

*“LA ORIENTACIÓN TUTORIAL EN
PRIMARIA: SU DIDÁCTICA”*

Ediciones Guillermo Castilla: Plza. Uncibay, 5 - 1º Plta. - 29008 Málaga - Tel./Fax: 952 215 880
Título: La Orientación Tutorial en Primaria: Su Didáctica
Depósito Legal: MA 2371-2008
ISBN-13: 978-84-612-8827-4
Diseño de Portada: Eva Correa Mira
Maquetación e Impresión: La Prensa (Tel. 952 392 000)

COAUTORES:

CAMPOS FERNÁNDEZ, ELIXABET
CAÑO BUENO, MARÍA
CARRIÓN ESPADA, DANIEL
DÍAZ CHACÓN, TATIANA ALEJANDRA
GALLARDO ARAGÓN, CRISTINA
GARCERÁN RODRÍGUEZ, BEATRIZ
GARRIDO GARCÍA, MARIA CARMEN
GÓMEZ ÁLVAREZ, MARÍA AGUSTINA
GONZÁLEZ SABORIDO, ISAAC MANUEL
INFANTE CAÑETE, M^a JESÚS
LÓPEZ MARTÍ, PATRICIA INMACULADA
MÁRMOL CAÑETE, DANIEL
MARTÍN ALDANA, M^a LUISA
MARTÍNEZ MARTÍN, M^a JOSÉ
NACIMIENTO AGUILAR, FRANCISCA
ORDÓÑEZ GUZMÁN, CRISTINA
PALOMO PENDÓN, SERGIO
PORRAS BURGUEÑO, M^a YOLANDA
RUÍZ LÓPEZ, MARÍA SANDRA
RUIZ RUIZ, JAVIER
SÁNCHEZ MARTÍN, INMACULADA C.
SENCIALES BAREAS, JUAN JOSÉ
SOLER GONZÁLEZ, M^a DEL PILAR
TEJERA LUQUE, JUAN
VALADEZ LÓPEZ, MARINA

COORDINA:

BUIL MARTÍNEZ, SONIA

ÍNDICE:

Introducción.....	2
1. Principios de orientación e intervención educativa.....	4
2. Aspectos de la orientación.....	7
3. Refuerzo y apoyo educativo.....	10
4. Orientación y currículo.....	15
5. Objetivos de la orientación.....	18
6. El tutor de grupo y sus funciones.....	21
7. Actividades tutoriales.....	24
8. El Departamento de Orientación.....	26
9. Estructura del sistema de orientación.....	30
10. Apoyo especializado: el Departamento de Orientación.....	36
11. La intervención desde el Departamento de Orientación.....	41
12. Líneas de acción tutorial y orientadora. Papel del tutor.....	46
Bibliografía general.....	97

■ Introducción.

En este libro de La Orientación Tutorial en Primaria: su didáctica, se habla de orientación y tutoría en dos sentidos: uno que corresponde a la acción educativa de todo profesor y otro más especializado, en el que la acción tutorial corresponde al tutor y las actividades específicas del Departamento de Orientación.

El contenido principal, de este libro, nos lleva a entender que la educación no se reduce a mera instrucción. El profesor no ha de ser un mero instructor, que enseña a los alumnos unos conocimientos, sino que es y ha de ser un educador en el sentido más completo y profundo. El profesor está llamado no sólo para enseñar, sino también para educar, lo que significa, entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles, orientarles.

El punto de vista de la orientación destaca que educar es más que instruir o adiestrar; que se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar; y que se educa a la persona entera, a su inteligencia y su identidad social.

Educar de acuerdo con esos principios es responsabilidad de todo profesor. El tutor de grupo, tiene la tarea de hacer que la educación sea realmente educación, integral y personalizada. Esto ha de cumplirlo en el día a día de su actividad docente, con el grupo entero de alumnos y con todos y cada uno de ellos.

Por otro lado, ante determinadas situaciones que pueden llegar a presentarse en algunos alumnos, desde problemas de adaptación escolar hasta dificultades de aprendizaje, el tutor ha de tomar medidas educativas, anticipatorias de los problemas o de afrontamiento de éstos. Estas medidas, que en algún sentido son "extraordinarias", en realidad son "ordinarias", puesto que se realizan con todo el grupo de alumnos, y se sitúan de la intervención educativa que cabe pedir a todo profesor. A veces, esa intervención educativa requiere la participación de profesionales especializados, como los profesores especialistas del Departamento de Orientación. El adecuado desempeño de la tarea tutorial requiere a veces que el tutor comparta su responsabilidad con alguno de estos profesionales, que sea ayudado por ellos, o que se traslade a alguno de ellos parte de la intervención educativa.

1. Principios de orientación e intervención educativa.

La orientación educativa atiende al carácter personalizado de la educación. Ese carácter personalizado, consta en dos elementos:

- De individualización: se educa a personas concretas, con características particulares e individuales.
- De integración: se educa a la persona completa, y, por tanto, hay que integrar los distintos ámbitos de desarrollo y las correspondientes líneas educativas.

La educación personalizada se contrapone a la parcelación de los conocimientos, al descuido de la personalidad concreta de los alumnos, cuando éstos no son más que una abstracción o un número dentro de la clase. Destacar la función orientadora de la docencia es poner en primer plano aquellas características de la educación, por las que ésta no se reduce a mera instrucción y constituye, en verdad, educación individualizada de la persona entera. En consonancia la unidad existente entre educación y orientación, todo profesor de algún modo es también orientador, aunque lo es más cuando tiene encomendada la tutoría formal de un grupo de alumnos.

Según Rodríguez Espinar, los principios de orientación básicos son:

- PRINCIPIO DE PREVENCIÓN; que supone actuaciones de tipo proactivo; se trata de actuar antes de que surja el problema. La prevención como concepto comunitario, pone su énfasis en el grupo o comunidad, pretende reducir los riesgos de la totalidad de los miembros de un sistema, mejorando las condiciones existentes o previniendo posibles problemas.
- PRINCIPIO DE DESARROLLO; el principio de desarrollo implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano. Supone considerar al individuo en un continuo crecimiento y la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Dentro de este proceso, en algunos «momentos críticos» la orientación ha de ser particularmente intensa.
- PRINCIPIO DE INTERVENCIÓN SOCIAL; según este principio la orientación no sólo ha de tener en cuenta el contexto en que se realiza, sino también la posibilidad de intervenir sobre el propio contexto. La actividad orientadora estará dirigida a la modificación de aspectos concretos del contexto. Así mismo, la orientación, desde esta perspectiva, tratará de ayudar al alumno a concienciarse sobre los obstáculos que se le ofrecen en su contexto y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos.

BIBLIOGRAFÍA:

- AEOEP (1990): La Reforma Educativa: un reto para la Orientación. Valencia: AEOEP.
- ALCALÁ, M.S.P. y MADONAR, M.J. (1999): Hacia una orientación profesional no sexista. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2000): La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría. Madrid: CCS.

2. Aspectos de la orientación.

No basta decir que la orientación se identifica con la educación o forma parte esencial de ella. Es preciso un análisis detallado en el que se pongan de manifiesto los componentes de esta dimensión educativa. Son elementos que conviene hacer explícitos para incorporarlos de manera intencional y sistemática a la práctica docente:

- El concepto de la propia educación como orientación para la vida. La educación es orientación y preparación para la vida, la cual se desarrolla en un itinerario personal que determinan circunstancias externas. En este sentido, la orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida. Bajo este punto de vista, el énfasis en la orientación destaca que los aprendizajes han de ser funcionales, estar en conexión con el entorno de los alumnos y guardar relación con el futuro previsible de éstos.
- La orientación puede verse como asesoramiento sobre caminos diferentes y sobre las correspondientes opciones que pueden emprender las personas. Es un proceso de decisión que corresponde a los propios alumnos, o bien a los profesores, tiene su lugar y su papel la orientación como función y actuación específica. Cuando se plantea la promoción de un

alumno de un ciclo a otro, o la mejor ubicación escolar para él, la evaluación de las capacidades actuales del sujeto ha de ir acompañada de la orientación respecto a las posibilidades más interesantes de futuro.

- La orientación significa también educar en la capacidad para tomar decisiones propias, sobre todo aquellas que tienen una mayor transcendencia personal o que comprometen el futuro. No es una tarea que haya de restringirse a la acción del tutor, pero constituye uno de los cometidos principales de la tutoría, así como del Departamento de Orientación.

- La orientación psicopedagógica consiste en la educación sobre el propio proceso educativo: en la instrucción y capacitación de los alumnos para sus procesos de aprendizaje. La investigación educativa más reciente ha destacado la importancia de las capacidades generales y de los aprendizajes de estrategias de control, que dirigen el desarrollo y desempeño de otras capacidades y aprendizajes más concretos, así como el uso de destrezas rutinarias. Son capacidades que se requieren para poder acceder a ciertos contenidos del currículo o a ciertos niveles de los mismos. Son, por otra parte, modos y estrategias generales aplicables a una gama amplia de contenidos. En muchos casos, la intervención educativa para la adquisición de esas estrategias y capacidades por parte de algunos alumnos habrá de ser realizada por el profesor especialista de Psicología y Pedagogía. Pero también los tutores y profesores, en general, pueden colaborar a ello, convenientemente asesorados por ese especialista.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ, J. y Vallés, A. (1998): Orienta plus: orientación vocacional y profesional. Madrid: Escuela Española.
- BENAVENT, J.A. (2000): La orientación psicopedagógica en España. Valencia: Promolibro.
- BOZA, A. (2001): Ser profesor, ser tutor : orientación educativa para docentes. Huelva: Hergué.
- CASTAÑO, C. (1983): Psicología y Orientación Vocacional. Madrid: Marova.

3. Refuerzo y apoyo educativo.

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

A lo largo de su escolaridad, en momentos concretos o de modo permanente, en algunas materias determinadas, muchos alumnos pueden necesitar adaptaciones educativas, metodología didáctica específica, y/o enseñanza de refuerzo, previa, simultánea o posterior a la enseñanza ordinaria. El alcance de la educación de refuerzo o apoyo se extiende a muchas situaciones en las que las necesidades educativas de los alumnos, siempre específicas e individualizadas, no pueden ser suficientemente atendidas con los medios educativos ordinarios, que han de ser suplementados con algún tipo de intervención "extra".

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

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

El refuerzo y el apoyo educativo incluyen procesos de enseñanza que no son los habituales en el aula ordinaria. En esa perspectiva, las necesidades propiamente especiales - que presentan alumnos en los centros de integración- y las necesidades consideradas comunes no constituyen categorías del todo cerradas, separadas. En realidad, cada alumno tiene sus necesidades propias, pero algunas de ellas son, en mayor o menor medida, semejantes a las de sus compañeros, y contempladas, por ello, como "más normales" o "menos especiales", mientras que las necesidades más diferenciadas y que afectan a menor número de niños son calificadas de "más especiales". Las necesidades especiales, se sitúan en el continuo de las necesidades educativas en general y dejan de referirse exclusivamente a un grupo concreto de alumnos, como categoría aparte. Estas necesidades son específicas e individualizadas y abarcan desde las más generales y comunes hasta las más singulares necesidades.

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

1. El trabajo de apoyo y refuerzo con ciertos alumnos en orden a la adquisición de algunos aprendizajes, donde tienen dificultades, es un trabajo de igual naturaleza que el realizado con todo el grupo de alumnos, pero que en algunos de ellos requiere de intervención personalizada, y frecuentemente de metodología específica.

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

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

programas concretos de orientación educativa y de intervención psicopedagógica; en definitiva, actividades y programas dirigidos a orientar, asistir, completar y reforzar los procesos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas.

El alumno considerado individualmente, y en su contexto, es el referente básico y último de la orientación y del apoyo educativo. Y lo es porque el alumno, en sus características individuales y en su totalidad personal, es el referente último de la educación. La orientación se refiere a todos los alumnos, aunque no de manera indiscriminada, sino precisamente diferenciada y personalizada.

Las tareas de orientación pueden ser particularmente intensas y complejas respecto a determinados alumnos en alguna o en varias de estas categorías:

- Que en su vida de relación e interacción con el entorno atravesasen momentos difíciles o conflictivos.
- Que experimenten dificultades en su desarrollo físico o social; que se hallan en situaciones de desventaja educativa y/o cultural.
- Que sufran discriminación por motivos diversos, de lengua, de clase social o de grupo étnico.

Sin embargo, el referente individualizado de la orientación, que se hace más patente en las necesidades de muchos alumnos, no exige que los programas orientadores se desarrollen exclusivamente con alumnos de manera individual. La acción orientadora del tutor, incluye a veces,

una comunicación personal del profesor con cada uno de sus alumnos, en unos tiempos y con una intensidad que variará mucho de unos a otros. Pero muchas de las acciones de tutores y de la actividad orientadora tendrán lugar con grupos de alumnos y también con sus padres, que han de ser colaboradores del profesorado en la educación de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2000): La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría. Madrid: CCS.
- BUTTON, L. (1978): Acción tutorial con grupos. Madrid: Anaya.
- PÉREZ SOLÍS, María (2002). Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje. Madrid: Thomson.

4. Orientación y currículo.

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

Los tres niveles de concreción como son el Currículo establecido, Proyectos curriculares y Programaciones de aula, propuestos en los documentos del Diseño Curricular Base, tienen una dimensión personalizadora y de individualización. En concreto, tanto el Proyecto curricular de etapa - diseñado para todos los alumnos de la etapa- como las Programaciones de aula - diseñadas para todos los alumnos de un grupo docente- han de atender a esos aspectos individualizados, personalizadores.

Pero cuando la individualización de la enseñanza no se ha conseguido por otros medios, cobra particular importancia lo que cabría considerar un cuarto nivel de concreción, nivel cuyo referente es cada alumna o alumno concreto. En el último nivel de concreción, allí donde el currículo se concreta para un alumno individual determinado, están presentes los distintos elementos del currículo: objetivos educativos, contenidos, criterios de evaluación, metodología. Todos y cada uno de estos elementos han de ser individualizados. Es en ese nivel donde tienen lugar las adecuaciones ordinarias del currículo, y las adaptaciones curriculares propiamente dichas, se aparten, o no, significativamente del currículo establecido, y se correspondan, o no, con necesidades educativas especiales de determinados alumnos.

Junto con la individualización, la orientación educativa destaca todavía otro aspecto del currículo: el de su integridad, el de su relación con el desarrollo completo de la persona. Son contenidos del currículo no solamente los conocimientos conceptuales, o los procedimientos, sino también el desarrollo de actitudes, normas, valores y sentimientos. Es posible que estos contenidos curriculares queden olvidados; conviene recordarle al profesor que es misión suya, en relación con la orientación educativa, prestar particular atención a aquellos aspectos del currículo que deben formar parte de la educación ordinaria, y que contribuyen de modo decisivo a la educación integral de la persona.

Algo semejante hay que decir de las dimensiones transversales del currículo: de los contenidos curriculares que, de acuerdo con el Real Decreto que establece el currículo de la Educación Primaria han de impregnar las distintas áreas de esta etapa. Por su carácter transversal a

distintas áreas del currículo, estas dimensiones tienen enorme potencial integrador de capacidades de distintos ámbitos y también un enorme poder personalizador, de educación integral de la persona. Es, por ello, un elemento importante de una educación realmente orientadora atender a esas dimensiones curriculares transversales que, en su transversalidad misma, contribuyen a un planteamiento integrador de la educación y a un enfoque completo e integral de la educación de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ, M. y BIZQUERRA, R. (1996): Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. y otros (1991): La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría
- ÁLVAREZ, P y SANTANA, L. (1998): Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular. Madrid: EOS
- COLL, C. (1987): Psicología y Currículum. Barcelona: Laia

5. Objetivos de la orientación.

La acción orientadora por parte de profesores, tutores y Departamento de Orientación, conjuntamente ha de cumplir los siguientes objetivos:

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

El completo desarrollo de las funciones de orientación es tan amplio, y a veces tan complejo, que los tutores pueden sentirse desbordados por su responsabilidad. Esta es una de las razones por la que para algunas de las tareas de orientación, intervención y apoyo debe haber profesionales específicamente cualificados. No se puede pretender que todo profesor domine el amplio espectro de conocimientos, técnicas y métodos, específicos y especializados, que son objeto propio de la competencia profesional que se adquiere en los correspondientes estudios

superiores. Es el motivo por el cual, en los centros que integran alumnos con necesidades educativas especiales, se incorporan profesores de apoyo. Es el motivo, también, por el que son necesarios otros recursos, materiales y, sobre todo, personales, como los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía y otros especialistas del Departamento de Orientación.

De este modo conviene hablar del perfil y de las funciones del tutor: del profesor a quien formalmente se le encomienda la tutoría de un grupo de alumnos.

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

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

Los cometidos que acaban de señalarse forman parte del repertorio de funciones de cualquier profesor. Compete a todo profesor, al equipo docente y a la institución escolar en su conjunto, el logro de esos objetivos educativos. El logro de los mismos y la práctica docente

encaminada a ellos han de quedar plenamente incorporados e integrados en el ejercicio de la función docente, como función realizada con criterios de responsabilidad compartida y de cooperación, en el marco del Proyecto curricular y del trabajo del equipo docente.

BIBLIOGRAFÍA:

- BISQUERRA, R. (1990): Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boiscaren Universitaria
- BOZA, A. (2001): Ser profesor, ser tutor : orientación educativa para docentes. Huelva: Hergué
- GORDILLO, M.V. (1986): Manual de orientación educativa. Madrid: Alianza
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (1997): Preguntas sobre orientación. Murcia: Universidad de Murcia

6. El tutor de grupo y sus funciones.

La concepción de la orientación como actividad educativa, de la que es responsable todo el profesorado, no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma a alguno de los profesores o profesoras de cada grupo de alumnos.

La pluralidad de profesores que atienden a los diferentes grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento complejo de los centros, son razones suficientes para determinar la necesidad de la figura del tutor. En consecuencia, resulta necesario que algún profesor, además de sus responsabilidades de área, asuma de modo formal e institucional funciones tutoriales de las que el resto de los docentes no pueden quedar eximidos.

También, en coherencia con ello es preciso que algunas de las actividades de tutoría y orientación queden determinadas en el horario escolar en forma de "hora de tutoría".

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

Algunos aspectos de la función docente reclaman de modo particular la acción específicamente tutorial: no sólo la coordinación del proceso evaluador de los alumnos, sino principalmente la adecuación de la oferta educativa a sus necesidades para proceder a las oportunas adaptaciones curriculares y, en general, a la detección y atención de las necesidades de apoyo de algunos alumnos en determinados momentos de su escolarización o a lo largo de toda ella.

El tutor, además, está llamado a funciones mediadoras en las relaciones dentro del centro educativo, así como también en las relaciones del centro con las familias de los alumnos y con el entorno.

Es de enorme importancia destacar que el tutor forma parte de un equipo docente. La elaboración del Proyecto curricular para la etapa ha de ser una ocasión para el trabajo común de los profesores del mismo centro. Es importante, por otro lado, que en el Proyecto curricular se perfilen las líneas principales de la acción tutorial y de la orientación con los alumnos de la etapa. Con ello, el Proyecto curricular facilitará y contribuirá a coordinar el trabajo de los tutores del centro.

Por otro lado, en el desarrollo de la docencia y en la tarea orientadora, sigue siendo esencial la cooperación entre cada tutor de un grupo y los demás tutores del centro. La coherencia y la continuidad en los planteamientos educativos es, en esta etapa y siempre, un imperativo de primer orden.

Las funciones y tareas generales que se encomiendan al tutor tienen tres diferentes tipos de destinatarios:

El alumnado, pero también el profesorado y las familias.

Esas funciones, a su vez, pueden desarrollarse en diferentes tipos de actividades. Pero las actividades que así puedan sugerirse forman un repertorio con valor sólo indicativo y ejemplificador, para que el tutor seleccione, en la práctica concreta del desarrollo de sus funciones, las que mejor se adapten a sus posibilidades personales y del equipo docente, a las características del grupo y del centro, y a las prioridades establecidas en el Proyecto educativo de centro.

El acierto en la elección de esas actividades dependerá de su adecuación a las circunstancias reales de los alumnos y del medio institucional en que se desarrolla la vida escolar. Ahora bien, antes de hablar de posibles actividades de tutoría, es necesario hablar de las funciones del tutor y enunciarlas con carácter general.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARNAIZ, J. y otro (1995): La tutoría organización y tareas. Barcelona: Grao
- GARCIA NIETO, N. y otros (1989): La tutoría en las enseñanzas medias. Madrid: ICCE
- BOZA, A. (2001): Ser profesor, ser tutor: orientación educativa para docentes. Huelva: Hergué.

- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (1997): Preguntas sobre orientación. Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999): Orientación escolar y tutoría. Granada: Grupo editorial universitario.
- MARTÍNEZ, M.C. (1997): Orientación personal y educativa. Guía didáctica. Madrid: UNED.
- MAHER, CH. y ZINS, J. (1989): Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Madrid: Narcea
- MEC (1992): Orientación y tutoría. Madrid: MEC

7. Actividades tutoriales.

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

concreción de la docencia en Proyectos y Programaciones curriculares. En este caso, se trata de confiar al profesor tutor su propia programación tutorial.

Las sugerencias que se hacen a continuación sobre programación de actividades tutoriales han de tomarse con valor ilustrativo y ejemplificador, y no con carácter prescriptivo. Los tutores pueden realizar estas u otras actividades.

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

La programación tutorial, en todo caso, no ha de obedecer a un enfoque individualista, ni reducirse tampoco a iniciativas aisladas y descoordinadas. La responsabilidad de programar la acción tutorial ha de hacerse en el marco de objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro como institución.

Los Proyectos educativos y curriculares de los centros deben contemplar una configuración específica de las funciones tutoriales y determinar fórmulas organizativas que las hagan viables. Ello supone no sólo que su trabajo sea reconocido, apoyado e incentivado, sino también que toda la

comunidad educativa participe en la concreción del modelo de acción tutorial y se implique en su desarrollo con diferentes niveles de responsabilidad.

Con ello, el tutor no estará solo en su tarea, e integrará sus acciones en un tratamiento educativo más amplio donde obtiene respaldo institucional y, en consecuencia, puede alcanzar mayor eficacia.

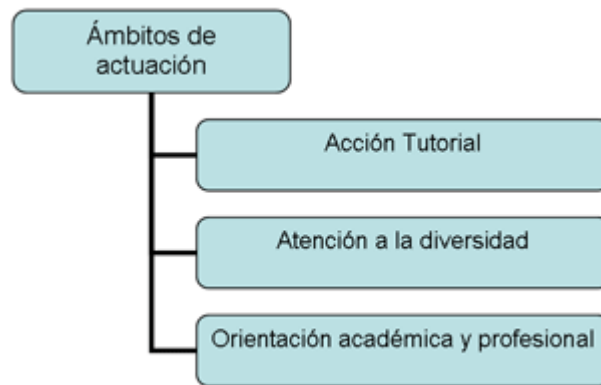
BIBLIOGRAFÍA:

- ALBADALEJO, J.J. La Acción tutorial. Alicante: Disgrafos, 1992
- ARNAIZ, J. y otro: La tutoría organización y tareas. Barcelona: Grao, 1995.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, P. La función tutorial. Madrid: Castalia-M. E. C., 1991.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. Actividades de Tutoría con alumnos de EE. MM. Madrid: M. E. C., 1991.

8. Departamento de Orientación.

El trabajo del Departamento de Orientación está orientado a apoyar la calidad educativa, fomentando actividades que contribuyan al conocimiento, seguimiento y orientación del educando, desde la dimensión psicopedagógica.

- Ayuda a los profesores en el conocimiento y tratamiento de los alumnos
- Orienta la atención a alumnos con necesidades especiales.
- Colabora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la formación.



Al frente del Departamento, estará el orientador del Centro, colaborando con él los diferentes tutores y profesores, los Jefes de Estudio y el Equipo Directivo.

Sus campos de trabajo abarcan cuatro áreas:

1.- Orientación personal:

- Contribuye a preparar jóvenes bien instruidos y, sobre todo, a lograr personas que, con

criterios y valores, se desenvuelvan acertadamente en su vida personal-familiar y en los quehaceres socio-laborales.

- Pretende el conocimiento personalizado del alumno y su orientación escolar, personal y vocacional.

- En el primer curso de cada ciclo de Ed. Primaria, se entrega a las familias un informe psicopedagógico sobre la evolución del alumno en aptitudes, personalidad, adaptación, hábitos e intereses. El informe va acompañado de documentación complementaria y se entrega en el segundo o tercer trimestre.

2.- Orientación educativa:

- Apoya la acción del profesorado en la atención a la diversidad de necesidades educativas.
- Organiza los grupos de apoyo y grupos de diversificación.
- Informa y ayuda a los alumnos en la toma de decisiones sobre itinerarios, optativas...
- Dinamiza la acción tutorial y la implantación de valores transversales (sexo-afectividad, solidaridad...)

3.- Orientación vocacional y profesional:

- En las últimas etapas de la escolarización de los alumnos, el Departamento de Orientación asume el protagonismo de tener que ofrecer a los alumnos información sobre ciclos de grado medio y superior y carreras universitarias.

- El Orientador también asume, en coordinación con el Equipo Directivo, responsabilidades en la formación permanente del profesorado y ofrece su asesoramiento durante las sesiones de evaluación de todos los alumnos.

4.- Atención a las familias:

- Las familias que deseen información complementaria o consulta personalizada, pueden solicitar una entrevista con el orientador del Centro cualquier día lectivo, previa concertación de visita, solicitada a través del tutor correspondiente o a través de la recepción del Colegio.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALONSO TAPIA, J. (1995): Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

- DINKMEYER, D. y CARLSON, J. (1976): El consultor psicopedagógico en la escuela. Buenos Aires: Guadalupe.
- GORDILLO, M.V. (1996): Orientación y comunidad: La responsabilidad social de la orientación. Madrid: Alianza.
- MAHER, CH. y ZINS, J. (1989): Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Madrid: Narcea
- NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000): Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Barcelona: Ariel
- PANTOJA, A.; CAMPOY, T.J. y CAÑAS, A. (Coords.) (2001): Nuevas perspectivas de la orientación educativa. Jaén: Cámara oficial de comercio e industria de la provincia de Jaén.
- SOBRADO, L. (1990): Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona: PPU.

9. Estructura del sistema de orientación.

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

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

Los planes de orientación y acción tutorial deben estar incluidos en el Proyecto curricular y ser animados y facilitados por el equipo de dirección. En cualquier centro, el equipo directivo ha de asumir la responsabilidad de generar las condiciones que favorezcan, en el marco del Proyecto educativo, el desarrollo del sistema de orientación e intervención psicopedagógica.

Así, el director del centro es el responsable último de que la orientación forme parte integrante de la oferta educativa y contribuya al logro del fin último de la educación: el desarrollo personal de los alumnos. También el jefe de estudios, como figura clave de la dinámica escolar, juega un importante papel en el desarrollo de las actividades de orientación; de su implicación dependen en gran medida el funcionamiento y coordinación de la acción tutorial, la disponibilidad

de espacios y tiempos, la puesta en marcha de planes concretos de orientación y el tratamiento curricular de sus contenidos específicos.

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

Los profesores, cada vez más, en una sociedad con demandas y expectativas crecientes respecto a la educación, pueden sentirse subjetivamente sobrecargados de responsabilidad: enfrentados a la necesidad de abordar muchos problemas en muchos alumnos, sin disponer siempre del tiempo, ni de la variada y multiforme capacitación necesaria para ello.

Por bien preparado que esté, el profesor difícilmente puede estar capacitado para hacer frente a las variadísimas necesidades que cualquiera de los grupos de alumnos suele llegar a plantear. El profesor no puede ser dejado en solitario frente a la magnitud y complejidad de la tarea. Ha de tener cooperación y apoyo de sus compañeros y de los otros profesores del equipo docente. Pero todos ellos, se enfrentan a la misma magnitud y complejidad de tareas y si no son asistidos se pueden sentir igualmente abandonados.

Determinadas funciones y acciones tutoriales, de orientación e intervención, pueden requerir, ya sea la actuación directa de profesionales especializados que trabajen con los alumnos, ya sea el apoyo de estos profesionales al profesor tutor, del cual no es posible exigir que, por sí solo, pueda atender a todas las necesidades educativas que presentan los alumnos y las alumnas.

Por eso es necesario que el sistema educativo provea el desarrollo de estructuras de soporte, principalmente a través de profesores y profesionales especializados, en el propio centro escolar o fuera de él: personas y estructuras que ayuden al profesorado, le asesoren, cooperen con él y le apoyen para el desempeño mismo de sus funciones docentes ordinarias. El apoyo educativo a los alumnos pasa entonces por la asistencia técnica especializada a los profesores, que gracias a ella, experimentan modos concretos de asesoramiento y ayuda especializada y se ven realmente potenciados en su labor educativa cotidiana.

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

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

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

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

Incluso con la mejor dotación de recursos y cualificación del profesorado de los centros educativos, dentro de éstos llegan a plantearse demandas que requieren de un equipo o servicio de

sector especializado, específicamente preparado y competente para ello. Son principalmente demandas de asistencia y asesoramiento técnico al propio profesorado, de orientación de los alumnos en las transiciones de una etapa a otra o de un centro a otro, y de intervención psicopedagógica ante dificultades y problemas de aprendizaje altamente complejas y específicas. En relación con todo ello, se atribuyen unas determinadas funciones a los profesores orientadores y a los profesores especialistas del Departamento de Orientación.

Para referirse al triple ámbito de profesor-tutor, de equipo docente y, en su caso, de profesor orientador del centro cabe hablar del sistema de orientación y apoyo. Este sistema de orientación e intervención especializada tiene una organización, doble y paralela: la que coincide con las estructuras y funciones generales del sistema educativo, y la estructura especializada, a través de la cual se intentan asegurar los objetivos, funciones y actuaciones más específicamente orientadoras, de tutoría y de intervención.

Esta doble estructura se refleja en los distintos niveles organizativos, principalmente en el del grupo de alumnos y el del centro educativo. En cada uno de ellos hay funciones orientadoras hasta ciertos puntos generales, a la oferta educativa, y otras específicas o especializadas, que eventualmente se asignan a determinadas figuras docentes o profesionales, o a equipos especializados.

Así definido, el sistema de orientación y de apoyo se dirige, en definitiva, a los alumnos, que son los sujetos de su propia educación, y también a los profesores, como mediadores privilegiados de la enseñanza estructurada que se imparte en el centro.

Los distintos niveles del sistema se relacionan en grado distinto con alumnos y con profesores, con mayor cercanía al alumno en la acción tutorial, y con carácter principalmente de apoyo al centro educativo y a su equipo docente en el nivel del sector. Con alumnos y con profesores, en todo caso, el sistema se desarrolla en distintas modalidades de actuación:

- Anticipadora y preventiva de los distintos tipos de problemas.
- Compensadora y/o complementaria ante los posibles déficit, carencias, desigualdades.
- Favorecedora de la diversidad y del desarrollo individual de los alumnos, así como de la capacidad y cualificación de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ, M. (1994): El modelo organizativo y funcional de la orientación en el MEC.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1996): El departamento de orientación en los centros. Aproximación a los principios de organización y planificación. Actas a las jornadas sobre tutoría, Granada: Universidad de Granada.

- RODRIGUEZ MORENO, M. L., BENAVENT, J. A., FOSSATI, R., y TORT. LI. (1993): Los servicios de orientación escolar y profesional en España, Luxemburgo, Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- RUS, A. (1999): Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo. Granada: Universidad de Granada.

10. Apoyo especializado: el Departamento de Orientación.

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

La estructura de este Departamento, en lo que toca a los profesores que lo integran, está ya definida en sus grandes rasgos por la plantilla de profesorado. Es la plantilla que tienen algunos de los centros que se anticipan a la implantación de este tramo educativo, y que progresivamente irán teniendo todos los centros a medida que implanten el nuevo currículo. No se trata de una plantilla y estructura fija, sino variable en función de distintos parámetros de los centros principalmente, su posible carácter de centros de integración para alumnos con necesidades educativas especiales, así como también su tamaño y otras circunstancias sociales.

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

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

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

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

Las tareas que el Departamento de Orientación debe incluir en sus planes de actuación:

- a) Orientación educativa y profesional para los alumnos.
- b) Colaboración y asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial.

- c) Colaboración con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presenten los alumnos, e intervención para tratar de remediar dichas dificultades o problemas.
- d) Colaboración con los demás Departamentos en la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje y en el diseño y aplicación de programas de adaptación individualizados para alumnos que lo necesiten.
- e) Intervención, de acuerdo con la normativa correspondiente, en las decisiones sobre evaluación y promoción de los alumnos que participen en programas de adaptación individualizada.
- f) Asesoramiento a la Comisión de coordinación pedagógica, en los aspectos psicopedagógicos y metodológicos, para la elaboración del Proyecto curricular.

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

Además de las funciones que el Departamento de Orientación tiene con todos los alumnos del centro, es preciso señalar las que ha de cumplir con determinados alumnos, en particular, con los alumnos con necesidades educativas especiales, con los que es preciso desarrollar adaptaciones curriculares y, por lo general, también programas individuales de diversificación.

Por otro lado, los alumnos típicamente caracterizados como de necesidades educativas especiales o de aquellos que cursan un currículo diversificado, permiten en el caso de necesidades especiales, proceder a adaptaciones curriculares que pueden incluir, en ocasiones, unos contenidos, criterios de evaluación e incluso objetivos distintos de los del currículo común. Será el caso, de chicos y chicas que, presentan importantes desajustes o retraso en el desarrollo del pensamiento formal, o bien dificultades generalizadas en el aprendizaje.

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

El Departamento de Orientación, por otra parte, tiene una especial responsabilidad en la función de asegurar las relaciones y la comunicación del centro con otras instituciones del sistema educativo y con el entorno social.

A ese respecto destacan las funciones de asegurar la conexión con:

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA:

- ALONSO-GALLEGO, HONEY, P. (1995): Los estilos de aprendizaje. Mensajero: Bilbao.

- GARCÍA, J.N. (2001): Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel.
- GOMEZ, M; MIR, U y M. SERRATS (1997): Propuestas de intervención en el aula. Narcea: Madrid.
- NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000): Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Barcelona: Ariel.
- PANTOJA, A.; CAMPOY, T.J. y CAÑAS, A. (Coords.) (2001): Nuevas perspectivas de la orientación educativa. Jaén: Cámara oficial de comercio e industria de la provincia de Jaén

11. La intervención desde el Departamento de Orientación.

La intervención psicopedagógica desde el Departamento está al servicio de la educación, de una educación personalizada e integral. Puede decirse eso mismo de otra forma aún más concreta: está al servicio del currículo. La orientación y la intervención psicopedagógica es un elemento intrínseco de la educación; y el modelo de intervención ha de estar regido por los objetivos educativos, es decir, por las intenciones expresadas en el currículo.

Puesto que el currículo tiene diferentes niveles de concreción, esos diferentes niveles, desde los expresados en los Reales Decretos hasta los de Proyectos y Programaciones curriculares, han de hallarse reflejados en el modelo de intervención.

Entre los objetivos y contenidos educativos figuran no sólo los de naturaleza conceptual, sino también los de actitudes, sentimientos, comportamientos, etc., evidentemente la intervención psicopedagógica y la orientación han de atender no sólo al desarrollo cognoscitivo, sino también al desarrollo emocional, moral, y, en definitiva, personal de los alumnos. Pero debe entenderse que este desarrollo personal completo de los alumnos es un objetivo educativo general y no específico del modelo de intervención psicopedagógica, y, por supuesto, no atribuible en exclusiva al Departamento de Orientación.

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

El Departamento no tiene funciones de administración de tests o de selección de los mejores alumnos para orientarles hacia las carreras más brillantes. Su tarea orientadora está al servicio de la educación, no de la selección de alumnos. Por otro lado, aunque desde el Departamento de Orientación puedan y deban atenderse determinados problemas de comportamiento o de adaptación social de los alumnos principalmente, aquellos que inciden de modo negativo en el aprendizaje o en

la convivencia, no por ello se convierte el Departamento en un gabinete de psicología clínica que se ocupe de toda clase de problemas psicológicos o psicosociales de los alumnos. El enfoque de su intervención, también cuando atiende a aspectos no estrictamente curriculares, es un planteamiento educativo.

Por lo demás, las necesidades concretas a las que tendrá que atender el Departamento de Orientación van a ser muy distintas de unos centros a otros, y muy cambiantes de un momento a otro.

Eso hace sumamente difícil, por no decir imposible, y, en todo caso, desaconsejable imponer o incluso proponer un determinado modelo de intervención. Es preciso, en cambio, desarrollar en los profesores de este Departamento una fina sensibilidad a los cambios en las demandas y en las necesidades a que han de atender. Han de ser conscientes de estar trabajando precisamente con la franja más móvil de las necesidades educativas y de que han de estar preparados para atenderlas con estrategias también móviles, flexibles, continuamente revisadas.

Esta necesidad de revisión aparecerá ya incluso en las programaciones para alumnos adaptados y diversificados. Mientras algunas de estas programaciones pueden caber dentro de la programación ya hecha y dispuesta para aplicar a muchos sujetos, otras programaciones - seguramente las de todos y cada uno de los alumnos con necesidades educativas específicas- habrán de ser hechas una a una, atendiendo a las particularidades individuales de cada caso.

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

Las funciones y actividades en que puede desarrollarse la función tutorial se agrupan a lo largo de ciertas líneas o ámbitos a través de las distintas áreas del currículo. Son ámbitos en los que la acción tutorial y orientadora cumple un doble papel:

- Por una parte, de desarrollo de la madurez de los alumnos y, en consecuencia, con un valor preventivo de problemas personales y de grupo.
- Por otra parte, un papel de intervención ante problemas personales y de grupo, cuando éstos han llegado a producirse.

Se presentan a continuación algunas líneas de trabajo que sirven para desarrollar la función tutorial y orientadora. Son líneas que corresponde desarrollar al profesor-tutor, aunque algunas de ellas, cuando se realicen a través de programas especializados, son propias, del profesor orientador, psicólogo o pedagogo, el cual, en todo caso, ha de asesorar a los tutores en el desarrollo de las mismas.

De todos modos, un cierto conocimiento de programas y de técnicas relacionadas con las líneas de trabajo que a continuación se exponen - enseñar a pensar, a ser persona, a convivir, a comportarse, a decidirse- es de utilidad para todo profesor, quien puede, en todo caso, inspirarse en esos programas y técnicas para su estilo de trabajo en clase, aunque no los aplique de manera metódica y formal.

Los ámbitos o líneas de trabajo que se recogen no agotan el contenido de esta acción orientadora. Tampoco son simples ejemplos o ilustraciones de líneas de trabajo del tutor o del orientador. Son, desde luego, ámbitos clave en los que hay que trabajar explícitamente, siempre en estrecha conexión con los objetivos de las áreas, pero no necesariamente en los tiempos y con los contenidos básicos formalmente propios de áreas determinadas.

Por otro lado, son líneas compenetradas entre sí. El trabajo metódico en cualquiera de ellas es, de manera indirecta o implícita, trabajo en todas las demás. Por eso, tampoco es necesario que el profesor o tutor se aplique de manera formal a todos esos ámbitos. Se presentan a continuación para que los profesores, cada cual de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y también con sus propias preferencias, puedan desarrollar las que encuentren más apropiadas. En todas ellas, se requiere algún asesoramiento y colaboración por parte del Departamento de Orientación del centro.

Por otro lado, las líneas educativas que se sugieren han de ser trabajadas también por el profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía del centro, y por los profesores especialistas

del Departamento de Orientación, los cuales, han de asesorar y asistir a los profesores-tutores en este tipo de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

- ANAYA, D. (1999): Diagnóstico en orientación e intervención psicopedagógica : bases conceptuales y metodológicas. Madrid: UNED.
- CORONADO, A. (2000): Analiza, compara y decide : programa de orientación académica y profesional. Sevilla: Kronos.
- GÓMEZ-CASTRO, J.L. y ORTEGA, MªJ. (1991): Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y enseñanza primaria. Madrid: Escuela Española.
- MAHER, CH. y ZINS, J. (1989): Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Madrid: Narcea.
- MEC (1990): La orientación Educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid: MEC.
- SOBRADO, L. (1990): Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona: PPU.
- VÉLAZ, C. (1998): Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Archidona: Aljibe.

12. Líneas de acción tutorial y orientadora.

➤ Enseñar a pensar.

Seguramente la línea de acción tutorial y orientadora más cercana a lo que son aprendizajes escolares tradicionales es aquella que se refiere a aprender a pensar. Este aprendizaje de estrategias generales de pensamiento ha de ser objeto de instrucción explícita, una instrucción que puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas, puesto que aprender a pensar aparece explícitamente como objetivo, como capacidad que los alumnos han de adquirir en todas las áreas.

La culminación de aprender a pensar está en aprender a aprender. Enseñar a pensar es, por tanto, una línea de actuación que es preciso desarrollar en todas las áreas de la educación. Tradicionalmente esta enseñanza ha estado vinculada de manera preponderante a ciertas materias, como las Matemáticas o la Lengua, que tienen un marcado carácter instrumental y procedimental, y con las que se relaciona de modo particular la capacidad de pensamiento y razonamiento abstracto y formal. Sin embargo, en el currículo establecido para la Educación Primaria, todas las áreas requieren la elaboración de un tipo de pensamiento abstracto formal. En todas ellas se trata precisamente de que los alumnos, a lo largo de esta etapa, vayan desarrollando capacidades de análisis de la realidad, de generalización de capacidades y conocimientos a otros contextos, de imaginación y razonamiento acerca de alternativas diversas.

Todo esto requiere haber aprendido a pensar y, a la vez, contribuye a aprender a pensar. Es verdad que en ciertas áreas, cabe acumular conocimientos y capacidades prácticas concretas sin haber accedido al nivel del pensamiento formal. Pero es preciso destacar que la adquisición de esas

capacidades queda muy debajo todavía del nivel que fijan los objetivos del currículo. Los profesores de esta etapa se ven obligados, en consecuencia, y precisamente por exigencias de su propia área, a desarrollar en los alumnos procesos de aprender a pensar.

Así, pues, enseñar a pensar es un elemento capital de la orientación educativa que forma parte integrante de la docencia en cualquiera de las áreas. Los matices particulares que enseñar a pensar adquiere en las distintas áreas contribuyen, además, a formar de manera integral en los alumnos esa capacidad de pensar que dista mucho de ser simple y que, por el contrario, tiene múltiples aspectos.

Con respecto al papel del tutor, es a él a quien corresponde ocuparse de modo más explícito de que los alumnos aprendan a pensar. En particular, le concierne desarrollar en ellos aquellas estrategias más generales en que consiste un pensamiento eficiente. Para ello, ha de ayudar a los alumnos a coordinar e integrar los conocimientos que van adquiriendo en las distintas áreas que cursan; ha de hacerles conscientes también de cuáles son los mecanismos de pensamiento que utilizan y cuáles son los rendimientos que obtienen con tales mecanismos.

La psicología cognitiva y la didáctica han analizado las principales estrategias de pensamiento, han examinado su eficacia y, en consecuencia, han elaborado distintos modelos de programas para enseñar a pensar. Algunos de esos programas requieren su aplicación por un profesional especializado o específicamente preparado para ello. Así ocurre con los programas genéricamente denominados de mejora de la inteligencia. Otros programas o planteamientos

requieren únicamente de las habilidades docentes generales que cabe suponer a todo profesor. Es el caso, por ejemplo, de la elaboración de mapas conceptuales como estrategia para la presentación y organización de conocimiento, del enfoque de la resolución de problemas, o de la enseñanza explícita de algoritmos y de heurísticos para esa resolución, como enfoque apropiado de la enseñanza en todas las áreas. Entre esos procedimientos, al alcance de cualquier profesor, para enseñar a pensar y a aprender, están las llamadas técnicas de estudio, que han llegado a popularizarse mucho para mejorar el rendimiento ante una situación de prueba: de examen o de oposición.

Por otro lado, muchos alumnos, quizá la mayoría, alcanzan las capacidades intelectuales básicas y aprenden a pensar sin necesidad de una instrucción formal y metódica en ello. Adquieren esas capacidades y llegan a desarrollar un pensamiento abstracto a través de los aprendizajes particulares y de las áreas del currículo. Para algunos alumnos pueden ciertas áreas llegar a ser particularmente importantes para este propósito. Al fin y al cabo, aprender a pensar no se adquiere en abstracto, sino en concreto, a través de aprendizajes específicos; y, a menudo, aquellos aprendizajes en los que ciertos alumnos encuentran más dificultades son también los que poseen mayor potencial de generalización en el proceso de adquisición del aprender a aprender y del aprender a pensar.

Ahora bien, un correcto planteamiento y desarrollo de las áreas del currículo, en realidad, de cualquier área, de todas ellas, contribuye de modo decisivo al desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales básicas. Algunos alumnos pueden necesitar actividades o programas complementarios y de refuerzo para adquirir actitudes y modos de pensamiento que la mayoría de los alumnos adquiere espontáneamente, de manera incidental, o bien con ocasión de otros

aprendizajes. Pero incluso esos programas y actividades han de desarrollarse en el marco del desarrollo curricular general.

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

Algunos alumnos necesitan una intervención educativa dirigida intencionalmente al desarrollo de la capacidad de aprender y de pensar. La capacidad de pensar es una habilidad compleja o, más bien, un conjunto de habilidades que se desarrolla a lo largo de líneas distintas. Por otro lado, no coincide con el conocimiento.

Conocimiento y pensamiento son interdependientes entre sí, pero distintos. El pensamiento hábil es la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuanto más conocimiento se tenga, es más probable que el pensamiento sea más rico y la ejecución intelectual más eficaz. Pero personas con el mismo conocimiento pueden diferenciarse mucho en su habilidad de pensar, de aplicar lo que saben.

Ante la necesidad de dar respuesta a los alumnos que presentan alguna limitación cognitiva que les impide obtener un buen rendimiento escolar, se han desarrollado en los últimos años

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

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

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

Tradicionalmente se han considerado las técnicas de estudio o técnicas de trabajo intelectual como habilidades que respondían a un enfoque superficial, memorístico del aprendizaje. En esta línea se impartirían cursos con contenidos extracurriculares encaminados al entrenamiento de la memoria y con vistas a una situación de examen.

Entendiendo que el aprendizaje ha de ser significativo, estas técnicas de estudio serán no sólo un entrenamiento en habilidades como pueden ser la elaboración de esquemas, resúmenes...,

sino que estas habilidades deben estar acompañadas por un entrenamiento en aspectos cognitivos que harán posible la adecuada aplicación de dichas técnicas a otros aprendizajes. El objetivo final de la enseñanza de estas técnicas será desarrollar en el alumnado una conciencia de cómo estudian, a fin de que puedan controlar sus propias actividades. Dicho de otro modo, el aprender a aprender, constituye una parte tan importante del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo es el de los propios contenidos conceptuales de las áreas.

Para que la correcta aplicación de las técnicas se produzca se requiere una cierta planificación de las habilidades, lo cual sólo es posible si se hace un entrenamiento para que el alumno por sí solo sea capaz de planificar la ejecución de esas tareas, decidiendo cuales de ellas son más adecuadas en cada caso y, tras aplicarlas, evaluar su éxito o su fracaso.

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

- Búsqueda de las ideas principales y secundarias.
- Elaboración de esquemas, mapas conceptuales.
- Realización de subrayados.

- Toma de notas, apuntes y consultas bibliográficas.
- Elaboración de resúmenes y trabajos escritos.
- Técnicas para mejorar el recuerdo como pueden ser el repaso y la aplicación de reglas nemotécnicas.

Por otra parte, las técnicas de estudio no deben considerarse como algo ajeno a las áreas del currículo, sino que deben ser aplicadas en el desarrollo de las diferentes áreas.

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

A continuación se exponen la importancia y los pasos a realizar de algunas de las técnicas de estudio mencionadas anteriormente; que el tutor debe llevar a cabo.

Comprensión Lectora: es la principal técnica para llevar a cabo otras más complejas, como son el subrayado o los esquemas.

Comprender es entender el significado de algo, es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. Por tanto, se debe entender el significado explícito como aquellas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar.

Para poder distinguir la idea principal de un texto hay que prestar mucha atención a la palabra clave que más se repite y sus sinónimos, que a menudo se reúnen bajo el mismo concepto incompleto.

Para poder distinguir la idea secundaria hay que tener en cuenta que si la eliminamos, el párrafo no pierde su contenido esencial. Estas ideas suelen ser repeticiones de la idea principal, pero con diferentes palabras. Su función es apoyar el mensaje clave. Explicarlo y acompañarlo, para reforzar más su comprensión.

Como técnicas para mejorar la comprensión lectora se destacan:

- Leer las ideas, captar el sentido del texto.
- Aumentar el vocabulario. Usar el diccionario.
- Leer los gráficos, los esquemas, las ilustraciones.
- Archivar el conocimiento previo sobre el tema que aborda el texto.

El Subrayado: consiste en hacer líneas, rayas u otros signos debajo de determinadas palabras con el fin de que resalten. De esta manera, se entiende por subrayar toda señal hecha para captar mejor palabras o frases en un texto.

¿Por qué es bueno subrayar?

- Porque supone una lectura activa en la que debemos estar concentrados en el texto.
- Porque evita distracciones y favorece la atención.
- Porque es una lectura selectiva buscando lo importante.
- Porque permite repasos rápidos.

¿Qué hay que subrayar? Todo lo fundamental, y para ello hay que destacar las ideas, es decir, se deben subrayar las palabras con el máximo de contenido alusivo a la idea principal. Además de las ideas también hay que subrayar datos, fechas, tecnicismos, etc.

Una ayuda para hacer un buen subrayado es hacerse preguntas sobre el texto durante su lectura, y las respuestas que el mismo texto te van dando es lo que hay que subrayar.

¿Cómo subrayar? Existen tres formas distintas de subrayado:

- Lineal; usando la raya o doble raya para lo más importante, y con distintos colores, rojo para las ideas principales y azul para las ideas secundarias.
- Engarce; utilizando dos o tres palabras entresacadas del texto que lo resuma.

- Con signos; utilizando signos convencionales u otros personales elaborados por el alumno.

Los Esquemas: es consecuencia del subrayado porque permite expresar gráficamente las ideas principales del tema y su organización.

Como ventajas de los esquemas podemos decir que da la visión de conjunto de lo estudiado con un simple golpe de vista se pueden captar las ideas. Se establece una jerarquía y orden de las ideas estudiadas. Y con un esquema breve y conciso, se realiza un ejercicio de síntesis que nos permitirá ver mucha materia en poco tiempo.

Elaboración de un esquema:

- Primera lectura, de toma de contacto, para ver la idea general, para ver cómo está distribuido el texto.
- Realizar el subrayado, tanto lineal como de engarce.
- Releer el texto, que permitirá ver la jerarquía de las ideas, la organización y estructuración del texto.
- A continuación, se realiza el esquema.
- Estudio, comprensión y memorización del esquema.

Como recomendaciones para la realización de esquemas; escribirlos con letra legible, utilizando palabras del lenguaje coloquial, y estructurar el texto: título del tema; idea principal con las secundarias escalonadas y detalles importantes.

Técnicas para mejorar la concentración:

- Procura que tu mente **no se tenga que dividir en dos o en tres**; sólo estás estudiando y sólo tienes que centrarte en una cosa: lo que estás leyendo. Si lo aprendes rápido, pronto te podrás dedicar a otras cosas.
- **No te pongas en una postura demasiado cómoda** ya que así favorecerás el sueño. Tampoco es bueno que haga mucho calor en la habitación o que esté poco ventilada.
- Mantén una buena tensión psicológica, ni muy relajado (porque entonces no estarías predispuesto a aprender) ni muy tenso.
- Si puedes, **usa siempre la misma habitación y la misma hora para estudiar**, quita todas las cosas de delante que te puedan distraer (fotos, revistas...).
- **Resuelve tus problemas antes de estudiar**; tanto si son reales como si son internos (algún pensamiento sobre si has actuado bien con tal chica-o, sobre si has sido muy exigente con tu amigo-a, etc.), debes primero resolverlos y quedarte en paz contigo mismo.

- **No estudies todo el tiempo igual**; es mejor que estés unos minutos subrayando, otros haciéndote un esquema, otros leyendo sólo por encima y otros (los últimos) viendo pasar el tema mentalmente pero de forma muy rápida, como si fuese una película.
- **Recompensa la concentración**: si has conseguido una buena concentración, date pequeños premios (un descansito, una visita a la nevera, un "zaping" en la tele...).
- **Piensa que la concentración es como una montaña**: al principio es baja, luego es más alta y finalmente es otra vez baja; por eso tienes que usar alguna técnica de concentración al principio (como respirar lenta y profundamente, concentrándote sólo en tu respiración, en cómo se inflan los pulmones, saca el aire muy lentamente; si te sirve mejor también puedes imaginarte con todo lujo de detalles, un paseo por la montaña, con río incluido, árboles, etc.).

Como ejercicios de concentración, se proponen a continuación para los alumnos:

1. Observa un objeto que esté cerca de ti (un cuaderno, una lámpara...); míralo despreocupadamente, sin darle mucha importancia; a partir de ahora empieza a analizarlo con todo detalle (su color exacto, la sombra que refleja...). Así estarás durante un minuto.
2. Ahora cierra los ojos y adopta la postura sentado, la cabeza y la espalda en línea recta, las manos en los muslos y las piernas en ángulo recto. Mira tu cuerpo mentalmente, piensa en cada cosa que pasa dentro (la respiración, el fluir de la sangre, el bombeo del corazón..).

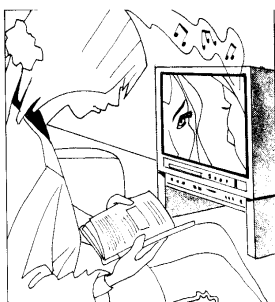
Poco a poco, deberás ir distinguiendo cada sonido aisladamente. Permanece atento a cada sonido y sensación (ahora al corazón, luego a los pulmones...) durante 2 minutos.

3. Acaba haciendo 30 respiraciones muy profundas pero muy lentas, sobre todo al expulsar el aire; mientras lo haces imagínate que por tu nariz entra aire muy, muy puro, de color cielo, purificador y cuando lo eches piensa que el aire que sale es un aire contaminado, tenso....
4. Como última actividad, y después de realizar las tres anteriores, se comentará en grupo con el tutor otras formas de concentración y los problemas que tienen, para conseguir esa concentración ideas.

Otra actividad llevada a cabo por los tutores para valorar actitudes y hábitos de estudios podría ser la siguiente:

A TRAVÉS DE ESTAS VIÑETAS COMENTAR Y VALORAR ACTITUDES Y HÁBITOS DE ESTUDIO DE ESTOS COMPAÑEROS





A large, empty, rounded rectangular box for writing or drawing.



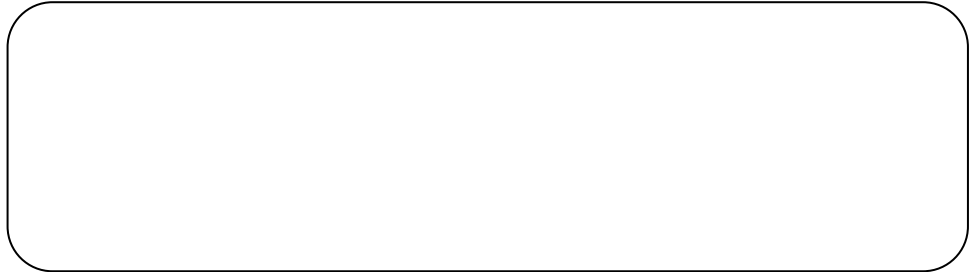
A large, empty, rounded rectangular box for writing or drawing.



A large, empty, rounded rectangular box for writing or drawing.



A large, empty, rounded rectangular box for writing or drawing.



BIBLIOGRAFÍA Y PROGRAMAS:

- ALONSO TAPIA, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- NICKERSON R., y otros. (1987): Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona-Madrid: Paidós/M. E. C.
- ORIENTARED. COM

Programas de enseñar a pensar:

- Universidad de Harvard. Proyecto de Inteligencia. Distribuido por la Fundación Centro de Estudios de Aprendizaje y Reeducción. Paseo Moret, 9. Madrid, 1983.

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

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

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

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

Enseñar a ser persona: la identidad personal.

El proceso de convertirse en persona pasa a través de una encrucijada crítica: la de construir la propia identidad personal. Esta identidad es definición o, mejor, autodefinición de las personas ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos.

El desarrollo del yo y de la identidad personal se vincula estrechamente con la propia historia del niño. El niño tiene memoria autobiográfica, pero todavía no la tiene organizada en un relato personal, en una reconstrucción de su propia historia. Es en la adolescencia cuando

comenzamos a tejer nuestro propio relato personal, y ese relato es el que constituye nuestra personal identidad.

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

- La unificación de las representaciones que el adolescente tiene acerca de sí mismo.
- La organización de las defensas de la propia identidad frente a las amenazas del mundo exterior.
- La disposición de estrategias de enfrentamiento para adaptarse a la realidad y también para adaptarse activamente a las propias necesidades y aspiraciones.
- La elaboración de la memoria autobiográfica de la persona y el proyecto de un futuro satisfactorio.

El concepto de "yo" o de "sí mismo" constituye el elemento central de la identidad personal. Es un conjunto de representaciones que hacen referencia al propio cuerpo, al propio

comportamiento, a la propia situación y a las relaciones sociales. Este concepto de sí o autoconcepto es conocimiento y valoración de sí mismo, autoconocimiento y autoestima.

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

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

Esta autoestima constituye precisamente uno de los indicadores más sensibles del modo en que los adolescentes están construyendo su identidad personal. La autoestima influye sobre el adolescente en:

- Cómo se siente.

- Cómo piensa, cómo aprende y cómo crea.

- Cómo se valora.

- Cómo se relaciona con los demás.
- Cómo se comporta.

Un alumno o alumna adolescente con autoestima:

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

A este respecto, el profesor-tutor puede desarrollar, con el grupo clase o con determinados alumnos individualmente, ciertas actividades específicamente enfocadas a la mejora de la autoestima de los alumnos y a la construcción de su identidad personal.

Para realizar esas actividades, seguramente necesitará del asesoramiento y apoyo del profesor especialista de Psicología y Pedagogía o, en general, del Departamento de Orientación.

Hay distintas actividades a través de las cuales puede favorecerse esto. Algunas de ellas consisten en juegos en el sentido amplio del término: juegos sociales, de simulación o de roles. A través de ellos se experimenta con las múltiples facetas de la personalidad, tantea sus propias preferencias y valores, experimenta también, en situación simulada, y por tanto no peligrosa, cuáles son las posibles reacciones de otros participantes en la situación. Son actividades que no necesitan una preparación especial en el profesor. Basta con sentido común, tacto, prudencia y un saber hacer educativo general. El asesoramiento y apoyo del profesor de Psicología y Pedagogía, siempre conveniente, puede, en cambio, ser necesario en otras actividades para desarrollar en la hora de tutoría. En todo caso, al tutor le resultará útil servirse de guías, manuales y programaciones para el desarrollo de tales actividades. En el desarrollo de la identidad personal, juegan un papel muy importante los videojuegos y los juegos de roles; aquí el tutor podría realizar el siguiente tipo de actividad:

<u>LOS VIDEOJUEGOS</u>

Tipo de vídeo juego que utilizas:

Género:

Breve descripción:

Número de jugadores:

Fases:

Valoración 0 a 5:

Programa	GRAFICOS	SONIDO	TEMA	ORIGINALIDAD

¿Qué te puede aportar?

¿Es violento o agresivo?

¿Incita al desprecio u odio a otras personas?

¿Favorece su creatividad?

¿Te engancha muchas horas?

¿Te ayuda a desarrollar tu ingenio o habilidad?

Después de haber cumplimentado la actividad anterior, se pondría en debate cuestiones como las siguientes:

- Los videojuegos en algunas personas pueden producir cambios en el carácter de sus jugadores, convirtiéndoles en sujetos aislados, introvertidos y desinteresados por todo aquello que ocurre a su alrededor.

- Jugar videojuegos agresivos puede tener efectos negativos a corto plazo en el estado emocional del jugador. Además los cambios afectivos dependieron del tipo de videojuego empleado.
- La mayor parte de investigaciones que han estudiado las preferencias en función del sexo, coinciden en señalar que el videojuego de media y alta frecuencia es una actividad casi exclusiva de chicos.

A continuación se expone un tipo de cuestionario para que los alumnos evalúen sus formas y actitudes ante el trabajo de estudiante; una autoevaluación del estudio.

EVALÚA TUS FORMAS Y ACTITUDES ANTE EL TRABAJO DE ESTUDIANTE

ESTUDIO EN CASA:

1. Me pongo fácilmente a estudiar: ☐ a) No, salgo con amigos, veo la tv, ordenador... ☐ b) Algunas veces, pero me canso en seguida.	9. Me programo semanalmente lo que tengo que trabajar. ☐ a) No, soy muy vago/a. ☐ b) Alguna vez, pero es muy rollo.
---	---

☐ c) Casi siempre, me organizo bien y no me da pereza.	☐ c) Mucha veces, así no me pierdo y no tengo que pegarme empolladas.
2. Tengo un lugar fijo “mi rincón” o mesa de trabajo: ☐ a) No, estudio en mi casa, en casa de amigos/as o en la biblioteca.	10. Ocupo el tiempo justo en la TV, videojuegos, Fútbol, revistas, comics... ☐ a) No, por las tardes sólo hago lo que me gusta.
☐ b) Casi siempre, en mi cuarto o en el salón.	☐ b) Muchos días me despisto y sólo hago deberes.
☐ c) Siempre, pues así me concentro y trabajo mejor.	☐ c) Sí, pues hay tiempo para todo.
3. Tengo el material que necesito ordenado en la mesa, evito revistas o comic que me distraigan. ☐ a) No, pongo todo en la mesa y hago de prisa.	11. Me suelo preguntar en voz alta preguntas sobre lo que estudio, y después intento contestarlas. ☐ a) No, leo en voz alta para concentrarme.
☐ b) A veces, otras no me entretengo a ordenarla.	☐ b) Sí, pero pocas veces.
☐ c) Casi siempre, me organizo... de esta forma ahorro tiempo.	☐ c) Sí, así reflexiono sobre lo que sé y sobre lo que no sé.
4. Me cuido de pequeños detalles como tener un flexo con luz blanca, que no haga calor o frío en la habitación, que este ventilada la estancia... ☐ a) Paso, solo hago lo deberes, no repaso ni estudio.	12. Hago pequeñas paradas o descansos entre un área y otra. ☐ a) No, lo hago de un tirón para acabar antes.
☐ b) Alguna vez intento que todo este bien.	☐ b) A veces, cuando no tengo exámenes.
☐ c) Sí, pues estoy muy cómodo para trabajar.	☐ c) Sí, así no mezclo en mi cabeza todas las cosas que estudio y no me bloqueo.
5. Tengo un horario bastante fijo. ☐ a) No, estudio cuando puedo, a veces en clases de repaso. Mis padres me lo imponen pero no hago nada.	13. Estudio todos los días, haya exámenes o no. ☐ a) No, para nada. Sólo si me castigan.
☐ b) Sí, pero sólo cuando hay exámenes.	☐ b) Solo deberes (o academia/repaso).
☐ c) Sí, de esta forma mejoro mi memoria y mi habito.	☐ c) Sí, así no me tengo que agobiar para los exámenes.
6. Hago los trabajos poco a poco y a tiempo. ☐ a) Lo dejo todo para el final, a veces no los hago.	14. Estudio con lápiz, subrayando, haciendo esquemas, resúmenes, repitiendo ejercicios, autopreguntándome.

☐ b) Me “pilla el toro”. Los hago muy chapuceros. ☐ c) Sí, así aprendo más y no me agobio en clase.	☐ a) Sólo lo que hacemos en clase. ☐ b) Alguna vez, pero el día antes del examen. ☐ c) Casi siempre, esto me facilita mucho los repasos.
7. Al empezar a estudiar hago una lectura <u>general</u> de los temas antes de estudiarlos detenidamente. ☐ a) No, solo estudio de memoria antes del examen. ☐ b) A veces, cuando algo no lo entiendo bien. ☐ c) Casi siempre, así sé qué parte tengo que repasar más.	15. Hago esquemas definitivos para repasar en los exámenes, los leo en voz alta y valoro si me lo he aprendido y que no tengo dudas. ☐ a) No, prefiero hacer chuletas. ☐ b) Pocas veces, no me da tiempo. ☐ c) Sí, así sólo repaso lo que me cuesta entender y/o memorizar.
8. Me planifico el tiempo de estudio, de forma que repaso la mayoría de las áreas con tiempo. ☐ a) No, sólo para los exámenes o cuando tengo muchos tareas. ☐ b) A veces, pero no de forma muy seguida. ☐ c) Sí, además lo hago en serio para no engañarme a mi mismo.	16. Trato de relacionar lo que aprendo con otros temas y áreas. ☐ a) No. ☐ b) Sólo, si lo hace el “profe” ☐ c) Sí, esto me sirve para mejorar mi capacidad de relacionar.

LA CLASE:

1. Preparo cada tarde las clases del día siguiente. ☐ a) No. Sólo cuando tengo deberes. ☐ b) A veces, si el profesor/a comenta algo. ☐ c) Muchas veces, pues me facilita seguir las explicaciones.	5. NO dejo de estudiar algún área porque no me guste el profesor/a o no me agrade como explica. ☐ a) Si me cae mal “paso” de su clase. ☐ b) No, pero me suelo desanimar. ☐ c) No, siempre habrá profesores de todo tipo y hay que acostumbrarse y no coger manías.
2. Me gusta estar atento en clase y prefiero ponerme en las primeras mesas (si puedo).	6. Tengo en cuenta lo que dice el/la profesor/a que es importante.

☐ a) No me gusta atender, me suelo perder o me molestan los compañeros/as. ☐ b) Sí, pero a veces me pierdo. ☐ c) Sí, aunque me cueste un esfuerzo, pues esto facilita estudiar mejor y en menos tiempo.	☐ a) No. ☐ b) A veces. ☐ c) Sí, pues así sé lo que hay que preparar mejor.
3. Me gusta seguir las explicaciones del profesor/a ☐ a) No, me despisto. ☐ b) Sí, cuando me gusta lo que explica. ☐ c) Sí, porque el profesor/a comenta lo que es importante.	7. Suelo participar en los trabajos, debates y ejercicios que propone el profesor/a. ☐ a) No, suelo dedicarme a charlar. ☐ b) A veces, pero si no entiendo no. ☐ c) Sí, pues así comparo lo que sé con los compañeros/as.
4. Pregunto al profesor/a cuando no entiendo algo y he estado atento/a. ☐ a) No, paso. ☐ b) No, soy muy tímido/a. ☐ c) Sí, es una forma de no tener dudas cuando repaso o hago los deberes en casa.	8. Estudio o hago deberes en clase si dejan tiempo. ☐ a) No, intento pasármelo bien. ☐ b) Sí, pero sólo si vigila en profesor/a. ☐ c) Sí, así tengo más tiempo para mis aficiones por las tardes.

BIBLIOGRAFÍA:

- COLLEMAN, J. C. (1985). Psicología del adolescente. Madrid: Morata.
- CLEMENS, H.; BEAN, R., y Clark, A. (1988). Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes. Madrid: Debate, 1988.
- RENÉ L'ECUYER (1985). El concepto de sí mismo. Barcelona: Oikos-Tau.

- SERRANOS GARCÍA G., y OLIVAS BRAVO, A. (1989). Acción tutorial en grupo. Madrid: Escuela Española.
- ORIENTARED.COM

➤ Enseñar a convivir.

Entre las preocupaciones mayores de los tutores y profesores están algunas conductas problemáticas que determinados alumnos tienen en el centro y con las que a veces no saben qué hacer. Las agresiones, riñas, insultos, transgresión de las normas, faltas de respeto, indisciplinas, preocupan a los profesores, primero por sí mismas, por ser comportamientos indeseables, y también, en segundo lugar, porque perjudican extraordinariamente el clima de aprendizaje. Con

algunos grupos de alumnos, la indisciplina puede llegar a constituir un problema de primer orden, que desencadena otros y que puede llegar a hacer imposible no ya sólo el aprendizaje, sino la convivencia misma.

La acción tutorial y orientadora tiene que ver, desde luego, con tales conductas problemáticas, una vez aparecidas, pero, sobre todo, ha de desarrollarse en líneas coherentes de intervención que se anticipen a la aparición de las mismas.

Por lo general, los profesores se preocupan más por los comportamientos excesivos que por los comportamientos inhibidos. Se preocupan por los alumnos inquietos, nerviosos, agresivos, que trastornan el orden de la clase y perjudican el desarrollo del trabajo docente; y se preocupan menos por aquellos alumnos tímidos, inseguros, que no se integran en el grupo, que se relacionan poco con los compañeros y con el profesor, pero que no molestan.

En todo caso, tanto los excesos como los déficit comportamentales han de ser objeto de la atención del profesor. Pero el profesor no sólo ha de prestar atención a los problemas cuando surgen, sino que ha de anticiparse a ellos con una acción positiva que puede resumirse en educar para la convivencia, en enseñar a convivir.

Por otra parte, los problemas de violencia, de indisciplina, de mala convivencia no han de verse, sin embargo, como problemas internos del aula o del centro. El centro educativo y el aula son el espacio en el que esos problemas surgen a veces, pero, justo por ser un espacio educativo, ha de ser también el lugar en el que esos problemas deben encontrar un tratamiento adecuado y, en

consecuencia, deben encontrar su resolución. La escuela ha de ser, ante todo, escuela de convivencia: de una convivencia razonable, pacífica, en la que los intereses y puntos de vista divergentes se negocien a través del diálogo racional y se enmarquen en normas de comportamiento que sirvan para el respeto recíproco.

La escuela es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita, cuanto a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar.

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

Educar es socializar, y en la educación el objetivo del trabajo del tutor, y en general del profesor, es educar a los alumnos en esta capacidad para una buena convivencia y no sólo el tratar de evitar comportamientos hostiles o desintegradores. La sociabilidad no es algo innato; es algo que se aprende, y los aprendizajes que la constituyen pueden muy bien ser considerados como destrezas o habilidades. Puesto que el currículo señala como objetivos educativos determinadas capacidades de los alumnos, a esas destrezas o habilidades es mejor conceptuarlas como capacidades sociales.

El aprendizaje de la convivencia en el centro educativo es esencial. La escuela constituye el alumnado primer espacio público en el cual se encuentran con las exigencias de la sociedad, con

normas institucionales de comportamiento y funcionamiento, con el grupo de sus compañeros de igual edad y con la sociedad de los adultos. La escuela es un lugar de aprendizaje para la convivencia no sólo, ni principalmente, en el sentido de que al alumno se le enseñe cómo ha de convivir fuera de ella, o cómo ha de convivir en el futuro, sino, sobre todo, en el sentido de que es un lugar de convivencia, en el que se pone en práctica un determinado modo de convivir, de relacionarse, de cooperar con los demás o, por el contrario, de chocar con ellos.

Para promover adecuadamente una buena convivencia entre los alumnos y entre ellos y los adultos en un centro docente, es necesario conocer cuáles son los temas dominantes de las relaciones de convivencia en los adolescentes, cuáles son los problemas de éstos y también cuáles son los recursos de que disponen y las fuentes principales de influencia en su comportamiento.

Las pautas de comportamiento aconsejables para todo profesor, sobre todo en lo que concierne a mejorar la dinámica del grupo-clase, han de ser cuidadosamente observadas, principalmente por el profesor-tutor, al que corresponde una especial responsabilidad en conseguir una buena conexión del grupo de alumnos, así como un clima general de cooperación, disciplina, respeto recíproco y buena convivencia.

En la hora de tutoría puede desarrollar sesiones específicamente encaminadas a mejorar las relaciones de convivencia. Son muchas y variadas las actividades que puede desarrollar para ello: sesiones de mesa redonda, en las que unos alumnos o grupos de alumnos presentan y representan distintas posiciones acerca de algún tema, sesiones de torbellino de ideas, en las que se da rienda

suelta a toda clase de propuestas, tan originales e innovadoras como sea posible, sin someterlas a crítica alguna, o el estudio común de casos a partir de hechos reales, por ejemplo, de las noticias del día o de hechos ficticios, o también el juego de roles y dramatización de una determinada situación, asumiendo distintos alumnos los papeles correspondientes a los personajes de una situación y tratando cada uno de vivir a fondo su papel y de sostener un diálogo apasionado con los demás.

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

El tutor enseña a convivir, principalmente, introduciendo factores que mejoren el clima y la dinámica del aula. Algunas líneas de actuación con ese fin, podrían ser:

- Establecer normas claras de funcionamiento elaboradas por todos y enunciadas de forma positiva. La discusión en sesiones de tutoría de ciertas normas es muy provechosa, pues ayuda a descubrir si una determinada norma emana del grupo entero o procede sólo de determinados alumnos que dominan al resto.
- Crear un clima de confianza explicando el porqué de las cosas y aceptando las sugerencias de los alumnos. Informarles de la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que les corresponden como miembros del grupo.

- Favorecer conductas de compañerismo respetando los subgrupos existentes. Rechazar la organización de actividades grupales que sean discriminatorias por razones étnicas, de sexo o de status social.
- Organizar actividades complementarias, tanto fuera como dentro de la clase, que favorezcan la comunicación y la relación entre los alumnos.
- Favorecer actividades cooperativas para prevenir y evitar la segregación de alumnos con dificultades de integración.
- Buscar y acordar entre todas las normas de disciplina imprescindibles, así como las sanciones correspondientes.
- Organizar la clase de manera que sean los propios alumnos los que contribuyan a estructurarla: respecto a trabajos, tiempos, encargos, libertades y responsabilidades.

En este punto de Enseñar a convivir las actividades que se planteen pueden tener como objetivos conseguir una primera toma de contacto e integración con el grupo-clase; lograr que los alumnos se conozcan mejor entre ellos; conocer algunos valores de los alumnos; y obtener datos personales, familiares y académicos del grupo-clase.

La actividad que se propone tiene como título “*Nos Conocemos*”; sirve para que los alumnos se conozcan mejor entre ellos, sus intereses, valores y características personales. La actividad consiste en rellenar el cuadro que se adjunta a continuación; se trata de encontrar a las personas de

clase a las que se puede aplicar cada una de las frases que aparecen en dicho cuadro, y poner su nombre en el espacio en blanco a la derecha, cada nombre debe aparecer sólo una vez.

En esta actividad el profesor/a puede participar como coordinador del grupo o como un miembro más del grupo-clase, rellenando en este último caso el cuadro igual que todos los alumnos y alumnas.

TÉCNICA DE VALORES

ENCUENTRA AL COMPAÑERO/A QUE:	NOMBRE:
1 Toque un instrumento musical.	
2.Practique algún deporte.	
3.Haya leído un libro en los últimos 15 días.	
4.Haya ido a un campamento de verano.	

5 Haya nacido en un pueblo de Huelva.	
6. Quiera ser profesor.	
7. Tenga un perro.	
8. Sea puntual.	
9.Le guste contar chistes	
10. Sepa hacer buenas imitaciones.	
11.Su nombre empiece por S	
12. Tenga el pelo rubio.	
13. Cumpla años en Junio.	
14. Le guste venir al instituto.	
15.Le gusten las matemáticas.	
16. Sea del Atlético de Madrid.	
17. Le guste Jesulín de Ubrique.	
18. Haya plantado alguna vez un árbol.	
19.Estudie a diario.	

BIBLIOGRAFÍA:

- BRUNET, J.J. (2000): Tutoría con adolescentes: técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso. Madrid: San Pío X.

- FRITZEN, S. J. (1988): 70 Ejercicios prácticos de dinámica de grupos. Santander: Sal Terrae.
- GIL, R. (2001): Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar la autoestima, aprender a convivir. Barcelona: CissPraxis.
- GÓMEZ, M.A. T.; MIR, V., y SERRAT, M.A G. (1990): Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase. Madrid: Narcea.
- MOOS, R. H. (1984): Escalas de clima social. Madrid: TEA.
- MORALES GÓMEZ, A. (2001): Problemas en el aula. Madrid: San Pablo.
- ORIENTARED.COM
- STANFORD, G., y ROARK, A. E. Interacción humana en la educación. México: Diana, S. A.

➤ Enseñar a adaptarse.

En buena medida, las dificultades para comportarse bien se relacionan con las dificultades para adaptarse bien. Adaptarse a la vida, al medio, a las circunstancias, forma parte del equipamiento necesario a todo ser vivo para sobrevivir, para vivir con cierta calidad de vida.

Muchos de los problemas que padece el alumnado inadaptado - y de los problemas que ellos, a su vez, traen a otras personas- proceden de la incapacidad de adaptación. Esa incapacidad es disfuncional. En ningún modo hay que interpretar la inadaptación como síntoma de rebeldía frente a los mayores, o a la sociedad establecida. La rebeldía, el rechazo de valores, la crítica, el tomar distancias frente a las generaciones adultas, a los poderes dominantes, o a la sociedad en su generalidad, es un síntoma de madurez, de mucha madurez, y es una forma de adaptación a un entorno, a una sociedad, considerados, por lo demás, adversos.

En su sentido completo, la capacidad de adaptación - de una adaptación funcional, al servicio de la propia supervivencia y calidad de vida- incluye no sólo la adaptación de uno mismo a las demandas del medio, sino también la adaptación del medio a las propias necesidades y demandas. La persona con capacidad de adaptación y autorregulación sabe desenvolverse activamente en un entorno vivo, cambiante, resistente hasta cierto punto a los propios esfuerzos para cambiarlo, pero maleable también hasta cierto punto y susceptible de transformación a consecuencia de la acción humana, individual o colectiva.

La adaptación es, por tanto, una relación dinámica, en la que la persona trata tanto de adaptar el mundo que le rodea, cuanto de adaptarse ella misma. En esa relación dinámica, a veces

difícil, con un entorno resistente a nuestros esfuerzos por modificarlo, el individuo funcionalmente adaptado no se quiebra, ni siquiera cuando fracasa en sus intentos de modificación del medio exterior. Es capaz de encajar las adversidades y fracasos, de responder a los obstáculos y amenazas, y, sobre todo, de no perderse en reacciones desorientadas, perturbadoras para sí mismo y acaso para los demás y, desde luego, ineficaces, que no le reportan beneficio alguno al no modificar favorablemente las condiciones exteriores.

Por otro lado, enseñar a adaptarse no se refiere solamente al alumno, a una actividad que el profesor tenga que realizar para que sus alumnos mejoren las relaciones con el medio escolar y extraescolar. No sólo el alumno es susceptible de mejora; lo es también el medio, la vida en el aula.

El objetivo de mejorar la adaptación de los alumnos incluye necesariamente mejorar el ambiente el que está en manos del profesor mejorar, el escolar, hacer el ambiente más adaptativo, más adaptado a las necesidades de los alumnos.

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

Naturalmente, la adaptación del alumnado no depende exclusivamente, ni siquiera principalmente, del centro educativo. Factores tan importantes como lo son la familia, la calle, el grupo de compañeros, la influencia de los medios de comunicación... A menudo, el aula o el centro educativo es el lugar donde vienen a parar problemas originados en otra parte. También es cierto

que otras veces van a parar a la familia o a la calle problemas que no han sido adecuadamente tratados en el aula. Situaciones sociales tan variadas como el anonimato de las grandes aglomeraciones urbanas, las condiciones bajo mínimos de la vivienda y del modo de vida en los cinturones periféricos de las ciudades, el atraso económico y cultural de zonas deprimidas, son el caldo de cultivo de comportamientos no sólo inadaptados e inadaptantes, sino socialmente desviados o agresivos, que pueden desarrollarse también en el centro educativo, y frente a los cuales el profesor tiene posibilidades muy limitadas.

Es de temer, además, que la ampliación de la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años produzca como efecto colateral que muchos de los problemas de adolescentes en esas edades, que actualmente se encuentran fuera de la escuela, problemas, por tanto, que existen - pero que están en la calle, no en el aula o el centro educativo- , como consecuencia de esa extensión vengán a repercutir y a estar presentes también dentro del ámbito escolar. Es un efecto, seguramente, indeseable para los profesores, pero no tan indeseable si se considera la sociedad en general y, sobre todo, si se considera el propio bien de los jóvenes. Para éstos, y también para la sociedad, es mucho mejor que los problemas de inadaptación social aparezcan y se den en un lugar educativo, que no fuera de él. Los centros educativos han de ser espacios en los cuales sea posible afrontar estos problemas y no sólo afrontarlos, sino anticiparse a ellos.

La extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años constituye, ciertamente, una exigencia mayor para los centros educativos y para los profesores. Pero constituye también, por

parte de la sociedad, una prueba de confianza en las instituciones educativas, a las que se considera capaces de abordar problemas y metas sociales con los jóvenes mejor que otras instituciones.

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

De todas formas, la vida escolar y académica plantea a los alumnos demandas y desafíos que no siempre son asumidos apropiadamente y que pueden generar inadaptación. La actividad de aprendizaje no siempre es fácil. Antes al contrario, incluso cuando se realiza con éxito, se caracteriza por su complejidad, y está llena de dificultades que ciertos alumnos pueden vivir de manera problemática y que los profesores han de comprender. El estrés, la tensión emocional, la sensación de incapacidad o imposibilidad, el temor al fracaso, la vergüenza ante los compañeros y ante los adultos e incluso el sentimiento de culpa ante el fracaso o ante el incumplimiento de las obligaciones como alumnos, acompañan a menudo a las actividades escolares.

La inadaptación, a su vez, desmotiva al alumno, que pierde interés respecto tanto a los contenidos de aprendizaje, cuanto a los modos de aprender, a las actividades que se desarrollan en el aula. Y no sólo pierde motivación: pierde también recursos intelectuales, rinde menos en la adquisición tanto del pensamiento formal y abstracto, cuanto en capacidades de carácter instrumental, seguramente porque afronta los aprendizajes con un patrón de pensamiento impulsivo,

irreflexivo, sin las necesarias estrategias de atención, discriminación y autocorrección. En el extremo, el alumno abandona. Abandona el centro o abandona determinadas materias, que han perdido todo interés para él o que renuncia a aprobar. A partir de este momento, y sea cual sea el origen de la inadaptación, en el ámbito escolar o fuera de él, el abandono a que ha llevado la inadaptación escolar en la mayoría de los casos evolucionará hacia una inadaptación también social.

El profesor-tutor debe desarrollar una línea de actuación coherente, igual que los demás profesores, en la tarea de enseñar a los alumnos a adaptarse; pero tiene responsabilidades específicas que cumplir: sea en la hora de tutoría o fuera de ella, tanto con el grupo, como con cada uno de los alumnos que tiene encomendados.

El desarrollo ordinario de la función tutorial no requiere especial preparación del profesor. Todo adulto bien formado, todo profesor o profesora, es capaz de desempeñar bien esas funciones. Para organizar adecuadamente la hora de tutoría seguramente necesitará inspirarse en libros o programas, que, por otro lado, puede fácilmente tener a su disposición. Además, para los casos más complejos y difíciles, necesitará, desde luego, el asesoramiento del Departamento de Orientación; o bien, será oportuno transferir el caso a ese Departamento.

Se indican a continuación algunas de las actividades y pautas de actuación ordinarias que el profesor tutor puede realizar con sus alumnos. Algunas de ellas pueden ser desarrolladas de acuerdo con programas específicamente diseñados para ello.

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

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

- Aunque la enseñanza y el aprendizaje de la relajación corporal forma parte del área de la Educación Física, puede ser aconsejable que, también en la hora de tutoría, el tutor favorezca momentos en los que el grupo clase está silencioso, en la posición que cada cual elige, pero sin moverse de un sitio a otro, quizá escuchando música, pero, en todo caso, quieto, sin hacer nada, y en silencio. Se trata de favorecer la experiencia colectiva del bienestar, sin necesidad de hacer nada, sintiéndose cada cual a gusto consigo mismo, con

otras personas, y con un ambiente agradable. Si el tutor lo desea, y se siente capaz de ello, puede, con asesoramiento del profesor de Educación Física o del especialista en Psicología y Pedagogía, desarrollar algún método concreto de relajación corporal. Pero, aun en el caso de no utilizar formalmente algún método, el mero hecho de conseguir el aquietamiento del grupo durante unos pocos minutos contribuirá a desarrollar sensaciones placenteras, relacionadas también con el estar juntos, y a reducir tensiones personales y del grupo.

- El profesor-tutor tiene especial responsabilidad en seguir las reacciones de sus alumnos antes y después de las situaciones estresantes para ellos, como son las pruebas de evaluación o los momentos de dar las calificaciones. También de forma colectiva, pero sobre todo de manera individual, ha de afrontar las reflexiones desalentadoras que muchos alumnos tienen en esas ocasiones: "No voy a poder hacerlo bien... me van a suspender... voy a suspenderlo todo... la tiene tomada conmigo... esto es imposible... soy un desastre."

El profesor-tutor ha de ayudar a los alumnos a transformar este pensamiento derrotista e inadaptado en un pensamiento realista, en el que el alumno sea consciente de sus capacidades y de sus limitaciones, valore con objetividad sus probabilidades de éxito, no se exalte con el éxito, ni tampoco se deprima inútilmente con el fracaso, regule su comportamiento, etc.

Una de las actividades que el tutor puede mantener individualmente con sus alumnos es la revisión de compromisos para mejorar su adaptación en cualquier ámbito, ya sea escolar, familiar o social.

REVISIÓN DE COMPROMISOS



COMPROMISO	LO POSITIVO QUE HAS LOGRADO	LO QUE HAS PERDIDO AL NO CONSEGUIRLO DEL TODO

REDACTA DE NUEVO EL COMPROMISO: MÁS REALISTA Y MÁS ILUSIONANTE.

COMPROMISO	¿QUÉ DEBES MEJORAR?	¿CÓMO TE PREMIARÁS?
------------	---------------------	---------------------

FIRMA

TESTIGO

PON ESTE PAPEL O UNA FOTOCOPIA EN LA PUERTA DE TU HABITACIÓN

BIBLIOGRAFÍA:

- BISQUERRA ALCINA, R. (1992): Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- GOLDSTEIN, A. P., y otros. (1989): Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca, S. A., 1989.
- MACHARGO, J. (1991): El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Ed. Síntesis. Madrid.
- ORIENTARED.COM
- ROMAN, J.M. y PASTOR, E. (1984): Tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor. Barcelona: CEAC.
- SANZ ORO, R. (2001): Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: Pirámide.

➤ Enseñar a decidirse.

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

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

Enseñar a decidir es, en realidad, enseñar a decidirse, a desarrollar procesos de decisión significativos, en los que uno mismo está implicado. El proceso de decisión envuelve elementos de naturaleza cognoscitiva, no sólo de representación de la realidad, sino también de evaluación de la misma. La capacidad de tomar decisiones constituye una capacidad cognitiva, pero en un sentido muy amplio y muy completo: capacidad no sólo de representar o aprehender teóricamente la realidad, sino también capacidad de tomar conciencia, de sentir, de valorar, de comparar, de supeditar unas expectativas a otras.

Las decisiones se hacen más complejas porque por lo general hemos de tomarlas en situación de información incompleta. Una decisión en condiciones de información completa casi no sería una decisión. Cuando sabemos exactamente, sin género de duda, cuáles son las consecuencias de diferentes cursos alternativos de acción y cuando, además, conocemos cuál es el valor de deseabilidad de esas alternativas, no hay mucho que decidir: se produce una decisión, pero casi automáticamente.

La decisión está implícita ya en la información, conocimiento y valoraciones previos; en realidad está tomada ya de antemano, aunque la persona no se haya dado cuenta de ello. El proceso se hace mucho más complejo cuando hay que tomarla en condiciones de incertidumbre, de información incompleta.

Esa incertidumbre e información incompleta son las condiciones habituales en situaciones en las que hemos de realizar una decisión acerca de nosotros mismos, de nuestro propio futuro. La educación y orientación en la toma de decisiones que se supone que el profesor o el orientador han de desarrollar en los alumnos se refiere a una toma de decisiones principalmente relativas a su propia vida: qué amigos/as elegir, qué hacer este verano o el curso próximo, a qué valores adherirse, qué género de vida escoger, etc.

A menudo, los niños e incluso los adolescentes no se plantean de modo explícito esas decisiones. La orientación y educación en la toma de decisiones trata, primero, de hacer consciente la elección a la que la persona se enfrenta, segundo, dotarle de la máxima información posible

acerca de las alternativas donde elegir, y, tercero, dotarle de las capacidades que le permitan manejar esa información y elegir con acierto.

Ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro, es, seguramente, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes. La madurez para decidir es uno de los elementos esenciales, quizá el central, de la madurez personal.

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

El desarrollo de un currículo integral incluye educar a los alumnos en la capacidad de tomar decisiones, principalmente decisiones que les afectan a ellos mismos y a su futuro. Los currículos establecidos, contienen objetivos educativos de área y de etapa relacionados con esa capacidad. Por

su carácter integrador de otras capacidades, de otros aprendizajes, así como por su clara conexión con el desarrollo personal, la educación para la madurez decisional pertenece a la dimensión educativa que responde a las ideas de tutoría y de orientación.

Todos los profesores, pero de modo especial tutores y orientadores, fomentarán esa madurez, que empieza a constituir un supuesto previo indispensable para emprender, con responsabilidad y con expectativas de acierto, itinerarios educativos que contribuirán a definir el futuro lugar social del alumnado.

En este sentido, la orientación vocacional, como proceso educativo, persigue la adquisición de habilidades y destrezas que posibiliten en los estudiantes su propia autoorientación. Su integración en el currículo aporta a la educación un alto nivel de funcionalidad al hacer comprender a los diferentes agentes educativos el verdadero sentido de los aprendizajes y su proyección futura en el mundo académico, social y profesional, y la convierten en un quehacer a desarrollar en las actividades de tutoría en los centros educativos.

El tutor, con la adopción de este planteamiento integrador, ha de evitar la separación de la faceta vocacional de otras del mismo individuo, ya que ninguna elección puede efectuarse al margen de otros ámbitos personales, familiares y relacionales. Por otra parte, el tutor tiene un conocimiento de cada alumno en particular de valor inestimable: horario de estudio, rendimiento, actitud ante cada asignatura, intereses, esfuerzo... Posee, además, su propia opinión y la de otros

profesores acerca de cada estudiante. A todo ello adjunta la información y apoyo técnico del Departamento de Orientación.

La responsabilidad específica del tutor en la implantación y desarrollo de programas de orientación vocacional consiste en la personalización de los mismos en la individualidad de cada alumno y en la conexión de estos programas con la realidad escolar y personal de los estudiantes. Nadie más indicado, por tanto, que el tutor para enseñar a los alumnos a valorar en su justa medida la adecuación de sus intereses, motivaciones, actitudes, rendimiento y esfuerzo con las exigencias académicas y profesionales. Ahora bien, en esta integración de la dimensión orientadora en la tarea escolar, la tutoría no ha de llevar en exclusividad la responsabilidad de su eficacia, ya que determinados aspectos de la misma - como por ejemplo, las estrategias para la toma de decisiones- reclaman técnicas especializadas que deberán ser asumidas por los profesionales de los Departamentos de Orientación. Por tanto, desde el plano institucional, la orientación vocacional es una función que los orientadores deberán contribuir a desarrollar para asegurar la eficacia del sistema educativo.

La intervención de estos profesionales se centrará prioritariamente en facilitar y coordinar la elaboración y desarrollo de los programas de orientación vocacional cuya implantación facilite a los estudiantes la adquisición de técnicas y estrategias que permitan a los alumnos asumir responsablemente las posibles opciones académicas.

Como conclusión de estas líneas de acción tutorial aportar que las líneas de trabajo de enseñar a comportares, a adaptarse, a convivir, etc., tienen en común que habitualmente los profesores, a menos que estén muy atentos y sean muy sensibles a lo que sucede en el aula, no se percatan de la necesidad de trabajarlas hasta que no surgen los problemas de comportamiento. Cuando se dan situaciones de agresión o violencia, de indisciplina, o de inadaptación extrema al medio escolar, el profesor, evidentemente no sólo toma conciencia, sino que se preocupa e incluso se angustia. Llegado ese momento, sin embargo, aunque no sea ya tarde para intervenir, la intervención educativa es mucho más difícil que si el profesor se hubiera anticipado a la aparición del problema.

Es de la mayor importancia, por consiguiente, una línea de actuación coherente por la que los profesores, todos ellos, eduquen en la convivencia, en el "buen comportamiento", en la buena adaptación al medio escolar y social. Esa línea de actuación no sólo evitará comportamientos indeseables, sino que será positivamente beneficiosa para los alumnos, a quienes, además de evitarles muchos problemas, les educará en la madurez, y también para el propio profesor. Incluso desde el punto de vista de la propia comodidad personal, es mejor para el profesor prevenir los problemas que afrontarlos una vez aparecidos.

Las actividades que el tutor desarrolle en este caso, deben tener como objetivos principales contribuir al desarrollo de los alumnos como personas; potenciar su capacidad de decisión y asertividad; y potenciar la expresión oral. La actividad que se expone a continuación se titula "*¿Y tú qué harías?*"; se presentan varias situaciones en las que es difícil saber cómo actuar correctamente,

y otras veces se sabe cómo actuar, pero es difícil hacer las cosas como se piensan. Se le entregaría a cada uno de los alumnos una ficha modelo como la siguiente, para ser respondida individualmente, y al final exponer las diversas opiniones al conjunto de la clase.

Ante las situaciones que se exponen a continuación..... ¿Tú que harías?

1.- Estamos en una excursión. Después de comer hay un montón de desperdicios, papeles, plásticos,
¿Tú qué harías?

2.- Después de comer en una excursión el profesor/a indica que hay que limpiar la zona. Varios compañeros estáis recogiendo los restos que quedaron por el suelo, pero algunos se hacen los remolones riéndose y haciendo burlas a los que trabajáis. **¿Tú qué harías?**

3.- Estás en clase. Tienes que realizar una tarea que te ha pedido el profesor/a pero no te concentras porque un grupo de compañeros están molestando y alborotando..... **¿tú qué harías?**

4.- Vais por la calle un grupo de amigos y amigas. Os cruzáis con una persona que tiene un defecto físico. Uno de tus amigos empieza a hacer “chistes”, y a burlarse de ella imitando su defecto..... **¿Tú qué harías?**

5.- Estás en el recreo. Un compañero no tiene bocadillo porque se le hizo tarde y vino sin desayunar. **¿Tú qué harías?**

6.- Estás en el recreo. Hay un amigo que todos los días te pide parte de tu bocadillo y hace lo mismo con otros compañeros y compañeras. **¿Tú qué harías?**_____

BIBLIOGRAFÍA Y PROGRAMAS:

- CASTAÑO, C. (1983): Psicología y orientación vocacional. Madrid: Marova.
- RIVAS, F. (1988): Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento. Madrid: Morata.
- ORIENTARED.COM

Programas de enseñar a decidirse:

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

Es un programa de educación vocacional basado en el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (A. D. V. P.) de Pelletier, e incluido en el movimiento de la denominada Educación para la Carrera.

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

La autora desarrolla un programa de orientación vocacional basada en las teorías del Aprendizaje Social y el modelo de toma de decisiones de Krumboltz. Pretende proporcionar al tutor una herramienta de trabajo para enseñar a tomar decisiones responsables, creativas y personales.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BIBLIOGRAFÍA:

- AEOEP (1990): La Reforma Educativa: un reto para la Orientación. Valencia: AEOEP.
- ALBADALEJO, J.J. La Acción tutorial. Alicante: Disgrafos, 1992.
- ALCALÁ, M.S.P. y MADONAR, M.J. (1999): Hacia una orientación profesional no sexista. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- ALONSO-GALLEGO, HONEY, P. (1995): Los estilos de aprendizaje. Mensajero: Bilbao.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ, J. y Vallés, A. (1998): Orienta plus: orientación vocacional y profesional. Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. y BIZQUERRA, R. (1996): Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. y otros (1991): La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría
- ÁLVAREZ, M. (1994): El modelo organizativo y funcional de la orientación en el MEC.

- ÁLVAREZ, P y SANTANA, L. (1998): Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular. Madrid: EOS
- ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2000): La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría. Madrid: CCS.
- ANAYA, D. (1999): Diagnóstico en orientación e intervención psicopedagógica: bases conceptuales y metodológicas. Madrid: UNED.
- ARNAIZ, J. y otro (1995): La tutoría organización y tareas. Barcelona: Grao.
- BENAVENT, J.A. (2000): La orientación psicopedagógica en España. Valencia: Promolibro.
- BISQUERRA ALCINA, R. (1992): Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- BISQUERRA, R. (1990): Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boiscaren UniversitariO.
- BOZA, A. (2001): Ser profesor, ser tutor : orientación educativa para docentes. Huelva: Hergué.
- BUTTON, L. (1978): Acción tutorial con grupos. Madrid: Anaya.
- CASTAÑO, C. (1983): Psicología y Orientación Vocacional. Madrid: Marova
- COLL, C. (1987): Psicología y Currículum. Barcelona: Laia.
- CORONADO, A. (2000): Analiza, compara y decide : programa de orientación académica y profesional. Sevilla: Kronos.
- DINKMEYER, D. y CARLSON, J. (1976): El consultor psicopedagógico en la escuela. Buenos Aires: Guadalupe.

- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, P. La función tutorial. Madrid: Castalia-M. E. C., 1991.
- GARCIA NIETO, N. y otros (1989): La tutoría en las enseñanzas medias. Madrid: ICC.
- GARCÍA, J.N. (2001): Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel.
- GÓMEZ-CASTRO, J.L. y ORTEGA, MªJ. (1991): Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y enseñanza primaria. Madrid: Escuela Española.
- GOMEZ, M; MIR, U y M. SERRATS (1997): Propuestas de intervención en el aula. Narcea: Madrid.
- GORDILLO, M.V. (1986): Manual de orientación educativa. Madrid: Alianza
- GORDILLO, M.V. (1996): Orientación y comunidad: La responsabilidad social de la orientación. Madrid: Alianza.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (1997): Preguntas sobre orientación. Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999): Orientación escolar y tutoría. Granada: Grupo editorial universitario.
- MARTÍNEZ, M.C. (1997): Orientación personal y educativa. Guía didáctica. Madrid: UNED.
- MAHER, CH. Y ZINS, J. (1989): Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Madrid: Narcea.

- MEC (1990): La orientación Educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid: MEC.
- MEC (1992): Orientación y tutoría. Madrid: MEC.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. Actividades de Tutoría con alumnos de EE. MM. Madrid: M. E. C., 1991.
- MAHER, CH. y ZINS, J. (1989): Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Madrid: Narcea.
- NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000): Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Barcelona: Ariel.
- ORIENTARED.COM
- PÉREZ SOLÍS, María (2002). Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje. Madrid: Thomson.
- PANTOJA, A.; CAMPOY, T.J. y CAÑAS, A. (Coords.) (2001): Nuevas perspectivas de la orientación educativa. Jaén: Cámara oficial de comercio e industria de la provincia de Jaén.
- RENÉ L'ECUYER (1985). El concepto de sí mismo. Barcelona: Oikos-Tau.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1996): El departamento de orientación en los centros. Aproximación a los principios de organización y planificación. Actas a las jornadas sobre tutoría, Granada: Universidad de Granada.

- RODRIGUEZ MORENO, M. L., BENAVENT, J. A., FOSSATI, R., y TORT. Ll. (1993): Los servicios de orientación escolar y profesional en España, Luxemburgo, Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ROMAN, J.M. y PASTOR, E. (1984): Tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor. Barcelona: CEAC.
- RUS, A. (1999): Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo. Granada: Universidad de Granada.
- SERRANOS GARCÍA G., y OLIVAS BRAVO, A. (1989). Acción tutorial en grupo. Madrid: Escuela Española.
- SOBRADO, L. (1990): Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona: PPU.
- STANFORD, G., y ROARK, A. E. Interacción humana en la educación. México: Diana, S. A.
- VÉLAZ, C. (1998): Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Archidona: Aljibe.
- ZABALZA, M.A. (1992): El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural. Granada: Impresur.