

ANTONI GINER
ÓSCAR PUIGARDEU

La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica

21


ice 

 **HORSORI**
EDUCORIAL

Colección Cuadernos de Formación del profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.
Manuel de Puolles (Coord.)
- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)
- 5 La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- 6 Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- 7 Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria.
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8 Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)
- 9 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.
Luis del Carmen (Coord.)
- 10 Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.
Javier Baigorri (Coord.)

ice 

HORSORI
EDITORIAL

ANTONI GINER
ÓSCAR PUIGARDEU

LA TUTORÍA Y EL TUTOR.
ESTRATEGIAS PARA
SU PRÁCTICA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Iñaki Echevarria, Carmen Albadalejo, Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Julio 2008

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Antoni Giner
© Óscar Puigardeu
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: B-38.138-2008
I.S.B.N: 978-84-96108-54-7
Impreso en Service Point FMI, S.A.

Agradecimientos

A nuestras familias, especialmente:
Laura y Gemma

A nuestros maestros y tutores, especialmente:
P. Bonet y Felipe

A nuestros compañeros de profesión, especialmente:
ICE de la UB y Escola Laboure

A todos quienes han ayudado a hacer posible este libro:
GRAT, Laura Pujol y M^a Àngels Berenguer

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	11
INTRODUCCIÓN.....	17
1. MARCO CONCEPTUAL DE LA TUTORÍA.....	21
1. LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA TUTORÍA.....	21
2. EL TUTOR.....	22
3. FORMACIÓN.....	23
4. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	24
5. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	24
2. NORMATIVA LEGAL.....	25
1. INTRODUCCIÓN.....	25
2. LOE.....	25
3. OTRAS LEYES.....	28
4. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	29
3. ASPECTOS ÉTICOS DE LA FUNCIÓN TUTORIAL.....	31
1. INTRODUCCIÓN.....	31
2. PRINCIPIOS PARA UNA DEONTOLOGÍA DE LA FUNCIÓN TUTORIAL.....	34
3. CASOS PRÁCTICOS.....	37
4. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	39
5. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	39
6. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	40
4. DESARROLLO MORAL Y EDUCACIÓN EN VALORES.....	41
1. INTRODUCCIÓN.....	41
2. LOS ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG.....	42
3. LA CRÍTICA DE CAROL WILLIGAN.....	44
4. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO MORAL.....	45
5. LA EDUCACIÓN MORAL PARA LA PERSONA COMO UN TODO.....	45
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	47

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	51
8. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	51
9. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	52
5. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	53
1. INTRODUCCIÓN.....	53
2. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	54
3. ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	56
4. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.....	58
5. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	60
6. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	60
7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	61
6. EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	63
1. INTRODUCCIÓN.....	63
2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	64
3. LA AUTOESTIMA.....	67
4. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	68
5. FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS TUTORES EN EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	68
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	70
7. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	76
8. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	76
9. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	77
7. DINÁMICAS DE GRUPO.....	79
1. INTRODUCCIÓN. LAS DINÁMICAS DE GRUPO COMO HERRAMIENTA PARA UN PROCESO EDUCATIVO.....	79
2. CONCEPTO DE GRUPO Y DE DINÁMICA DE GRUPO.....	80
3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	83
4. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	107
5. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	107
6. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	107
8. GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA.....	109
1. INTRODUCCIÓN.....	109
2. CONVIVENCIA Y CONFLICTO.....	110
3. TIPOS DE CONFLICTOS.....	111
4. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN.....	113
5. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.....	118

6. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	130
7. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	131
8. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	131
9. EDUCACIÓN PARA LA SALUD.....	133
1. INTRODUCCIÓN.....	133
2. PROGRAMAS DE COLABORACIÓN ENTRE SALUD, ESCUELA Y OTROS AGENTES EDUCATIVOS.....	135
3. AUTOCONOCIMIENTO Y CAMBIOS PROPIOS DE LA ADOLESCENCIA.....	136
4. NORMAS DE HIGIENE Y CUIDADO DEL PROPIO CUERPO.....	137
5. ASPECTOS DE NUTRICIÓN SALUDABLE Y MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS.....	137
6. ELEMENTOS DE PRIMEROS AUXILIOS Y CUIDADO DE LESIONES.....	137
7. EDUCACIÓN VIAL Y PREVENCIÓN DE ACCIDENTES DOMÉSTICOS.....	138
8. ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL, MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS Y SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD HUMANA.....	138
9. PREVENCIÓN DE CONSUMO DE TÓXICOS Y DROGAS.....	139
10. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTOCONTROL, HABILIDADES Y COMPETENCIAS SOCIALES.....	139
11. PREVENCIÓN RESPECTO A GRUPOS TOTALITARIOS Y SOCIOADICCIONES.....	139
12. CONOCIMIENTO DE LOS RECURSOS SOCIOSANITARIOS DE LA ZONA....	140
13. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	142
14. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	154
15. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	154
16. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	155
10. LA COMUNICACIÓN.....	157
1. INTRODUCCIÓN.....	157
2. AXIOMAS DE LA COMUNICACIÓN.....	158
3. PERCEPCIÓN DE LA COMUNICACIÓN.....	163
4. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS.....	164
5. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	167
6. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	168
7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	168
11. LA ENTREVISTA CON EL ALUMNO/A.....	169
1. INTRODUCCIÓN.....	169
2. LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO CON EL ALUMNO/A.....	170
3. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO.....	170

4. MARCO FUNCIONAL DE LA ENTREVISTA.....	172
5. CASOS PRÁCTICOS.....	172
6. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	177
7. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	178
8. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	178
12. LA FAMILIA.....	179
1. INTRODUCCIÓN. CONCEPTO DE FAMILIA.....	179
2. EL GENOGRAMA.....	180
3. SUBSISTEMAS DENTRO DE LA FAMILIA.....	181
4. TIPOLOGÍA DE FAMILIAS.....	182
5. ESTILOS RELACIONALES DENTRO DE LA FAMILIA.....	183
6. RELACIONES DISFUNCIONALES.....	184
7. CASOS PRÁCTICOS.....	185
8. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	187
9. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	188
10. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	188
13. LA ENTREVISTA CON LA FAMILIA.....	189
1. INTRODUCCIÓN. LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO CON LA FAMILIA.....	189
2. OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA.....	190
3. MARCO FUNCIONAL DE LA ENTREVISTA.....	191
4. REFLEXIONES PREVIAS A LA ENTREVISTA.....	192
5. TIPOS DE ENTREVISTAS.....	193
6. FASES DE LA ENTREVISTA.....	196
7. CASOS PRÁCTICOS.....	198
8. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	201
9. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	202
10. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	202
14. COORDINACIÓN CON EL EQUIPO DOCENTE.....	203
1. INTRODUCCIÓN. EL EQUIPO DOCENTE Y SU IMPORTANCIA.....	203
2. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO.....	205
3. CASOS PRÁCTICOS.....	207
4. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	210
5. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	211
6. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	211

15. EL TRABAJO EN RED ENTRE LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD.....	213
1. INTRODUCCIÓN.....	213
2. EL TRABAJO EN RED.....	214
3. DIFERENTES EQUIPOS QUE SUELEN FORMAR LA RED DE INTERVENCIÓN.....	216
4. CASOS PRÁCTICOS.....	220
5. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	222
6. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	223
7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	223
16. LAS TIC EN LA ACCIÓN TUTORIAL.....	225
1. INTRODUCCIÓN.....	225
2. LAS TIC PARA LA TUTORÍA, UN MUNDO DE RECURSOS.....	226
3. LAS TIC PARA EL TUTOR Y SUS ALUMNOS, UN ESPACIO DE COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO.....	228
4. LAS ACTIVIDADES TIC EN TUTORÍA.....	229
5. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	230
6. RECURSOS TELEMÁTICOS.....	231
7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	231
17. LA EVALUACIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL.....	233
1. INTRODUCCIÓN.....	233
2. PARA QUÉ EVALUAR LA TUTORÍA.....	234
3. EL PORTAFOLIO.....	234
4. CUESTIONARIOS DE AUTOVALORACIÓN O VALORACIÓN SUBJETIVA DE SATISFACCIÓN.....	235
5. EVALUACIÓN SUMATIVA EN LA ACCIÓN TUTORIAL.....	236
6. LA PRÁCTICA REFLEXIVA.....	236
7. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	238
8. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	243
9. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	243
BIBLIOGRAFÍA.....	245

PRÓLOGO

Sobre la función tutorial del profesorado

La calidad de la educación y la práctica de la tutoría

La calidad de la educación esta en función de diversos factores. Dos de los principales son la calidad del profesorado y la calidad de los ambientes de aprendizaje y convivencia que conforman la vida en los centros.

Resulta obvio afirmar que el nivel de formación personal y profesional del profesorado incide en la calidad del aprendizaje de los alumnos y que la dedicación con la que éste atiende los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos y sus dificultades contribuye de forma eficaz a mejorar su autoestima y a estimular su superación personal. Sin embargo una buena formación del profesorado como docente no es suficiente. Conviene prestar atención además a otros factores menos objetivos y observables y que en cambio son decisivos en la formación de la personalidad de los alumnos y en la calidad de la educación. Entre ellos los que son consecuencia de un ejercicio de la tutoría por parte del profesorado eficaz y capaz de promover un buen clima de aprendizaje y convivencia en el centro.

Ser tutor o tutora supone abordar la función educadora en toda su amplitud. Supone abordar el conjunto de procesos que inciden o protagoniza el alumno desde la perspectiva del alumno y a la vez con la visión del educador que conoce las posibilidades y límites pedagógicos del grupo clase, del ciclo, etapa y centro en su conjunto para conformar espacios de aprendizaje y convivencia óptimos para el desarrollo y crecimiento de cada alumno. Consiste en acompañar los procesos de aprendizaje, desarrollo y construcción de personalidad de cada alumno en su individualidad y también como miembro del grupo del que forma parte y con el que conviene que establezca vinculo de pertenencia. Supone tener en consideración las posibilidades y límites de cada familia en relación con la educación de sus hijos e hijas y actuar desde la escuela incidiendo en sus formas educadoras y complementando su tarea. La tarea de tutores y tutoras no es una tarea fácil. Es una tarea compleja, técnica y también artesana, que requiere preparación específica, atención, capacidad de escucha y comunicación, habilidades comunicativas y sociales y buena disposición.

En general, tal y como hemos afirmado en diferentes ocasiones, la tarea del profesorado siempre es una tarea compleja y por ello su profesión un oficio técnico a la vez que artesano. Pero en especial cuando nos referimos a su función como tutor o tutora el ejercicio de la profesión va más allá del buen docente o experto en un ámbito de conocimiento. Por muy importante y necesaria que sea esta función en su desempeño como docente, el buen desempeño de la función tutorial requiere además otro tipo de saberes, saber hacer y principalmente saber actuar con criterio en situaciones no siempre previsibles y, en no pocas ocasiones, con un cierto grado de incertidumbre.

El ejercicio profesional de la tutoría

La tarea del profesorado y en especial cuando le corresponde funciones de tutoría, supone un ejercicio profesional que incorpora valores éticos y compromiso social como componentes esenciales de la propia profesión.¹ Es una tarea que no puede abordarse como una mera ocupación laboral, ni siquiera como un oficio para el que tan sólo conviene estar bien entrenado. Comporta un nivel de discrecionalidad técnica y de toma de decisiones en el propio discurrir del ejercicio profesional que no puede abordarse al margen de un compromiso ético y moral con los usuarios –alumnos y familias– y con la los colegas y el proyecto educativo de centro.

Se ha dicho y lo compartimos, que las tres profesiones a las que podemos exigir con mayor fuerza este tipo de compromiso ético son: las relacionadas con la justicia, la salud y la educación, aunque deberíamos incorporar también las relacionadas con la comunicación en función del impacto educativo –informal, formativo y moral– que genera su ejercicio. Todas ellas son profesiones que atienden a personas e inciden en la calidad de vida más íntima y personal, especialmente si nos referimos al cuidado y sobre todo a la formación de la infancia y la juventud.

De entre estas profesiones las que suponen mayor complejidad y requieren mayor polivalencia son, a nuestro entender, las del personal de enfermería y las del mundo de la escuela. Son profesiones que, para el bien de la humanidad y la salud mental de los propios profesionales, no conviene ejercer sin vocación.² Sin embargo, son profesiones que requieren más que vocación; precisan un alto nivel de preparación técnica, científica y tecnológica; un buen entreno para adaptarse con ilusión a los cambios, una disponibilidad innata o aprendida para atender a personas en sus múltiples y variadas necesidades, un buen nivel de iniciativa y proactividad y, sobre todo, una visión holística y sistémica que permita analizar la realidad en su conjunto, evite perderse en el detalle de lo particular, y, a la vez, incorpore el sentido del matiz en la reflexión y en la toma de decisión profesional. El ejercicio de la tutoría es en el mundo de la escuela un ejemplo de este tipo de profesiones.

¹ Martínez, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer

² Martínez, M. y Tey, A.(2007): *El profesorado: profesión y compromiso ético* en A. Perez, M. Martínez, A. Tey y otros. *Profesorado y otros profesionales de la educación* (pp: 37-77). Barcelona: Octaedro.

Es un ejercicio profesional que comporta tareas que no pueden o no deberían ejercerse prioritariamente a título individual. Son tareas que conviene abordar en y desde la cooperación y la colaboración entre todos los profesionales, los del centro y los de los servicios con los que el centro coopera en el ejercicio de su función educadora. Pero a pesar de que la función tutorial deba ser compartida por todo el equipo docente y directivo del centro y apoyada en los profesionales externos, debe ser liderada por el tutor o la tutora. Comporta tareas que requieren el concurso de diferentes profesionales pero que deben ser integradas en un único interlocutor con el alumno y las familias. La responsabilidad del tutor es intransferible al equipo y supone no sólo la relación información, atención y orientación pedagógica a las familias, sino también regular las interacciones en el grupo clase en relación con la singularidad de cada alumno y las de los profesores y servicios externos en la medida en que inciden en el proceso de aprendizaje, desarrollo y crecimiento personal de sus alumnos.

La iniciación y la formación en el ejercicio de la tutoría

Obviamente el ejercicio de una función como ésta no puede improvisarse. Ya hemos afirmado que la tarea del tutor requiere una cierta disposición y vocación, pero eso no es suficiente. Requiere una formación específica que probablemente puede adquirirse de forma más eficaz, en el lugar de trabajo, al lado de un tutor con experiencia que ejerza de mentor y mediante la reflexión sobre la propia práctica y la observación y análisis de otras experiencias y prácticas. La iniciación en la tutoría y la formación de tutores noveles debe integrar programas de aprendizaje y desarrollo de competencias de trabajo cooperativo y colaborativo con otros docentes y con profesionales externos y de habilidades sociales y comunicativas para la conducción de entrevistas y reuniones con las familias y el trato con los alumnos y alumnas. Es un tipo de formación que debe entenderse en clave de formación continua y que debe estimular la autoformación del profesorado en torno a la actualización de conocimientos sobre la cultura actual de sus alumnos, sobre la tipología de familias y estilos de vida en nuestra sociedad, sobre las formas de ocio y consumo en la sociedad de las tecnologías y del libre acceso a productos que potencialmente pueden generar adicciones, etc. En definitiva requiere una cierta madurez emocional y un cierto tiempo, aprender de los que tienen más experiencia y estar dispuesto a aprender a lo largo de toda la vida profesional. La sociedad cambia, los que aprenden y sus familias también, y a la vez cada vez disponemos de más investigación psicopedagógica, estudios sobre la familia y la sociedad actuales y buenas experiencias en tutoría. Es necesario - como ocurre en el caso de otros profesionales, por ejemplo de la salud- que el tutor incorpore estos conocimientos en su función optimizando así su tarea. Por último y no por ser menos importante, un buen ejercicio de la tutoría requiere un marco teórico de referencia sobre lo que entendemos por educación y sobre los objetivos de la educación en la sociedad actual en el que integre su práctica y una evaluación sistemática de la misma que la haga más eficiente y eficaz.

La educación como creación de condiciones para la sostenibilidad personal y ciudadana

En la sociedad de la información y la diversidad en la que vivimos la educación y en especial la escuela debe plantearse como objetivos prioritarios la formación de personas competentes para construir sus vidas de manera sostenible y para actuar de acuerdo con criterios propios basados en la libertad, la justicia, el respeto y la equidad.³

La escuela de hoy forma a los que harán posible la sostenibilidad de nuestro mundo en las próximas décadas. Conviene que la infancia y la juventud actual esté entrenada en practicar estilos de vida sostenibles y sustentables tanto a nivel personal, como laboral y ciudadano. Para ello conviene que la escuela sea un lugar donde aprender a arriesgarse, donde conocer nuestras posibilidades, donde probar, errar y aprender a corregir. Y para esto sea posible es necesario que la escuela sea un buen espacio en el que aprender a ser autónomo, tener confianza en nuestras posibilidades, conocer y aceptar nuestros límites y asumir responsabilidades. Ello sólo será posible si los espacios de aprendizaje y de convivencia escolares –formales, no formales e informales– son en sí mismos espacios en los que practicar tales competencias. La escuela debe formar para la cultura del trabajo y del estudio, para la práctica de estilos de vida felices y sostenibles a nivel personal y ciudadano, pero no sólo como preparación para la vida adulta sino logrando que la misma escuela y las familias de cada alumno y alumna sean un espacio de aprendizaje, trabajo, convivencia, ocio y juego sostenible y feliz, respetuoso y digno. En su logro la tarea del tutor y la tutora en cooperación con las madres y padres de familia es clave.

Educar es crear condiciones. La educación supone construcción y la tarea del educador consiste en ayudar a quien crece y aprende para que sea capaz de construirse a sí mismo de manera singular, como ser autónomo en continua interacción con los otros, procurando el bien común y reconociendo junto a la libertad y la justicia, la responsabilidad, el respeto y la dignidad como valores guía de su comportamiento. Por ello la educación no es sólo educación intelectual, también es educación de la voluntad y de los sentimientos.

Por ello entre las diferentes dimensiones que caracterizan la tarea del tutor, las que hacen referencia al mundo de los valores son especialmente relevantes, tanto por su importancia en la construcción de ciudadanía activa y de una sociedad más justa y digna, como por la trascendencia que la educación en valores tiene en la formación de la personalidad de sus alumnos. Los valores se aprenden a lo largo de toda la vida, en situaciones pensadas y diseñadas para ser educativas y en situaciones más informales.

La tarea de los tutores y en general de los maestros, el profesorado y los educadores, es, por esta razón, doble. Tienen que ser buenos guías para facilitar aprendizajes que ayuden a construir modelos y estilos de vida sostenible. Pero también tienen que ser capaces de generar las condiciones adecuadas para educar en el juego de

³ Martínez, M. y Bujons, C. (Coords) (2001): *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel

interrelaciones personales entre iguales, presentes en la mayoría de situaciones educativas de la escuela, para que quienes aprenden y juegan sean capaces de aplicar lo que aprenden en la escuela tanto en ella como fuera de ella y sean competentes como personas tanto a nivel personal como social y laboral. Debe atender los momentos de educación formal y también debe estar atento a los de carácter informal.

En la sociedad actual es necesario aprender a ser autónomo, a saber vivir en grupos heterogéneos, y a saber utilizar adecuadamente los recursos que tenemos a nuestro alcance e interactuar con ellos de forma eficaz para contribuir a la sostenibilidad tanto del mundo en el que vivimos como de nosotros mismos como personas. Pero para ser competentes en estos ámbitos es necesario que los niños y jóvenes tengan confianza en ellos mismos, no tengan miedo a superar dificultades y entiendan que el mundo actual precisa transformaciones que lo hagan más equitativo y digno para todas las personas y que esto es difícil de lograr sin fuerza de voluntad, ilusión y compromiso.

Acción tutorial y educación de calidad

La práctica de la tutoría puede contribuir al logro de estos objetivos. A través de una buena acción tutorial se pueden generar espacios de relación, aprendizaje y juego, ricos en afectividad; donde los alumnos y alumnas se reconozcan aceptados como personas tal y como son. Espacios dotados de unos esquemas de referencia estables- no inflexibles- que proporcionen la seguridad necesaria para tener confianza no sólo en ellos mismos sino también en los otros, en los que compartir derechos y también deberes, respetando normas y participando realmente en su transformación y mejora. La práctica de la tutoría puede y debe propiciar que quien aprende lo haga convencido que es valorado y querido como persona, que es sujeto de derechos y sentimientos y que también es sujeto de deberes. Los tutores en sus relaciones con las familias de sus alumnos también deben propiciar estos espacios de aceptación, afectividad y referencia.

Esta aceptación y reconocimiento de la familia por parte del tutor no significa necesariamente acuerdo y aprobación con sus maneras de pensar y actuar en relación a la educación de sus hijos. Pero es la única vía mediante la que es posible que la familia otorgue autoridad moral al tutor y que éste, si es necesario, pueda iniciar el proceso de orientación que corresponda en relación con la educación familiar y sea eficaz en la propuesta de pautas de actuación conjunta entre escuela y familia.

Hoy la sociedad esta reclamando a la escuela que atienda bien y a la vez muchos frentes Algunos de ellos son frentes que la educación familiar o la propia dinámica social de nuestro tiempo no ha sabido abordar de forma satisfactoria. Son peticiones que se formulan mirando hacia la escuela y hacia sus profesionales con la esperanza y confianza que si desde ella se actúa, será más fácil abordar socialmente los problemas que nos rodean y que generan cada vez más situaciones de exclusión y vulnerabilidad social en la población adolescente y joven e incertidumbre e indefensión en la población general y en especial entre padres y madres de familia. Probablemente algunos de los problemas no podrán resolverse si sólo

colabora en su logro la escuela. Pero, a pesar de ello, la escuela debe abordarlos con eficacia y responsabilidad cuando se refieren a la construcción de la personalidad moral de sus alumnos y alumnas, la educación en valores y el aprendizaje ético.

En la mayoría de las ocasiones estas peticiones se formulan cuando los problemas están presentes y con frecuencia se dirigen al profesorado y a los centros de educación secundaria. Pero lo que sí es cierto es que algunos de los frentes que la sociedad esta pidiendo que atienda la escuela deben abordarse desde la educación infantil, a lo largo de la educación primaria y por supuesto en la educación secundaria, pero no sólo en educación secundaria. Conviene recuperar con fuerza y reconocer la importancia de la tarea pedagógica en los niveles de la educación infantil y la educación primaria. La relevancia de su profesorado, maestros y maestras que en silencio y con perseverancia insisten en la necesidad de abordar su función sobre la globalidad de la persona, no siempre es considerada socialmente como corresponde. Hay aprendizajes difíciles de lograr en la adolescencia si el que aprende no reúne unas condiciones madurativas y unos aprendizajes previos en su infancia. Estas condiciones y aprendizajes son necesarios, aunque no sean suficientes, para poder abordar eficazmente aprendizajes posteriores. La acción tutorial desde los primeros niveles de escolarización es clave en el logro de los objetivos educativos que afectan a la globalidad de la persona de sus alumnos y alumnas. Conviene que ésta sea más reconocida, que quienes la ejerzan lo hagan con la ilusión y el convencimiento de que están desempeñando una de las tareas que mayor influencia tiene en el logro de una auténtica educación de calidad.

La obra y sus autores

La obra que tienen es sus manos esta construida colaborativamente a partir de la práctica desde una perspectiva de análisis y reflexión que permite al lector reflexionar y comprender mejor el proceso y la acción tutorial. Plantea cuestiones que son útiles para el que ejerce la función tutorial y sobre todo para el que se inicia o quiere saber más sobre su tarea. Los diferentes apartados del libro reproducen este esquema, cuestión de interés para la práctica, marco teórico y contenidos conceptuales que facilitan la reflexión, propuesta de actividades o pautas para la práctica y presentación de recursos.

Los autores, Antoni Giner i Oscar Puigardeu son docentes con un largo recorrido en las aulas, en la formación de formadores y en especial en la iniciación, formación y atención de tutores. Es una obra pensada y escrita desde el convencimiento de que la práctica de la tutoría es un factor decisivo en el logro de una educación de calidad. Se trata de una obra que sólo puede escribirse desde la experiencia, reflexionando sobre ella y formulando propuestas ajustadas y realistas a partir del buen hacer de los autores como docentes, tutores y formadores.

Miquel Martínez Martín
*Catedrático de Pedagogía i Director de l'Institut de
Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona*

INTRODUCCIÓN

La vida es un viaje, la idea es el itinerario

Víctor Hugo

Una de las características de la sociedad actual es la rapidez de los cambios que vivimos. En poco tiempo, nuestra sociedad está desechando mitos y cambiando roles a una velocidad vertiginosa, que a muchos de nosotros nos cuesta de asimilar y que a nuestros alumnos les puede crear confusión en ciertos momentos.

Entre las instituciones afectadas por estos cambios está la familia y la escuela. La familia siempre ha sido el referente principal en la transmisión de pautas de convivencia, el lugar donde uno se sentía confirmado, querido y aceptado. Un espacio privilegiado para verbalizar nuestras dudas y miedos, que se disipaban por unos mitos o códigos de relación establecidos que aportaba la familia como un marco de referencia en el actuar diario. La escuela que tradicionalmente tenía un papel de transmisión de conocimientos ahora debe afrontar el reto de educar integralmente a la persona, con todo lo que ello implica, valores, educación emocional, resolución de conflictos... Así como el rol de la familia se encuentra en continuo cambio, el rol de los docentes también, y en estos momentos se ve ampliado.

Anteriormente, las familias solían ser extensas y siempre había uno u otro a quien dirigirse en caso de confusión y, mediante la relación que se establecía, con palabras o acciones, la persona podía afrontar con apoyos el conflicto generado. En definitiva, eran un referente de protección y de consuelo en situaciones complicadas que podían aparecer en entornos como la escuela, la calle, los amigos, incluso la misma familia o con alguno de los componentes de ésta, en particular.

Hoy en día la familia, es más reducida, la media de natalidad por matrimonio ha descendido mucho, nos encontramos con un núcleo familiar cada vez más pequeño, con menos miembros a quien acudir y con quien poder intercambiar o adquirir nuevos valores y formas de relación. Si además le añadimos el poco

tiempo que tenemos para pasar con nuestros hijos o nuestra pareja, por diferentes razones (trabajo, formación, aficiones, gimnasio, etc.), vamos viendo que se está generando un cambio importante y sustancial en el seno del *agente educativo y de soporte a la persona más potente: la familia*.

Una de las consecuencias más importantes de todo este escenario es la falta de espacios de relación: cada vez se interacciona menos en el seno de la familia; los momentos reservados para comunicarse e intercambiar los mitos, normas y reglas familiares y sociales (como por ejemplo el rato del desayuno, la comida, la hora de los deberes, el baño, el simple hecho de sentarse y hablar, etc.) están desapareciendo del entorno protegido que supone el núcleo familiar. A esto le hemos de añadir que el tiempo que nos queda para compartir en casa, muchas veces se pasa delante de un televisor, un “agente” que de una forma unidireccional, sin propiciar interacción ni reflexión, transmite unos valores, mitos y reglas, distintos a los de la familia, y a veces en contradicción con ésta.

Vemos pues, un cambio importante en la principal estructura de la sociedad, especialmente para un niño. La familia intenta adaptarse como puede a la nueva situación generada, procurando compensar de otras formas los déficit o necesidades que aparecen, sobre todo de los hijos, que han pasado a ser un bien muy valorado y protegido.

Esta y otras situaciones de cambio constante conllevan una nueva realidad en el trabajo de los centros educativos. Actualmente, y ya llevamos un tiempo, estamos en época de cambios. La escuela es una parte de la sociedad y como tal no se escapa de la nueva realidad social que se está viviendo. La tendencia social hacia una escuela universal e inclusiva nos lleva a una heterogeneidad de los alumnos cada vez mayor, con un aumento de responsabilidades en nuestro trabajo diario. Por otro lado, la globalización y la deseable democratización del saber, hace imposible que la escuela mantenga su estatus y privilegios como institución depositaria y transmisora del saber.

No es de extrañar que en nuestras aulas y en nuestros centros nos encontremos con lo siguiente:

- Diferentes niveles educativos, por lo que tenemos que adecuar los currículos a los diferentes alumnos en función de sus conocimientos iniciales y sus capacidades. Esto nos lleva a trabajar con más profesionales, y a generar nuevos espacios de coordinación.
Situación a la que hay que añadir las interesantes experiencias de inclusión escolar que se llevan a cabo en nuestros centros.
- Aumento y diversificación de las problemáticas personales. Nos encontramos con situaciones familiares difíciles, con trastornos afectivos o con situaciones personales críticas en ciertos alumnos, por no hablar de las conductas de riesgo ante las que los centros se muestran cada vez más atentos como las toxicomanías, enfermedades de transmisión sexual, anorexia, etc.
- Diversificación de valores imperantes, con una mayor dificultad para la convivencia, lo que puede generar, en función de la respuesta que dé el centro,

un mayor número de conflictos. De esta manera, se entra en una rueda de gran desgaste relacional y se produce un deterioro en la calidad de las relaciones interpersonales.

Como decíamos antes, la institución escolar ha crecido muchísimo; actualmente, la escolarización llega a toda la población, durante muchos años de su vida, y en una época de gran plasticidad de los alumnos. Sin duda alguna, se trata de un logro muy importante y, justamente, esa universalidad de la formación es lo que nos tiene que hacer reflexionar. Con toda seguridad, nuestro trabajo ha cambiado y va a cambiar todavía más. Ante esta situación se ha de modificar nuestro posicionamiento y debemos hacernos ciertas preguntas:

- ¿Cuál es el trabajo como tutor? ¿La gestión de papeles o el acompañamiento en un camino de crecimiento personal? ¿ambas?
- ¿Qué es más importante, la formación en contenidos o la formación como persona?
- ¿Puede ser que, al igual que la familia, el tutor se quiera des-responsabilizar del papel de educador? Y si es así, ¿por qué?

Dada la situación actual de nuestra sociedad, y el proceso educativo que viven nuestros hijos/alumnos, el modelo tutorial necesita un cambio. Se deben introducir nuevos parámetros, nuevas maneras de trabajar que den soluciones a las situaciones que se viven diariamente en el aula. Nos encontramos con alumnos en busca de referentes y *el trabajo como tutor debe aportar esos referentes a nuestros alumnos mediante la construcción de una relación significativa entre ambas partes.*

A partir de esa relación, en la que ambos aceptan su papel, el tutor en su rol de mentor y el alumno en su necesidad de ser acompañado, es cuando el alumno puede encontrar los puntales para crecer personalmente. Partiendo inicialmente de los valores que lleva interiorizados el alumno, el tutor debe ir cuestionándole progresivamente aquellos que le impidan avanzar, en función del momento del alumno/a y la capacidad que tenga de escuchar, y aportar nuevas reflexiones y experiencias.

Alguien puede decir: «Estas palabras son muy bonitas, pero no es tan fácil de llevarlo a la práctica».

Y tiene razón. No es fácil. Y nadie ha dicho que deba serlo; pero lo que sí podemos asegurar es que es un camino lleno de vivencias, satisfacciones y frustraciones, alegrías y tristezas, donde es inevitable sentirse vivo y dinámico.

Nuestras palabras y nuestras acciones siempre influyen: recordemos la teoría sistémico-relacional que nos habla de la imposibilidad de no relacionarse, y que todas las personas se influyen entre sí; somos seres vivos y como tales interactuamos entre nosotros. Partiendo de ese principio, haga lo que haga el profesor tendrá una influencia determinada en sus alumnos, y dependiendo de lo que él haga ellos actuarán de una forma u otra, y viceversa. De ahí se desprende que mi herramienta de trabajo principal con los alumnos voy a ser yo mismo y mi posicionamiento frente a ellos.

A través de los diferentes capítulos se entrará en el océano de la tutoría, abarcando solamente una pequeña parte de esa construcción personal y profesional que puede representar el ser tutor.

Hemos destacado con pestaña sombreada las partes del libro que corresponden a los casos prácticos y a las propuestas didáctica. Asimismo, para facilitar la lectura del texto, hemos utilizado en diversas ocasiones términos de género masculino para referirnos a ambos géneros.

«Cada maestrillo tiene su librillo», dice el refrán. Muchas herramientas para el trabajo de tutor las llevamos puestas, son innatas, simplemente las tenemos que activar y crear más en ellas.

No somos magos y no tenemos magia. Lo que puede ocurrir es que poniendo en marcha sus habilidades, el tutor provoque un cambio de actitud positivo en ciertos alumnos o alumnas.

CAPÍTULO 1

Marco conceptual de la tutoría

*Los mundos nuevos deben ser vividos
antes de ser explicados*

Alejo Carpentier

1. LA ACCION TUTORIAL Y LA TUTORÍA

La acción tutorial no puede ser una acción puntual, inconexa ni desordenada, sino todo lo contrario, un engranaje participativo de los diferentes agentes educativos que participan de la educación de nuestros alumnos, donde su objetivo final es incidir en el alumno o alumna, en su crecimiento personal, en su encaje en la sociedad y en la construcción de la realidad que le envuelve. Como decía José Antonio Marina, para educar a un niño se necesita a toda la tribu.

La organización de la tutoría actualmente viene dada a través de la siguiente estructura:

- 1) Estado, con las leyes orgánicas.
- 2) Comunidad Autónoma, con leyes y/o decretos.
- 3) Ministerio o departamento de la comunidad autónoma, con normativas que desarrollan las leyes.
- 4) Centros docentes, a partir de la elaboración de documentos marco, como son el PEC, PCC y PAT, donde suele haber participación del consejo escolar.
- 5) Equipo directivo, buscando la mejor forma de organizar dicha acción tutorial, para conseguir un equilibrio entre la normativa, los documentos de centro, las horas disponibles, su distribución y los tutores.
- 6) Equipo docente, que es el responsable de la acción tutorial.
- 7) Tutor, que es el responsable directo de los alumnos, el eslabón final de esta pirámide de la tutoría. En medio de este engranaje que se ha montado, el tutor tiene que dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos a partir de un modelo social que viene, como vemos, muy marcado desde estamentos superiores.

Como podemos observar, hablar de acción tutorial es hablar de la implicación de todo el equipo docente en el trabajo de acompañamiento de los alumnos del grupo clase, liderado por el tutor de referencia.

Así pues, vemos que el tutor se configura en un puntal de la acción tutorial, donde se le demanda que actúe en diferentes ámbitos. Actualmente podríamos decir que el tutor tiene cinco ámbitos de trabajo bien diferenciados:

- 1) El alumno o la alumna, como persona individual que necesita su atención en mayor o menor grado.
- 2) El grupo-clase, con todas sus dinámicas relacionales y posibilidades de interacción.
- 3) La familia, con sus características específicas, sus necesidades y sus miedos.
- 4) Los espacios de coordinación con el equipo docente o equipo directivo.
- 5) La coordinación con los servicios externos, cada vez más usuales en nuestros centros

Todo esto se concreta en un conjunto de actividades que lleva a cabo el equipo docente y el tutor de forma más cercana, que responden a unos objetivos marcados previamente, y que dependiendo en mayor o menor grado de su concreción, podemos sintetizarlos en éstos:

- Acompañar en el desarrollo personal del alumnado: habilidades sociales, educación emocional, habilidades cognitivas, responsabilidad personal y social, capacidad de esfuerzo...
- Educar en valores para la convivencia, respeto, coeducación...
- Educar para la promoción de la salud, hábitos saludables, prevención de conductas de riesgo...
- Dinamizar y construir la gestión relacional del grupo-clase.
- Guiar y orientar al alumnado y a sus familias sobre sus estudios, sus habilidades de aprendizaje, su proceso, sus necesidades académicas, su proceso de evaluación...
- Guiar y orientar sobre los itinerarios académicos y profesionales, aptitudes y actitudes observadas, opción de créditos, opción de itinerarios formativos, salidas laborales...

2. EL TUTOR

Entendemos el papel del tutor como la persona que acompaña en el crecimiento de cada uno de sus alumnos, que le orienta y le guía para que éste consiga lo mejor de sí mismo, utilizando diferentes recursos y estrategias que están a su alcance.

Partimos de la premisa de que la persona tiene unas capacidades innatas esperando florecer en un momento determinado, y ello se da cuando alguien, alguna persona importante de su entorno más próximo cree en él y estimula sus capacidades.

El tutor, a partir de su liderazgo como docente en el aula, puede ayudar a que su alumno o alumna desarrolle esas capacidades y no otras.

Los niños y los jóvenes no crecen solos, todos evolucionamos gracias a las experiencias que nos vamos encontrando a lo largo de la vida y de las reflexiones que nos hacen las personas más significativas de nuestro entorno.

Ser tutor/a implica buscar la mejor forma de ayudar a que nuestro alumnado se supere, mejore y asuma sus propios retos de vida, en definitiva, crear espacios para posibilitar su crecimiento como persona integral.

Con su actitud y forma de actuar, el tutor lo irá modelando en su camino evolutivo para encajar en la sociedad. Pero la nueva realidad de las aulas, comporta un perfil profesional diferente del tutor.

En la construcción profesional del profesor tenemos dos perfiles complementarios:

- 1) *El perfil como docente de su materia*, cuya construcción profesional viene dada por la formación universitaria, en la especialidad escogida. En este perfil el profesor habitualmente se muestra seguro de su actividad.
- 2) *El perfil como tutor*, cuya construcción profesional, viene dada normalmente a través de la experiencia. *La falta de profesionalización en dicho perfil puede poner en riesgo y dificultar su capacidad como educador, así como privarle también de la posibilidad de vivir plenamente y de forma sostenida su actividad profesional.*

Por ello consideramos esencial la formación de los profesores para construir su perfil como tutor o tutora.

3. FORMACIÓN

Muchas veces se hace lo que se ha visto hacer, se reproducen conductas que hemos observado en la escuela de pequeños, o en casa, sin saber por qué las hacemos, ni si son las más apropiadas para dicha situación. Como en todas las cosas, no se nace enseñado y tampoco para ser tutor.

Cada uno de los ámbitos de la acción tutorial mencionados anteriormente tiene sus complicaciones, pero también sus gratificaciones si se afrontan con seguridad y tranquilidad; por ello, consideramos que al tutor, para hacer frente a la realidad tutorial de hoy en día, le es necesario tener una formación básica en diferentes aspectos; como son los que se presentan en este libro. Pero los contenidos por sí solos no determinan la construcción del docente como tutor, se hace necesaria también la interiorización del rol de tutor y la creencia en el trabajo que implica.

Animamos a los profesores que quieran vivir plenamente el perfil profesional de tutor que todos tenemos, a continuar con una formación específica sobre aquellos aspectos en que sientan que pueden mejorar y sentirse más satisfecho de su trabajo, con dos objetivos:

- 1) Acompañar a sus alumnos de una forma consciente, y sabiendo que se está haciendo todo lo correcto en las diferentes situaciones
- 2) Poder vivir de una forma plena su profesión como profesor y saber que todo tiene sus limitaciones.

4. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La acción tutorial implica al claustro, al equipo docente y en último término al tutor.

Hablar de tutoría es hablar de guiar, ayudar, asesorar, orientar, poner límites, pero sobre todo, de estar.

Si tuviésemos que resumir nuestro concepto de tutor diríamos que es la persona de referencia del alumno o alumna que le acompaña en su crecimiento personal durante una temporada de su vida, en unos momentos de vital importancia para el chico o la chica.

5. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Martín, X. (2005). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Barcelona. Editorial Alianza

Marina, J.A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona. Editorial Ariel.

CAPÍTULO 2

Normativa legal

*Cuando hayamos descubierto las leyes que rigen la vida
nos daremos cuenta de que el hombre de acción
se ilusiona más que el soñador*

Oscar Wilde

1. INTRODUCCIÓN

Iniciar un libro con un capítulo dedicado a normativas y leyes no es la mejor motivación para que el lector continúe con su lectura, pero en este caso consideramos necesario hacer una breve referencia al marco legal que rige el trabajo profesional del tutor debido a los cambios que se están viviendo en el sistema educativo español.

El lector decidirá el nivel de profundidad con que desea conocer el marco legal de la acción tutorial y valorará la atención que desea dedicarle.

Desde la Ley General de Educación de 1970, la tutoría ha ido ampliando sus competencias continuamente a través de las diferentes leyes que se han ido sucediendo hasta llegar a la situación actual que, si bien no tiene todavía el reconocimiento que nos gustaría que tuviese, sí que ha avanzado a nivel legislativo. Otra cosa es su aplicación y la vivencia del profesorado respecto a estas funciones que son nuevas para él, y muchas veces no deseadas.

Vamos a centrar el capítulo en la LOE y la filosofía de fondo que impregna dicha ley. Cada Comunidad Autónoma hará la aplicación correspondiente y pueden haber cambios en el articulado de su aplicación, pero la esencia de la Ley es la misma.

Asimismo, vamos a destacar algunas leyes que pueden ser de interés para el trabajo del tutor.

2. LOE

Las leyes y la normativa que posteriormente se despliega suelen ser bastante claras delimitando el campo de acción a que hacen referencia. Si partimos de una

ley ordinaria, como es la LOE, ésta es general y falta todo el despliegue legislativo, con lo que la interpretación puede ser amplia y su aplicación muy variada.

Tomaremos fragmentos directos de la ley, que son muy claros en su texto al dejar patente la filosofía de fondo.

CAPITULO III

Educación Secundaria Obligatoria

Artículo 22

Principios generales

1. La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.
2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.
3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

Artículo 23

Objetivos

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Como podemos observar, deja muy clara la necesidad de que, desde la educación, se acompañe y oriente a nuestros alumnos en su crecimiento integral como persona.

En los Principios pedagógicos en que se basa esta etapa se dice que «corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa».

Todo ello es un camino de reconocimiento de la necesidad de un trabajo tutorial profesional, que recae en todo el equipo docente, pues hace constante referencia al trabajo en equipo, pero con una mención muy explícita al nuevo rol profesional del docente como tutor, tal como podemos leer en la misma ley.

TÍTULO III

Profesorado

CAPÍTULO I

Funciones del profesorado

Artículo 91. Funciones del profesorado.

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:
 - a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
 - c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
 - d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
 - e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
 - f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
 - g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
 - h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
 - i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
 - j) La participación en la actividad general del centro.
 - k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
 - l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.
2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Asimismo, y para que este cambio de rol se pueda dar, la Ley, en el mismo capítulo, también prevé que se aplique un reconocimiento a esta función tutorial que deja explicitado claramente:

2. Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:
- a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

No nos extenderemos más en este tema puesto que queda clara la apuesta de la Ley respecto al nuevo rol del docente: la de un profesional que acompaña y ayuda a crecer a sus alumnos para que éstos sean y se sientan mejores personas dentro de la sociedad.

3. OTRAS LEYES

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal:

☐ <http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/transparencia/LOPD19992.pdf>

☐ http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1999/23750

Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar, y a la propia imagen

☐ http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1982/11196

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

A partir del marco competencial de la tutoría, dado por la normativa, cada centro configura su Plan de Acción Tutorial (PAT) desde la realidad que vive cada uno de ellos. Éste debe organizar su acción tutorial priorizando unos aspectos sobre otros, para atender lo mejor posible las necesidades detectadas en su alumnado en general.

El PAT debe ser elaborado por el propio centro, consensuado y aceptado por el claustro, según las directrices que marcan las autoridades competentes de cada zona.

Una vez se tiene enmarcado el PAT, cada tutor utiliza este recurso que ha generado el centro para poder atender y acompañar lo mejor posible a los alumnos y alumnas de su tutoría. Queremos dejar claro que el PAT es un recurso, una guía y un instrumento de orientación para el tutor. El PAT da herramientas y pautas. Pero en función del grupo y de las propias capacidades, priorizaremos finalmente la metodología y las actividades más adecuadas para llegar al tercer nivel de concreción, donde el tutor es el último responsable de buscar las estrategias que considere más útiles para conseguir los objetivos marcados y acompañar en este proceso de crecimiento personal de cada uno de sus alumnos.

Para conseguir un buen resultado de su trabajo tutorial es aconsejable que, el tutor, realice una programación de su acción tutorial, cómo la organizará, qué metodología seguirá, qué competencias priorizará, etc.

4. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La Ley dice claramente cuáles son las responsabilidades de los tutores, sus deberes y sus derechos. También debemos consultar las leyes, los decretos de cada comunidad autónoma y la normativa final de aplicación en cada territorio.

CAPÍTULO 3

Aspectos éticos de la función tutorial

*Lo primero que debe hacer un educador es
conseguir que su tarea sea un acto ético.*

*Ha de ser un buen profesor,
siendo un profesor bueno*

C. Cardona

1. INTRODUCCIÓN

La ética profesional supone siempre un compromiso deontológico. La deontología supone un esfuerzo de conocimiento y estudio (*logos*) del deber (*deon*). Este esfuerzo está muy integrado en algunas profesiones en las que tiene una tradición muy específica. En la profesión docente esta tradición es menor y se limita a poco menos de un centenar de años en el ámbito norteamericano (Código ético de la *Georgia Education Association* de 1896). En nuestro país esta tradición es inexistente y solo disponemos de dos documentos. El primero, elaborado el año 1992 por el *Consejo Escolar de Cataluña* y, el segundo, de 1996 publicado por el Consejo General de *Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*.

Los dos códigos principales vigentes en España tienen una estructura muy similar en la que se presenta un listado de deberes del personal docente. Estos deberes redactados en forma de criterios normativos están divididos en diferentes apartados donde se explican normativas de conducta del personal docente. Así pues, hay apartados donde se explicitan normativas de conducta de los docentes para con los alumnos, los padres, los tutores, otros educadores de la institución escolar y la sociedad en general. Esta normativa está encuadrada en el artículo 26.2 de la declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;

fortalecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Si la función docente requiere de una ética que la inspire, en la función tutorial este requisito es ineludible. La acción tutorial supone una relación mucho más intensa entre el tutor y el tutorando que la que se espera en la relación docente-alumno. La función tutorial requiere una responsabilidad mayor debido a su función orientadora y gestora de conflictos del grupo-clase. Además, es habitual que en esta relación el tutor tenga acceso a informaciones personales y privadas del alumno y su familia que requiere un especial mimo. A la vez, el tutor suele tener que tomar decisiones y/o actuaciones importantes que afectan a su tutorando ahora y en un futuro próximo y lejano que deben tener una garantía ética suficiente.

Este hecho presupone la necesidad de una formación de los docentes con responsabilidad tutorial. Ésta permitir a los tutores tomar decisiones desde criterios no solo pedagógicos, técnicos, utilitarios o prácticos sino fundamentalmente éticos. Si no es así, podemos caer en una ética de mínimos que se sustente en una práctica tutorial éticamente defensiva que tenga como única finalidad la utilidad de las decisiones a la vez que protege al tutor y evita posibles conflictos legales o morales.

Partiendo de los códigos deontológicos anteriormente citados, presentamos a continuación unos cuadros resumen de los aspectos más importantes, desde la perspectiva de la acción tutorial en sus diversos ámbitos:

Deberes respecto a los alumnos

- Establecer una relación de *confianza*.
- Realizar un *seguimiento* personalizado de los tutorandos.
- Estimular su crecimiento y autonomía promoviendo su *formación integral*.
- *Acompañarlos y orientarlos* en sus decisiones académicas y profesionales.
- Tratarlos de forma *ecuánime*.
- Aportarles un conocimiento crítico respecto a la cultura, las artes y las ciencias.
- No realizar adoctrinamientos ideológicos.
- Poner el propio saber, experiencia, ilusión y sentido del humor a su servicio.
- *Protegerlos* de toda agresión, incidencias comerciales o económicas.
- No aceptar prácticas discriminatorias.
- *Atender la diversidad* con especial atención a los alumnos más vulnerables.
- Mantener el *secreto profesional* de los aspectos personales o familiares.

Deberes respecto a los padres y tutores legales

- *Respetar* sus derechos y funciones.
- Evitar confrontaciones ya que conducen a la confusión.
- Respetar la diversidad.
- Favorecer la *confianza* y colaboración.
- Mantenerlos *informados* del proceso educativo.
- *Responder* profesionalmente a sus dudas y demandas.
- Respetar la *confidencialidad* de las situaciones personales o familiares que afecten a los alumnos.

Deberes respecto a los colegas profesionales

- *Apoyar* a los colegas noveles y a aquellos que se hallan en proceso de formación y prácticas.
- Realizar una *praxis solidaria*.
- Evitar pronunciamientos descalificadores respecto a los compañeros y respetar su ejercicio profesional.
- Evitar obtener ventajas indebidas respecto a los compañeros.
- No permitir *malas praxis* utilizando las vías establecidas para su denuncia.

Deberes respecto a la profesión

- *Dedicación* responsable y generosa.
- *Formación permanente*.
- Dignificar la profesión asumiendo las *responsabilidades* que le pertenecen.
- Realizar la planificación y evaluación de sus intervenciones.
- Realizar una *práctica reflexiva* y crítica con las propias intervenciones.
- *Compromiso investigador* y de innovación educativa.

Deberes con la Institución escolar

- *Participar* activamente en las consultas que se realicen.
- Participar en las propuestas de mejora, innovación o investigación propuestas por la Institución.
- Asumir el *Proyecto Educativo* del centro.
- *Respetar* la autoridad de los diferentes órganos de gobierno.
- Cooperar y *coordinarse* con otras instituciones de atención a los menores.
- Delegar tareas tan solo a personal preparado y especializado.

Todo código deontológico supone un esfuerzo de formulación que permita de forma simultánea un abordaje general de la profesión y un abordaje concreto de los diferentes problemas que la casuística práctica presenta. Por lo tanto, la finalidad del código deontológico es fijar un marco general que aporte suficientes herramientas para reflexionar sobre los casos particulares y llegar a conclusiones

operativas de conducta. A la vez, un código deontológico no es un cuerpo legislativo y, por lo tanto, no tiene que dar respuestas directas y cerradas a la casuística formulada como leyes o normas de conducta. Su finalidad se acerca más a proponer unos principios generales que el propio cuerpo profesional, o en su defecto las comisiones deontológicas de los colegios profesionales, concrete según los diversos contextos *respetando obviamente la legislación vigente*.

Desde esta perspectiva nosotros proponemos, como complemento a los códigos deontológicos publicados y aceptados, una deontología basada en cuatro principios formulados por orden de importancia inspirados en el principio de Rawls y F. Torralba, que incluyen los deberes expresados en los códigos. Estos principios buscan una definición de máximos inspirada en la virtud. Estos principios deberán ser concretados y en cierto modo completados por cada docente y en cada situación, de forma que tenga en cuenta el entorno e inspiren sus actos profesionales.

2. PRINCIPIOS PARA UNA DEONTOLOGÍA DE LA FUNCIÓN TUTORIAL

A continuación, presentaremos los cinco principios que creemos deben inspirar y regir éticamente la acción tutorial. Éstos serán presentados de forma ordenada según su priorización de tal forma que el cumplimiento de un principio presupone de forma preceptiva el cumplimiento de los principios superiores:

- *Principio de Beneficencia*: el compromiso con el bien del tutorando.
- *Principio de No Maleficencia*: el compromiso de proteger y evitar cualquier daño al tutorando.
- *Principio de Confidencialidad*: el compromiso de secreto profesional.
- *Principio de Autonomía*: compromiso con el desarrollo individual del alumno.
- *Principio de Verdad y Justicia*: compromiso con el saber y con la ecuanimidad y la benevolencia.

2.1. Principio de Beneficencia

El tutor tiene la obligación de actuar de forma que produzca el mayor bien posible a sus alumnos, entendiendo como mayor bien posible la búsqueda del pleno desarrollo del alumno y su inserción socio-laboral propiciando su bienestar y bien-ser en sociedad.

El respeto a este principio supone garantizar la seguridad física y psíquica del alumno garantizando la satisfacción de sus necesidades básicas. Esta seguridad y satisfacción básicas deben permitir el crecimiento del alumno. Este crecimiento entendido como desarrollo, debe darse en el ámbito físico, intelectual, emocional, social, académico y laboral. Por lo tanto, el tutor debe ofrecer los recursos necesarios a su tutorando para conseguir su máximo desarrollo en todos los ámbitos de su persona. Este desarrollo debe permitir al tutorando llegar a ser

un adulto responsable capaz de trabajar, quererse y divertirse respetando los derechos de los otros y contribuyendo a la paz y el bien común.

El principio de beneficencia presupone conseguir, por parte del tutor, las habilidades y los conocimientos necesarios para estimular el desarrollo del alumno y para la gestión de las diferentes situaciones creadas en la relación tutor-tutorando o tutor-grupo clase.

Debemos considerar que el principio de beneficencia también es aplicable a la actuación del tutor respecto al equipo docente, la comunidad educativa, la propia profesión docente y la sociedad democrática en general.

2.2. Principio de No Maleficencia

Este principio postula la obligación del tutor de no causar ningún daño al tutorando ni al grupo clase. Entendemos por mal cualquier acto o situación que impida el desarrollo del alumno o que ponga en peligro su seguridad. La no maleficencia debe tenerse en cuenta en todos los ámbitos posibles. Por lo tanto, se debe evitar el daño físico, psíquico y moral. El tutor debe evitar todo maltrato físico, psíquico o la inoculación de rabia, odio, violencia o cualquier otra actitud que provoque un evidente daño moral que impediría el desarrollo ético del tutorando.

Añadiremos a este principio la priorización inadecuada del propio bien del tutor por encima del bien del tutorando. Esta actitud supondría intrínsecamente un daño al tutorando y, por lo tanto, sería inaceptable.

2.3. Principio de Confidencialidad

El docente, en ejercicio de su función tutorial, no podrá revelar ni hacer un uso indebido de las informaciones que obtenga durante su ejercicio profesional. Esta información no se debe divulgar a terceros. Este deber afecta a toda la comunidad educativa y, por lo tanto, incluye la información sobre padres o tutores, alumnos o compañeros del equipo docente.

De todas maneras, se debe tener en cuenta que este principio está supeditado a los anteriores y que, por lo tanto, el tutor podrá dar la información necesaria, útil y conveniente a terceros cuando ésta sea imprescindible para garantizar los principios de Beneficencia y/o No Maleficencia. La necesidad de ruptura de la confidencialidad supone que el desconocimiento de una información impide de forma clara el cumplimiento de los principios anteriores. La utilidad radica en que el conocimiento de la citada información supone algún cambio significativo respecto a la actuación de terceros que permita un mejor cumplimiento de los principios anteriores. Y la conveniencia radica en que el conocimiento de esta información supondrá un mayor bien que no el mal que causará la violación del principio de confidencialidad.

Podríamos concluir que se debe comunicar alguna información de los alumnos, que en principio es confidencial, si se cumplen tres premisas. Primera,

la información debe ser *pertinente*, debe tener incidencia en ámbito escolar. Segundo, el conocimiento de dicha información debe ser *necesario*, es decir que no se pueda trabajar con dicho alumno sin conocer determinada información. Tercero, que, a su vez, este conocimiento sea *útil*, que suponga algún cambio en la intervención de los docentes. Si una información no cumple estos tres requisitos seguramente es preferible mantener la confidencialidad sobre la misma.

2.4. Principio de Autonomía

Tanto el tutor como el tutorando son dos personas independientes, con iguales derechos y deberes fundamentales, pero con funciones diferenciadas fruto de la relación asimétrica que supone y permite el ejercicio de la función docente. Por lo tanto, esta asimetría es propia de la función docente. El tutor tiene unos conocimientos y habilidades que le permiten ayudar al tutorando a conseguir un desarrollo que desea. Por este motivo, el tutor tiene la obligación de crear situaciones propicias para conseguir este desarrollo. El tutor debe respetar la situación de independencia y autonomía del tutorando ayudándolo en su desarrollo y no estimulando la dependencia, a no ser que ésta sea efecto colateral y limitado en el tiempo y su intensidad del proceso formativo.

El tutorando es una persona independiente del tutor y, en consecuencia, debe respetarlo como tal, teniendo en cuenta que si éste es menor se encuentra en una situación de dependencia de sus padres hacia los que el tutor debe tener una relación de cooperación respetuosa con los principios de Beneficencia, No Maleficencia y Confidencialidad hacia el tutorando y el grupo-clase.

El principio de autonomía también debe tenerse en cuenta respecto al desarrollo de la función tutorial. El tutor debe ser autónomo en sus decisiones autolimitándose por las necesidades éticas, de coordinación y coherencia del equipo docente y por el ideario del centro; debe mantener fidelidad a los dos primeros principios. Debe tenerse en cuenta que el resto de miembros de la comunidad educativa también están asistidos por este principio y que el tutor se ve obligado a respetar su autonomía siempre que no contradiga ninguno de los principios anteriores.

2.5. Principio de Veracidad y Justicia

El tutor debe ser justo en el trato con los alumnos y sus padres. Debe aplicar las normativas de forma igualitaria para todos los miembros de la comunidad educativa. Este principio también debe ser aplicado en su honestidad y veracidad en las sesiones de evaluación y en las informaciones que ofrezca a padres y tutores y otros organismos oficiales. Estas informaciones deben ser matizadas y respetuosas con los principios anteriormente citados y, por lo tanto, de rango superior.

Esta justicia y veracidad también deben ser tenidas en cuenta en su relación con el resto de la comunidad educativa y la institución escolar. Presuponen la inadecuación de cualquier actitud deshonestas con las personas que forman esta comunidad.

3. CASOS PRÁCTICOS

Caso 1

La alumna S de primero de ESO muestra a su tutora una lesión importante, posiblemente producida por una agresión de su madre. La alumna explica a la tutora que, ciertamente, la lesión ha sido fruto de una pelea con su madre. S le pide a su tutora que no lo comunique a servicios sociales ya que en ese caso posiblemente la separarían de su madre y ella no lo desea porque la quiere mucho.

En este caso, la tutora debería seguir el orden de los principios. Parece claro que la gravedad de la lesión aconseja proteger a la menor de nuevas agresiones. Consecuentemente, esta protección acarrearía un bien para ella. Obviamente, el daño que le causaría una posible separación de su madre parece natural, pero debemos considerar que la inhibición de la tutora podría ocasionar futuros daños más graves, especialmente si existe sospecha de que los malos tratos hayan sido continuados. En este caso, la confidencialidad no tiene lugar, ya que se trata de un delito y sabemos que por ley toda persona debe poner en conocimiento de las autoridades todo hecho que constituya un delito y del que tenga conocimiento. Para respetar el principio de autonomía, la tutora debería mostrar a la alumna la necesidad de denunciar ella misma los hechos. Esta actuación le permitiría realizar un buen aprendizaje respecto a la posibilidad de que a lo largo de su vida se encuentre con otros casos de violación de sus derechos. Finalmente, parece que el principio de veracidad está a salvo al reconocer la niña que la lesión es fruto de una pelea con su madre.

Vista esta introducción general, es obvio que primero la tutora debería realizar un trabajo de sensibilización con S para que vea la necesidad de la denuncia y, por lo tanto, la de protegerse de las agresiones de su madre. Este proceso debe hacerse mostrándole nuestra comprensión y reconocimiento del amor que siente por su madre y del amor que su madre debe sentir por ella, pero mostrando lo intolerable de la agresión. Por otro lado, pese al reconocimiento de la causa de la lesión por parte de S es necesario que un pediatra confirme este hecho, para evitar una acusación injusta de la niña hacia su madre. Finalmente, la notificación a Servicios Sociales es ineludible con el acuerdo o no de la alumna, pero debe realizarse con cautela. El hecho de que S atribuya la lesión a su madre no nos garantiza que sea cierto, por lo tanto, tan solo pondremos en conocimiento de Servicios Sociales que S muestra una lesión importante que dice que ha sido producida en una pelea con su madre. Quien debe certificar que dicha lesión es fruto de un maltrato es un médico y quien debe decidir si ha sido causada por su madre serán los Servicios Sociales, a instancias de la autoridad de fiscalía.

Caso 2

N es un alumno de tercero de ESO que comenta a su tutor que está consumiendo hachís y que desea dejarlo. Ha probado de hacerlo solo pero no lo ha conseguido. Por esta razón, le gustaría consultar con algún profesional que le ayude, pero no desea bajo ningún concepto que sus padres conozcan la situación. El alumno amenaza con negar que es consumidor si el tutor se lo dice a sus padres.

Ante esta situación, el tutor se encuentra ante la disyuntiva de mantener informada a la familia y arriesgarse a que el alumno no inicie tratamiento o a realizar una derivación, sin conocimiento de los padres, e incumplir el compromiso de mantenerlos informados. Estos dilemas suelen necesitar soluciones intermedias realistas pactadas con los alumnos.

En este caso, el tutor decidió hablar con los padres con el alumno presente, pactando previamente con él el contenido de la entrevista. Quedaron de acuerdo en comentar a los padres que el tutor había observado dificultades en N que le hacían pensar que le estaba pasando algo y que necesitaba ayuda profesional, alguien con quien hablar de sus problemas, un profesional más experto que él para poder ayudarlo. Refirieron dificultades de rendimiento y conductas poco contenidas. El alumno confirmó ante los padres su deseo de iniciar un tratamiento psicológico para abordar sus dificultades.

Esta solución permitió al tutor mantener su compromiso de informar a la familia, de su preocupación por el alumno y de la necesidad de estar alerta de su evolución, a la vez que garantizó el inicio del tratamiento de forma que consiguió el mayor beneficio, sin ocasionar daño y manteniendo su compromiso de confidencialidad.

Caso 3

Los padres de G, una alumna de primero de ESO, piden hora a su tutora para comentarle que se encuentran en proceso de separación y que desean que la tutora les mantenga al día si hubiera alguna incidencia o el centro observara alguna variación de conducta en su hija. La tutora observa que la separación parece ser llevada por sus padres con serenidad, prudencia y la esperable preocupación por cómo será vivida por su hija. La tutora duda si comentar esta situación al claustro.

En este caso, la tutora valoró si la información del proceso de separación debía ser necesariamente conocida por el resto del claustro y creyó que en la entrevista con los padres parecían estar garantizadas las necesidades de su alumno y, por lo tanto, el profesorado no debería hacer nada más que estar atentos a posibles cambios. Tampoco parecía útil que el claustro cambiara su forma de actuar delante de la alumna ni que le fuera de ninguna utilidad conocer dicha información. Por esta razón, decidió mantenerse ella especialmente atenta a la

evolución de G. Preguntó de forma periódica, pero discreta, a los profesores sobre la alumna durante los meses siguientes a la entrevista y al no detectar dificultades significativas ni variaciones en la conducta ni en los resultados académicos de la alumna no comentó la situación en el claustro.

4. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La aplicación de estos principios presupone en el tutor la presencia de tres virtudes previas que son la prudencia, la reflexión y la habilidad. Por lo tanto, presumimos que los tutores son personas capaces y suficientemente formadas para la aplicación de estos principios generales en los contextos concretos de forma eficaz, con la capacidad y la reflexión lúcida que les permitirá llevar a cabo esta concreción de forma lógica y razonable y, finalmente, con la prudencia suficiente para dedicar el tiempo necesario a la reflexión, pero con capacidad de decisión para actuar cuando sea preciso sin dilaciones innecesarias.

A esto añadimos cinco principios básicos y jerarquizados que son: *Principio de Beneficencia*: el compromiso con el bien del tutorando. *Principio de No Maleficencia*: el compromiso de proteger y evitar cualquier daño al tutorando. *Principio de Confidencialidad*: el compromiso de secreto profesional. *Principio de Autonomía*: compromiso con el desarrollo individual del alumno. *Principio de Verdad y Justicia*: compromiso con el saber, con la ecuanimidad y con la benevolencia.

Estos principios no pretenden sustituir el listado de deberes propuesto por los códigos deontológicos publicados, sino que ofrecen unas bases que permiten una ética de máximos que dignifiquen la función tutorial dentro de la profesión docente. Esperamos que a partir de la definición de Virtud, ésta sea el objetivo de toda función docente y, de forma especial, de la función tutorial por su mayor nivel de responsabilidad y especialización.

5. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ http://www.consejogeneralcdl.es/cod_deon.html

Donde aparece el código deontológico del Colegio de licenciados en filosofía y letras de España.

☞ <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/deonto.htm>

Donde aparece el código deontológico para docentes del Colegio de doctores y licenciados en filosofía y letras y en ciencias españolas.

☞ http://xserra.nexenservices.com/unica/2003/doc/CEC_DI_05_deont.pdf

Propuesta de código deontológico docente del Consejo escolar de Catalunya.

6. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid. Rialp.
- Consejo Escolar de Cataluña. (1992). *Deontología docent*. Barcelona. Publicacions del Consell Escolar de Catalunya.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. (1996). *Código deontológico de los profesionales de la educación*. Extraído el 1 Febrero, 2007 de <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/deonto.htm>.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, D. (1988). *Ética y deontología docente*. Buenos Aires. Barga S.A.
- Torrallba, F. (2001). *Más allá del principialismo. La ética de las virtudes como fundamento*. Ponencia presentada en el III Congreso Estatal del Educador Social. Barcelona, España.
- Wanjiru, Ch. (1995). *La ética de la profesión docente*. Pamplona. Eunsa.

CAPÍTULO 4

Desarrollo moral y educación en valores

*La inteligencia por sí misma no es suficiente.
El carácter además de la inteligencia,
ésta es la meta de la educación verdadera*

Martin Luther King

1. INTRODUCCIÓN

En Europa hay una mujer que padece un tipo poco habitual de cáncer y que se encuentra en estado terminal. Hay un medicamento que sus médicos creen que la puede salvar. Es una nueva forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de patentar. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando por ella diez veces más de lo que cuesta producirla. El coste de fabricación es de 200 € mientras que el precio de venta es de 2000 €. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todos su conocidos para pedir prestado el dinero, pero solo logra reunir unos 1000 €, es decir, la mitad del coste de la medicación. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o que le deje pagar el resto más adelante. El farmacéutico dice: «No, yo lo descubrí y merezco sacar dinero de él». Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

Éste es uno de los famosos dilemas de Kohlberg utilizados en sus estudios para identificar el nivel de desarrollo moral de los sujetos de sus investigaciones. A lo largo de estos trabajos y muy influenciado por las teorías de Piaget sobre epistemología genética y la influencia del desarrollo en el aprendizaje, Kohlberg elaboró una teoría sobre el desarrollo del juicio moral y sus etapas.

Según estos estudios, existen diferentes niveles de razonamiento moral según éste se ajusta o no a criterios de justicia e imparcialidad, entendida como

capacidad de consideración del interés y del punto de vista de las partes afectadas. Por ello, podemos hablar de personas con mayor desarrollo moral y de personas con menor desarrollo de su capacidad de juicio moral. Este proceso está relacionado con la edad y, por lo tanto, es esperable que un alumno de doce años tenga un mejor razonamiento moral que uno de tres, pero esto no siempre es así. El propio Kohlberg ya descubrió que muchos adultos se encuentran en estadios muy poco evolucionados y, de hecho, tan solo un número reducido de personas consigue el máximo desarrollo.

2. LOS ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

Kohlberg, como Piaget, cree que el desarrollo moral en la personas pasa por diferentes fases o etapas consecutivas y que siempre se dan en el mismo orden y que tienen su origen en la maduración neurobiológica que produce el contacto con el entorno. El paso de un estadio al otro es irreversible ya que supone la adquisición de nuevos esquemas cognitivos que ya no pueden perderse a no ser por una patología degenerativa o traumática grave. Pese a esto, en situaciones concretas, las personas pueden sufrir desajustes temporales que les impiden razonar moralmente en el nivel en que se encuentran.

Kohlberg realizó sus investigaciones en países muy diferentes y con culturas diversas lo que le permite afirmar que estos estadios, que presentamos a continuación, tienen valor y vigencia universal, y que se dan en todas las culturas del mismo modo.

Kohlberg divide el desarrollo moral en tres niveles, cada uno de los cuales contiene dos estadios de desarrollo. Comentaremos, en primer lugar, los niveles y, a continuación, los estadios comprendidos en cada uno de ellos:

1. *Nivel preconventional*: En este nivel, las normas son fruto de la realidad externa y la persona decide su conducta atendiendo solo a las consecuencias (premio/castigo) o a la autoridad de la persona que dicta las normas. La persona no entiende que la norma es fruto del consenso social y que tienen como finalidad ordenar la convivencia.
2. *Nivel convencional*: La persona se identifica con el grupo. Su deseo de pertenencia al grupo le lleva a responder a las expectativas del mismo sobre su conducta. En este nivel, lo correcto y lo incorrecto está identificado con aquello que el grupo social considera bueno o malo.
3. *Nivel postconvencional*: Este nivel supone una comprensión y una conducta acordes con los principios éticos generales que tienen que ver con el bien común y con el respeto individual. Estos principios son considerados superiores a las normas, fruto del consenso de un grupo concreto.

Una vez presentados los niveles de desarrollo, proponemos al lector el ejercicio de volver a releer el dilema moral, que presentábamos al empezar el capítulo,

con la pretensión de decidir cuál sería la conducta del Sr. Heinz si su desarrollo moral se encontrase en el nivel preconventional, cómo reaccionaría desde el nivel convencional, y qué podría suceder si se hallara en el postconvencional.

Pasaremos ahora a describir los estadios que se encuentran en cada uno de los niveles y a describir sus características:

1. Nivel preconventional

- *Estadio 1: obediencia y castigo.* En este estadio, la moral es absolutamente heterónoma y depende de lo que las personas con autoridad deciden respecto a qué se debe o no hacer. Estas normas externas son obedecidas con la esperanza de recibir un premio o de evitar un castigo.
- *Estadio 2: interés propio.* El egocentrismo es el criterio básico en este estadio. La persona decide qué normas asumir y cuáles no a partir de su propio interés, optando por aquellas que más le satisfacen. Las normas sociales son entendidas como las normas de un juego, hay que obedecerlas porque sino no te dejan jugar.

2. Nivel convencional

- *Estadio 3: expectativas interpersonales.* En este estadio, las expectativas de los miembros del grupo ocupan el espacio del miedo al castigo, y el interés del grupo ocupa el propio. Por ello, este estadio empieza a suponer una salida del egocentrismo y una apertura al otro a través de la búsqueda del afecto de los demás.
- *Estadio 4: normas sociales.* Resulta la primera aproximación a la autonomía moral, las normas se consideran convenciones sociales destinadas a conseguir el bien común. La persona tiene conciencia del interés general y su compromiso personal con él.

3. Nivel posconvencional

- *Estadio 5: derechos y deberes.* Éste es el estadio de apertura a toda la humanidad y no solo a los conocidos y a las personas emocionalmente significativas. Desde este estadio se entiende que las normas, además de consensuadas, deben ser legítimas y, por lo tanto, se impone el deber de no aceptar aquellas que atenten contra la vida, la dignidad o la libertad de las personas.
- *Estadio 6: principios éticos universales.* En este estadio se considera que los principios éticos están por encima de las normas convencionales y, por lo tanto, la persona tiene el deber de luchar contra todas aquellas leyes que violen esos principios universales. Estas personas seguirían el lema de “desea para los demás aquello que desees para ti mismo”.

Ahora podemos volver a realizar el ejercicio de revisar el dilema de Heinz y descubrir las posibles respuestas desde cada uno de los estadios. Fácilmente veremos que el estadio 6 llevaría no únicamente a conseguir la medicina a un

precio razonable para la enferma sino para cualquier enfermo y a luchar activamente por su gratuidad. Lógicamente, este nivel suele ser desarrollado por pocas personas. Desde el entorno de la acción tutorial, deberíamos intentar garantizar que todos nuestros alumnos crezcan moralmente para llegar a un mínimo y deseable estadio 4, con el fin de garantizar un nivel adecuado de convivencia en nuestra sociedad, pero sin olvidar que el objetivo está situado en el nivel posconvencional. Pese a que son muchos los adultos que no llegan al esquema de operaciones formales, siguiendo la teoría de Piaget, y la escuela empuja obstinadamente a sus alumnos hacia él, de igual forma debemos intentar que la mayor parte de nuestros alumnos lleguen a un nivel de razonamiento moral posconvencional con la misma obstinación y preocupación.

3. LA CRÍTICA DE CAROL WILLIGAN

Hasta este momento, hemos presentado una ética centrada en la cognición, en la valoración intelectual entre la diferencia de aquello que es correcto y aquello que es incorrecto. Pero esta visión de la moral centrada en aquello que es justo no es unánime entre los autores. Carol Gilligan presenta una visión del desarrollo moral centrada en el cuidado y no en la justicia. Pero la primera crítica de Gilligan a las teorías de Kohlberg está centrada en los sujetos de sus experiencias. Las investigaciones que dieron lugar a los estadios que hemos comentado fueron realizadas en su mayoría solo con niños varones. Para Willigan esto pudo introducir un sesgo importante en los resultados obtenidos en las mismas. Ya que en el desarrollo moral parece que el género tiene una gran importancia, bien sea por cuestiones biológicas, por cuestiones culturales o ambas a la vez.

Willigan realizó sus trabajos de forma prácticamente exclusiva con sujetos femeninos. A su vez, presenta a sus sujetos de investigación dilemas morales más cotidianos y más próximos a la realidad diaria. A través de sus investigaciones, llegó a la formulación de una teoría del desarrollo moral centrada en la ética del cuidado y no en la ética de la justicia que subyace en las teorías de Kohlberg. Willigan presenta un desarrollo dividido en tres niveles que presentamos a continuación:

1. *Primer nivel: atención al yo.* En este nivel, las actitudes morales son destinadas a la propia supervivencia y al propio cuidado. En este nivel, el yo, objeto de todos los cuidados, está muy por encima del tú.
2. *Segundo nivel: atención al otro.* Se establece una conexión entre el yo y los otros que dota a la persona de un alto nivel de responsabilidad. En este nivel, el yo queda relegado a un segundo término, eclipsado por el cuidado al otro.
3. *Tercer nivel: Inclusión del yo y del otro.* En este tercer y último nivel, la responsabilidad del cuidado recae tanto en el otro como en el yo buscando continuamente el delicado equilibrio entre el autocuidado y el cuidado al otro. En este nivel se comprende que la abnegación del yo es, en el fondo, un maltrato a uno mismo, intolerable y moralmente no aceptable.

Según las investigaciones de Willigan, para pasar del primer nivel al segundo es necesaria la renuncia al egocentrismo infantil. Cuando la persona comprende el egoísmo que subyace en el primer nivel, está preparada para pasar al segundo nivel. Pero para pasar al tercer nivel es necesario comprender la necesidad de desequilibrio que se produce entre la atención al otro y la atención a uno mismo en el segundo nivel. Para ello se debe superar la situación de autosacrificio que en el fondo supone un automaltrato, para hallar el equilibrio entre el cuidado del yo y el cuidado de los otros.

Esta concepción del desarrollo moral abre una puerta a una consideración menos cognitiva de la moralidad. En ella se muestra la posibilidad de una concepción más emocional de la moral, poco tenida en cuenta por muchos autores que la consideran un juicio puramente racional.

4. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO MORAL

Desde la perspectiva de la educación emocional, la moral no puede limitarse a un puro proceder intelectual destinado a la búsqueda de una estrategia de pensamiento que garantice la moralidad de las decisiones de nuestros alumnos, a la espera de que después, y de forma casi mecánica, esta capacidad de razonamiento se traduzca en conductas morales. Todos sabemos de la complejidad de nuestras acciones e incluso de las dificultades que encontramos en la realización de conductas morales en el día a día.

En este complicado proceso, las emociones tienen un papel relevante. Tradicionalmente, se han dividido las emociones morales en dos grupos: las emociones de crítica y las emociones prosociales. Por un lado, las emociones de crítica, como son la vergüenza y la culpa, tienen como función la autocensura de pensamientos o acciones indeseables. Esta autocensura puede tener efectos beneficiosos para la persona y el grupo pese a que, llevadas a su extremo y con poco autoconocimiento sobre ellas, pueden sumir a la persona en patologías importantes e inhabilitantes. Por otro lado, las emociones prosociales, como son la empatía o la simpatía, predisponen a la persona hacia actitudes y acciones deseables que pueden ayudarle a tener una conducta moral.

Tal como se comenta en el capítulo dedicado a la educación emocional, las emociones, tanto las de crítica como las prosociales, pueden ser de gran ayuda para la persona si ésta las conoce y no es poseído por las mismas. A su vez, estas emociones pueden devenir importantes motores de la conducta moral. Pese a ello, la fuerza descontrolada de estas mismas emociones puede incapacitar a la persona en el contacto con lo demás.

5. LA EDUCACIÓN MORAL PARA LA PERSONA COMO UN TODO

Desde nuestra perspectiva, la educación para el desarrollo moral que se da de forma inevitable en toda relación docente, supone un trabajo complejo que

debe comprender la totalidad de la persona y, por ello, creemos importante señalar que uno de los objetivos de la acción tutorial es el desarrollo de una personalidad moral en los alumnos. Esta personalidad deberá contener aspectos cognitivos y de razonamiento moral, emocional, de competencia social y de conducta concreta. Desde esta perspectiva y para posibilitar un desarrollo moral integral, se deberán tener en cuenta los siguientes aspectos (Berkowitz, 1995) que influirán de forma determinante:

- La calidez y calidad de las relaciones significativas en la vida de la persona.
- La enseñanza de modelos de conducta moral, disciplina y orientación.
- La conducta moral del adulto en los procesos de enseñanza.
- La enseñanza de procedimientos de toma de decisiones.

A continuación, reproduciremos algunos de los consejos de Oser (1995) para la educación y el desarrollo de la personalidad moral que deberían guiar nuestras intervenciones como tutores y tutoras:

- La estimulación de un progreso en los estadios morales debe ir acompañada de la estimulación de las conductas morales consiguientes.
- Los juicios de valores siempre conllevan conflictos de valores que se deben mostrar a los alumnos.
- No juzgar la conducta moral de los otros sin referirse a la propia.
- Enseñar lo que hay que hacer pero también lo que no se debe hacer.
- Crear un clima en el aula de comunidad moral y de ética del cuidado.
- La moral se debe acompañar de competencia social.
- Toda discusión moral debe aclarar los valores y virtudes implicados.
- Los docentes que pretendan educar desde una perspectiva moral deben hacerlo desde un marco reflexionado de ética profesional.

Este último apartado debe concluir con la indicación del deber moral de todo tutor que desee intervenir en el desarrollo moral de sus alumnos, ya que su propia conducta será uno de los elementos que más influencia tendrá en el desarrollo moral de sus tutorandos.

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Propuesta 1: Dilemas morales

1. Objetivos:
 - a) Estimular el razonamiento moral de los alumnos con dilemas morales próximos a su entorno.
 - b) Permitir el diálogo moral entre los alumnos de forma que compartan distintos modos de ver las situaciones y diferentes propuestas de actuación.
2. Descripción: se reparten fotocopias o se leen en voz alta los diferentes dilemas, preferiblemente uno a uno y en diferentes sesiones. Los alumnos generan de forma individual preguntas importantes sobre el dilema. Una vez elaboradas las preguntas se juntan en grupo para intentar compartirlas y proponer entre todos diversas posibilidades de conducta y su justificación. Pasado un breve periodo de tiempo los alumnos vuelven a trabajar solo proponiendo un solución individual al dilema. Finalmente, las posibles soluciones son debatidas en el grupo clase en forma de asamblea de aula. Finalmente, entre las propuestas expuestas se vota la solución que a criterio de los alumnos es más moral.

Dilema 1: *La amiga sorprendida*

María, es una alumna de 3r curso de ESO. En una fiesta de fin de curso al ir al baño ve a su mejor amiga con un chico de 4º curso besándose en la puerta del servicio. María teme ser descubierta y prefiere no mirar. Mientras está en el baño piensa que debería haberse fijado más para estar segura si realmente se estaban besando o tan solo se mostraban en una actitud cariñosa. Por esta razón y otras, María duda si debe decirle a Juan que sale con su amiga y del que María es amigo íntimo que ha visto a su novia con otro.

Dilema 2: *El compañero nuevo*

Said es un nuevo alumno del instituto, todos los de la clase han sido advertidos por los alumnos del instituto vecino de la llegada de este alumno expulsado y reasignado al nuevo instituto. Said tiene fama de agresivo y de ladrón que no respeta ni a sus amigos ya que en su anterior centro incluso le robó el móvil a la mejor amiga de su novia. Al llegar, Said recibió una fría bienvenida y estuvo todo el día solo en el instituto. Al salir, los compañeros encontraron a sus amigos del anterior instituto de Said, éstos les comentaron que, finalmente, Said había ido a vivir con sus abuelos y que terminaría el curso en otra ciudad. La casualidad hizo que su nuevo compañero Said no fuera el Said que esperaban.

Dilema 3: *La compañera maltratada*

Marta sale con Juan. Juan es la estrella del equipo de básquet del instituto y el chico con quien todas las chicas soñarían. Además de ser deportista y guapo, suele tener buenos resultados en los exámenes y es apreciado por los profesores y los padres de los otros compañeros. Este fin de semana salieron a la discoteca y Marta bailó durante unos minutos con un amigo con el que compartió clase en sexto de primaria. Al salir de la discoteca, Juan se enfadó mucho por ello y pegó a Marta. Marta se lo explicó a sus amigas pero no la creyeron. Por la tarde habló con Juan y le dijo que quería dejarlo pero la amenazó y la avisó de que si no salía con él se acordaría.

Propuesta 2: Definiendo las normas entre todos

1. Objetivos:
 - a) Entender las normas como acuerdos destinados a mejorar la convivencia.
 - b) Discutir y hacer propias las normas básicas del instituto.
2. Descripción: primero se presentan a los alumnos las normas del instituto. Una vez aclaradas todas las dudas, en grupo se intenta buscar la utilidad de cada una de las normas principales. Posteriormente, buscan los perjuicios que pueden producir su incumplimiento. Una vez realizado este trabajo, los alumnos, en gran grupo, intentan detectar los principales problemas que existen en el centro respecto a la convivencia. Nuevamente, en pequeño grupo, pasan a formular nuevas normas que ayuden a solucionar estos problemas que el delegado aportará a las reuniones de delegados para su valoración.

<i>Norma</i>	<i>Utilidad para el instituto</i>	<i>Utilidad para mi clase</i>	<i>Utilidad para mí</i>
1.....			
2.....			
3.....			

<i>Norma</i>	<i>Utilidad para el instituto</i>	<i>Utilidad para mi clase</i>	<i>Utilidad para mí</i>
1.....			
2.....			
3.....			

Principales dificultades de convivencia en el centro:

.....

Propuestas de nuevas normas:

.....

Propuesta 3: Mi primer trabajo de canguro

1. Objetivos:
 - a) Trabajar el concepto de responsabilidad y la ética del cuidado.
 - b) Ver cómo el cuidado del otro no está reñido con el propio.
2. Descripción: los alumnos preparan un decálogo del buen canguro, sus obligaciones y qué pueden hacer para pasárselo bien mientras cuidan al bebé.

Hoy es tu primer día de trabajo en tu primer trabajo. Te han pedido que hagas de canguro del hijo de una vecina que tiene 10 meses. Redacta las 10 normas fundamentales que tendrás que tener en cuenta para hacerlo bien:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Escoge una de las normas y piensa ahora qué podría suceder si la incumplieses:

.....
.....
.....

Cumpliendo las normas que te has autoimpuesto, ¿qué podrías hacer para que la experiencia de trabajar de canguro, además de facilitarte algún dinero, fuera lo más agradable posible?:

.....
.....
.....

Propuesta 4: Derechos fundamentales

1. Objetivos:
 - a) Reflexionar sobre los derechos fundamentales y los derechos humanos y su cumplimiento en nuestro país.
 - b) Aproximarnos a los derechos básicos contenidos en la Constitución.
2. Descripción: los alumnos deben decidir si los siguientes derechos se cumplen, indicando del 0 al 10 su nivel de cumplimiento en nuestro país y poniendo ejemplos que justifiquen la nota propuesta.

<i>Derecho fundamental</i>	<i>Nivel de cumplimiento</i>	<i>Ejemplos</i>
Derecho a la vida		
Derecho a la educación		
Derecho al trabajo		
Derecho a un domicilio digno		
Derecho a la atención sanitaria		
Derecho a la justicia imparcial		
Derecho a la libertad de pensamiento y opinión		

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La capacidad de juicio moral se desarrolla progresivamente a lo largo de la vida siguiendo unos modelos conocidos teóricamente. La aportación de Kohlberg, definiendo los estadios morales, facilita una aproximación a la evolución del razonamiento moral desde el punto de vista de la ética, de la justicia. Veamos a continuación los citados estadios:

1. Nivel preconventional:
 - Estadio 1: *obediencia y castigo*.
 - Estadio 2: *interés propio*.
2. Nivel convencional:
 - Estadio 3: *expectativas interpersonales*.
 - Estadio 4: *normas sociales*.
3. Nivel posconvencional:
 - Estadio 5: *derechos y deberes*.
 - Estadio 6: *principios éticos universales*.

Willigan propone otra clasificación, basada en experiencia con sujetos femeninos desde la perspectiva de la ética del cuidado, que presentamos a continuación:

1. Primer nivel: *atención al yo*.
2. Segundo nivel: *atención al otro*.
3. Tercer nivel: *inclusión del yo y del otro*.

Conocidas estas perspectivas teóricas y la posibilidad de los docentes de estimular el desarrollo y el crecimiento moral de los alumnos, tenemos que convenir que la educación moral y en valores tiene como objetivo el desarrollo de la persona moral considerada como un todo, integrada por pensamientos, emociones y acciones.

8. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ <http://www.educacionenvalores.org/>

Página donde se recogen actividades, bibliografía y eventos diversos sobre educación en valores. Traducida a diversos idiomas.

☞ <http://www.oei.es/valores.htm>

Propuesta de educación en valores de la Organización de Estados iberoamericanos. Contiene recursos educativos y textos de interés.

☞ <http://zibereskola.blogspot.com/2007/03/el-crecimiento-moral-con-manuel-segura.html>

Donde se presenta y comenta el programa de desarrollo de habilidades sociales y morales del Dr. Manuel Segura.

☞ <http://recursos.cnice.mec.es/etica/>

Página del Ministerio de educación del gobierno español donde se presenta un programa completo de formación ética para adolescentes.

9. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México. FCE.

Gordillo, M.V.(1992). *Desarrollo moral y educación*. España. EUNSA.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Marín, G. (1993). *Ética de la justicia y ética del cuidado*. Barcelona. Assembla de Dones d'Eix.

Molina, F. et al. (1995). *Vida moral y reflexión ética, Enseñanza Secundaria, Ciencias Sociales, 2º Ciclo*. Sevilla. Linaria.

Puig Rovira, J. M. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona. Ediciones Don Bosco.

Puig Rovira, J.M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Puig Rovira, J.M. y Martín, X. (2007). *Les 7 competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona. Editorial Graó.

CAPÍTULO 5

Inteligencias múltiples

*Es importante que reconozcamos y formemos toda
la variedad de inteligencias humanas.
Todos somos diferentes.
Si lo reconocemos tendremos una oportunidad para
manejar mejor muchos problemas*

Thomas Armstong

1. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años hemos tenido una visión bastante reducida de lo que podemos llamar inteligencia. La capacidad de los humanos de resolver problemas mediante el pensamiento conceptualizada únicamente desde un punto de vista académico que poco ayudaba a algunos alumnos. La visión unívoca de la inteligencia la restringía al pensamiento lógico matemático o, como mucho, a la capacidad lingüística de las personas. Esta visión restringida de la inteligencia ha marcado por años el modo de comprender la escuela.

A su vez, también hemos tenido una visión estática de la inteligencia. Durante mucho tiempo se ha pensado que se trataba de una capacidad innata cuyo potencial se encontraba predeterminado. Por ello, los alumnos eran más o menos inteligentes sin que ni ellos ni los docentes pudieran intervenir en este aspecto y sin que hubiera ninguna responsabilidad en su desarrollo.

Actualmente, la concepción de la inteligencia es notablemente más compleja. Ya no la entendemos como una capacidad única sino como un conjunto de diversas capacidades interconectadas. Tampoco creemos que se trate de un elemento estático sino más bien de algo dinámico que se puede estimular o atrofiar dependiendo de los estímulos del entorno y la forma de afrontarlos de cada alumno. Estos elementos conllevan un enfoque novedoso de la inteligencia que nos lleva a pensar en la múltiple diversidad de los alumnos que el tutor tiene delante.

2. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Tal como anunció Gardner en su obra *Estructuras de la mente*, la inteligencia no es singular sino plural. Por ello, no podemos hablar de inteligencia en singular sino de inteligencias en plural. Hasta el momento, la investigación sobre esta capacidad humana se había realizado en los laboratorios de psicología. Es decir, sacando a las personas del entorno real en que vivían, controlando y limitando los estímulos de forma que se simplificaba el entorno con la función de controlar posibles variables extrañas. Pero esta metodología suponía un falseamiento de la realidad y una simplificación de las tareas requeridas. El estudio de Gardner se realizó en entornos reales y complejos, donde el sujeto se encontraba con múltiples y diversos estímulos, ante problemas reales y complejos. Este cambio de perspectiva llevó a una nueva definición de inteligencia como la capacidad de resolver problemas y de crear productos en un entorno complejo y real.

Gardner identificó siete inteligencias básicas, siete modos o estrategias que permiten la resolución de problemas o la creación de productos nuevos y útiles ante dificultades reales. Estas siete inteligencias son las siguientes:

1. *Inteligencia lingüística*: capacidad de utilizar el lenguaje de forma efectiva. Esto incluye la capacidad de un uso adecuado de la gramática, la sintaxis y la retórica para narrar o explicar, así como una adecuada capacidad metalingüística.
2. *Inteligencia lógico-matemática*: capacidad de utilizar los números y sus relaciones y propiedades de forma efectiva. Esto supone el uso de la abstracción lógica o matemática para resolver dificultades permitiendo la formulación de hipótesis y la posibilidad del cálculo matemático.
3. *Inteligencia cinética*: es la capacidad para usar y expresar, mediante el cuerpo, ideas o emociones. Capacidades como el equilibrio o la coordinación son fruto de esta inteligencia, al igual que todas las capacidades propioceptivas corporales.
4. *Inteligencia espacial*: es la capacidad de percepción y gestión del mundo visual y del espacio, así como la capacidad de visualizar o imaginar transformaciones en el entorno y de interpretar representaciones gráficas de la realidad.
5. *Inteligencia musical*: es la capacidad de percibir y discriminar sonidos, ritmos y armonías. También incluye la capacidad de crear o reproducir música.
6. *Inteligencia interpersonal*: es la capacidad de relacionarse con los demás de forma efectiva distinguiendo los estados de ánimo, motivaciones o intenciones de las demás personas y comunicarse de forma útil con ellos.
7. *Inteligencia intrapersonal*: es la capacidad de autonocimiento y autorregulación.

Cada una de estas siete inteligencias tiene su propio sistema de desarrollo y su propio ritmo evolutivo. Todas ellas son fruto de la evolución biológica del ser

humano, pero su plasmación y desarrollo también se encuentra íntimamente relacionado con aspectos culturales. Esto nos lleva a la idea de la importancia que tiene para el docente el conocimiento y el trabajo de todas estas capacidades con los diferentes alumnos.

Presentamos a continuación un cuadro resumen que puede ayudar a una mejor comprensión de estas diversas inteligencias y sus características.

<i>Inteligencia</i>	<i>Componentes centrales</i>	<i>Sistemas simbólicos</i>	<i>Especialmente desarrollado</i>
Lingüística	Sensibilidad para la estructura, los significados y las funciones de las palabras y el lenguaje.	Lenguaje oral y escrito	Escritor
Lógico-matemática	Sensibilidad y capacidad para los esquemas numéricos o lógicos.	Lenguaje matemático o informático	Científico, matemático
Espacial	Capacidad para comprender con precisión el mundo visual y espacial.	Interpretación de planos y mapas	Artista, arquitecto
Corporal-Kinética	Habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza.	Lenguaje de signos, Braille	Atleta, bailarín, escultor
Interpersonal	Capacidad de responder de forma adecuada a los estados de ánimo, las motivaciones y los deseos de otras personas.	Lenguaje no verbal	Consejero, líder
Intrapersonal	Acceso a los sentimientos propios, el autoconocimiento y autocontrol de los mismos.	Los sueños o las creaciones artísticas	Psicoterapeuta, líder religioso

El desarrollo de estas inteligencias en los alumnos puede mostrarse de forma armónica o disarmónica. Es decir, nos podemos encontrar con alumnos que han desarrollado de forma más o menos equilibrada todas sus inteligencias y que, pese a mostrarse más hábiles en algunas de ellas y menos en otras, no tienen un desarrollo desigual entre ellas. En otras ocasiones, los alumnos muestran especiales deficiencias en algunas de sus capacidades mostrando buenas posibilidades en otras. Este desarrollo disarmónico nos estaría señalando la presencia de dificultades en el desarrollo que deberían ser tenidas en cuenta y valoradas por especialistas.

Veamos en la página siguiente un cuadro en el que podemos observar la localización neurológica de cada una de las inteligencias citadas y los factores más importantes ligados a su desarrollo en los alumnos.

A estas siete inteligencias en los últimos años se le han añadido dos más; este aspecto nos lleva a pensar que en un futuro quizás podamos ir identificando nuevas inteligencias que nos permitan una mayor aproximación a la complejidad

<i>Inteligencia</i>	<i>Sistemas neurológicos</i>	<i>Factores evolutivos</i>
Lingüística	Lóbulo temporal y frontal izquierdos	Aparece en la primera infancia.
Lógico-matemática	Lóbulo parietal izquierdo, hemisferio derecho	Se desarrollan principalmente durante la adolescencia y los primeros años de la vida adulta.
Espacial	Regiones posteriores del hemisferio derecho	Su desarrollo maduro aparece alrededor de los nueve-diez años.
Corporal-kinética	Cerebelo, ganglios basales, corteza motriz	Varía según los componentes (fuerza, flexibilidad, etc.).
Musical	Lóbulo temporal derecho	La primera de las inteligencias que se desarrolla con extraordinaria precocidad.
Interpersonal	Lóbulos frontales, lóbulo temporal (especialmente del hemisferio derecho), sistema límbico	Los lazos afectivos se establecen durante los primeros tres años de vida, pero se desarrollan a lo largo de la misma.
Intrapersonal	Lóbulos frontales y parietales, sistema límbico	La formación de un límite entre el propio yo y los otros se establece durante los primeros tres años de vida.

del concepto de inteligencia. Las dos inteligencias añadidas en los últimos años son las siguientes:

1. *Inteligencia emocional*: capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones, a la vez que se muestran capacidades de empatía y comprensión de las emociones ajenas.
2. *Inteligencia naturalista*: capacidad para acercarse y comprender el funcionamiento y necesidades del entorno natural.

3. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Tal como hemos visto, son muchas y diferentes las capacidades que pueden mostrar los alumnos. Es, pues, tarea del tutor conocerlas y poder identificar cuáles son las más significativas en cada uno de ellos ya que, lógicamente, dependiendo de cual sea la inteligencia más desarrollada en uno u otro alumno debido a sus capacidades, a su entorno o a su momento evolutivo, éste utilizará unas u otras estrategias de aprendizaje. Por ello, conocerlas y utilizarlas mejorará las posibilidades de éxito de nuestros alumnos de forma significativa.

Presentamos a continuación un cuadro que puede ayudar a identificar los aspectos en que destacan los alumnos según la inteligencia que tengan más desarrollada o que más utilicen, cuáles son sus preferencias y qué estrategias pueden ayudar a mejorar sus resultados.

<i>Inteligencia</i>	<i>Destaca en</i>	<i>Le gusta</i>	<i>Aprende mejor</i>
Área lingüístico-verbal	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
Lógica – matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
Corporal – kinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
Interpersonal	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
Intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.

Cuadro traducido por Nùria Alart de K. Nicholson-Nelson (1998), *Developing Students' Multiple Intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.

4. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

No es objetivo de esta publicación abordar en profundidad la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, pero aprovecharemos este apartado para realizar algún breve apunte sobre las características específicas que debe tener la respuesta educativa hacia estos alumnos en el entorno ordinario. Tendremos en cuenta la atención a los alumnos disminuidos, a los alumnos con altas capacidades y a aquellos recién llegados de países lejanos. Todos ellos requieren de una especial atención a sus necesidades de una u otra forma.

4.1. Alumnos recién llegados

La primera consideración que debemos atender con estos alumnos es una buena valoración de sus necesidades y capacidades. Debemos explorar cuáles son sus destrezas y competencias personales y académicas y destacarlas por encima de aquellas necesidades que presenten fruto de las diferencias entre los distintos sistemas educativos.

Toda migración supone un duelo, una pérdida de un entorno conocido y en muchas ocasiones de personas queridas, incluso de la propia familia. Este duelo, conjuntamente con la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno y a un nuevo centro educativo y a nuevos compañeros, puede ser vivido de formas muy diversas por los alumnos, pero de ninguna forma se puede ignorar.

En muchas ocasiones cambiar de país supone aprender una nueva lengua. Cuanto mejor conocimiento se tenga de la lengua materna, mejor se aprenderá la nueva lengua. No debemos olvidar que con estos alumnos se pueden trabajar muchos elementos de forma común con todos los alumnos del aula, ya que las competencias lingüísticas no distorsionan el trabajo con las competencias musicales o cinestésicas. Tampoco podemos olvidar que estos alumnos necesitarán un trabajo especial en el aspecto interpersonal que también deberán trabajar los alumnos autóctonos para acoger de forma adecuada a los recién llegados.

4.2. Alumnos con altas capacidades

Actualmente, el término superdotado está en desuso y ha sido substituido por el concepto altas capacidades, mucho más adecuado a la variedad de características presentadas por los alumnos con talentos especialmente desarrollados o desarrollados de una forma precoz. Estas altas capacidades pueden darse de forma homogénea en todas las inteligencias o de forma particular en una; en este caso, hablaríamos de alumnos talentosos.

Presentamos a continuación algunas de las características que permiten la detección de estos alumnos:

- Eligen compañeros mayores que ellos para cambiar impresiones.
- Les gusta dialogar con los adultos.

- Hacen preguntas variadas y originales y se muestran interesados por todo lo nuevo.
- Quieren saber el por qué de todo y de una forma profunda.
- Son capaces de hacer observaciones de gran agudeza mental.
- Leen mucho y con rapidez.
- Les fastidian las actividades rutinarias.
- Suelen ser muy sensibles a la injusticia aun cuando no sean víctimas.
- Suelen tener sentido del humor.
- Emplean siempre un vocabulario amplio.
- Les gustan los juegos complejos.
- Son más populares en la “guardería” y no tanto en el “colegio” y aún menos en el instituto.
- Prefieren trabajar solos.
- Se interesan por el Universo, la Prehistoria, el origen del hombre...
- Obtienen muy buenos resultados académicos sin esfuerzo aparente.
- Tienen un sentido estético y del Arte muy desarrollado.
- Tienen aficiones hobbies y los cambian con frecuencia.
- Aprenden a leer precozmente.

Estos ítems pueden ayudar a identificar a alumnos con altas capacidades en todas o en algunas de las inteligencias anteriormente nombradas. Ante la sospecha, es necesaria la derivación a un especialista para la valoración del alumno para poder realizar las adaptaciones necesarias en el currículum.

4.3. Alumnos que padecen alguna disminución

Realizando una terrible generalización, e invitando al lector interesado o necesitado a consultar obras especializadas, presentaremos algunas indicaciones generales para atender a alumnos con dificultades de motricidad, de visión, de audición, con retraso mental o con trastornos del desarrollo o de la conducta. Intentar abarcar todos los casos nos obliga simplemente a proponer algunas actitudes del tutor que serán beneficiosas de forma generalizada para estos alumnos con importantes dificultades, que estén escolarizados en un entorno ordinario.

- Procurar partir de los intereses de la alumna o el alumno.
- Tener en cuenta la posibilidades y capacidades de los alumnos más que sus dificultades o handicaps.
- Adaptar y/o modificar los objetivos para que éstos sean accesibles.
- Adaptar el espacio del aula y del centro a las necesidades de todos los alumnos.
- Adaptar las metodologías de enseñanza para que todos los alumnos puedan acceder al currículum ordinario con las adaptaciones del mismo que resulten necesarias.
- Requerir de las administraciones educativas los recursos humanos y materiales necesarios para que el alumno pueda acceder al currículum previsto.

- Solicitar y desarrollar las orientaciones de profesionales específicos, conocedores y especialistas en atención a la diversidad.
- Promover el trabajo cooperativo con el resto de los alumnos.
- Estimular la relación con los iguales como una fuente de aprendizaje insustituible.
- Tener en cuenta que la anticipación de contenidos, actividades o cambios en las rutinas suele ayudar mucho a alumnos con dificultades.
- Evaluar de forma adaptada y de forma continuada a los alumnos con necesidades educativas especiales. Hay que evaluar sus progresos de forma global y no por el rendimiento puntual en una actividad.

4.4. Alumnos con dificultades de aprendizaje fruto de situaciones sociales desfavorecidas

A nadie con experiencia en el mundo educativo se le escapa que formar parte de un entorno socialmente deprimido suele producir, en muchos de los alumnos, dificultades de aprendizaje. Estos alumnos tienen mayores dificultades para acceder a entornos ricos en estímulos, y suelen menospreciar el entorno académico. Por ello, requieren adaptaciones especialmente metodológicas que potencien su motivación y que les dejen ver claramente las repercusiones prácticas de los aprendizajes que realicen para su inserción laboral, que será uno de los factores preventivos más importantes ante la exclusión social. El trabajo interdisciplinario es fundamental con estos alumnos.

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Tal como anunció Gardner en su obra *Estructuras de la mente*, la inteligencia no es singular sino plural. Por ello, no podemos hablar de inteligencia en singular sino de inteligencias en plural. En la actualidad, hemos identificado nueve inteligencias diferentes con sus peculiares ritmos de desarrollo y características: *Inteligencia lingüística*; *Inteligencia lógico matemática*; *Inteligencia cinética*; *Inteligencia espacial*; *Inteligencia musical*; *Inteligencia interpersonal*; *Inteligencia intrapersonal*; *Inteligencia emocional*; *Inteligencia naturalista*.

Las diferentes inteligencias dan como resultado distintas formas de aprender de los alumnos. Los diferentes estilos de aprendizaje deben ser tenidos en cuenta de cara a mejorar los resultados de los alumnos.

6. RECURSOS TELEMÁTICOS

 <http://www.graim.info/intranet/index.php>

Página elaborada por el grupo de investigación en inteligencias múltiples del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

☞ <http://www.xtec.es/~nalart/>

Donde se presentan diferentes actividades y webquest sobre el trabajo de las inteligencias múltiples. Página de interés didáctico.

☞ http://quizfarm.com/quiz_repository/Inteligencias_Multiples/8157/

En ésta y otras páginas podemos encontrar pequeños tests para ver nuestro desarrollo en las diferencias inteligencias. Pese a su poca fiabilidad y validez pueden ser de utilidad para el trabajo en el aula y la presentación del tema.

☞ <http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG.htm> y <http://www.howardgardner.com/>

Páginas web del Dr. Gardner en las que se pueden encontrar diferentes materiales y eventos de interés.

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Alart, N. (2006). *Inteligències múltiples a l'aula* en <http://www.xtec.cat/~cbarba1/Articles/innalart.pdf> .(16/03/2008).

Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona. Paidós

Borsani, M.J. (2001). *Adecuaciones curriculares*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México. FCE.

Luz de Luca, S. (2003). "El docente y las inteligencias múltiples" en *Revista Iberoamericana de Educación* . México.

Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. EDIUOC.

Prieto, D. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid. Pirámide.

CAPÍTULO 6

Educación emocional

*Probamos por medio de la lógica,
pero descubrimos por medio de la intuición*

Henri Poincare

1. INTRODUCCIÓN

La teoría formulada por Gardner entre los años ochenta y noventa sobre las inteligencias múltiples, comentada en el anterior capítulo y que identificaba la inteligencia emocional, generó un gran interés conjuntamente con los estudios de John Mayer y Peter Salovey (1990) sobre la nombrada inteligencia emocional y que se acaba generalizando y popularizando con las obras de Goleman (1997 y 1999). Desde ese momento, los conocimientos de los docentes sobre la educación emocional no han hecho más que aumentar en cantidad y calidad. Parece que, poco a poco, van quedando atrás las ideas clásicas del mundo occidental sobre la dualidad de nuestra existencia en la que las pasiones no eran más que unos elementos distorsionados de la razón que era necesario mantener a raya para evitar que entorpecieran los esfuerzos del intelecto.

Esta imagen de las emociones, como elementos disruptivos que nublan la razón y de los que debemos evitar su funesta influencia, dista mucho de la imagen actual en que las emociones son poderosos caballos que, bien conducidos, pueden tirar de forma efectiva del carro del intelecto, pero que si perdemos las riendas pueden echar por tierra todos los esfuerzos de la persona. Desde esta perspectiva, las emociones son fuerzas poderosas que tanto pueden ser de gran ayuda como transformarse en obstáculos imposibles de superar. Por lo tanto, el trabajo de la educación emocional no ha de estar destinado a destruir las emociones o a reducir su influencia al mínimo, sino más bien a conocerlas y a saber utilizarlas de forma prudente y provechosa por la persona y las comunidades.

El cambio de perspectiva es notable. Las emociones cuando se intentan destruir suelen producir un efecto *boomerang* volviendo con más fuerza o siendo

más difíciles de gestionar. En cambio, cuando uno se acerca a ellas con espíritu comprensivo, haciéndose cargo de las mismas, éstas suelen ofrecer nuevas e interesantes oportunidades.

Llegados a este punto, deberíamos poder diferenciar entre la emoción, que sería la respuesta psicofisiológica, y el sentimiento que es una reacción afectiva y cognitiva a la emoción. Por ello, el sentimiento es subjetivo, con una complejidad mayor que la emoción. Los sentimientos están sustentados por tres elementos: la emoción, que actúa como disparador; el pensamiento que le da sentido y que construye sobre ella una subjetividad; y la acción que se desprende de ese sentimiento. Esta acción puede ser más o menos expansiva dependiendo del sentimiento, de la persona y de la situación en que se encuentra.

Esto nos lleva a afirmar la complejidad de los sentimientos formados por componentes biológicos, bioquímicos, afectivos, cognitivos, actitudinales y conductuales, identificándolos como un potente motor de nuestro desarrollo como personas.

2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Las emociones son elementos complejos que tienen diferentes caras y muchos elementos. Todas las emociones tienen componentes biológicos, puesto que muchas de ellas provocan o son provocadas por cambios bioquímicos de nuestro sistema nervioso central, debido a diferentes hormonas o neurotransmisores. También tienen un componente psicológico, es decir, que dependen de nuestra personalidad, de nuestra propia forma de ser y de como cada uno de nosotros las vive y las entiende. Este último aspecto nos obliga a no olvidar que las emociones también tienen un componente cognitivo importante. Finalmente, consideraremos que las emociones tienen, como todo en nuestra existencia, un componente social innegable puesto que dependen y son vividas en un grupo. Por ello, cada cultura concreta hace una lectura determinada de cada emoción. No debemos olvidar tampoco que las emociones suelen tener un componente conductual importante puesto que todas ellas suelen expresarse a través de acciones y conductas determinadas.

Actualmente, son muchas las clasificaciones de las emociones existentes, pero entre ellas destacaremos las que Goleman (1997) identifica como primarias y a partir de las cuales se generarían las diversas familias de emociones. Estas emociones primarias serían: ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.

Las personas, de forma individual, tenemos capacidad para gestionar algunos de los fenómenos que componen la complejidad de las emociones. Partiendo de esta afirmación, podemos conocer la forma en que las sentimos y mejorar la forma en que las vivimos sin llegar a ser esclavos de las mismas. Es esta posibilidad y las ventajas que genera lo que justifica la necesidad de realizar un trabajo con los alumnos para dotarlos de las herramientas necesarias con que gestionar sus emociones. En este aspecto, la tutoría puede ser un espacio privilegiado, una

oportunidad para realizar ese aprendizaje con el objetivo de que los alumnos logren una buena competencia emocional que estaría caracterizada por los siguientes elementos:

- Conocimiento y reconocimiento de las propias emociones.
- Capacidad para gestionarlas de forma creativa.
- Capacidad de motivación intrínseca que permita posponer las gratificaciones.
- Capacidad de empatía y reconocimiento de las emociones de los otros.
- Capacidad de relacionarse con los otros y el entorno reconociendo las propias emociones de forma empática en busca del bien común.

2.1. Reconocimiento de las propias emociones

La tarea de los tutores en este ámbito debe estar centrada en poner nombre a las emociones de los alumnos para que éstas se puedan reconocer. Este proceso debe ser muy cuidadoso y hace falta que se haga desde una perspectiva de respeto y de conocimiento de uno mismo y de los alumnos. Para poder llevar a cabo esta tarea, el tutor debe estar atento al día a día y aprovechar las oportunidades que vayan apareciendo para nombrar las emociones que considere que los alumnos están viviendo. Este punto nos lleva a afirmar la absoluta necesidad de un trabajo de alfabetización emocional del personal docente y en especial de los tutores. Resulta imprescindible que los tutores tengan un buen conocimiento de sus emociones puesto que solo desde el conocimiento y la gestión de las propias emociones se puede realizar un trabajo de educación emocional de los alumnos.

2.2. Gestión creativa de las propias emociones

Este aspecto se puede trabajar en el aula a través de las dinámicas. Las dinámicas tienen por objetivo crear situaciones que permitan el logro de estas competencias. Por lo tanto, en realidad y de forma estricta, no podemos enseñar a gestionar las propias emociones, pero también es cierto que podemos generar situaciones y ambientes en el aula que favorezcan que los alumnos interioricen estas competencias. No hay que olvidar que uno de los recursos más importantes al alcance de los tutores en este ámbito es el modelado. Es decir, el tutor debe mostrar el proceso de gestión experta de las emociones a los alumnos, debe mostrarles con su ejemplo comentado cómo se puede realizar esta gestión. Nuevamente resulta evidente la necesidad de una formación específica del profesorado en este ámbito, para que el tutor haya desarrollado primero dichas capacidades.

Pero como comentábamos al inicio del párrafo anterior, las dinámicas que permiten crear situación de aprendizaje emocional deben disponer, una vez finalizadas, de un buen espacio de comentario colectivo sobre la experiencia. Es necesario resaltar que el espacio de aprendizaje se refiere tanto a la dinámica

como a la reflexión posterior, sin la cual la dinámica corre el riesgo de quedar tan solo en una anécdota, en una tarea curiosa y divertida realizada por los alumnos, perdiendo así su objetivo de generar aprendizajes significativos.

2.3. Capacidad de motivación intrínseca

Ésta es la competencia de motivación interna, es decir, la capacidad de tomar decisiones propias y de poner en marcha los dispositivos necesarios para llevarlas a cabo. Esta capacidad es la que nos permite autorregular nuestra conducta y dirigirla hacia objetivos determinados a lo largo del tiempo. Esta autorregulación habitualmente debe saber sostenerse a lo largo del tiempo para poder obtener los resultados esperados. Podríamos decir que ésta es la capacidad que nos permite hacer aquello que habíamos planificado o que deseábamos hacer. Esta capacidad se puede aprender y desarrollar a través de autoinstrucciones y produce una importante conciencia de dominio y regulación del propio destino que es generadora de responsabilidad.

2.4. Capacidad de empatía

Esta competencia es la que permite reconocer las emociones de las otras personas para poder modular la propia conducta, a partir del reconocimiento de las emociones ajenas. Esta capacidad debe llevar, tal como indica la etimología de la palabra, a sufrir con el otro. A ser capaz de ponerse en su lugar, a comprender sus pasiones y cómo éstas influyen en sus actos. Por lo tanto, no nos estamos refiriendo a la empatía de los publicistas que son capaces de reconocer los sentimientos de sus clientes para utilizarlos en su beneficio, sino que buscamos exactamente lo contrario. Nosotros buscamos desarrollar en nuestros tutorandos la capacidad de sentir con el otro, centrándonos en él y en su sufrimiento, y no en la utilización egoísta de esta capacidad. No debemos olvidar que esta capacidad requiere un cierto desarrollo moral y la superación del estadio de egocentración, tal como se comenta en el capítulo dedicado a la educación moral.

2.5. Capacidad de relacionarse con los otros de forma emocionalmente inteligente

Este tipo de relación sería la concreción de los puntos anteriores. Este sería, por lo tanto, nuestro objetivo y la competencia final que deseamos desarrollar. Esta forma de relacionarse con los otros. Tener en cuenta las propias emociones y las de los demás puede facilitar mucho las relaciones interpersonales, tanto en la vida privada como en la futura vida laboral de nuestros tutorandos y tutoradas. Como bien dice Ana Carpena (2001), la empatía es la capacidad de conectar de forma respetuosa y sincera con los sentimientos y emociones de las otras personas para comprender sus argumentos y emociones. Esta capacidad es de vital

importancia para afrontar con posibilidad de éxito el encuentro con el otro. Este proceso tiene elementos afectivos y cognitivos.

En este caso, todavía de forma más clara que en los puntos anteriores, el primer recurso educativo del tutor es su propia relación con los alumnos y el hecho de que ésta tenga en cuenta las emociones de los alumnos. El hecho de expresar y poner de relieve las propias emociones del tutor y las de los alumnos puede ayudar en este proceso, sin olvidar la relación asimétrica existente entre ellos.

3. LA AUTOESTIMA

La autoestima es una construcción personal que se realiza a lo largo del tiempo y en la que influyen diversos factores, externos e internos, que suponen una aceptación de la propia identidad, de nuestras características psíquicas, emocionales e intelectuales y del propio cuerpo, de forma que esta aceptación genere un autoconcepto positivo y una autopercepción positiva. Para nuestros tutorados es tan peligrosa una autoestima extremadamente baja como una extremadamente alta.

El tutor debe promover en los alumnos una autoestima realista y suficientemente buena. Uno de los grandes enemigos de la autoestima son los pensamientos distorsionados, que siguiendo las ideas de Sacco y Beck (1985) podríamos resumir en los siguientes:

- Juzgar la parte por el todo (Soy un desastre, al suspender matemáticas).
- Extraer conclusiones sin tener datos suficientes (Este grupo no me valora, después del primer día de trabajo).
- Responsabilizarse de los acontecimientos negativos (Ha suspendido por mi culpa, ayer le pedí que me acompañara a comprar).
- Magnificar los acontecimientos negativos (Jamás encontraré trabajo, al tener que repetir primero de bachillerato).
- Minimizar los acontecimientos positivos (El examen era muy fácil, al obtener un sobresaliente).
- Pensamiento de todo o nada (Si no quiere venir al cine conmigo es que no es mi amigo).

El papel del tutor es estimular la autoestima de los alumnos mostrando su afecto hacia ellos y su aceptación incondicional, a la vez que poner de manifiesto las distorsiones cognitivas que pueden minar la autoestima. Pese a ello, debemos reconocer que ningún tutor puede realizar con éxito esta tarea si el entorno familiar y social del alumno no estimula también su crecimiento y su autoimagen positiva.

4. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Es obvio que el papel de la familia en la educación emocional de sus hijos resulta insustituible. Desde la primera infancia y el primer contacto, las emociones y su comunicación son parte fundamental de la crianza de los seres humanos. La oferta de los padres como protectores y contenedores de las emociones de los bebés y los niños, si bien no lo garantizan, son el fundamento de su desarrollo emocional equilibrado.

Los padres deben intentar aceptar y gestionar de forma empática las emociones de sus hijos a la vez que las nombran. Poner el nombre a una emoción ayudará a que después él pueda reconocerla, mientras que el chantaje emocional suele tener consecuencias poco deseables. Los niños y especialmente los adolescentes, deben aprender que con las emociones no se juega ni deben ser utilizadas para coaccionar y manipular al otro.

Finalmente, destacar que la principal herramienta de que disponen los padres para la educación emocional de sus hijos es el ejemplo. Deben mostrarse atentos y dispuestos a escuchar mostrándoles su propia capacidad de autocontrol y gestión emocional.

5. FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS TUTORES EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

La gestión de las emociones por parte del tutor, vistos los apartados anteriores, es un recurso imprescindible. Parece entonces obvia y necesaria la formación de los docentes en el uso de los recursos propios de la inteligencia emocional para que puedan afrontar con garantías la docencia en ese ámbito de la educación emocional. Esta formación debe tener una perspectiva teórica y práctica, dirigida a mejorar las capacidades del personal docente, a realizar una formación didáctica que le permita aplicar con garantías las diversas actividades de aprendizaje emocional.

Pero debemos tener en cuenta que el proceso de mejora de la gestión de las propias emociones e incluso el proceso de conocimiento de las mismas es ilimitado y, por lo tanto, nunca es suficiente una vida entera, por larga que sea, para agotarlo. Así pues, este proceso pese a que puede ser iniciado en una formación permanente requiere un cierto compromiso personal de los tutores para su progresiva profundización, bien sea a través de la formación permanente como de la lectura o la reflexión personal.

La formación permanente del tutor no debe limitarse a este ámbito y lógicamente se debe generalizar a todos los demás mostrando el tutor un espíritu investigador. Los docentes para poder transmitir a sus alumnos el amor por el saber deben sentirlo en sus carnes; es difícil imaginar un buen docente que no sea, a su vez, un continuo alumno entusiasmado por aprender y aprender. La formación permanente no debe limitarse a los planes de formación organizados por las instituciones educativas, sino que debe florecer del esfuerzo gratificante

de la investigación personal de la que toda profesión se nutre. La formación debe tener cuatro patas que sustenten fuertemente la tarea diaria de todo profesor o profesora:

1. Es necesaria una formación dirigida al crecimiento personal y a la ayuda a la creación y al desarrollo de una identidad profesional con suficientes recursos personales para hacer frente a la exigente tarea de educar.
2. Es igualmente imprescindible una base de conceptualización teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje que enmarque nuestras propuestas. Este marco existirá siempre, seamos conscientes del mismo o no. Por ello y por la rigurosidad que supone la responsabilidad de trabajar con menores es necesario que este marco sea explícito y conocido tanto a nivel personal como institucional y que se actualice con las investigaciones que en dicho ámbito se realicen.
3. Un tercer aspecto es el centrado en la actualización de contenidos de las disciplinas a enseñar. La velocidad de actualización de las diferentes disciplinas más que ser una excusa debe suponer un estímulo al entusiasmo de los profesionales de la educación por mantener actualizados sus conocimientos.
4. Y, finalmente, una formación en didáctica general y específica. Son muchas las revistas que periódicamente dan a conocer investigaciones sobre el resultado de diferentes metodologías y técnicas que pueden resultar de interés una vez adaptadas a la realidad de cada centro. A su vez, también resulta de interés las diferentes publicaciones o actos que dan a conocer buenas prácticas realizadas en diferentes centros educativos.

Sin un interés por la formación permanente a través de formaciones organizadas o de la investigación personal, difícilmente un docente podrá hacer creíble a sus alumnos y alumnos el amor y el deseo por el saber.

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Propuesta 1: Reconocimiento facial de las emociones

- Objetivos:
 - Reconocer las emociones básicas a partir de la mirada.
 - Reconocer y reproducir las expresiones faciales de las emociones básicas.
- Descripción: los alumnos disponen primero de las miradas del personaje e intentan identificar las emociones que representan. Después les presentamos la cara entera e intentamos nuevamente identificar las emociones. Posteriormente, por parejas, comentan los resultados e intentan ver el porqué de sus errores o aciertos. Finalmente, les ofrecemos el tercer grupo de caras en las que se encuentran los resultados. Una vez realizada la actividad por parejas, los alumnos pueden intentar reproducir las expresiones faciales y reconocerlas. Finalmente pueden fotografiarse y hacer el trabajo parecido con sus propias caras.



Propuesta 2: Expresión facial de las emociones

1. Objetivo: ser capaz de expresar los propios sentimientos a partir de la expresión facial.
2. Descripción: primero, necesitamos que los alumnos se pongan de acuerdo en el significado de cada uno de los dibujos (podéis utilizar la lista de emociones propuesta). Una vez estén de acuerdo, los utilizaremos como si fuera el juego de las películas. Un alumno escogerá uno de los elementos e intentará que los otros adivinen la emoción que está representando. Primero se puede hacer una demostración al gran grupo y después, en pequeños grupos, realizar la actividad, para dar oportunidad a que todos experimenten las emociones.



Listado de posibles emociones:

Agresiva, preocupada, cortada, arrogante, vergonzosa, horrorizada, feliz, aburrida, precavida, temblorosa, confiada, histérica, indiferente, curiosa, decidida, disgustada, incrédula, rabiosa, acalorada, dolida, envidiosa, agotada, asustada, frustrada, culpabilizada, interesada, solitaria, triste, deprimida, airada, rencorosa...

Propuesta 3: ¿Cómo me sentí?

1. Objetivo: reconocer las propias emociones y poder asociarlas a las propias experiencias vitales.
2. Descripción: los alumnos realizan de forma individual la primera parte de la actividad. Esta parte no será compartida y, por lo tanto, formará parte de la intimidad de los alumnos. En la segunda parte, los alumnos explican las emociones que les producen las fotografías y las comentan con su compañero. Posteriormente, compartiremos con el grupo la segunda parte. El tutor mostrará cómo pueden divergir las interpretaciones de las fotografías según nuestras experiencias.

1. Me sentí así cuando...

Triste

Emocionado

Dolido

Enfadado

Tierno

2. Explica cómo te hacen sentir las siguientes fotografías:



.....
.....

Propuesta 4: ¿Cómo se sienten los otros y qué haré yo?

1. Objetivos:
 - a) Reconocer las emociones de otras personas.
 - b) Poner en marcha conductas empáticas hacia los demás.
2. Descripción: los alumnos intentan describir las emociones de las personas de las fotografías y proponen conductas empáticas que puedan ayudarles. En la puesta en común es importante que haya discusión entre los alumnos.

A continuación veréis diferentes imágenes. Intentad describir la emoción que están teniendo las personas que veréis y qué actitud sería bueno adoptar ante de ellas:



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....

Propuesta 5: Yo tengo objetivos

1. Objetivos:
 - a) Reflexionar sobre la propia capacidad de marcarse objetivos.
 - b) Poner en marcha las capacidades de motivación intrínseca.
2. Descripción: damos a los alumnos una tabla con una previsión de tareas a realizar durante el fin de semana. Les comentamos que en ella no se podrán anotar tareas escolares. Es muy importante que consignent el motivo por el cual desean realizar la actividad. A la semana siguiente se comprueba qué actividades han cumplido y cuáles no, revisando el motivo y la importancia que le habían dado. Es importante que valoren su propio nivel de realismo cuando rellenaron la tabla.

ESTE FIN DE SEMANA	<i>Actividad</i>	<i>Motivo</i>	<i>¿Hecho?</i>
<i>Seguro que haré</i>			
<i>Me gustaría hacer</i>			
<i>Intentaré hacer</i>			
<i>Si tengo algún momento libre</i>			
<i>Seguro que no haré</i>			
<i>Me gustaría recordar</i>			
.....			

Valoración del cumplimiento:

.....
.....
.....
.....
.....

Propuesta 6: El trabajo de la autoestima

1. Objetivos:
 - a) Trabajar una autoimagen realista.
 - b) Controlar los pensamientos negativos sobre uno mismo.
 - c) Reconocer las propias virtudes y reconocerse como digno de recibir cariño.
2. Descripción: presentamos a continuación tres actividades: la primera para ser realizada individualmente, la segunda en grupos de 3 o 4 alumnos y la tercera con el grupo clase.

Actividad 1: Tres cosas que me ha salido bien

El alumno prepara una cartulina con los días de la semana y tres espacios para cada uno de los días. En ellos deberá anotar antes de ir a dormir tres cosas que hayan ido bien. No entenderemos tres cosas magníficas y de gran valor, sino tres aspectos pequeños. Es válido por igual: hoy he hecho los deberes, hoy he aprobado un examen, hoy he hecho reír a un compañero que estaba triste, hoy me he recordado de llevar el chándal para Educación Física...

Actividad 2: Una carta de agradecimiento

Los alumnos, en grupos de cuatro, deben escribirse una carta de agradecimiento por el día a día de sus compañeros. Se trata de que agradezcan aquellas pequeñas cosas que el otro aporta: su alegría, su inteligencia, su magnífica forma física. Para ello se distribuyen en subgrupos de dos. Cada pareja escribirá dos cartas (una para cada uno de los miembros de otra), de este modo cada persona recibirá una carta de agradecimiento. Posteriormente, los grupos de cuatro se reúnen para leer las cartas en voz alta y explicar cómo se han sentido después de la lectura.

Actividad 3: El protagonista

Un alumno es escogido para que realice una lista de sus virtudes, de aquellos aspectos que cree que sus compañeros valoran de él. Una vez escrita la lista invitamos al resto de compañeros a que anoten en un papel una y solo una de las cualidades que creen que su compañero habrá escrito y en otro papel de diferente color una y solo una de las cualidades que su compañero posee y que creen que él no habrá anotado en su papel. Posteriormente, podemos comparar el listado de las cualidades que los alumnos creen que el protagonista tiene y conoce y aquellas que tiene pero que los compañeros creen que él no conoce. Finalmente, podemos comparar estas listas con la que ha realizado el protagonista. Podemos repetir la experiencia dos o tres veces para poder extraer una conclusión colectiva sobre las cualidades que creemos tener y aquellas que ven el resto de personas.

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La educación emocional supone un trabajo dirigido a desarrollar en los tutores y las tutoradas competencias de reconocimiento y gestión eficaz de las propias emociones así como la capacidad de reconocimiento empático de las emociones de los demás. Esta tarea permitirá una mejor relación de los alumnos consigo mismos y con el entorno, generando una mayor autoestima. Las actividades que permiten este desarrollo personal están dirigidas a la reflexión personal sobre las vivencias emocionales y sus consecuencias en nuestra conducta y las de los otros.

Como en la enseñanza de toda habilidad, el primer elemento educativo con que cuenta el tutor es su propia persona y su relación con los alumnos. Por esta razón es especialmente importante la formación continuada del docente en este ámbito y su actuación coherente, teniendo en cuenta sus emociones y las de sus alumnos. Esta formación permanente iniciará un proceso de autoconocimiento y autorregulación que, tanto en el caso del tutor como de sus alumnos, debería llevarse a cabo a lo largo de toda su vida. El segundo elemento con el que cuenta el tutor son la dinámicas; éstas permitirán generar una situación de aprendizaje que, gracias a la reflexión colectiva posterior, posibilitarán la progresiva consecución de los objetivos de la educación emocional.

8. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ <http://www.ub.es/grop>

Página del grupo de investigación en educación emocional de la Universidad de Barcelona donde se puede encontrar una amplia bibliografía y formación permanente.

☞ <http://www.inteligencia-emocional.org>

Web donde se recogen diversos artículos y material de trabajo sobre inteligencia emocional.

☞ <http://www.danielgoleman.info/blog/>

Página personal del Dr. Goleman con información periódica sobre novedades en educación e inteligencia emocional.

☞ <http://www.xtec.es/crp-santcugat/emocionsmegahabilitats.doc>

Página en la que se presenta un resumen elaborado por Antoni Portell del trabajo de mega-habilidades de Dorothy Rich. Hay numerosas actividades destinadas a educación infantil, pero muchas de ellas adaptables para alumnos de secundaria.

☞ <http://www.xtec.es/%7Ejcollell/Guia%20Alumnes%20Secundaria.pdf>

Material para el trabajo preventivo del Bulling y para la resolución de conflictos de forma no violenta.

☞ <http://www.clikasalud.com>

Página de Adeslas dirigida a jóvenes con diversos materiales, juegos y documentos de sensibilización.

☞ <http://www.xtec.es/%7Ecnoto/competencia/competencia.htm>

Página web sobre experiencias del programa de competencias sociales del Dr. Marina gestionada por Cesc Rodó en la que se pueden encontrar actividades y materiales interesantes.

<http://www.xtec.es/dnee/materials/triavent>

Web interactiva donde se tratan diferentes tipos de conflictos habituales entre adolescentes y las diferentes estrategias de resolución posibles.

9. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Carpena, A. (2001). *Educació Socioemocional a Primària*. Vic. Eumo Editorial.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona, Edicions 62.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Mentes Creativas*. Barcelona. Paidós.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- Güell, M. y Muñoz, J. (1998). *Desconeix-te tu mateix*. Programa d'alfabetització emocional. Col. Llibres a l'abast 321. Barcelona. Edicions 62.
- Marina, J.A. y López, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona. Anagrama.
- Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- Moreno, M. (1998). "Sobre el pensamiento y otros sentimientos" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 271, pp. 11-20.
- Ortega, M. y Mora, J. A. (1996). "El aula como escenario de la vida afectiva y moral" en *Cultura y Educación*, Vol. 3, pp. 5-18.
- Sacco, W y Beck, A. (1985): "Cognitive Therapy of depression", en E. Ebecahm y W. Leber *Handbook of depression: Treatment, assessment, and research*. Hommewood. Dorsey.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Barcelona. Plaza & Janés.

CAPÍTULO 7

Dinámicas de grupo

*Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé;
sus nombres son cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué*

Rudyard Kipling

1. INTRODUCCIÓN. LAS DINÁMICAS DE GRUPO COMO HERRAMIENTA PARA UN PROCESO EDUCATIVO

Los procesos de enseñanza-aprendizaje y de educación, en general, se realizan en un entorno donde hay un grupo de iguales, una persona o personas que representan la autoridad y un marco físico, que es el centro, con unas dinámicas de relación más o menos preestablecidas. Este grupo de iguales está formado por alumnos con unos intereses y unas formas de relacionarse y comunicarse bien diferentes. Las personas con autoridad la desarrollarán de forma diferente según su experiencia y formación. Y el centro tendrá un sistema de relación bien diferente según donde esté situado y los recursos de que disponga. Por todo ello se puede deducir que es inevitable que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén muy ligados a las dinámicas que se desarrollen en el aula.

Por esta razón, utilizar ciertas técnicas de dinámica de grupo nos puede ayudar a canalizar las relaciones que se pueden generar en nuestra aula o bien, la mayoría de las veces, a propiciar situaciones que den pie a nuevas experiencias y, por lo tanto, a nuevas posibilidades de organización.

Un grupo organizado y cohesionado es el mejor educador de sus miembros.

Disponemos como mucho unas 35 sesiones de tutoría grupal, de las cuales utilizaremos unas cuantas para informaciones varias, gestión de salidas o fiestas, evaluación, u otros eventos o situaciones; si las restamos de las que tenemos, veremos que nos quedan unas cuantas sesiones para utilizar con el grupo, que

suelen ser entre 15 y 20 como mucho. Se trata, pues, de escoger aquellas que creamos que pueden ayudar más al grupo en general.

2. CONCEPTO DE GRUPO Y DE DINÁMICA DE GRUPO

Queremos diferenciar entre grupo y agrupación de personas: cuando se unen un número de personas que se desconocen entre ellas tenemos un agrupamiento de personas, todavía no podemos hablar de grupo propiamente dicho, pues no tienen normas, no hay un mínimo de valores consensuados, de estilos relacionales aceptados, etc.

Todos estos valores, normas y forma de relacionarse es lo que define e identifica a un grupo, y lo diferencia de cualquier otro.

Es frecuente que en clase realicemos diferentes dinámicas con el grupo-clase, con el fin de mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos, pero no lo es tanto que se usen en tutoría y con el fin de mejorar las relaciones sociales en el grupo y propiciar espacios para ayudar a crecer a todos los miembros del grupo.

Para nosotros la dinámica de grupos es todo movimiento que se genera en un grupo-clase en el espacio de tutoría, con el objetivo de conseguir, o mejor dicho, de propiciar espacios de crecimiento personal y que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales del grupo.

Es un movimiento pensado y estructurado inicialmente, pero con cierta flexibilidad, pues en el momento de desarrollarlo nos permite ciertos cambios en función de la evolución de la misma dinámica.

Es por esta razón que se hace imprescindible saber de dónde partimos y dónde queremos llegar. En definitiva, hacer lo que hacemos siempre, programar. En esta ocasión programar nuestras actividades de tutoría grupal.

La elección de las dinámicas de grupo irán en función de:

- Si los miembros se conocen entre ellos o no. Es muy distinto entrar en un grupo ya formado o que se conocen por primera vez.
- Si conozco a los miembros del grupo. Si es un grupo formado, cambia mucho si conozco sus normas y formas de relacionarse o bien me es totalmente desconocido.
- La información previa por compañeros del grupo. Siempre suele haber un compañero, coordinador o miembro de dirección que me orienta de cómo es el grupo,
- Del PEC, el PCC y el PAT del centro. Cada centro tiene su ideario y su programación, tendremos que adaptarnos a ella.

En una dinámica de grupos intervienen una serie de actores y unos condicionantes importantes a tener en cuenta. Pasemos a analizar brevemente cada uno de ellos.

1. Los alumnos

Son los que forman el grupo-clase, y si tenemos en cuenta que lo que haga un alumno dentro de clase influye en el grupo y viceversa, vemos que es de capital importancia conocer a los alumnos y conseguir una cohesión de grupo, para que se dé la integración, el reconocimiento y la seguridad de todos ellos.

Asimismo, hay grupos que están cohesionados negativamente, es decir, favorecen todo tipo de conflictos y su dinámica es ir en contra de la escolarización, con lo cual la dificultad para que las diferentes técnicas puedan funcionar se multiplica.

No existen dos alumnos iguales ni dos grupos iguales, por lo tanto, no todas las dinámicas sirven para todos los grupos.

2. El profesor

De nuestra actitud depende que la dinámica de grupos funcione o no. Tenemos que realizarla totalmente convencidos de que va a funcionar y que de ella se desprenderán unos beneficios para todos. Si desconfiamos, o creemos que es una pérdida de tiempo, no funcionará, ya que indirectamente lo transmitimos a los alumnos y no se lo toman en serio.

Aconsejamos al profesor novel en el uso de dinámicas de grupo que, previamente a su uso, participe en algún curso de formación permanente del profesorado en esta temática, pues es mucho más fácil llevar a buen término las dinámicas de grupo si previamente se han vivido y se han experimentado para saber cuál es el resultado que se puede esperar.

Otro aspecto también importante es dejar que los alumnos sean los protagonistas y motivar a que participen todos. Se debe repartir equitativamente el tiempo de intervención, retirando palabras cuando se exceden de tiempo, no dejar que se interrumpa a los compañeros, etc.

Sería deseable evitar, en lo posible, dar nuestros juicios y prejuicios, a menos que se nos pidan.

3. El entorno

Hay que cuidar la disposición del aula, el mobiliario, etc., dependiendo de cada dinámica que vayamos a realizar; así, puede ser conveniente tener un aula amplia y sin mobiliario, o bien un aula con mesas grandes, o bien realizar la actividad al aire libre. Lo importante es tenerlo presente antes de iniciar la actividad.

2.1. Metodología y tipos de dinámicas

Se usará una metodología básicamente vivencial-experiencial, donde el alumno es el emisor y el receptor. Se trata de que el alumno aprenda y crezca a

partir de experiencias y vivencias personales que le proporcionarán las diferentes dinámicas de grupo. Se utilizarán las dinámicas que se crean convenientes en cada situación y dependiendo de cada grupo y profesor. No hay ningún orden explícito de aplicación, solo dependerá del objetivo pedagógico que se tenga y del momento evolutivo del proceso grupal.

Básicamente, en este libro se presentan dinámicas de grupo para trabajar diferentes momentos evolutivos del grupo. El grupo sigue un proceso más o menos establecido, pero dependerá mucho de cuando nosotros entremos en el grupo para saber qué técnicas podemos y debemos usar; es decir, primero he de saber en qué punto del proceso evolutivo está el grupo y usar las estrategias adecuadas para mejorar la convivencia entre los alumnos y profesores. Los momentos más representativos son los siguientes:

1. *Presentación del grupo*: cuando llegan los alumnos o el profesor/tutor por primera vez es necesario hacer algunas dinámicas para romper el hielo inicial con el grupo.
2. *Autoconocimiento*: para poder mostrarnos a los demás, primero hemos de saber cómo somos. Estas técnicas ayudarán a los alumnos a buscar y a investigar quiénes son y cómo son, y de paso así damos tiempo para que se vayan familiarizando con el grupo y ver cómo evoluciona el mismo, también potenciamos una nueva forma de trabajar en tutoría.
3. *Conocimiento interpersonal*: cuando el grupo ya empieza a abrirse es bueno desarrollar técnicas para potenciar el intercambio entre ellos, para posibilitar la pérdida del miedo a la persona desconocida y conseguir así la integración de todos los miembros del grupo.
4. *Confianza en los miembros del grupo*: el siguiente paso es potenciar la confianza entre los alumnos mediante técnicas en que sea necesario confiar en los compañeros.
5. *Trabajo cooperativo entre iguales*: una vez el grupo tiene confianza entre los diferentes miembros está en un momento evolutivo adecuado para poder hacer dinámicas de trabajo cooperativo, antes será bastante más complicado.
6. *Despedida del curso*: cada vez que cerramos un momento evolutivo de nuestra vida es una oportunidad para reflexionar lo que hemos hecho y qué nos llevamos. Hacer un buen cierre del curso es anclar aquellos aspectos que nos puede interesar más que queden de forma más permanente en nuestros alumnos.

Dado que este libro no es solo de dinámicas de grupos nos vemos obligados a limitar el número de técnicas que presentamos. Algunas de las técnicas están inspiradas en algunos de los libros que se presentan en la bibliografía e invitamos a aquel explorador que quiera avanzar en el maravilloso mundo de las dinámicas que explore en los diferentes libros, pues seguro que encontrará lo que busca.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Presentación 1: Rueda de nombres

1. *Objetivo:* conseguir que recuerden todos los nombres de los miembros de la clase. Romper el hielo de la primera sesión de tutoría. Solo es para grupos en que no se conozcan sus miembros. Aconsejamos que participe también el tutor.
2. *Tipo de agrupación:* sentados en círculo donde se vean todos.
3. *Realización:* es la típica rueda de memorización de nombres. Se empieza por el que está a nuestra derecha o izquierda. El primero dice su nombre, el segundo repite el primero y después el suyo, el tercero repite los dos primeros y añade el suyo, y así sucesivamente. Cuando alguien se equivoca se empieza de nuevo, repitiéndolos todos. La dinámica termina cuando llegue el turno al tutor.
4. *Tiempo de duración:* dependiendo del grupo y del número de alumnos se puede alargar más o menos, pero suele durar entre 10 y 20 minutos.
5. *Material:* un aula donde se pueda poner el grupo en forma de rueda.
6. *Sugerencias:* si queremos alargar más la dinámica, podemos dar la vuelta al revés, o cambiar a los alumnos de sitio y volver a empezar.

Presentación 2: Presentar a un compañero

1. *Objetivo:* romper el hielo, reducir tensiones y hacer un reconocimiento a cada uno de los alumnos de la clase de una forma divertida. Su realización es aconsejable durante las primeras sesiones de curso.
2. *Tipo de agrupación:* por parejas y después grupo-clase.
3. *Realización:* se distribuyen aleatoriamente los alumnos por parejas. Por ejemplo, mediante un sorteo o alfabéticamente, según nos interese. Durante 10/15 minutos tienen que intercambiar información personal para que el compañero les pueda presentar posteriormente en público. Con la información que recojan tienen que realizar un pequeño guión que les servirá para hacer la presentación del compañero. Cuando hayan acabado y con la ayuda del guión, si quieren, cada alumno presentará a su compañero al grupo-clase. El que es presentado deberá estar atento y constatar si la presentación es correcta. Finalmente, el profesor recogerá los guiones e iniciará un turno de palabras sobre diferentes hechos que les hayan llamado la atención y sobre la dinámica que se ha realizado.
4. *Tiempo de duración:* unos 50 minutos. Si se alarga más se puede hacer en dos sesiones, aunque aconsejamos que se haga en una.
5. *Material:* se puede dar una hoja fotocopiada con una pauta de preguntas para aquellos alumnos que les cueste más, por ejemplo:
 - Con quién vive en casa, si tiene animales.
 - Qué hace normalmente los fines de semana o cada día de la semana al salir del instituto.
 - Qué cosas le preocupan más, a nivel personal o social.
 - Con qué cosas es feliz o qué cosas le hacen feliz.
 - Todas aquellas que creamos pueden ser útiles.
6. *Sugerencias:* como en todas las habilidades, es bueno observar un modelo, por ello es bueno que el profesor presente a algún alumno o a algún otro profesor o a él mismo antes de iniciar la entrevista por parejas, para que así los alumnos tengan una referencia mucho más clara de lo que tienen que hacer o preguntar.
Si los alumnos se conocen de otros años, se les pide que hablen de algún tema en concreto, como las vacaciones, o los deportes, etc. En la presentación se puede introducir la variante de que deben decir una o dos falsedades de su compañero y el resto de grupo las tiene que adivinar.

Presentación 3: ¿Quién es?

1. *Objetivo:* conocer a los miembros del grupo, sus mitos, los prejuicios y las creencias que subsisten en el grupo y darlas a conocer. Esto nos permitirá poder cambiarlas.
Se debe realizar en grupos que ya estén formados y es aconsejable hacerla en las primeras sesiones de tutoría. Es una dinámica que consolida la idea de grupo y la integración de todos los miembros.
2. *Tipo de agrupación:* sentados en círculo o que se vean todos.
3. *Realización:* se pide que cada alumno/a escriba su nombre y apellido en un trozo de papel que habremos repartido previamente. Una vez escrito se dobla tres veces, y se colocan en una caja. Se remueven y se les pide que cojan un papel de la caja, que miren quién es, sobre todo *sin decir quién les ha tocado*. Si por mala suerte les toca a ellos mismos deben devolver el papel a la caja y coger otro, si es necesario se repite la operación, pero nadie debe quedarse con su propio papel.
Cuando todos tienen su papel con el nombre de un compañero o compañera, se les dice que lo van a tener que presentar al grupo; se les pide que piensen cómo lo van a presentar, pero sobre todo que no digan su nombre, ya que el grupo tendrá que adivinar quién es en función de su presentación. En función del grupo se pueden asignar diferentes consignas: no permitir dar características físicas, solo dar aspectos de su personalidad o explicar aquello que nos interese más destacar. Los compañeros pueden ayudar en la presentación haciendo preguntas.
En función del número de alumnos y de cómo se desarrolle la dinámica, el papel del tutor podrá ser más o menos participativo. De todas formas aconsejamos que sea un papel dinamizador principalmente.
4. *Tiempo de duración:* unos 55 minutos. Si se alarga más se puede hacer en dos sesiones, aunque aconsejamos que se haga en una.
5. *Material:* un papel del mismo tamaño para cada uno de los alumnos para poner el nombre y una caja.
6. *Sugerencias:* es bueno animar a que empiece alguien que podamos esperar que haga una presentación rica y que aporte un buen modelo.

Autoconocimiento 1: Acaba las frases

1. *Objetivo:* potenciar espacios para que el alumno/a tenga que reflexionar sobre él mismo y se pueda conocer mejor.
2. *Tipo de agrupación:* individual.
3. *Realización:* se reparte una hoja a los alumnos y se les pide que completen las frases que hay en él.

Las frases pueden ser las que presentamos en el apartado de material, podemos añadir o quitar las que creamos oportuno, en función del grupo y del contexto en que nos movamos.

Se les pide que piensen las respuestas y se le deja al alumno/a 10-12 minutos para que lo rellene. Después y en función del grupo, se les puede pedir:

- Que lo añadan a la libreta o carpeta de tutoría.
- Distribuirlos en parejas y que vayan explicándose las respuestas que han dado, así reciben más inputs del compañero y potenciamos el conocimiento interpersonal. En este caso se deja unos 10-15 minutos más. Finalmente, se hace una rueda de valoración de la dinámica y se les pregunta qué les ha aportado la experiencia.

4. *Tiempo de duración:* dependiendo del grupo y del número de alumnos se puede alargar más o menos, pero suele durar entre 10 y 20 minutos.

5. *Material:* el listado de frases puede ser el siguiente:

Lo que más me gusta de mi casa es...
El plato de comida que más me gusta es...
El plato de comida que menos me gusta es...
Lo que no perdono a un amigo es...
Lo que valoro de un amigo es...
Lo que más me gusta de mí es...
Lo que menos me gusta de mí es...
Lo que más me gustaría que cambiase en este mundo es...
Cuando estoy solo en casa siento que...
Lo que me da más miedo en este mundo es...
Lo que me da más rabia en este mundo es...
Lo que me da más tristeza en este mundo es...
Lo que me da más alegría en este mundo es...
Cuando veo una injusticia...
Cuando es mi cumpleaños...
El animal que más me gusta es...
Mi padre me dice que soy...
Mi madre me dice que soy...
Mis hermanos me dicen que soy...
Cuando sea mayor quiero ser...

6. *Sugerencias:* es importante que mientras rellenan la hoja de las frases no haya intercambio entre ellos, ya que es fácil que alguien se lo copie para no esforzarse en dar una respuesta personal.

Aconsejamos que el tutor o tutora haga un seguimiento de la libreta o carpeta tutorial y, si lo ve necesario, realizar una tutoría individual con el alumno/a.

Autoconocimiento 2: ¿Cómo soy?

1. *Objetivo:* propiciar un espacio para favorecer la autorreflexión sobre aspectos de su personalidad.
2. *Tipo de agrupación:* individual.
3. *Realización:* se reparte una hoja a cada alumno/a con el listado de los adjetivos que creamos necesarios, como los que presentamos en el apartado de material, para que reflexione cómo es su conducta, dónde situaría su forma de ser y qué consecuencias le trae actuar de dicha manera.
Se pide silencio y se especifica que no hay respuestas buenas ni malas, simplemente son como son.
Se deja un mínimo de 15 minutos, y cuando han acabado se termina la dinámica preguntando si les ha gustado lo que han descubierto de ellos. En función de las respuestas se aprovecha para plantear la posibilidad de cambio de aquellas actitudes poco útiles y que les suelen traer problemas. Se da pie a que aquellos alumnos que quieran puedan solicitar una tutoría individual.
Se les pide que lo añadan a la libreta o carpeta tutorial.
4. *Tiempo de duración:* dependiendo del grupo y del número de alumnos se puede alargar más o menos, pero suele durar entre 10 y 20 minutos.



5. *Material*: la ficha puede contener los siguientes espacios:

Nombre..... Fecha.....

Pon una cruz entre el 1 y el 10, allá donde tú creas que te encuentras:

<i>Actitud</i>	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	<i>Actitud</i>
<i>Divertido/a</i>	<i>Aburrido/a</i>
<i>Líder</i>	<i>Me dejo arrastrar</i>
<i>Seguro/a de mí mismo/a</i>	<i>Inseguro/a de mí mismo/a</i>
<i>Estudioso</i>	<i>Ignorante</i>
<i>Agradable</i>	<i>Pesado</i>
<i>Extrovertido</i>	<i>Introvertido</i>
<i>Agresivo</i>	<i>Pacífico</i>
<i>Relajado</i>	<i>Tenso</i>
<i>De confianza</i>	<i>Cotilla</i>
<i>Constante con las cosas</i>	<i>Inconstante con las cosas</i>
<i>Activo</i>	<i>Pasivo</i>
<i>Altruista</i>	<i>Egoísta</i>
<i>Impulsivo</i>	<i>Reflexivo</i>
<i>Transigente, comprensivo</i>	<i>Intransigente, inflexible</i>
<i>Escucho a los demás</i>	<i>No escucho a los demás</i>

Ahora reflexiona y comenta en cada una de las respuestas que has dado anteriormente las siguientes cuestiones:

- ¿Qué *ventajas* y *desventajas* te ocasionan?
- ¿Te son *útiles* o no dichas conductas?
- ¿Crees que *vale la pena* cambiar alguna de ellas? Y ¿qué harías y cómo lo harías?

6. *Sugerencias*: es importante que mientras rellenan la hoja de las frases no haya intercambio entre ellos. Es fácil que alguien se lo copie para no esforzarse en dar una respuesta personal, ya que es una dinámica que exige bastante esfuerzo.

Aconsejamos que el tutor/a haga un seguimiento de la libreta o carpeta tutorial y si lo ve necesario realice una tutoría individual con el alumno/a.

Conocimiento interpersonal 1: Nos vamos conociendo

1. *Objetivo:* dinámica orientada para las primeras sesiones de tutoría. Su objetivo es que los alumnos se vayan conociendo y cogiendo confianza grupal. Aunque sea un grupo que ya se conocen de años anteriores se puede realizar, pues hay cosas en que no se conocen, y para aquellos alumnos que les cuesta más relacionarse o poco aceptados les ayuda a integrarse en el grupo.

También nos sirve, como tutores, para apreciar mediante la observación como son nuestros alumnos y como se relacionan.

2. *Tipo de agrupación:* primero individual y después grupo-clase. Si es posible formando un círculo.

3. *Realización:* los alumnos, individualmente, tienen que rellenar una hoja con un guión preparado previamente, donde escribirán tres preferencias o características de aquellos aspectos que el tutor crea interesantes, como ejemplo:

- Cosas que les gustaría que mejorasen.
- Deportes que practican o que les gustaría practicar.
- Asignaturas que más les gustan.
- Viajes que les gustaría realizar.
- Qué trabajos le gustaría realizar.
- Qué programas de televisión ven.
- Qué esperan de un amigo.
- Características de su personalidad.

Se dejan unos 10 minutos para realizar este trabajo.

Acto seguido, se les pide que pongan el nombre en una parte bien visible y a continuación se pasa la hoja al compañero de al lado y así sucesivamente hasta que cada alumno haya leído las hojas de todos, o bien cada uno cuelga su hoja en la pared y dejamos un rato para que se paseen leyendo lo que han escrito sus compañeros. La actividad puede durar unos 20 minutos.

Mientras se realiza este trabajo, el alumno debe apuntar aquellas cosas que le llaman la atención de sus compañeros. Finalmente, se abre un turno de palabras donde se comentará lo que previamente se ha apuntado o posibles aclaraciones.

Se recomienda cerrar la actividad con el comentario sobre qué les ha aportado la dinámica.

4. *Tiempo de duración:* unos 50 minutos



5. *Material:* hoja fotocopiada con los diferentes apartados que se han de rellenar en forma de tabla de doble entrada.

<i>Nombre:</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Deportes que más practico			
Asignaturas que más me gustan			
Lo que espero de un/a amigo/a			
.....			
.....			
.....			
.....			

Comentarios:

.....

.....

6. *Sugerencias:* intentar que todos los alumnos participen en el diálogo posterior. Es positivo que el profesor participe en esta dinámica como uno más.

Conocimiento interpersonal 2: Buscando el consenso

1. *Objetivo:* mostrar y vivenciar la dificultad del consenso cuando hay que tomar decisiones importantes que afectan a la estructura de valores más personal.
Mostrar y compartir los valores personales y prioridades morales.
2. *Tipo de agrupación:* individual, en grupos de 5/6 y grupo-clase.
3. *Realización:* el profesor da la siguiente consigna:

Imaginad que ha habido un accidente químico muy importante. Las personas que no sean evacuadas morirán seguro. Vosotros sois los responsables de protección civil, y tenéis solo un helicóptero para evacuar a los supervivientes de una zona de la catástrofe. Solo se puede hacer un viaje, pues después debe de ir a otro sitio. Hay 12 personas, pero el helicóptero solo tiene capacidad para rescatar a seis. Tenéis que decidir a qué 6 personas escogéis. El exceso de pasajeros hará que todos pierdan la vida pues el helicóptero caerá seguro. Debéis tomar la decisión en 20 minutos, sino el helicóptero ya no podrá realizar el viaje.

Primero se pide que contesten individualmente, se les deja 5-8 minutos y, posteriormente, se les pide que tomen la decisión en grupo. Tienen 15-20 minutos.

A continuación, se pide que cada grupo explique cómo ha ido el proceso y qué decisión han tomado y por qué.

Finalmente, se da la oportunidad de que digan qué les ha parecido la dinámica y qué conclusiones han sacado.

4. *Tiempo de duración:* 40/ 50 minutos, dependiendo de si queremos alargar la actividad o no.
5. *Material:* lista de personas candidatas a ser evacuadas:

Un sacerdote muy implicado en el pueblo
Un obrero de 39 años que es alcohólico
Una prostituta
Una niña de 10 años con síndrome de Down
Un jubilado de 72 años y con problemas cardiacos.
El juez del pueblo
Un indigente
Una mujer embarazada
Un profesional de TV de programas basura
Un médico de reconocido prestigio
Un político que quedó atrapado en una visita al pueblo
Una mujer que tiene parálisis en las piernas

6. *Sugerencias:* es bueno que el grupo sea lo más diverso posible según su escala de valores.
Los protagonistas se pueden cambiar si se cree necesario para incluir algún colectivo en especial o evitar posibles identificaciones de algún alumno/a

Confianza 1: Me fío de tus ojos

1. *Objetivo:* vivenciar la necesidad de confianza en el otro para poder moverse por el espacio.
Aprender a depositar la confianza en el compañero o compañera.
2. *Tipo de agrupación:* parejas.
3. *Realización:* se distribuye a los alumnos por parejas; dependiendo de lo que nos interese las podemos hacer nosotros o dejamos que las hagan ellos mismos. Aconsejamos la primera opción, pues esta dinámica nos permite que dos personas que no suelen interactuar tengan que confiar el uno en el otro.
La dinámica consiste en que a un miembro de la pareja se le venden los ojos, de tal forma que no vea nada, y el otro lo conduce del brazo con la intención de hacerle experimentar diferentes situaciones. Se hace responsable de que no le ocurra nada. Seguramente algún lector piense que algún alumno/a puede acabar con alguna contusión. Hasta el momento no se ha dado tal situación. Los chavales se hacen responsables. Lo que hay que procurar es darles confianza y responsabilizarles.
Tenemos dos opciones para llevar a cabo esta experiencia:
 - a) O bien montamos un circuito con los pupitres y sillas del aula como si fuesen una pista de obstáculos:
 - Espacios que sortear.
 - Tramos en que hay que correr un poco.
 - Subirse a una silla y saltar.
 - Estirarlo en una colchoneta.
 - ...
 - b) O bien les damos la consigna de que tienen que salir a dar un paseo por el centro o bien los llevamos al patio o al gimnasio del centro.
La experiencia debe ser mutua, primero uno y luego el otro, durante 10-15 minutos. Se deja el tiempo suficiente para que puedan sentir confianza uno y otro y calculando que nos quede el necesario para hacer una reflexión final sobre la experiencia vivida.
4. *Tiempo de duración:* dependiendo del tiempo que tengamos se puede alargar más o menos, pero se puede hacer en 50 minutos.
5. *Material:* pañuelos o trapos para vendar los ojos, también hay unas gafas totalmente opacas que funcionan muy bien.
6. *Sugerencias:* esta dinámica se debe hacer solamente cuando el grupo ya se conoce, no es bueno hacerla en los primeros meses de clase.

Confianza 2: Como una peonza

1. *Objetivo:* potenciar la confianza entre los diferentes miembros del grupo.
2. *Tipo de agrupación:* dividir la clase en dos, que queden formados más o menos dos grupos de 12-15 alumnos.
3. *Realización:* esta dinámica precisa que se conciencie al grupo de que todos son responsables de que no le ocurra nada a ningún compañero. *Todos son responsables.*
Se les pide que cada grupo forme un círculo y que estén bien apretaditos, con el fin de que no pueda caer el compañero que esté en el medio. Se pide que el primer voluntario se coloque en el medio, se avisa que van a tener que pasar todos y se le da la siguiente consigna al grupo:

Ahora el compañero que esté en el medio cerrará los ojos y se dejará caer hacia atrás y los que estáis detrás debéis pararlo y devolverlo hacia delante, sin darle ningún empujón brusco, y los que estáis enfrente debéis pararlo y rebotarlo hacia un lado y así sucesivamente hasta que vuestro compañero diga basta. Hacéis una primera vuelta pasando todos vosotros por la experiencia de estar en el medio y después el que quiera puede repetir.

Una vez han pasado los miembros de los dos grupos se pregunta cómo ha ido la experiencia, qué han sentido y qué sienten ahora hacia los compañeros.

4. *Tiempo de duración:* dependiendo del grupo y del número de alumnos se puede alargar más o menos, pero suele durar entre unos 30 minutos.
5. *Material:* un aula con suficiente espacio para hacer los grupos.
6. *Sugerencias:* esta dinámica se debe hacer solamente cuando el grupo ya se conoce, no es bueno hacerla en los primeros meses de clase. Si todavía sentimos desconfianza hacia el grupo, el tutor puede organizarla primero con un grupo y que el otro mire, y después al revés.

Cooperación 1: Ejercicio de los cuadrados

1. *Objetivo:* vivenciar las dificultades que tiene el resolver problemas conjuntamente, pero al mismo tiempo experimentar la satisfacción que produce el resolverlos. Demostrar que hay capacidades propias inconscientes que en un momento dado pueden descubrirse y actitudes negativas que pueden provocar un fracaso del trabajo de grupo.
2. *Tipo de agrupación:* grupos de 6 alumnos.
3. *Realización:* se distribuyen los alumnos en grupos de seis, cinco de ellos participarán activamente en la solución del problema y uno se dedicará a observar y a apuntar cómo reaccionan sus compañeros y cuál es el proceso que hace el grupo.
El grupo tendrá que hacer 5 cuadrados, que están dibujados en el apartado de material, para concluir su trabajo.
Se reparte un sobre a cada alumno, donde hay tres trozos de un cuadrado, y se les da las siguientes consignas:

1ª *Tenéis un sobre cada uno con piezas de un cuadrado, la tarea del grupo es formar 5 cuadrados idénticos uniendo las diferentes piezas que tenéis en el sobre. Solo se resolverá el problema cuando hayáis conseguido hacer los 5 cuadrados, es decir, cada uno de vosotros ha de tener delante un cuadrado idéntico al de los demás.*

2ª *Solo hay dos condiciones:*

- *no podéis hablar entre vosotros, y*
- *no podéis quitar, ni pedir, ni señalar de algún modo la pieza que necesitáis para concluir vuestro cuadrado, a ninguno de vuestros compañeros.*

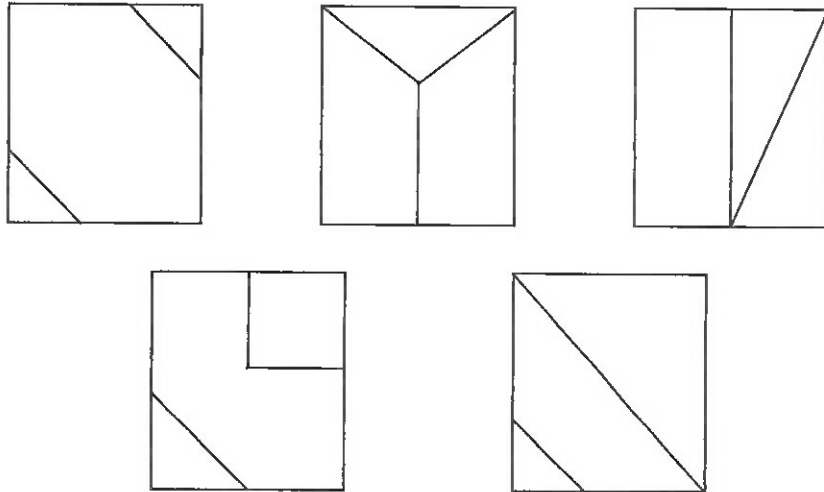
El observador también se encargará de que se respeten las normas.

Cuando los diferentes grupos hayan acabado, cada observador explicará a toda la clase cómo ha funcionado su grupo. Finalmente, se abrirá un turno de palabras y de todo ello iremos sacando conclusiones del ejercicio: el éxito depende del trabajo de todos, es importante participar siempre, es muy gratificante el éxito pero se necesita la colaboración de todos, hay que estar pendiente de las necesidades de los demás, etc.

4. *Tiempo de duración:* unos 50 minutos. Se debe realizar en una sola sesión.
5. *Material:* cinco cuadrados troceados según el esquema dibujado abajo. Se pueden realizar a partir de cartulinas (podemos utilizar diferentes colores para los distintos grupos, usando el mismo color para un grupo), y recortarlos posteriormente. Los trozos de los cinco cuadrados se mezclarán entre ellos y se colocarán de 3 en 3 en sobres. Una hoja en blanco donde el observador apuntará el proceso que sigue el grupo.



5. *Material:* cinco cuadrados troceados según el esquema dibujado abajo. Se pueden realizar a partir de cartulinas (podemos utilizar diferentes colores para los distintos grupos, usando el mismo color para un grupo), y recortarlos posteriormente. Los trozos de los cinco cuadrados se mezclaran entre ellos y se colocarán de 3 en 3 en sobres. Una hoja en blanco donde el observador apuntará el proceso que sigue el grupo.



6. *Sugerencias:* intentar que todos los grupos sean lo más heterogéneos posible, para que todos acaben más o menos al mismo tiempo. La actitud del profesor debe de ser pasiva durante el ejercicio y vigilar que se cumplan las normas. Si vemos que hay algún grupo que no termina y es excesivo el tiempo que emplea, se les puede ayudar con cierta discreción moviendo alguna pieza que les de pistas de cómo pueden organizarse.

Cooperación 2: Ejercicio de la NASA

1. *Objetivo:* vivenciar el provecho del rendimiento del grupo y de la decisión por consenso, así como las dificultades e inercias que pueden paralizar al grupo.
Aprender a tomar decisiones cuando no hay suficiente información para ello, y tener que consensuarla con el grupo.
2. *Tipo de agrupación:* grupos de 5/8 alumnos y grupo-clase.
3. *Realización:* la dinámica tiene dos momentos, se puede dividir en dos apartados si se desea y si se ve al grupo preparado:
 - a) Trabajo en pequeño grupo. A cada alumno/a del grupo se le reparte un listado, que está en el apartado de material, de objetos y se les da la siguiente instrucción:
Se les deja unos 20 minutos para que trabajen.
Luego se les pide a cada grupo que exponga el resultado y en una tabla que se puede confeccionar en la pizarra se van poniendo los resultados de los grupos por orden de importancia.
Se les pregunta a cada grupo cómo se han organizado, las dificultades que han tenido y cómo las han resuelto.
 - b) Trabajo en grupo-clase. A continuación, si lo deseamos y si vemos al grupo preparado, podemos hacer la segunda parte de la dinámica que consiste en conseguir una única lista. Para ello cada grupo elige a un representante del mismo y éste tendrá que negociar con el resto de representantes para conseguir una única lista.
Aquí se pueden introducir temas como la responsabilidad ante el grupo que se representa, así como la dificultad de tomar decisiones y no traicionar la lealtad con el grupo de origen. También se puede pedir a los miembros del grupo que han sido espectadores cómo se han sentido y cómo han vivido el trabajo de su representante.
Si se desea, se puede comparar el resultado final con la propuesta que hizo la NASA que está en el apartado de material.
4. *Tiempo de duración:* dependerá del grupo y de lo que queramos alargarlo. Puede durar desde 50 a 100 minutos. Se puede partir en dos sesiones, la segunda se retoma cuando han concluido el trabajo en grupo pequeño.



5. *Material*: lista de objetos:

1 caja de cerillas
1 lata de concentrado de alimentos
20 metros de cuerda de nylon
30 m² de seda de paracaídas
1 hornillo portátil
2 pistolas de 7,65 mm
1 lata de leche en polvo
2 bombonas de oxígeno de 50 l.
1 mapa estelar (constelación lunar)
1 bote neumático con botellas de CO₂
1 brújula magnética
20 litros de agua
12 cartuchos de señales (arden también en el vacío)
1 maletín de primeros auxilios con jeringa para inyecciones
1 receptor y emisor de FM, accionado por energía solar

Lista de objetos ponderada según la NASA:

<i>Objetos</i>	<i>Nº orden</i>
<i>1 caja de cerillas.....</i>	<i>15</i>
<i>1 lata de concentrado de alimentos.....</i>	<i>4</i>
<i>20 metros de cuerda de nylon.....</i>	<i>6</i>
<i>30 m² de seda de paracaídas.....</i>	<i>8</i>
<i>1 hornillo portátil.....</i>	<i>13</i>
<i>2 pistolas de 7,65 mm.....</i>	<i>11</i>
<i>1 lata de leche en polvo.....</i>	<i>12</i>
<i>2 bombonas de oxígeno de 50 l.....</i>	<i>1</i>
<i>1 mapa estelar (constelación lunar.....</i>	<i>3</i>
<i>1 bote neumático con botellas de CO₂...9</i>	
<i>1 brújula magnética.....</i>	<i>14</i>
<i>20 litros de agua.....</i>	<i>2</i>
<i>12 cartuchos de señales.....</i>	<i>10</i>
<i>1 maletín de primeros auxilios.....</i>	<i>7</i>
<i>1 receptor y emisor de FM.....</i>	<i>5</i>

6. *Sugerencias*: intentar que el grupo sea lo más heterogéneo posible.

La actitud del profesor debe de ser pasiva durante el ejercicio y observar la dinámica que genera cada grupo. Si vemos que hay algún grupo que no avanza en la discusión, podemos hacer cierta presión para que la toma de decisiones sea más ágil, pues es “tan importante el orden de los objetos como la rapidez, puesto que vamos consumiendo las reservas de oxígeno”.

Cooperación 3: La avenida complicada

1. *Objetivo:* potenciar el trabajo cooperativo. Se trata de conseguir dar solución a un problema de lógica para mostrar la eficacia del trabajo en equipo. La información está repartida entre los diferentes miembros del grupo, con lo cual es indispensable la cooperación y buscar un método de trabajo para conseguir resolver el problema.

2. *Tipo de agrupación:* grupos de 5/7 alumnos. Después grupo-clase.

3. *Realización:* se reparte a los alumnos de forma heterogénea en diferentes grupos de 5/7 alumnos.

La tarea consiste en encontrar un método de trabajo que resuelva el problema de manera rápida y eficaz. El problema consiste en saber encontrar los datos de 5 casas de una avenida:

- Qué color tiene la casa.
- Quién es su propietario.
- Qué coche tiene.
- Cuál es su bebida preferida.
- Qué animal doméstico tiene en casa.

Cada grupo intentará solucionar el problema, participando todos, poniéndose de acuerdo y escuchando a todos los miembros. Para garantizar que todos participen, podemos repartir la información entre los miembros del grupo, tres o cuatro frases por alumno/a, así cada uno tendrá una parte de la información. De esta manera se fuerza a que todo el grupo participe para aportar su parte de información, ya que sin ella es imposible encontrar la solución.

Siguiendo las informaciones que les hemos dado han de encontrar respuesta a las cinco cuestiones que se les presenta.

Gana el grupo que primero encuentre las soluciones.

Al final se hace una rueda en la que cada grupo explica como ha ido su trabajo, como se organizaron, dificultades que tuvieron, que método utilizaron, quien lidero el proceso, etc.

Se aprovechará para aportar reflexiones que potencien la importancia del trabajo en equipo.

4. *Tiempo de duración:* unos 45/50 minutos. Se debe realizar en una sola sesión.



5. *Material:* problema de lógica. La información o las instrucciones, si se cree conveniente, se pueden dividir en diferentes partes, una para cada alumno/a.

La información se apuntará en una hoja y se repartirá a cada componente del grupo.

El catalán vive en la casa roja.

El gallego tiene un coche MERCEDES.

El andaluz tiene un cachorro.

El extremeño bebe Coca-cola.

Los conejos están a la misma distancia del CADILLAC que de la cerveza.

El gato no bebe café ni habita en la casa azul.

En la casa verde se bebe Whisky.

La vaca es vecina de la casa donde se bebe Coca-Cola.

La casa verde tiene como vecina, a su derecha, la casa gris.

El gallego y el andaluz son vecinos.

El propietario del VOLKSWAGEN cría conejos.

El SEAT pertenece a la casa roja.

Se bebe Pepsi-Cola en la casa tercera.

El valenciano es vecino de la casa azul.

El propietario del FORD bebe cerveza.

El propietario de la vaca es vecino del dueño del CADILLAC.

El propietario del SEAT es vecino del dueño del caballo.

6. *Sugerencias:* es importante que el grupo sea heterogéneo. La dinámica puede ser interesante para detectar a los líderes de la clase.

Dependiendo del grupo puede costar su solución, conviene que el tutor esté pendiente de la situación para prestar una ayudita.

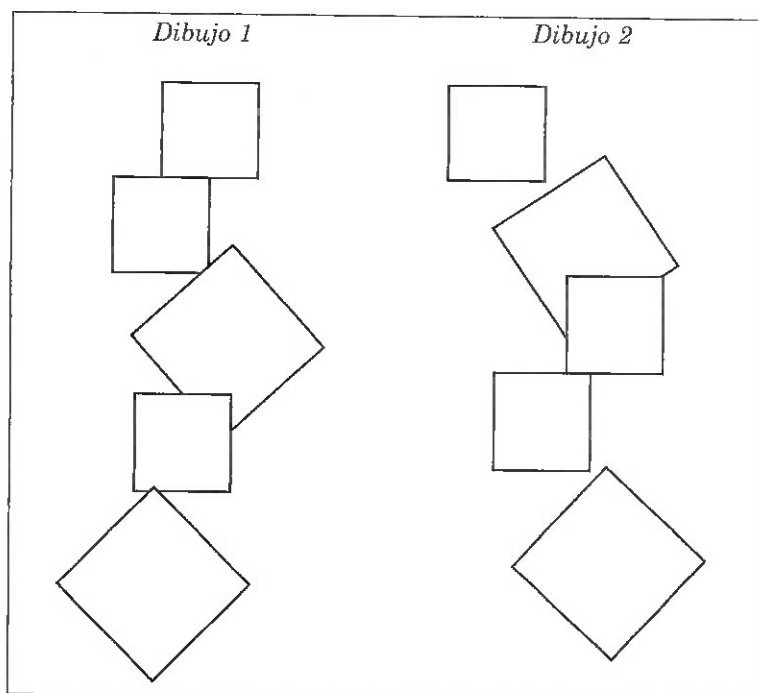
Cooperación 4: La importancia de la comunicación

1. *Objetivo:* demostrar la importancia de la comunicación en el trabajo en equipo. Vivenciar cómo puede generar distorsiones importantes el hecho de no prestar atención a la comunicación
2. *Tipo de agrupación:* se distribuye a los alumnos en grupos de dos.
3. *Realización:* una vez formados los grupos se empieza con la dinámica que tiene dos partes:
 - a) Se reparte una hoja con el dibujo, que está en el apartado de material nº1, a un miembro del grupo y se les deja que lo vean durante dos minutos para que lo memoricen. Acto seguido, deben explicar a su compañero cómo es el dibujo. Los alumnos deben situarse de espaldas, con lo que solo se oyen y no se ven, solo usan la palabra. El compañero no puede hacer preguntas.
Se deja unos 6-8 minutos. Acabada la actividad, cada grupo muestra el dibujo que ha quedado y preguntamos qué dificultades han tenido. Se muestra el dibujo original y se hace la reflexión sobre la importancia de la comunicación, ya que los diferentes dibujos que han aparecido muestran los posibles malentendidos que se han generado.
 - b) Ahora se intercambian los roles, y al que antes ha dibujado se le da ahora el dibujo nº 2 del apartado de material y se le deja que lo vea durante dos minutos para que lo memorice. Se le da la consigna de que explique el dibujo usando el movimiento de las manos, pero sin hacer las formas en el aire. El compañero puede preguntar cuanto desee.

Se les deja unos 6-8 minutos.
Acto seguido, se le pide a la pareja que saque las conclusiones de la dinámica de comunicación. Finalmente, se hace una rueda y se les pregunta qué diferencias han encontrado entre una y otra forma de comunicación y qué conclusiones sacan de todo ello.
4. *Tiempo de duración:* unos 50 minutos.



5. *Material:*



6. *Sugerencias:* es importante que la sala donde se haga esta dinámica sea lo suficientemente amplia (gimnasio, biblioteca, sala multiusos...), para evitar en lo posible que se puedan ver entre ellos. Si no es posible, aconsejamos que se hagan dos círculos, los de dentro explican y los de fuera dibujan. También se puede hacer como una demostración delante de los compañeros con voluntarios, pero pierde fuerza la vivencia de la comunicación y es fácil que algunos alumnos no presten la atención necesaria y distorsionen la dinámica.

Cooperación 5: Yo comunico, tú interpretas

1. *Objetivo:* demostrar que un mensaje se puede distorsionar. Tomar conciencia de los malentendidos que se generan continuamente, sin mala intención, debido a la transformación que se da en el intercambio de la información.
2. *Tipo de agrupación:* se necesitan 5 voluntarios para realizar la experiencia.
3. *Realización:* se pide que salga uno de los 5 voluntarios que será quien inicie la experiencia. Al resto se le pide que salga un momento de la clase. Al grupo-clase se le pide que observe qué sucede durante la dinámica. Al primer alumno voluntario se le enseña un dibujo, que puede ser el que está en el apartado de material o cualquier otro que nosotros escojamos, pero que sea dibujo y que se pueda dibujar. Se le da la siguiente consigna:

Fíjate bien en el dibujo que te enseñe, tienes un minuto para fijarte en todos los detalles. Tendrás que explicárselo a tu compañero para que él haga lo mismo con su otro compañero.

Pasado el minuto, entra el siguiente compañero y se le da la siguiente consigna:

Tu compañero te explicará un cuadro que ha visto, debes estar atento y acordarte del máximo de detalles, pues se lo tendrás que explicar al siguiente compañero.

Y se da pie a la explicación, y así sucesivamente, hasta el último alumno, que cuando entra se le da la siguiente consigna:

Tu compañero te explicará un cuadro que le han explicado. Debes estar atento y acordarte del máximo de detalles, pues lo tendrás que dibujar en la pizarra, pero no te preocupes, lo importante no es el dibujo, sino que aparezca todo lo que te han dicho.

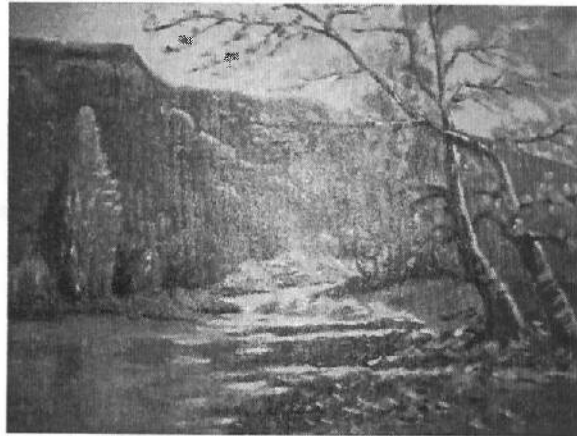
Al acabar, se hace un turno de palabras partiendo de la pregunta ¿Qué ha ocurrido? Es importante que aparezcan reflexiones que contengan los siguientes elementos:

- En la comunicación se inventan cosas.
- En la comunicación se eliminan cosas.
- En la comunicación se tergiversa información
- El mensaje inicial no coincide con el final.



4. *Tiempo de duración:* unos 35-45 minutos. Se puede alargar en función de las reflexiones interesantes que se hagan.

5. *Material:*



6. *Sugerencias:* es importante dar la consigna a los compañeros que no participen activamente, de que vayan tomando nota de lo que va ocurriendo, así se intenta evitar que se rían de lo que vaya saliendo, pues a veces salen cosas muy disparatadas.

Cooperación 6: Y tú ¿qué ves?

1. *Objetivo:* trabajar el malentendido, elemento que dificulta enormemente la cooperación... Demostrar que ante una misma situación puede haber diferentes criterios o puntos de vista y que ambos pueden ser ciertos. Todo depende de cómo se mire.
2. *Tipo de agrupación:* grupo-clase.
3. *Realización:* se reparte a cada alumno una hoja fotocopiada con el conocido dibujo, que presentamos en el apartado de material, en el que se ve a una mujer joven y a una mujer mayor. Se les pide que la observen y que contesten a las siguientes preguntas en una hoja en blanco:

- ¿Qué objetos lleva en la cabeza?
- ¿Hacia dónde mira la mujer?
- ¿Tiene una nariz grande o pequeña?
- ¿Es un abrigo o un jersey lo que lleva la mujer?
- ¿Qué edad tiene la mujer?
- ¿Por qué lo crees así?

Se hace una encuesta de las respuestas y se apuntan los resultados en la pizarra. Evidentemente según vean a una mujer joven o mayor las respuestas serán diferentes, lo cual generará cierta polarización que aprovecharemos para hacer ciertas reflexiones:

- Ante una misma situación pueden haber puntos de vista diferentes.
- No todo el mundo tiene toda la verdad, aunque considere que la tiene ante sí.
- Es importante escuchar a los demás para saber por qué dicen las cosas.
- Pensar que esto puede suceder en la vida real.

Se desenmascara la realidad del dibujo y se hace hincapié en lo anterior. Para finalizar, se abre un turno de palabras, y se pregunta si alguien ha vivido o conoce algún caso parecido.

4. *Tiempo de duración:* unos 30 minutos, se puede alargar según el coloquio que se genere.
5. *Material:* hoja fotocopiada con la mujer joven y vieja. Hoja en blanco para contestar a las preguntas.
6. *Sugerencias:* desvelar el hecho de la doble cara al final, nunca antes, y si algún alumno lo descubre o ya lo sabe conviene no darle la razón, sino dejarle en la incertidumbre hasta el final de la dinámica. Mientras tanto, escuchar y moderar.

Cierre 1: Buscando las palabras clave

1. *Objetivo:* sacar a relucir aquellos conceptos que se han aprendido en las diferentes dinámicas y en la tutoría a lo largo de todo el curso.
Potenciar aquellos conceptos que hemos querido comunicar a nuestros alumnos.
2. *Tipo de agrupación:* individual, pequeño grupo y grupo-clase.
3. *Realización:* se da la consigna a todos los alumnos de que repasen su libreta o carpeta de tutoría y que escojan 5 conceptos que se hayan trabajado en clase y que a ellos, por alguna razón especial les haya llamado la atención. Se les deja 10 minutos, con lo que ya provocamos que se repasen lo que se ha hecho a lo largo del curso.
Acto seguido, se pide que se agrupen en grupos de 4/5 alumnos, y que cada uno aporte al grupo sus conclusiones y preferencias y el motivo que le ha llevado a escoger esos 5 conceptos. A modo de conclusión, se les pide que hagan una lista con 10 palabras clave que resuman lo que ha aparecido entre todos los componentes. Se les deja unos 20 minutos.
Finalmente, se pide que cada grupo exprese en qué puntos han coincidido y las palabras clave escogidas. Se van apuntando en la pizarra sucesivamente. Para concluir, si da tiempo, se puede dar pie a últimas aportaciones.
4. *Tiempo de duración:* 55 minutos.
5. *Material*
6. *Sugerencias:* aconsejamos que el profesor haga solo de moderador, sin aportaciones propias.

Cierre 2: Lo que me gusta de ti

1. *Objetivo:* hacer una devolución final a cada miembro del grupo. Cerrar el curso con “buen sabor de boca”.
2. *Tipo de agrupación:* grupo-clase.
3. *Realización:* se reparte a los alumnos una hoja en blanco y se les da la siguiente consigna:

Ahora vamos a hacer la última dinámica del curso. Quiero que pongáis vuestro nombre en la hoja y que escribáis literalmente: lo que más me ha gustado de ti es... Le pedís a alguien que os cuelgue la hoja en la espalda. Cada uno escribirá en la hoja del compañero, aquello que más nos gusta de él. Tiene que ser algo concreto, positivo y sincero.

Se deja el tiempo necesario para que todo el mundo pueda escribir en la hoja de todos los compañeros.

Una vez finalizada la actividad, se pueden quitar la hoja y leer lo que los compañeros le han escrito. Después se hace un turno de palabras para explicar cómo se sienten.

4. *Tiempo de duración:* 55 minutos.
5. *Material:* papel y un espacio suficientemente amplio para que puedan moverse.
6. *Sugerencias:* aconsejamos que el tutor/a también participe en la actividad.

4. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Como vemos, las dinámicas pueden ser una herramienta muy potente que ayuden a canalizar las inquietudes de nuestros alumnos, a conseguir un mejor ambiente en la clase y a generar, de forma indirecta, un mayor rendimiento.

Hemos intentado hacer una clasificación en función del proceso evolutivo del grupo, pero es muy importante que el tutor valore previamente cómo está el grupo y que, según los objetivos marcados, utilice una u otra dinámica. Éstas también pueden generar situaciones o conflictos inesperados, por ello aconsejamos al docente que realice un curso específico de formación en dinámicas de grupo, el cual le aportará seguridad a la hora de llevarlas a cabo en su tutoría.

5. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_3.htm

Página dedicada a asesorar en general sobre la acción tutorial. Tiene bastantes recursos de dinámicas de grupo y orientaciones de trabajo con padres o alumnos

☞ <http://www.marianistas.org/juegos>

Dinámicas de grupo y juegos para trabajar en las horas de tutoría grupal, así como en espacios abiertos, como campamentos o salidas puntuales

☞ <http://www.chicosygrandes.com/dinamica.php>

Página variada sobre educación. Tiene un apartado interesante sobre dinámicas de grupo

☞ <http://www.gerza.com/dinamicas/dinamicas.html>

Página con bastantes recursos de dinámicas de grupo. Está estructurada por tipos y subtipos de dinámicas.

6. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Antons, K. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona. Editorial Herder.
- Díez De Ulzurrun, A. y Masegoda, A. (1996). *La dinàmica de grups en l'acció tutorial*. Barcelona. Editorial Graó.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona. Editorial Paidós plural.
- Fabra, M^a Ll. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona. CEAC.
- Fritzen, S. J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Cantabria. Editorial Sal térrea.
- Martínez, M. y otros (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer.
- Vidal, S. (2005). *Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en Secundaria*. Barcelona. Ediciones Alertes.

CAPÍTULO 8

Gestión de la convivencia

La verdadera amistad es una planta de lento desarrollo y debe experimentar y resistir los embates de la adversidad antes de tener derecho a esa denominación

George Washington

1. INTRODUCCIÓN

Para aproximarnos a la gestión de la convivencia debemos necesariamente pasar por el concepto de conflicto. El conflicto es uno de los aspectos que más angustian a muchos tutores. Su aparente imprevisibilidad, sus consecuencias y su visión disociadamente negativa hacen de él una especie de ogro de las aulas. Tanto es así que en muchas ocasiones la gestión de los conflictos y su prevención puede acabar invadiendo toda la acción tutorial, impidiendo otros trabajos de utilidad. La gestión de la convivencia es un elemento importante de la acción tutorial, pero ni es su única finalidad ni su única justificación. Por ello no debemos dejar que crezca sin control y que acabe ocupando todo nuestro tiempo ya que se puede convertir en insaciable.

La mayor parte de los aspectos que hemos comentado y que comentaremos en el presente manual son elementos que ayudan de forma indirecta a la convivencia. Lógicamente, un grupo de alumnos con una buena autoestima, con un trabajo intenso en educación emocional, con referentes interesantes de educación en valores, etc. resolverá mejor sus conflictos y facilitará notablemente el trabajo de gestión de la convivencia que debe realizar su tutor. Pero no debemos confundir el indiscutible hecho de que mucho del trabajo de la acción tutorial ayuda a una mejor gestión de la convivencia con la idea de que todo trabajo tutorial va dirigido a la gestión de la convivencia.

2. CONVIVENCIA Y CONFLICTO

El conflicto se halla para muchos en el centro de la gestión de la convivencia. El conflicto es un elemento intrínseco al encuentro con el otro y con el medio. Las necesidades y deseos de uno no siempre coinciden o son compatibles con los del otro o con la realidad. Esta situación de conflicto está continuamente presente en la vida de todas las personas, pero las estrategias que utilizamos unos u otros pueden diferenciarse de forma muy significativa. A su vez, resulta obvio que el conflicto y sus malas resoluciones no es algo que solo pasa en las aulas o entre adolescentes sino que es consustancial a toda vida y a toda sociedad y por ello su presencia en los institutos no debiera ser una sorpresa para nadie.

Ante el conflicto con el otro podemos optar por la renuncia a nuestros intereses; esta renuncia es una solución evitativa de los conflictos. Esta situación nos condena a la continua insatisfacción de nuestras necesidades y deseos que difícilmente puede ser sostenible sin menoscabar nuestra persona y sus emociones. En el otro extremo de este continuo se encuentra la imposición de nuestros deseos y necesidades que obliga al otro a la renuncia de los suyos. Esta estrategia de resolución del conflicto suele utilizar la violencia o el engaño como mecanismo para imponerse a los demás. Esta forma de enfrentarse al conflicto generará gran malestar en el otro y en nuestro entorno de forma que las complicaciones irán creciendo y nuestras relaciones serán cada vez más difíciles y tensas. En el centro de este continuo está el diálogo que permite encontrar la solución que más beneficie a los dos y que permita la obtención de satisfacción para las dos partes de una forma negociada y asertiva.

Si la resolución del conflicto es dialogada, el conflicto se convierte en una gran oportunidad de crecimiento y mejora de las relaciones entre las personas. Hará avanzar de forma imparable al grupo o grupos. Si la forma de resolución es la evitación y renuncia o la violencia y la imposición, el conflicto comportará, para las personas que lo han sufrido y para su grupo, problemas de más difícil solución. Por ello, más importante que el conflicto en sí mismo, que es consustancial a toda persona y a todo grupo humano, es la forma de afrontarlo y resolverlo.

En consecuencia, el verdadero problema no es la existencia de conflictos sino la forma inadecuada de resolverlos. Como dicen muchos psicólogos y pedagogos sistémicos, el problema radica en la solución. Dar malas soluciones al conflicto genera dificultades, pero dar buenas soluciones al conflicto genera crecimiento, mejora y satisfacción.

Llegados a este punto, resulta innecesario explicar que la finalidad de este capítulo no es mostrar a los tutores cómo evitar que haya conflictos puesto que sería un objetivo inútil, indeseable e imposible. Pretendemos ayudarles a gestionarlos bien para que, a su vez, ayuden a sus alumnos a resolverlos de forma creativa, generando crecimiento, aprendizaje y cohesión grupal.

3. TIPOS DE CONFLICTOS

Hay diversas clasificaciones de conflictos que pueden ayudar a comprenderlos mejor. Una primera clasificación, que nos puede resultar de utilidad, tiene que ver con las motivaciones del conflicto y es la siguiente:

- Frustración y malestar emocional.
- Malentendidos.
- Control y poder.
- Diferencia de intereses.
- Presencia de trastornos.

Esta simple clasificación nos permite identificar los conflictos que son fruto de la imposibilidad o incapacidad para satisfacer las propias necesidades y que, por lo tanto, nacen de la frustración. Del mismo modo, el malestar emocional de nuestros alumnos/as se puede mostrar de forma violenta o con demandas de atención inadecuadas. Los malentendidos son otra fuente de conflictos y suelen deberse a falta de capacidad de gestión respecto a la comunicación interpersonal y a un déficit de habilidades sociales. Debemos considerar también aquellos que tienden a controlar, de forma excluyente, un espacio, recurso u objeto. En el momento en que otra persona o grupo intente acceder a este espacio físico, virtual o imaginario sobre el que se tiene control se genera un conflicto entre las partes. También existen los conflictos relacionados con el poder que nacen del deseo de conquistar o mantener un estatus en un grupo determinado, sin que necesariamente se trate de un intento de control sobre los otros. En ocasiones, los intereses de las personas y los grupos son difícilmente reconciliables sin ayuda de técnicas específicas, como podría ser la mediación. En estos casos, cuando los tutorados no tienen suficientes capacidades de negociación, suelen generarse problemas entre ellos. Finalmente, hay conflictos que se dan por problemas de salud mental de uno o varios de los componentes del grupo-clase, lo cual genera una importante dosis de tensión y dificultad. Para el docente resulta extremadamente complejo entender, manejar e intervenir en situaciones de este tipo en el aula.

Una segunda clasificación, que también puede ser de utilidad, es la que presenta los conflictos según sus protagonistas:

- Conflictos interpersonales:
 - Conflictos entre iguales.
 - Conflictos entre desiguales.
- Conflictos intergrupales:
 - Conflictos intragrupal.
 - Conflictos intergrupales.

Debemos distinguir si los conflictos nacen de unas personas determinadas o de un grupo. En muchas ocasiones, las disputas entre dos personas no responden a un conflicto entre ellas dos sino a un problema más amplio que afecta a todo un grupo o un subgrupo. Es necesario tener esta información para poder actuar en consecuencia. Confundir un conflicto grupal con un conflicto individual nos puede llevar a tomar medidas impropiedades e inoperativas.

La tutora de 2ºB está reunida con Hanna y Rosalía después de una pelea en el patio. La situación parece sencilla ya que se ha producido un intercambio de insultos después que Rosalía, tras chutar una pelota, haya tirado al suelo el bocadillo de Hanna, lo cual ha provocado un par de estirones de pelo. La tutora espera que la disculpa de Rosalía solucione la situación para volver tranquilamente al patio.

Pero, al iniciar la entrevista, la tutora empieza a ver que algo no funciona y que cada vez las dos chicas están más nerviosas y ninguna está dispuesta a hablar serenamente con la otra. Ante tal situación, la tutora nerviosa y sorprendida decide castigar a las dos alumnas y dejar la situación pendiente hasta hablar con el profesor que estaba de guardia en el patio.

Al día siguiente, en una reunión con Servicios Sociales en el centro, éstos expresan su preocupación por las pequeñas pero constantes peleas que se producen en las plazas de la ciudad entre grupos de alumnos argelinos y ecuatorianos por la utilización de las canchas de básquet por las tardes.

Ante tal situación, la tutora explicó a Hanna y Rosalía que creía que el problema se debía hablar en clase y que sería importante ver cómo se utiliza la pista de básquet del Instituto para garantizar que todo el mundo pueda jugar, ya que quizás el problema es que mientras unos juegan otros tan solo pueden mirar.

Y finalmente, una clasificación de soluciones inadecuadas que suelen generar nuevos conflictos. Haremos constar entre paréntesis cuáles de estas acciones son directas y, por lo tanto, más fáciles de ser detectadas y susceptibles de intervención y cuáles de ellas indirectas y, por lo tanto, más difíciles de ser detectadas con lo cual se genera dificultad de intervención.

- Inhibición:
 - Evitación de situaciones de conflicto (indirecto).
 - Huida ante el conflicto (directo).
 - Negación del conflicto (indirecto).
 - Resignación y parálisis ante las dificultades y conflictos (directo)
- Agresión.
- Maltrato físico:
 - Amenazar con armas (directo).
 - Pegar (directo).
 - Esconder cosas (indirecto).
 - Romper cosas (indirecto).
 - Robar cosas (indirecto).

- Maltrato verbal:
 - Insultar (directo).
 - Poner mote (directo).
 - Hablar mal de alguien (indirecto).
- Mixto (físico y verbal):
 - Amenazar con el fin de intimidar (directo).
 - Obligar a hacer cosas con amenazas: “chantaje” (directo).
 - Acosar sexualmente (directo).
- Exclusión social:
 - Ignorar a alguien (indirecto).
 - No dejar a alguien participar en una actividad (directo).

Siempre nos preocuparemos más por las situaciones de más difícil detección, que pasan más desapercibidas, ya que éstas son las que más tienden a cronificarse y que más afectarán a nuestros alumnos como agresores o como víctimas. Por ello, no debemos reaccionar preocupándonos por situaciones espectaculares que en muchas ocasiones acaban requiriendo intervenciones sencillas sino que nos preocuparán más las situaciones menos visibles pero más intensas por su duración y gravedad.

4. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN

Una vez expresada nuestra concepción positiva del conflicto, como una oportunidad de crecimiento y mejora, si se gestiona adecuadamente, presentaremos nuestra propuesta de prevención. Lógicamente, los conflictos, que son consustanciales a la interacción humana, ni se pueden ni se deben prevenir. Lo que debemos intentar es dar recursos a los alumnos para que los puedan resolver. Debemos evitar su mala gestión para que no generen más problemas de los que intentan resolver, como son las conductas inhibitorias o agresivas que en ocasiones encontramos en el aula y en la sociedad.

Centraremos en cinco puntos nuestra propuesta de trabajo de prevención con el fin de ayudar en la gestión de la convivencia en los centros:

1. La normativa, sanciones y reparaciones.
2. La formación en habilidades sociales.
3. El trabajo de las habilidades cognitivas de los alumnos.
4. La educación en valores.
5. La tutoría individual.

4.1. La normativa

Las normas son un instrumento necesario para la gestión de la convivencia. Ayudan a los adultos, niños y adolescentes a guiar su conducta de forma que se

eviten conflictos innecesarios y se conozcan las estrategias habituales para resolver los más comunes. A su vez, las normas intentan asegurar un trato ecuánime hacia todos los miembros de la comunidad, ya que todos deben respetarlas y cumplirlas. En el momento actual, se rigen por criterios democráticos que preserven los derechos básicos de toda persona. Por ello, las normas del instituto deben ser coherentes con estos derechos así como con la filosofía del centro educativo. Esto no quiere decir que todas deban discutirse con los alumnos sino que la mayoría de ellas se deducirán de forma lógica e inequívoca del respeto a los derechos de cada persona.

El resto de normas que tienen una finalidad más práctica y funcional y que por ello no resultan obvias, deben ser pactadas de forma general. Por ejemplo: la norma que prohíbe la agresión física o verbal a un compañero no es negociable ya que se desprende del derecho de toda persona a no ser agredida. Pero las que regulan cómo se realizará el reciclaje de papel y plástico en el centro deberían ser pactadas en la medida de lo posible y en la mayoría de los casos.

Las normas deben ser conocidas y aceptadas por todos. A su vez, los docentes que son los mayores responsables de asegurar su cumplimiento deben ser los más cuidadosos y mostrar su entera disposición a garantizarlo.

Es muy importante que las normas estén redactadas según las siguientes recomendaciones:

- Las normas más fundamentales deben ser pocas y claras (no más de cinco).
- Las normas fundamentales incluirán prohibiciones redactadas como tales.
- Su redacción debe ser sencilla y breve.
- Las normas secundarias deben ser ordenadas por su importancia.
- Las normas secundarias se redactaran preferiblemente en positivo.
- Incluir el menor número de normas secundarias posible.

Es muy importante que los docentes no solo conozcan las normas sino que pacten las consecuencias de su incumplimiento de tal forma que éstas no dependan, o lo hagan en menor medida, de aspectos personales o del nivel de nerviosismo del momento. El centro debe actuar como una sola institución y de forma sistemática ante los incumplimientos de cualquier norma por parte de cualquier alumno. Por ello, además de las normas, resulta útil un documento donde se especifiquen las consecuencias del incumplimiento de las mismas.

Proponemos una tabla para concretar las consecuencias del incumplimiento de una sanción:

<i>Norma</i>	<i>Consecuencia incumplimiento</i>			
	Leve	Reiteración leve	Grave	Reiteración grave

Ante el incumplimiento de una norma es necesario que siempre haya consecuencias. Estas consecuencias pueden ir de la amonestación verbal a la expulsión del centro, pero debemos recordar que la gravedad de la sanción debe ser consecuente con la gravedad de la infracción y nunca arbitraria. A su vez, cabe tener en cuenta que la reparación es un buen instrumento que podemos aplicar ante el incumplimiento de una norma. La reparación no solo genera un castigo y, por lo tanto, un refuerzo negativo de la conducta sino que permite minimizar el daño que con la conducta inadecuada se haya podido producir. Para poner un ejemplo: María en un ataque de ira le rompió el cuaderno de matemáticas a su amiga Rashida. El tutor la sancionó con la compra de una nueva y dedicando dos días de recreo a ayudar a Rashida a rehacer las partes más importantes de la misma. Este tipo de sanción tiene dos ventajas, por un lado funciona como castigo que disminuye la posibilidad de que se repita la conducta y, por otro, muestra al alumno/a que cuando uno provoca un daño éste se debe reparar siempre que se pueda.

4.2. Formación en habilidades sociales

Las habilidades sociales son aquellas competencias que permiten a los individuos moverse en grupos de forma eficaz permitiéndoles satisfacer sus necesidades y deseos de forma ética y segura sin que entre en conflicto con los derechos, necesidades y deseos de los otros miembros del grupo. La formación en estas competencias es posible y produce notables mejoras en el clima del centro.

Las habilidades sociales dependen de tres grandes ejes para relacionarse bien: pensar bien, reconocer y gestionar bien nuestras emociones y actuar de forma moral. Por esta razón, los programas de educación emocional como los del Dr. Manuel Segura (Segura, M. (2002) *Ser persona y relacionarse*. Paidós) se basan en una serie de actividades que tienen como finalidad aprender a pensar sobre las relaciones, aprender y gestionar la emociones que genera el contacto con los otros y hacer todo ello teniendo en cuenta al otro de una forma ética, garantizando la seguridad, la justicia y funcionalidad de las actuaciones planificadas.

El trabajo de los aspectos cognitivos supone trabajar para que los alumnos sean capaces de poder conseguir los siguientes objetivos:

- Saber que las conductas tienen consecuencias.
- Prever las consecuencias de una conducta.
- Plantearse objetivos claros y alcanzables.
- Graduar los objetivos según prioridades.
- Establecer criterios de eficacia, seguridad y justicia de las decisiones.

El trabajo de los aspectos emocionales tiene como finalidad:

- Reconocer la propias emociones.
- Gestionar de forma correcta las propias emociones.
- Identificar y respetar las emociones de los demás.

- Identificar conductas asertivas coherentes con nuestras emociones y las de los otros.

Finalmente el trabajo en educación moral revierte en:

- Evolucionar hacia la autonomía y el máximo desarrollo de las capacidades morales (Kohlberg).
- Tomar decisiones justas para uno mismo y para los demás.

Estos programas de formación, como el anteriormente citado del Dr. Segura, están sustentados por la idea de generalización. A partir del trabajo sobre diferentes actividades y a través del modelado de los adultos y de la institución, los alumnos/as van aprendiendo una nueva forma de relacionarse que, poco a poco, irán aplicando a sus relaciones. Cuanto mayor sea la implicación de los adultos en el contacto con los adolescentes mayor será el éxito del programa. Si todos sus docentes y padres aplican el programa no solo durante las horas de tutoría sino ante la aparición de cualquier problema, mayores posibilidades de éxito tendremos. Y mayores serán los beneficios que los alumnos conseguirán ya que estos programas no solo insisten en la conveniencia de mejorar las relaciones interpersonales sino que además muestran su eficacia, de manera que los tutorados ven como mejorando sus relaciones los principales beneficiados son ellos mismos.

4.3. El trabajo de las habilidades cognitivas

Relacionarse de forma eficaz con los otros miembros de la comunidad educativa tiene que ver con la ética, pero no debemos olvidar que también tiene que ver con las habilidades cognitivas. Los alumnos deben desarrollar unas habilidades que les permitan pensar en formas más eficaces, justas y seguras de relacionarse. A continuación, mostraremos una secuencia que puede ayudar a los alumnos a desplegar una capacidad de gestión de sus habilidades cognitivas centrada en la mejora de sus relaciones con los otros.

- 1º Los alumnos y alumnas deben desarrollar primero su capacidad de atención en la realidad. Deben centrar su atención en las situaciones que se generan en la interacción para comprender cuáles son sus antecedentes y sus consecuencias para aislar los elementos significativos de aquellos prescindibles en el análisis.
- 2º Una vez comprendida la situación, los alumnos deben ser capaces de proponerse un objetivo moral que tenga en cuenta su primer análisis causal.
- 3º Una vez identificado este objetivo, deberán generar alternativas de conducta que les permitan solucionar el conflicto consiguiendo sus objetivos. Conjuntamente con las alternativas, deberán prever las posibles consecuencias de las mismas.
- 4º Finalmente, se espera que pueden identificar cuáles de estas propuestas son efectivas (resuelven el problema), justas (benefician a las dos partes en interacción) y seguras (no es previsible que causen ningún daño).

5º Una vez realizado este proceso, el alumno/a escogerá la conducta que le parece que puede solucionar mejor la situación.

Proponemos a continuación un ejemplo del trabajo de esta habilidad:

Pedro, de 10 años, se ha ido de excursión durante el fin de semana. Al volver a casa el lunes descubre que su hermana de 3 años le ha quitado y escondido su balón de fútbol preferido, firmado por los jugadores de su equipo.

1. Definición del problema:.....
2. Objetivo de Pedro:.....
3. Posibles soluciones:

Posible solución	Consecuencia	Análisis de calidad		
		Eficaz	Segura	Justa

4. Solución escogida:.....

4.4. La educación en valores

Anteriormente hemos explicado la importancia de este trabajo para el desarrollo integral de nuestros alumnos. En este capítulo tan solo queremos insistir en su necesidad. No debemos olvidar que la formación en habilidades sociales o cognitivas que ayuden en nuestras relaciones con el otro si no están acompañadas de una formación en valores pueden desencadenar como consecuencia hábiles psicópatas o delincuentes persuasivos. No se trata, pues, de que la formación en competencias de relación se limite al aprendizaje de fórmulas que permitan conseguir los propios objetivos de formas delicadas de engaño de los demás. No se trata de enseñarles cómo satisfacer sus necesidades a través de fórmulas corteses que olviden las necesidades de los otros, o técnicas de negociación destinadas a obtener el máximo beneficio a través del acuerdo que supone la renuncia de los derechos de sus compañeros.

4.5. La entrevista individual

El trabajo preventivo no debe ser siempre grupal. Destinar un tiempo para los alumnos con más dificultades de relación con sus compañeros o con más necesidad de contacto con el tutor o tutora puede generar por sí mismo una gran contención. Analizar con el adulto los problemas del día a día puede impedir que éstos se hagan tan grandes que su resolución sea muy difícil.

Por otro lado, en la introducción a este capítulo hemos comentado que los problemas que suelen generar conflictos mal resueltos son más complejos si son desconocidos y difíciles de detectar. Los problemas conocidos se pueden resol-

ver, los ignorados suelen tender a empeorar y difícilmente se resuelven por sí mismos. Por ello, la entrevista individual con los alumnos, tal como veremos en el capítulo que dedicaremos a ello, puede permitir que afloren problemas y conflictos que de otra forma ignoraríamos hasta que se manifiestan en una de esas malas soluciones que tanto queremos evitar, como pueden ser las conductas violentas o de inhibición.

5. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Entender el conflicto como una posibilidad de educar a nuestros alumnos, nos abre a un mundo de inmensas posibilidades, a una fuente inagotable de espacios vivenciales para trabajar la reflexión y a posibilitar un espacio de crecimiento para nuestros alumnos. Todo ello requiere una concepción abierta del conflicto:

- Que entienda las actitudes, más que juzgarlas.
- Que acepte las situaciones conflictivas en vez de negarlas o querer esconderlas.

Cuando se nos plantea un conflicto, sea del origen que sea, tenemos que afrontarlo. Nuestro trabajo consiste en reconvertir dicha situación y aprovecharla para que sea una nueva oportunidad educativa, de reflexión para todos los implicados en él y también para los que han participado de forma indirecta.

A nuestro entender, habría dos momentos en la gestión del conflicto:

1. En un primer momento se daría la contención. Ante una situación emocional desbordante, en primer lugar hay que contener y evitar males mayores más difíciles de reparar.
2. En un segundo momento, se abriría un proceso de reflexión que ayude a reelaborar lo ocurrido, que ponga palabras a los procesos emocionales vividos, que responsabilice a los actores y que ponga herramientas para la reparación.

Vamos a intentar aportar algunas ideas y reflexiones que ayuden a la gestión del conflicto una vez lo tenemos en nuestras manos.

5.1. Contención

Ante una escena conflictiva, que pone en jaque la convivencia en el aula, en pasillos, en el patio o en la calle, una situación esperada o no, más o menos complicada, no es sencillo dar un consejo de cómo actuar. Normalmente, lo primero que podemos hacer, en ese momento como más útil es *la contención*. De todas formas, a veces puede ser más oportuno esperar a ver cómo evoluciona una situación conflictiva, pues en según qué casos se da una solución espontánea a partir de las partes implicadas.

La contención irá en función de la gravedad del conflicto, evidentemente. No es lo mismo un alumno que está dando golpes en la mesa y está llamando la atención por alguna razón misteriosa, que dos alumnas que se están peleando en el patio. Cada situación tendrá una respuesta diferente y proporcionada a lo que acontece; pero, lo que sí tienen en común, en la mayoría de los casos, es que cuanto antes se pueda intervenir en ambas, menos deterioro se producirá en la relación que hay entre los implicados en el conflicto.

El objetivo de la contención sería doble:

1. Evitar que la ruptura relacional vaya a más.
2. Dejar claro que hay unos límites que no vamos a tolerar que se traspasen, que hay unas normas y que éstas están para cumplirse.

En las situaciones en que valoramos más no intervenir con la contención es porque intuimos por experiencia que en esos casos la solución al conflicto se dará por ella misma, o porque consideramos mejor usar alguna otra estrategia.

También hay que confiar en que los alumnos aprendan de su experiencia y encuentren formas de resolver sus diferencias, más o menos satisfactoriamente.

La contención tiene muchas formas de llevarse a cabo (*Cada maestrillo tiene su librillo*, dice el refrán) y aquí vamos a presentar unas cuantas, pero seguro que hay muchas más y muy útiles.

Para que una estrategia de contención sea válida y funcional aconsejamos que se tenga en cuenta los siguientes preceptos:

- Que sea respetuosa con la persona: evitar ataques personales, no ridiculizar..., pues si no es así la contención tendrá un efecto contrario al esperado y posiblemente se dará una ruptura relacional más difícil de reparar.
- Mostrarse lo más asertivo posible. La asertividad (ver capítulo “comunicación”) está vinculada a valores. Nuestra determinación ante el conflicto, nuestro posicionamiento vienen dados por unos valores que creemos importantes para la convivencia; por lo tanto, no aceptaremos ciertas actitudes. El uso de la palabra y la convicción son los mejores aliados. Recordemos que cuando una persona usa la agresividad, con razón o no, lo que propicia es una ruptura más grande de la relación que tenemos.
- Tener presente que cualquier estrategia de contención tiene un desgaste emocional en nosotros, por lo que es aconsejable una preparación personal previa de nuestras emociones ante dichas situaciones y una gestión posterior. Todo ello nos conduce irremediablemente a un aprendizaje emocional para minimizar el estrés docente.
- Contención física: en ocasiones excepcionales y de forma especial con alumnos con trastornos emocionales es necesaria una contención física ante situaciones de violencia. Dicha contención debe ser lo más breve posible y aplicando la menor fuerza necesaria. La contención física debe parecerse más a un abrazo que a un placaje.

Veamos pues algunas estrategias de contención:

1. *La mirada y el posicionamiento personal*: la estrategia más usada para la contención ante un inicio de conductas problemáticas suele ser la mirada, y ésta puede estar acompañada de una actitud física (expresión facial, rigidez corporal, movimiento de manos, etc.) que dejen claro a nuestro alumno o alumna que no nos gusta su comportamiento.

Cuando decidimos usar esta estrategia (normalmente la usamos sin pensar, es un posicionamiento automático), aconsejamos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Mirar directamente a la persona o personas implicadas, mantener la mirada hasta que su actitud remita.
- Lo podemos acompañar de un movimiento nuestro para intensificar la atención:
 - Si estamos andando, dejar de andar.
 - Si estamos sentados, levantarnos.
 - Etc.
- Si el comportamiento no cambia, el siguiente paso puede ser el dejar de hablar y mantener la mirada y la posición, consiguiendo un grado de cierta tensión.

2. *La aproximación física*: otra estrategia que funciona muy bien es la del movimiento en el aula. El hecho de estar moviéndonos por el aula mientras desarrollamos nuestros contenidos, o por el patio mientras los chavales disfrutan del descanso, o sencillamente cuando realizamos nuestra guardia por el centro, ya estamos definiendo el tipo de relación con nuestros alumnos (véase capítulo comunicación): a ser posible, una relación complementaria. Así pues, cuando detectamos un inicio de una situación conflictiva, realizar una aproximación física actúa como contención, dado que normalmente ellos ya saben que su actitud no es correcta.

3. *Amonestación verbal*: a veces cuando hablamos de amonestación verbal nos viene a la cabeza el símil con la “falta” el fútbol, y es una metáfora muy válida, pues cuando hay unas normas y uno comete una falta leve, se le amonesta. A veces, podemos hacer otra asociación con el autoritarismo que algunos de nosotros vivimos en nuestras escuelas y el abuso del mismo. La amonestación verbal puede ser muy útil, pero se debe usar correctamente, sin dejarse llevar por las emociones ni por los conceptos previos que tenemos de esta estrategia, que si no son útiles pueden provocar el efecto contrario. Aconsejamos seguir los siguientes criterios:

- Primero tenemos que haber agotado las estrategias 1 y 2.
- Antes de hablar debemos dirigirnos a la persona y colocarnos lo más cerca posible de ella.

- Utilizar una actitud asertiva y segura.
- Ser corto, conciso y claro. Ya tendremos tiempo, si es necesario, de hablar y reflexionar más tarde.
- Evitar dar pie a que el alumno o alumna nos conteste o entremos en una discusión, pues sería permitir el establecimiento de una relación simétrica, y eso no sería útil ni para nosotros ni para el alumno/a.

Si aun así nos contesta, podemos responder con la siguiente fórmula:

...estoy convencido/da de que tienes tus buenas razones, seguro, pero aquí y ahora no acepto... (su actitud)..., si quieres podemos (o "me gustaría", o "creo oportuno", o simplemente "quiero"...) hablar contigo más tarde, quedamos en mi hora de tutoría (o en la hora de guardia, o en el patio, o cuando acaben las clases...

Y evidentemente ese espacio es muy útil para la reflexión.

4. *Hacer una pregunta sobre el tema:* otra estrategia utilizada es realizar una pregunta sobre el tema a la persona que esté llamando la atención
5. En algunos momentos puede ser necesaria la *contención física*, entendiendo dicha contención no como una agresión al alumno o la alumna implicada, sino como un abrazo para evitar que se pueda hacer daño él mismo o a otros chicos. Ésta debe ser lo más corta posible y aplicando la menor fuerza posible de forma que recuerde a un abrazo.

5.2. Mediación

En este apartado lo que haremos será dar una idea de lo que significa la mediación, unas ideas básicas de esta estrategia. Pero para aquel que quiera usar la mediación, nuestro consejo es que profundice en algún libro de lectura de la bibliografía o que realice algún curso de formación en la temática.

5.2.1. ¿Qué es la mediación?

La mediación es un proceso voluntario en el que interviene una tercera parte neutral, que se le llama mediador, y que ayuda a las partes en conflicto a intentar resolver sus diferencias utilizando la negociación.

El mediador no toma decisiones, canaliza la situación para que las partes en conflicto lleguen a un acuerdo de cómo gestionar la solución del mismo. Pero ya veremos que un mediador, gracias al proceso establecido, tampoco permite que se tomen decisiones que no sean "justas" para los implicados e intenta evitar que haya algún abuso por alguna de las partes.

La mediación educativa se da en el centro educativo y tiene tres niveles:

- 1º *Mediación entre iguales:* se realiza con alumnos formados en la mediación. Hay todo un protocolo muy estudiado de cómo se puede organizar, la impor-

tancia de su coordinación y el proceso de implantación, así como la formación de los mediadores y la estructura necesaria para llevarlo a cabo. La mediación que se hace con alumnos siempre se hace por parejas y hay un coordinador que gestiona la mediación. Los resultados son buenos, pero debe darse cuando todo el claustro lo acepta y le da credibilidad. En caso contrario serán esfuerzos baldíos.

- 2º *Mediación de docentes o tutores*: el mediador es el profesor que actúa no como un igual sino como una figura de autoridad. En esta instancia hay que vigilar que la solución no sea impuesta desde la autoridad que tenemos como tutores, pues dejaría de ser mediación, sino que sea un proceso aceptado igualmente por ambas partes. El uso de autoridad en estas mediaciones nos sirve para contener en un primer momento algún desborde emocional e influir en la necesidad de llegar a un acuerdo pactado y aceptado.
- 3º *Mediación de directivos o supervisores*: instancia superior que estaría en la misma línea que la anterior, pero con un grado más de autoridad. Se suele usar cuando las otras no han funcionado, o bien cuando hay un conflicto que por su resonancia afecta a todo el centro y al que hay que prestar una atención especial.

5.2.2. *Mediación educativa*

La mediación educativa busca mejorar las relaciones y la seguridad escolar. En general, la respuesta al conflicto de nuestra sociedad es la represión, buscando, sin conseguirlo, la supresión de la violencia. La mediación es una respuesta diferente a las conductas que derivan en conflictos. La escuela puede ser un lugar donde se trabaje la reflexión, la palabra, el pensamiento y la gestión de las emociones antes que la acción y la comprensión del sentido de la violencia antes que intentar actuar sobre ella.

La represión o el intento de suprimirla nos lleva tarde o temprano a su resurgimiento en un futuro. La mediación es un proceso más costoso que otros en la gestión del conflicto, pero que nos lleva a una mejora de las conductas en las relaciones, propiciando que sean más estables en el tiempo.

Entendemos la violencia como un síntoma y pensamos que para abordarla se ha de buscar el sentido de la misma, el mensaje específico que lleva a la situación de violencia. ¿Qué necesidades tiene el agresor? ¿Qué hacemos para una víctima no vuelva a caer en una situación de victimismo?

5.2.3. *El porqué de la mediación*

Vamos a aportar algunas razones que nos han llevado a creer que la mediación es una buena estrategia:

- Favorece la aceptación de responsabilidades, evitando hablar de culpas.

- Ayuda a comprender que participar en un conflicto tiene que ver, en mayor o menor grado, con nosotros, con la formación y gestión del mismo.
- Aporta nuevas respuestas a las situaciones de conflicto dentro y fuera del centro.
- Favorece una mejora de las relaciones.

5.2.4. *Requisitos para recurrir a la mediación*

Como en todas las cosas que afectan a las relaciones humanas, dos y dos no son cuatro, y menos en mediación. Definir los principales requisitos para utilizar la mediación no es fácil, pues hay muchos factores en juego, pero pensamos que hay unos básicos que se deben tener en cuenta si queremos que la mediación funcione:

- Estar motivado para realizar la mediación.
- Responsabilizarse de uno mismo.
- Estar dispuesto a discrepar, a no estar de acuerdo y a que la otra parte tampoco esté de acuerdo, estar dispuesto a recibir un no a una proposición.
- Estar dispuesto a llegar a un acuerdo.

5.2.5. *Objetivos de la mediación*

Seguro que encontraríamos muchos objetivos específicos para cada caso, pues la mediación no es simplemente el uso de unas estrategias, sino un trabajo con unas realidades específicas y singulares que nos llevan a actuar de forma concreta e individual en cada caso, en función de las necesidades que tengamos delante. De todas formas, la mediación tiene unos objetivos generales que conviene no perder de referencia:

- Reducir la hostilidad y establecer una comunicación más útil.
- Ayudar a las partes a comprender las necesidades e intereses de cada uno, mediante la comunicación que lo pone de manifiesto.
- Aclarar cuestiones que puedan haber pasado por alto.
- Ayudar a crear y comunicar nuevas ideas.
- Ayudar a reformular las propuestas en términos más aceptables.
- Moderar las exigencias que no son realistas.
- Comprobar la receptividad a nuevas propuestas.
- Ayudar a formular acuerdos que resuelvan los problemas actuales y cuiden las relaciones.

5.2.6. *Estructura*

En primer lugar, hay que delimitar el universo de acción de la mediación: no todo puede pasar por ella. Dependiendo de la cultura que tenga el centro en la

resolución de conflictos mediante la mediación, este universo será más o menos amplio. Al principio siempre es aconsejable empezar con situaciones que sean asequibles (peleas entre alumnos/as, relaciones conflictivas reincidentes, deterioro del mobiliario...).

La mediación no se inicia nunca en caliente, se espera a que baje la tensión emocional. Debe ser aceptada por ambas partes, garantizando la confidencialidad del proceso y vigilando que no sirva para evadir las responsabilidades, sino todo lo contrario: para que cada parte asuma su responsabilidad en el conflicto y en función de ello actúe para reparar el daño ocasionado.

5.2.7. *El proceso de la mediación*

El proceso puede ser variado, en función del conflicto, del mediador o mediadores que intervienen y de los implicados, pero podríamos decir que un protocolo a seguir sería el siguiente:

1º *Primera entrevista:*

- Etapa de contacto y contrato. Se explica todo el proceso.
- Explicar que puede haber reuniones privadas con cada una de las partes.
- Compromiso de confidencialidad de las tres partes.
- Las partes explican qué ha pasado y las emociones que se les han despertado.
- Cada parte explicita qué espera de la mediación. Cuál sería un buen resultado.
- Si se puede llegar a un acuerdo, se facilita. Si las posturas son muy distantes, se propone una sesión individual con cada uno de ellos. A esto se le llama "caucus".

2º *Caucus:*

- Se pregunta aquellas cosas que nos puede interesar para conseguir aclarar los intereses reales o las inquietudes de cada parte, por separado.
- Identificar los sentimientos reales.
- Saber hasta dónde puede ceder cada parte para llegar a un acuerdo.

3º *Entrevista conjunta*

- Recoger propuestas de ambas partes y buscar un acercamiento de posturas.
- El mediador debe velar por el restablecimiento de la relación, introduciendo rituales que impliquen a las dos partes.
- Posibilitar el acuerdo. Si en este momento no se llega a un acuerdo, es mejor no alargar el proceso y hacer otras actuaciones.

5.2.8. *Estrategias del mediador*

Las estrategias las podemos centrar en cuatro apartados:

1. Habilidades de comunicación.
2. Habilidades de escucha activa.
3. Entrenamiento en la recogida de información.
4. Entrenamiento en la gestión emocional.

5.3. Contrato didáctico

Como tutores nos toca hacer muchos acuerdos con los alumnos, intentamos negociar con ellos para conseguir aquello que creemos puede ser provechoso para ellos y su entorno, y normalmente se hace de forma espontánea y generalizada, dando unos resultados bastante buenos.

Nos puede ocurrir que para algún alumno o alumna esto no sea suficiente, que un acuerdo oral no genere suficiente intensidad como para provocar un cambio de actitud. En situaciones que podamos acotar y concretar el problema y con alumnos que tienen ganas de cambiar, pero que no tienen suficiente constancia personal, es con quienes podemos utilizar el contrato didáctico.

El contrato didáctico es un acuerdo negociado después de un diálogo entre dos partes que se reconocen como tales para llegar a un objetivo que puede ser cognitivo, metodológico o de comportamiento” (H. Przesmyck).

La finalidad es oficializar y dar más intensidad a un acuerdo previo al que se ha llegado mediante una negociación entre dos partes (el profesor y el alumno), las cuales se comprometen y aceptan realizar unas determinadas cosas o a tener una determinada actitud a cambio de alguna contraprestación.

El contrato permite a los alumnos expresarse y tomar conciencia de su realidad y sus posibilidades.

5.3.1. Objetivos

Los contratos se pueden hacer principalmente por dos razones:

1. Para conseguir mejores resultados en el aprendizaje: el alumno no presta suficiente atención, se dispersa con facilidad, hace unos trabajos muy sucios, no entrega los deberes o no estudia lo suficiente, no trae el material, etc.
2. Para mejorar la conducta en el centro: no calla en clase, molesta a los compañeros, insulta, se pelea, es absentista, se enfrenta a los profesores, etc.

El contrato es muy abierto y permite múltiples posibilidades de trabajo, ya sea de forma individual con un alumno, o con dos alumnos, o bien con una clase entera, es una estrategia bastante flexible. Pero también es cierto que un uso indiscriminado del mismo, o un uso inadecuado, le hacen perder operatividad y eficacia.

5.3.2. Condiciones previas

Antes de hacer un contrato didáctico debemos asegurarnos que se cumplan los siguientes aspectos:

- Aceptación mutua.
- Negociación del contenido.
- Seguimiento de los compromisos.
- Aceptación por parte del profesorado implicado en su formación.

5.3.3. Metodología

En una entrevista con el alumno, primero se hará una recogida de información y discusión para llegar a unas propuestas que, a ser posible, salgan del mismo alumno.

Debemos tener en cuenta que los compromisos que se tomen por ambas partes han de ser posibles. El tutor debe presentar propuestas factibles que el alumno pueda realizar (es imposible que inicialmente pueda realizar un cambio excesivamente exagerado, aunque esté convencido); es mejor empezar por pasos cortos y consolidados.

Se elabora el contrato cuando se ha llegado al acuerdo definitivo, en el que se tendrá en cuenta:

- Tiempo del contrato: una duración excesiva puede hacerlo fracasar. Un contrato de tres meses es mucho tiempo, es mejor hacer un contrato que dure un mes, quince días, y después, si hace falta y dependiendo de cómo haya ido el primero, ya renovaremos.
- Definir qué personas están implicadas y qué responsabilidades tiene cada una. Intentaremos implicar a los padres siempre que sea posible, ya sea de una forma activa o pasiva.
- Si queremos dar más credibilidad al contrato se puede implicar a un tercero, como el director del centro, para que actúe de testigo.
- Se definirá claramente qué se espera del alumno, especificando qué conducta, objetivos concretos, etc.
- Debe quedar claro qué consecuencias se derivan del incumplimiento del contrato.
- Especificaremos qué ayudas se le dará al alumno para que pueda cumplir el contrato: tutoría individual, profesor de refuerzo, adaptación curricular, etc.
- Seguimiento. El seguimiento es de suma importancia en el proceso del contrato. Podemos hacerlo mediante entrevistas, seguimiento de equipo docente, tablas de seguimiento, tablas de autoevaluación, etc., para que podamos observar la evolución que hace el alumno y hacer las reflexiones, avisos o rectificaciones pertinentes.

Veamos un ejemplo de contrato:

CONTRATO PARA SOLUCIONAR UN CONFLICTO INDIVIDUAL

El presente contrato se realiza entre:

- (Nombre del tutor), tutor de 3ºB de ESO
- (Nombre del alumno), alumno de 3º B de ESO
- Con el consentimiento y la aceptación del profesorado implicado en su formación.
- Con el consentimiento y la aceptación de sus padres,
- Con la finalidad de solucionar un conflicto originado con (nombre del alumno).

Análisis de la situación:

(Nombre del alumno) no quiere continuar estudiando 3º de ESO, no tiene grandes dificultades en su aprendizaje, pero tiene bastantes faltas de asistencia, no trabaja en clase, no hace los deberes, muestra una conducta apática en las clases y busca la distracción con sus compañeros, lo que interfiere en el ritmo normal de las clases. Tiene ganas de acabar la ESO, pero está esperando a tener la edad suficiente para empezar la formación laboral y empezar a trabajar. Sus padres también quieren que acabe la ESO.

Acuerdos:

De la reunión entre el alumno la tutora y los padres se ha llegado al siguiente acuerdo:

- 1º (Nombre del alumno) se compromete:
 - A asistir a todas las clases puntualmente y a trabajar en ellas.
 - A hacer los deberes que le ponga el equipo docente.
 - A no buscar la distracción con los compañeros.
- 2º Le ayudarán:
 - Los padres, ayudándole a cumplir el horario de estudio.
 - El tutor, adjudicándole, siempre que sea posible, todos los créditos variables de formación y orientación laboral y haciendo una tutoría individual semanalmente, valorando el proceso iniciado.

Duración del contrato:

Este contrato se iniciará el día 12 de enero de 2008, y tendrá validez hasta el día 14 de febrero, ambos inclusive. El día 16 de febrero del año 2008 se revisará el presente contrato para su posible prórroga.

Evaluación:

Para poder evaluar el proceso que se inicia con este contrato, (nombre del alumno) deberá rellenar cada día la tabla de autoevaluación que se le dará con tal fin.

La tutora se encargará de recoger la información del equipo docente.

Si cumple el presente contrato, el equipo docente lo tendrá en cuenta en la evaluación.

Firmas:

El tutor

El alumno

Los padres

Como se puede ver este contrato no es más que poner en papel los acuerdos que normalmente se hacen de forma oral, pero intensificando su carácter.

Es imprescindible que vaya acompañado de una tabla de autoevaluación que permitirá al alumno ir tomando conciencia de sus actos, al mismo tiempo que serán contrastados por sus profesores.

Veamos ahora la tabla que le acompaña:

<i>Tabla de autoevaluación</i>					
Puntuación: Mucho: 4 Bastante: 3 Un poco: 3 Nada: 1					
Se pueden apuntar también todo tipo de observaciones.					
	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Viernes
<i>Alumno</i>					
Asisto a clase					
Hago los deberes en casa					
Atiendo en clase y participo de la misma					
No provoco distracciones con los compañeros					
<i>Padres</i>					
Le ayudan a que cumpla el horario de estudio					
TOTAL					
El tutor cree que si se cumple con lo pactado (nombre del alumno) puede superar la etapa, pudiendo acceder a un ciclo formativo.					

5.4. Gestión de las sanciones y reparaciones

No queríamos pasar por alto, aunque sea de una forma breve, el resaltar la importancia de la gestión de las sanciones y reparaciones.

Hay situaciones en que el alumno recibe una sanción por lo que ha hecho, recibe un estímulo aversivo como consecuencia de una actitud no deseada socialmente, pero con ello no repara lo que ha hecho y probablemente no tome conciencia de las consecuencias reales de lo que ha hecho, la responsabilidad viene de fuera del alumno mediante la autoridad.

Hay situaciones en las que el alumno debe *reparar* aquello que ha estropeado, sea material o emocional: aquí el alumno debe hacer alguna cosa que repare en parte o totalmente lo que ha provocado con su actitud, forzando inevi-

tablemente la toma de conciencia de las consecuencias de sus actos; aquí la responsabilidad es asumida por el alumno.

Pensamos que debe ser coherente la sanción o la reparación con el daño que se ha causado, y una vez ésta sea definida, debe llevarse a cabo y cumplirse totalmente.

Siempre que se pueda es mejor que haya una reparación por parte del alumno, pues esto implica una responsabilización de su actitud.

5.5. Cambio de mirada

Este apartado y sus derivaciones dan para un libro, puesto que es un punto muy importante en la gestión de los conflictos. Por ello, no queremos dejar pasar la oportunidad de hacer una breve referencia.

Cuando nos encontramos con un alumno que genera conductas conflictivas, muchas veces y por razones varias, le vemos como a una persona que tiene ganas de molestar, como un inadaptado, como un hiperactivo, como un gamberro, amén de otras cosas, y no nos molestamos en descubrir cuáles son las causas de esta conducta. No nos paramos a pensar, que quizás es una conducta adaptativa a su realidad, una realidad compleja que tiene que afrontar.

Hay que saber que las respuestas relacionales que damos son un entramado complicado y complejo y que a veces es difícil comprender; pero, lo que sí es cierto, es que en toda conducta hay siempre unos motivos relacionales, y que las conductas disfuncionales son una respuesta adaptativa a una realidad compleja del alumno.

Con ello no estoy justificando la conducta, simplemente estoy dándole una explicación causal diferente al hecho de colgarle una etiqueta que siempre resulta difícil eliminar.

Como tutores, nuestro trabajo empieza por aceptar que nuestro alumno puede cambiar, y éste empezará a cambiar en la medida en que yo me lo crea y se lo comunique.

El hecho de cambiar a una etiqueta más constructiva, hace que le planteemos al alumno un objetivo a conseguir, una posibilidad de cambio. No se trata de mentir ni decir cosas que no sean ciertas, eso no le ayudaría, pues nadie se lo creería, pero sí de empezar a fijarnos en aspectos positivos de su conducta, resaltarlos y dejar patentes las expectativas que tenemos sobre él. Provocando un cambio progresivo de su imagen.

Al igual que esto lo aplicamos a un alumno se puede aplicar a un grupo. En definitiva, se trata de cambiar las creencias por unas más elevadas. Hay diversas investigaciones que constatan dicho efecto Pígalión.

5.6. Entrevista con las familias

Si antes apuntábamos, en el capítulo de la familia, la importancia de mantener una buena relación, es en estas situaciones cuando nuestro trabajo cobra más importancia y significatividad. En situaciones conflictivas debemos buscar la colaboración con la familia; de su respuesta depende, en gran medida, que nuestras actuaciones tengan más o menos éxito.

Si familia y escuela van unidas en la educación de un chico, es decir, que tienen claros los límites que necesita, se le cubren las necesidades afectivas y se le deja claro lo que se espera de él, se dejará orientar puesto que es lo que nos está pidiendo.

5.7. Tutoría individual

Un instrumento muy potente frente a los conflictos es usar la tutoría individual, pues toda persona que busca conflictos, en el fondo, está pidiendo atención sobre una necesidad que no está cubierta (una carencia, un sufrimiento, un abatimiento, un temor, etc.). Por ello, tiene especial importancia el uso de la tutoría individual, para poder ayudar a que exprese dicha carencia y poder canalizarla. “Perder el tiempo en una entrevista” nos puede ahorrar mucho tiempo en resolver conflictos evitables.

Nos remitimos al capítulo de la entrevista individual.

6. RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se ha intentado dar una visión de cómo analizar y abordar el conflicto, pero por descontado es solo una iniciación. Para acabar, tan solo comentar la importancia de dar siempre una respuesta ante lo que consideramos un conflicto, y darlo siempre de forma específica y especial. No hay unas normas únicas, sí unas orientaciones, como hemos visto; pero, frente a una situación que rompe el equilibrio y genera estrés en el ambiente, muchas veces no es fácil dar una respuesta rápida y eficaz. Lo importante es que siempre se puede reconducir y aprovechar para educar a los alumnos.

Ante estas situaciones resulta útil tener unas normas claras y pactadas, realizar trabajos preventivos que faciliten a los alumnos herramientas cognitivas, emocionales, éticas, así como ayudarles a desarrollar habilidades sociales que les permitan abordar situaciones complejas y/o conflictos. A su vez, el centro puede dotar de instrumentos útiles para la resolución de conflictos, como puede ser la mediación entre iguales, que permite que los propios alumnos se ayuden a encontrar soluciones a los problemas que beneficien a todas las partes en disputa.

No debemos olvidar que todo conflicto es una oportunidad de crecimiento que, bien gestionada, puede resultar de gran ayuda al grupo.

7. RECURSOS TELEMÁTICOS

☐ <http://www.aulaintercultural.org>

Página elaborada por sindicatos y otras instituciones que aborda con propuestas didácticas el trabajo de la convivencia en el aula.

☐ <http://www.convivencia.mec.es/>

Página del Ministerio de Educación que posibilita acceso a otras direcciones de interés que trabajan el tema de la convivencia

☐ <http://www.educacionenvalores.org/>

Esta página contiene muchos recursos en artículos, materiales y experiencias para trabajar los valores en el aula.

☐ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia>

Página que contiene materiales elaborados por la propia junta y banco de diferentes recursos para la mejora de la convivencia y la acción tutorial en general.

☐ <http://www.xtec.es/~jcollell/>

Página elaborada por dos profesores que aborda el problema del bulling, aportando materiales para el trabajo con los alumnos y con los padres.

8. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Casamayor, G y otros. (1999). *Como dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Editorial Graó.

Denis, C. (2007). *Semillas de mediadores. Mediadores en ciernes*. Barcelona. Edicions 3 cadires

Cornelius, H. y Faire, S. (1995). *Tú ganas yo gano*. Madrid. Editorial Gaia.

Collell J. y Escudé, C. (2007). *Programa de prevención del Bulling*. Barcelona. Edición Fundación Autor.

Faber, A y Mazlish, E. (1997). *Como hablar para que sus hijos le escuchen y como escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona. Ediciones Medici.

Lorenzo, M.L. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Martínez, M. y otros. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Salomón, N. (1997). *Con el cariño no basta*. Barcelona. Editorial Medici.

Segura, M. (1996). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials*. Barcelona. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

CAPÍTULO 9

Educación para la salud

*El día que leí que el alcohol
era malo para la salud, dejé de leer*

Jim Morrison

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo preventivo es uno de los más importantes de la acción tutorial. Dentro de este ámbito se encuentra la educación para la salud. La salud es un concepto muy amplio que no se reduce a la ausencia de enfermedad. Tal como lo define la Organización Mundial para la Salud:

El estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.

Por esta razón, la educación para la salud no se debe limitar a la prevención del contagio de enfermedades o a la educación para la higiene o para una nutrición equilibrada sino que debe buscar estimular al alumno a conseguir una situación de bienestar. Este bienestar que define la salud es un bienestar físico, pero también mental y social. Por ello deberemos tener una visión amplia del concepto de salud y realizar un trabajo holístico de prevención.

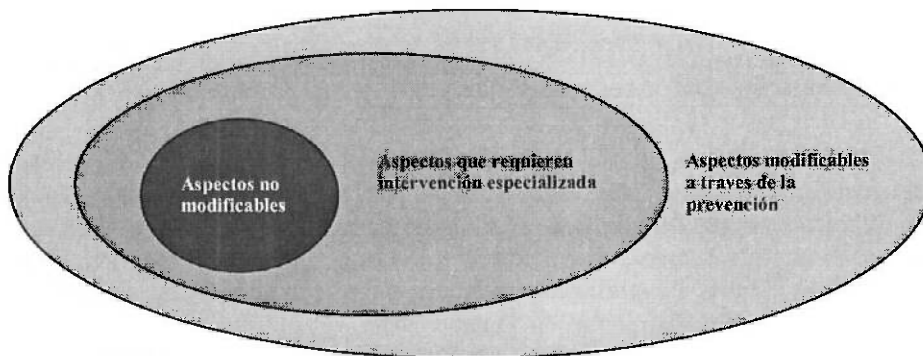
Los elementos básicos de los que posteriormente daremos algunas pistas para la reflexión y sobre los que podemos trabajar en la educación para la salud son los siguientes:

- Autoconocimiento y cambios propios de la adolescencia.
- Normas de higiene y cuidado del propio cuerpo.
- Aspectos de nutrición saludable y manipulación de alimentos.
- Elementos de primeros auxilios y cuidado de lesiones.
- Educación vial y prevención de accidentes domésticos.
- Enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos.

- Sexualidad y afectividad humana.
- Prevención de consumo de tóxicos y drogas.
- Educación emocional y autocontrol.
- Habilidades y competencias sociales.
- Prevención respecto a grupos totalitarios y socioadicciones.
- Conocimiento de los recursos sociosanitarios de la zona.

El trabajo preventivo en el campo de la salud siempre es un trabajo destinado a sensibilizar al alumno hacia ciertos valores relacionados con la capacidad de autocuidado. Pero al trabajar con adolescentes no debemos olvidar que una de sus características evolutivas es la sensación de invulnerabilidad. El joven ante los muchos cambios que se están produciendo en su cuerpo y en su mente se encuentra en una situación de extrema fragilidad. Esta sensación resulta intolerable al adolescente que la vive como una dificultad para incorporarse al mundo de los adultos, pretendidamente seguros de sí mismos y valientes, y que le liga al mundo de los niños, a los que el adolescente ve como dependientes y necesitados de protección. Ante esta situación, los adolescentes tienden a realizar una huida hacia delante que supone una negación de su propia fragilidad. Esto dificulta y a la vez hace imprescindible un trabajo sistemático de la educación para la salud durante esta etapa transitoria de la vida.

La prevención tiene un impacto potencial importante pero limitado. Una buena planificación y ejecución de un programa de salud suele generar resultados visibles y beneficiosos para los alumnos, pero no debemos olvidar que este modelo de intervención pese a sus potencialidades tiene limitaciones.



Hay aspectos en los que el tutor puede incidir de forma satisfactoria que son los indicados como aspectos modificables a través de la prevención. Pero en otros aspectos será necesaria la intervención de un especialista en el campo de la salud, especialmente en el caso que los alumnos presenten patologías de carácter médico o psicológico; estos aspectos pese a ser modificables requieren de un trabajo intenso y especializado. También debemos tener en cuenta que hay otros muy difícilmente modificables ligados a componentes diversos cuya modificación es prácticamente imposible, al menos por el momento.

No debemos olvidar que los tutores no están solos ante este inagotable trabajo, son muchos los profesionales de la salud que se dedican a su promoción y diversas la entidades públicas o privadas que tiene materiales diversos y que ofrecen servicios en este sentido. Por ello los tutores y/o el centro docente deben conocer bien el entorno de sus centros y acudir a todos aquellos profesionales que pueden ayudarlos. A su vez, esto permitirá a sus alumnos conocer profesionales e instituciones que pueden ayudarles y ofrecerles información cuando la necesiten.

También debemos tener en cuenta que cada tutor conoce a sus alumnos y debe hacer un buen diagnóstico de sus necesidades, así como compartir esta tarea con otros docentes especialmente los del área de ciencias de la naturaleza. Obviamente es necesaria una selección de los elementos de mayor vulnerabilidad y que requieren un mayor trabajo específico en cada grupo. Los tutores también deben considerar la importancia de la prevención inespecífica destinada a la promoción de valores y actitudes y conductas favorecedoras de la autoestima, el autocuidado y la confianza en las instituciones dedicadas a la salud. La promoción de estos aspectos es, en sí misma, un trabajo preventivo y dirigido hacia los objetivos de la educación para la salud.

El trabajo inespecífico para la prevención de conductas de riesgo tiene una efectividad incluso mayor que el trabajo específico y en cierto modo hemos dedicado todo el libro a él. Que el alumno o la alumna tenga una autoestima y un autoconocimiento suficiente y saludable, que haya podido crear relaciones saludables con sus compañeros, que se haya establecido una relación de confianza con sus adultos de referencia serán puntos claves para garantizar su salud en un futuro. Consideraremos elementos de prevención inespecífica:

- Autoestima y autoconocimiento.
- Educación emocional.
- Habilidades sociales.
- Conciencia de riesgo.
- Confianza en las capacidades de ayuda de los adultos referentes.
- Conocimiento y confianza en los recursos sanitarios de la zona.

Al haber dedicado ya espacio a los elementos de prevención inespecífica a lo largo de nuestra obra nos centraremos en este capítulo en los destinados a la prevención específica pese a que el lector no debe olvidar que estos últimos difícilmente conseguirán su objetivo sin el trabajo intenso de los primeros.

2. PROGRAMAS DE COLABORACIÓN ENTRE SALUD, ESCUELA Y OTROS AGENTES EDUCATIVOS

Resulta habitual que diferentes equipos de intervención sobre infancia y adolescencia del entorno escolar propongan actividades, programas o servicios que el centro escolar puede aplicar de forma directa, con o sin ayuda de personal espe-

cializado de dichos servicios. No debemos olvidar que estos programas están dirigidos a la prevención específica; suelen estar bien diseñados; y sus autores acostumbran a actualizarlos periódicamente. Por esta razón, antes de iniciar un programa de prevención específica resulta de utilidad conocer los recursos que el entorno nos puede ofrecer para evitar así duplicaciones innecesarias.

Uno de los programas que últimamente se han ido implantando en Cataluña es el programa salud-escuela. Este programa supone el desplazamiento de una enfermera pediátrica del centro de salud del barrio al centro escolar durante unas horas a la semana. Durante este tiempo la enfermera realiza una consulta abierta a todos los alumnos y alumnas del centro para que hagan las consultas que deseen garantizando profesionalidad y confidencialidad. A su vez, el hecho que los alumnos tengan un referente conocido en el centro de salud mejora las posibilidades de que en caso de necesidad consulten con ese profesional que los orientará en el, no siempre de fácil acceso sistema, público de salud.

Siempre que podamos los trabajos de prevención se deberían realizar de forma coordinada con el resto de agentes educativos y de salud del territorio. Esta coordinación garantiza la emisión de mensajes claros y unívocos a los adolescentes. Evitar la confusión y los mensajes contradictorios entre los servicios mejorará la efectividad de la prevención.

3. AUTOCONOCIMIENTO Y CAMBIOS PROPIOS DE LA ADOLESCENCIA

Los alumnos deben conocer los cambios físicos que supone la adolescencia. Cómo se produce la pubertad y el porqué del despertar sexual y la acción que las hormonas tienen en su cuerpo antes de que este proceso se inicie. El hecho de trabajar estos elementos antes de su aparición permitirá a los adolescentes vivir con mayor naturalidad estos cambios. Resulta habitual que la ansiedad que produce la entrada en la adolescencia suponga una dificultad al trabajo de estos contenidos, pero debemos entender las risas, la vergüenza o la vulgaridad como expresiones de esta ansiedad y del miedo al cambio y a lo desconocido de la pubertad.

Simultáneamente con el trabajo de los aspectos físicos y de los cambios corporales, también resulta útil el trabajo de los cambios emocionales que supone la entrada en este periodo de transición. La aparición de la necesidad de un tiempo y un espacio de intimidad, el estrechamiento de lazos entre el grupo de iguales, al igual que la separación y devaluación de las figuras paternas son elementos que los alumnos deben reconocer como naturales y esperables. El hecho de conocer estos elementos puede ayudar a evitar que terceros puedan aprovecharse de las necesidades de jóvenes alumnos y alumnas y sus dificultades para orientarse ante estos cambios.

El trabajo mediante la asamblea de aula o pequeños grupos de discusión puede resultar muy útil para trabajar estos elementos. Asimismo, el análisis o simple relectura privada por parte de los alumnos de sus propios escritos en forma de descripciones del día a día o de diarios personales puede ser de gran utilidad para ellos.

4. NORMAS DE HIGIENE Y CUIDADO DEL PROPIO CUERPO

Los alumnos deben conocer los elementos necesarios para mantener una buena higiene de su propio cuerpo. No debemos olvidar que normalmente las familias son las responsables de crear los hábitos básicos en este aspecto.

Los alumnos deben conocer que la higiene es necesaria, pero que un abuso en productos de higiene personal puede producir problemas, por ejemplo dermatológicos. Deben conocer qué es normal y deseable y qué no lo es. Deben saber qué productos de higiene personal resultan más saludables para el propio cuerpo y cuáles pueden resultar dañinos con el tiempo.

No debemos olvidar que son muchos los adolescentes que se realizan piercings o tatuajes. Se puede trabajar con ellos el cuidado de estos elementos y cómo pueden distinguir cuando hay una infección y consultar con su médico.

En este sentido, suelen ser diversas las marcas comerciales que suelen ofrecer conferencias o presentaciones de prevención asociadas a sus productos y sus supuestos beneficios o utilidades. El tutor debe mostrarse diligente evitando que estas intervenciones pretendidamente destinadas a promover hábitos saludables no se conviertan en meros foros publicitarios.

5. ASPECTOS DE NUTRICIÓN SALUDABLE Y MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS

Resulta muy interesante el trabajo de la pirámide de alimentos con los alumnos, así como dedicar un tiempo al análisis de lo equilibradas o no que resultan sus dietas habituales. Durante la adolescencia suele ser frecuente que la preocupación por el propio cuerpo y por la opinión que los demás puedan tener de él lleve a los alumnos a una gran preocupación por la estética personal de su cuerpo. Conviene que el tutor se centre más en la explicación de los hábitos saludables que en las patologías y trastornos de la alimentación.

Resulta importante diferenciar a los alumnos y las alumnas dietantes de aquellos que padecen un trastorno anoréxico o bulímico. En líneas generales, para poder diferenciar estos dos grupos de jóvenes hay que recordar que los trastornos de la alimentación tienen su origen en patologías mentales y por ello suelen ir acompañados de otros síntomas psíquicos como pueden ser la ansiedad o el retraimiento. Pero ante todo, el tutor debe contar con el asesoramiento del psicólogo del centro o de unidades especializadas en caso de necesidad.

6. ELEMENTOS DE PRIMEROS AUXILIOS Y CUIDADO DE LESIONES

En estos últimos años hemos experimentado una importante mejora en la divulgación de conceptos médicos básicos que son de tremenda utilidad para toda persona. Es importante trabajar con los alumnos cómo reaccionar ante personas que han sufrido alguna lesión, y hablar sobre qué deben realizar mientras esperan la llegada de servicios de emergencia ante lesiones traumáticas, heridas

sangrantes, quemaduras por llamas o productos químicos de uso doméstico o ingestión accidental de los mismos, o ante personas que han resultado electrocutadas. Cuando suceden estas situaciones muchas veces hay mitos inadecuados que llevan a realizar atenciones contraproducentes y que pueden empeorar las lesiones sufridas. Finalmente, es importante destacar que actualmente son diversas las instituciones especializadas que ofrecen cursos de reanimación cardiopulmonar básica (RCP) para escolares. No debemos olvidar que esta formación básica que pueden realizar todos los adolescentes les puede resultar de mucha ayuda y puede apoyar a las instituciones que pretenden la generalización de estos conocimientos a la población en general.

Pese a que la siguiente afirmación parezca obvia resulta necesario que todo tutor tenga la formación básica en primeros auxilios para poder atender con garantías a cualquier alumno lesionado o que presente síntomas de una urgencia médica. No debemos olvidar que los docentes están al cargo de un número importante de alumnos y que éstos, por sus características evolutivas, tienen un alto nivel de riesgo de sufrir accidentes y lesiones. Por ello resulta de gran importancia la formación continuada de los tutores en este ámbito.

7. EDUCACIÓN VIAL Y PREVENCIÓN DE ACCIDENTES DOMÉSTICOS

Los accidentes son la primera causa de muerte entre los jóvenes de los países desarrollados. Los accidentes en el entorno doméstico o de tránsito suponen un riesgo evidente para todos los alumnos. El trabajo de las normas básicas de circulación para peatones, bicicletas y motos es una formación que puede salvar la vida a más de un alumno.

Pero en muchas ocasiones más que conocimiento de la normativa lo que puede resultar de mayor ayuda es el trabajo de los valores básicos que subyacen en las normas de tráfico. Principios como la prudencia, la necesidad de mantenimiento de los vehículos y su seguridad, el cumplimiento de las señales, la atención en la carretera o en la ciudad al cruzar un paso de peatones o el respeto y facilitación de la circulación a los otros usuarios de las vías son tanto o más importantes que el conocimiento pormenorizado de la normativa.

En este trabajo, la ayuda de los cuerpos de seguridad puede resultar de una importancia capital. Los agentes de tráfico ya sea a nivel estatal o municipal suelen tener programas didácticos destinados a los alumnos que permiten un trabajo sistemático de este tema.

8. ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL, MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS Y SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD HUMANA

Todos los alumnos de un tutor van a entrar en contacto con la sexualidad a lo largo de su vida de una forma u otra. El tutor tiene pues la obligación de ayudarles en este aspecto facilitándoles las informaciones científicas a las que la

humanidad tiene acceso y los valores que permiten un acceso ético y emocionalmente saludable a la sexualidad. Estos valores son principalmente el consenso mutuo, el respeto y la autoprotección y la protección del otro en las relaciones sexuales. Los alumnos deben conocer las principales enfermedades de transmisión sexual, sus vías de contagio y como protegerse de las mismas. A su vez, los tutores deben promocionar una sexualidad responsable que tenga en cuenta las consecuencias de toda relación sexual, incluyendo también la relación afectiva entre personas.

El sistema de atención a la salud pública cuenta con unidades de salud sexual y planificación familiar que pueden ser de gran ayuda para el tutor al afrontar este tema. Es importante que éste se muestre ante los alumnos abierto a cualquier consulta, mostrándose cercano, comprensivo y tolerante. Pero a su vez, todo tutor debe transmitir a sus alumnos los límites legales y éticos de la sexualidad humana.

9. PREVENCIÓN DE CONSUMO DE TÓXICOS Y DROGAS

Resulta importante tener en cuenta que nuestros alumnos viven en un entorno donde los tóxicos están muy presentes, y de forma especial aquellas sustancias tóxicas que son legales en la mayor parte del mundo, pero que pueden tener importantes efectos nocivos en la salud como el alcohol o el tabaco. Por esta razón, los alumnos deben saber las consecuencias del consumo de todos los tóxicos legales o ilegales, conociendo los efectos inmediatos a su consumo y los efectos secundarios a largo plazo.

En este sentido es importante poder diferenciar con los alumnos los niveles de consumo distinguiendo el consumo esporádico, del consumo habitual y el abuso de sustancias de la adicción, bien sea ésta física o psíquica.

No resulta necesario citar los múltiples programas de prevención de las toxicomanías al alcance de los tutores y de los centros educativos publicados y llevados a término por diferentes administraciones públicas y asociaciones.

10. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTOCONTROL, HABILIDADES Y COMPETENCIAS SOCIALES

A lo largo de nuestro libro hemos dedicado capítulos específicos a estos dos temas por su importancia y por la intensidad que requiere su trabajo. Por ello, en este breve espacio, tan solo insistiremos en la importancia que tiene para toda persona la posibilidad de relacionarse consigo misma y con otras personas de forma saludable y madura. Esto sin olvidar que esta posibilidad es un camino inagotable y que se construye a lo largo de toda una vida.

11. PREVENCIÓN RESPECTO A GRUPOS TOTALITARIOS Y SOCIOADICCIONES

Los adolescentes necesitan de forma imperiosa sentir que forman parte de un grupo que los acepta y los cuida. Esta situación los hace vulnerables a ser cap-

tados por grupos totalitarios que promueven socioadicciones, o sea, conductas en las que la persona pasa a ser adicta de un grupo que le dificulta su desarrollo personal, que perjudica su salud mental y social y que pretenden un control psicológico de sus miembros. Actualmente entendemos como grupos totalitarios aquellos que, como exponen los expertos de AIS, practican las siguientes técnicas de manipulación:

- *Atracción personal del reclutador*: la persona que capta ofrece amistad, seguridad y apoyo a todos los niveles.
- *Búsqueda de puntos débiles y culpabilización*: el grupo busca los puntos débiles de la persona, y si no se encuentran se crean, para más tarde proponer cursos, retiros, charlas, lecturas y otras actividades para buscar soluciones. Asimismo, esos puntos débiles se emplean para culpabilizar a los miembros.
- *Programa de actividades de tipo intensivo*: las actividades propuestas por el grupo ocupan la mayoría del tiempo de la persona y centran toda su capacidad de atención.
- *Compromiso personal y económico*: aunque inicialmente las actividades puedan ser gratuitas, progresivamente acostumbran a exigir un mayor compromiso personal y económico.
- *Participación en actividades internas y ocultas*: se participa en actividades y rituales con reglas obligatorias y estrictas que anulan la capacidad de decisión y generan mayor dependencia hacia el grupo. Determinadas actividades no pueden ser reveladas a personas externas al grupo.
- *Promoción de confesiones públicas*: se altera la personalidad a través de la obligación de confesar al grupo los propios defectos y debilidades, para acabar mostrando al individuo que sin el grupo no hará nada.
- *Inducción de fobias a la salida*: se atemoriza a la persona en el sentido de que si abandona, el grupo revelará sus secretos, su vida se verá negativamente afectada, perderá beneficios, desarrollará enfermedades, etc.

Estas prácticas generan en las personas los siguientes síntomas:

- Necesidad irresistible e intenso deseo de “tener contacto con” (consumir un producto o consumir una conducta).
- *Falta de control*: incapacidad para autolimitarse o autocontrolar el uso.
- *Consecuencias negativas* identificadas por uno mismo o advertidas por personas cercanas, a pesar de las cuales el adicto no detiene la actividad.
- *Negación del problema*: la persona adicta no advierte la gravedad de los efectos negativos, niega que exista un problema y se enfada, o se pone a la defensiva, si alguien le sugiere que “eso” está fuera de su control.

Desde un punto de vista preventivo es importante tener en cuenta qué vulnerabilidades inciden de forma importante para que una persona desarrolle una adicción a un grupo peligroso, pese a que toda persona es susceptible de sufrir una socioadicción a grupos más o menos peligrosos o manipulativos. Según el grupo

AIS, se ha detectado una especial vulnerabilidad o predisposición en momentos o situaciones de crisis, insatisfacción o inestabilidad emocional, afectiva, social, académica, laboral o profesional; y ante la presencia de cuadros psicopatológicos como la depresión o estados de ánimo crónicamente negativos: fatiga, trastornos de personalidad, baja autoestima, ansiedad, distorsiones en la imagen corporal. El conocimiento de estas vulnerabilidades permite un trabajo preventivo destinado a detectarlas y minimizarlas a través de la acción tutorial en la medida de sus posibilidades. Según los estudios, son especialmente vulnerables al desarrollo de socioadicciones aquellas personas que tienen las siguientes características:

- *Inmadurez* o identidad no consolidada.
- *Soledad*, aislamiento, introversión.
- “Personalidades *inestables*”.
- Disconformidad o *inadaptación* social o familiar.
- Dificultades en la comprensión e interiorización de *roles*: modelos de rol familiar, rol de los padres y modelos de rol social en general.
- El acceso a la actividad objeto de la adicción y la *frecuencia* con la que se realiza.
- El propio *potencial adictivo* del objeto de la adicción.

La prevención de estas dificultades esta íntimamente relacionada con la promoción de la educación emocional y las habilidades sociales destinadas al logro de una autoestima adecuada. Pero también al conocimiento de las técnicas que estos grupos utilizan con la finalidad de que los adolescentes puedan detectarlas y reconocerlas como peligrosas.

12. CONOCIMIENTO DE LOS RECURSOS SOCIOSANITARIOS DE LA ZONA

Finalmente uno de los mejores recursos que podemos ofrecer a los alumnos es el conocimiento de los recursos asistenciales y preventivos que tiene a su alrededor. Visitar los centros de salud, espacios de planificación familiar, e incluso conocer a los profesionales de la salud que les atenderían en caso necesario puede resultar de gran ayuda. En este sentido recientes experiencias de consultas abiertas de enfermería en los institutos se han mostrado muy útiles para promocionar entre los jóvenes la consulta con especialistas de la salud.

13. PROPUESTAS DIDACTICAS

Propuesta 1: Los cambios de la adolescencia

1. Objetivos:

- a) Reflexionar sobre los cambios físicos y psicológicos que supone la pubertad.
- b) Conocer los elementos principales del dimorfismo sexual durante la pubertad.

2. Descripción: se les ofrece a los alumnos una lista con los cambios físicos que supone la pubertad y se les propone que individualmente piensen qué miedos y qué esperanzas pueden suponer cada uno de ellos para un chico o una chica que hubiera empezado la pubertad sin saber nada sobre ella y sin haber tenido ningún hermano o hermana mayor.

Chicos

- Durante la pubertad se puede seguir con facilidad el aumento de tamaño de los testículos.
- También el tamaño del pene: alrededor de 13 cm de longitud y 8 de circunferencia.
- Las bolsas escrotales que contienen los testículos, cambian de aspecto. La piel se hace más rugosa y adquiere color más oscuro.
- El vello púbico aumenta en cantidad.
- El vello axilar en los varones suele aparecer dos años después que el vello púbico. Más tarde el facial, primero sobre las comisuras del labio superior, luego por las mejillas y finalmente el mentón.
- Los chicos crecen una media de 4-6 cm al año y en el momento de máximo crecimiento, la velocidad puede alcanzar 7-12 cm/año. El "estirón" afecta primero a las extremidades, y después al tronco, de forma que durante un tiempo los chicos jóvenes tienen aspecto de "patilargos", hasta que consiguen las proporciones definitivas.
- Durante la pubertad se produce un aumento del peso, que en los varones se debe sobre todo a aumento de la masa muscular, con el consiguiente aumento en la fuerza física.
- Se producen cambios en la voz. Durante algún tiempo es bitonal (aguda/grave o coloquialmente conocidos como "gallos") y al final de la pubertad se fija el tono definitivo, generalmente más grave.
- No es infrecuente que las mamas aumenten de tamaño y de forma transitoria.

Chicas

- En las mujeres pese a no ser visible hay que destacar el crecimiento de los ovarios o del útero. Los ovarios adultos alcanzan los 30 c.c. de volumen y el útero alrededor de 8 cm.
- Más fáciles de apreciar son los cambios en la vulva. Los labios mayores aumentan de tamaño formando en su superficie ligeros pliegues. Los labios menores y el clítoris también aumentan de tamaño.
- La mama pasa desde el botón mamario inicial a la mama adulta aumentando su volumen.
- En cuanto al vello va aumentando de cantidad adoptando la forma triangular, de base superior, característica del sexo femenino.
- El vello axilar tiene características similares al de los varones, pero no aparece vello facial.
- En las mujeres el "estirón" de crecimiento es un fenómeno precoz dentro de los cambios de la pubertad, de forma que aparece al mismo tiempo que se inician los cambios en las mamas.
- Aparición de la primera menstruación.
- El estirón afecta primero a las extremidades, y después al tronco.
- En cuanto al aumento de peso, en las mujeres se debe en mayor proporción al aumento de grasa, por lo que no consiguen la fuerza muscular característica de los hombres.
- La voz no cambia de tono o incluso puede tener un tono aún más agudo

Propuesta 2: Qué queremos cambiar

1. Objetivos:

- a) Trabajar de forma inespecífica la capacidad de decisión colectiva e individual.
- b) Valorar la planificación de cambios en la propia vida y en los grupos a que pertenecen.

2. Descripción: los alumnos deben pensar qué les gustaría cambiar de la dinámica de clase. Una vez lo hayan pensado se reúnen en grupos de 3 o 4 personas y de entre las propuestas escogen la que creen que puede resultar más interesante. Planifican su puesta en marcha que presentaran posteriormente a todo el grupo. El grupo clase puede votar las propuestas que crea adecuadas y llevarlas a cabo o proponerlas en el consejo de delegados.

• Aspecto a mejorar:.....
.....
.....

• Razones que justifican la mejora (por qué hay que mejorar):

-
-
-

• Planificación de las estrategias de mejora (qué haremos para mejorar):

<i>Qué haremos</i>	<i>Quién lo hará</i>	<i>Cuándo lo hará</i>

• Elementos de valoración (cómo sabremos que hemos mejorado):

-
-
-

Propuesta 3: Primeras curas

1. Objetivos:

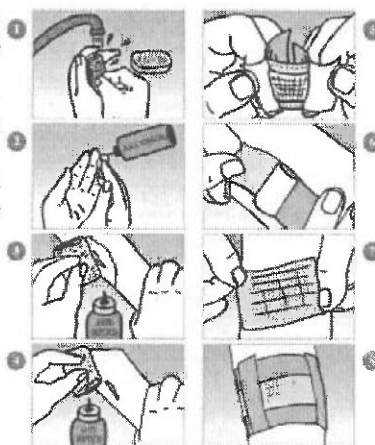
- a) Conocer los elementos fundamentales en la atención en accidentes habituales.
- b) Evitar realizar actuaciones que empeoren la situación de un accidentado.

2. Descripción: se les da a los alumnos un folleto con los elementos básicos de primeros cuidados ante accidentes. Se pide que se los miren y los comenten entre ellos. Posteriormente realizamos un rol-playing en el que uno de los alumnos simula un accidente y un compañero lo atiende. El resto de los alumnos deben puntuar la intervención del compañero señalando lo que ha hecho bien y en qué se ha equivocado. Proponemos a continuación los siguientes ejemplos.

Heridas simples

TRATAMIENTO

- Éstas son las que el socorrista puede tratar, desinfectándolas y colocando el apósito correspondiente:
- El socorrista se lavará las manos concienzudamente con agua y abundante jabón.
- Limpiar la herida, partiendo del centro al exterior, con jabón o líquido antiséptico.
- Colocar apósito o vendaje compresivo.



Heridas graves

TRATAMIENTO

La actuación se resume en tres palabras: *embalar, avisar, evacuar*, para lo cual:

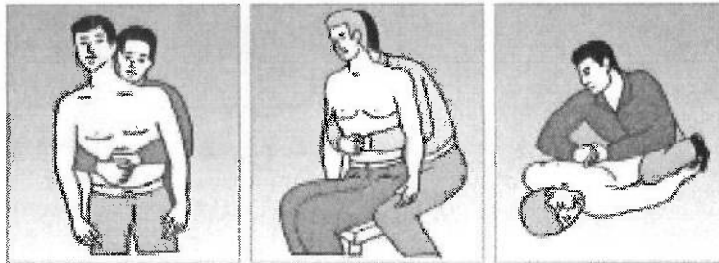
- Taponar la herida con gasas limpias o con compresas estériles si se dispone de ellas.
- Aplicar una venda sobre la herida, más o menos apretada en función de la importancia de la hemorragia, cuidando de no interrumpir la circulación sanguínea.
- Si es un miembro superior, colocar un cabestrillo.
- Avisar al 112.

Conducta a seguir ante una quemadura grave

- Eliminar o suprimir la causa: *si la ropa está en llamas, impedir que el accidentado corra, enrollarlo en una manta o abrigo o hacerlo rodar por el suelo.*
- Enfriar la quemadura: *rociar las regiones quemadas con abundante agua a una temperatura entre 10 y 20°C, durante 10 o 15 minutos.*
- Cubrir las quemaduras: *proteger las quemaduras con sábanas limpias y a ser posible con compresas estériles.*
- Cubrir al herido: *con una manta o similar con el fin de evitar el enfriamiento general.*
- Posición horizontal del quemado: *generalmente de espaldas o en posición lateral si tiene quemada la espalda o boca abajo si tiene quemados los costados y la espalda.*
- No dar de beber ni comer al quemado grave.
- Avisar a los servicios de urgencias (112).

Situaciones de ahogo

- Si existe un obstáculo externo, suprimirlo.
- Colocar al accidentado en un ambiente puro.
- Asegurar la libertad de las vías respiratorias. Para ello:
 - Aflojar la ropa alrededor del cuello y cintura.
 - Abrir la boca y liberar de aquello que la obstruya (vómito, secreciones, dentadura postiza móvil, etc.).
 - Si está inconsciente (aunque respire), colocar una mano sobre la nuca y la otra en la frente basculando la cabeza hacia atrás suavemente; con esta maniobra se libera la garganta obstruida por la caída de la lengua hacia atrás.
 - Colocar en posición lateral de seguridad a fin de permitir la salida de sangre o vómito.



Si la asfixia se produce por la presencia de un cuerpo extraño en la garganta, colocar al accidentado boca arriba, situarse a horcajadas sobre sus muslos y con la palma de la mano encima del ombligo y la otra mano sobre la primera, efectuar un movimiento rápido hacia adentro y hacia arriba para que el impulso del aire libere las vías respiratorias. Esta maniobra se puede realizar en posición de pie, sentado o acostado. Si no respira tras extraer el cuerpo extraño:

- Practicar la respiración artificial.
- Practicar masaje cardíaco externo en el caso de no localizar el pulso en la carótida.
- Evacuación inmediata. (112)

Propuesta 4: ¿Qué comemos?

1. Objetivos:
 - a) Reflexionar sobre la propia alimentación.
 - b) Conocer cómo debe ser una alimentación equilibrada
2. Descripción: se les ofrece a los alumnos un cuadrado para que anoten en él lo que van comiendo a lo largo de la semana y posteriormente valoren si consideran esa dieta equilibrada o no y por qué. Posteriormente, deben presentar una nueva propuesta de menús más adecuados.

Grupo de las grasas, aceites y dulces. Consumir esporádicamente.

Grupo de la leche, yogur y queso. 2-3 porciones

Grupo de la carne, aves, pescado, legumbres, huevos y nueces. 2-3 porciones.

Grupo de los vegetales. 3-6 porciones.

Grupo de las frutas. 2-4 porciones.

Grupo del pan, cereales, arroz y pastas. 6-11 porciones

	<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miérc.</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>	<i>Sábado</i>	<i>Dom.</i>
<i>Desayuno 1</i>							
<i>Almuerzo</i>							
<i>Comida</i>							
<i>Merienda</i>							
<i>Cena</i>							

Comentarios

.....

.....

.....

Propuesta 5: Relaciones interpersonales

1. Objetivos:

- a) Diferenciar los diferentes niveles de relaciones interpersonales.
- b) Ajustar las expectativas de conducta de las personas según el nivel de relación.

2. Descripción: los alumnos tiene diversas copias de la tabla que presentamos en las que figuran diferentes grupos de personas. Deben marcar lo que esperan de cada uno de los grupos. Posteriormente, un alumno puede realizar una estadística mostrando dentro de cada una de las casillas el porcentaje sobre qué espera cada alumno de cada uno de los grupos de personas y reflexionar en gran grupo sobre las diferencias existentes.

Se realizan copias para los siguientes grupos:

- Vecinos/as.
- Padres y madres.
- Hermanos/as.
- Profesores/as.
- Compañeros/as de aula.
- Amigos/as.
- Pareja.

Tabla referida a:

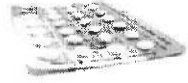
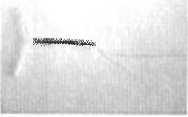




	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>En ocasiones</i>
Me salude al verme			
Me pregunte cómo me ha ido el día			
Me explique cómo le ha ido el día			
Me telefonee al llegar a casa			
Me felicite en mi cumpleaños			
Me haga regalos en fechas importantes			
Me ayude con los deberes			
Me invite a su casa			
Evite que me lastime			
Me aconseje			
Me anime ante situaciones difíciles			
Me regañe si cometo errores			
Me abrace si me ve llorar			
Me pida ayuda si tiene alguna dificultad			
.....			

Propuesta 6: Métodos anticonceptivos

1. Objetivos:

- a) Conocer los principales métodos anticonceptivos masculinos y femeninos.
- b) Conocer las funciones profilácticas de algunos métodos anticonceptivos y su utilidad para la prevención del contagio de enfermedades de transmisión sexual.

2. Descripción: posteriormente a un comentario y presentación por parte del tutor o del profesor de ciencias naturales de las diferentes enfermedades de transmisión sexual, proponemos realizar la actividad, por parejas, de rellenar el siguiente cuadro.

<i>Métodos anticonceptivos y protección en la sexualidad</i>					
	<i>Nombre</i>	<i>Masculino o femenino</i>	<i>¿Es profiláctico?</i>	<i>Dificultades de utilizarlo</i>	<i>Ventajas de utilizarlo</i>
					
					
					
					
					
					
.....					

Propuesta 7: ¿Qué hago para pasármelo bien?

1. Objetivos:
 - a) Reflexionar sobre los hábitos de ocio.
 - b) Diferenciar hábitos de ocio saludable y seguro de hábitos peligrosos.
2. Descripción: se les presenta a los alumnos una noticia del diario sobre el fenómeno del botellón. Se realiza una lectura colectiva del texto y a partir de ella se organizan grupos de trabajo. En estos grupos los alumnos deben hacer un decálogo de sugerencias para pasárselo bien de forma segura y saludable.

Nueve intoxicaciones y ningún incidente en el botellón de Granada
(20minutos.es/Efe. 02.05.2006)



Unos 25.000 jóvenes asisten a la primera jornada de macrobotellón en Granada (Foto: Efe).

El primer día de botellón celebrado ayer en la Huerta del Rasillo de la capital granadina registró solo nueve atenciones sanitarias y mínimos incidentes, pese a que congregó, según fuentes municipales, a unos 25.000 jóvenes procedentes de diversos puntos del país.

El 061 recibió nueve llamadas por intoxicaciones etílicas, si bien solo cuatro de ellas procedían de la Huerta del Rasillo, lugar habilitado por el Ayuntamiento para la concentración juvenil, otras tres de la zona de Pedro Antonio de Alarcón, una de la Plaza de Toros y otra de Pulianas. En cualquier caso, ninguna requirió ingreso hospitalario.

El lunes se celebró en Granada el primero de los tres días del botellón autorizado por el Consistorio de la ciudad. A la cita acudieron entre 20.000 y 25.000 personas, según el Ayuntamiento. Este martes y el próximo miércoles el botellón coincidirá con la tradicional Festividad de las Cruces. Aunque la hora de inicio del botellón estaba fijada para las 12.00, no fue hasta pasadas las 16.00 horas cuando la afluencia de jóvenes -muchos pertrechados con bebidas- empezó a ser notable en la zona. En el lugar se instalaron dos barras de unos 40 metros y una carpa similar a una jaima árabe con un escenario y DJ



En el lugar fueron instaladas dos barras de unos 40 metros cada una y habilitada una carpa similar a una jaima de estilo árabe, que alberga asimismo un escenario de animación, con DJ incluido.

Los accesos a Méndez Núñez fueron cortados para evitar colapsos de tráfico y lograr una circulación fluida en la zona. Aunque a las 18.30 horas el Ayuntamiento cifraba entre 12.500 y 15.000 el número de asistentes, muchos de ellos procedentes de otras provincias andaluzas y desplazados para la ocasión, el concejal informó más tarde que la fiesta había logrado reunir a unos 25.000 participantes.

Autorizada por el Ayuntamiento la fiesta, que arrancó con críticas de los hosteleros, contrarios al fomento de esta práctica juvenil, fue autorizada por el Ayuntamiento en esa explanada para evitar que la tradicional Festividad de las Cruces derive en un macrobotellón en distintos puntos del centro de la ciudad, como ocurrió en años anteriores.

Se trata de la segunda fiesta de estas características autorizada por el Ayuntamiento en la Huerta del Rasillo tras la celebrada el pasado 17 de marzo con motivo de la Festividad de la Primavera, cuando se concentraron en la zona más de 25.000 jóvenes. La masiva afluencia de jóvenes estos días en Granada coincidiendo con el puente festivo propició la celebración de botellones en la explanada del Hiperacor.

Más de mil agentes velarán por el normal desarrollo del botellón hasta el miércoles, un total de 1.230 agentes velarán por el normal desarrollo del botellón de la Huerta del Rasillo, cuya organización fue adjudicada, por 6.000 euros, a la empresa Paco Toro Funes, y del tradicional Día de la Cruz, que se celebrará mañana y el miércoles en la ciudad con 13 cruces autorizadas.

Está previsto que el botellón de la Huerta del Rasillo se retome este martes a las doce del mediodía, hora a la que empezará la Festividad de las Cruces en el centro de la ciudad.

Propuesta 8: ¿El grupo me ayuda?

1. Objetivos:

- a) Identificar aspectos del grupo que pueden ayudar a las personas.
- b) Identificar conductas del grupo que pueden generar dificultades a las personas.

2. Descripción: los alumnos rellenan la tabla que presentamos a continuación, identificando diversos aspectos del grupo que les pueden ayudar o dificultar, de forma individual. Posteriormente en pequeños grupos (dividiendo el aula en cuatro o cinco grupos) cada uno de los alumnos presenta su cuadro y en el grupo diseñan un nuevo cuadro común con los aspectos más relevantes que han aportado los subgrupos. Finalmente, se construye una tabla única con las propuestas de cada uno de los grupos del aula que se puede colgar en la clase.

<i>Mi grupo me...</i>	<i>...cuando</i>
Ayuda a divertirme	
Me deja ser yo mismo/a	
Me pone de los nervios	
Se come mi libertad	
Me mete en problemas	
Me ayuda	
Me pone triste	
.....	

Propuesta 9: Dónde pedir ayuda

1. Objetivos:

- a) Conocer los diferentes servicios públicos y privados que pueden ofrecer ayuda ante dificultades.
- b) Conocer el lugar donde se ubican y cómo acceder a los diferentes servicios de atención.

2. Descripción: primero en gran grupo hacemos una lluvia de ideas sobre centros que ofrecen ayuda y a los que ellos se pueden dirigir para pedir consejo o asistencia ante diferentes problemas. Una vez hayan salido los más importantes, los alumnos pueden ir al aula de informática del centro para poder encontrar, a través de Internet, la dirección, el teléfono y aquello que es necesario para la consulta del servicio. Finalmente, rellenan la tabla que proponemos a continuación.

Servicios de atención y ayuda del barrio

<i>Nombre del servicio</i>	<i>Qué ofrece</i>	<i>Qué se requiere para acceder</i>	<i>Dirección</i>	<i>Teléfono</i>

14. RESUMEN Y CONCLUSIONES


El trabajo preventivo es uno de los más importantes dentro de la acción tutorial. Dentro de este ámbito se encuentra la educación para la salud.


Los elementos básicos, de los que posteriormente daremos algunos elementos de reflexión y sobre los que podemos trabajar en la educación para la salud, son los siguientes:


- Autoconocimiento y cambios propios de la adolescencia.
- Normas de higiene y cuidado del propio cuerpo.
- Aspectos de nutrición saludable y manipulación de alimentos.
- Elementos de primeros auxilios y cuidado de lesiones.
- Educación vial y prevención de accidentes domésticos.
- Enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos.
- Sexualidad y afectividad humana.
- Prevención de consumo de tóxicos y drogas.
- Educación emocional y autocontrol.
- Habilidades y competencias sociales.
- Prevención respecto a grupos totalitarios y socioadicciones.
- Conocimiento de los recursos sociosanitarios de la zona.

El trabajo preventivo en el campo de la salud siempre es un trabajo destinado a sensibilizar al alumno hacia ciertos valores relacionados con la capacidad de autocuidado. Los tutores deben otorgar gran importancia a esta prevención inespecífica destinada a la promoción de valores y actitudes y conductas favorecedoras de la autoestima, el autocuidado y la confianza en las instituciones dedicadas a la salud. La promoción de estos aspectos es en sí misma un trabajo preventivo y dirigido hacia los objetivos de la educación para la salud.

15. RECURSOS TELEMÁTICOS

 <http://www.cfnavarra.es/ISP/promocion/textos/EtapasyCrisisProf.html>
Página web del Gobierno de Navarra que incluye materiales pedagógicos de gran interés para la promoción de la Salud, en especial la guía de salud y desarrollo personal.

 <http://www.xtec.cat/~imarias/proyedro.htm>
Proyecto curricular y material para la prevención de las toxicomanías y drogodependencias y para la educación afectiva y sexual.

 <http://www.alezeia.org/>
Página Web de la asociación para la educación para la salud. Donde se encuentran materiales y textos de interés.

 http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_1_id=10970.72

Página web de la Consejería de Educación de Madrid en la que se pueden encontrar diversos materiales pedagógicos dirigidos a la promoción de la Salud.

16. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Ajuntament de Barcelona (1993). *Decideix! Programa d'Educació sobre substàncies addictives (Pesa.)* Barcelona. Àrea de Salut Pública.
- Bimbela J.L. y Navarro B. (2005). *Cuidando al formador*. Granada. Consejería de salud.
- Cabra, J. et al. (1998). *I tu sempre fas el que et diuen? (Prevenió de les Drogodependències)*. Barcelona. Octaedro
- Colectivo Harimaguada (1991). *Carpets didàctiques de educació afectivo-sexual para la escuela*. Las Palmas. Gobierno de Canarias. Dirección General de Promoción Educativa M.E.C.
- Dexeus, S. y otros (1986). *La contracepció hoy*. Barcelona. Salvat.
- Fernández Benasar, C. y Fornés, J. (1991). *Educación y salud*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- Gobierno de Navarra (1996). *Guía de salud y desarrollo personal*. Publicaciones del Gobierno de Navarra
- Macia, D. (2000). *Las drogas: conocer y educar para prevenir*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Savall, A. et al. (1998). *Yo, tu y nosotros. Cuerpo, sexualidad y afectividad*. Barcelona. Octaedro.

CAPÍTULO 10

La comunicación

*La vida es fascinante: solo hay que mirarla
a través de las gafas correctas*

Alejandro Dumas

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación, y la sofisticación a la que hemos llegado, es una de las principales características que nos define como humanos. Es el mecanismo que nos permite la construcción y la explicación del mundo que nos rodea, así como la transmisión de dicha información. Nacemos con este potencial y lo vamos desarrollando en función de nuestras interacciones y experiencias. Requiere un proceso muy complejo de codificación y decodificación de la información en el que interviene la interpretación subjetiva a partir de nuestros valores y creencias que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida.

Todas las personas comunicamos, y cuanto más dominemos el mecanismo de la comunicación mejor, pues mejores relaciones tendremos y menos malentendidos deberemos afrontar.

Para el colectivo de los profesores, y más específicamente de los tutores, la comunicación es de especial relevancia, pues es la principal y más importante herramienta de trabajo que tiene para gestionar las relaciones del aula y potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

El tutor tiene como principal objetivo ayudar a sus alumnos a crecer de una forma integral, que aprendan una serie de creencias y valores que rigen nuestra sociedad y nuestras relaciones. Sabemos que el hecho de potenciar ciertas experiencias o reflexiones hace que los alumnos tengan que incorporar nuevos modelos de pensamiento que les ayudarán a sentirse mejor en su entorno. El trabajo del tutor es acompañar en este camino que realizan sus alumnos, guiándolos y orientándolos para que saquen el máximo de sus capacidades y habilidades. En este trabajo es muy importante la comunicación y el estilo relacional que se establece entre tutor-alumno.

Cada tutor tiene su estilo relacional, y no me atrevería a decir si es bueno o malo, simplemente es más o menos útil. Lo importante es valorar si funciona, si hace falta incorporar alguna estrategia en su bagaje profesional que mejore su trabajo.

En este capítulo se va a analizar qué ocurre en la comunicación que se establece en las relaciones, partiendo de los axiomas establecidos por P. Watzlawick, para analizar cómo gestionamos la percepción de la información. Finalmente, aportaremos algunas estrategias que probablemente ya se utilizan, pero no de una forma consciente ni aprovechando toda su efectividad.

2. AXIOMAS DE LA COMUNICACIÓN

P. Watzlawick, fue quien en su libro *Teoría de la comunicación Humana*, sentó las bases de la comunicación aportando los cinco axiomas básicos, unos principios que a partir de su estudio demostraba que eran universales, que se daban en todas las relaciones humanas. Estos axiomas nos ayudarán a tomar conciencia del proceso de comunicación y cómo se gestiona.

2.1. Primer axioma: la imposibilidad de no comunicar

Hay la creencia de que si no hablamos y no decimos nada, no comunicamos. ¿Es esto cierto? ¿Realmente uno no comunica cuando no quiere?

El primer axioma es muy claro, siempre estamos comunicando y siempre estamos recibiendo información, aunque no queramos.

A menudo caemos en el error de pensar que el otro no sabe lo que pensamos o sentimos de él, o qué intenciones tenemos. Hay una comunicación constante que refleja nuestro estado interior, de una forma más o menos clara, en función de la atención del receptor.

2.2. Segundo axioma: Toda comunicación tiene dos niveles: el de contenido y el de relación

En este axioma, Watzlawick nos señala que en todo proceso de comunicación hay una parte que es el contenido, lo que queremos expresar, y otra muy importante también que es la relación. Fijémonos en las siguientes frases:

*¿Puedes cerrar la puerta por favor?
¿cerrar la puerta por favor????*

Vemos que el contenido viene a decir lo mismo, pero lo que sí cambia rotundamente es la relación que se establece a partir de cada una de estas frases con nuestros interlocutores. Cambia mi posicionamiento frente a la otra persona.

Si yo siempre estoy comunicando (primer axioma), y en la comunicación siempre va inherente un sistema relacional (segundo axioma), esto quiere decir que siempre estoy generando un tipo u otro de relación con las personas que me rodean y ésta vendrá definida en gran parte por mi comunicación

2.3. Tercer axioma: La naturaleza de la relación depende de la puntuación de la secuencia

Los humanos tenemos tendencia a repetir las pautas de comunicación y de relación. Imaginemos que un alumno incita a un compañero, y que éste para contestarle y mostrar su superioridad, empieza a molestar en clase, el profesor le invita a parar, y el alumno le contesta al profesor de forma malcarada, para hacerse el valiente delante del compañero (sin que el profesor sepa por qué lo hace). El docente le contesta de forma más contundente (pensando que es un ataque a su persona), el chico se enfrenta, y el profesor intenta defender su autoridad con un ataque frontal; creo que no hace falta mucha imaginación para imaginar cómo acaba la escena.

Según la secuencia que escojamos de esta escena, la naturaleza del problema será bien diferente. Si vemos actuar al primer alumno, la secuencia será una, si vemos al segundo alumno será bien diferente y si vemos solamente al profesor, y sobre todo en la última secuencia, tendremos a un profesor que pensaremos que no sabe llevar una clase. Pero todo el proceso tiene un sentido, todos son necesarios para explicar lo ocurrido, uno no existe sin el otro y, como se ha dicho al principio, estas pautas de comunicación se repiten a menudo.

Entendiendo y aceptando esto, si se quiere cambiar la secuencia, tenemos que ser conscientes de qué está ocurriendo y de qué respuesta estamos dando, para así poder romper la secuencia repetitiva que está establecida, y dar la respuesta que nos sea más útil.

Si nosotros cambiamos nuestra respuesta, obligamos al otro a cambiar su respuesta.

2.4. Cuarto axioma: La comunicación se da de dos formas bien diferentes.

Toda comunicación tiene dos componentes:

1. *Comunicación verbal o digital*: todos los contenidos que expresamos con palabras.
2. *Comunicación no verbal o analógica*: toda aquella comunicación que no se dice con palabras. La gesticulación, la expresión facial, la comunicación postural, intensidad de la voz, entonación, volumen, etc.

Se calcula que la credibilidad de nuestros mensajes depende en un 80% de nuestra comunicación analógica. Como se puede ver el componente no verbal de la comunicación es importante a la hora de transmitir el mensaje que nos interesa.

Si los contenidos del mensaje verbal son unos, que yo no me creo, y mi comunicación no verbal es otra (que probablemente yo no puedo controlar), mi mensaje *digital* quedará desvirtuado y perderá efectividad.

Si quiero que mis mensajes sean efectivos y potentes, debo creerme el mensaje que transmito.

Alguien podría decir, «se puede disimular, bien que lo hacen los actores», y sí, es cierto, pero no podemos estar permanentemente disimulando la comunicación analógica, la comunicación no verbal está muy vinculada a la comunicación emocional, y ésta no se puede disimular. El buen actor es el que interioriza el papel a representar y se lo cree.

Por esta razón, si no nos creemos el mensaje dirigido a un alumno/a o a unos padres, posiblemente no funcionará, no tendrá efecto. Si yo siento rabia, miedo, indignación, malestar, etc. hacia estas personas, de una forma u otra lo notarán, y no sabrán exactamente qué está pasando. Se irán sin creer lo que les hemos dicho.

Es conveniente entrar en las reuniones con alumnos o padres teniendo claras estas dos cosas:

1. Que el mensaje sea sincero y que nos lo creamos.
2. Que los sentimientos hacia estas personas predispongan para la colaboración. Por ejemplo, en una reunión con los padres de un alumno que viene a clase sucio, con la ropa manchada, sin hacer los deberes, con la sospecha de que no come adecuadamente, pocos límites interiorizados..., podemos pensar que las funciones parentales no se realizan correctamente, y ello nos despierta sentimientos de indignación y desprecio hacia estos padres.

¿Nos podemos imaginar qué ocurrirá en la relación? Poder reconvertir estos sentimientos, en otros más útiles, que pueden comenzar por aceptar y entender las dificultades de estas personas para ejercer bien sus funciones como padres, ya sea por déficit personal o de aprendizaje de habilidades, o por cualquier otra razón que nosotros desconocemos. Si consigo que estas personas sean importantes para mí, lo notarán. Todo ello facilitará la buena predisposición a escuchar los mensajes que les queremos transmitir.

Evidentemente, no es fácil, requiere un entrenamiento, puesto que los sentimientos son los que son.

El primer paso es aprender a tomar conciencia de lo que siento hacia la persona que tengo delante, si lo detecto y lo acepto, puedo llegar a cambiar la mirada interpretando la realidad de una forma diferente.

La realidad no es más que una posible mirada en la construcción de lo que sucede a mi alrededor, de cómo me explico las vivencias que percibo a partir de mis creencias previas.

2.5. Quinto axioma: La comunicación posibilita dos tipos de relación

1. *Complementaria*: cuando los intercambios en la comunicación son complementarios o basados en la diferencia jerárquica, es decir, cuando en una relación hay una persona que tiene más autoridad y la otra la acepta. Los dos roles son complementarios, no existe el uno sin el otro. ¿Os podéis imaginar un profesor sin alumnos?, ¿un alumnado que no acepte la autoridad del profesor?, ¿un médico sin pacientes?, ¿un capitán del ejército negociando las decisiones con los soldados?

Si somos profesores es por que tenemos alumnos que aceptan nuestra autoridad, ya sea por delegación de la familia, ya sea por que la sociedad nos ha dado este rol o porque nos lo hemos ganado.

Sea como sea, la relación natural con nuestros alumnos es de complementariedad.

Para que se pueda dar el proceso natural de crecimiento personal y aprendizaje en nuestros alumnos, se ha de dar una relación de complementariedad, donde hay una persona que tiene cierta autoridad (entendiendo que esta autoridad ha de ser flexible y no rígida) en relación con la otra, que la acepta y la reconoce.

Tenemos que diferenciar entre autoridad y ser autoritario. A menudo, se ha creado una confusión poco deseable. Una cosa es ser autoritario, un valor hoy en día poco aceptado y que no encaja en el estilo de vida que busca nuestra sociedad, y otra muy diferente es tener autoridad. El objetivo final es la interiorización individual de la autoridad, donde cada uno acepta las normas y su propio rol. Para llegar aquí es indispensable el aprendizaje mediante la educación y entendiendo esta autoridad.

Hay que dejar claro que tener una relación complementaria no quiere decir tener una comunicación distante con el alumno/a. La comunicación complementaria no está reñida con una relación próxima.

Cuando un alumno/a tiene un problema, a quien finalmente acude es a aquella persona que tiene autoridad sobre ella y que está lo suficientemente cercana y que le trasmite seguridad, para explicar lo que le pasa. Una cosa es saber escuchar y la otra tener autoridad.

Todo ello que nos sirve en nuestro trabajo como profesores, es aplicable a las relaciones entre padres e hijos. Un hijo no puede ser el colega de su padre o de su madre.

Si en la escuela es necesaria una relación complementaria, en la relación padres-hijos es imprescindible.

- 2) *Simétrica*: cuando los intercambios en la comunicación son simétricos y tienen una relación de igualdad. Dos alumnos, dos profesores, dos médicos, padre y madre, etc., es una comunicación donde la negociación ha de estar siempre presente, generando una relación de flexibilidad (cediendo y aproximando necesidades de cada persona); si esto no se da, se puede caer fácilmente en lo que se llama escaladas simétricas, que son las escaladas de confrontación para conseguir los objetivos que uno quiere sin estar dispuesto a ceder. Es importante desarrollar nuestra asertividad para mantener nuestros puntos de vista y manifestar nuestras necesidades, pero sin olvidar la importancia de preservar la relación. Para conseguir acuerdos duraderos, ninguna de las partes de una relación ha de sentir que pierde. Se han de buscar soluciones donde todos ganen.

Ejemplo

Imaginemos que un profesor esta dando su clase y ocurre el siguiente dialogo:

- ...
- Juan, deja de dar golpes en la mesa, por favor.
- Si no daba ningún golpe en la mesa.
- ¡¡¡Si te hemos oído todos!!!!, estabas dando golpes en la mesa y ya sabes que eso no lo puedes hacer en clase.
- Habrá sido sin querer, pues estaba escuchando la clase.
- Eso no es cierto, estabas jugando con los lápices.
- Me tienes manía, siempre te metes conmigo.
- Mira, Juan, empiezo a estar harto de tus quejas, si te portases bien no te diría nada.
- Los otros también hacen cosas y no les dices nada.
- Eso no es cierto, y basta ya.
- Claro, cuando no me quieres escuchar me haces callar.
- ...
- ...

Es fácil imaginar el final.

Esta discusión nos lleva a entrar en una relación simétrica, el alumno presenta de entrada una relación simétrica y el profesor sin darse cuenta entra en ella. Es importante estar alerta, pues entrar en una discusión es entrar en una relación simétrica y, como profesores, nos interesa tener una relación complementaria. Podría darse una cosa así:

- ...
- Juan, deja de dar golpes en la mesa, por favor.
- Si no daba ningún golpe en la mesa.
- Veo que no tenemos la misma percepción, pienso que es interesante que lo aclaremos, cuando acabe la clase te esperas y hablamos sobre el tema, ahora vamos a continuar con la clase.

Mientras decía estas palabras me he acercado al alumno y retomo lo que estaba explicando cerca de él sin darle tiempo a que replique. Cuando acaba la clase solicito su presencia y le pregunto:

- Juan, ¿no te habías dado cuenta de que estabas haciendo ruidos? Ya sabes que esto no lo permito en mi clase.
- ...

3. PERCEPCIÓN DE LA COMUNICACIÓN

En el proceso de la comunicación, hay un emisor, que emite el mensaje con una codificación determinada, y hay un receptor que decodifica esta información.

Este proceso tiene unas variables importantes a tener en cuenta, pues de ellas dependerá que mi comunicación llegue al emisor y sea decodificada comprendiendo el mensaje que quería emitir:

3.1. La codificación del mensaje

El emisor construye su mensaje con unos valores, y lo transmite con una determinada intención, mediante un canal determinado. Este mensaje es decodificado con los valores del receptor y mediante el filtro de su percepción sensorial.

En el transcurso de este proceso, la información se puede perder, se puede transformar o bien se puede inventar, en función de la interpretación, motivación o intereses del receptor.

3.2. La percepción sensorial

Para conseguir una buena comunicación hay que saber escoger un buen camino sensorial. Tenemos básicamente tres estilos de percepción sensorial, y cada persona tiene una preferencia por un estilo u otro al realizar la codificación y la decodificación de la información:

1. *Auditivo*: como emisor es una persona que le gusta narrar las cosas, y lo hace explayándose, lo acompaña con una expresión muy coherente de sus movimientos, suele mirar poco a los ojos de su interlocutor y elige muy acertadamente sus palabras. Es una persona que le gusta escuchar, e inclina hacia un lado su cabeza para hacerlo mejor. Nos escuchará con mucho interés y podrá seguir nuestro discurso.
2. *Visual*: estas personas se guían por las imágenes, intentarán dar una imagen determinada que transmita el mensaje que quieren comunicarnos. Suelen usar gestos descriptivos con las manos o con el cuerpo para acompañar su comunicación. Les gusta atraer la atención de los demás. Se suele dar un intenso contacto visual.
Se fijan mucho en las imágenes que se les presentan, en la forma de vestir y en general en las cosas que les rodean. Es fácil que no sigan el discurso de su interlocutor y que se fijen en su indumentaria. A estas personas se les puede captar la atención a partir de estrategias visuales, como el uso de la pizarra, el cañón con imágenes, o material escrito.
3. *Kinésico*: un kinésico comunica mucha información con su postura. Enseguida se ve si está cómodo o no; tiene mucha expresión con su postura corporal. Es cercano en la comunicación, le gusta que su interlocutor se sienta a gusto y no dudará en tener contacto físico con él. Suele tener unos gestos muy en sintonía con sus palabras. Para llegar a estas personas suele funcionar el uso del movimiento gestual cuando comunicamos con ellas.

Como vemos, cada persona puede tener un estilo de percepción sensorial más desarrollado que otro, si tenemos esto en cuenta veremos que es importante que nuestra comunicación contenga elementos de los tres estilos para poder llegar a un mayor número de personas e intentar asegurarnos de que nuestro mensaje es decodificado e interpretado de una forma fiel a nuestras intenciones.

4. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

Lo que queremos subrayar en este apartado son algunas estrategias comunicativas que pueden ayudar a mejorar nuestras relaciones de forma más satisfactoria y útil.

4.1. Confirmación / desconfirmación

Confirmar a una persona es mostrarle que existe, decirle que nos importa, que es alguien. No hay peor castigo que la indiferencia. Imagina que llegáis a la sala de profesores y saludáis a los profesores que hay presentes, y no recibís ninguna respuesta, ¿qué sentimiento se os despierta?

Cada vez que confirmamos a nuestros alumnos, de forma continuada y sinceramente, conseguiremos forjar una relación de significatividad. El alumno/a percibe que nos importa, que es importante para nosotros.

Se puede hacer de diversas formas:

- Con miradas.
- Con preguntas.
- Haciendo observaciones.
- Cualquier expresión o movimiento que reconozca a la persona.

Lo más importante es que nos importe realmente el alumno/a.

Al igual con los padres, es importante saludarlos y darles la atención que se merecen, no solo cuando hay conflictos, sino desde el principio de la tutoría, ya que si aparece algún conflicto ya tengo una puerta abierta.

Es importante que todo lo que digamos sea sincero, si no es así vale más que no digamos nada, puesto que se nos puede girar en contra.

4.2. Calificar/descalificar

En nuestra sociedad hay una tendencia a descalificar aquellas cosas que no se hacen bien o no nos gustan, y respecto a lo que se hace bien no hace falta decir nada. Esto genera recelo y distanciamiento que dificulta nuestra relación con alumnos y padres.

Y “si una persona se equivoca ¿le diremos que lo está haciendo bien?” evidentemente que no, pero seguro que podemos encontrar cosas que hace bien. *Siempre es mejor interpretar una conducta o unos resultados que no descalificar directamente a la persona.*

4.3. Evitar sermones

El uso de sermones es una práctica que se da entre los docentes. Sobre todo lo usamos con aquellas personas que no actúan como nosotros deseamos y esperamos. Creemos o pensamos que con un sermón su actitud cambiará, pero esto, como comprobamos a menudo, no funciona así. La reacción a un sermón es simplemente una continuación de esa actitud que no deseamos y, probablemente, lo que conseguimos es un afianzamiento de continuidad por parte del receptor, como respuesta y necesidad de demostrar su independencia, sobre todo en alumnos mayores de 12-14 años.

4.4. Evitar los “ya te lo había dicho”

Cuando damos un sermón y no ha habido cambio de actitud, como era de prever tal como hemos indicado en el apartado anterior, y se equivoca, tal como nosotros preveíamos y le habíamos avisado, solemos utilizar el «ya te lo había dicho», una fórmula que hará que nuestro interlocutor se aleje todavía más de nosotros y nuestra relación se vea más deteriorada.

En estos momentos, es mejor usar fórmulas de responsabilización que salgan más del propio individuo, como:

...se ha creado una situación difícil, pero no es el fin del mundo, seguro que encuentras una respuesta... ¿Has pensado en alguna cosa para solucionarlo?

...me imagino que no es la situación que esperabas, me gustaría que pensaras un poco qué respuesta vas a dar, pues estoy convencido de que sabrás como reconducirlo...

4.5. Escuchar

La escucha activa es una herramienta de comunicación muy potente, pues los alumnos tienen necesidad de ser escuchados. Mientras hablan y explican lo que piensan, en ese mismo momento van organizando su pensamiento. Van cambiando su estructura de creencias y se van dando cuenta de cosas que no habían visto antes, y que si se lo hubiésemos dicho nosotros no hubiesen tomado conciencia.

La escucha necesita predisposición por nuestra parte. Es muy común empezar a escuchar y aportar nuestro punto de vista, pues vemos dónde se equivoca y se lo queremos dejar patente. Sin embargo, con esta respuesta no dejamos que el alumno/a siga con su proceso de descubrimiento.

4.6. Trabajar con las preguntas

Una de las estrategias que funciona muy bien en este proceso de descubrimiento son las preguntas. Agilizan el pensamiento y la necesidad de razonar la respuesta. Implica un posicionamiento activo de la persona. Tenemos múltiples tipos de preguntas y las que nos pueden ayudar más son las siguientes:

- *Preguntas abiertas*, que dan a pie diversos razonamientos y obligan al alumno a buscar una respuesta: ¿Cómo ha sido eso?; ¿Qué ha pasado?; ¿Y tú, qué opinas?
- *Preguntas cerradas*, concretan y obligan a elegir la respuesta o la que mejor se adapte a lo que piensan. Este tipo de preguntas nos ayudan a canalizar y a centrar el tema: ¿Fuiste tú o él quien inició la pelea?; ¿Cuándo piensas iniciar el trabajo?; ¿Qué te gusta más ciencias o letras? y, dentro de las ciencias, ¿la biología o la medicina?
- *Preguntas circulares*, ayudan a hacer circular la información y a potenciar la empatía de la persona. Se trata de preguntar a una persona qué cree que piensa o siente el otro, sobre todo cuando tenemos a las dos personas presentes, pues ello permite aclarar múltiples situaciones: ¿Qué crees que piensa él de lo que tú le hiciste?; ¿Cómo crees que se sentirá por lo que te ha hecho?; ¿Qué debería hacer el profesor de matemáticas después de lo que has hecho?

Trabajar mediante preguntas da muy buenos resultados.

4.7. Trabajar con paráfrasis y con resúmenes

Las paráfrasis son la repetición de algunos trozos explicados por el alumno/a:

...es decir, Javier te dijo que el examen era el jueves y no el viernes...

También funciona muy bien hacer pequeños resúmenes de lo que el alumno/a nos va diciendo, sobre todo cuando nos interesa destacar algún aspecto de su mensaje:

...por lo que me dices entiendo que fue Manuel quien cogió la pelota y la colgó en el tejado del colegio, y a ti en ese momento te dio rabia y te abalanzaste sobre él, ¿fue así?

4.8. Hablar desde el “yo”

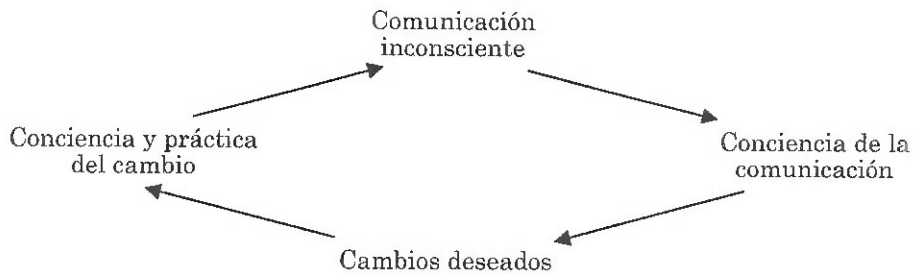
Esta estrategia es muy útil cuando queremos hacer valer nuestros derechos y nuestras intenciones, conecta mucho con la actitud asertiva que tan buenos resultados da. Se trata de hablar en primera persona cuando hay alguna actitud que nos molesta o no aceptamos, más que entrar en calificar esa actitud con connotaciones negativas respecto a la persona que la realiza.

...ya sabes, Verónica, que no acepto que se hable mientras explico la lección

...la actitud que tienes me molesta y no la acepto en clase

Es necesario un entrenamiento para ser conscientes y dominar estos mecanismos de comunicación. Tenemos unas inercias comunicativas que cuesta mucho

cambiar. Es preciso ser consciente de nuestro funcionamiento, decidir qué queremos cambiar y empezar a practicar de forma consciente y constante para que se dé su incorporación de forma inconsciente.



5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Como vemos, la comunicación es un mecanismo muy complejo que tenemos totalmente automatizado. Aquí podría aplicarse aquel refrán: «*cada maestrillo tiene su librillo*». Las consignas aportadas pueden ayudar a enriquecer el librillo que usamos todos en nuestro quehacer diario.

Queremos acabar este capítulo con unos cuantos consejos que nos han funcionado muy bien y que, probablemente, ya usáis o que pueden servir para ampliar la lista de recursos personales:

- Cuando queremos subrayar nuestro mensaje hay que escoger el lugar y el momento adecuado, sin precipitarse y generando la expectativa necesaria.
- Según lo que deba comunicar, tengo que esperar a tener un estado emocional bueno, que no provoque reacciones que no sean útiles. Siempre es mejor dejar pendiente para más tarde la respuesta:

...pienso que es muy interesante lo que dices y como quiero darte una respuesta con tranquilidad, quedamos más tarde en mi despacho

...es un tema muy importante y deseo hablarlo con tranquilidad, mañana lo comentamos

...esto no toca ahora, cuando acabe la clase lo hablamos

- Esperar a que el otro tenga el momento emocional adecuado que facilite la atención, la comprensión del mensaje. En situaciones de tensión es mejor esperar a que se rebaje. Cuando se acaba de recibir una mala noticia es conveniente dar tiempo para aceptar lo que ha sucedido.
- Evitar cortar la conversación de nuestro interlocutor y esperar a que se haya expresado completamente. Ésta es una costumbre muy extendida en nuestra cultura y es un estilo comunicativo que debilita nuestra credibilidad y distancia la relación con el interlocutor.

- Intentar ser concreto y no generalizar.
- No dar consejos sin que nos los hayan pedido. Nuestras palabras tendrán más fuerza si es nuestro interlocutor quien nos las pide, sino nos sucederá como en los sermones.
- No juzgar prematuramente, pensar que nuestro interlocutor tendrá sus razones importantes para decirnos lo que nos dice, el problema es que no sabemos por qué nos lo dice.

6. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ <http://www.bcn-toastmasters.com>

Es la página de un club de oratoria orientado a ayudar a las personas a ser mejor comunicadores en su vida cotidiana

☞ <http://www.xtec.es/~rlopez/pnl>

Página de una profesora de secundaria, Rosa López, que aporta estrategias para mejorar la comunicación desde el modelo de la programación neurolingüística.

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Cudicio, C. (2006). *La PNL. Las claves para una mejor comunicación*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.

Estanqueiro, A. (2006). *Principios de la comunicación interpersonal*. Barcelona. Narcea.

Nardone, G. (2004). *El arte de la estratagema*. Barcelona. RBA.

Nardone, G. y otros (2006). *El diálogo estratégico*. Barcelona. RBA.

Salo, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula*. Barcelona. Grupo editorial CEAC.

Serrano, S. (2007). *Los secretos de la felicidad. El maravilloso poder de la conversación*. Madrid. Alienta.

Sanz, G. (2005). *Comunicació efectiva a l'aula*. Barcelona. Editorial Graó.

Serrat, A. (2005). *PNL para docentes: mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona. Editorial Graó.

Watzlawick, P. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Editorial Herder.

Watzlawick, P. (1990). *La realidad inventada*. Barcelona. Editorial Gedisa.

CAPÍTULO 11

La entrevista con el alumno/a

*La vida consiste no en tener buenas cartas,
sino en jugar bien las que uno tiene*

Josh Billings

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez se ve más clara la necesidad de que los alumnos y las alumnas reciban una atención tutorial individualizada, especialmente con aquellos que más lo precisen; que, por diferentes razones, estén demandando un seguimiento más personalizado.

Como se ha dicho en el capítulo de valores, las personas estamos en continua evolución, y según las experiencias que vayamos experimentando, nuestro proceso de crecimiento personal será uno u otro.

Todos, para poder pasar de un estadio a otro en nuestro crecimiento personal, necesitamos de personas que se preocupen de que experimentemos situaciones que nos provoquen un replanteamiento de nuestras creencias. Pueden ser experiencias agradables o no, que surtan el mismo efecto, pero también pueden tener un efecto contrario al deseado.

Un adolescente necesita superarse continuamente. Son los educadores, sean padres, maestros, abuelos u otros agentes socializadores, los responsables de crearles situaciones que precisan planteamientos nuevos. A incertidumbres nuevas, respuestas nuevas. Si alguna de estas experiencias sobrepasa la posibilidad de dar una respuesta por parte de los alumnos, se bloqueará el crecimiento, y si la experiencia es muy repetitiva, se generará desmotivación e incredulidad.

Al chico o a la chica se le ha de exigir en función de lo que pueda responder, y siempre un poquito más de aquello que es capaz de hacer por sí mismo. No se deben dar respuestas, cuando las pueden buscar ellos. Nuestro papel es de acompañante, de cuestionador y de facilitador, pero nunca de solucionador.

2. LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO CON EL ALUMNO/A

Para que nuestras palabras tengan efecto en los alumnos, primero se han de crear unas condiciones previas a nivel relacional que posibiliten que este chico/a escuche nuestro mensaje y no simplemente oiga nuestras palabras. Es preciso establecer una relación de significatividad con él, es decir que seamos uno de sus referentes. Para ello debemos aplicar la norma básica:

Que el alumno o la alumna sea importante para mí.

Parece una expresión muy lógica, pero no siempre fácil de llevar a cabo. Es imprescindible una gestión emocional de nuestros sentimientos para que veamos a nuestros alumnos con lo que se expone a continuación:

- Una aceptación plena como personas, son lo que son y no lo que quisiéramos que fueran.
- Una búsqueda de sus cualidades, seguro que tienen alguna cosa que nosotros podemos valorar como positiva.
- Una potenciación y ensalzamiento de sus capacidades para superarse.

Nuestro objetivo en primera instancia es aplicar la ley de la LAE que, recordemos otra vez, es

- LEGITIMAR,
- ACEPTAR,
- ENTENDER

para así poder ayudar a que mejoren y saber cómo y cuánto podemos exigir o dar, aplicando la estrategia que creamos más oportuna.

3. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

3.1. Objetivos

Una entrevista con un alumno o alumna puede ser muy variada; podríamos hacer una lista muy larga de objetivos, y más dependiendo de las razones que nos lleven a dicha entrevista, pero podemos sintetizarlo en unos pocos, como los siguientes:

- Conocer mejor a nuestro alumno o alumna.
- Ayudar a que encuentre respuestas a aquellos problemas o dudas que se plantea, o a incentivarle cuestionamientos que le lleven a un estadio superior.
- Conseguir una autonomía personal más responsable.

Evidentemente nuestros objetivos secundarios serán bien diferentes en función del motivo de la entrevista:

- Primer contacto.
- De seguimiento o de evaluación.
- Por petición del propio alumno o alumna.
- Por conflicto.
- De orientación académica, personal o profesional.
- Etc.

3.2. Estrategias

En función de los objetivos secundarios que tengamos en la entrevista aplicaremos una estrategia u otra, como pueden ser las siguientes:

- *Disponer de información:* es básico para poder hacer bien nuestro trabajo tener información, saber cómo es nuestro alumno o alumnas, qué le ocurre, qué quiere y en qué puedo ayudarlo. Para ello es necesario preguntar, simplemente preguntar, interesarnos por todo ello, de forma sincera. Partiendo de cuestionarios cerrados como el que presentamos más adelante, o bien a partir de nuestra experiencia en aquellos puntos que creamos más oportunos.

Preguntar sinceramente es mostrar al alumno o a la alumna que me importa como persona y todo aquello que le ocurre; en definitiva, realizar una escucha activa.

- *Presentar nuestro posicionamiento:* una vez tenemos la información, tenemos que mostrar nuestro posicionamiento, cómo vemos las cosas nosotros, aquello que nosotros creemos oportuno, explicar cómo vemos nosotros la situación, qué esperamos de él o de ella, en definitiva mostrar los límites.

Para poder instaurar unos límites, primero tenemos que posicionarnos en una relación complementaria, donde se nos reconozca nuestra autoridad, como responsables que somos de ayudar en su educación.

- *Expresar las expectativas:* una vez hemos podido establecer una relación complementaria, la chica o el chico debe saber cuáles son nuestras expectativas tenemos respecto a él. Si éstas se ajustan a sus posibilidades, serán aceptadas e integradas en sus objetivos personales.

Somos conscientes de que no es fácil aplicar este método. Requiere tiempo, una organización que lo permita, una predisposición personal para llevarlo a cabo y una formación mínima para ello. Lo que sí podemos asegurar es que da resultados, y proporciona satisfacción al docente que trabaja de esta forma.

4. MARCO FUNCIONAL DE LA ENTREVISTA

La entrevista, sea de forma más o menos consciente, se encuadra en un marco más o menos funcional. Éste viene dado por el entorno donde se ubica y por el tiempo que se le dedica.

4.1. Entorno

- El sitio donde se haga la entrevista, que sea lo más adecuado posible: a poder ser un despacho suficientemente amplio y con abundante luz.
- Avisar que estamos nosotros en aquel despacho para que no nos molesten constantemente.
- Que haya papel y bolígrafos.
- Tener el historial del alumno/a a nuestro lado, para consultarlo si es necesario.
- Preparar una hoja donde apuntaremos los contenidos de la entrevista que queremos tocar.

4.2. Tiempo

- Las entrevistas, en principio, no deben durar más de 45 minutos, pues normalmente después de este tiempo solemos repetirnos y el contenido se puede dispersar.
- Dependiendo del tipo de entrevista la colocaremos en horario extraescolar, o bien le citaremos en la hora asignada para tutoría individual o en las horas destinadas a tal fin.
- Debemos introducir la idea de que la entrevista individual es una tarea normalizada por la que deben pasar todos nuestros alumnos.

5. CASOS PRÁCTICOS

Caso 1

Pedro es un profesor de ESO que hace poco que ha comenzado su carrera profesional como tutor. Tiene un curso de 1º y ha decidido hacer una entrevista individual con cada alumno para conocerlos mejor. Decide preparar un formato de entrevista inicial que le dé la seguridad de que no se le escape la información.

La ficha elaborada se muestra en las páginas que se presentan a continuación.

Hoja de entrevista individual

1. Datos identificativos:

Apellidos Nombre Teléfono

Dirección Población C.P

Fecha de nacimiento Lugar de nacimiento

Nombre padre Edad ... Profesión Estudios

Nombre madre Edad ... Profesión Estudios

2. Datos personales:

Di del 1 al 10 cómo te consideras:

Tímido:	Participativo:	Persistente:	Seguro:
Ansioso:	Despreocupado:	Fantasmioso:	Inquieto:
Inhibido:	Activo:	Agresivo:	Realista:
Reservado:	Sociable:	Líder:	Reflexivo:
Dependiente:	Emotivo:	Egocéntrico:	Dominante:
Extrovertido:	Constante:	Dominante:	Feliz:
Simpático:	Responsable:	Agradable:	Impulsivo:

Comentario

.....

.....

.....

.....

Si pudieras mejorar tres cosas del mundo, ¿cuáles escogerías?

.....

.....

Si pudieras mejorar tres cosas de la sociedad, ¿cuáles escogerías?

.....

.....

Si pudieras mejorar tres cosas tuyas, ¿cuáles escogerías?

.....

.....

¿Qué imagen crees que tienes entre tus compañeros?

.....

.....



En general, ¿cómo son tus compañeros?

3. Datos médicos:

¿Tienes alguna enfermedad física o psíquica que precise una atención especial o afecte a tu rendimiento escolar?.....

¿Necesitas alguna medicación o tratamiento?.....

4. Datos familiares:

Número de hermanos y edades que tienen:

- 1
- 2
- 3
- 4

Lengua familiar ¿Viven los abuelos en casa?

¿Cómo es el entorno de tu familia?

¿Cómo es la relación con tu padre?

¿Cómo es la relación con tu madre?

¿Cómo es la relación con tus hermanos?

¿Cómo es la relación con tus abuelos?

- maternos
- paternos

Comentario



5. Datos escolares:

Escuelas en las cuales has estado anteriormente y motivo de los cambios:

- 1
- 2
- 3
- 4

¿Has tenido alguna dificultad escolar?

¿Cuáles? ¿En qué curso?

¿Has recibido alguna atención especial?

¿Qué aspecto te preocupa más de tu formación?

Expectativas sobre tu futuro académico

Materias:

• Áreas con dificultades

• Áreas sin dificultades

• Áreas preferidas

• Cursos repetidos ¿Tienes o crees que tendrás el graduado?

6. Comportamiento general:

Autonomía personal:

¿Eres ordenado?

¿Tienes la costumbre de limpiar aquello que ensucias?

¿Tienes responsabilidades en casa? ¿Cuáles?

¿Hace falta recordarte que tienes que hacer los deberes?

¿Dónde sueles hacer los deberes?

¿Con qué frecuencia estudias?

- Nunca
- Antes de los exámenes
- Fines de semana
- 2/3 veces a la semana
- Cada día

¿Te ayuda alguien de la familia?



Caso 2

María es tutora de 2º de ESO, es un curso complicado en una escuela complicada, y en la preevaluación ha visto que hay 6 alumnos, cuatro chicos y dos chicas, que van a suspender 4 asignaturas o más. Por experiencia, ya sabe que normalmente estos chicos acaban suspendiendo reiteradamente, pues aunque se avise, la mayoría de ellos no saben cómo poner remedio.

María decidió que iba a probar una nueva estrategia: hacer un seguimiento semanal de estos 6 alumnos. Los convocó a los seis a una entrevista individualizada, cada viernes a la hora del descanso para hablar con ellos, valorar sus dificultades y qué habían hecho esa semana para solucionarlo.

El protocolo era bien sencillo, todos los alumnos que suspendiesen 4 asignaturas o más irían los viernes para ver cómo llevaban las asignaturas. Les hizo comprar una libreta, a modo de diario personal. Cada día debían apuntar qué dificultades habían tenido y si lo habían solucionado, cómo lo habían hecho. El viernes, empezaban la sesión valorando sus mejoras. A lo largo de la sesión iban apuntando las diferentes estrategias que habían hecho sus compañeros y que aportaba María para abordar las dificultades. El resultado fue esperanzador, teniendo en cuenta las dificultades que todos arrastraban. En el segundo trimestre solo se quedó con tres, y a final de curso únicamente uno de los seis alumnos suspendió más de cuatro.

Al principio fue muy mal aceptado por los alumnos, que se sentían discriminados, pero cuando les dijo que ya no hacía falta que acudiesen, no querían dejar el grupo, puesto que veían todo lo que les había aportado y querían continuar.

Este es un recurso muy útil, pues su función no es tan solo a nivel cognitivo, sino a nivel emocional, les hace sentirse importantes. El objetivo es responsabilizarles de su formación. No es una clase de repaso, es un espacio que sirve para ayudarles a recuperar sus capacidades.

6. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Como vemos, las entrevistas con los alumnos pueden muy variadas, y dependiendo de su objetivo adecuaremos nuestra estrategia. Como hemos dicho, el primer paso es que sintamos que nuestros alumnos son importantes para nosotros.

La entrevista puede ser individual o en pequeño grupo, siempre y cuando les una el motivo de la entrevista.

Hemos de ser conscientes de que trabajamos con adolescentes y de que se consiguen cambios, pero que nosotros posiblemente no los veamos, lo cual puede provocarnos desánimo o pensar que no sirve de nada el trabajo que hacemos. No es cierto y por ello nos gusta recordar una metáfora que clarifica a la perfección lo que ocurre:

Dicen que había un señor que decidió plantar caña de bambú. El primer año lo plantó y salió un pequeño tallo. La gente le decía que poco sacaría con ese talli-

to tan pequeño, que valía más que cambiase de planta, pero él insistió. Así pasó el segundo, el tercer y el cuarto año, regando la planta, abonándola y dándole los cuidados necesarios. Al cabo de 7 años ese tallo empezó a crecer y a crecer y empezaron a salir muchos tallos y a crecer. Cada día crecía más y más. Y es que la caña de bambú primero crece por dentro de la tierra para tener una buena base, para después poder aguantar todo lo que tiene que crecer hacia fuera.

La metáfora explica claramente el mensaje que queremos transmitir. Es importante que sepamos que las palabras cambian a las personas.

7. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ http://www.profesorado.net/portal/orientacion_psicopedagogica.htm

La página recoge múltiples recursos para el profesorado en general. Es destacable la sección de orientación del alumnado que tienen.

☞ <http://www.ub.es/grop>

Página del Grup de recerca en orientació psicopedagògica de la Universitat de Barcelona.

☞ <http://www.uv.es/avop>

Página de la asociación valenciana de orientación y psicopedagogía. Destacable la sección que tiene de links con diferentes revistas de orientación.

☞ <http://www.orientared.com>

Página de orientación. Interesante el punto de vista que desarrollan, incluyen la evaluación como mecanismo de orientación.

8. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Álvarez, M. y otros. (2000). *La orientación vocacional a través del currículo y de la tutoría*. Barcelona. Editorial Graó e ICE de la UB.

Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona. CEDECS.

Álvarez, M. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. evaluación e intervención*. Madrid. EOS.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid. Cisspraxis SA.

Bisquerra, R. (1992). *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos*. Barcelona. Quaderns d'escola.

Cornelius, H. (1995). *Tú ganas, yo gano*. Madrid. Editorial Gaia.

Nardone, G. (2004). *El arte de la estrategia. Como resolver problemas difíciles con soluciones simples*. Barcelona. RBA. Integral.

Serrano, S. (2007). *Los secretos de la felicidad. El maravilloso poder de la conversación*. Madrid. Alienta.

CAPÍTULO 12

La familia

*Tener hijos no lo convierte a uno en padre,
del mismo modo en que tener un piano
no lo vuelve pianista*

Michael Levine

1. INTRODUCCIÓN. CONCEPTO DE FAMILIA

Una de las características de la sociedad actual es la rapidez de los cambios que vivimos. En poco tiempo, nuestra sociedad está desechando mitos y cambiando roles a una velocidad tan vertiginosa que a muchos de nosotros nos cuesta asimilarlo y a nuestros alumnos les puede crear confusión en ciertos momentos. Entre ellos está la familia.

Si preguntásemos a una muestra de personas qué es lo que entienden por familia y cómo la definirían, muy probablemente habría diferencias importantes entre ellas, pues cada uno la definiría en función de su experiencia y su realidad. Hoy en día la familia ha experimentado un cambio importante, y todo indica que aún irá a más. Sin embargo, lo más importante de la familia no ha cambiado. Queda lejos esa idea de que la familia iba a desaparecer; ha quedado demostrado que no es cierto. Podemos observar que cambia su estructura y su sistema relacional, pero lo esencial continua igual. Y os preguntaréis, ¿qué es lo esencial? Se puede definir en dos conceptos:

1. Da identidad individual a la persona, el sentirse especial. La familia asegura al individuo esa individualidad, le hace sentirse único e importante.
2. Da identidad de grupo o de clan. La familia da ese sentimiento que se necesita para la propia seguridad como es la de sentirse uno incluido en un clan, donde únicamente entra un determinado grupito de personas a las cuales les unen unas determinadas creencias y rituales, con unas lealtades implícitas de cada miembro hacia dichas creencias.

Como se puede observar, a primera vista parece contradictoria una cosa con la otra, ya que si hay muchas lealtades con el grupo de pertenencia, la propia identidad individual se verá mermada y, al revés, si se quiere ejercer al máximo la libertad individual, uno se sentirá lejos de la identidad de grupo.

El equilibrio entre ambas identidades es lo que asegura un crecimiento óptimo de la persona, de ahí la importancia de la familia y de sus relaciones. Entender este funcionamiento nos asegura como tutores el saber las dificultades o potencialidades con que tendrá que lidiar nuestro alumno/a, para así poder ayudarle en aquello que creamos necesario.

En este capítulo vamos a intentar mostrar el concepto de la familia que tenemos hoy en día, mostrar las relaciones que se generan y defender las capacidades que tiene la familia para salir adelante, puesto que es la que tiene toda la información de lo que le sucede y en un momento dado. Ello nos permitirá ver cuándo es adecuado derivar a una familia a terapia familiar

2. EL GENOGRAMA

El genograma es una herramienta que nos ayuda a ver y a entender rápidamente cómo está organizada una familia y si nuestros alumnos tienen la estructura clara de la suya.

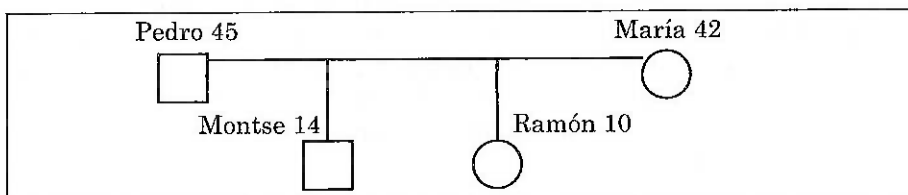
Normalmente, en las primeras sesiones de tutoría les pido que me hagan el genograma de su familia. Dependiendo del grupo, les indico que me lo traigan el próximo día y les aconsejo que hagan partícipes a sus padres de la confección de dicho trabajo.

Es curioso ver como despierta todo tipo de comentarios y de emociones. Hay personas a quien no les costará nada y a otras mucho. Pienso que es importante respetar los ritmos de cada alumno o alumna, aceptar por bueno lo que nos traigan (o no nos traigan, eso ya nos está indicando algo) y, sobre todo, aceptar como es su familia.

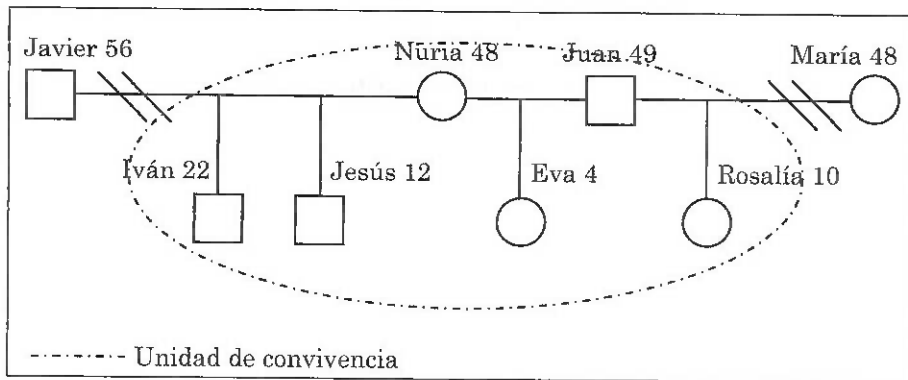
Aprovecho para decir que si los padres participan es una forma de comunicarnos nuestra preocupación por su hijo e, indirectamente, confirmarles, tal como comentamos en el capítulo de comunicación.

El genograma tiene unos códigos aceptados ampliamente por la comunidad científica, pero podemos introducir alguno que a nosotros nos vaya bien. Únicamente los leeremos nosotros para respetar la confidencialidad de los documentos que nos dé el alumno/a.

Veamos los códigos con algunos ejemplos; empecemos por Montse:



Montse es una alumna de mi tutoría, tiene 14 años. Es la hija mayor del matrimonio de Pedro y María. Tiene un hermano más pequeño, Ramón de 10 años. Veamos el de Jesús:



Jesús vive con Nuria y Juan. Es el hijo pequeño de un matrimonio entre Nuria y Javier. Además de con su madre y Juan también vive con (las rayas laterales indican con quién vive el hijo) Iván, que es su hermano, hijo del mismo matrimonio; con Eva que es su hermana por parte de madre y con Rosalía que es hija del matrimonio de Juan y María.

Y así se puede ir complicando la cosa, ya que empieza a ser frecuente la diversificación de estructuras familiares. El visionado del genograma nos ayuda a situar enseguida las relaciones de nuestros alumnos.

3. SUBSISTEMAS DENTRO DE LA FAMILIA

Si tomamos la familia como un sistema, donde los diferentes miembros se relacionan entre ellos, podemos observar que también existen diferentes subsistemas relacionales, los más usuales son los siguientes:

3.1. Subsistema parental

Formado por los padres o educadores de nuestros alumnos. Es el subsistema que se encarga principalmente del cuidado y de la educación de los hijos. Tiene la autoridad en el hogar y son los que sustentan los dos pilares de la educación:

1. Delimitar los límites o normas de la casa y de la sociedad, en general.
2. Aportar la afectividad necesaria.

Como hemos dicho antes, el equilibrio entre ambos pilares es lo que asegura un crecimiento armónico y madurativo en la persona. Cualquier desequilibrio hacia uno u otro lado puede ocasionar conductas poco adaptativas de nuestros alumnos.

3.2. Subsistema conyugal

Formado por la pareja conyugal con quien vive nuestro alumno/a, que puede ser la misma que en el subsistema parental o no, pero con unas competencias muy diferentes. Este subsistema es el que tiene toda pareja para darse reconocimiento mutuo, afecto y ayudar al crecimiento mutuo, aunque a veces nos encontremos con relaciones conyugales que sean todo lo contrario, es decir, motivo de muchos problemas relacionales que afectan a nuestros alumnos y que pueden manifestarlo en clase de formas diferentes (provocación, rabia, tristeza, ironía...).

3.3. Subsistema filial

Formado por los hermanos de nuestro alumno/a, o personas que convivan con él y que tenga el mismo estatus.

3.4. Subsistema individual

La persona individual forma como ente propio un subsistema dentro del sistema familiar. Toda persona para su crecimiento personal ha de tener su espacio propio, tiene que poder equivocarse, decidir en la medida de sus posibilidades, en definitiva, tiene que poder sentir que sus acciones son suyas al igual que sus consecuencias.

Aparte de estos subsistemas se pueden dar otros de diferentes, en función de quien viva en el hogar.

Hay que destacar que la confusión de roles y sus conductas entre los diferentes subsistemas es lo que suele traer problemas relacionales importantes y lo que suele generar respuestas inadecuadas de nuestros alumnos. Una clarificación de estos roles suele ayudar a mejorar muchas conductas que angustian a nuestros alumnos. Este no es un trabajo que deba hacer el tutor, no es tarea de su competencia, pero si detecta que puede darse esta confusión cuando aparecen conductas disfuncionales, lo que sí puede hacerse es una derivación a un psicoterapeuta de familia, para que éste ayude a situar los roles adecuadamente y a potenciar las capacidades de la familia.

4. TIPOLOGÍA DE FAMILIAS

Se pueden hacer múltiples clasificaciones de familias, y por números motivos:

- Económicos.
- Educativos
- Culturales.
- Por número y tipo de miembros.

- Por valores implícitos o explícitos
- Por factores religiosos.
- Etc.

Cualquier clasificación nos podría ayudar a entender mejor cómo funciona un sistema tan complejo como el de la familia, pero resultan poco eficaces para mejorar la relación con ellas. Podemos caer incluso en el error de generalizar o etiquetar, con todas sus limitaciones.

Lo importante es considerar cada familia como un sistema único e irrepetible. Encajonar a una familia en una clasificación es recortar su propia capacidad.

Dicho esto, pensamos que puede ser útil tener en cuenta algunos aspectos de cierta relevancia:

- No comparar la familia que viene a la entrevista con nuestra familia o cualquier otra; lo que es normal para la nuestra no tiene por qué serlo en otra.
- Evitar los prejuicios limitantes (de estatus económico, social, cultural...). Ciertas creencias que nosotros tenemos pueden ser perjudiciales para nuestros alumnos o para nosotros, ya que pueden hacer que no acepte a la familia que viene a la entrevista y generar así una relación estéril.
- Tener en cuenta la idiosincrasia que pueden tener las familias con una estructura relacional diferente de la norma predominante. Frente a la familia convencional, padre-madre e hijos, se dan modelos cada vez son más diversos:
 - Familias monoparentales.
 - Familias reconstituidas.
 - Familias con padres homosexuales.
 - Familias inmigrantes.
 - Familias con padres adoptivos.
 - Etc.

5. ESTILOS RELACIONALES DENTRO DE LA FAMILIA

Las relaciones que se generan en el seno de la familia pueden ser múltiples, pero queremos introducir dos conceptos relacionales que nos parecen útiles a la hora de trabajar con las familias y el trabajo a realizar con ellas en función de su *estilo relacional*. Estos dos conceptos son los siguientes:

1. Relaciones aglutinadas, con excesivas lealtades familiares.
2. Relaciones desligadas, con muy pocas lealtades familiares.

Veamos en el siguiente cuadro una síntesis de las características que guardan cada una de ellas:

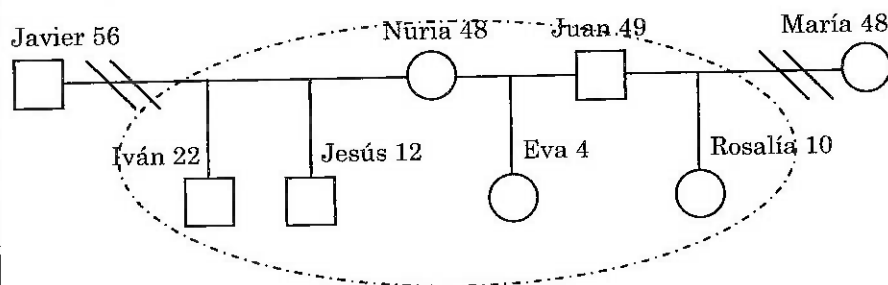
Los padres están en proceso de divorcio, lo cual les ha llevado a disputas continuas entre ellos. Aparece pues un desequilibrio en el subsistema conyugal que afecta, de rebote, al subsistema parental, ya que ha generado un descuido de sus funciones parentales. Cada progenitor ha buscado la forma de ganarse a los niños para tener un aliado en sus disputas, y lo que nos puede parecer negligente en un primer momento, también podemos considerarlo humano si nos ponemos en su piel. Pero lo cierto es que esta situación genera en los niños sensación de inseguridad, miedo a la pérdida, y ansiedad ante la situación crítica de decantarse hacia alguno de los progenitores. A su vez genera una búsqueda para recobrar el equilibrio perdido por parte de los hijos, que se concreta en una respuesta de adaptación de Montse. Ha dado un aviso a sus padres bajando su interés por el estudio y apareciendo una conducta de confrontación como la que desempeñan los padres, en un intento, poco funcional, de adaptarse a la situación.

Esta situación que seguramente conocéis, es muy angustiante para Montse. Sus padres no han sabido diferenciar entre sus relaciones conyugales y sus relaciones parentales, con lo cual le han generado un conflicto importante a Montse.

En este caso, la tutora solicitó una entrevista con los padres y pidió que la acompañase el psicopedagogo del centro. Ambos dejaron patente la necesidad de que ellos, como cónyuges, solucionaran sus problemas sin interferir sus relaciones parentales, puesto ello estaba afectando a la niña y corrían el riesgo de que su hija empeorase los resultados.

Es importante creer en las capacidades de la familia para solucionar sus problemas, responsabilizarles y ayudarles a que vean que ellos pueden.

Veamos el caso de Jesús:



Jesús presenta problemas de conducta en el aula: falta de respeto, provocación, trabaja poco o no trabaja, tiene malas notas y a veces no aparece por clase.

La madre expresa que no sabe qué hacer, pues lo ha "intentado todo". El padre, Javier, no ha asistido nunca a las entrevistas y, según parece, no está muy implicado en la educación del hijo.

La madre relata que la conducta de Jesús empeoró cuando nació Eva, pues considera que tuvo celos. La relación conyugal entre Nuria y Juan es buena, pues comparten proyectos personales y laborales. Después de hablar con ellos y con Jesús, se vio que el problema estaba centrado en la relación

familiar; estaba llamando la atención de su madre, pues se sentía descuidado, buscaba que alguien le prestase atención, y equivocadamente lo conseguía, y con ello reforzaba su conducta poco adaptativa.

Se vio que Nuria le daba todo el afecto que podía, aunque no era suficiente, pues todas sus obligaciones la limitaban. El hermano mayor ya hacía su vida y no le prestaba atención. Con Rosalía siempre tenía problemas, pues era el mayor y cuando ocurría algo siempre salía perjudicado él. Con todo, la madre, no se atrevía a marcar los límites claros, pues se sentía culpable, y pensaba que era la mejor manera de proteger a su hijo y limitaba a su compañero, Juan, como posible educador de Jesús.

Se desculpabilizó (véase estrategias comunicativas en capítulo de entrevista con la familia) a la madre y se le recomendó introducir algunos cambios así como acudir a un asesor externo. Se derivó el caso a un psicoterapeuta familiar que ayudó a la familia a recuperar sus capacidades para afrontar su problema.

Es necesario conocer la historia familiar para intentar actuar de forma correcta. Primero es necesario aceptar la realidad que la acompaña y no juzgar según nuestros parámetros, puesto que toda familia, a partir de las creencias que tiene, da la respuesta educativa que mejor sabe a la situación que se le presenta.

8. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La familia siempre ha sido y será, el referente principal en la transmisión de pautas de convivencia. El lugar donde uno se siente confirmado, querido y aceptado. Un espacio privilegiado para verbalizar nuestras dudas y miedos que se disipan por unos mitos o códigos de relación establecidos que aporta la familia como un marco de referencia en el actuar diario.

Normalmente, las familias eran extensas y siempre había uno u otro a quien dirigirse en caso de confusión y, mediante la relación que se establecía, con palabras o acciones, la persona podía superar con relativa facilidad el conflicto generado. En definitiva, eran un referente de protección y de consuelo en situaciones complicadas que podían aparecer en entornos como la escuela, la calle, los amigos, incluso la misma familia o con alguno de los componentes de ésta, en particular.

Hoy en día, la familia es más reducida, la media de natalidad por matrimonio ha descendido mucho y las estructuras de relación cada vez son más diversas. Nos encontramos cada vez más con un núcleo familiar cada vez más pequeño, con menos miembros a quien acudir y con quien poder intercambiar o adquirir nuevos valores y formas de relación. Si además le añadimos el poco tiempo que se suele pasar con los hijos o la pareja, por razones variopintas (trabajo, formación, aficiones, gimnasia, etc.), vamos viendo que se está generando un cambio importante y sustancial en el seno del *agente educativo y de soporte a la persona más potente, la familia*.

Una de las consecuencias más importantes de todo este escenario es la falta de relación: cada vez se habla menos en el seno de la familia, los espacios reser-

vados para comunicarse e intercambiar los mitos, normas y reglas familiares y sociales (como por ejemplo el rato del desayuno, la comida, la hora de los deberes, el baño, el simple hecho de sentarse y hablar, etc.) están cada vez más mermados.

Vemos, pues, un primer cambio importante en la principal estructura de la sociedad. No se puede juzgar a la familia, pues intenta adaptarse como puede a la nueva situación generada, procurando compensar de otras formas el déficit o necesidades que aparecen, sobre todo de los hijos, que han pasado a ser un bien muy valorado y protegido. Lo que sí es cierto es que nos encontramos cada vez con más familias que dan más cosas materiales a sus hijos, pero menos posibilidades de espacios relacionales; que sobreprotegen a sus hijos en vez de educarles. Todo ello, quizás, para calmar el sentimiento de culpa que les genera no dedicarles suficiente tiempo a su educación o para compensar la sensación de que quizás no lo están haciendo del todo bien.

Sin pensarlo, se puede caer en la trampa de dejar en manos de otros agentes educativos tan importante tarea, pensando que lo pueden hacer mejor, como podría ser la escuela, *y pensamos que la familia es la institución más competente para educar, y es la que tiene más capacidades para actuar frente las diversas situaciones que se le puedan presenta, por lo tanto, es importante que sea siempre nuestra aliada.*

9. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ <http://www.familiaforum.net/>

Página de la Fundació Claret, dedicada a dar soporte a las familias. Recoge los diferentes ámbitos que implican a las familias.

10. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia*. Barcelona. Editorial Herder.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferencia del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona. Paidós.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Madrid. Ariel.
- Monsivais, C. (2000). *Aires de familia*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Nardone, G. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona. Editorial Herder.
- Salem, G. (1990). *Abordaje terapéutico de la familia*. Barcelona. Masson.
- Selvini Palazzoli, M. (1996). *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós Educador.

CAPÍTULO 13

La entrevista con la familia

*La independencia siempre fue mi deseo;
la dependencia siempre fue mi destino*

Paul Verlaine

1. INTRODUCCIÓN. LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO CON LA FAMILIA

Como se ha visto en el anterior capítulo, la familia es muy importante para cada uno de nosotros, pero sería absurdo decir que es el único sistema importante en el desarrollo personal de cada uno de nosotros. Evidentemente, el centro educativo es otro muy importante y de gran influencia. Sin embargo, lo que realmente influye de una forma exponencial es el hecho de que familia y escuela vayan a una, compartan normas educativas, intereses y expectativas para los chicos y chicas.

Para que un chico o chica acepte ciertas normas, éstas deben ser consensuadas, compartidas y aplicadas por todos.

Hasta hace unos pocos años, el docente estaba revestido de autoridad ante los alumnos y ante la sociedad por el hecho de ser maestro, esto era positivo para algunas cosas pero muy negativo para otras.

Después de una época de excesivo autoritarismo, se produjo una auténtica revolución social que, desde hace unos años, también ha afectado a la docencia. Los papeles han cambiado. Muchos de nosotros fuimos educados en un sistema educativo y ahora educamos en otro.

Hoy en día nos encontramos en una situación en la que el profesor, de entrada, tiene cierta autoridad (entendida como la persona que va a ayudar a educar a nuestros hijos/alumnos). *Son los padres y la sociedad en sí los que nos dan la autoridad para educar; pero, nos guste o no, tenemos que saber gestionarla para no*

perderla o para conseguir que aumente. Si los padres deciden quitárnosla, tendremos dificultades para gestionarla en el aula.

Cuando un padre o una madre le dice a su hijo,

...a la escuela, que es tu responsabilidad, y como el maestro me diga que no vas bien, tú y yo vamos a tenerlas...

es muy diferente de

...bueno, ves a la escuela; de todas formas, por lo que te enseña esa maestra..., me da la sensación que solo está allí para cobrar y por las vacaciones, y si se vuelve a meter contigo me lo dices que ya hablaré yo con ella...

Creo que no hacen falta palabras para imaginar qué sucederá en cada una de las clases con esos dos chicos.

Como decía Mara Selvini, en su libro *El mago sin magia*, tenemos que conseguir la autoridad necesaria para poder hacer nuestro trabajo con el fin de que nuestros alumnos y alumnas puedan tener un desarrollo madurativo adecuado y nosotros como docentes nos sintamos satisfechos de nuestro trabajo.

Para ello, una herramienta fundamental es tener una relación de colaboración entre familia y escuela, o mejor dicho, entre padre o madre y profesor o profesora, ya que son éstos, o deberían ser, los principales representantes de la familia y del centro escolar. La entrevista es el instrumento más potente para la construcción de dicha relación.

Como tutores somos los responsables de guiar la entrevista. Para ello es útil poner en práctica todo lo expresado en este libro y todas las habilidades de que dispongo, pero sobre todo, lo más útil, es el hecho de que me importe el alumno o alumna en cuestión y que tenga en cuenta que es el hijo o la hija de quien voy a entrevistar, con toda la implicación afectivo-emocional que hay detrás. Para poder trabajar mejor en el aula resulta imprescindible tener buena relación con los padres y que sean aliados y no enemigos.

En este capítulo vamos a intentar dar un marco para la entrevista, cómo podemos posicionarnos. De todas formas, no debemos perder de vista la idea de que este libro solo es una introducción a la tutoría y que de cada capítulo se podría hacer otro libro. Aportamos unas directrices, que esperamos os sirvan para vuestro trabajo.

2. OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA

Si entendemos nuestro trabajo como un pilar en el proceso educativo de nuestros alumnos, la entrevista podríamos decir que tiene un objetivo principal y común a todas las entrevistas, y los otros se determinarán en función de la situación y de las necesidades que tengamos. El objetivo principal sería *conseguir un vínculo de colaboración con la familia, cosa que requiere:*

- *Una relación sincera:* que tanto el padre o la madre como yo sienta que no nos engañamos, pues la entrevista será totalmente estéril.
- *Una relación significativa:* conseguir que los padres reconozcan en mí a un profesional que les puede ayudar, y que yo veo a los padres como personas competentes e importantes para mí alumno/a y que a mí me pueden ayudar.

Los objetivos secundarios dependerán de lo que interese en cada momento y en función del tipo de entrevista; pero lo que he de tener claro es que si primero no consigo este objetivo será difícil continuar con la entrevista, pues sería una pérdida de tiempo.

Si consigo establecer esta relación con la madre o el padre, el resto vendrá solo; se conseguirá más o menos, en función de las posibilidades que haya, pero lo que es cierto es que estarán las puertas abiertas para ello.

En la entrevista maestro-padre/madre no solo se está poniendo en juego el contenido (motivos manifiestos, como el proceso de aprendizaje u otros) sino la definición de la relación (motivos relacionales) y, en este sentido, los sentimientos de cada una de las partes influyen en el desarrollo y resultado de la entrevista.

3. MARCO FUNCIONAL DE LA ENTREVISTA

La entrevista con la familia debe prepararse, y es aconsejable decidir el marco más o menos funcional que queremos dar. Éste vendrá dado por el entorno donde se ubica y por el tiempo que se le dedica.

3.1. Entorno

- El sitio donde se haga la entrevista, para que sea lo más adecuado posible, debe estar apartado del bullicio del centro. A poder ser en un despacho o el aula de referencia de su hijo (dependiendo del tipo de entrevista), un espacio suficientemente amplio y con abundante luz.
- Avisar que estamos nosotros en aquel despacho o aula para que no nos molesten constantemente.
- Que haya papel y bolígrafos.
- Tener el historial del alumno/a a nuestro lado, para consultarlo si es necesario.
- Preparar una hoja donde apuntaremos los contenidos de la entrevista que queremos tratar.

3.2. Tiempo

- Las entrevistas en principio no deben durar más de 45 minutos, pues normalmente después de este tiempo solemos repetirnos y el contenido se puede dispersar.

- Normalmente, las entrevistas se realizarán en nuestro horario de atención a las familias, dependiendo del tipo de entrevista la podemos hacer en horario extraescolar, si lo vemos preciso, y como excepción.
- Debemos introducir la idea de que la entrevista con la familia es una tarea de colaboración entre familia y centro educativo y que es necesario dedicarle este tiempo.

4. REFLEXIONES PREVIAS A LA ENTREVISTA

Para poder conseguir una relación sincera y significativa aconsejamos que antes de entrar en la entrevista uno se plantee las siguientes preguntas:

- En referencia a mí:
 - ¿Qué emociones me despierta la entrevista?
 - ¿Qué siento hacia el alumno/a?
 - ¿Qué siento hacia la madre o el padre?
- En referencia a la familia:
 - ¿Qué siente la familia ante la entrevista?
 - ¿Qué siente la familia hacia mí?
 - ¿Qué siente el alumno/a hacia mí?

La condición afectiva del maestro (mediatizada por modelos relacionales y valores personales) influye en una entrevista de colaboración con los padres de la familia (igualmente mediatizados por sus modelos relacionales y valores personales). Conclusión extraída de la investigación: "Evaluación de la entrevista maestro-padres en el contexto escolar desde una perspectiva relacional y emocional", de la escuela de terapia familiar del Hospital de Sant Pau de Barcelona.

En función de las respuestas que uno se dé, está el trabajo previo que se ha de realizar para abordar la entrevista.

Si mis sentimientos son de rabia, ira, rechazo, etc., en definitiva emociones y sentimientos poco útiles para conseguir la relación que deseamos, es necesario gestionar dichas emociones para no entrar en la entrevista con dichos sentimientos, pues los resultados se pueden predecir con antelación, y tampoco vale el autoengaño. Los sentimientos han de ser sinceros.

Si intuyo que los sentimientos de la familia son parecidos a los descritos anteriormente, he de ver como podré desarmar dicha actitud sin entrar en un posicionamiento de defensa de los ataques y de las posibles agresiones de los padres

Hay que partir de que nosotros somos profesionales de la educación, y que somos la puerta más cercana que tienen los padres para dirigirse, con lo cual no es que la agresión sea hacia mí como persona, sino que es hacia lo que represento. Esta concepción y este posicionamiento nos ayudará mucho a no caer en el error de sentirnos agredidos como persona y poder gestionar mejor la situación. Es parte de mi trabajo.

ESTRATEGIA LAE

Una estrategia indispensable en toda entrevista con padres para conseguir establecer una relación sincera significativa y productiva es la *LAE* (*anteriormente comentada*):

- *Legitimar* los sentimientos que presenta la familia, pues son los que tienen, no los pueden escoger, sienten lo que sienten.
- *Aceptarlos*, se trata de aceptar a la familia tal y como son, seguro que pueden ser mejores, pero ahora son así.
- *Entenderlos*, por complicado que sea, si nos ponemos en su piel podremos entender sus sentimientos y sus preocupaciones.

A partir de aquí podemos intentar trabajar con ellos para conseguir cosas que repercutan en un mejor ambiente en la clase.

5. TIPOS DE ENTREVISTA

5.1. Según el contenido

- *Entrevista de contacto*: es una entrevista de vital importancia, aunque normalmente no se le preste mucha atención. Sirve para establecer el vínculo inicial de colaboración, para saber qué podemos esperar de entrada de dicha familia. Es conveniente tener como mínimo una entrevista entre el primer y el segundo trimestre con los padres o responsables de cada familia.
Es un buen momento para fortalecer las relaciones con la familia, reconociendo y valorando a su hijo y a ellos. Se pueden utilizar algunas de estas estrategias:
 - Colocar al hijo/alumno como punto de unión y objetivo común.
 - Aportando resultados de su hijo. Notas, comentarios de otros profesores, valoración personal, etc.
 - Demostrando que conocemos a su hijo, que sabemos cómo es. Qué facilidades y dificultades tiene para el aprendizaje, para relacionarse con los compañeros, etc.
 - Interesándonos por cómo lo ven ellos. Si lo ven a gusto en la escuela, qué sentimientos comenta, si hay alguna cosa que les preocupe, etc.
 - Dejando un espacio para que ellos comenten aquellas cosas que sienten que han de explicarnos; en definitiva, que se sientan escuchados y reconocidos.
- *Entrevista de seguimiento*: cuando se considere necesario, se pueden hacer entrevistas de seguimiento. Estas entrevistas sirven para profundizar en temas que se han iniciado en la primera entrevista o bien para hacer el seguimiento de los acuerdos que se hayan tomado en la entrevista inicial y valorar cuál ha sido el proceso del alumno/a desde la última entrevista para tomar nuevas decisiones.

- *Entrevista por demanda de la familia:* cuando es la familia quien solicita la entrevista suele ser motivo de intriga en el mejor de los casos y de angustia en el peor. Es una situación que no controlamos, y nos puede generar inseguridad, y hacer que aparezcan sentimientos de defensa, todo depende de cómo lo interpretemos. Según la investigación referenciada anteriormente, la mayoría de padres que solicitan una entrevista lo hacen de forma calificatoria hacia los profesores: pidiendo información y/o consejo ante alguna situación nueva de su hijo, para valorar el proceso de sus hijos, para orientación académica, por algún malentendido, porque han detectado que sucede alguna cosa con los compañeros de su hijo, o por mil motivos variopintos. Solo el 2 % de estas entrevistas son para quejarse de nuestra gestión
- *Entrevista por demanda del equipo directivo o equipo docente:* estas entrevistas no suelen darse con frecuencia, pero puede suceder que el equipo directivo demande una entrevista con un alumno de nuestra tutoría porque considere que es necesario, y nosotros no estimarlo oportuno. En esta situación hay que entender la demanda de dirección, y pedir que nos expliciten mejor los motivos, pues si no tenemos claro los objetivos, seguro que no los conseguiremos.
- *Entrevista por conflicto:* éstas son las que hacen que invirtamos más tiempo en buscar su solución y ayudar a reconducir una situación que puede empeorar más todavía. Como decíamos antes, es en estas entrevistas donde se ve más claramente el fruto de nuestra inversión para potenciar una relación sincera y significativa que habremos labrado desde el principio de curso. Ante un conflicto recomendamos la siguiente estrategia en la entrevista con los padres:
 - Encuadrar la entrevista en un contexto que le dé la importancia que tiene: hacerles saber que se les está esperando, atenderles en un despacho separado de las dependencias ordinarias (si no es posible, el despacho del jefe de estudios o director puede ser un buen sitio).
 - Mostrar sinceridad y dejar claro que su hijo nos importa.
 - Dependiendo de la familia, intensificar más o menos la gravedad de lo ocurrido.
 - Dejar claro que lo que más nos importa es la educación de su hijo y el restablecer las relaciones deterioradas.
 - Que hay que buscar una solución al conflicto que se ha generado y probablemente acordar una reparación.
 - Explicar claramente los límites del centro y las posibilidades que hay para dar una respuesta lo más educativa posible.
 - Pedir la opinión de los padres y buscar soluciones conjuntas para reconducir la situación.
- *Entrevista de asesoramiento:* estas entrevistas suelen ser muy gratificantes, pues parten de la base de un reconocimiento hacia nosotros, pero hay que vigilar no caer en la trampa del protagonismo. Puede suceder que la familia nos pida consejo para ver qué hacen con la conducta irresponsable de su hijo, y nosotros decirles lo que han de hacer, ya que lo vemos clarísimo.

Pero, sin darnos cuenta y con la mejor de las intenciones, lo que estamos haciendo es decir muy sutilmente a la familia que son incompetentes, y eso no gusta. Lo que aconsejamos es:

– Calificar a la familia:

...lo que han hecho hasta ahora ha sido lo mejor que han podido hacer en función de lo que se han encontrado, probablemente ahora tengan que cambiar algunas cosas...

– Dejar claro que no hay respuestas mágicas:

...sinceramente, a veces se hace muy difícil encontrar soluciones, hay que ir probando hasta dar con una cosa que te funciona...

– Preguntarle qué cosas ha probado:

...por qué, qué cosas ha probado para solucionarlo...

– Preguntarle qué cosas tiene pensado probar:

...de todas formas estoy seguro que tienen pensada alguna cosa para hacer, ya que a usted la veo con mucha fuerza, dígame, qué cosas...

– Confirmar de forma inicial los planteamientos que nos propongan:

...pues me parece una idea interesante...

y pasar a dar nuestra opinión

– Explicar lo que hacemos nosotros en primera persona:

...en estas situaciones lo que me suele funcionar es hacer..., pero no necesariamente te ha de funcionar, tú sabrás mejor que nadie qué cosas puedes hacer y qué no

– Acordar planteamientos comunes y concretar intervenciones en caso necesario.

<p>La familia tiene capacidades suficientes para buscar ella misma las soluciones. Nuestro trabajo consiste en ayudar a que activen sus recursos, ya que no estaremos a su lado cuando los tenga que aplicar. Nuestros recursos nos funcionan a nosotros, ellos han de buscar los suyos.</p>
--

5. 2. Según el procedimiento

- *Entrevista estructurada*: como dice su adjetivo, la entrevista está pautada desde el principio hasta el fin y con unos objetivos claros. Las preguntas son más bien cerradas y previstas de antemano. Este procedimiento es útil cuando tenemos inseguridad, cuando hay una tendencia personal a la dispersión, cuando queremos recabar cierta información muy concreta, o bien porque hay unos padres que me arrastran fácilmente. Una consecuencia de este tipo

de entrevistas es que se pierde capacidad de acercamiento relacional, pues se da poco protagonismo a los progenitores.

- *Entrevista no estructurada*: en el otro extremo tendríamos este tipo de procedimiento. Aquí no está nada pautado y el objetivo puede ser el mismo que en las estructuradas, pero las preguntas no están previstas y por ello hace falta más experiencia para llegar al objetivo y no perderse por el camino. Se deja todo a la improvisación. Las preguntas suelen ser totalmente abiertas. Puede ser útil para generar un acercamiento relacional importante, pues aquí toma más protagonismo la familia, o para saber qué nos trae la familia, pero nos puede quedar una sensación de que hemos charlado un rato sin concretar nada si no tenemos claro el objetivo. Para remediar esta sensación aconsejamos hacer un resumen de lo dicho al final:

...permítanme que haga una recapitulación de lo que hemos dicho, para apuntarlo en la ficha de su hijo, hemos quedado en que...

- *Entrevista semiestructurada*: esta estrategia estaría a medio camino de las dos. Suele ser la más usual en las entrevistas. Pensamos los objetivos, pero los flexibilizamos si es necesario y según lo que nos explique la familia. Vamos alternando preguntas abiertas y cerradas, según el camino de la entrevista, y es imprescindible hacer un cierre de lo que se ha hablado como en la entrevista no estructurada. Normalmente en estas entrevistas el tutor habrá considerado los temas a tratar y los modelos de preguntas que irá ajustando según discurra la entrevista.

6. FASES DE LA ENTREVISTA

6. 1. Demanda de la entrevista

La entrevista no empieza cuando tenemos a los padres delante, sino cuando se les convoca. Según lo que nos interese y lo que queramos conseguir, la demanda la haremos de una de las siguientes maneras:

- *Agenda*, sería la forma más usual y responsabilizadora. No hay conflictos graves y se vive como una entrevista de rutina o seguimiento.
- *Personalmente al alumno/a*: es una forma de potenciar la relación y la confianza en el alumno/a.
- *Teléfono*: si queremos asegurarnos que la familia se entera, o potenciar más la intensidad del mensaje. Es aconsejable en conflictos no excesivamente graves y nunca alarmando a la familia:

...queríamos hablar con ustedes de un asunto que ha surgido estos días con respecto a su hijo, no es nada grave, pero quisiera que lo comentásemos, pues necesitamos su colaboración para saber mejor qué hacer...

- *Carta o carta certificada*: cuando es un tema importante y los padres no se dan por aludidos. Es una forma de intensificar nuestro mensaje.

Cuando convoquemos la entrevista lo mejor es dar dos opciones si es posible, pues el ser estrictos con solo una hora encorseta demasiado, y dejarlo abierto es muy peligroso, ya que damos demasiado protagonismo a los padres:

...tengo dos horas disponibles, ¿el martes a las 12h del medio día o el jueves a las 16h?, la que le vaya mejor...

Hay diferentes formas de hacer la demanda de la entrevista, pero, sobre todo, creando expectativas de colaboración.

6.2. La entrevista como proceso

La entrevista es un proceso, no lo podemos encajonar en etapas, pero sí podemos diferenciar tres momentos:

- 1º *Fase inicial o primer contacto*: es el primer contacto, donde se despiertan las primeras emociones que son vitales para el desarrollo de la entrevista. Es importante saber qué sentimos y poder canalizarlo adecuadamente
- 2º *Cuerpo de la entrevista*: en este momento se intentarán desarrollar todos los puntos que tengamos preparados, y atender aquellos que puedan salir como imprevistos. Es bueno prestar atención a todos los temas que surjan, pero si hay algún tema que vemos que se extiende más de lo deseado lo podemos canalizar con cuidado:

...realmente es un tema interesante el que estamos hablando, si lo cree necesario podemos quedar otro día para hablarlo con más calma, pero hoy me gustaría hablar de..., pues pienso que es un tema de interés para su hijo en este momento...

La madre o el padre se sienten confirmados y le dejamos claro que es su hijo lo que nos preocupa.

- 3º *Fase final o de cierre*: este momento es uno de los más importantes, ya que es aquí donde se concreta lo trabajado en la entrevista. Hay que llegar a unas conclusiones o a algún acuerdo, y se han de explicitar y a poder ser dejarlo por escrito, justificando que ha de quedar en el archivo del chico. Si se cierra la entrevista sin esas conclusiones pactadas da la sensación de que hemos pasado un rato agradable, o no, pero que no ha servido de nada.

En la despedida siempre es conveniente que quede claro que dejamos la puerta abierta para cuando ellos o nosotros creamos necesario.

Una vez terminada la entrevista es aconsejable hacer un breve resumen de lo trabajado en la reunión y dejarlo dentro de la carpeta del alumno/a, pues nos será de mucha utilidad en la próxima entrevista.

Si se cree conveniente, se puede comunicar al equipo docente los acuerdos a que se ha llegado con la familia. Todo dependerá de la familia, del tema, del equipo docente y, sobre todo, teniendo en cuenta el beneficio del alumno/a, como hemos dejado claro en el capítulo 1, Ética para tutores.

7. CASOS PRÁCTICOS

Práctica 1: Familia González-Ramos

José es un chico de 15 años, y está en 4º de ESO, y Juani es su tutora. Hace poco que los conoce, pues lleva con ellos dos meses. En este poco tiempo, Juani ya ha visto actitudes en José que le empiezan a preocupar; ha preguntado a otros profesores que ya le conocían y le han dicho que se prepare, pues el chaval «no es mala persona, pero pasa de todo», y además tiene unos «padres complicados». En este momento le llega un parte de José: ha disparado un extintor del centro.

Juani decide convocar a los padres. Decide hacer la demanda por teléfono siguiendo el protocolo antes explicado.

En el día de la reunión, Juani tiene una sensación de cierta rabia mezclada con incertidumbre, pues de entrada piensa que la madre la va a dominar en esta situación, y bien, no sabe qué le ocurre, pero decide que así no puede ir a la entrevista, así que empieza a buscar otras posibles pensamientos: que la madre debe estar angustiada por la entrevista, que probablemente cada año le pasa alguna cosa de éstas con su hijo, que es posible y probable que quiera “defender” a su hijo, etc.

Cuando empieza la entrevista, la tutora se siente tranquila, y solo empezar ya ve a la madre que está a la defensiva, y Juani lo conduce de la siguiente forma antes de exponer los acontecimientos:

— *Juani*: ¡Hola, Sra. Ramos! me llamo Juani y soy la tutora de José.

— *Madre*: ¡¡¡sí que es usted jovencita!!!

— *Juani*: ¡gracias por el cumplido! me halaga usted, pues los años ya pesan.

— *Madre*: ¿para qué quería verme?

— *Juani*: para hablar un rato de su hijo, pues hay algunas cosas que me preocupan.

— *Madre*: sí, ya sé, ya me lo ha explicado, que lo culpan a él de vaciar un extintor. Como siempre, le tienen manía, siempre le culpan a él, ¡los profesores no tienen nada de paciencia!

— *Juani*: veo que está usted un poco enfadada.

— *Madre*: ¿cómo estaría usted si siempre la están llamando para decirle cosas de su hijo que no son verdad, porque en casa se porta muy bien, es un chico encantador, y la tutora del año pasado solo hacía que llamarme para decirme cosas que no eran verdad, solo porque era una incompetente!!!

— *Juani*: si yo estuviera en su lugar y lo viese como usted lo ve también estaría angustiada, la verdad es que debe de estar muy cansada de la misma película.

— *Madre*: pues sí, ¡la verdad es que ya no sé qué hacer! yo también entiendo que mi hijo es un poco especial.

— *Juani*: la verdad es que he observado que su hijo se fija en todo, creo que es listo, lástima que a veces no aproveche el tiempo. Con todo he visto que va

aprobando bastantes asignaturas, aunque no todas. Todavía no le conozco muy bien, pues soy tutora de este año, me gustaría que me explicase cómo es y cómo vive el estar en 4º de ESO y tener que decidir qué hará

— *Madre*: pues me preocupa un poco la verdad, últimamente lo veo encerrado en sí mismo. Protesta por todo, ya no sé que hacer la verdad, cada vez lo veo más raro.

— *Juani*: suele ser un curso complicado para algunos chicos, es un curso terminal y eso de tomar decisiones les cuesta, pero seguro que sabrá qué hacer, todos hemos pasado por la adolescencia y todos hemos salido de ella.

— *Madre*: pues eso es verdad, y si no que me lo digan a mí, mi madre me ponía a tono.

— *Juani*: me gustaría hablar de lo del extintor, hemos de buscar alguna solución a ello, pues hay muchos chicos que aseguran que fue él, y él mismo lo reconoció, que le parece si...

Esto es un breve dialogo de la conversación, pero se puede ver que el camino a seguir siempre es el mismo:

- *Legitimar.*
- *Aceptar.*
- *Entender.*

Una vez la madre se siente legitimada, aceptada y entendida, está preparada para escuchar a la tutora y poder buscar soluciones, solo en este momento. Antes no hubiese escuchado nada, se hubiese parapetado en su postura defensiva y hubiese sido estéril la entrevista

Práctica 2: Familia Ruiz-Valverde

Este caso fue terriblemente complicado y delicado.

Volviendo de una salida a esquiar, con alumnos de 2º de ESO, paramos en una estación de servicio; 3 chicos y una chica se quedaron en el autobús. En esos minutos los chicos abusaron sexualmente de la chica (dos la aguantaban y el otro hacia tocamientos).

Cuando subimos al autobús supimos lo que había ocurrido por el shock que presentaba la chica y todo se destapó fácilmente.

Una vez llegado al centro se le dio la importancia que merecía el hecho, sin dejar de dar una respuesta adecuada a su gravedad y a la edad de los implicados. Era un error de los chicos por falta de maduración, pero debían entender y ver muy claramente que habían sobrepasado los límites permitidos socialmente y que eso tenía una respuesta. Se decidió una sanción de tres días de expulsión, haciendo un seguimiento tutorial por parte de un tutor especial nombrado para el acontecimiento, que era el psicopedagogo, y que haría el control de un trabajo que tenían que hacer sobre sexualidad y valores sociales, durante la expulsión y posteriormente durante dos meses.

También se decidió actuar con la chica, pues había estado coqueteando con los chicos y provocándolos, hasta buscar una situación de riesgo. Se decidió con la tutora que se hablaría con los padres y se haría un trabajo individualizado.

Aquí quiero relatar la entrevista que hubo con los padres de uno de los chicos. Las tres entrevistas restante fueron muy bien y los padres enseguida colaboraron, pero fue en ésta en la que costó más la colaboración con la familia, y teníamos claro que sin su colaboración el resultado tendría mucha menos intensidad.

A la reunión asistieron los padres, la tutora y el psicopedagogo del centro. Se les presento la situación. En un principio parecían querer colaborar, aceptaban los sucesos, pero cuando se les dijo lo que se había decidido se rompió el equilibrio.

— *Tutora*: se ha decidido abrir un expediente sancionador ya que han de ver con claridad que estas cosas no se hacen...

— *Madre*: si hombre, y los vais a enviar tres días a casa!!!!, y eso creéis que es educativo!!!, vaya escuela más desastre!!!, si además fue una provocación de esa putorra que les provocó!!!

— *Tutora*: veo que esto la pone furiosa, puedo entenderlo, es una situación muy desagradable para todos.

— *Madre*: sí claro, es fácil decir eso cuando le cae el castigo a otro, y supongo que a la niña esa no le haréis nada, ¿verdad?

— *Psicopedagogo*: lo que ha pasado debe servir para que aprendan todos a saber cómo actuar, y hay que trabajarlo con todos, pero ahora lo que nos importa es su hijo y que no vuelva a pasar. Para ello necesitamos su colaboración, pues si no le damos una consigna clara y conjunta esto podría volver a pasar; están en la adolescencia y se pueden cometer ciertos errores, pero si hay una norma clara ésta se interioriza y no tiene por qué volver a ocurrir.

— *Padre*: en esto tiene razón, ¡¡¡y yo ya le he pegado una bronca!!! pero considero que una expulsión le estigmatiza y eso no me gusta.

— *Psicopedagogo*: le entiendo, yo también estaría preocupado, para un padre no es fácil; de todas formas piense en su adolescencia, todos hemos hecho cosas, y poco a poco maduramos, y entendemos qué podemos y qué debemos hacer. Pero siempre ha habido alguien que nos lo ha dicho, y que ha sabido reconducir nuestros errores, y por suerte ha ocurrido ahora. En esto ustedes son esenciales, tienen mucha más autoridad que nosotros, pienso que debemos ir todos a una.

— *Madre*: sí, y esa niña que, lo volverá a provocar y todo al traste.

— *Tutora*: no, si su hijo aprende a controlar sus impulsos; éste es el trabajo que debemos hacer.

— *Madre*: ¿y creéis que con lo que habéis previsto habrá suficiente?

— *Psicopedagogo*: por supuesto que no, sin su ayuda esto no sirve para nada, fíjense que su hijo hasta hoy ha funcionado muy bien, lo han hecho ustedes muy bien. Lo que ha ocurrido es un error y un aviso, quizás ahora tendrán que cambiar algunas cosas, y explicar a su hijo otras.

— *Padre*: yo tendré una charla con él, y no saldrá más a la calle durante un buen tiempo, y me lo llevaré a pescar conmigo.

— *Psicopedagogo*: me parece una buena idea, cualquier decisión que tomen ustedes en este sentido seguro que será buena, de todas formas ya saben que pueden vernos cuando lo deseen y lo podemos comentar.

Aquí solo se muestra una parte, más o menos de cómo se desarrolló la entrevista. Duró más de una hora, una entrevista agotadora y de mucha tensión, pero los padres salieron convencidos de que eran ellos los que debían actuar, juntamente con la escuela, pero que eran ellos los principales responsables de poner los límites.

8. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La entrevista escolar es un espacio de relación privilegiado entre la escuela y la familia, donde se establece un intercambio significativo y donde hay un interés mutuo, donde generalmente se tratará el comportamiento de un tercero que no interviene de manera directa, pero que se mantiene presente sin proponérselo.

Así, en esta reunión estarán en interacción los modelos relacionales y valores culturales heredados, lo que puede provocar una tendencia a defender lo conocido y a excluir aquello que se desconoce por inadecuado. Por todo ello, la situación de la entrevista docente, implica una relación entre entrevistado y entrevistador, que se verá influida por las emociones de ambos. Es por eso que el entrevistador debe poner especial atención en las reacciones emocionales de los entrevistados, manifestadas a partir de verbalizaciones, tono de voz, expresiones faciales, movimientos oculares, movimientos corporales o respuestas físicas.

Sin embargo, *el entrevistador no es ajeno a las emociones durante la entrevista*: puede reaccionar emocionalmente frente a ciertas situaciones que acontecen en la entrevista (por ejemplo, el entrevistador puede sentirse perturbado ante el tema divorcio si está experimentando personalmente algún estadio de este proceso, o puede sentirse descalificado como profesional o personalmente, o simplemente puede sentir rechazo hacia la familias). Es necesario no pasarlas por alto ya que desempeñan un papel fundamental en la entrevista. Sin embargo, la percepción, la correlación y el manejo apropiado de las mismas, dependen de las habilidades propias de cada entrevistador.

Para manejar mejor dicha gestión emocional, aliviar el sufrimiento y conseguir un acercamiento a la satisfacción profesional hace falta iniciar en muchos casos un cambio personal que pasa por la modificación de creencias sobre la realidad, concepción de la vida, valores, etc., para poder alcanzar cierto sentimiento de seguridad, de sentirse valioso y querido, de sentirse comprometido con la sociedad, etc.

Para conseguir este cambio se ha de dar una reestructuración afectiva profunda; ha de afectar a nuestra memoria personal, a los esquemas cognitivos y afectivos que la forman y que tienen la consistencia y el dinamismo de los hábitos y las creencias que los mueven, entendiendo que no se puede cambiar de manera inmediata.

Para ello hay dos estrategias:

1. *El proceso formativo*, que está dirigido a conseguir un estilo sentimental que haga más accesible la felicidad. El problema se desplaza a la definición de cuál es el mejor estilo sentimental. Marina sugiere que la *educación proponga la formación de una personalidad afectiva*, con sentimientos de seguridad y de plenitud, promovida a través de la acción, que necesariamente impactará en un balance sentimental que incluya la situación real, los deseos, las creencias y la idea que el sujeto tenga de sí mismo.

2. *El proceso terapéutico* cuya intervención se hace necesaria cuando están en juego problemas que se han consolidado peligrosamente.

9. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ www.santpau.es/etf/

Página de la escuela de terapia familiar sistémica del Hospital de Sant Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialmente interesante el apartado de trabajos de investigación.

☞ <http://161.116.7.34/recerca/pdf/giner.pdf>

Artículo de la revista electrónica del ICE de la UB donde recoge la investigación "Evaluación de la entrevista maestro-padres en el contexto escolar desde una perspectiva relacional y emocional".

10. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Cirillo, S. (1990). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona. Paidós terapia familiar.

Cornelius, H. (1995). *Tú ganas, yo gano*. Madrid. Editorial Gaia.

Giner, A. y otros (2003). "Evaluación de la entrevista maestro-padres en el contexto escolar desde una perspectiva relacional y emocional". Informe final. Barcelona.

Marina, J.A. (2003). *Hablemos de la vida*. Madrid. Temas de hoy.

Nardone, G. (2004). *El arte de la estratagema. Como resolver problemas difíciles con soluciones simples*. Barcelona. RBA. Integral.

Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós educador.

CAPÍTULO 14

Coordinación con el equipo docente

El mundo es la suma de nuestras posibilidades vitales

José Ortega y Gasset

1. INTRODUCCIÓN. EL EQUIPO DOCENTE Y SU IMPORTANCIA

La acción tutorial depende de todo el equipo docente; es la implicación de éste lo que hace que el grupo-clase avance y se canalicen correctamente todas las incertidumbres, inquietudes y conflictos que vayan saliendo. Si se busca un símil como la familia, si el padre da un mensaje a sus hijos y la madre uno de diferente, o en contra del padre, o desautorizándolo, todos pensamos que esos niños harán lo que querrán, pues tenemos muy clara esa máxima que dice «divide y vencerás». Ello es perfectamente adaptable al equipo docente responsable del grupo de alumnos.

Hoy en día, con las dificultades educativas que se vive en los centros, es totalmente necesario romper con el mito de que el profesor está solo en el aula y “se basta” para conducir su clase. Dadas las circunstancias sociales que vivimos, de poca credibilidad en la autoridad del docente entre otras cosas y el hecho de que el profesorado en secundaria solo interviene unas horas, la identificación con el grupo se hace más difícil, lo que conlleva a que esa relación de significatividad de la que hemos hablado en capítulos anteriores para conseguir establecer una relación de autoridad reconocida por los alumnos, se complique un poco más. Por todo ello, nuestro sentimiento de decepción, de impotencia y de inseguridad crecen exponencialmente y con ello los riesgos laborales de padecer algún trastorno físico o psíquico, por no hablar de la limitación que se da en el proceso de aprendizaje educativo de los alumnos.

Todos los miembros del equipo docente son responsables por igual de desarrollar la tarea de la acción tutorial, cada uno con sus funciones. Sin duda, el tutor tiene unas funciones de liderazgo de este proceso.

Es necesario que el equipo docente dé un mensaje con consignas claras y únicas, que no se contradigan, hacia el grupo. En definitiva, que esté coordinado. Todo ello para conseguir directa o indirectamente:

- Hacia el grupo:
 - Dar sensación de seguridad al grupo-clase. La dispersión de criterios, y las consignas contradictorias generan inseguridad, con la consiguiente búsqueda de seguridad tan necesaria en esta franja de edad, o bien paralizan al grupo y/o a la persona.
 - Ayudar a que el grupo-clase sepa cuáles son los límites. Con un mensaje claro y único queda más clara la definición de los límites, se evita la ambigüedad, con lo que conseguimos más dificultad a la hora de transgredir las normas que hemos establecido.
 - Que sepan lo que se espera de ellos. Con un mensaje compartido por el equipo docente, el alumno o la alumna sabe en todo momento lo que se espera de él o de ella, sea a nivel académico, a nivel personal, con los compañeros, etc., lo que hace que a éste le sea más fácil escoger la actitud a desarrollar
- Hacia el propio equipo docente:
 - Evitar el sentimiento de soledad que puede generar el trabajar en ciertos grupos complicados.
 - Potenciar el sentimiento de que comparto la carga de la responsabilidad formativa y de educación de los alumnos.
 - Buscar estrategias comunes para dar solución a los problemas que van saliendo en el grupo, que cada vez precisan más de una acción coordinada para potenciar los resultados que deseamos.

Cuando un grupo-clase hace “lo que quiere” es porque el equipo docente tiene problemas de coordinación o conflictos internos, con el consiguiente desgaste emocional del profesorado y la dificultad de que el alumno/a sepa qué camino debe escoger.

Ante estos hechos pensamos que el tutor tiene un papel importante en el equipo docente, pues de forma directa o indirecta y en mayor o menor grado, es responsable de coordinar al equipo docente como responsable directo y cabeza visible del grupo en cuestión.

Pensamos que se debe otorgar al tutor una parte de esta tarea de coordinación del equipo docente de forma explícita y clara o bien que se le tenga muy en cuenta en las reuniones de coordinación o por el coordinador del equipo docente.

2. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

2.1. Objetivos

Una vez vista la importancia que tiene hoy día el trabajo en equipo para desarrollar nuestra labor formativa y educativa, podemos resumir fácilmente los objetivos en dos muy claros y generales pero de fácil comprensión:

1. Conseguir que el grupo-clase del cual somos responsables de su formación y educación tengan unos referentes claros que les ayuden a canalizar de forma adecuada todas sus inquietudes e inseguridades que se despiertan en esta etapa de la vida.
2. Construir entre todo el profesorado implicado en la tarea educativa y formativa de ese grupo-clase unos parámetros de cómo actuar conjuntamente, que den seguridad al profesorado, ayuden a canalizar las frustraciones que puedan aparecer, y en momentos complicados se sienta protegido y respaldado por el equipo docente, para evitar al máximo la angustia que se vive en esos momentos.

2.2. Estrategias

Es difícil dar estrategias, pues cada equipo docente es singular, y lo que puede funcionar en uno puede ser un desastre en otro.

La primera consigna cuando nos toca ser tutor de un grupo-clase es que, antes de actuar con el equipo docente, debemos saber cómo es éste:

- Quien lo compone.
- Si el equipo directivo está implicado o no.
- Si se reúnen periódicamente o no, y si estas reuniones son efectivas o no.
- Qué temperamentos lo forman.
- Qué actitudes hay, qué inercias y qué creencias se muestran hacia el grupo.

Y así saber qué actitud debemos tomar y cómo podemos influir para mejorar la convivencia en todo el sistema.

Daremos unas pautas de actuación, pero siempre con la premisa anterior: son estrategias orientativas, no hay un protocolo único ni mucho menos, pues hay muchos factores que influyen, y quizás la respuesta adecuada es no hacer nada. Por lo tanto, estas estrategias, como todas las que hemos presentado en este libro, pasan a ampliar vuestra maleta de recursos, pero seréis vosotros quienes tendréis que decidir cuáles activar en un momento u otro.

Posibles estrategias a utilizar:

- *Observación de la dinámica que se genera como equipo:* como hemos dicho antes, la mejor estrategia para integrarse en un equipo docente es observar qué dinámica tiene, qué creencias existen, etc., y a partir de aquí ver cómo podemos actuar.

- *Aplicar todo lo que se ha explicado en los capítulos de comunicación y del trabajo con las familias, como es la LAE:*
 - *Legitimar*, las actitudes, dificultades que puedan existir en el equipo, pues si se dan es por alguna razón.
 - *Aceptar*, cuanto antes aceptemos dichas dificultades o creencias más rápido podremos actuar.
 - *Entender*: todo tiene una razón de ser, procurar entender qué motiva dicha situación, así sabremos qué es lo que hay que cambiar.
- *Establecer relaciones de confianza y significatividad con nuestros compañeros y compañeras de trabajo:* cuando conseguimos establecer una relación de confianza, pasamos a ser personas importantes y significativas, que es la puerta para poder encontrar soluciones a los problemas. Sin dicha relación, las soluciones cuesta mucho que aparezcan. Aquellos equipos docentes donde hay desconfianza entre ellos la posibilidad de que se encuentren soluciones viables y que se pongan en marcha es muy pequeña; únicamente cuando se llega a situaciones extremas es cuando se movilizan, pero si no se soluciona la situación relacional solo serán soluciones temporales y con gran angustia.
- *Aprovechar los espacios formales, como las reuniones de coordinación y evaluación, para trabajar aquellos aspectos que nos preocupan:* cuando ya hemos observado al equipo y hemos establecido una relación de confianza con nuestros compañeros, al ver una necesidad de cambiar alguna cosa para mejorar la dinámica de la clase, o algún conflicto con algún alumno o alumna, podemos usar los espacios formales para plantear la cuestión, sobre todo no dando la respuesta nosotros, sino afrontando lo más clara y llanamente el tema y dejando que sea el equipo el que se implique y proponga pautas de actuación. Nosotros en tanto que tutores actuaremos como dinamizadores y aglutinadores de las respuestas que vayan saliendo. Evidentemente aportando nuestra opinión o sugiriendo pautas si vemos que la cuestión toma unos derroteros poco útiles, pero sobre todo dejando que sea el equipo el que se implique.
- *Aprovechar los espacios informales, como los cafés, las guardias compartidas, el desayuno, el almuerzo, etc., para aclarar o canalizar aspectos que nos preocupen:* estos espacios nos servirán para generar relaciones de confianza, como hemos dicho anteriormente, muy necesarias para nosotros y para el clima laboral. Según qué temas y en función del equipo docente con que tengamos que trabajar, es mejor tratarlos directamente con una parte del mismo, y en espacios no formales respetando siempre los aspectos éticos y de confidencialidad de la información. Hay diferentes autores que dicen que la mayoría de los problemas se solucionan entre pasillos, y que las reuniones son para bendecir dichas soluciones. Nosotros apostamos simplemente para que sea una herramienta más al servicio de generar relaciones de confianza y proximidad.
- *Generar un ambiente sincero y de confianza:* en definitiva, y lo volvemos a repetir, lo que más se agradece es la sinceridad, el mostrar las dificultades que uno tiene y la voluntad de que las cosas funcionen y sean agradables. Para ello la mejor solución es ser sincero y confiar en el equipo.

No hay una sola forma de solucionar cosas, hay muchas, y diríamos que inagotables formas de buscar soluciones, pero sobre todo hay una premisa muy importante: si una estrategia no te funciona, no continúes, cámbiala y utiliza la que creas mejor en ese momento. Como diría Jorge Bucay en uno de sus cuentos, a nivel de metáfora, “si no quieres hacer un agujero más grande en el suelo, no caves más” y muchas veces una estrategia no nos funciona pero continuamos usándola, por lo tanto, si no os funciona os aconsejamos que dejéis de cavar.

3. CASOS PRÁCTICOS

En este apartado veremos dos casos de cómo desde la posición de tutor uno puede actuar para cambiar cosas.

Caso 1

Juan es tutor del 3º B, de un IES situado en una ciudad pequeña, y en un barrio de fuerte crecimiento en los últimos años, por lo que el IES ha crecido bastante. No hay instaurada la reunión de coordinación de equipo docente, solo las reuniones de evaluación trimestrales.

Juan está un poco preocupado, pues los resultados académicos del primer trimestre no han sido muy buenos, y la actitud del grupo cada vez es más complicada, algunos alumnos han sido expulsados de clase, y cuando sus compañeros le comentan alguna cosa, le dicen:

...tus alumnos están cada vez peor, habría que hacer algo...

Decide hablar con la coordinadora de ciclo, y exponerle sus preocupaciones, ésta le dice que hable con el grupo, y que sea más duro con. A lo que él le responde que ya lo ha hecho, pero que siente que es insuficiente, y que piensa que la respuesta ideal es que sea todo el equipo docente el que ponga los mismos límites.

Al poco tiempo ocurre un suceso importante, un alumno se ha enfrentado a un profesor abiertamente en clase. El equipo directivo y la coordinadora de ciclo deciden que se busquen respuestas para mejorar la convivencia en el grupo.

Juan se siente disgustado, pues ya lo veía venir.

A veces un suceso problemático puede ser una oportunidad para cambiar las cosas y buscar nuevas formas de trabajar. Como hemos dicho en el capítulo de convivencia, una conducta problemática es disfuncional, y nos está dando información de que hay alguna cosa que no funciona, o bien en el alumno, en la dinámica del grupo o en nosotros, los profesores.

En este caso era una combinación de los tres, como en la mayoría de las veces.

Confluyeron varias cosas:

- Había un alumno que estaba viviendo una situación problemática en casa, y la tensión le llevó a pedir ayuda de una forma poco adecuada, como fue enfrentándose a un profesor para llamar la atención.
- Se daba un sentimiento de poca valoración de algunos alumnos, sentían que hiciesen lo que hiciesen ya no se podrían sacar al curso, y ello llevaba a una actitud pasiva y de rechazo a trabajar.
- El equipo docente tenía una inercia de trabajo que en otros momentos había funcionado bien, pero en la actualidad ya hacía tiempo que no era la adecuada, pues los cambios sociales exigían más implicación de todo el equipo docente en las tareas de orientación y un posicionamiento diferente frente al grupo-clase.

El tutor, quería cambiar la dinámica del equipo docente, pero no se podía llevar a cabo sin que previamente se viese la necesidad de este cambio; lo único que podía hacer era trabajar para generar una buena relación entre compañeros y solucionar algunos problemas que fuesen saliendo.

Se llevaron a término varias cosas, pero todas empezaron por la implicación del tutor que no se conformaba con el famoso:

...tus alumnos están cada vez peor, habría que hacer algo...

No son los alumnos del tutor, son los alumnos de 3º B y los responsables son todo el equipo docente. A cada mensaje de este tipo él daba una respuesta de necesidad de ayuda, del tipo:

...tienes toda la razón, ya hace tiempo que lo voy viendo, pero no es suficiente con la hora de tutoría, ya he hablado y he hecho diferentes cosas con ellos y veo que hay que hacer algo más, tenemos que hacer algo todo el equipo docente que tenemos 3ºB. Me parece una idea genial que nos reunamos para ver qué hacemos ¿qué te parece el próximo miércoles?, ¿quieres que hable yo mismo con el coordinador?...

Juan fue hablando con unos cuantos profesores del equipo sobre sus inquietudes. Simplemente fue exponiéndoles lo que veía y esperando a que ellos le dijese alguna cosa. Poco a poco, fue sembrando la idea de que para dar una respuesta adecuada se tenía que implicar todo el equipo con el apoyo del equipo directivo.

Cuando se hizo la reunión de coordinación de equipo, que no tardó mucho, fue la coordinadora la que llevó la reunión. Juan expuso los hechos y la necesidad de hacer alguna cosa con la implicación de todos. Acto seguido se puso en un segundo plano, simplemente respondiendo a aquellas cuestiones que podían ser útiles o preguntando por las incongruencias que a veces suelen salir, dando el protagonismo al resto de profesores.

<p>Si queremos que una persona o varias personas hagan alguna determinada cosa, lo primero es empezar por hacer alguna cosa nosotros, puesto que quien tiene la necesidad o las ganas de que se haga una cosa somos nosotros y no ellos.</p>
--

Caso 2

María es una alumna de 2º de ESO, desde que entró en primero ha ido superando las asignaturas con más o menos dificultades y no ha presentado excesivos problemas.

En el primer trimestre ya mostró un bajón importante en las notas, suspendiendo tres asignaturas, faltó algunos días y su conducta en clase era de desinterés, no traía los deberes y no estudiaba para los controles. A mitad del segundo trimestre se disparó la alarma, pues faltó bastantes días y su desmotivación fue en aumento. Se hizo una entrevista con los padres, no sabían nada de las faltas a clase, manifestaron tener ciertas dificultades con su hija y lo atribuían a un grupito de amigos nuevos que había hecho en la placeta de al lado. Se habló con María y tras una larga sesión de tutoría, en la que participaron los padres, salieron cosas muy importantes que desconocían tanto los padres como la tutora.

Se acordó que la tutora haría un seguimiento más riguroso con María. Se decidió hacer tutoría individual una vez por semana para valorar su implicación y los padres le limitaron el tiempo de permanencia en la placeta a un rato, los sábados por la tarde. En función de los resultados del final del segundo trimestre quizás la dejarían ir un rato una tarde entre semana. Se decidió que si faltaba a clase se llamaría a los padres y perdería el rato de los sábados para bajar a la placeta.

La tutora debía hablar con todo el equipo docente y pedir información de su evolución, sin desvelar la razón que había llevado a esta situación de descontrol de María, puesto que ella pidió que no se divulgase.

Como se puede observar, el hecho de desconocer el motivo que llevó a María a dicha conducta, despierta en nosotros un recelo importante, o unas ganas de saber por pura curiosidad, pero poco útil, la mayoría de las veces no es necesario saber más.

La tutora decidió sacar el tema en la siguiente reunión de ciclo y pidió que todo el profesorado se vinculase en este caso, que ella veía con muy buen pronóstico si se implicaba a todo el equipo docente.

Pidió que rellenasen la hoja de seguimiento semanal que había planificado, dejó la hoja en su estantería de la sala de profesores y sus compañeros solo debían apuntar cómo les había ido con ella, tal y como estaba planificada (ver cuadro de más abajo). A la tutora le sirvió para hacer el seguimiento de María y contrastar su evolución con los padres.

Decidió poner los nombres propios de los profesores, en lugar de las áreas que impartían, para que hubiese una sensación de implicación de cada persona, pues era un problema de actitud, no de área, y así todos los profesores sabían quién estaba implicado y qué había pasado en esa hora.

También contactó con ciertos profesores que, por diferentes razones, no apuntaban en la hoja el seguimiento, cuando se dio alguna situación delicada.

Esta estrategia se usó hasta la segunda evaluación donde se pudo observar que había habido un cambio importante que la mayoría del equipo valoró en positivo. Después hizo un seguimiento tutorial quincenal y sin tabla de seguimiento. A final de curso María había mejorado bastante.

2º A	Profesores de diferentes áreas																	
	Hoja de seguimiento																	
María	Ramón		Julia		Bea		Jesús		Natalia		Susana		Toni		Laura		Manolo	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
Lunes																		
Martes																		
Miércoles																		
Jueves																		
Viernes																		

Leyenda:

F: Falta: Sí o No

A: Actitud: 1. Desmotivación, con actitud pasiva y negativa.
 3. Correcto.
 5. Se la ve motivada y con una actitud activa y positiva.

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Para concluir este capítulo, es importante resaltar de este tema la necesidad de buscar la colaboración con el equipo docente. A veces, ya está instaurado el hábito de trabajar en equipo y el de compartir la acción tutorial entre todo el profesorado implicado, pero otras no. Primero hay que tejer esa red, presentar la necesidad y buscar los mecanismos que hagan posible el trabajo en equipo. Es el camino para mejorar la convivencia en el centro y aumentar el nivel académico de los alumnos.

La implicación ha de ser del mayor número de profesores relacionados con el grupo-clase. Para conseguirla, nuestro papel como tutores es dar pie a que se sientan protagonistas, a que se sientan también tutores en parte de dichos alumnos y alumnas. El tutor o tutora no es omnipotente. Sin la ayuda del equipo docente nuestro trabajo se ve menguado y con el esfuerzo de todos los resultados son positivos.

5. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ <http://www.monografias.com/trabajos26/liderazgo-y-equipo/liderazgo-y-equipo.shtml#qtrabajo>

Interesante página que trabaja el tema del liderazgo y el trabajo en equipo.

☞ <http://www.aulafacil.com/Trabequipo/CursoTrabequipo.htm>

Página que desarrolla un curso de líneas básicas para mejorar el trabajo en equipo.

6. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós educador.

Nardone, G. (2004). *El arte de la estratagema. Como resolver problemas difíciles con soluciones simples*. Barcelona. RBA. Integral.

Farita, J.M. y otros (1997). *La coordinación de equipos docentes*. Bogotá. Grupo editorial multimedial.

CAPÍTULO 15

El trabajo en red entre los recursos de la comunidad

*La concordia hace crecer las pequeñas cosas,
la discordia arruina las grande*

Caius Salustius Crispus

1. INTRODUCCIÓN

La escuela no está sola en su tarea de atención a sus alumnos. Todo centro escolar está rodeado de múltiples servicios, equipos, asociaciones en los que diferentes profesionales de ámbitos dispares trabajan con nuestros alumnos. Este trabajo puede realizarse de forma paralela. Es decir, establecer un marco en el que cada uno de los servicios trabaja con sus propios recursos de forma desligada del resto sin ninguna coordinación. Obviamente, este modelo supone un alto riesgo de duplicidad o contradicción entre las ofertas y las estrategias de cada equipo. Supone un despilfarro de recursos difícilmente sostenible y dificulta la eficacia de las intervenciones a la vez que obliga a los usuarios a llamar a diversas puertas y recibir múltiples mensajes diversos y descoordinados. Desde este modelo, los tutores no valoran la utilidad de coordinarse con otros equipos externos al centro.

Otro modelo de funcionamiento es la coordinación y especialización de intervenciones. Desde este punto de vista, cada uno de los recursos coordina su participación con el resto pero de forma especializada. Por ello cada profesional se hará cargo de un área de intervención separada del resto. Pero en este modelo cada espacio profesional se convierte en un fortín. La coordinación es puramente técnica y los profesionales no establecen actuaciones ligadas sino que tan solo son conocedores de las intervenciones del resto de profesionales e intentan que encajen unas con las otras. Este modelo de funcionamiento evita en gran medida el despilfarro de recursos intentando su suma coordinada y facilitando la orientación de los usuarios. Desde este modelo, los tutores requieren tiempo para

poder establecer contactos con los diversos servicios con la intención de conocer sus intervenciones y dar a conocer a los mismos las que realiza el centro.

El tercer modelo de intervención, el trabajo en red, es el que maximiza las posibilidades de éxito de la misma. El trabajo en red intenta no tan solo coordinar las intervenciones de los profesionales sino que en realidad exista una sola intervención fruto de una decisión colegiada de los diferentes recursos con un objetivo común trazado a partir de un diagnóstico multidisciplinario. Este modelo implica una complejidad técnica importante ya que obliga a que las barreras de las disciplinas sean permeables y que las intervenciones sean consensuadas. Obviamente, este esfuerzo multidisciplinar supone un resultado mayor al resultante de la pura suma de los esfuerzos de las partes. Desde este modelo, los tutores o la persona que designe el centro necesita tiempo para poder asistir a reuniones de la red en la que están representados los equipos más significativos del entorno.

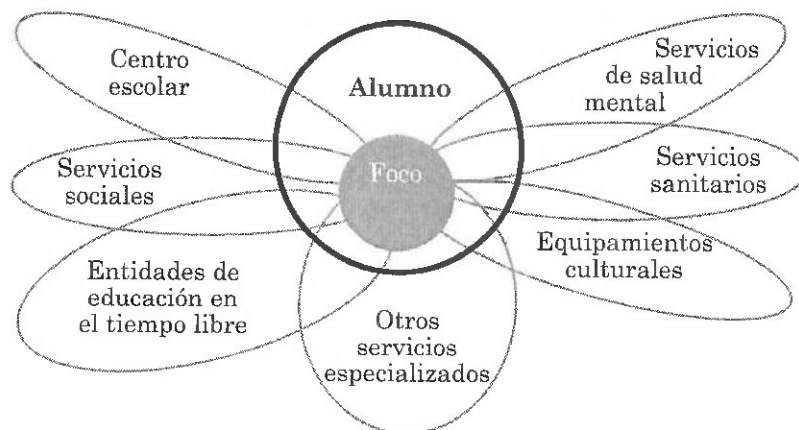
2. EL TRABAJO EN RED

El trabajo en red supone un esfuerzo colectivo que implica primero una fase de conocimiento y establecimiento de una confianza profesional entre los equipos, seguidamente una fase de coordinación y cooperación en diversos casos a través del estudio de casos y de planteamiento de los objetivos y metodologías de cada recurso para, finalmente, llegar a la fase de trabajo en red que supone un diagnóstico multidisciplinar de la situación y una intervención colegiada.

Lógicamente, el trabajo en red no elimina la especificidad de los recursos y su especialización sino que los concibe como elementos de un sistema que comparten espacios comunes y que pueden enriquecerse e influenciarse unos a los otros. Desde este punto de vista es muy importante que el trabajo en red no lleve a una confusión de roles y funciones de los profesionales sino que cada uno desde su formación, su experiencia y su institución se ponga al servicio de la red para ayudar al cumplimiento de los objetivos comunes aportando los recursos, conocimientos y técnicas especializadas de que disponga.

El trabajo en red sobre un caso requiere primero un diagnóstico multidisciplinar en el que a partir de las aportaciones de cada uno de los equipos se llega a una mejor comprensión de las dificultades del alumno y su entorno. Esta comprensión debe llevar al establecimiento de un foco que quedará identificado como el problema o la situación en la que se va a intervenir como red. Debemos considerar que cada uno de los equipos que interviene aportará elementos a este foco que será por definición multifactorial y sobre el que se podrán hacer lecturas llenas de matices por cada equipo.

La función del trabajo en red es la intervención multidisciplinar organizada de los diversos recursos de forma que el punto gris del anterior esquema represente el foco de la intervención que responde al objetivo común de todos los actores. Este punto central limitado debe irradiar las intervenciones específicas que cada uno de los equipos realizará de forma conjunta o separada según la metodología que la



● Espacio propio del trabajo en red que no anula la necesidad del trabajo específico de cada uno de los equipos

propia red crea más adecuada para el cumplimiento del objetivo central. Este foco será común, concretado por cada uno de los equipos de la red en subfocos adecuados a su especialización y debe ser limitado, concreto y evaluable. Este foco central común nunca debe entrar en contradicción con los subfocos de cada recurso. Pero cada equipo es responsable y debe planificar la intervención que realizará sobre el alumno o su entorno.

Todo caso en el que los diferentes recursos trabajan como una red requiere de una evaluación. Cada uno de los equipos debe describir su intervención y los subfocos en que ha trabajado para que el resto disponga de la información necesaria para la reevaluación del caso. Esta reevaluación debe centrarse en los resultados obtenidos del trabajo respecto al foco. En caso de que éstos no se consideren satisfactorios, será necesario revisar el diagnóstico multidisciplinar y modificar el foco, bien sea en sus objetivos o en sus estrategias.

El trabajo en red supone un esfuerzo importante y está destinado a los casos en que sea justificada y necesaria la dedicación de tiempo que supone debido a la gravedad de la situación del alumno cuando ésta sea susceptible de intervención por diversos servicios. Pero los réditos de este trabajo no se limitan al caso concreto en que la red se encuentra interviniendo. El trabajo en red suele calar en los equipos que lo realizan de tal forma que sus futuras intervenciones tendrán en mayor consideración las técnicas y los recursos del resto de equipos del territorio de tal forma que mejorará su coordinación y el trabajo conjunto será cada vez más provechoso.

El papel del tutor en este trabajo en red es el de hacerse cargo de la representación del centro escolar en las reuniones para la que sea requerido o que crea conveniente convocar. El trabajo en red no siempre supone la implicación de muchas instituciones diferentes sino que en ocasiones puede estar limitado a dos o tres, según las necesidades. En caso que el centro escolar decida delegar esta tarea de representación en otra persona que no sea el tutor, la coordinación entre ellos debe ser total, de tal forma que las informaciones y decisiones circulen de forma fluida con acuerdo a los principios éticos habituales.

3. DIFERENTES EQUIPOS QUE SUELEN FORMAR LA RED DE INTERVENCIÓN

Dividiremos los diferentes equipos que forman la red de intervención alrededor de nuestros alumnos en dos grandes bloques. Por un lado, disponemos de todos los equipos de intervención propios del entorno escolar y, por otro, los que son externos a las instituciones escolares. En los primeros, el trabajo en red suele ser más sencillo ya que el conocimiento común de los procedimientos de intervención y las características del medio suele facilitar el trabajo en equipo. Además, estos equipos disponen de una terminología común que resulta comprensible o fácilmente asequible a los tutores. Pero esta situación es diferente con los equipos no relacionados directamente con el entorno escolar. Estos equipos suelen intervenir con metodologías y criterios que son más o menos extrañas para los tutores y con los que no se ha elaborado una terminología común. Con estos equipos hay que extremar la atención para asegurarnos que ambas partes están comprendiéndose mutuamente, para evitar malos entendidos o dificultades fácilmente subsanables con una mayor atención al proceso.

Para entrar en contacto con los servicios externos no dependientes o relacionados con las instituciones educativas, es muy importante hacerlo desde un punto de vista muy respetuoso con el trabajo de estos equipos y siempre a la búsqueda de ayuda, minimizando, en un primer momento, las demandas o peticiones de intervención. El primer contacto debe tener como finalidad el conocimiento mutuo y un intercambio de información sobre el caso sin esperar a llegar a conclusiones comunes si no es posible. En un segundo momento, podremos intentar pactar una forma de ver el caso y sus necesidades para ir avanzando lentamente hacia una intervención coordinada y hacia una intervención en red. Este proceso requiere un contacto confiado, en el que cada una de las instituciones se sienta valorada por las demás en su función y resultados. Será necesario dedicar un tiempo a la construcción de este ambiente, pero también a la construcción de un lenguaje común que permita un entendimiento fluido. En esta fase de construcción es importante que la urgencia de los casos no impida la construcción del equipo de trabajo.

3.1. Equipos externos

Veremos a continuación algunos de los equipos externos que a través del trabajo en red permiten una mejor atención a los alumnos. Lógicamente, la denominación de estos equipos es diferente en cada entorno, pero sus funciones existen en todos los países desarrollados. Nosotros utilizaremos las nomenclaturas de España y, concretamente, las de Cataluña. Si el lector no conoce las utilizadas en este entorno no tendrá grandes dificultades en identificar el nombre del equipo de profesionales que en su comunidad realiza la función definida, pese a que hay zonas en las que un solo equipo puede realizar las mismas funciones que en Cataluña están distribuidas entre varios o viceversa.

EQUIPOS DE ATENCIÓN SOCIAL

Los equipos de atención social suelen estar divididos en dos grupos. Los primeros son los de asistencia básica (SSAP, Servicios Sociales de Atención Primaria). La función de éstos es básicamente ofrecer ayuda a los alumnos y familias en situación de riesgo social. Consiste en el seguimiento e intervención destinada a mejorar las condiciones sociales del entorno familiar de nuestros alumnos. Pueden ser de especial ayuda en situaciones de absentismo escolar o para tramitar las diferentes ayudas que las familias puedan recibir. El trabajo con estos equipos suele tener buenos resultados cuanto mayor sea el conocimiento y coordinación con el instituto del alumno.

En segundo término encontramos los equipos de atención a la infancia en situación de riesgo importante (EAIA, Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia). Estos equipos tienen como misión el diagnóstico de las situaciones sociales de mayor riesgo con la finalidad de determinar qué medidas serán necesarias para proteger a los menores en situaciones de desamparo, negligencia, malos tratos o abusos. Una vez tomada la decisión que el equipo cree necesaria, ésta será ejecutada por la fiscalía de menores y el EAIA realizará el seguimiento del caso. Por esta razón, todos los alumnos que se encuentran bajo la tutela de algún familiar o en algún centro de acogida, se encuentran en seguimiento por alguno de estos equipos multidisciplinarios.

EQUIPOS DE ATENCIÓN EN SALUD

Los pediatras que se encuentran en las Áreas Básicas de Salud (ABS) son el primer recurso asistencial al servicio de los menores. Estos profesionales suelen disponer de gran información sobre la evolución desde la primera infancia de nuestros alumnos y pueden ser de gran ayuda. A su vez, suelen ser profesionales reconocidos por las familias y cuyos mensajes suelen ser escuchados por ellas. Por esta razón, la coordinación con ellos puede resultar de gran ayuda en los casos que resulte necesario.

Por otro lado, las enfermeras y enfermeros pediátricos suelen realizar importantes tareas entorno a la prevención tanto en ámbitos de salud general como en salud psicosexual y en planificación reproductiva. Por ello, en muchas ocasiones ponernos en contacto con ellos nos puede facilitar el trabajo en estas áreas. Existen algunos programas de trabajo en red en los que un profesional en enfermería pediátrica se desplaza algunos días a los institutos con la finalidad ofrecer un espacio de consulta abierta que permite a los alumnos y alumnas un contacto más cercano, una consulta directa con un profesional de la salud en su propio centro.

Finalmente, no hay que olvidar que a nuestros centros pueden asistir alumnos con enfermedades graves que requieran la toma de precauciones o de tratamientos específicos. En estos casos, la consulta a los facultativos resulta absolutamente imprescindible. También es útil en casos de enfermedades raras o poco comunes

de las que se suele tener poca información. Finalmente, debemos recordar que los centros educativos no pueden ni deben suministrar ningún medicamento sin que un médico lo haya prescrito.

No debemos olvidar que en caso de alumnos con enfermedades graves o que requieren una larga hospitalización o convalecencia existen programas de escolarización hospitalaria o domiciliaria que pueden ayudar a los alumnos. Normalmente, cada territorio dispone de equipos que realizan esta tarea y especifica los trámites necesarios para solicitarla.

También debemos recordar que existen múltiples asociaciones o fundaciones de afectados de diferentes enfermedades que suelen tener equipos de asesoramiento que pueden ofrecer importantes ayudas a los alumnos y familias que lo requieran así como a los tutores.

EQUIPOS DE ATENCIÓN EN SALUD MENTAL

Los alumnos con enfermedades mentales suelen ser tratados por equipos diferentes según su edad. Existen los centros de Salud Mental para la Infancia y Adolescencia (CSMIJ) y los destinados a los adultos (CSMA). Estos centros realizan tareas de diagnóstico y tratamiento en salud mental, tanto de patologías graves como la esquizofrenia, como leves como podrían ser trastornos adaptativos. Estos equipos pueden ofrecer valiosísima información sobre las características de alumnos con dificultades y sobre cómo orientar nuestra intervención. Por otro lado, las observaciones de los centros escolares también suelen ser muy bien valoradas por estos equipos.

Para adolescentes en situación de crisis graves, también existen recursos específicos como son las Unidades de Crisis para Adolescentes (UCA) que suelen atender situaciones de brote psicótico u otras situaciones de crisis, o los hospitales de día que tratan a pacientes que requieren una hospitalización de corta duración, pero que pueden pernoctar en el domicilio. Finalmente, para los casos en que resulta necesario, también existen las unidades psiquiátricas de los grandes hospitales.

También debemos recordar que existen múltiples asociaciones o fundaciones de afectados de diferentes patologías que suelen tener equipos de asesoramiento que pueden ofrecer importantes ayudas a los alumnos y las familias que lo requieran así como a los tutores.

EQUIPOS DE ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA O EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE

Suele ser habitual que muchas familias recurran a entidades de educación en el tiempo libre en las que los alumnos realizan actividades lúdicas o deportivas al finalizar su jornada escolar. La coordinación con estas asociaciones, es-plais, casals, centros abiertos... suele ayudar a una buena planificación y a una intervención conjunta que, en muchos casos, puede ser de ayuda tanto para las familias como para los tutores.

En muchos casos, estos equipos también suelen ofrecer la posibilidad de espacios de estudio asistido para los alumnos. En este caso, la necesidad de un trabajo en red es absolutamente ineludible para que este espacio, de repaso o de realización de las tareas escolares, resulte efectivo.

EQUIPAMIENTOS SOCIOCULTURALES

No debemos olvidar que alrededor de los centros educativos la comunidad suele disponer de equipamientos culturales como pueden ser: museos, bibliotecas, asociaciones... con los que se puede realizar un trabajo conjunto de tal forma que el centro educativo se aproveche de sus instalaciones y recursos y que éstos sean lo más adecuados para los alumnos.

3.2. Equipos propios

Pasaremos ahora a identificar los equipos de intervención que pueden participar del trabajo en red y que forman parte del entorno escolar. Con estos equipos, la intervención en red suele ser más sencilla, dado el conocimiento mutuo. Como en el caso anterior, utilizaremos la nomenclatura utilizada en España, y concretamente en la comunidad de Cataluña; el lector no tendrá dificultad en identificar el equipo que en su zona realiza la función descrita en el texto.

EQUIPOS DE ASESORAMIENTO Y RECURSOS ESPECÍFICOS

Los equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP) o los profesores licenciados en psicología y pedagogía de los institutos son profesionales especializados que pueden ofrecer ayudas a los tutores. Estas ayudas estarán específicamente encaminadas a permitir una mayor comprensión de las dificultades de los alumnos, realizando un diagnóstico que permitirá a los tutores una intervención más precisa y justificada. Por otro lado, también suelen ofrecer ayudas de tipo didáctico o destinadas a mejorar la interacción con alumnos difíciles. Como con todo equipo de apoyo, el tutor debe aprovechar las ayudas que estos servicios puedan ofrecer y una vez contextualizadas en su centro y en el grupo concreto donde se encuentra el alumno, adaptarlas a su forma de hacer para poder llevarlas a cabo y volver a consultar en caso de que resulten inefectivas o desajustadas.

También suelen existir equipos de asesoramiento destinados a alumnos con dificultades específicas como pueden ser alumnos sordos o con dificultades de lenguaje graves (CREDA) o para alumnos con dificultades de visión (ONCE). Estos recursos pueden ofrecer ayudas importantes, incluso para la adaptación de material específico destinado a los tutores y profesores, además de realizar intervenciones directas sobre los alumnos que pueden resultar sumamente beneficiosas.

EQUIPOS DE ESCOLARIZACIÓN ESPECIALIZADA

Existen en nuestro entorno diferentes tipos de recursos especializados destinados a alumnos con dificultades graves. En primera instancia existen las escuelas especiales que atienden a alumnos con patologías tan graves que les impiden estar integradas en institutos ordinarios. No resulta extraño que algunos de estos alumnos compartan algunas horas o actividades con el centro ordinario. En estos casos, el trabajo del instituto y el del centro de educación especial debe ser muy intenso de tal forma que funcionen como una sola institución hacia el alumno y su familia.

También existen las unidades de escolarización compartida (UEC) que escolarizan a alumnos con un marcado rechazo a la institución y a la metodología escolar y que precisan de un aprendizaje adaptado. La coordinación con estas unidades debe ser máxima y se debe recordar a los institutos que son la institución de referencia para estos alumnos, de tal forma que el tutor del instituto o la persona que la institución designe, tiene que ser una figura presente en el proceso de aprendizaje de estos alumnos, pese a la distancia.

4. CASOS PRÁCTICOS

Ejemplo 1

Manuel es un alumno con un ligero déficit intelectual hijo de madre soltera tutelado por la DGAM (Dirección General de Atención al Menor) bajo la tutela de su abuela. Pese a esto, él, la abuela y su madre conviven en el mismo domicilio. Manuel padece un retraso en el crecimiento, tiene un aspecto débil y enferma habitualmente. En la escuela tiene dificultades de relación con sus compañeros y en los estudios tiene la sensación de que, haga lo que haga, siempre le sale mal, se siente incapaz. Por las tardes suele quedarse solo en casa, jugando con la consola. Poco a poco, la relación con la abuela y la madre se ha ido deteriorando y en la actualidad las trata despóticamente.

Su tutor se siente incapaz de motivar al alumno y ha realizado en el aula múltiples dinámicas e intervenciones para integrar a Manuel en el grupo sin demasiado éxito. Cree que lo único que hace que el alumno venga al instituto es la insistencia de su abuela que le mete miedo diciéndole que si no va al colegio lo encerrarán en un centro de menores. El tutor de Manuel ha pedido al psicólogo del centro que proponga nuevas dinámicas que él realizará esperanzadamente durante las sesiones de tutoría y en la tutoría personal con el alumno.

El tutor de Manuel es un tutor activo y responsable que se ha hecho cargo del problema. La situación parece difícil y un tutor menos experimentado quizás hubiera tirado la toalla mucho antes sin insistir en la realización de dinámicas o en las tutorías personales. Pero su responsabilidad y quizás la falta de conocimiento de los recursos de la comunidad ha impedido que entrara en contacto con equipos externos que podrían haberle ayudado mucho en los objetivos que se propone para Manuel.

El tutor busca motivar a Manuel y evitar su abandono escolar ya que sabe de la debilidad de las amenazas de su abuela y del poco tiempo que tendrán efecto. Parecería que, en este caso, hay dificultades médicas debido a las enfermedades y dificultades de crecimiento de Manuel. Dificultades sociales en la relación familiar que obligaron a la retirada de la custodia a la madre y a que la abuela se hiciera cargo de la guarda y custodia. Este hecho, combinado con la convivencia con la madre, nos sitúa en una situación familiar compleja que posiblemente tenga alguna incidencia en la personalidad y conducta del alumno y que quizás ayude a comprender sus dificultades de relación con sus compañeros. Finalmente, el déficit intelectual quizás requiera alguna adaptación curricular que permita a Manuel no sentirse tan frustrado en sus estudios que posiblemente no están suficientemente adaptados. Por todo ello, parece que la intervención aislada del tutor poco podrá hacer en este ovillo de dificultades.

Parecería que en un caso como éste hubiera sido útil entrar en contacto con diversos servicios externos al centro. El contacto con el servicio de pediatría y con los servicios sociales parece ineludible así como la valoración de la necesidad de un tratamiento psicoterapéutico. Para ello quizás hubiera sido útil un trabajo en red de los servicios sociales, el instituto y el pediatría con la finalidad de mostrar a la familia y a Manuel la posible utilidad de un tratamiento debido a sus dificultades para poder relacionarse con los demás y el sufrimiento que le lleva al aislamiento que supone el intentar no ir a la escuela con causa justificada (enfermedades) o no justificada. Quizás el foco de esta intervención en red sería conseguir involucrar a los servicios de psicología y psiquiatría para que valoren el caso, de forma que la red pueda realizar un buen diagnóstico y proponerse entonces objetivos comunes.

Pero como hemos comentado, el trabajo en red no elude de sus responsabilidades a cada uno de los equipos que intervienen en el caso. Por esta razón, el instituto deberá reflexionar sobre la intervención que realiza. Por un lado, ver si las dinámicas de grupo realizadas son las adecuadas o no, pero también valorar si las adaptaciones curriculares de Manuel son las correctas. Para ello, el tutor puede y debe consultar tanto al psicólogo del centro como al equipo de asesoramiento psicopedagógico itinerante (EAP) e intentar implicar a todo el equipo docente en la revisión metodológica necesaria.

Ejemplo 2

María es la tutora de Juan, un alumno con un carácter difícil que se mete en peleas y con una madre muy reivindicativa que asusta a todo el claustro al llegar al centro chillando y amenazando ante cualquier dificultad.

María ha telefonado a la psicóloga de Juan para pedir información sobre lo que le pasa y por qué la madre está siempre tan nerviosa. La psicóloga le ha comentado el diagnóstico de Juan. María le ha pedido que fuera más concreta y que le explicara qué pasaba en aquella familia. En ese momento, la psicóloga se ha mostrado distante y fría y le ha dicho que esa información era confidencial y que no podía comentarlo. La tutora se ha enfadado con la psicóloga por su falta de colaboración y le ha colgado.

La intención de la tutora es excelente, parece buena idea entrar en contacto con la psicóloga de Juan con la intención de poder entender qué es lo que pasa y cómo podría ayudarlo y evitar confrontaciones poco deseables con su madre. Pero conseguir información no siempre es sinónimo de entender mejor, y pedir a la psicóloga que viole su secreto profesional puede perjudicar notablemente la confianza que Juan y su madre tienen en ella y destruir el trabajo de muchas sesiones de terapia con el consiguiente perjuicio para el alumno de María. Resulta difícil realizar un trabajo en red como el que pide la tutora sin una buena coordinación e información entre los servicios.

En una primera llamada, la tutora debería haber mostrado su intención de realizar un trabajo conjunto y coordinado con la psicóloga. Hubiera sido correcto pedir a la terapeuta si le parecía que podía ser de ayuda para Juan una coordinación entre su psicóloga y su tutora. Una vez pactada esta intención, deberían haber intentado pactar las condiciones de esta colaboración y cómo se realizaría y de qué manera sería informado Juan y su madre de esta nueva situación. Una vez conseguido el acuerdo de la madre, seguramente después de la insistencia de la psicóloga, con la que parece tener más confianza que con la escuela, se podría iniciar el trabajo conjunto.

Este trabajo empezaría con una sesión de intercambio de impresiones sobre las dificultades de Juan que permitiría crear un clima de confianza y un lenguaje común entre los dos profesionales y las instituciones a que pertenecen. Una vez realizado este trabajo previo, el problema de la confidencialidad será mucho menor. Los profesionales pactarán las intervenciones y qué dicen delante de Juan y su familia, sin olvidar que ahora la madre sabe que los dos profesionales trabajan juntos y ha dado su consentimiento para ello. El incremento de confianza entre las instituciones y el establecimiento de un lenguaje común evitará discusiones como la que muestra el ejemplo y permitirá que, incluso sin incumplir el compromiso de confidencialidad, ambas partes puedan pactar intervenciones y ofrecer informaciones útiles y relevantes que mejoren y ayuden a Juan.

Esta forma de proceder es mucho más lenta de lo que María esperaba y requiere un trabajo mucho más intenso por parte de los dos equipos que intervienen en el caso, pero sus frutos serán innegablemente mayores y las posibilidades de mejora de Juan se multiplicarán. A su vez, este esfuerzo realizado por los profesionales dejará paso para próximos casos en los que ya se habrá recorrido la mitad del camino. A su vez, estas experiencias no tan solo generan un paso positivo de colaboración entre profesionales sino que también entre las dos instituciones, lo cual facilitará el contacto entre otros psicólogos o psicólogas y tutores del instituto.

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Ante los retos y dificultades que supone acompañar a nuestros alumnos desde la tutoría, la escuela no se encuentra sola. En el entorno existen diferentes equipos específicos que pueden y deben ayudar en este objetivo. En los casos ordinarios, la coordinación con estos profesionales e instituciones suele ser sufi-

ciente, pero en casos difíciles suele ser necesario establecer una red de intervención que aúne esfuerzos para maximizar los resultados de su trabajo.

El trabajo en red implica un importante esfuerzo por parte de las instituciones y los profesionales. Supone un primer momento de conocimiento y el establecimiento de un lenguaje común. Este trabajo previo conlleva un tiempo importante, pero que merece la pena ya que genera un poso de confianza que facilitará próximas intervenciones. Es preciso destinar pacientemente el tiempo necesario para asegurar el establecimiento de esta relación de colaboración.

Una vez el trabajo en red es posible, éste se debe centrar en el consenso de un diagnóstico comprensivo de la situación y en el establecimiento de un foco de trabajo. Este foco será semejante a un objetivo común hacia el que se dirigirán todas las intervenciones que realicen los diversos equipos. Pese a este objetivo común, los diversos equipos no deben olvidar sus funciones específicas y la especialización de sus tareas de tal forma que no desatiendan sus funciones. Por ello, el foco de intervención de la red generará diferentes subfocos específicos para cada equipo según su tarea especializada.

Es imprescindible, para que nuestros alumnos puedan beneficiarse del trabajo en red, que los tutores conozcan las instituciones, equipos del entorno y la red educativa. Esta tarea debe ser activa y continuada debido a los continuos cambios y especificidades de cada entorno.

6. RECURSOS TELEMATICOS

☞ <http://www.xtec.net/lic/entorn/>

Web del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya donde se encuentra información referida a los planes de entorno llevados a término por diferentes zonas escolares.

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Alegre, M.A. y Collet, J. (2004). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Castro, M.M. et. al. (2002). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona. Graó.
- Coletti, M. y Linares, J.L. (comp.) (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona. Paidós.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona. Paidós.
- López Cabanas, M. y Chacón, F. (1997). *Intervención Psicosocial y Servicios Sociales. Un enfoque participativo*. Madrid. Síntesis.
- Subirats, J. y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

CAPÍTULO 16

Las TIC en la acción tutorial

Todo es muy difícil antes de ser sencillo

Thomas Fuller

1. INTRODUCCIÓN

En estos últimos años, las TIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación) han globalizado el mundo y han tenido una masiva implantación en nuestras sociedades tanto dentro del ámbito profesional como en el privado y familiar. Bien sea con funciones laborales, académicas o lúdicas, la potencia de las nuevas tecnologías y su capacidad de conectividad no pueden ser menospreciadas por ningún ciudadano y mucho menos por los centros educativos que tienen como misión poner los pilares de la inserción profesional y personal de nuestros alumnos en una sociedad tecnológica, compleja y que se encuentra en continuo cambio.

Hace unas dos décadas que entraron los primeros ordenadores de forma generalizada en los centros educativos. Aquellos primeros equipos fueron una novedad tanto para docentes como para los alumnos. Su utilización era muy restrictiva, tanto que muchos profesores se vieron obligados a formarse antes de poder empezar a entenderse con aquellas máquinas, sus disquetes y sus programas. Todo esto es hoy historia y ahora prácticamente todos los centros disponen de una o varias aulas de informática, de ordenadores en las aulas incluso de educación infantil. Incluso hoy en día parece difícil imaginarse centros educativos en los que cada sala de trabajo de los profesores no disponga de uno o varios PC o incluso ordenadores portátiles. En realidad, el esfuerzo realizado por los centros y las administraciones ha sido muy significativo, pero siempre más lento que el vertiginoso avance de la tecnología y sus aplicaciones.

Actualmente, las TIC son utilizadas tanto por los profesionales de la educación como por sus alumnos. Los profesionales suelen utilizar sus ordenadores para preparar sus clases y buscar material como para informarse y formarse en

diferentes ámbitos, no siendo ya una novedad la formación permanente telemática o las revistas virtuales dirigidas a maestros y profesores. También existen en la red foros y bolsas de recursos en los que diferentes profesionales cuelgan los materiales que van elaborando de forma que de ellos se pueden beneficiar un mayor número de docentes, facilitando así la comunicación de experiencias de buena praxis y la difícil tarea de elaboración de materiales didácticos específicos. De hecho, prácticamente todas las áreas y todas las administraciones educativas han habilitado espacios Web en los que se puede realizar este intercambio profesional. Por esta razón, últimamente se tiende a cambiar el nombre TIC por TAC intentando subrayar la finalidad de aplicación concreta y real de estas tecnologías.

Los alumnos suelen utilizar estos recursos de forma diferenciada dependiendo de cómo sus centros educativos conciben la relación entre las nuevas herramientas que nos ofrece el entorno virtual. Algunos centros forman a sus alumnos para que asuman las destrezas necesarias para lidiar con las computadoras, sus programas e Internet mientras que otros centros consideran que hay que ir más allá de esta alfabetización tecnológica para conseguir un uso más aplicado de la misma. Para este segundo grupo de centros, se debe “pasar del aula de informática a la informática en el aula”. Desde esta perspectiva, una vez los alumnos han sido alfabetizados tecnológicamente sería necesario que aplicaran estos conocimientos en el aula de forma ordinaria. Para ello, algunos centros se han empezado a dotar de ordenadores para dos o tres alumnos con la finalidad última de que el portátil substituya el libro de texto, el papel y el lápiz en el aula en la misma medida que lo han substituido en la sala de profesores y los boletines de evaluación o en la mayor parte de los ámbitos profesionales.

2. LAS TIC PARA LA TUTORÍA, UN MUNDO DE RECURSOS

En relación con la utilización de los recursos informáticos por parte de los tutores, a lo largo de nuestro libro y en cada uno de sus capítulos hemos incluido algunas referencias a páginas Web donde se pueden encontrar recursos y materiales diversos para la planificación de actividades dentro de la acción tutorial o en los que se pueden encontrar recursos formativos para los docentes, que creemos de interés.

Por otro lado, cabe destacar que numerosas administraciones educativas e universidades tienen entornos virtuales en los que se puede hallar diferentes informaciones o actividades didácticas. Por su especificidad en el ámbito de la acción tutorial nos gustaría destacar en este momento un página Web en la que la Generalitat de Catalunya y concretamente su Consejería de Educación, están empezado a recoger materiales diversos. Esta página Web: <http://www.xtec.net/tutoria/>, a la que se puede acceder de forma gratuita, permite la interacción entre los profesionales de tal forma que puede dar difusión a materiales elaborados por diferentes centros educativos, a la vez que da la posibilidad de ponerse en contacto con los autores de las mismas. Otra Web especialmente interesante es la promovida por las comunidades de Castilla la Mancha y Extremadura: <http://www.apoex.net/tictutorias.htm>.

Esta Web tiene como especial interés el hecho de estar directa y totalmente dedicada a la utilización de las TIC para la acción tutorial.

También debemos destacar la importancia que para los docentes y los tutores puede tener la informatización de los expedientes académicos y los registros de diferentes tipos que suelen poseer los centros educativos. La informatización de estos expedientes puede ayudar en la siempre difícil tarea de coordinación y comunicación entre profesionales. Por ejemplo: algunos centros educativos han iniciado un sistema de evaluación continuada y de seguimiento personalizado a través de la PDA. Cada uno de los profesores en vez del habitual cuaderno de notas dispone de un pequeño equipo portátil tipo PDA del tamaño de un teléfono móvil con pantalla táctil. En éste aparecen las listas de los alumnos que deberá atender aquel día; además, en este equipo se podrán registrar las faltas de asistencia que se comunicarán por SMS a los padres, la conducta de los alumnos, si han realizado o no sus tareas o escribir cualquier anotación o alarma que deseemos que reciba el tutor. Al finalizar la jornada escolar cada uno de los profesores pasa por un punto de conexión WIFI que recoge todos los datos que el docente haya anotado en su PDA sobre cualquier alumno así como comentarios o señales de alarma que haya activado. Al día siguiente, el tutor del grupo actualizará su PDA en el mismo punto de acceso de forma que todas las informaciones recogidas por los distintos profesores estarán en su PDA y podrá realizar las acciones que crea oportunas.

Las aplicaciones informáticas permiten y deben estar diseñadas para mejorar la coordinación, siempre difícil, entre los profesionales. A su vez, permiten mantener un registro actualizado de les intervenciones que se realizan respecto a cada alumno así como el acceso a los datos, de forma segura y rápida, por parte de aquellos profesionales que los requieren.

De todas formas, conviene tener en cuenta que los docentes suelen necesitar tener acceso a informaciones confidenciales de los alumnos. Por esta razón, todas las documentaciones digitales de los alumnos deben encontrarse suficientemente protegidas de forma que se garantice que ninguna persona no autorizada pueda tener acceso a las mismas.

El tutor de Juan, al actualizar su PDA con las informaciones de los profesores que han intervenido en su aula, podrá entrevistarse con su alumno conociendo que no ha realizado las tareas de matemáticas, que el profesor de lengua lo encontró especialmente triste e inactivo y que al finalizar el día la profesora de tecnología lo expulsó del aula y que el profesor que lo atendió durante la expulsión, y que hoy tiene el día libre, anotó una alarma que indicaba que la hermana mayor del chico había sufrido un pequeño accidente de tránsito el día anterior, sin consecuencias graves pero que había preocupado mucho a la familia.

Ante esta situación, el tutor que había hablado con la profesora de tecnología en el pasillo de la mala conducta del alumno pero que no había podido ver al profesor de guardia, que hoy libra, empezará la entrevista preguntando por la hermana del alumno y no por su mala conducta en tecnología, entendiendo mejor la situación y ajustando su respuesta a la situación real del alumno.

3. LAS TIC PARA EL TUTOR Y SUS ALUMNOS, UN ESPACIO DE COMUNICACIÓN E INTERCAMBIO

En la acción tutorial con los alumnos y alumnas, las TIC tienen de forma prioritaria dos funciones: la primera, en las sesiones de tutoría y, una segunda, en la relación del profesorado con sus alumnos. Por un lado, pueden ser instrumentos potentes para la búsqueda de información o para el trabajo de diferentes aspectos a través de herramientas como pueden ser la webquest y, por otro, puede resultar de gran utilidad utilizar las TIC como un recurso de comunicación entre el tutor y sus alumnos a través del correo electrónico, plataformas de intranet o entornos formativo estilo moodle.

Empezaremos a comentar las TIC como elemento de comunicación entre los alumnos y los tutores. La creación de listas de correo es el modelo más sencillo de comunicación virtual entre los alumnos y sus tutores. Este sistema permite que todos los alumnos y el tutor intercambien correos de forma particular o por subgrupos. Este sistema tiene una importante desventaja: el tutor no estará al corriente de todos los correos que se redacten y se reciban. Esta situación puede acarrear problemas ya que el tutor no puede ejercer su función de supervisión y la mayor parte de los contenidos pueden circular sin que él tenga la menor información. Por otro lado, este sistema expone a todos los miembros del grupo a la posibilidad de recibir correos no deseados y a que otras personas ajenas al grupo tengan acceso a datos de forma no autorizada. Obviamente, este problema es el mismo que se generaría con la utilización de plataformas estilo "Messenger".

El siguiente sistema de comunicación sería el Yahoo-group. Este sistema fácil de configurar permite crear una sede virtual a la que solo pueden acceder las personas invitadas y en la que todos los miembros tienen acceso a todos los elementos enviados por los miembros del grupo. Este sistema mejora de forma significativa la posibilidad de supervisión del tutor sobre los contenidos que el grupo genere, pero su seguridad ante intrusiones ajenas es muy poca de tal forma que, pese a que el tutor puede supervisar, no se puede garantizar de forma adecuada la protección de los datos de los alumnos que también pueden recibir correo no deseado, fruto de la publicación de su mail. A su vez, los alumnos pueden, si lo desean, ponerse en contacto con cualquier persona del grupo de forma privada y evitar así la supervisión del tutor. En conclusión, pese a que este sistema parece claramente más seguro que el anterior no permite una suficiente protección de los alumnos.

Otro elemento interesante es la utilización de Blogs. Los blogs son una forma de diario virtual. Esta herramienta puede ser de utilidad personal, grupal o profesional. El Blog puede ser utilizado personalmente. Cada uno de los alumnos tutorizados puede dedicar un tiempo diario o semanal para exponer en su blog alguna experiencia del día a día del aula; esta experiencia puede tener como protagonista su aprendizaje, sus experiencias personales y emocionales en el centro o ser un simple resumen de las tareas realizadas. El blog puede ser utilizado como una especie de portafolios personal de la experiencia que supone el aprendizaje. Pero el blog también puede ser una herramienta del grupo clase. En

este caso, el blog es gestionado por un grupo de alumnos que, después de una asamblea de aula, deciden redactar un texto sobre las experiencias y situaciones que el grupo va viviendo. En este caso su funcionamiento podría ser similar al de las revistas de centro pero reducida a un solo grupo. Finalmente, el propio profesor puede utilizar su blog para ir comunicando sus experiencias personales utilizándolo como método de autoevaluación y de comunicación con los otros profesionales. El aspecto interesante de los blogs es que permiten cierta interactividad. Todo aquel que lo visite podrá dejar en él sus comentarios a los diferentes textos escritos por el autor o los autores; a su vez, estos comentarios podrán ser leídos por todos los visitantes del blog.

Los blogs tienen como especial problema, la dificultad de control del contenido de los mismos. Pese que se pueden habilitar estrategias para que solamente personas autorizadas entren y dejen mensajes en ellos e incluso aplicar la necesidad de que un moderador valide los textos antes de ser publicados, normalmente la cantidad de información y de intercambios que se realizan en los blogs dificultan mucho su control debido al gran trabajo que supone su gestión.

Finalmente, las plataformas que ofrecen mejor seguridad y capacidad de supervisión por parte del tutor son los entornos Intranet. Estos entornos permiten el acceso a un espacio Web a través de una identificación personal; esta identificación permite el acceso a unos determinados contenidos impidiendo a su vez el acceso a otros. Esto permite un nivel de seguridad diferenciado del tutor y de los alumnos. El tutor puede colgar materiales en el entorno para que los alumnos realicen tareas con los mismos. A su vez, puede supervisar todos los comentarios y mensajes de los alumnos y decidir cuáles de ellos se hacen públicos y cuáles no reúnen las condiciones para serlo y decidir si hace comunicaciones a todo el grupo a un subgrupo o a un alumno en particular.

Este sistema permite el mayor grado de supervisión y la mejor seguridad posibles ya que todas las comunicaciones se deben realizar en el entorno protegido a través de contraseña y, a su vez, todas ellas son supervisadas antes de ser publicadas. Esta supervisión no impide el contacto alumno-alumno sino que simplemente supone generar un filtro. Desde este punto de vista, las conversaciones virtuales pasan a tener la misma consideración que las conversaciones que suceden en el aula a la hora de tutoría: «Tanto los alumnos como el tutor tienen acceso a todo lo que se comunica al grupo y el tutor puede ejercer su capacidad de moderador y de guía de la actividad». Uno de estos entornos que permite el diseño de espacios virtuales de intercambio es el entorno Moodle.

4. LAS ACTIVIDADES TIC EN TUTORÍA

Hemos visto cómo las posibilidades de establecer plataformas de comunicación virtual entre los alumnos y los tutores es prácticamente infinito en la actualidad. De la misma forma, las posibilidades de utilizar la TIC como fuente de información, recursos y actividades para realizar en las sesiones de tutoría

resulta enorme. Los tutores pueden utilizar el potencial de la red para acceder a contenidos, textos, fotografías, documentos sobre todos y cada uno de los temas que hemos trabajado en la presente publicación.

Pero hay una forma peculiar de utilizar los recursos telemáticos en la acción tutorial: las webquest. Las webquest son páginas Web en las que proponen a los alumnos la resolución de diversas actividades. En ellas se encuentran los recursos necesarios para realizarlas. Una vez el alumno realiza la actividad propuesta obtiene una valoración inmediata de la misma. Las webquest se pueden encontrar en Internet sobre prácticamente todos los temas imaginables.

Con una sencilla aplicación gratuita, como puede ser la que se encuentra en la página <http://www.phpwebquest.org>, todo tutor puede preparar la suya propia. En esta página, a partir de un operativo sencillo que incluye un tutorial, los tutores pueden preparar su propia webquest con las preguntas que desee, incluyendo todos los documentos o links que crean necesarios o útiles para la resolución de las mismas.

La principal ventaja de este recurso es que permite que cada uno de los alumnos avance a su ritmo y realice las actividades de forma autónoma. A su vez, el hecho de obtener una valoración inmediata del trabajo realizado suele generar un refuerzo importante. El principal problema de las webquest es que están orientadas a la valoración de los resultados y de las respuestas de los alumnos pero que no valoran los procesos seguidos por éstos para su resolución. Por ello permiten tan solo una valoración de resultados y no de procesos eliminando la interesante tarea de valorar e intervenir en el procedimiento utilizado por el alumno en la realización de la actividad.

Por otro lado, no debemos olvidar que son muchas las asociaciones y ONG que mantienen interesantes espacios Web en la red en las que suelen aparecer informaciones, textos y materiales interesantes para trabajar en el aula y que muchas de ellas también tienen espacios pedagógicos en los que los alumnos pueden encontrar elementos interesantes.

Finalmente, nos gustaría resaltar la importancia que la red puede tener en la orientación profesional. La Web puede ser un instrumento prácticamente imprescindible para localizar recursos formativos. Todas las comunidades autónomas y, prácticamente todos los países occidentales, permiten consultar sus cursos disponibles tanto en el área de la formación profesional como de la formación universitaria o permanente en Internet. Esto puede facilitar de forma importante aquello que hace años suponía realizar múltiples consultas telefónicas y diferentes desplazamientos para conocer los centros formativos. Por otro lado, también podemos encontrar páginas que permiten, a través de un más o menos completo test de intereses, explorar las posibilidades formativas que más se adecuan al perfil de un determinado alumno o alumna.

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Como hemos visto, las TIC pueden ser un gran recurso para la acción tutorial. Su función se centra principalmente en tres áreas: la información, la comunicación,

las actividades. Internet puede permitir buscar, recoger y consultar múltiples informaciones disponibles sobre temas diversos. A su vez, la red puede permitir habilitar espacios de comunicación entre el tutor y sus alumnos e incluso entre los diversos alumnos. El principal aspecto a considerar en estos espacios de comunicación es la seguridad. Se deben establecer los mecanismos necesarios para impedir el acceso de personas ajenas al grupo al material sensible y, a su vez, se debe tener en cuenta la necesidad de moderación y de control sobre los materiales y textos propuestos por los alumnos así como los comentarios que se puedan realizar a los mismos. Finalmente, la red también permite la realización de actividades en la red que contribuyan al logro de los objetivos propuestos en el Plan de Acción Tutorial.

6. RECURSOS TELEMÁTICOS

☞ <http://www.apoex.net/tictutorias.htm>

Web dedicada a las TIC y a la acción tutorial de forma exclusiva. En él se pueden encontrar diferentes proyectos y algunas actividades TIC que se pueden aplicar de forma directa, así como diferentes enlaces con otras páginas de interés.

☞ <http://www.xtec.net/tutoria/orienta/>

Página del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en la que presentan diferentes recursos para la acción tutorial en secundaria.

☞ <http://www.extremaweb.com/blog/noticia1125951257a---.html>

En este sitio web podemos encontrar una guía fácil para preparar un bloc de nuestro grupo de acción tutorial.

☞ <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/>

Portal del gobierno de Argentina en el que se proponen diversos materiales y documentos sobre las aplicaciones TIC en la educación.

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Cabero, J.; Salinas, J.; Duarte, A. M^a. y Domingo, J. (2000). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. Síntesis Educación.

Gallego, D.J.; Alonso, C.M. y Cantón, I. (1996). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona. Oikos-Tau.

Piñero, A. y Vives, N. (1997). "La comunicación Global", en *Cuadernos de Pedagogía*, 258, pp. 54-58.

Romero Morante, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid. Akal.

CAPÍTULO 17

La evaluación en la acción tutorial

*Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe
lo que no se sabe; he aquí el verdadero saber*

Confucio

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la acción tutorial es un elemento fundamental de la misma, pese a la dificultad que supone dadas sus características profundamente cualitativas y por ello de más difícil contraste. En la evaluación de la acción tutorial se deben tener en cuenta tres elementos fundamentales: la satisfacción subjetiva, el logro de los objetivos previstos y el impacto a medio o largo término de las intervenciones realizadas. Estos tres elementos de valoración deben referirse a cada uno de los actores de la acción tutorial, es decir, los alumnos, el tutor y el equipo docente, y las actividades o acciones formativas realizadas.

Esta evaluación siempre tendrá un carácter cualitativo. Esta característica implica la necesidad de utilizar técnicas de evaluación que resulten apropiadas para la acción tutorial. En este sentido, presentaremos dos de ellas que creemos que pueden ser de gran utilidad: el portafolio y la práctica reflexiva. Cada una de estas técnicas tiene sus ventajas e inconvenientes respecto a otras estrategias más clásicas como pueden ser los formularios de satisfacción o los autoinformes, herramientas de contrastada utilidad.

Esta evaluación puede ser realizada de forma interna por el propio tutor o de forma externa por otra persona. La evaluación de las actividades formativas y de la acción del tutor pueden ser evaluada desde fuera con funciones de inspección, investigadoras o formativas. Pero la evaluación más interesante es la que se puede realizar desde dentro del propio centro docente, de forma subjetiva por el propio tutor o con ayuda de compañeros con funciones de mejora continuada del propio docente. Por razones diversas, ésta es la evaluación más habitual en los centros educativos y por ello la que puede ofrecer mayores resultados.

2. PARA QUÉ EVALUAR LA TUTORÍA

La finalidad de la evaluación de la acción tutorial, de forma más clara que en el resto de áreas, tiene una doble función. Por un lado, constatar el grado de aprovechamiento que los alumnos hacen de las actividades propuestas, pero por otro, también constatar la calidad de la propia actividad y su eficacia.

Esta función de evaluación de la propia acción tutorial tiene como finalidad el cambio y la mejora continuada de la actividad docente del tutor. Éste debe autoevaluarse continuamente a sí mismo y a su proyecto tutorial con el objetivo de mejorarlo y garantizar de forma más efectiva sus objetivos y la adecuación de los mismos a sus alumnos.

De igual forma, el centro también debe, de forma periódica, evaluar su plan de acción tutorial para comprobar su adecuación a la tipología de alumnos del centro y recoger de esta forma las aportaciones que los tutores puedan realizar a través de su evaluación continuada. El plan de acción tutorial supone un marco de intervención que impregna todo el centro, pero su vigencia no debe impedir que se realicen las adaptaciones necesarias para que sea de forma efectiva un documento vivo que se adapte y responda a las necesidades reales del centro.

3. EL PORTAFOLIO

El portafolio es un instrumento de registro de los procesos de aprendizaje y de los procesos de reflexión. Físicamente consiste en un conjunto de narraciones y materiales que forma una colección en la que quedan registrados los aprendizajes que se van realizando a lo largo del curso. El portafolio puede tener una forma de carpeta, dossier o de blog informático, pero más importante que su forma física o externa es su forma interna.

Los alumnos pueden y deben hacer constar en su portafolios evidencias de su proceso de aprendizaje. Por ello se espera que en él aparezcan las actividades que el alumno valore como más significativas para su proceso de maduración y todas aquellas transferencias personales que el alumno realice respecto a los temas trabajados.

Por ejemplo, en un aula de primero de la ESO se ha estado trabajando elementos relacionados con la nutrición saludable. En su portafolios, el alumno ha decidido no hacer constar ninguno de los materiales utilizados en la sesión de tutoría sino que ha decidido poner una actividad sobre la bulimia que trabajaron en ciencias naturales y un anuncio de diario sobre el plan de prevención de la anorexia al que ha hecho comentarios propios. Éste sería un buen ejemplo de portafolios. El alumno hace constar sus aprendizajes sobre el tema tendiendo un puente entre el trabajo realizado en otra área.

Esto muestra de forma inequívoca un conocimiento más profundo del tema que el que supondría la simple incorporación en el portafolio del material trabajado en acción tutorial. De la misma forma, el hecho de ampliar la información

con elementos personales obtenidos fuera del centro educativo y comentado de forma personal resulta de especial interés. El tutor podrá leer este documento y ver en él si el alumno ha adquirido o no los conocimientos que intentaba transmitir y si los valores promocionados han tenido resonancia en el alumno o no.

Pero el portafolio también puede ser una herramienta de gran interés en las manos del tutor. Éste puede utilizarla como diario de aula enriquecido con materiales y sugerencias para otras ocasiones. El tutor puede construir su propio portafolio. En él se pueden clasificar las diferentes actividades realizadas junto con su valoración y propuestas de mejora para otros cursos. Pero también es posible consignar impresiones, pensamientos, dudas o hipótesis que generen en el docente las sesiones de tutoría grupal o individual con sus alumnos. Este material puede ser de gran ayuda al ser releído al final de curso. Una vez finaliza la vorágine del día a día en el centro, el tutor puede reanalizar aquello que escribió antes de programar el nuevo curso, realizando una tarea de mejora a través de la reflexión sobre la praxis. Este material también puede ser utilizado para su discusión en grupo con otros docentes o para la supervisión de un formador externo sobre el trabajo de acción tutorial desarrollado en el centro.

Consideramos, pues, que el portafolio es una herramienta de evaluación útil tanto en manos de los alumnos como en manos de los tutores que permite una evaluación formativa y continuada de los alumnos y de la propia tarea docente.

4. CUESTIONARIOS DE AUTOVALORACIÓN O VALORACIÓN SUBJETIVA DE SATISFACCIÓN

Otra herramienta, menos novedosa pero de utilidad en la evaluación de la acción tutorial, son los cuestionarios. Los cuestionarios son encuestas dirigidas a los participantes en las actividades de acción tutorial con la finalidad de conocer la impresión subjetiva que tienen de la utilidad de las sesiones y su satisfacción con el tutor y las actividades realizadas. Obviamente, esta evaluación no es objetiva y, por lo tanto, sirve para medir la autopercepción y no realidad en sí misma. Por ello, como es bien conocido por todos, el hecho de que unos alumnos estén muy satisfechos con su tutor no garantiza que se estén consiguiendo los objetivos pretendidos en la acción tutorial. Pese a ello, seguramente, para que la acción tutorial logre sus objetivos es necesario un nivel suficiente de satisfacción de los alumnos con su tutor y las actividades y acciones que éste realiza.

Es importante ser consciente de lo que miden los cuestionarios de autosatisfacción y de los sesgos que éstos pueden tener para ser utilizados correctamente. Esta herramienta también resulta útil para evaluar el nivel de satisfacción del tutor con su propio trabajo y su percepción de avance de los alumnos. Muy posiblemente, la utilización sistemática de estas herramientas en los centros permite una detección de la evolución de la satisfacción del tutor y de los alumnos con el trabajo realizado que permitiría un buen seguimiento dando oportunidad al comentario de los resultados con los alumnos y con el claustro de cara a su análisis.

5. EVALUACIÓN SUMATIVA EN LA ACCIÓN TUTORIAL

La evaluación sumativa en la acción tutorial tiene características especiales respecto a la de las áreas de conocimiento habituales. El tutor, por lo general, no debe consignar una evaluación cuantitativa del rendimiento de sus alumnos en la tutoría. Pero esto no lo exime de valorar, de forma más o menos objetiva, si los alumnos están o no incorporando los contenidos trabajados y logrando los objetivos propuestos. El tutor debe, necesariamente, planificar actividades de evaluación que le permitan conocer el progreso de sus alumnos y poder ajustar, con este conocimiento, sus intervenciones futuras.

La evaluación en acción tutorial no puede ser como la de las áreas científicas; no puede ser cuantitativa, no se puede centrar en si los alumnos “se saben la lección” porque no hay lección a aprender. Pero la acción tutorial sí que tiene objetivos de sensibilización e incluso en ocasiones contenidos conceptuales. Por ello no se trata de hacer exámenes de tutoría, pero sí de utilizar alguna de las actividades programadas para poder ver si los alumnos están o no en sintonía con las pretensiones de la acción tutorial o si nuestros esfuerzos no están materializándose en mejoras para nuestros alumnos.

Por ejemplo, después de dedicar una sesión a la prevención de conductas sexuales de riesgo el tutor puede pedir a sus alumnos que de forma anónima contesten las siguientes preguntas:

- ¿En qué ocasiones es recomendable mantener relaciones sexuales sin utilizar un método anticonceptivo de manera que permita una correcta profilaxis?
- ¿Qué elementos te harían decidir tener una relación sexual con otra persona?
- ¿Qué elementos te harían decidir no tener una relación sexual con otra persona?
- ¿Qué es para ti la violencia de género y cómo se puede manifestar en la sexualidad?
- ¿Qué deberías hacer si has mantenido una relación sexual sin protección?

Como vemos, estas preguntas serán contestadas de forma anónima, ya que el objetivo final de la evaluación en la acción tutorial no es calificar al alumno, sino comprobar si los objetivos se están logrando o no. Las respuestas que los alumnos den a estas preguntas nos darán pistas para saber si hemos logrado nuestros objetivos o no. Siempre debemos tener en cuenta que la evaluación de la acción tutorial tiene como finalidad clarificar el grado de cumplimiento de los objetivos marcados más que una calificación de los alumnos. Y las conclusiones de la evaluación siempre deben generar cambios en la actuación de tutor y en las actividades que proponga.

6. LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Si hay un elemento fundamental en la acción tutorial es la reflexión del tutor sobre su propio trabajo. El tutor es la única persona que puede analizar, de

forma ordinaria, su intervención con un conocimiento directo de la dinámica que ha creado en el aula. Esta reflexión puede y debe realizarse en dos tiempos. Primeramente, durante el desarrollo de la propia actividad, el tutor debe hacer un esfuerzo para distanciarse de la situación para poder analizar lo que está pasando y tomar decisiones para modificar, si fuera preciso, la actividad preparada.

Esta reflexión que supone un alejamiento de la situación de aula o de entrevista no puede implicar un alejamiento tal que impida la necesaria proximidad con los alumnos. Es un arte estar suficientemente cerca para conectar con lo que está sucediendo en el aula o en la entrevista, pero, a la vez, lo suficientemente lejos como para poder reflexionar sobre lo que está sucediendo y tomar las decisiones que sean necesarias.

En un segundo término, una vez finalizada la actividad, el tutor debe volver a analizar lo sucedido en la sesión de tutoría o en la entrevista realizada para poder entender qué ha sucedido y por qué, a la vez que repiensa si su intervención ha sido la mejor de cara a asegurar el cumplimiento de sus objetivos. Esta práctica, al igual que la anterior, debe ejercitarse. Los grupos de tutores que, guiados por un experto analizan de forma grupal sus prácticas docentes, obtienen unos resultados de incomparable valor en la reflexión sobre la propia práctica. Estos grupos resultan especialmente importantes en el inicio de la práctica docente o para docentes no habituados a la práctica reflexiva. Una vez entrenados, los tutores pueden realizar una reflexión más personal, pese a que los resultados del contacto y la reflexión colectiva de profesionales jamás puede ser sustituida por la reflexión individual.

La finalidad de la práctica reflexiva no es emitir juicios de valor sobre la actuación de los tutores, no es su objetivo valorar si las intervenciones realizadas son más o menos buenas sino más bien entender el porqué se han hecho y qué resultados han tenido. Desde este punto de vista, la finalidad de la práctica reflexiva es entender mejor qué ha pasado en el aula, en el alumno, en el tutor, en la actividad y constatar los resultados que esta compleja interacción ha producido. A partir de esta comprensión, el tutor y el equipo de tutores irán ampliando su comprensión de las situaciones que envuelven al tutor e irán de forma colectiva reinventando soluciones y propuestas que pueden ayudar a todo el grupo.

Los grupos de reflexión de tutores suponen una gran herramienta ya que, en educación, las soluciones estereotipadas no existen sino que los docentes continuamente las deben crear y recrear. No existen dos problemas prototípicos, ni dos grupos-clase iguales, ni dos alumnos parecidos, ni dos centros idénticos, ni dos tutores similares y por ello todos los conocimientos de los docentes se tienen que activar ante cada situación para ir reinventando soluciones lo más ajustadas posibles a las situaciones reales y siempre variables de la acción tutorial. Ante esta tarea, el grupo puede aportar diferentes miradas, diferentes enfoques, diferentes maneras de comprender, de pensar y de actuar que permitan ver diferentes posibilidades, ampliando así el repertorio de recursos y de pensamiento de los profesionales que forman parte de él.

7. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Propuesta 1: Cuestionario de satisfacción para el alumno

1. Objetivos: valorar el nivel de satisfacción subjetiva de los alumnos respecto a la acción tutorial.
2. Descripción: los alumnos de forma individual responden al cuestionario y, posteriormente, el tutor realiza un vaciado de la misma que puede presentar en el aula para comentar con los alumnos.

Valora del 0 al 5 tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones. El 5 significará que estás totalmente de acuerdo y el 0 totalmente en desacuerdo.

	<i>Desacuerdo</i>					<i>Acuerdo</i>				
Creo que la hora de tutoría es útil para mí	0	1	2	3	4	5				
Creo que las actividades de tutoría son útiles	0	1	2	3	4	5				
La tutoría permite trabajar temas interesantes	0	1	2	3	4	5				
El tutor prepara la clase de tutoría a conciencia	0	1	2	3	4	5				
El horario de tutoría es bueno	0	1	2	3	4	5				
Estaría bien dedicar más tiempo a los temas de tutoría	0	1	2	3	4	5				
A mis compañeros les gusta la tutoría	0	1	2	3	4	5				
Sé que tengo qué hacer si quiero hablar con mi tutor	0	1	2	3	4	5				
Hablo habitualmente con mi tutor	0	1	2	3	4	5				
Las entrevistas con mi tutor son de utilidad	0	1	2	3	4	5				
Mi tutor es una persona próxima	0	1	2	3	4	5				
Si le he pedido ayuda a mi tutor éste ha intentado ayudarme	0	1	2	3	4	5				
Mi tutor es un buen interlocutor con el resto de profesores	0	1	2	3	4	5				
Creo que mi familia está contenta con mi tutor	0	1	2	3	4	5				
Creo que mi clase está contenta con mi tutor	0	1	2	3	4	5				
Yo estoy satisfecho de mi tutor	0	1	2	3	4	5				
Creo que mi tutor está satisfecho con el grupo	0	1	2	3	4	5				
Creo que mi tutor está satisfecho conmigo	0	1	2	3	4	5				

Además, me gustaría comentar:

Propuesta 2: Cuestionario de intereses de los alumnos

1. Objetivos:
 - a) Conocer el nivel de adquisición de los objetivos
 - b) Conocer el nivel de interés de los alumnos por los temas trabajados.
2. Descripción: a través de este cuestionario que los alumnos contestaran de forma individual y anónima, el tutor puede conocer el grado de aprovechamiento que los alumnos han conseguido y su nivel de interés por los temas tratados.

Responde las siguientes preguntas para ver qué es lo que te ha parecido más interesante durante este trimestre Recuerda que debes explicar un poco tus respuestas

1. El tema más interesante que hemos trabajado este trimestre en tutoría ha sido:

.....
.....

2. Lo que me ha parecido más importante de las sesiones de tutoría ha sido:

.....
.....

3. Durante este trimestre en tutoría he aprendido que:

.....
.....
.....

4. Durante este trimestre mis compañeros han aprendido que:

.....
.....
.....

5. Me hubiera gustado que hubiéramos dedicado más tiempo a..... porque....

.....
.....

6. De lo que hemos trabajado me queda como duda o pregunta:

.....
.....

7. Creo que sería útil trabajar el próximo trimestre:

.....
.....

8. Pienso que mis compañeros querrían trabajar el próximo trimestre:

.....
.....

Propuesta 3: Evaluación de una actividad

1. Objetivos:

- a) Evaluar el nivel de ajuste de una actividad a los objetivos planteados.
- b) Evaluar la actividad y su interés.
- c) Evaluar los resultados de la actividad.

2. Descripción: proponemos diferentes puntos sobre los que el tutor puede reflexionar para decidir sobre la evaluación de una actividad.

<i>Elementos</i>	<i>Valoración</i>
Cuáles eran los objetivos de la actividad que hemos realizado	
Por qué hemos escogido esta actividad para trabajarlos	
El momento escogido para realizar la actividad era el adecuado	
Cómo ha sido preparada la actividad	
Cómo ha sido presentada la actividad a los alumnos	
Los alumnos han comprendido la actividad y lo que se esperaba de ellos	
Cómo ha funcionado la actividad	
Cuál ha sido la actitud de los alumnos respecto a la actividad	
Qué nivel de impacto ha tenido en los alumnos	
Nivel de comprensión de la finalidad de la actividad en los alumnos	
Cómo ha ido la finalización de la actividad	
Qué resultados ha obtenido el comentario final de la actividad	
Qué valoración han realizado los alumnos	
Qué valoración realiza el tutor	
Nivel de cumplimiento de los objetivos	
Mejoras de cara a próximas sesiones	

Propuesta 4: Presentación de una actividad a un grupo de docentes

1. Objetivos: recopilar material para presentar en un grupo de práctica reflexiva de docentes.
2. Descripción: esta ficha permite recoger elementos para preparar una sesión grupal de práctica reflexiva.

Presentación de una situación - problema al grupo

- Contextualización de la intervención (tipo de centro, alumnos, horario...)

.....
.....

- Justificación y objetivos de la intervención (por qué y para qué)

.....
.....

- Descripción de la intervención (qué)

.....
.....

- Ejecución de la intervención (cómo)

.....
.....

- Situación o conflicto a analizar (problema)

.....
.....

- Comprensión de la situación (por qué del problema)

.....
.....

- Respuesta ante la situación (cómo lo hemos afrontado)

.....
.....

- Comprensión ante la situación (por qué lo hemos afrontado así)

.....
.....

- Qué le pedimos al grupo (qué queremos pensar entre todos)

.....
.....

Propuesta 5: Valoración indirecta de la tutoría a través de narraciones

1. **Objetivos:** valorar el nivel de satisfacción y de aprovechamiento de las sesiones de tutoría de forma indirecta.
2. **Descripción:** se les propone a los alumnos que realicen alguna de las siguientes actividades en pequeños grupos para que podamos valorar cómo entienden ellos la tutoría.

Elige una de las siguientes propuestas:

1. Preparad una presentación para los alumnos de sexto de educación primaria para explicarles qué hacemos en tutoría y qué puede hacer el tutor por ellos cuando el curso que viene hagan primero de ESO.
2. Preparad un pequeño guión de teatro sobre una sesión de tutoría en un instituto. Podéis escoger los personajes y la situación a representar delante de vuestros compañeros.
3. Dibujad un cómic de dos páginas donde vuestra clase y vuestro tutor sean los protagonistas. Podéis inventaros alguna situación o utilizar alguna situación real de los últimos días.
4. Escribid cuatro historias breves utilizando alguna cosa que haya sucedido durante la tutoría en este trimestre pero cambiando el final, de forma que una de las situaciones sea una comedia, otra una situación de terror, otra un drama y finalmente, una de ciencia ficción.
5. Diseñad un mural que contenga los temas que habéis ido trabajando durante el último trimestre en las sesiones de tutoría y que sirva para poder presentar a vuestros padres, en la próxima reunión, qué se hace en esas sesiones.
6. Escribid un pregón de tutoría que, de forma divertida, sirva para abrir la fiesta de fin de curso. En ella podéis poner vuestras opiniones y resaltar los temas más importantes, así como los momentos principales del curso o las situaciones más significativas o divertidas.

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES

La evaluación de la acción tutorial es un elemento fundamental de la misma y siempre tendrá un carácter cualitativo. La finalidad de la evaluación de la acción tutorial es doble. Por un lado, constatar el grado de aprovechamiento que los alumnos hacen de las actividades propuestas, pero, por otro, también constatar la calidad de la propia actividad y su eficacia.

Herramientas como los cuestionarios de satisfacción o las actividades de evaluación pueden ser útiles para esta doble finalidad. El portafolio, tanto el elaborado por el alumno como el elaborado por el tutor, y la práctica reflexiva son dos herramientas más o menos novedosas que pueden ser de gran utilidad para este objetivo. Cabe destacar el papel que pueden tener los grupos de reflexión de tutores para poder garantizar una buena evaluación y mejora de la acción tutorial. Estos grupos pueden ser formales y dirigidos por un especialista o informales.

La finalidad básica de la evaluación de la acción tutorial es el cambio. Si se realiza un evaluación es para ver qué elementos de la intervención del tutor y de las actividades programadas pueden o deben ser mejoradas y el nivel de ajuste de las mismas a las necesidades de los alumnos y a los objetivos que nos habíamos planteado en el plan de acción tutorial.

8. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1993). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.
- Arnatz, S. (1995). *La tutoría: organización y tareas*. Barcelona. Graó.
- Artigotramos, M. (1973). *La tutoría*. Madrid. CSIC.
- Blackburn, K. (1978). *La función tutorial*. Madrid. Narcea
- Carmen, L. y Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid. MEC/CIDE.
- Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutorial*. Madrid. Narcea

BIBLIOGRAFIA

*Un comienzo no desaparece nunca,
ni siquiera con un final*

Harry Mulisch

- Ajuntament de Barcelona. (1993). *Decideix! Programa d'Educació sobre substàncies addictives (Pesa)* Barcelona. Àrea de Salut Pública.
- Alarn, N. (2006). "Inteligències múltiples a l'aula", en <http://www.xtec.cat/~cbarbal/Articles/innalart.pdf>.(16/03/2008).
- Alegre, M.A. y Collet, J. (2004). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1993). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona. CEDECS.
- Álvarez, M. y otros. (2000). *La orientación vocacional a través del currículo y de la tutoría*. Barcelona. Editorial Graó e ICE de la UB.
- Álvarez, M. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. evaluación e intervención*. Madrid. EOS.
- Antons, K. (1990). *Practica de la dinámica de grupos*. Barcelona. Editorial Herder.
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona. Paidós.
- Arnatz, S. (1995). *La tutoría: organización y tareas*. Barcelona. Graó.
- Artigotramos, M. (1973). *La tutoría*. Madrid. CSIC.
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia*. Barcelona. Herder.
- Bach, E. i Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona. Edicions 62.
- Bimbela J.L. y Navarro B. (2005). *Cuidando al formador*. Granada. Consejería de salud.
- Bisquerra, R y Álvarez, M. (2006) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid. Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (1992). "Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos", en *Quadrens d'escola*. Barcelona.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

- Blackburn, K. (1978). *La función tutorial*. Madrid. Narcea.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferencia del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona. Paidós.
- Borsani, M.J. (2001). *Adecuaciones curriculares. Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- Cabra, J. et al. (1998). *I tu sempre fas el que et diuen ? (Prevenió de les Drogodependències)*. Barcelona. Octaedro.
- Cabero, J.; Salinas, J.; Duarte, A.M^a. y Domingo, J. (2000). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. Síntesis Educación.
- Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid. Rialp.
- Carmen, L. y Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid. MEC/CIDE.
- Carpesa, A. (2001). *Educació Socioemocional a Primària*. Vic. Eumo Editorial.
- Casamayor, G y otros. (1999). *Como dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Graó.
- Castro, M. M. et al. (2002). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Cecile, D. (2007). *Semillas de mediadores. Mediadores en ciernes*. Barcelona. Edicions 3 cadires
- Cirillo, S. (1990). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona. Paidós terapia familiar.
- Colectivo Harimaguada. (1991). *Carpetas didácticas de educación afectivo-sexual para la escuela*. Las Palmas. Gobierno de Canarias. Dirección General de Promoción Educativa M.E.C.
- Consejo Escolar de Cataluña. (1992). *Deontología docent*. Barcelona. Publicacions del Consell Escolar de Catalunya.
- Coletti, M. y Linares, J.L. (comp.) (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona. Paidós.
- Collell, J. y Escudé, C. (2007). *Postdata. Programa de prevención del Bulling*. Barcelona: Edición Fundación Autor.
- Cornelius, H. y Faire, S. (1995). *Tu ganas yo gano*. Madrid. Editorial Gaia.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. (1996). *Código deontológico de los profesionales de la educación*. Extraído el 1 Febrero, 2007 de <http://www.uv.es/aidipe/Cong-Virtual2/deonto.htm>.
- Cudicio, C. (2006). *La PNL. Las claves para una mejor comunicación*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.
- De Bono, E.(1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona. Paidós plural.
- Dexeus, S. y otros (1986). *La contracepción hoy*. Barcelona. Salvat.
- Díez De Ulzurrun, A. y Masegoda, A. (1996). *La dinàmica de grups en l'acció tutorial*. Barcelona. Graó.

- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de la comunicación interpersonal*. Madrid. Narcea.
- Fabra, M^a Ll. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona. Editorial CEAC.
- Faber, A. y Mazlish, E. (1997). *Como hablar para que sus hijos le escuchen y como escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona. Ediciones Medici.
- Farita, J.M. y otros (1997). *La coordinación de equipos docentes*. Bogotá: Grupo editorial multimedial.
- Fernández Benasar, c. y Fornés, J. (1991) *Educación y salud*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- Fritzen, S. J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Cantabria. Editorial Sal térrea. Maliaño.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Mentes Creativas*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México. Fondo de Cultura económica.
- Gallego, D.J.; Alonso, C.M. y Cantón, I. (1996). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México. FCE.
- Gobierno de Navarra (1996). *Guía de salud y desarrollo personal*. Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.
- Gordillo, M.V.(1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona. Paidós.
- Güell, M. y Muñoz, J. (1998). *Desconeix-te tu mateix*. Programa d'alfabetització emocional. Barcelona. Edicions 62, Col. Llibres a l'abast 321, Barcelona.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- López Cabanas, M. y Chacón, F. (1997). *Intervención Psicosocial y Servicios Sociales. Un enfoque participativo*. Madrid. Síntesis.
- Lorenzo M.L. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutorial*. Madrid. Narcea.
- Luz de Luca, S. (2003). "El docente y las inteligencias múltiples" en *Revista Iberoamericana de Educación*. México
- Macia, D. (2000). *Las drogas: conocer y educar para prevenir*. Madrid. Pirámide.
- Marín, G. (1993). *Ética de la justicia y ética del cuidado*. Barcelona. Asamblea de Dones d'Eix.
- Marina, J.A. (2003). *Hablemos de la vida*. Madrid. Temas de hoy.
- Marina, J.A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona. Editorial Ariel.

- Marina, J.A. y López, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona. Anagrama.
- Martín, X. (2005). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Barcelona. Alianza.
- Martínez, M. y otros. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao. Editorial Desclee de Brouwer.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. EDIUOC. Barcelona.
- Moreno, M. (1998). *Sobre el pensamiento y otros sentimientos*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 271, pp. 11-20.
- Molina, F. et al. (1995). *Vida moral y reflexión ética. Enseñanza Secundaria. Ciencias Sociales, 2º Ciclo*. Sevilla. Linaria
- Mora, J. A. (1996). "El aula como escenario de la vida afectiva y moral", en *Cultura y Educación*, Vol. 3, pp. 5-18
- Nardone, G. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona. Herder.
- Nardone, G. (2004). *El arte de la estratagema. Como resolver problemas difíciles con soluciones simples*. Barcelona. RBA. Integral.
- Nardone, G y otros (2006). *El dialogo estratégico*. Barcelona. RBA.
- Piñero, A. y Vives, N. (1997). "La comunicación Global", en *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 54-58.
- Puig Rovira, J.M. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona. Ediciones Don Bosco.
- Puig Rovira, J.M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Puig Rovira, J.M. y Martín, X. (2007). *Les 7 competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona. Editorial Graó.
- Prieto, D.(2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid. Pirámide.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Romero Morante, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid. Akal.
- Ruiz, D. (1988). *Ética y deontología docente*. Buenos Aires. Barga S.A.
- Sacco, W y Beck, A. (1985): "Cognitive Therapy of depression", en E. Ebeckahm, y W. Leber, *Handbook of depression: Treatment, assessment, and research*. Himmewood. Dorsey.
- Salem, G. (1990). *Abordaje terapéutico de la familia*. Barcelona. Masson.
- Salo, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula*. Barcelona. Grupo editorial CEAC.
- Salomón, N. (1997). *Con el cariño no basta*. Barcelona. Editorial Medici.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Barcelona. Plaza & Janés.
- Sanz, G. (2005). *Comunicació efectiva a l'aula*. Barcelona. Graó.

- Savall, A. et al. (1998). *Yo, tú y nosotros. Cuerpo, sexualidad y afectividad*. Barcelona. Octaedro.
- Segura, M. (1996). *Programa de Competència Social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats Socials*. Barcelona. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós educador.
- Serrano, S. (2007). *Los secretos de la felicidad. El maravilloso poder de la conversación*. Barcelona: Alienta.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes: mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona. Graó.
- Subirats, J. y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Torralla, F. (2001). *Más allá del principalismo. La ética de las virtudes como fundamento*. Ponencia presentada en el III Congreso Estatal del Educador Social. Barcelona.
- Vidal, S. (2005). *Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en Secundaria*. Barcelona. Ediciones Alertes.
- Wanjiru, Ch. (1995). *La ética de la profesión docente*. Pamplona. Eunsa.
- Watzlawick, P. (1990). *La realidad inventada*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Watzlawick, P. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.

TÍTULOS PUBLICADOS (Cont.)

- 11 Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
- 12 La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria.
Luis Rico (Coord.)
- 13 Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.
Laura Pla y Ignasi Vila (Coord.)
- 14 L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- 15 Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.
César Coll (Coord.)
- 16 Elementos prácticos para la enseñanza de la economía
Carlos Moslares y Lucinto González
- 17 Cultura tecnológica. Estudios de Ciencias, Tecnología y Sociedad
Eduard Atbar y Miguel Angel Quintanilla
- 18 Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales
Antoni Bardauio y Paloma González
- 19 Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia
Gemma Tribó Traveria
- 20 Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo
Marta Gil de la Serna y José Escaño
- 21 La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica
Antoni Giner y Óscar Puigardeu