una superabundancia de material lúdico y progresa con el tiempo disponible. Entonces el niño aprende muy temprano que jugar es consumir.

El consumismo en el niño viene de esa confusión y también de las dificultades en las vidas de los padres. Por eso en la familia no es fácil, es difícil combinar todo eso. Tener una idea muy clara de esa situación es difícil tanto para los adultos como para los niños.

**EF : Brevemente, el sistema ESAR que Vd. ha creado ¿en qué consiste, qué experiencias hay de él?**

*Dra. Garon* : Es un sistema de clasificación de juguetes, de material que se apoya en la teoría PIAGETIANA. - es mi tesis doctoral - y se está utilizando en Europa en las LUDOTECAS. Desarrolla otras tesis y categorías, en particular de la psicología descriptiva PIAGETIANA. Se apoya en una gestión informática para hacer una gestión completa de los juguetes. Tiene un fuerte componente psicológico diferente de las otras clasificaciones que tuvimos antes. El mundo de la LUDOTECA es un mundo maravilloso, pero es triste pensar que vamos a utilizar el material lúdico con la única técnica de que el primer juguete se llama número uno, dos, tres, hasta mil.

Este tipo de clasificación unida a otras basadas en la intuición, eran las que existían. Había tantas categorías, desde juegos con niños, juegos con niñas, juguetes rotos, y juguetes en buen estado, juegos para el exterior, juegos para el interior....

Por eso, en síntesis, trabajé utilizando al mismo tiempo las teorías documentales, el mundo de la psicología y el apoyo de la informática.

**EF : Muchísimas gracias Dra. Denise Garon**

**Dra. Garon** : Muchas gracias a Uds. por su gentileza y por su interés.

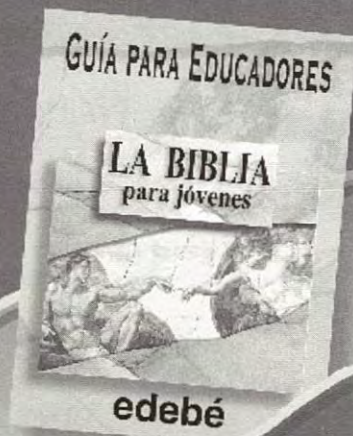


De izquierda a derecha: Dra. D<sup>a</sup> Denise Garon, Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar Andrés, Dr. D. José Crespo, Dr. D. Antonio Saéz, presidente OMEP España

edebé presenta:



NOVEDAD



- El texto bíblico pertenece a la Biblia del Peregrino.
- Edebé ha realizado unas introducciones, unos temas y unos esquemas que hacen más comprensible la lectura del texto bíblico.
- Inclusión de novedosos complementos: Itinerario para una lectura básica de la Biblia, eje bíblico, mapas y Biblia y arte.

[www.edebe.com](http://www.edebe.com)

**edebé**



## LIBROS RECIBIDOS

### *Editorial CCS. Madrid*

- CASTANEDO, C. (1999). *Deficiencia Mental. Aspectos teóricos y tratamientos*. 452 pp.
- ORTEGA, M.J. (1998). *Manual legislativo de educación. Normativa para Educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de Secundaria en todo el territorio del MEC*. 343 pp.
- SEVILLANO, M.L. (Coord.). (1998). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. 388 pp.

## LIBRO SELECCIONADO. NOTAS DESCRIPTIVAS

SEVILLANO, M.L. (Coord.). (1998). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS

Esta es una obra colectiva coordinada por la catedrática María Luisa Sevillano, en la que participan varios profesores de las facultades de Educación de las Universidades de Oviedo, Complutense de Madrid, UNED y Castilla-La Mancha.

La obra está pensada como manual de texto para la Facultades y Escuelas Universitarias que tienen como asignatura Nuevas Tecnologías y Educación. Por ello, se ha preferido que los autores fuesen profesores en ejercicio de esta materia.

Además, este libro puede cubrir ampliamente la búsqueda de formación permanente que sobre esta materia se demanda en cursos y cursillos complementarios.

Creemos que esta será de gran utilidad para los estudiantes y profesores de esta materia y que contribuirá a poner en relación dos mundos tan complejos y tan complementarios como son la educación y la comunicación audiovisual por medios tradicionales o por nuevas tecnologías.

## RECENSIONES

**BISQUERRA, Rafael, (Coord.).**

(1998)

***Modelos de orientación e intervención psicopedagógica,***

**Barcelona: Praxis.**



Se trata de un gran manual en el que han intervenido cincuenta y cuatro autores procedentes del campo de la Pedagogía y de la Psicología y pertenecientes a treinta y dos

universidades españolas.

Es, pues, una obra amplia, muy consensuada, cuyo contenido excede a lo que ordinariamente puede entenderse como Modelos, sin embargo se ha adoptado este título porque se corresponde a una de las materias del plan de estudios del título de Psicopedagogía.

La obra da respuesta al reto que supone la confluencia de tradiciones distintas como son las procedentes del campo de la Psicología y de la Pedagogía y que sin embargo necesitan de un diálogo e interacción permanentes. Esta materia puede ser compartida por psicólogos procedentes del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, por pedagogos del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico y por pedagogos del área de Didáctica y Organización Escolar. Cada uno de estos ámbitos tiene enfoques, terminología, y cuerpos de conocimiento diferentes de ahí el reto al que trata de responder esta obra.

El objetivo primero de este manual es el de presentar a los estudiantes de psicopedagogía un manual de apoyo que les garantice un conocimiento global de la materia evitando, de este modo, la fragmentación ocasionada por la multiplicidad de materias y de profesorado que con frecuencia se hallan sometidos los estudiantes como consecuencia de los planes de estudio. Pretende, también, fomentar el desarrollo de un marco de conceptos y lenguaje común entre los diversos profesionales; y finalmente la obra potencia la comunicación del profesorado en lo que respeta a su formación permanente.

La obra consta de seis grandes capítulos con dos apéndices. En la primera parte, presenta un *marco conceptual* donde se expone el concepto de orientación, sus orígenes, desarrollo, principios, objetivos y funciones de la misma; constituye una buena introducción para los capítulos siguientes.

En la segunda parte, se presentan los modelos básicos de orientación e intervención psicopedagógica (modelos clínicos, de programas y de consulta).

En el tercer capítulo se exponen los modelos organizativos e institucionales: modelo del M.E.C. que comprende la acción tutorial, el departamento de orientación y equipos sectoriales y otros modelos de las diversas Comunidades Autónomas.

En un cuarto capítulo aparecen las grandes áreas de la orientación a la que se aplican los modelos anteriores: orientación profesional, psicología de la instrucción, atención a la diversidad, prevención, educación especial, etc.

La quinta parte de la obra se ocupa de las técnicas y recursos que se utilizan en los diversos modelos.

Y por último, la sexta parte se refiere a los diferentes aspectos profesionales de la orientación escolar, familiar y comunitaria.

Los dos apéndices con los que finaliza la obra son de una gran utilidad. El primero sobre modelos teóricos es muy importante para tener una visión global acerca de la comparación de los enfoques del *counseling*. En el segundo apéndice se dan algunos elementos de legislación y las conclusiones de las VII Jornadas de la AEOP y un glosario que facilita el estudio de la materia.

**M<sup>a</sup> Pilar Gangoso**

**MARINA, J. Antonio.(1997).**

***El misterio de la voluntad perdida.***

**Barcelona: Anagrama.**



El autor, de reconocido prestigio y éxito editorial en los últimos años, ha sido galardonado con premios tan relevantes como Anagrama, Nacional de Ensayo, Mejor libro del año (ABC), Giner

de los Ríos de Innovación Educativa...

El libro tiene su intriga desde el principio: "Cunde el rumor de que la voluntad ha desaparecido". A partir de esta afirmación, J. A. Marina construye una trama detectivesca e investiga, con paciencia y meticulosidad, para confirmarla o rechazarla.

En primer lugar, se introduce en el mundo académico —psicología, sociología, literatura— y en parcelas no académicas, descubriendo que en la

cultura actual el concepto de voluntad ha sido desterrado o suplantado por otros. La voluntad no es un concepto de moda en una sociedad que valora especialmente la libertad, una libertad sin voluntad, aunque históricamente ambos conceptos estuvieran siempre emparejados. Pero sin voluntad, quedan cuestionadas la identidad de la persona y el fundamento de la ética.

En opinión del autor, las teorías de la motivación, tan en boga en los últimos años, han desbordado sus propios límites y se han convertido, de manera casi exclusiva, en factores explicativos de la conducta humana. Pero entre la motivación y la acción median unos procesos de iniciación y ejecución de la conducta. El que una persona esté motivada para escribir una poesía e incluso se sienta inspirada en el primer verso, no garantiza el surgimiento del poema: tendrá que trabajarlo. La reconstrucción del demolido edificio de la voluntad es necesaria en nuestros días para explicar el comportamiento humano, comprender mejor nuestra situación en el mundo, diseñar nuestro futuro y encauzar mejor los sistemas educativos. Su origen no está en el afán de poder sino en la búsqueda de autonomía. Su evolución comporta un proyecto educativo, desarrollado en unos procesos concretos, que en el último capítulo se aplican a un problema de actualidad: la drogadicción.

Es un libro serio y ameno, que combina adecuadamente la reflexión, los argumentos, las sugerencias, las ilustraciones y hasta la provocación. El lector puede conocer lo más actual y significativo de la investigación sobre el tema. Pueden encontrarse pistas y pautas para un tratamiento

interdisciplinar y práctico del mismo, por ejemplo, en el campo de la orientación y la actividad tutorial, el trabajo con padres y la intervención educativa en problemas de adaptación social.

**Manuel Riesco**

**MONEREO, Carles y**

**CASTELLÓ, Montserrat. (1997):**

***Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa.***

**Barcelona: EDEBÉ.**



El libro responde a uno de los objetivos de la Reforma Educativa y es el de lograr una mayor calidad de la educación a través de lo que constituye el eje principal de dicha calidad que no es otro

que la formación del profesorado. Recoge, pues, la preocupación del profesorado y el sentir de la sociedad: ofrecer a las nuevas generaciones una educación capaz de dar respuesta adecuada a las exigencias del presente y del futuro, mediante el uso de estrategias para aprender a aprender.

Sus autores: Carlos Monereo y Montserrat Castelló, profesores de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, especialistas en el tratamiento curricular de las estrategias de aprendizaje, nos narran, con un lenguaje claro, directo y cercano, las peripecias de un profesor preocupado por enseñar a sus alumnos para que aprendan con autonomía y del modo más adecuado a sus posibilidades, y una profesora, compañera de claustro con inquietudes similares. La acción se sitúa en el

tercer ciclo de Educación Primaria.

El intercambio de puntos de vista, de un modo coloquial y ameno, introduce al lector en lo que pueden ser las claves de la intervención en el aula y en los principios psicopedagógicos propugnados por la Reforma para lograr un aprendizaje humano constructivo y significativo.

En este diálogo se dan cuenta que, además de enseñar técnicas de estudio a sus alumnos, es preciso enseñar estrategias de aprendizaje y buscar información sobre las mismas. Esto supone aprender y ejercitar la toma de decisiones y resolución de problemas, un proceso continuo en que se implican activamente profesores y alumnos.

Posteriormente tratan de introducir en sus clases la enseñanza de algunas de estas estrategias de aprendizaje y animan a sus compañeros de ciclo para que se impliquen en la aventura

Finaliza el libro con una reunión de claustro en la que se discuten las propuestas y las dificultades que éstas entrañan, los pros y los contras para llevar a cabo la innovación en la enseñanza de las estrategias y el compromiso que llevaría consigo un proyecto de equipo.

De forma novelada el libro sugiere reflexiones, pistas, pasos graduados, estilos de acción para aunar intenciones y decisiones y para lograr una mayor calidad educativa en nuestro quehacer diario en la escuela con novedad, creatividad y mucha ilusión.

Un buen libro para *animar al profesorado* a incorporar las estrategias de aprendizaje a las actividades curriculares.

**Pilar López**



**GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio (1998):**

***Integración escolar. Aspectos didácticos y organizativos.***

**Madrid: UNED.**



Este formador del profesorado para la diversidad en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y colaborador de la UNED, a través de su Programa de Formación del Profesorado (P.F.P.) nos presenta un texto muy acorde con el currículo de los maestros de Educación Especial.

Se desarrolla en seis capítulos, todos ellos con la misma estructura: bloques de contenido, bibliografía y actividades de autoevaluación que permiten el repaso de cada apartado. Se trata pues de un libro de estudio, reflexión y trabajo.

En el primer capítulo se nos define el concepto de discapacitado como un ser en crecimiento y se desarrollan los criterios para la educación integrada de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). El capítulo II son orientaciones curriculares para la integración de estos alumnos. Se completa en los dos

apartados siguientes (III y IV) con el estudio de la mayoría de las áreas del curriculum prescriptivo de Educación Primaria: Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación Física y Educación Artística. En el capítulo V se aborda la organización del centro ordinario y del aula ante la integración. El papel del maestro, el profesor de apoyo, el tutor, los equipos de orientación, la colaboración con los padres y concluye con el proyecto pedagógico como modelo de organización en el aula. El último capítulo está dedicado a la evaluación formativa como instrumento de la integración, basado en la observación sistemática, en pruebas objetivas, estudio de casos, observación del grupo y, por supuesto, a la evaluación del proceso de integración en el centro.

Con este libro el autor logra dar respuesta a los objetivos generales que nos expuso al comienzo: crear una actitud favorable a la educación de niños discapacitados; conocer el curriculum, sus áreas, las condiciones organizativas, los modelos de organización del aula y las técnicas y procedimientos de evaluación formativa sin olvidar remarcar la importancia de este tipo de evaluación como medio de mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

**Marian García de Rivera**

# Colección CAMPUS

Estudios sistemáticos de temas y materias de nivel universitario.  
Libros que pueden servir de apoyo o de texto.

- 1. Necesidades Educativas Especiales.**  
Eugenio González (Coord.)
- 2. Menores en desamparo y conflicto social.**  
Eugenio González (Coord.)
- 3. La diversidad en la práctica educativa.**  
Luis Álvarez y Enrique Soler.
- 4. Proyecto Curricular para la Diversidad.**  
Pilar Amaiz y Josefina Lozano.
- 6. Menores Marginados.**  
Julián Palacios.
- 7. Bases psicopedagógicas de la Educación Especial.**  
Celedonio Castanedo.
- 8. Alteraciones motoras en el desarrollo infantil.**  
Tomás Andrés Tripero, José Moyá Trilla y Ana Isabel Peña Gallego.
- 9. El análisis de la realidad en la intervención social.**  
María José Rubio y Jesús Varas.
- 10. Educación Infantil y deficiencia visual.**  
Pilar Amaiz y Rogelio Martínez.
- 11. Psicología de la Educación Aplicada.**  
José Antonio Bueno y Celedonio Castanedo (Coord.)
- 12. Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación.**  
María Luisa Sevillano (Coord.)
- 13. Enseñar a aprender.**  
Luis Álvarez y Enrique Soler (Coord.)
- 14. Deficiencia Mental.**  
Celedonio Castanedo.

NOVEDAD

CELEDONIO CASTANEDO

## DEFICIENCIA MENTAL

Aspectos teóricos y tratamientos



Alcalá, 166 / 28028 MADRID  
☎ 91 725 20 00 / 📠 91 726 25 70  
INTERNET: [www.editorialccs.com](http://www.editorialccs.com)  
E-mail: [sei@editorialccs.com](mailto:sei@editorialccs.com)

## NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Se podrán presentar a la revista *Educación y Futuro* colaboraciones de cinco tipos

- **Estudios y artículos**
- **Notas Breves**
- **Experiencias Educativas**
- **Recensiones**
- **Materiales de Trabajo**

La extensión de los **estudios** estará entre las 20-25 páginas mientras que los **artículos** no deben superar las 10 páginas. Las **notas** serán pequeños ensayos y comentarios entre 3 y 5 folios. Las **experiencias educativas** han de ser trabajos surgidos de la práctica que no excedan las 5 páginas y que cuenten de forma sistematizada y clara las realidades educativas cotidianas. Las **recensiones** de libros tendrán una extensión máxima de media página.

No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

El carácter propio de los **materiales de trabajo** se distingue por su aplicabilidad a los diferentes ámbitos formativos, siendo su objetivo primordial servir de herramienta de trabajo en los centros, aulas, talleres, casas de oficios y todo tipo de realidades educativas.

Todos los trabajos deberán ser presentados a ordenador en soporte papel (DIN-A4) y diskette de 3,5 en WORD 97 o inferior con un interlineado de 1,5 y páginas numeradas; fuente de letra, si es posible, Bookman 10 puntos.

Al principio de cada trabajo figurarán un resumen en español y un "abstract" en inglés que no deberán exceder, en ningún caso, de las 100 palabras cada uno.

Las notas y llamadas del texto se colocarán numeradas al final del trabajo por orden de aparición en hoja aparte. Al final del trabajo se incluirá también la lista de referencias bibliográficas por orden alfabético de autores. En ambos casos se seguirán las indicaciones de la *American Psychological Association* (A.P.A.). Las tablas y gráficos se presentaran en un archivo aparte indicándose el lugar que ocupan en el texto, el título y numeración correspondiente.

Los trabajos deberán ser inéditos, y se remitirán a la Redacción de *Educación y Futuro* (EF) C/ M<sup>º</sup> Auxiliadora., n<sup>º</sup> 9. 28040 MADRID. Tlf.: (91)- 450.04.72; Fax: (91)-450.04.19.

E-mail: futuro@olemail.com.

Estas colaboraciones irán acompañadas, en una hoja aparte, de datos básicos y biográficos del autor/es : nombre y apellidos, dirección, teléfono, fax, e-mail, pequeño curriculum vitae, cargo y lugar de trabajo.

*Educación y Futuro* (EF) tiene carácter semestral. Los números se cierran el 1 de octubre y el 1 de marzo de cada año.

El equipo directivo junto con el consejo de redacción revisará los trabajos y se reserva el derecho de publicarlos. Una vez decidido, se comunicará a los autores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones.

Las opiniones y afirmaciones que aparecen en las colaboraciones son responsabilidad exclusiva de los autores, no son representativas necesariamente de la línea de *Educación y Futuro*.

Los autores cuyos trabajos se publiquen recibirán gratuitamente tres ejemplares de la revista en la que aparezca su colaboración.



**Para suscribirse, rellene este boletín y devuélvalo a:**

EDUCACIÓN Y FUTURO

C/. María Auxiliadora, nº 9.

28040 MADRID (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. ....

Dirección .....

Población ..... C.P. ....

País ..... Teléfono .....

Fax ..... E-mail .....

**TARIFA DE SUSCRIPCIÓN ANUAL** (Dos números)

España: 3.000 pts (18,03 euros)

Europa y otros países: 22 dólares USA (20 euros)

**EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LO EFECTUARÉ POR:**

Giro postal

Transferencia a c/c Banco Santander. C/. Francos Rodríguez,  
47 - 28039. Código de cuenta 0085 - 0643 - 34 - 4941

Señores.

Les agradecería que con cargo a mi cuenta atiendan los recibos que presentará la revista *Educación y Futuro*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

Nº de cuenta .....

Agencia .....

Población.....

(Fecha y Firma)



