

ELENA MARTÍN y VICENT TIRADO (Coords.)
MERCEDES BABÍO, ANTONIO BAUZA,
JULIO NEVARES

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

5

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

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 Puellas (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 Sencundaria.**
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)
- 5 La orientación educativa y profesional en la Educación Sencundaria.**
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- **La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**
Luis del Carmen (Coord.)

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA


EDITORIAL

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

5

ELENA MARTÍN, VICENT TIRADO (Coord.),
MERCEDÉS BABÍO, ANTONIO BAUZÁ,
JULIO NEVARES

LA ORIENTACIÓN
EDUCATIVA Y PROFESIONAL
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez,
Francesc Segú.

Primera edición: Marzo 1997

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 Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori, S.L.. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Elena Martín y Vicent Tirado
© Mercedes Babío y Julio Nevares (Capítulo III)
© Antonio Bauzá (Capítulo IV)
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B-14.550-1997
I.S.B.N.: 84-85840-52-6
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carrerera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

Índice

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: NATURALEZA Y FUNCIONES. <i>Elena Martín y Vicent Tirado</i>	13
CAPÍTULO II. LA RESPONSABILIDAD DEL CENTRO EN LA ORIENTACIÓN: ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES. <i>Vicent Tirado</i>	33
CAPÍTULO III. LA FUNCIÓN TUTORIAL: EL TRABAJO DEL TUTOR CON LOS ALUMNOS Y LAS FAMILIAS. <i>Mercedes Babío y Julio Nevares</i>	57
CAPÍTULO IV. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA LLEVARLA A CABO. <i>Antonio Bauzá</i>	93
LECTURAS RECOMENDADAS.....	123
SUPUESTOS PRÁCTICOS Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ÍNDICE TEMÁTICO	139

Introducción

La tradición de las Enseñanzas Medias en nuestro país ha respondido hasta el momento actual a la finalidad de preparar a los alumnos para sus estudios universitarios o para su inserción en el mundo laboral. La reforma educativa planteada a partir de la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en el año 1990, supone una modificación muy sustancial de esta etapa escolar. El establecimiento de un período obligatorio de cuatro años para todos los alumnos, con carácter comprensivo, obliga a la educación secundaria a centrar sus objetivos en la atención individualizada de cada uno de ellos como vía para poder alcanzar aquellas capacidades que se consideran necesarias para poder desenvolverse como un ciudadano activo y responsable en nuestra sociedad.

La orientación educativa, entendida como aquellos procesos que favorecen una educación integral e individualizada del alumno, pasa, desde este punto de vista, a constituir un aspecto clave de la calidad de la enseñanza en la educación secundaria. Orientar a los alumnos consiste, pues, en ajustar la ayuda pedagógica a sus necesidades específicas y atender a los distintos ámbitos en los que se produce el desarrollo —intelectual, afectivo y social. Si bien la orientación no puede separarse desde este punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y debe, por lo tanto, llevarse a cabo por todos y cada uno de los docentes de la educación secundaria, su dificultad exige que estos profesores cuenten con el apoyo de determinados profesionales cuyos conocimientos psicopedagógicos permiten ayudar y guiar la tarea de los docentes desde esta dimensión formativa de la educación. La función que los tutores y el Departamento de Orientación, o el profesor de psicología y pedagogía, tienen encomendada en un centro de secundaria responde precisamente a este apoyo especializado a los procesos de orientación.

La orientación cumple, junto con la finalidad de garantizar un proceso educativo armónico e individualizado, otra función fundamental en la educación secundaria que se refiere a la ayuda que es preciso ofrecer a los alumnos para que éstos puedan ir configurando sus itinerarios académicos y profesionales. La estructura de las enseñanzas de esta etapa educativa responden a un equilibrio entre los elementos comunes y opcionales del currículum. Este equilibrio entre ambos componentes permite dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y posibilita, asimismo, caminos diferentes hacia las distintas opciones académicas y profesionales. Elegir adecuadamente entre estas alternativas exige que los alumnos tengan un buen conocimiento de sí mismos, de los estudios que ante ellos se abren y del mundo laboral. Y supone además que hayan aprendido a tomar decisiones a partir de los criterios que resultan pertinentes en cada caso. La orientación académica y profesional se ocupa de que estos aprendizajes tengan lugar durante la educación secundaria.

En el libro se analizan los procesos de orientación desde esta doble vertiente, educativa y académica y profesional. El primer capítulo ofrece una reflexión acerca de la naturaleza y funciones de la orientación como dimensión formativa de la educación e inseparable desde este punto de vista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este capítulo se analizan también las estructuras con las que, desde este punto de vista, debe contar un centro de secundaria para llevar a cabo el apoyo que los docentes necesitan para ajustar su trabajo en el aula a estos principios.

Un funcionamiento adecuado de la orientación en los centros de secundaria, exige determinados órganos de coordinación y la elaboración del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académica y Profesional. La tarea de los tutores y de los profesores cobra sentido en la medida en la que se enmarca en estos procesos generales. El segundo capítulo del libro analiza las estructuras generales del centro y los procesos conjuntos de toma de decisiones, prestando especial atención a la tarea de los tutores como coordinadores del equipo educativo que componen todos los profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos. El trabajo del equipo docente, guiado por el tutor, es un elemento imprescindible para la coherencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, un instrumento fundamental de la orientación.

No obstante, las funciones del tutor no se limitan a la coordinación del equipo docente, sino que abarcan también el trabajo con los alumnos, tanto en grupo como individualmente, y la coordinación con las familias. Al análisis de estas dos tareas fundamentales del tutor se dedica el tercer capítulo del libro, en el que se ofrecen pautas para llevar a cabo estas actividades.

Finalmente, el último capítulo aborda con carácter monográfico la orientación académica y profesional presentándola como aquella ayuda que es preciso ofrecer a los alumnos para que éstos aprendan a tomar decisiones con criterios adecuados en relación a los diversos itinerarios académicos y profesionales. En esta última parte del libro se analizan los distintos ámbitos sobre los cuales debe tener información el alumno – sus propias capacidades e intereses, las distintas vías para continuar sus estudios y las características del mundo laboral. Se ofre-

cen, asimismo, pautas para ir desarrollando en el alumnado las capacidades de análisis y de toma de decisiones necesarias para realizar elecciones adecuadas.

Entender, por lo tanto, los procesos de orientación en un centro de secundaria y las responsabilidades de cada miembro del equipo docente en ellos supone la lectura integrada de los distintos capítulos en los que se diferencian diversos ángulos de la orientación, que en el quehacer cotidiano de los centros forman parte de un todo global.

Finalmente, querríamos destacar, que los temas tratados en este volumen tienen especial relación con otro de los libros de la colección: *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. La lectura conjunta de ambos ofrece una panorámica más enriquecedora de uno de los aspectos sin duda más importantes, de la educación secundaria: la respuesta ajustada a las necesidades peculiares de los alumnos y alumnas como garantía para poder alcanzar las intenciones educativas definidas en el curriculum.

CAPÍTULO I

La orientación educativa: naturaleza y funciones

Elena Martín. Vicent Tirado

INTRODUCCIÓN

La orientación puede entenderse, y de hecho se ha entendido, de formas distintas dependiendo de la concepción educativa global en la que se fundamenta. El objetivo de este primer capítulo es situar el concepto de orientación a partir de la manera de entender la función social de la escolarización y el proceso de enseñanza y aprendizaje que subyace en este texto y en el conjunto de los volúmenes que componen esta colección de manuales para la formación inicial del profesorado de secundaria.

Analizaremos, en primer lugar, la inseparable relación entre educación y orientación y los principios de actuación en el centro que de ello se derivan. Diferenciaremos también entre la dimensión educativa y la dimensión profesional de la orientación, para pasar, en el tercer apartado, a identificar aquellos rasgos de la educación secundaria que ponen de manifiesto la especial relevancia que la orientación tiene en este nivel educativo. Por último, abordaremos una reflexión en torno a las estructuras responsables de llevar a cabo la orientación en los centros de secundaria, diferenciando entre los diversos niveles en los que se deben planificar y desarrollar las actuaciones.

Este primer capítulo pretende servir de introducción a los restantes. Por ello, en él se abordan aspectos generales que posteriormente se desarrollarán en profundidad, con el fin de situar primero una perspectiva global que ayuda a dar significado al conjunto de los elementos que configuran un tema de la complejidad del de la orientación educativa y profesional.

RELACIONES ENTRE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESCOLAR

Una de las polémicas que se produce entre la comunidad educativa, tanto desde el punto de vista teórico como, sobre todo, desde la práctica real de los centros de educación secundaria, es la que se refiere a la delimitación de las funciones de la institución escolar, es decir, a las responsabilidades propias del proceso educativo que se lleva a cabo en los centros docentes frente a aquellas que son competencia de otros contextos educativos no escolares. Las posiciones que se mantienen en torno a este crucial tema son, lógicamente, variadas pero, con intención de clarificar el debate, vamos a señalar las opiniones extremas entre las que, por supuesto, se encuentran otras más matizadas.

Un determinado sector del profesorado de secundaria considera que su tarea consiste básicamente en favorecer que los alumnos aprendan los contenidos de las asignaturas de las cuales son responsables, entre los que se encuentran exclusivamente los conceptos y procedimientos propios del ámbito de conocimiento que éstas abarcan, los aspectos fundamentalmente cognitivos, por lo tanto. Esto significa que no identifican claramente dentro de sus funciones la enseñanza de otras capacidades que, junto con las intelectuales o cognitivas, configuran el conjunto de los ámbitos del desarrollo de los alumnos y que, en consecuencia, no consideran necesario incluir entre los contenidos aquellos que tienen que ver con el aprendizaje de las actitudes y los valores¹, ya que entienden que estas facetas del desarrollo de las personas, si bien influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, deben abordarse fundamentalmente desde otras instancias tales como la familia o los grupos de iguales.

Hay, por el contrario, otros profesores y profesoras que conciben la función de la escolarización desde un punto de vista más global, como aquellas intervenciones intencionales que se dirigen a favorecer el desarrollo individual y la socialización de los alumnos en el conjunto de los ámbitos del desarrollo humano y no exclusivamente en el cognitivo. Desde este punto de vista, la responsabilidad docente no se circunscribe estrictamente a la parcela propia de las asignaturas encomendadas sino que abarca la formación de los alumnos y alumnas en su dimensión no sólo académica, sino también personal y social. En último término, se trata de posiciones que se decantan respectivamente, o al menos hacen

¹ Para un análisis detallado de la distinción entre tipos de contenidos en el curriculum, véase el capítulo segundo del volumen de esta misma colección: *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, de César Coll.

mayor énfasis, en la función instructiva frente a la formativa de la educación escolar.

En el momento actual, los análisis realizados tanto desde el punto de vista sociológico y psicopedagógico (Coll, 1990) como desde la reflexión más ligada a las políticas educativas (OCDE 1991, Fullan 1991) ponen de manifiesto la necesidad de prestar especial atención, en las instituciones escolares, a la dimensión afectiva y social de la formación de los alumnos y a la educación en valores como un ingrediente básico de este proceso. Se considera fundamental que, junto con la comprensión de la realidad que les rodea, la educación prepare a los alumnos en la capacidad de enjuiciar esa realidad y de implicarse activamente en ella en función de la valoración realizada. La dimensión formativa de la educación se muestra, pues, como imprescindible para asegurar un desarrollo pleno de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo también lo ha entendido así, estableciendo, en las intenciones educativas recogidas en el currículum, objetivos que se refieren a cinco tipos de capacidades distintas –intelectuales o cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción y actuación social– que cubren el conjunto de los ámbitos del desarrollo. Asimismo, el currículum incluye contenidos conceptuales, pero también procedimientos, actitudes y valores.

Garantizar una educación plena y armónica de la persona es, sin duda, una tarea compleja que requiere una sólida preparación de los docentes y un marco institucional que posibilite la coordinación con el entorno familiar y social que rodea al alumno. Una de las funciones de la orientación es, precisamente, prestar la ayuda necesaria para que los procesos de enseñanza y aprendizaje favorezcan el desarrollo integral de los alumnos. La otra finalidad, inseparable de esta primera, es favorecer que la enseñanza ofrezca una atención individualizada a las particulares necesidades educativas de los alumnos. Junto con la dimensión plena de la educación, la orientación hace hincapie en la exigencia de ajustar las estrategias educativas a la diversidad del alumnado.

Por lo que se refiere a esta segunda finalidad, si algo caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje es precisamente la particularidad de las interacciones que se producen entre el profesor y los alumnos debido al peculiar modo en que cada uno de éstos construye el conocimiento, lo que a su vez exige que el profesor diversifique su intervención. Efectivamente, el alumno aporta al proceso de aprendizaje sus conocimientos previos, diferentes en cada caso, así como una determinada manera de aprender y un cierto grado de motivación para hacerlo. Estos tres elementos de la situación interactiva, por no extendernos en exceso en el análisis detallado de las múltiples causas de la diversidad de los alumnos que ya se han tratado en otro lugar², deben ser tenidos en cuenta por el profesor para

² Para una discusión en profundidad sobre el tema de la atención a la diversidad, véase el volumen de esta misma colección, *La atención a la diversidad en la educación secundaria* de Elena Martín y Teresa Mauri.

tutores y del departamento de orientación. Una vez más, la imbricación de estas actividades con el funcionamiento general del centro es la mejor garantía para conseguir los objetivos previstos. El Plan de Orientación Académica y Profesional debe ser el instrumento para organizar y dar coherencia a las intervenciones de los distintos niveles de responsabilidad señalados en el punto anterior –profesores, tutores y Departamento de Orientación.

La relación entre estas dos dimensiones de la orientación –educativa y académico-profesional– es clara y resulta fundamental tenerla en cuenta en la planificación y puesta en marcha de la orientación. Cuando los alumnos eligen una determinada opción entre las posibles, lo hacen guiados por la percepción que tienen de sus capacidades y por sus propias motivaciones e intereses. Como se sabe, en este momento,³ tanto las capacidades como las motivaciones de los estudiantes se construyen dentro de la interacción entre el alumno y la institución educativa. Son, pues, fruto de la particular historia escolar de cada uno. Las experiencias de éxito o fracaso que jalonan esta historia explicarán en gran parte la percepción de capacidad o incapacidad que el alumno tenga de sí mismo, y condicionarán igualmente las expectativas con las que el alumno se aproxime al aprendizaje. El esfuerzo que sin duda supone aprender puede, en función de ello, vivirse como un reto estimulante o como una dificultad que no merece la pena enfrentar. Por lo tanto, la capacidad de los docentes de ajustar su ayuda a la diversidad del alumnado –dimensión educativa de la orientación– influirá directamente en que las decisiones académicas y profesionales se ajusten a sus posibilidades reales y no a una autoimagen deteriorada por una historia de fracaso escolar. Por otra parte, este objetivo se conseguirá con mayor facilidad en la medida en que la intervención docente intencional abarque el conjunto de los ámbitos del desarrollo. La competencia de los alumnos difiere notablemente en muchos casos entre las áreas cognitivas, afectivas, sociales o relacionales. Un alumno puede tener más dificultades en unas y, sin embargo, mostrarse hábil en otras. La orientación educativa, al destacar la formación plena de los alumnos, favorece su desarrollo armónico y, con ello, una mejor disposición para la toma de decisiones académicas y profesionales.

Por otra parte, en el conocimiento de uno mismo que es preciso haber desarrollado para tomar acertadamente estas decisiones, influyen significativamente las capacidades metacognitivas de los alumnos, es decir, la habilidad de éstos para razonar sobre los propios procesos de construcción del conocimiento, de aprender a aprender. Estas capacidades están recogidas en el curriculum como objetivos y contenidos de la enseñanza y, por lo tanto, son responsabilidad de los profesores y profesoras que imparten docencia en la etapa. De poco sirve ofrecer a los alumnos mucha y buena información sobre las opciones académicas y

³ Véase el capítulo cuatro del volumen de esta misma colección *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* coordinado por César Coll y los capítulos tres y cuatro de *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* coordinado por Eduardo Martí.

profesionales si ellos carecen de la capacidad de conectar esta información con un conocimiento ajustado de lo que quieren y son capaces de hacer.

Desde este punto de vista, cuando en la clase un profesor trabaja atendiendo a la diversidad de los alumnos tanto en sus capacidades como en sus intereses y motivaciones, cuando ayuda a que aprendan a autoevaluar sus progresos o cuando les devuelve una imagen de competencia, está poniendo en práctica la orientación desde su dimensión tanto educativa como académico-profesional. Igualmente, cuando un tutor aborda actividades relacionadas con el desarrollo social de los alumnos o analiza las causas de las dificultades de aprendizaje que hayan podido surgir, está interviniendo desde la doble perspectiva que venimos analizando.

Una de las razones que explica la composición de los Departamentos de Orientación, a la que nos referiremos en el siguiente apartado, es precisamente esta concepción integrada de las funciones de la orientación que supone la confluencia de conocimientos diversos en una misma actuación. Los profesionales que componen los Departamentos de Orientación aportan en su conjunto una suma de saberes necesarios para brindar el apoyo en que consiste la orientación, por una parte, la perspectiva psicopedagógica y, por otra, el conocimiento didáctico propio de cada especialidad. Al pedirle a los docentes que asuman en su tarea específica la orientación, es preciso que la ayuda que los profesionales de la psicopedagogía brinden esté lo más contextualizada posible al ámbito disciplinar de las asignaturas de las que cada profesor es responsable. Por lo tanto, es preciso planificar conjuntamente profesores de las distintas especialidades y psicólogos y pedagogos las actividades que se van a llevar a cabo tanto desde la vertiente educativa como profesional de la orientación.

Esta estrecha relación entre orientación educativa y profesional no quita sin embargo que, como hemos señalado más arriba, sea necesario organizar actividades específicas para ofrecer un adecuado apoyo a las decisiones que encaminarán a los alumnos y alumnas por distintas vías. De este tema se ocupa en profundidad el cuarto capítulo del libro.

LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La toma de conciencia de la necesidad de enfatizar la dimensión formativa de la educación ha ido aumentando progresivamente y, en este momento, la mayor parte de los sistemas educativos de los países desarrollados establecen la orientación dentro de sus prioridades y cuentan con recursos específicos para llevarla a cabo. En el caso de España, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, aprobada en el año 1990, incluye un artículo que aborda este elemento básico en la educación precisamente en el capítulo dedicado a la calidad de la enseñanza. Siendo, pues, necesaria a lo largo de toda la escolaridad, en el caso de la educación secundaria la orientación cobra una especial importancia. Analizaremos en este apartado cuáles son las características de este nivel educativo que ponen de manifiesto esta importancia, con el fin de tenerlas en cuenta como principios que guíen la actuación en este campo.

Un primer rasgo, común a las dos etapas de este nivel educativo –secundaria obligatoria y postobligatoria– es el mayor peso disciplinar que caracteriza sus enseñanzas. A diferencia de la educación primaria, en la secundaria el currículum está organizado en torno a áreas o asignaturas de ámbitos de conocimiento cada vez más especializado. Ello supone una fragmentación de la realidad que hace a los alumnos más difícil relacionar los contenidos del aprendizaje en un todo integrado y significativo y lleva, por otra parte, a que el alumno reciba la enseñanza de un número de docentes muy amplio. El salto que se produce entre la educación primaria, en la que intervienen normalmente cuatro profesores, a la secundaria, en la que pueden llegar a impartir docencia a un mismo grupo hasta doce profesores, supone una dificultad añadida para los alumnos ya que tienen que acoplarse a maneras distintas de dar clase y, sobre todo, los profesores pasan con los alumnos un tiempo demasiado breve que hace difícil conocerlos a fondo. La figura del tutor, que en las etapas anteriores asume más de la mitad del horario escolar de los alumnos de su grupo, cambia sensiblemente en secundaria donde, a pesar de que para su elección se tiene en cuenta el tiempo que comparte con el grupo, en muchas ocasiones éste puede no superar las tres o cuatro horas a la semana. La necesidad de dedicar un gran esfuerzo a asegurar la coherencia entre la intervención educativa de este amplio número de docentes cobra, pues, especial importancia y pone de manifiesto la relevancia de la orientación y en particular de la función tutorial. De la calidad de la función tutorial depende la cohesión de los profesores del equipo educativo –es decir, de todos los docentes que imparten clase a un mismo grupo– y depende también que los alumnos encuentren, a pesar de la diversidad de profesores, un referente que asegure la dimensión formativa de la educación además de la instructiva.

A este mayor peso disciplinar, y al consecuente aumento del número de profesores, hay que añadir como otro rasgo que pone de manifiesto la importancia de la orientación, el de su formación. El profesorado de secundaria ha venido recibiendo hasta este momento una formación inicial en la que ha primado, sobre todo, la competencia en su didáctica específica en detrimento de otros conocimientos relacionados con la sociología de la educación, la organización de los centros o la fundamentación psicopedagógica, por citar sólo algunos de ellos. Esto hace más difícil, como comentábamos al comienzo de este capítulo, que el profesorado de esta etapa asuma en profundidad la dimensión formativa de la educación. La orientación tiene precisamente que prestar ese apoyo con la intención de que los docentes vayan adquiriendo esta competencia que su formación inicial no aseguraba hasta ahora.

Por otra parte, la estructura de ordenación de este nivel educativo está organizada sobre un equilibrio entre asignaturas comunes y optativas que pretende responder a la variedad de intereses y capacidades de los alumnos y alumnas. Durante la secundaria obligatoria, los alumnos deben elegir durante los tres primeros cursos una asignatura optativa –o bien una serie de créditos optativos, en el caso de Cataluña– y en el cuarto año de la etapa la complejidad de la elección es mucho mayor ya que cuatro de las áreas troncales pasan a ser opcionales, teniendo que elegir dos de entre ellas, además de las asignaturas optativas que en

este último año doblan además su peso horario⁴. Las decisiones que los estudiantes tomen en relación a estas alternativas, en especial las que se refieren al cuarto curso, tendrán una importancia notable en su futuro académico y profesional.

En el caso de los Bachilleratos, la variedad de opciones es todavía mayor. Además de la elección entre las cuatro modalidades, los alumnos deben configurar su propio itinerario eligiendo entre las asignaturas comunes, específicas de modalidad y optativas en las que está organizado el curriculum de esta etapa. Por último, los ciclos formativos tanto de grado medio como superior ofrecen una amplísima variedad de enseñanzas con vinculaciones específicas con las asignaturas de la secundaria obligatoria y del bachillerato. Esta multiplicidad de opciones permite atender a la diversidad de los alumnos, pero exige que éstos reciban una orientación académica y profesional adecuada para que la riqueza de alternativas no se convierta en confusión.

Si bien la orientación es, pues, necesaria en el conjunto de la educación secundaria lo es mucho más durante su tramo obligatorio. La educación secundaria obligatoria se ha configurado en la nueva ordenación del sistema educativo como una etapa comprensiva, es decir, en la que los alumnos estudian en un mismo centro un curriculum básicamente común. Esta opción se fundamenta en el convencimiento de que cuanto más se retrasa el momento en el que los alumnos deben tomar una decisión que les encamina hacia una vía académica o profesional, más probabilidades hay de que esta decisión obedezca a razones educativas y no referidas al origen socioeconómico y cultural de los estudiantes. Desde esta concepción educativa, la comprensividad de la educación secundaria obligatoria sería, pues, un instrumento al servicio de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la atención a la diversidad de los alumnos cobra mayor dificultad en una etapa comprensiva en la que es preciso encontrar el equilibrio entre una oferta de enseñanzas común para el conjunto de los alumnos y una diversificación de las estrategias educativas que permita el necesario ajuste a la diferencia de capacidades, intereses y motivaciones que caracteriza al alumnado⁵. A este equilibrio entre comprensividad-diversidad se añade otro, que en cierto sentido es la otra cara de la misma moneda, referido al doble carácter propedéutico y terminal de la etapa. Las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria tienen un sentido propio en tanto en cuanto preparan a los alumnos para que puedan desenvolverse como ciudadanos críticos, activos y responsables. Pero deben, a su vez, compaginar este carácter terminal con la adecuada preparación de los alumnos para seguir cursando estudios en bachillerato o en los ciclos formativos de grado medio. En este sentido es importante hacer hincapié en la

⁴ Para una información más detallada sobre la ordenación de la educación secundaria obligatoria y de las modalidades de bachillerato, véase el volumen de esta misma colección *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum en la educación secundaria* coordinado por Juan Manuel Escudero.

⁵ Para una discusión más a fondo sobre las medidas de atención a la diversidad, véase el volumen de esta misma colección *La atención a la diversidad en la educación secundaria* coordinado por Elena Martín y Teresa Mauri.

trascendencia de obtener la titulación de graduado en educación secundaria ya que sólo habiéndola obtenido es posible seguir cursando estudios por alguna de las dos vías señaladas, a diferencia de lo que ocurría con la Ley General de Educación, según la cual el Graduado Escolar era imprescindible para acceder al bachillerato, pero no para los estudios de formación profesional. Una vez más esta doble función de la etapa exige prestar especial atención a la orientación en su dimensión tanto educativa como académico-profesional.

Junto con estos rasgos de la educación secundaria referidos a sus enseñanzas y a su profesorado hay que tener en cuenta también algunas características de los alumnos y de sus familias que ayudan a entender también el mayor peso de la orientación en este nivel educativo. En efecto, la adolescencia es un período del desarrollo que se caracteriza por una reconstrucción de la identidad de los alumnos tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo y social (Moreno, 1990; Martí, en esta misma colección). Se trata de cambios que suponen una cierta desorientación hasta que el ajuste cristaliza y que requieren, por lo tanto, un apoyo especial por parte del conjunto del profesorado y, en especial, por los tutores. A esto hay que añadir que la adolescencia supone igualmente un nuevo marco de relaciones de los hijos e hijas con sus familias caracterizado por una mayor independencia y autonomía no ausente de conflictos. Esta relación influye a su vez en la dinámica que se establece entre el centro docente y las familias, ya que supone un cierto cambio de papeles en relación a la primaria. El mayor grado de madurez de los alumnos lleva a considerar que algunos de los temas que se trataban con sus padres pueden ahora abordarse directamente con ellos. Esto que es totalmente cierto puede en ocasiones hacer olvidar que, no obstante, la familia sigue teniendo un papel fundamental en la buena marcha de la escolarización de los alumnos. Es preciso, pues, plantearse los ámbitos de comunicación que desean establecerse con las familias y los canales mediante los cuales se van a llevar a cabo.

Finalmente, la orientación ha cobrado especial importancia en la educación secundaria por la llegada a este nivel educativo de los alumnos y alumnas del programa de integración. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, que comenzó en la educación infantil y primaria en el año 1985, ha supuesto que en este momento este alumnado esté ya cursando la secundaria obligatoria. Los institutos que han acogido el programa de integración han incorporado determinados profesionales para apoyar esta tarea. Los departamentos de orientación de estos centros normalmente cuentan, junto con el especialista en psicología y pedagogía, los profesores de ámbito y el responsable de la orientación laboral⁶, con dos profesores especialidades en pe-

⁶ La composición de los departamentos de orientación varía en función de la comunidad autónoma de que se trate. Una exposición más detallada de las diferentes estructuras se recoge en el siguiente apartado de este capítulo y el en volumen de esta misma colección *Los institutos de educación secundaria: organización y funcionamiento* coordinado por Serafín Antúnez.

diagnóstico terapéutica y en audición y lenguaje cuya función es precisamente apoyar a estos alumnos y a sus profesores. En cualquier caso, la atención a este alumnado requiere la implicación del conjunto del centro ya que es preciso organizar la respuesta educativa de tal modo que resulte lo más normalizada posible⁷. Para ello, es fundamental que los equipos responsables de la orientación en la educación primaria trabajen conjuntamente con los departamentos de orientación para que éstos puedan, a partir de la información recibida, coordinar las medidas extraordinarias de atención a la diversidad que habitualmente requieren estos alumnos. Dentro de las tareas de orientación es preciso, pues, incluir el asesoramiento en el proceso de decisión sobre las adaptaciones curriculares que estos alumnos puedan necesitar, y el apoyo y seguimiento a su proceso de aprendizaje.

Son muchos, pues, los rasgos de la educación secundaria tanto obligatoria como postobligatoria que ponen de manifiesto la importancia de la orientación como ayuda a una atención individualizada de los alumnos y alumnas desde el punto de vista de su aprendizaje y su futuro académico y profesional. Analicemos a continuación los recursos humanos responsables de esta tarea en los centros.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: ESTRUCTURAS Y RESPONSABLES

El recorrido realizado sobre la importancia y la complejidad de la orientación en la Educación Secundaria pone de manifiesto la necesidad de que los institutos se doten de una estructura organizativa especializada y cualificada en el trabajo de orientación que sirva de apoyo al desarrollo de las responsabilidades educativas de los enseñantes. Sin la existencia de estructuras técnicas de diversa índole (psicopedagógicas, didácticas, etc.) es muy improbable que el profesorado pueda realizar las múltiples tareas que se le exigen en este campo.

En la mayoría de las Comunidades Autónomas la orientación en los centros de secundaria se ha organizado en torno a la figura de los tutores o tutoras y del Departamento de Orientación (D.O.) entendidos como órganos de coordinación docente. En Cataluña, sin embargo, existe otra organización en la que las tareas de orientación se distribuyen entre diferentes estructuras internas y externas al propio centro. Entre las primeras, podemos señalar: el profesor de la especialidad de psicología o pedagogía, el coordinador pedagógico del centro, el coordinador de formación profesional y el profesorado de los diferentes departamentos didácticos, y, entre las segundas: los Equipos de Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico (E.A.P.).

Sea cual fuere el modelo de orientación educativa y psicopedagógica del que se parte, es indispensable que los institutos se doten de una estructura organiza-

⁷ Véase el último capítulo del libro de esta misma colección *La atención a la diversidad en la educación secundaria* de Giné, Salguero y Herraiz.

tiva que favorezca la coordinación y articulación en el proyecto educativo de las actividades de orientación que se llevan a cabo en el centro y el desarrollo de aquellas funciones de orientación más especializadas, como las relacionadas con la atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

Se trata de que sea posible la colaboración y cooperación entre los distintos responsables implicados en el desarrollo de tareas orientadoras, de modo que, por una parte, les permita sumar los esfuerzos que desarrollan en este sentido dotándolos de la coherencia necesaria y, por otra, delimitar las tareas que corresponde realizar a cada uno de ellos. Así, puede que les resulte mucho más fácil comprometerse en el desarrollo responsable de las mismas y en su evaluación. Un órgano institucional como los Departamentos de Orientación, que esté integrado en la estructura del centro, garantiza el cumplimiento de todas estas funciones máxime en centros como los institutos de Enseñanza Secundaria en que es bien patente la complejidad de su organización, la dificultad de las enseñanzas que se imparten y la variedad del pensamiento didáctico y educativo de los docentes implicados.

En la medida en que el D.O. desarrolle su cometido en estrecha colaboración con los otros órganos de coordinación (comisión de coordinación pedagógica, departamentos didácticos, tutores o tutoras, equipos educativos, etc.), y con los órganos de gobierno del centro, estará preparado para cumplir con su tarea de manera satisfactoria para todos los implicados. La labor del D.O. se convierte, desde esta perspectiva, en un instrumento de ayuda educativa que complementa la que los docentes prestan en su práctica cotidiana y la que desarrollan los órganos de coordinación docente en el centro. Dicha tarea no sólo no puede ser sustituida por la que el D.O. lleva a cabo, sino que la de este último encuentra su verdadero sentido si la ejecuta en interrelación y en situación de colaboración con las acciones pedagógicas de los enseñantes. Precisamente por ello, las funciones del D.O. se configuran como un continuo de las actividades educativas del profesorado, tomando como referente los distintos niveles de planificación y desarrollo curricular: el Proyecto curricular de centro (que incluye el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académico y Profesional), las programaciones didácticas, las programaciones de aula y la actividad misma de enseñanza y aprendizaje.

Las tareas de orientación específicas y especializadas que el D.O. efectúa en el centro, hay que contemplarlas conjuntamente también con las que realizan los enseñantes en este sentido y evitar que se atribuya a dicho Departamento de Orientación la exclusividad de su realización. De no ser así, la orientación se convertiría en algo ajeno a la actividad educativa ordinaria del centro y, en consecuencia, en una cuestión no esencial de la educación.

El D.O. debe colaborar con los demás profesionales y órganos de coordinación y de gobierno del centro, especialmente en el desarrollo de los procesos de atención a la diversidad. Entre las medidas de atención a la diversidad deben destacarse por su relevancia: la prevención e identificación de las dificultades de aprendizaje y el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares a los estudiantes que lo necesiten. Debe contribuir también a la concreción, seguimiento y

evaluación de la acción tutorial y la orientación académica y profesional y a la elaboración de los planes relativos a dichas actuaciones: el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional.

La interrelación y la interconexión del D.O. con los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro para el desarrollo de actividades de asesoramiento psicopedagógico y de atención educativa a los alumnos con dificultades generalizadas de aprendizaje o con necesidades educativas especiales se vertebrará en torno al diseño y desarrollo del Proyecto curricular del centro. Para ello, dicho departamento participa en el desarrollo de las tareas que tiene encomendadas la Comisión de Coordinación Pedagógica y los departamentos didácticos. La elaboración de adaptaciones curriculares ajustadas a las necesidades educativas de alumnos concretos requiere que el D.O. colabore también con el tutor o la tutora y el equipo educativo que interviene en la enseñanza de estos alumnos. Por su parte, y recíprocamente, la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas implica la colaboración de los profesores o profesoras que imparten clase a los alumnos evaluados.

Del mismo modo, también su participación en la concreción y desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional y del Plan de Acción Tutorial requiere de esa interconexión entre profesionales implicados del centro y, una vez más, de la vertebración de la tarea en torno a la elaboración del Proyecto curricular de etapa. El D.O. colabora para ello una vez más con la Comisión de Coordinación Pedagógica y los departamentos didácticos y con los tutores o tutoras y los equipos docentes. La relación con estos últimos se debe fundamentalmente al seguimiento que se efectúa del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en especial, a su participación en la Junta de Evaluación para la elaboración del Consejo Orientador, al finalizar la E.S.O., y los Programas de Garantía Social.

En suma, entre las tareas más sobresalientes que los Departamentos de Orientación deben realizar se hallan, en primer lugar, labores de asesoramiento a los enseñantes y a los equipos educativos en aspectos de planificación y desarrollo de respuestas educativas ajustadas a las características de cada uno de los jóvenes y en el continuo de estas actuaciones, en cuestiones de prevención y detección de dificultades de aprendizaje y de realización de adaptaciones curriculares; y, también, labores de asesoramiento a la Comisión de Coordinación Pedagógica en relación a los principios psicopedagógicos base del Proyecto curricular de centro y, en la medida de lo posible, a los departamentos didácticos en temas de criterios y procedimientos para llevar a cabo adaptaciones curriculares.

En segundo lugar, el D.O. realiza tareas de elaboración de propuestas de organización del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académica y Profesional prestando una atención especial a que se dé coordinación entre ambos, participando en la elaboración del Consejo Orientador y sugiriendo criterios y procedimientos para organizar la diversificación curricular, las adaptaciones curriculares y otras medidas también de carácter extraordinario como son: la realización de desdobles, la organización de agrupamientos flexibles, la elaboración de propuestas de optativas específicas, etc.).

Una tercera responsabilidad del D.O. es la realización de tareas de evaluación psicopedagógica de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, el D.O. tiene encomendada, en parte como consecuencia de las actuaciones anteriores, la tarea de prestar atención directa a los jóvenes que son objeto de medidas educativas extraordinarias de atención a la diversidad y, en su caso, hacerse cargo de parte de su enseñanza (diversificación curricular y adaptaciones curriculares de determinadas áreas). Finalmente, los profesores que forman parte del D.O., a los que nos referiremos en el apartado siguiente, completan su tarea impartiendo docencia ordinaria a grupos ordinarios del centro.

Estructura y funcionamiento del Departamento de Orientación

La composición, estructura y funcionamiento del D.O. se justifican en función de las tareas que debe desarrollar, descritas en las líneas anteriores. En este sentido, cabe señalar que para que el Departamento de Orientación pueda garantizar la realización de estas funciones necesita contar con distintos profesionales cuyo trabajo conjunto aporta los diversos conocimientos que una tarea tan compleja exige. En primer lugar, un profesor o profesora de la especialidad de psicología o pedagogía (o el miembro del Equipo Psicopedagógico que interviene en el centro). Además del psicopedagogo incluye un docente de apoyo al área de Lenguaje o de Ciencias Sociales, un docente de apoyo al área Científica y Tecnológica, un docente de apoyo al área Práctica, o en su defecto el profesorado que, en el marco de los departamentos didácticos, esté desarrollando las medidas extraordinarias previstas de atención a la diversidad, sobre todo los programas de Diversificación Curricular. En el caso de los centros que integran alumnos con necesidades educativas especiales, el D.O. cuenta con un maestro especialista de Audición y Lenguaje y otro de pedagogía terapéutica (o, en su defecto, por ejemplo en el caso de Cataluña, el profesor o profesora de la especialidad de psicología o pedagogía o el maestro de Pedagogía Terapéutica del equipo de sector). Finalmente, el profesor de Formación y Orientación Laboral de los Institutos donde se imparten ciclos formativos de Formación Profesional (en el caso de Cataluña, el coordinador de Formación Profesional).

La atención a la diversidad exige hacer confluir conocimientos psicopedagógicos y didácticos que, en este momento, no se encuentran en un único perfil profesional. Ésta es la razón por la que en el D.O. reúne, en un funcionamiento interdisciplinar, a distintos docentes cuya preparación responde a estas diversas necesidades.

Las funciones descritas en apartados anteriores se refieren a las tareas que desempeña el D.O. en su conjunto, por lo que los criterios de actuación y su funcionalización deben debatirse y consensuarse entre todos los componentes del equipo. Es éste, en consecuencia, el que asume su desarrollo, ya que de lo contrario puede que no se asegure la coherencia y la unidad de acción necesarias. Este aspecto resulta claramente relevante si tenemos en cuenta que el núcleo objeto de la intervención del D.O. no sólo es el estudiante con dificultades de aprendizaje o el tratamiento de algún problema concreto que esté presente

sino, sobre todo, el contexto, la globalidad del instituto: su estructura, funcionamiento y actividad curricular.

En cualquier caso, resulta del todo conveniente que se confiera a cada uno de los miembros del D.O., de acuerdo con su perfil profesional y con la posición que ocupa en el centro, unas funciones específicas y diferentes, que deben necesariamente complementarse entre sí y subsumir su desarrollo al del conjunto de tareas que le han sido encomendadas al departamento en el instituto.

El profesor o profesora especialista en pedagogía o psicología tiene como responsabilidad específica los aspectos relacionados con la intervención y el asesoramiento psicopedagógico en el centro. Dichos profesionales prestarán apoyo también a los procesos educativos y de enseñanza y aprendizaje haciendo especial énfasis en que se lleven a cabo las medidas de atención a la diversidad, con la mejora que supondrán para el aprendizaje y la disminución que ello supondrá, en consecuencia, de las dificultades de aprendizaje. Por todo ello, colaborarán en la planificación y desarrollo de las propuestas curriculares en todos sus niveles (Proyecto educativo, Proyecto curricular, programaciones, etc.) e intervendrán en el Consejo Escolar y en la Comisión de Coordinación Pedagógica y en los equipos educativos.

En este marco, y tomando como referente el continuum de las actuaciones descritas, resulta oportuno que el psicólogo o el pedagogo participe en la elaboración, aplicación y evaluación de las posibles medidas específicas y extraordinarias de atención a la diversidad (grupos flexibles, refuerzos, desdobles, diversificación curricular, adaptaciones curriculares, etc.) y en los Programas de Garantía Social. Dichos profesionales deberían realizar y coordinar también la evaluación psicopedagógica de aquellos estudiantes que la precisasen.

Puede resultar también útil, en otro orden de cosas, que dichos profesionales coordinen el desarrollo de las actividades del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académica y Profesional. Se trata de lograr que ambos planes se debatan en la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro, se inserten en las decisiones que conforman el Proyecto curricular de centro y se apliquen en los grupos de alumnos y para cada uno de ellos. En la mayoría de las Comunidades Autónomas, dichos profesionales imparten también docencia a los alumnos sobre temas relacionados con su especialidad o, en el marco del desarrollo en los centros, en determinados programas específicos.

El desarrollo de las funciones de asesoramiento e intervención psicopedagógica corresponde en Cataluña a los E.A. P., mientras que el profesor de psicología o pedagogía desarrolla fundamentalmente docencia a los alumnos con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje e interviene además en el desarrollo de la parte variable del currículum.

La labor de los profesores y profesoras de apoyo al área de Lenguaje y Ciencias Sociales, al área Científica y Tecnológica y al área Práctica, se centra en el desarrollo de los procesos de atención a la diversidad que incluyen tareas que abarcan desde su participación en las decisiones de los Departamentos didácticos, con el fin de facilitar que éstas se ajusten a las necesidades de los alumnos, haciendo con ello una tarea preventiva de las dificultades de aprendizaje, hasta

la implicación en el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares a chicos y chicas que lo requieran. Todo ello siempre en colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos.

Dichos profesores conviene que, mientras dure el proceso de puesta en marcha de determinada dinámica de atención a la diversidad en el centro, impartan docencia a los estudiantes que dadas sus graves dificultades de aprendizaje en la mayoría de las áreas cursan programas de Diversificación Curricular. De lo contrario, se corre el riesgo de que no resulten convenientemente asistidos, bien sea debido a que se eternicen los debates sobre quiénes tienen que intervenir en el desarrollo de los mismos o de que la decisión se tome de manera aleatoria, efectuándose las enseñanzas con desgana o acabando, finalmente, por no llevar a cabo ninguna respuesta educativa para dichos alumnos o alumnas. Sin embargo, cabe, al mismo tiempo, advertir de la posibilidad de que se produzcan ciertas perversiones como la de que acaben por “cristalizar” en el instituto especialistas en atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje, lo que no sería muy deseable ya que, como se comentó al inicio de este capítulo, dicha tarea compete a todos los docentes. Por todo lo expuesto hasta el momento, resulta del todo positivo que los profesores de apoyo no impartan la totalidad de la docencia a los alumnos que cursan programas de Diversificación Curricular sino que, como mínimo, la impartan también a otro grupo ordinario y, en consecuencia, se integren en el departamento didáctico correspondiente a su perfil profesional.

Es importante destacar lo que estas tareas generales significan en el caso del profesor de apoyo al área Práctica, dada la especificidad de su función. Su trabajo, similar al de los demás profesores de apoyo desde el punto de vista de la atención a la diversidad, tiene especial relevancia en los ciclos formativos de formación profesional y en el desarrollo de Programas de Garantía Social. Puede resultar ventajoso para el equipo docente y para los alumnos que dicho profesor imparta docencia a los alumnos de Diversificación Curricular, sobre todo, cuando el curriculum de éstos tenga una fuerte carga, por ejemplo, de contenidos relativos a la inserción laboral y a la vida activa y, de igual modo, se implique en el desarrollo de Programas de Garantía Social.

Es así mismo útil que este profesorado participe, en colaboración con los departamentos didácticos, en la elaboración de materias optativas de iniciación profesional e inserción laboral para todos los estudiantes e incluso que imparta la docencia de aquellas que se diseñen, pensando en alumnos con dificultades de aprendizaje. La colaboración de dicho profesor de apoyo con el profesor de Formación y Orientación Laboral en el desarrollo de las tareas de información y orientación profesional puede ser muy beneficiosa para los alumnos.

Los maestros de las especialidades de **Pedagogía Terapéutica** y de **Audición y Lenguaje** deben colaborar en la prevención de problemas de aprendizaje y en el desarrollo de adaptaciones curriculares a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como apoyar su aprendizaje, si es preciso, impartiendo docencia en aquellos aspectos en que les resulta más necesaria. Puede, así mismo, resultar muy provechoso para el centro que colaboren en la evaluación psicopedagógica de determinados estudiantes a los que enseñan.

Los profesores de Formación y Orientación Laboral (F.O.L) suelen ser un apoyo muy valioso a la labor que llevan a cabo los tutores o tutoras y al profesor de la especialidad de psicología o pedagogía, en lo que se refiere a facilitarles información profesional y laboral a los alumnos y contribuir a orientar en este sentido a los que cursan E.S.O., Bachillerato, ciclos formativos de Formación Profesional y Programas de Garantía Social. Conviene que en estos dos últimos casos dichos profesores apoyen a los tutores en el desarrollo de tareas de formación en centros de trabajo o “prácticas de aprendizaje”. Su dedicación puede completarse impartiendo docencia acorde con su perfil profesional.

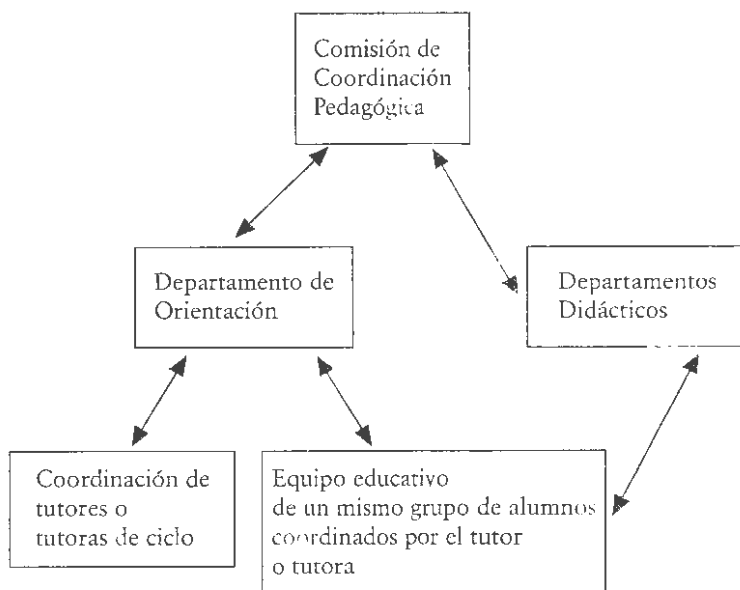
Es conveniente tener en cuenta el distinto perfil profesional de los docentes que componen el D.O. para establecer las responsabilidades analizadas, pero lo que hemos ido revisando hasta este momento acerca de la composición del D.O. y sus funciones, no debe tomarse como algo inflexible ya que pueden variar en función de los recursos y las necesidades de los centros. Puede ocurrir, por ejemplo, que los profesores de apoyo estén adscritos a los departamentos didácticos y no al D.O., si de esa forma contribuyen mejor al diseño y desarrollo de todos los procesos de adaptación curricular que se llevan a cabo en el centro, en especial en los que implican directamente a las áreas curriculares puesto que configura un símbolo de las expectativas que existen respecto a lograr una mayor corresponsabilidad entre los docentes en el desarrollo de esas tareas. Es desde esa perspectiva desde la que puede entenderse también que, en algunas Comunidades Autónomas, el D.O. incluya a los tutores de los diferentes ciclos educativos o etapas.

Un caso peculiar en la configuración de todos estos aspectos de orientación de los que acabamos de ocuparnos lo constituye Cataluña, ya que el reglamento orgánico de los I.E.S. no incluye el D.O. ni contempla la integración de algunos de los profesionales como son: los profesores de apoyo y los F.O.L. Además, en el caso de dicha Comunidad Autónoma, algunas funciones encomendadas al D.O. las desarrollan profesionales de apoyo externos al propio centro como son las de asesoramiento psicopedagógico y las de audición y lenguaje. A pesar de ello, conviene también, como ya avanzábamos hace unas líneas, que exista una estructura que dote de coherencia a toda la orientación educativa, ejerciendo las funciones que ya hemos descrito y, en consecuencia, los centros deberían esforzarse en establecerla y ubicarla claramente en su organigrama.

En el caso de la Comunidad Autónoma catalana, en nuestra propuesta el D.O. estaría compuesto por el psicopedagogo del E.A.P. que realizaría las tareas de asesoramiento e intervención psicopedagógica; por el profesor de la especialidad de psicología o pedagogía que tiene a su cargo la atención y la docencia de los alumnos con dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales; el maestro de pedagogía terapéutica que centra su intervención en estos últimos alumnos; el coordinador pedagógico y los coordinadores de la E.S.O., del Bachillerato y de la Formación Profesional (estos tres últimos existen en función del número de grupos por curso y de familias profesionales), sin despreñar los profesores que, desde los departamentos didácticos, ocupan la mayoría de su dedicación en impartir clases a los alumnos con dificultades de aprendizaje: en refuerzos, mantenimiento de grupos flexibles, etc.

Estos docentes constituirían de forma permanente el D.O. en función de la realidad organizativa y de desarrollo curricular del centro, ya que de configurarse éste con un número excesivo de miembros se convertiría en algo poco operativo. Si dejamos constancia de esta última posibilidad es porque dicha Comunidad Autónoma confiere a los centros la posibilidad de disponer de tres horas lectivas de profesor por cada grupo de E.S.O. para poder llevar a cabo medidas y actuaciones de atención a la diversidad (flexibilización de grupos, refuerzos, etc.), por lo que el instituto puede llegar a organizarse según mejor les convenga, pero, desde la perspectiva de lo que hemos venido exponiendo en estas páginas, no debería descartarse la posibilidad de concentrar dichas horas en pocos docentes para facilitar la coordinación y el desarrollo en el centro de las tareas y funciones encomendadas.

Como corolario de todo lo expuesto, se recoge en la Figura, como referente genérico que sin duda admite muchas modificaciones, una posible estructura organizativa de los órganos de coordinación del I.E.S. que favorece, a nuestro juicio, el desarrollo de las diferentes actividades de orientación. Por supuesto, en cada caso, habría que modificar, variar o añadir los elementos específicos que se consideren convenientes para responder a la necesidades y características de cada instituto.



De acuerdo con lo que se ha venido exponiendo, hay que destacar el papel fundamental que dentro de la estructura de orientación tendrán el tutor o la tutora, puesto que éstos deben procurar que toda la acción pedagógica que reciben los estudiantes tenga coherencia y unidad y que, al mismo tiempo, sirvan de referente educativo, e incluso personal, de éstos. Por ello, es preciso, como se analiza con detalle en el capítulo siguiente, que se constituyan equipos educativos para cada uno de los grupos de alumnos, formados por todos los docentes que intervienen en la instrucción de los mismos.

En esta perspectiva es conveniente que los tutores y tutoras se doten de una estructura de coordinación que les permita, con el asesoramiento del D.O. o del psicopedagogo, reflexionar, debatir y diseñar las distintas actividades que deben llevar a la práctica en el desarrollo de sus funciones de coordinación del equipo educativo, de intervención con el grupo y con cada alumno y alumna. Por su parte, le corresponde a la Comisión de Coordinación Pedagógica dotar de coherencia y sentido a todas las cuestiones de orientación del centro enmarcándolas en los grandes principios que configuran el Proyecto Curricular de Centro.

La escasa tradición y la complejidad de relaciones que implica un modelo de estructura de orientación como éste, plantea, sin duda, dificultades de funcionamiento en los centros. Sin embargo, su papel es básico para que la orientación vaya cobrando cada vez más peso en los centros de secundaria, con la importancia que ello tendrá en la mejora de la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO II

La responsabilidad del centro en la orientación: aspectos organizativos y curriculares

Vicent Tirado

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de los procesos de orientación supone la planificación de determinadas actuaciones que desbordan el aula y que deben ser, por tanto, tomadas desde los órganos de coordinación del centro de Secundaria. El Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Educativa y Profesional constituyen estos marcos generales de referencia.

El objetivo de este segundo capítulo es analizar la orientación, tanto en su dimensión educativa como académico-profesional, desde el punto de vista de las decisiones y estructuras generales del centro, para situar estos contenidos en una perspectiva global. En este sentido, aquí se reflexiona acerca de la acción tutorial como coordinación de los profesores del equipo docente, mientras que en el siguiente capítulo se aborda la tutoría desde el punto de vista de los alumnos y las familias. Asimismo, este capítulo plantea las decisiones generales del centro sobre orientación académica y profesional, que se desarrollan en profundidad en la última parte del libro.

LA ACCIÓN TUTORIAL COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La acción tutorial, tal como se desprende de los principios expuestos en el capítulo anterior, es un componente esencial de la actuación educativa en cuanto que ambas procuran el desarrollo integral y armónico del alumnado.

Desde esta perspectiva, la acción tutorial es la actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. Por ello, el aspecto nuclear de la acción tutorial consiste en vertebrar la actividad educativa que se lleva a cabo en un instituto y que, necesariamente, conlleva la acción coordinada del equipo de enseñantes.

En efecto, la educación integral de los adolescentes en el centro se realiza a través de los aprendizajes básicos que configura el currículum de la etapa, de los procesos de integración en la dinámica del instituto y de la orientación académica y profesional e inserción laboral, lo que es imposible llevar a cabo sino es mediante el trabajo cooperativo de los distintos profesionales que intervienen en el instituto.

Un breve análisis de las finalidades y de la estructura que la LOGSE confiere a la Enseñanza Secundaria permite observar que los aprendizajes se estructuran en torno a unos Objetivos Generales que promueven una serie de capacidades básicas, social y culturalmente esenciales. El desarrollo de estas capacidades exige el aprendizaje de contenidos relativos a distintos ámbitos socioculturales, recogidos en las áreas curriculares. Es decir, mostrarse competente en las diferentes capacidades de la etapa implica adquirirlas y aplicarlas en una variedad de contextos, como son las distintas áreas y materias optativas.

En ese sentido, el profesorado del instituto debe procurar contextualizar y concretar estas capacidades de acuerdo con las características de los alumnos y alumnas, en propuestas de aprendizaje en cada una de sus materias. Esto trae, irremediablemente, consigo la necesidad de colaboración de los distintos profesionales y de sus órganos de coordinación.

Por otra parte, es obvio que el aprendizaje depende en gran medida de las condiciones educativas que conforman la escolarización de los estudiantes, por lo que las causas de los posibles problemas que puedan surgir hay que buscarlas no sólo en el propio individuo, sino en la interacción que se genera entre la institución, con sus circunstancias curriculares y organizativas, y los chicos y chicas considerados colectiva e individualmente. La individualización de la enseñanza únicamente se dará cuando existan estas condiciones educativas.

Desde este punto de vista, la actividad cooperativa y convenida de todos los componentes y órganos de gestión y coordinación de la institución escolar, desde los más generales a los más particulares, es consustancial a la acción tutorial. Por ello, todos los niveles de concreción del currículum –Proyecto Curricular, Programaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje– deben contemplarla, y los órganos de gobierno –Consejo Escolar, Equipo de Dirección– y de coor-

dinación –Comisión Pedagógica, Departamentos Didácticos, equipos educativos de grupo o juntas de profesores, tutoría– han de comprometerse en la elaboración, desarrollo y evaluación de los elementos que la configuran.

Esta dimensión institucional de la acción tutorial es esencial ya que, por un lado, tiene una función preventiva al quedar asumida en la actividad curricular y organizativa que se dirige al conjunto de los estudiantes. Por otro, concentra la responsabilidad de su elaboración y puesta en práctica en el profesorado, y en los aspectos didácticos y pedagógicos, lo cual evita, en buena parte, la sensación que, a veces, tiene éste de que la tutoría es una cuestión ajena a su función, responsabilidad de profesionales especializados.

De no cumplirse estas consideraciones, la acción tutorial corre el riesgo de transformarse en una actividad de tipo clínico –centrada en la relación unívoca especialista-alumno– y donde las actuaciones pedagógicas acostumbran a regirse por criterios sancionadores y no negociadores.

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL: CONTENIDOS DEL MISMO Y RESPONSABLES DE SU ELABORACIÓN Y DESARROLLO

Los tutores y tutoras constituyen, desde hace tiempo, uno de los factores más importantes que configuran la vida y práctica de los institutos, contribuyendo en gran medida a que el profesorado, poco a poco, comprenda y considere que su función no se limita a la mera instrucción y transmisión de conocimientos, sino que debe colaborar también en los procesos y formas de aprender del alumnado y en su desarrollo integral.

No obstante, pese a esta constatación, la acción tutorial de los centros de secundaria no siempre se desenvuelve de acuerdo con los principios expuestos, entre otras cosas porque las instrucciones de las Administraciones educativas, el asesoramiento y la formación del profesorado y los recursos que se les proporciona generan, en muchos casos, una tradición que ignora, e incluso contradice, aquellos principios. Así, se observa en los tutores cierto aislamiento en relación a sus colegas, la atribución de unas funciones demasiado alejadas de los procesos educativos del alumnado y la exigencia de determinadas habilidades que desbordan sus posibilidades reales.

En este sentido, hay que procurar que la acción tutorial no se circunscriba exclusivamente a la programación de actividades de la tutoría de grupo, a las entrevistas con los estudiantes y sus familias o a actuaciones improvisadas. Para ello, es conveniente que exista una planificación que contemple los distintos momentos de la actuación; en la que las propuestas se centren en los aspectos nucleares y no periféricos de la actividad educativa; en el que las actividades tengan continuidad dentro de un mismo ciclo y curso; y en el que se asegure que el caudal de iniciativas que llevan a cabo los tutores y tutoras no se evaporen, al no disponer de un marco interpretativo, lo que imposibilita que formen parte de la cultura del instituto.

En este sentido, es esencial que los centros elaboren un Plan de Acción Tutorial (PAT). En dicho plan deben figurar desde las finalidades hasta los criterios e indicadores de evaluación del mismo, pasando por las actividades que lo conformarán y los órganos de coordinación y formas organizativas que se implicarán en su desarrollo.

La finalidad esencial de cualquier Plan de Acción Tutorial es el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y la inserción y participación de éstos en la dinámica y actividad del instituto. De tal manera, que dicho Plan debe organizarse en dos campos amplios de actuación: el relativo al compendio de actividades instructivas que se llevan a cabo desde cada área y materia del currículum y el relativo a las diferentes actuaciones específicas de orientación que se pongan en marcha en el instituto (por ejemplo, charlas sobre algún tema de orientación profesional, actividades con el grupo y con cada alumno o alumna, etc.).

El PAT debiera diseñar propuestas que se refieran a los distintos niveles de planificación educativa y curricular que se realizan en el instituto. De este modo, parece lógico que exista un primer nivel de elaboración que debe formar parte del Proyecto Curricular; un segundo nivel que corresponde a la concreción de los aspectos diseñados en el Proyecto curricular, en un ciclo o curso, a cargo de los tutores y tutoras de los mismos; y el tercer nivel que se refiere a las propuestas que el equipo educativo y su tutor o tutora deben trazar para ser llevadas a la práctica con el grupo de alumnos y alumnas y con cada uno de estos particularmente.

En efecto, es importante que el Plan de Acción Tutorial esté inmerso en el Proyecto Curricular, pues, es la mejor forma de asegurar la coherencia con todas las decisiones curriculares y organizativas que se toman en el instituto y de garantizar, al mismo tiempo, la continuidad de las distintas actividades a través de la etapa y niveles educativos. De esta manera, se estarán creando las condiciones que permitan el compromiso de los diferentes niveles de planificación curricular (el propio PCE con las Programaciones Didácticas que realizan los Departamentos Didácticos o Seminarios, las Programaciones de Aula con las actividades de enseñanza y aprendizaje y sus posibles adecuaciones curriculares) en el impulso, concreción y coordinación de los diferentes elementos configuradores del PAT.

Por esta razón, es esencial que la Comisión de Coordinación Pedagógica del instituto (constituido como mínimo por el equipo directivo, por los jefes de los Departamentos Didácticos y del Departamento de Orientación) elabore y establezca, en el marco del Proyecto Curricular, los aspectos generales y globales que constituyen el Plan de Acción Tutorial que se desarrollarán, posteriormente, en los diversos momentos del quehacer cotidiano del profesorado. Dicho Plan debe constar, especialmente, de varios ámbitos de actuación que, a la postre, resultan indispensables para que aquel sea útil y funcional a estudiantes y enseñantes.

Habría cinco grandes decisiones por establecer: en relación a los diferentes criterios, procedimientos y propuestas de actuación, respecto al seguimiento y acompañamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula por parte del profesorado; en relación a las actividades que realiza el tutor o tutora con todo el grupo de estudiantes o tutoría grupal; en rela-

ción a las actuaciones que efectúa el tutor o tutora con cada alumno o alumna individualmente; en relación a las acciones que lleva a la práctica el tutor o tutora con las familias de los chicos o chicas ya sea en grupo o individualmente y en relación con la coordinación del equipo de tutores o tutoras de un mismo ciclo o curso.

La distribución del PAT en estos cinco ámbitos de planificación e intervención asegura los grandes objetivos de la acción tutorial: el acompañamiento, por parte de los distintos profesionales y de sus órganos de gestión y coordinación, del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes; la inserción y participación crítica de todos los jóvenes en la dinámica y funcionamiento del instituto, y la colaboración en los procesos de orientación académica y profesional.

En esta perspectiva, es conveniente que en cada uno de estos cinco espacios de planificación consten los fines que se persiguen respecto a los tres objetivos anteriormente mencionados; las líneas generales de actuación, con las actividades más relevantes que deben desarrollar los fines establecidos, y los órganos de gobierno y de coordinación docente implicados en la elaboración, seguimiento y evaluación de las distintas acciones que deben ejecutarse.

En el primer nivel de planificación, corresponde a la Comisión de Coordinación Pedagógica que, al estar compuesta por los órganos de gestión y participación, posibilita, mejor que nadie, la implicación del conjunto del profesorado y de sus estructuras en la acción tutorial –responsabilizarse de la elaboración, seguimiento y revisión del PAT en el que deben consensuarse las propuestas de actuación en cada uno de los niveles de concreción y de los ámbitos de intervención de la acción tutorial.

Es importante, pues, que tras la elaboración y diseño del Plan de Acción Tutorial, éste se traslade al Claustro de profesores para que, con la incorporación de las modificaciones que se consideren convenientes, se proceda a su aprobación. Una vez realizada esta actividad, es conveniente que la Comisión de Coordinación Pedagógica se haga cargo de su seguimiento y revisión incorporando los aspectos de mejora que se puedan generar. En esta sucesión de actuaciones, es fundamental la implicación de los Departamentos Didácticos o seminarios para que cada una de las áreas y materias que se programen contemplen, como veremos más adelante, algunos aspectos indispensables para los aprendizajes de la etapa. Así, ocurre, por ejemplo, con contenidos como ‘la obtención y análisis de la información’, ‘la planificación de actividades de aprendizaje y del propio trabajo’, ‘el orden del espacio y el material’, etc. o con técnicas de aprendizaje como, por ejemplo, la ‘realización de esquemas y resúmenes’, etc.

Sin embargo, es esencial que la elaboración del PAT, por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se efectúe a partir de la propuesta inicial que debe diseñar el Departamento de Orientación en la que deben constar, de forma explícita y diáfana, propuestas de planificación, estrategias y procedimientos de actuación e instrumentos adecuados en todos los ámbitos, que permitan a sus miembros la reflexión, el debate y el acuerdo consensuado. Para ello, es imprescindible que el Departamento de Orientación colabore, en el desarrollo de la acción tutorial, con los otros órganos de gobierno y de coordinación correspon-

dientes y, en especial, con los tutores y tutoras para que las propuestas tengan presente las distintas visiones y experiencias del profesorado.

De este modo, la historia del instituto y las actividades que se llevan a cabo en éste deben ser la base sobre la que se construya el PAT, de lo contrario se corre el riesgo de configurar una propuesta poco significativa en la que los enseñantes no vean recogidas sus preocupaciones y, por tanto, nunca lleguen a incorporar los principios del Plan al quehacer cotidiano.

Así pues, el Departamento de Orientación se convierte en el órgano más cualificado y especializado del instituto en relación a la acción tutorial y a la orientación académica y profesional, por lo que, además de efectuar el primer diseño del PAT, debe proporcionar su apoyo y soporte técnico, de forma continuada y permanente, al desarrollo diario de la acción tutorial en sus distintos ámbitos, mediante la colaboración con las demás estancias de gestión y con los tutores o tutoras y a través de la coordinación técnica de las distintas actividades que configuran el mencionado Plan. Por eso, el Departamento de Orientación, debe procurar ofrecer propuestas de actuación e instrumentos que permitan al profesorado y tutores responder adecuadamente a las necesidades que surgen habitualmente en el conjunto del instituto.

En el transcurso de esta dinámica es indispensable la mediación del equipo directivo a través, sobre todo, del jefe de estudios, sobre el que recae la responsabilidad de garantizar la existencia del PAT y, en especial, de asegurar su desarrollo y su funcionamiento tal como se ha previsto en el Proyecto Curricular.

En este sentido, es fundamental la colaboración entre el Departamento de Orientación y el jefe de estudios que permita la coordinación de sus distintas funciones, puesto que se necesitan y se complementan, de tal modo que, sin el concurso de éste, difícilmente se pueden abrir camino las propuestas que elabore el Departamento de Orientación ya que, la potencialidad de cualquier innovación educativa reside, entre otras muchas cosas, en la incidencia que ésta provoca en los aspectos organizativos y de funcionamiento que posibiliten realizar al profesorado sus tareas en las mejores condiciones.

Por estas circunstancias, es conveniente, entre otras decisiones, que la elección de tutores o tutoras, por parte del jefe de estudios, se lleve a cabo con criterios educativos como, por ejemplo, que en los primeros cursos de la ESO sean enseñantes más experimentados; que la designación del profesorado a los grupos busque el equilibrio pedagógico y la coherencia en los equipos educativos; que los horarios del instituto permitan la coordinación y colaboración de los distintos profesionales sin esfuerzos sobredimensionados, etc.

LA COORDINACIÓN DE LOS TUTORES Y TUTORAS

Dentro de la puesta en marcha del PAT hay que destacar la importancia de la coordinación de los tutores y tutoras de un mismo ciclo o nivel educativo, puesto que deben concretarlo y contextualizarlo al conjunto de los grupos y a cada uno de los alumnos y alumnas. De este modo, la coordinación de tutores se

convierte en el espacio privilegiado para que éstos establezcan, de conformidad con el PAT aprobado, los criterios de intervención, las actividades que conviene llevar a la práctica, y los procedimientos y los instrumentos que resultan más útiles.

Sin este organismo intermedio, es muy difícil que los tutores puedan realizar la amplia gama de funciones que le competen. El equipo de tutores debe servir, pues, para que éstos reflexionen y debatan sobre las necesidades y características del ciclo o nivel y sobre las propuestas de actuación que han elaborado el Departamento de Orientación y el coordinador del ciclo. Demasiadas veces se ha comprobado la soledad de cada tutor o tutora en sus tareas al planificar la acción tutorial para su grupo, al escoger actividades y al elaborar materiales e instrumentos. En esta situación, el tutor la mayoría de las veces, o bien no sabe qué hacer ante la avalancha de dossiers que le llegan a sus manos con abundantes proposiciones, instrumentos y técnicas, o bien intenta aplicarlos de forma tecnocrática y mecánica, puesto que no ha participado en su elaboración, lo que provoca que dichas propuestas pierdan toda su potencialidad.

Es más, esta situación suele provocar, no solamente desconcierto y frustración sino también, y esto es lo peor, un sentimiento profundo de que la función de tutor o tutora es cuestión de 'especialistas' y, por tanto, no está al alcance de sus posibilidades. Esto, por lo demás, no debe resultar extraño, pues, el profesorado de secundaria no ha sido instruido en este ámbito y requiere por ello, además de formación y asesoramiento, sobre todo, reflexión, debate e intercambio de opiniones y experiencias. Este apoyo únicamente lo puede asegurar la coordinación de tutores siempre y cuando en ella se produzca el apoyo del Departamento de Orientación o del psicopedagogo y el soporte institucional de los órganos de gobierno.

Por eso es importante que el Departamento de Orientación, con su aportación técnica, y el jefe de estudios, con su responsabilidad institucional, coordinen y se responsabilicen, respectivamente, de las tareas que debe efectuar la coordinación de tutores. No hay que olvidar que los distintos Reglamentos Orgánicos de los centros que han establecido las distintas Comunidades Autónomas no contemplan un órgano de estas dimensiones aunque sí lo permiten, por lo que corresponde a cada instituto constituirlo, si lo cree conveniente. Esto requiere tomar decisiones que no siempre son fáciles, pues, algunas de ellas, pueden implicar al conjunto de la organización y al funcionamiento del instituto. Así, puede ser conveniente, por ejemplo, que los tutores y tutoras de un ciclo o aula tengan libre en la misma franja horaria para poder realizar las coordinaciones que se precisen.

Los órganos de coordinación de tutores y tutoras deben llevar a cabo, desde este punto de vista, una serie de tareas entre las que deben destacarse, por su importancia, las siguientes:

a) *Actividades relacionadas con la función del tutor como coordinador del profesorado que interviene en un mismo grupo para que la acción de éste sea coherente.* En este sentido, es importante debatir los aspectos curriculares que se piensa que todos los enseñantes de un ciclo (y por extensión de cada grupo) han de dar prioridad y destacar por su significatividad e importancia.

Para ello, es conveniente actuar en dos direcciones básicas. Por una parte, analizando los aspectos más urgentes que es preciso impulsar, en los que hay que tener en cuenta tanto las decisiones curriculares como las características de los estudiantes. Así, es usual encontrarse, por ejemplo, con acuerdos sobre la necesidad de impulsar *“la obtención y análisis de la información” empleando determinadas técnicas de aprendizaje*, puesto que es un procedimiento básico y general en toda la etapa y además los alumnos presentan dificultades en su utilización y aplicación. Además de los objetivos y contenidos es indispensable debatir y reflexionar sobre la metodología, y la evaluación, así como las estrategias y los instrumentos que hay que emplear durante las actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar estos aprendizajes.

Por otra parte, también es importante que los tutores, con el asesoramiento del Departamento de Orientación o del psicopedagogo, discutan sobre los procedimientos de dinámica grupal que deben emplear puesto que resultan más convenientes para activar el funcionamiento de los equipos educativos en sus tareas, sobre todo de debate, de llegar a acuerdos por consenso y de toma de decisiones.

b) *Actividades respecto a la tutoría de grupo.* Como se analiza en el capítulo siguiente, el tutor o tutora encuentran, a menudo, dificultades para realizar una programación que les permita desenvolverse adecuadamente en el espacio semanal que se reserva para la tutoría. Por ello, conviene que en las reuniones se delibere sobre los aspectos básicos que constituirán la programación de actividades que el tutor o la tutora efectuará con su grupo.

En este sentido, es importante que, a propuesta normalmente del Departamento de Orientación, del psicopedagogo o del coordinador pedagógico, se acuerden las posibles actuaciones que deben llevarse a cabo en cada una de las sesiones de la tutoría grupal así como que se discuta y se reflexione sobre las distintas tareas que es preciso ejecutar para que aquéllas se desarrollen de acuerdo con los objetivos previstos.

Así, la coordinación de tutores debe ser un espacio que sirva para discutir acerca de las estrategias de actuación y de las técnicas grupales que conviene emplear para llevar a cabo las distintas tareas acordadas y, además, para que contribuyan al proceso de cohesión y madurez del grupo. En efecto, esta coordinación se convierte en la mejor oportunidad para que los tutores y tutoras se familiaricen con determinados procedimientos y destrezas de trabajo en grupo y, lo que es más importante, adviertan su funcionalidad. De lo contrario, dichas técnicas se viven como un agobio o, lo que es peor, como un “juego” aséptico, más o menos divertido, que permite “pasar el rato” durante la tutoría de grupo, pero sin que tenga sentido para el progreso de éste y del alumnado.

c) *Acciones en relación a las actividades del tutor o tutora con cada uno de los estudiantes y con sus familias*, sobre todo en lo que se refiere a la utilización de la entrevista como instrumento que facilite el diálogo y el intercambio de pareceres entre las distintas partes y, al mismo tiempo, permita efectuar los procesos de negociación y de compromiso entre el tutor y cada alumno y su familia.

Como se analiza en detalle en el capítulo siguiente, puede ser interesante debatir y elaborar un protocolo de indicadores que contemplen las cuestiones más significativas de la vida escolar de los alumnos y alumnas para que permitan, no sólo obtener la información precisa, sino, sobre todo, crear una plataforma de coloquio y debate acerca de los temas que cotidianamente preocupan a aquéllos y sus educadores. Así pues, los instrumentos que se adopten deben contemplar aspectos relativos a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, de inserción a la dinámica del instituto y del grupo de compañeros y compañeras, de la orientación académica y profesional, de asuntos de carácter personal, familiar y social, es decir, de todo lo que incide en el rendimiento de los alumnos y alumnas.

Dicho de otra manera, hay que evitar que el diálogo con el estudiante (y por extensión con su familia) se transforme en un recorrido, más o menos acertado, por la historia y la vida íntima y personal de éste, puesto que muchas veces no aporta explicaciones valiosas acerca de su comportamiento y, en cambio, puede distraer la atención sobre los aspectos que son nucleares e interesantes para el alumnado con el riesgo que ello conlleva de situar la actuación del tutor y enseñantes en temas ajenos a las cuestiones que ocurren diariamente en el instituto.

d) *Actividades referidas a temas de orientación académica y profesional*, en especial a las que conllevan actuaciones específicas en el centro y que, por tanto, los tutores deben conducir en primera instancia en la tutoría grupal e individual, en la asistencia a centros de trabajo y de estudio, en la organización de conferencias o charlas, etc.

La coordinación de tutores y tutoras puede convertirse, pues, en el espacio privilegiado no sólo para la reflexión y el debate, sino también para el asesoramiento y apoyo a éstos, así como para su formación en una serie de procedimientos y técnicas que requiere la función tutorial.

EL EQUIPO EDUCATIVO: LA COORDINACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Tras la elaboración del PAT por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de su programación para un ciclo o curso, a cargo del equipo de tutores y tutoras de los mismos, hay que adecuar estas decisiones a la realidad de los estudiantes de un mismo grupo. Esta tarea es responsabilidad del equipo educativo de un colectivo de alumnos y alumnas coordinados por el tutor o tutora. Así pues, el equipo educativo debe concretar las actuaciones del Plan de Acción Tutorial para cada grupo y cada uno de los alumnos o alumnas, si bien algunas de estas tareas las lleve a cabo únicamente el tutor o tutora. Por esta proximidad al trabajo directo con los alumnos, se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que las funciones que realizan los equipos educativos, aunque tomen como referencia la programación de los otros niveles de planificación descritos, constituyen las más relevantes en el desarrollo de la acción tutorial, pues, se relacionan directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Efectivamente, los estudiantes requieren que se les ajuste constantemente el currículum, lo que implica que el profesorado conozca las peculiaridades del alumnado y que tenga en cuenta las decisiones tomadas en el Proyecto Curricular.

La flexibilidad curricular –que caracteriza el planteamiento y organización de la educación secundaria y que obliga a concretar los distintos proyectos a la realidad del instituto y a diversificar la práctica educativa– exige el trabajo cooperativo y sistemático del profesorado que trabaja en un mismo grupo con la intención de que aquél armonice sus intervenciones en relación a las Programaciones de Aula, a las actividades de enseñanza y aprendizaje y a las posibles adaptaciones curriculares.

Además, en la educación secundaria, confluyen una serie de circunstancias y características que transforman los equipos educativos de importantes en indispensables. Entre las más evidentes se encuentran las siguientes:

- Los aprendizajes que configuran el currículum son más disciplinares y especializados que en la educación primaria lo que, en diversas ocasiones, dificulta que los estudiantes capten y comprendan la interrelación que existe entre muchos de aquellos. Esto hace más difícil entender y explicar la realidad que les rodea, puesto que en los fenómenos y acontecimientos que ocurren en ésta, convergen aspectos sociales, tecnológicos, científicos, artísticos, naturales, etc.
- Las actividades educativas que realiza el alumno están muy segmentadas y parcializadas en distintas áreas y materias y se llevan a cabo por parte de muchos profesores y profesoras, con lo que se corre el riesgo de que los estudiantes perciban mensajes inconexos e incluso contradictorios, lo que puede crear el desconcierto de éstos y contribuir a dificultar su aprendizaje y desarrollo.
- Los enseñantes acostumbran a impartir clase a muchos grupos y, consecuentemente, a un número muy alto de alumnos y alumnas lo que, en muchas ocasiones, entorpece el seguimiento sistemático de cada grupo y de cada uno de los alumnos dificultando el conocimiento de las condiciones sociales, educativas y personales de éstos. Todo ello obstaculiza realizar una práctica pedagógica ajustada a las necesidades y características de cada muchacho o muchacha.
- La actividad educativa de los institutos no se ha caracterizado, por lo general, por la cooperación y colaboración entre sus miembros. Esto ha contribuido a la ausencia, en muchos casos, de estructuras organizativas, sobre todo de coordinación pedagógica, con la cultura del intercambio, del diálogo y del consenso en las distintas tareas que ello conlleva.
- La variedad de enseñanzas que suelen cursarse en los institutos (ESO, Bachilleratos, Ciclos Formativos de Formación Profesional, Garantía Social) no sólo dificulta la organización y la articulación de las diferentes acciones del centro, sino que suele implicar que algunos enseñantes incidan en distintos niveles educativos con el consiguiente sobreesfuerzo y complejidad. Todo ello hace difícil, muchas veces, la introducción de modificaciones en

la manera de proceder habitual de los institutos, sobre todo de organización de horarios, de asignación de grupos, que no siempre se rigen por criterios pedagógicos.

Además, se constata, en algunas ocasiones, la tendencia de algunas enseñanzas y de cierto profesorado a influir desmesuradamente en otras, como, por ejemplo, ocurre con el bachillerato respecto a la ESO.

- La Enseñanza Media, contemplada en la Ley General de Educación de 1970, se configura como una enseñanza selectiva, de especialización y no obligatoria donde la profundización y ampliación de los conocimientos científicos constituían el eje central y nuclear de los distintos niveles educativos y de la praxis que en ellos se desarrollaba. Con la LOGSE, buena parte de la enseñanza secundaria se transforma en obligatoria y comprensiva donde el núcleo de la misma es el proceso de aprendizaje del alumnado así como el afianzamiento de una cultura básica. Este cambio de enfoque es complejo y su incorporación en el proceder de los institutos resulta difícil, costoso y largo en el tiempo, por lo que, entre otras medidas de apoyo y soporte al profesorado, requiere de éste la reflexión y el trabajo cooperativo que le permita ir ajustando su práctica a las nuevas exigencias de la enseñanza secundaria.

Este breve análisis de la educación secundaria aporta suficientes argumentos para respaldar la necesidad de la existencia y funcionamiento sistemático de los equipos educativos en los institutos, por lo que es preciso centrar la atención y la reflexión acerca de los aspectos más relevantes que deben constituir la actividad de los mismos. Esta actividad debe centrarse en un triple objetivo: el análisis de los distintos elementos que configuran el curriculum de cada etapa, la orientación académica y profesional, y los procesos de integración en la dinámica del instituto y del propio grupo.

Análisis de los elementos que configuran el curriculum de la etapa

Hay que advertir que el curriculum en la LOGSE se ha concebido de tal manera que muchos de los aspectos que lo constituyen son comunes a todas las áreas y materias con la finalidad de conferir unidad y continuidad educativa entre los diferentes niveles educativos y entre las distintas actividades pedagógicas que se producen en cada etapa. Precisamente, son estos planteamientos los que establecen las condiciones idóneas para que se produzca la interconexión entre las propuestas curriculares y organizativas de las distintas áreas y, por tanto, son la base de la colaboración entre los diferentes enseñantes que les permita confluír en acuerdos de actuación pedagógica.

La idea vertebradora es que los aprendizajes más nucleares de la etapa únicamente se alcanzan cuando se abordan desde las distintas áreas, lo que permite aplicarlos en diversidad de contextos educativos. Dicho de otra manera, muchos de los objetivos y contenidos de las áreas y materias se necesitan y se complementan tanto para alcanzar las finalidades de la etapa como para el aprendizaje

de cada una de las áreas. Así, los posibles acuerdos que lleven a la práctica los profesores se basarán en la complementariedad de cada una de las aportaciones de cada una de las áreas y no en el dominio e imposición de unas sobre otras. Es decir, no es correcto pensar, por ejemplo, que las áreas consideradas instrumentales (lenguaje, matemáticas, etc.) deben “someter” a las demás a la hora de programar y diseñar las acciones conjuntas y coordinadas que decidan los enseñantes.

Conviene, pues, reflexionar sobre los distintos elementos del curriculum con la intención de encontrar los aspectos más relevantes de los mismos que permitan sentar las bases de la colaboración del profesorado en relación a las actividades que deben llevar a cabo con los estudiantes de cada grupo. En este sentido, hay diversas decisiones que deben ser objeto de análisis.

En primer lugar, hay que recordar que el curriculum de las distintas etapas se cimienta sobre determinadas *capacidades básicas que se reflejan en los Objetivos Generales* de las mismas, lo que implica que deben ser impulsadas desde cada una de las áreas y materias. Efectivamente, se consideran básicas porque establecen las competencias necesarias que requieren los ciudadanos y ciudadanas para desenvolverse en nuestra sociedad y porque resultan indispensables en el aprendizaje de los saberes de cada una de las áreas.

La capacidad, por ejemplo, de “comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad” hay que abordarla en cada área y materia porque, por una parte, su desarrollo demanda que los estudiantes desarrollen y practiquen en distintos ámbitos del conocimiento y en distintos contextos (sociales, comunicativos, matemáticos, tecnológicos, artísticos, etc.) y, por otra, porque a su vez es una aptitud imprescindible para llevar a cabo los aprendizajes que se proponen en cada una de las áreas.

En este sentido, es importante que los enseñantes de un mismo equipo educativo escojan, entre las capacidades básicas que constituyen los objetivos generales de la etapa y de las áreas, las que consideren más importantes abordar porque resulten imprescindibles en el progreso de los alumnos y alumnas en relación al curriculum de cada área y también porque éstos muestran mayores insuficiencias y dificultades.

Una vez identificadas dichas capacidades básicas, conviene definir las distintas competencias y habilidades que configuran cada una de ellas con el fin de precisar las conductas que hay que promocionar e impulsar. Así, en el ejemplo expuesto anteriormente, se pueden resaltar aspectos sobre el vocabulario, sobre los conocimientos previos que se tienen sobre el texto, las expectativas con las que se lee un escrito que permiten seleccionar determinada información u otra, el descubrimiento de las intenciones del autor, etc.

Este ejercicio debe permitir al profesorado concretar, de cada una de las capacidades básicas, los comportamientos e ingredientes que cada uno de ellos debe abordar y destacar en las unidades didácticas que en ese momento se están desarrollando en el aula. En este proceso, es lógico pensar que, en función de las características de los contenidos y de la realidad de los alumnos, se insistirá más en unas u otras competencias desde cada área.

Por otra parte, en el análisis del curriculum se observa la presencia de algunos temas que se abordan desde diferentes áreas, dado su carácter interdisciplinar, por lo que conviene que los enseñantes acuerden la forma de tratarlos desde cada materia. Así, por ejemplo, es apropiado hacer coincidir en el tiempo el aprendizaje de dichos temas en cada una de las áreas para que el alumnado pueda comprenderlos con mayor facilidad y aplicarlos a diferentes contextos.

Los contenidos comunes entre las áreas son, sobre todo, los que se relacionan con los procedimientos y actitudes y valores. Este hecho muestra que estos contenidos son los de mayor potencialidad de la etapa; por una parte, porque su adquisición convierte a los estudiantes en más competentes en un número mayor de áreas y, por otra, porque contribuyen en mayor medida a la adquisición de las capacidades generales de la etapa.

Por lo tanto, es importante que los profesores y profesoras acuerden los procedimientos y las actitudes que abordarán coordinadamente en cada una de las unidades didácticas, puesto que el dominio de los mismos requiere que los estudiantes se ejerciten en situaciones diversas y, por tanto, en variedad de contenidos en cada una de las áreas. Hay que tener en cuenta que el progreso de los alumnos en cada uno de los contenidos señalados no se realiza de forma lineal y de igual manera en todos los entornos, sino que algunos alumnos progresan mejor en determinadas áreas y otros en otras.

Así, en cualquier estudio que se efectúe en el curriculum de las diferentes áreas, aparecen algunos procedimientos comunes como, por ejemplo, la obtención y análisis de la información, la utilización y comunicación de la información, la planificación de actividades de aprendizaje y del propio trabajo, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo, etc.; y actitudes, valores y normas como, por ejemplo, el cultivo de la atención y el interés por mantener la convivencia, la cooperación y la participación, la aceptación de la crítica y el error, la solidaridad y la tolerancia, etc. El impulso de estos contenidos requiere la conjunción de esfuerzos del profesorado en cada una de las áreas.

Una vez seleccionados los contenidos, es preciso que el profesorado descubra las habilidades y requisitos que se requieren para el aprendizaje y dominio de los mismos y que, por tanto, deben servir de base para acordar las actividades que, colectivamente, se van a llevar a cabo desde cada área.

Así, en la "obtención y análisis de la información", entre otros aspectos, están implicadas técnicas de aprendizaje como, por ejemplo, la consulta del diccionario, de enciclopedias, de libros, de artículos, etc.; la búsqueda de las ideas principales y la utilización del subrayado; la lectura e interpretación de gráficas, diagramas, etc. Se trataría, pues, de que los enseñantes acordaran la forma más útil para introducir las técnicas descritas en cada una de las sesiones que conforman las unidades didácticas.

En tercer lugar, el profesorado también precisa establecer acuerdos en relación a los criterios de evaluación que han de guiar los procesos evaluativos de los estudiantes para que aquéllos se ajusten, lo más posible, a las necesidades de éstos. En este sentido, conviene que los equipos educativos centren sus actividades en concretar, para cada grupo, las capacidades básicas diseñadas en el curri-

culum y en el Proyecto Curricular puesto que deben convertirse en los aspectos esenciales que posibiliten la promoción o no de los alumnos de un ciclo a otro. En otras palabras, es fundamental que los enseñantes acuerden, en relación a los objetivos generales destacados, el tipo de aprendizajes que van a demandar a los estudiantes y que, a la postre, serán los referentes para la evaluación.

Estos acuerdos son muy importantes, puesto que la LOGSE y la normativa que la desarrolla dispone que el progreso del chico o chica en el ciclo o etapa, sea consecuencia, no de la suma de las notas obtenidas en cada área o materia, sino del nivel de desarrollo alcanzado respecto a las capacidades básicas acordadas en el conjunto de las áreas, que les debe permitir continuar, con esperanzas de éxito, los aprendizajes posteriores. Así, por ejemplo, en relación a la “comprensión lectora” habrá que decidir, en cada ciclo, el nivel global de adquisición que se requiere para seguir progresando. Es decir, el profesorado deberá acordar, por ejemplo, si un estudiante que comprende bien determinados textos periodísticos, de relatos, de mensajes coloquiales, etc. y, sin embargo, muestra dificultades en descripciones científicas de algunas áreas, está en condiciones de continuar sus estudios en otro ciclo o no.

En esta misma línea, es oportuno que el profesorado determine, de forma unitaria, los procedimientos de participación de los estudiantes en los procesos evaluativos que se llevan a cabo en cada una de las áreas, su posible intervención en las juntas de evaluación o en algunas sesiones de trabajo del equipo educativo.

Un cuarto aspecto relevante en el análisis del curriculum es el que se refiere a *las metodologías y los procedimientos de enseñanza* que emplean los profesores y profesoras para que los estudiantes alcancen los objetivos y contenidos convenidos.

Aunque la actividad instructiva está determinada por las características de cada ciencia, también es cierto que muchas de las metodologías que emplean para su avance y desarrollo son comunes entre sí. Efectivamente, técnicas como la observación, la indagación, la formulación de hipótesis y su comprobación, el método de proyectos, etc., comparten lugar preferente en muchas de las áreas, por lo que es adecuado que los enseñantes reflexionen sobre sus implicaciones y sus concreciones en cada una de éstas y proporcionen así los criterios de actuación imprescindibles que deben ejecutar coordinadamente. De la misma manera, hay que convenir que la promoción y refuerzo de dichas metodologías contribuye, con mayor intensidad si cabe, a que los estudiantes adquieran mejor las capacidades generales y las de cada una de las áreas.

En este sentido, hay que recordar, por ejemplo, que los contenidos de tipo procedimental requieren métodos más prácticos, lo que conlleva que los profesores y las profesoras los empleen en su quehacer diario. Dicho de otra manera, si el equipo educativo ha acordado para la adquisición de la comprensión lectora, tal como se señalaba anteriormente, trabajar el vocabulario, conviene que los profesores resuelvan cuándo y cómo lo abordarán en su aula evitando que sólo se acometa desde las áreas de lenguaje.

Las estrategias que utiliza el profesorado en el aula mientras se desarrolla la

unidad didáctica correspondiente, no sólo se relacionan con el tipo de contenido que se promueve sino que deben favorecer también que los alumnos aprendan a gestionar y regularse sus aprendizajes y comportamientos escolares. Desde esta perspectiva, es oportuno que el alumnado reciba mensajes claros y unitarios, pues, es la mejor manera de no tener que ir “adivinando” lo que se le pide en cada momento e ir modificando constantemente su conducta en función del distinto proceder de cada enseñante. Por ello, es apropiado que el equipo educativo establezca unos criterios y procedimientos de actuación que, fundamentándose en los principios psicopedagógicos del curriculum de la etapa, constituyan la base de la conducta educativa de todos los profesores y profesoras en su área, aunque estos los apliquen según sus peculiaridades.

En este sentido, es importante que la práctica del profesorado *asegure la interacción constante entre éste y cada uno de los alumnos*, puesto que es la manera más idónea de obtener la información necesaria de qué y cómo aprenden éstos y de diseñar actividades que se ajusten a sus necesidades. Al equipo educativo le resulta necesario reflexionar y acordar una serie de estrategias y de actividades que le permitan la interrelación con todos los alumnos durante el desarrollo de una unidad didáctica. Asimismo, es preciso establecer una lista de indicadores comunes a todas las áreas, que posibiliten lograr la información valiosa para que, por una parte, los estudiantes autoevalúen sus procesos y, por otra, para que los enseñantes puedan introducir modificaciones en sus actuaciones.

Efectivamente, es fundamental que las actividades que se generan en el aula permitan la observación del comportamiento de los alumnos y alumnas de acuerdo con una serie de pautas, previamente establecidas por todos los profesores, que sirvan para reparar en los matices nucleares y seleccionar la información más valiosa. Esto, como se sabe, es difícil de improvisar y además se corre el riesgo de no realizarlo nunca puesto que los enseñantes –como consecuencia de la complejidad de los contenidos que hay que impartir, del número de jóvenes por aula y la considerable diversidad de éstos, y de la falta de experiencia y formación en este campo– están excesivamente atados a la enseñanza estricta de los conocimientos, lo que dificulta tener presente los mecanismos y procedimientos que utilizan los estudiantes para comprender y aprender.

Lo mismo se puede decir, por ejemplo, en relación al conocimiento que necesitan los enseñantes de las ideas previas y del nivel de requisitos alcanzados por el alumnado respecto a los contenidos de las unidades didácticas que se van a trabajar. Muchos de estos contenidos de procedimiento y de actitudes están presentes en todas las áreas y, por tanto, resulta beneficioso acordar indicadores comunes y útiles para todos.

A los equipos educativos les puede, pues, resultar fructífero diseñar y acordar, de forma global y general, una manera de proceder en cada sesión de clase que faculte a los enseñantes a emplear sistemas de interacción con los alumnos cuando se explique un tema, cuando se realicen trabajos en el aula, cuando se corrijan determinados trabajos, etc., puesto que ello permitirá a enseñantes y estudiantes analizar y contrastar la validez de las opciones tomadas.

En estrecha relación con los aspectos metodológicos hay que situar las cuestiones que se refieren a las *formas organizativas* más adecuadas para facilitar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. En efecto, hay modos de organización del aula y del alumnado que proporcionan mejores condiciones que otros, por lo que es indispensable que los equipos educativos intercambien opiniones acerca de las necesidades de cada alumno que, como se sabe, pueden ser diferentes de una área a otra.

El trabajo en grupo, por ejemplo, puede ser útil para determinados chicos o chicas en ciertas unidades didácticas, pero no en otras, y conveniente para trabajar con determinados compañeros y no con otros. Lo mismo se puede afirmar respecto al trabajo individual. Por ello, es idóneo que el profesorado debata sobre la realidad que se produce en cada aula y establezca criterios y técnicas de organización para cada uno de los estudiantes, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de que determinado procedimiento organizativo se convierta en un obstáculo para el progreso de los alumnos.

Esta manera de proceder es esencial e imprescindible cuando se plantea la posibilidad de introducir modificaciones sustanciales en la organización ordinaria del aula, tales como que algunos alumnos o alumnas, en momentos muy especiales, realicen su escolarización en agrupaciones distintas a la habitual. En estos casos, es apropiado que el equipo educativo establezca los criterios psicopedagógicos y curriculares y los procedimientos que deben usarse para determinar qué estudiantes requieren una organización diferente, en qué áreas y materias es procedente intervenir, y qué indicadores deben servir para seguir y evaluar la pertinencia o no de dicha medida¹. Esto, asegura, por una parte, que la adopción de agrupamientos flexibles no se fundamente únicamente en decisiones intuitivas o mecánicas y, por otra, que éstos no se basen en criterios que sólo persiguen la tranquilidad del profesorado.

Además de todas las decisiones anteriores hay que convenir que los equipos educativos son el lugar privilegiado para diseñar las *materias optativas* que más convienen a los alumnos y alumnas de un grupo o curso. En efecto, los enseñantes, que imparten clase a cada uno de los estudiantes son los que mejor conocen los intereses, las expectativas y los procesos de aprendizaje de éstos, lo que les permite decidir si se requieren optativas que refuercen o profundicen determinadas capacidades y contenidos básicos.

Esto es muy importante, porque se constata que muchos institutos tienen programadas las materias optativas de una manera muy rígida y que, por lo tanto, no responde a la realidad de los mismos. Si bien esta forma de proceder es difícil de modificar, pues, organizativamente, es ventajosa para el centro, es esencial que los equipos educativos, tomando como referente dichas programaciones, introduzcan las modificaciones pertinentes que permitan adaptarlas mejor a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Por último, los equipos educativos deben tener presente en su planificación los aspectos que se refieren a la incorporación de *los temas transversales*. En efecto, éstos persiguen que el curriculum tenga presente una serie de cuestiones

¹ Véase el libro *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*, de esta misma colección.

que preocupan e interesan en este momento concreto a la sociedad. Por ello, es oportuno que los enseñantes, de acuerdo con los intereses y expectativas de los estudiantes y de las características de la unidad didáctica que se desarrolla en cada momento en el aula, reflexionen sobre los temas transversales de tal forma que se introduzcan en las propuestas didácticas de las áreas. Así, por ejemplo, determinados matices que conforman la educación por la salud pueden incorporarse en unidades didácticas relacionadas con el área de Ciencias Naturales (estudio del cuerpo humano, etc.) de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (aspectos de salud laboral, etc.) de matemáticas (análisis estadísticos referidos a la salud, etc.), etc. Al mismo tiempo, debe contemplarse que algunos de esos temas constituyan los ejes sobre los que elaborar algunas materias optativas o incluso la programación de ciertas áreas.

Actividades en relación a la orientación académica y profesional

El equipo educativo es el órgano de coordinación que se encuentra en mejores condiciones para informar y orientar académica y profesionalmente a los estudiantes, puesto que los enseñantes que les imparten clase conocen, mejor que nadie, los intereses, expectativas, motivaciones y posibilidades de cada uno de aquellos. Así pues, el profesorado que interviene en un mismo grupo debe constituir la base de la orientación, si bien esto no excluye el apoyo y asesoramiento que debe recibir, de otras estancias, en especial del psicopedagogo o el Departamento de Orientación.

En este sentido, tal como se señala en el último capítulo de este libro, existe una interrelación estrechísima entre las competencias y habilidades presentes en la toma de decisiones que los estudiantes deben llevar a cabo acerca de las opciones académicas y profesionales y las capacidades presentes en los objetivos generales del currículum de cada una de las áreas. Se trata, pues, de que el profesorado promueva en las unidades didácticas las capacidades que inciden en reforzar las competencias implícitas en el proceso de toma de decisiones, pues, constituye la mejor forma de practicarlas y asumirlas.

Efectivamente, los estudiantes deben desarrollar diariamente dichas capacidades y habilidades como el medio más idóneo, no sólo de practicar y ejercitarse en ellas, sino también como modo de sentir y darse cuenta de sus posibilidades y avances respecto a las mismas. Si no se procede de esta manera, de poco van a servir las actividades de la tutoría de grupo o individual, o específicas de instituto. Estas actuaciones sólo tienen sentido si complementan y refuerzan las que se efectúan en el aula en cada área.

El equipo educativo debe, pues, realizar una doble función: por una parte, incorporar la orientación académica y profesional en las actividades curriculares y didácticas y, por otra, ofrecer datos y consideraciones que ayuden al tutor o tutora a planificar actividades específicas con el grupo o con cada alumno o alumna.

En el primer caso expuesto, además de insistir desde cada una de las áreas en las capacidades que se refieren a los procesos de toma de decisiones y a los procesos de inserción a la vida activa, es adecuado conferir a los contenidos una dimensión práctica y funcional. Es decir, conviene que cuando se aborden determinados contenidos éstos se relacionen con algunas de las situaciones que experimentan los estudiantes en su vida para que visualicen y comprueben que aquellos sirven para resolver y explicar ciertos trances cotidianos. Asimismo, es necesario que los alumnos comprueben que esos conocimientos les sirven para seguir aprendiendo. Así, cuando el equipo educativo decida destacar y reforzar algunos contenidos procedimentales como la “lectura y análisis de información gráfica sencilla” es preciso que el profesorado la relacione, por ejemplo, con aspectos deportivos, de información periodística, de información sobre transportes, etc. En este mismo sentido, es apropiado que el profesorado procure establecer la relación que existe entre determinados contenidos y el desarrollo de ciertas profesiones o actividades laborales, sobre todo, señalando la interconexión de algunos temas con distintos campos profesionales o académicos.

El equipo educativo, en la medida que actúe de este modo, podrá asegurar la elaboración de un consejo orientador, al final de la ESO y de los programas de garantía social, con las garantías y perspectivas que se señalan en el último capítulo de este libro, pues, de esta manera, aquel no será otra cosa que la continuidad del proceder cotidiano del profesorado. En caso contrario, se corre el peligro de efectuar un consejo orientador aleatorio y circunstancial, puesto que las competencias e informaciones que se le requieren al tutor o tutora y a los enseñantes de un mismo grupo son tantos que sólo las tendrán en la medida en la que hayan sido objeto de intervención intencional.

En el segundo de los casos es importante que el equipo educativo se comprometa con las actividades que el tutor o tutora llevan a cabo ya sea con el grupo o con cada alumno o alumna personalmente. Ello tiene un efecto doblemente positivo: por una parte la coherencia entre las distintas actuaciones que efectúan los docentes y las que ejercita cada tutor o tutora, lo que permite a los estudiantes relacionarlas. Así, conviene que todos los profesores debatan los aspectos que consideran fundamentales para que el tutor los aborde en grupo. Por eso, es oportuno que los docentes discutan, por ejemplo, sobre cómo se están desarrollando determinadas técnicas de estudio o de aprendizaje para que el tutor aborde con información suficiente dicho tema con los alumnos. Por otra, el tutor o tutora se siente respaldado y acompañado en sus tareas específicas por sus compañeros y comprueba que las actividades que efectúa con el alumnado sirven para reforzar los aprendizajes que realiza cotidianamente en el aula y en el centro con los demás profesores.

Para finalizar este apartado, conviene mencionar la labor que el equipo educativo debe realizar respecto a la orientación de los alumnos en la elección de las materias optativas. Ya se ha mencionado la importancia que el equipo tiene en la elaboración y reestructuración de los temas optativos. Precisamente por eso, el profesorado que imparte clase a los jóvenes de un grupo debe concretar las orientaciones e informaciones que ofrecerá a éstos con la intención de facultarles para que elijan una opción u otra, ayudándoles a que se realice de acuerdo con sus

intereses, motivaciones y capacidades. Actuar de esta forma, evita, en parte, que la elección de los chicos y chicas responda exclusivamente a criterios aleatorios, o lo que es peor, a reglas tan poco pedagógicas como, por ejemplo, la de rehuir de determinados docentes y eludir el esfuerzo y la exigencia.

Actividades en relación a los procesos de integración en la dinámica del instituto y del propio grupo

En el siguiente capítulo de este libro se exponen algunos indicadores y algunos principios que conforman la inserción del alumnado en el grupo y en el instituto, entre los que cabe destacar la participación en los órganos democráticos del centro, la intervención en el establecimiento, desarrollo y valoración de las normas de funcionamiento del instituto, la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la reflexión y el debate sobre la configuración del propio grupo clase, etc.

La idea que se desea resaltar en este apartado es que todo el profesorado del instituto se encuentra implicado en el desarrollo de los aspectos mencionados, por lo que deben responsabilizarse y colaborar con el tutor o tutora. Ciertamente, muchas de las habilidades y competencias que se requieren para que los estudiantes progresen en los procesos de integración citados están presentes en el currículum de la etapa. Por ejemplo, “elaborar criterios de valor y opinión que le sirvan a los alumnos de base para tomar decisiones personales y analizar críticamente el mundo que le rodea y su comportamiento”, “avanzar en la configuración de la propia identidad y en la elaboración de una imagen ajustada de sí mismos y de sus posibilidades”, “desarrollar su propia autonomía”, etc. Además, otros aspectos como, por ejemplo, la participación democrática y el cumplimiento de las normas que rigen la vida del instituto es imposible que los estudiantes las desarrollen si no se ejercitan y concretan en cada una de las actividades del quehacer diario del centro y si el profesorado no las incorpora en sus actuaciones educativas dentro y fuera del aula.

Es cierto que los distintos aspectos educativos pueden ser abordados desde el propio currículum y desde las diferentes actividades pedagógicas que llevan a la práctica los enseñantes, pero no es menos cierto que, en la tutoría de grupo e individual, encuentran una parte fundamental de su desarrollo. En efecto, las actividades que el tutor o tutora realizan con su grupo y con cada alumno y alumna, resultan un espacio de apoyo al progreso global de éstos por lo que es apropiado que aquéllos aborden todos los ángulos que configuran los procesos educativos y de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Si, por ejemplo, el profesorado ha decidido impulsar, en su tarea didáctica en el aula, la interacción entre éste y el alumnado y que éste pregunte cuando no entiende suficientemente algunas cuestiones, las actividades del tutor con el grupo o con cada alumno debe abordar si se están cumpliendo o no dichas finalidades y por qué ocurre lo que está sucediendo.

Del mismo modo, es útil que el equipo educativo reflexione, por ejemplo, acerca de la progresión que está efectuando el grupo como tal grupo de trabajo y de colaboración, pues, son los enseñantes quienes mejor conocen los avances y dificultades que surgen así como la posición de cada chico o chica en relación a los demás y su contribución a la cohesión o no del colectivo. En ese sentido, pues, los docentes están en buenas condiciones de señalar algunos temas que requieren ser tratados en la tutoría de grupo o individual.

Antes de finalizar este apartado relativo a los equipos educativos es conveniente reseñar que estos principios e ideas no podrán llevarse a la práctica si los institutos, y sus órganos de gobierno y de coordinación docente, no toman sus decisiones más esenciales de acuerdo con criterios psicopedagógicos. Es decir, que, por ejemplo, en el momento de establecer los agrupamientos de alumnos y enseñantes y de elaborar los horarios correspondientes no se asegura que dichos equipos educativos puedan realizar con eficacia sus tareas sin que represente esfuerzos desmesurados. Para ello, por ejemplo, es conveniente que los equipos tengan el apoyo y el asesoramiento que requieren, que los tiempos de reflexión colectiva sean suficientes, y que el tutor o tutora disponga de espacios para la reflexión individual y la preparación de las reuniones, etc.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En el primer capítulo de este libro, se ha insistido en que la orientación educativa le confiere a la práctica de los enseñantes un carácter preventivo de posibles dificultades de aprendizaje, puesto que se identifica con las ayudas que éstos ofrecen para asegurar una enseñanza individualizada a las necesidades de los estudiantes. Por eso, la orientación educativa adquiere mayor sentido, si cabe, con la presencia, en el instituto y en las aulas, de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es indispensable que los equipos educativos analicen conjuntamente las características y necesidades de estos alumnos, dado que la interpretación de las posibles dificultades de aprendizaje demanda la opinión y reflexión de todos los enseñantes, puesto que los problemas que suelen tener los estudiantes, no se manifiestan y concretan de la misma manera en cada una de las áreas y materias ni se reflejan de igual forma con todo el profesorado. Es más, en el caso de los alumnos o alumnas con dificultades de aprendizaje generalizadas en todas (o la mayoría) las áreas, se observará que en algunas de éstas son mayores que en otras y, en consecuencia, siempre existen aspectos específicos, en los que fundamentar la respuesta educativa. Así, en la eventual evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas de determinados estudiantes, se requiere la colaboración y el consenso de todos los docentes si se desea que aquélla aporte la información y valoración necesaria que permita tomar decisiones pedagógicas adecuadas. En efecto, la evaluación psicopedagógica implica conocer el nivel de conocimiento alcanzado por el alumno respecto al currículum de cada área y sus intereses y motivaciones; conocer el contexto educativo en que se desarrolla su proceso de aprendizaje en el aula y la respuesta que

provoca en los alumnos, así como los aspectos generales del centro y del ambiente familiar que inciden en el mayor o menor progreso o no de cada joven.

De todos modos, la intervención de los docentes no debe limitarse a la ejecución de la propia evaluación psicopedagógica sino mediar también en la respuesta educativa que genere dicha evaluación psicopedagógica.

En el libro de esta colección *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria* se expone el carácter interactivo del desarrollo y del aprendizaje, lo que supone entender que las dificultades de aprendizaje deben también cuestionar las condiciones educativas de la escolarización de los estudiantes. Muchas veces la modificación de algunas de aquéllas es suficiente para que ciertos jóvenes puedan seguir progresando sin necesidad de recurrir a medidas educativas más extraordinarias y especiales. Dicho de otra manera, la práctica educativa, algunas veces, es la causa de que existan determinadas dificultades de aprendizaje o, por el contrario, de que éstas no aparezcan.

De esta concepción de la orientación educativa y de las dificultades de aprendizaje se derivan varias consecuencias en relación al funcionamiento de los institutos y de los equipos educativos referidos a los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.

En primer lugar, el Proyecto Curricular tiene que establecer los criterios y procedimientos que hay que emplear para iniciar, cuando corresponda, el proceso de evaluación psicopedagógica y de elaboración de adaptaciones curriculares. Por eso, en el marco de la atención a la diversidad en el instituto, conviene que se hagan explícitas y se expresen las condiciones en que pueden emplearse medidas específicas y extraordinarias para algunos estudiantes, los objetivos que las deben presidir, las características que deben confluir en sus destinatarios, las responsabilidades que corresponde ejecutar a los diferentes profesionales, los materiales más usuales que hay que emplear, los principios e indicadores que sirvan para evaluar las consecuencias de utilización de dichas medidas, etc. De este modo, se están generando las circunstancias necesarias que garantizan no utilizar actuaciones especiales sin antes analizar y modificar las actividades más ordinarias y habituales.

En segundo lugar, los equipos educativos deben constituir los núcleos fundamentales desde donde se aseguren las adaptaciones curriculares, sean del signo que sean. Efectivamente, la valoración de las necesidades de los estudiantes sólo se puede realizar por la conjunción del análisis que efectúa cada uno de los profesores que les imparte clase, pues, son los que disponen de la información correspondiente a los procesos educativos de aquellos.

Además, las respuestas educativas que se generen deben, sobre todo, basarse en las capacidades destacadas para todo el grupo y tomando como referente los contenidos que están presentes en la mayoría de las áreas, puesto que unas y otros constituyen los aspectos curriculares básicos que permiten a los alumnos seguir progresando en la etapa y adquirir la titulación correspondiente. Por eso, los docentes que imparten clase a los alumnos son los encargados de consensuar y elegir los objetivos generales, los contenidos, los criterios de evaluación y las estrategias instructivas que mejor convienen a cada uno de los estudiantes que

tienen importantes problemas de aprendizaje, pues, además de conocer sus necesidades educativas, dominan mejor que nadie los aspectos curriculares que son nucleares en cada área. Así, puede ocurrir que, como consecuencia del intercambio de opiniones y reflexiones de los diferentes profesores, sea apropiado que para algunos alumnos se dé prioridad a determinados objetivos y contenidos que deban desarrollar en contextos de aprendizaje relacionados, sobre todo, con el área tecnológica o artística, por ejemplo, puesto que éstas le permiten desarrollar mejor las capacidades y contenidos destacados.

Lo mismo ocurre cuando las dificultades de ciertos chicos o chicas requieren apoyos específicos que únicamente se les puede ofrecer, por ejemplo, en espacios organizativos distintos al aula. Una decisión de tal magnitud precisa del consenso de todos los docentes que les imparten clase, entre otras cosas, porque es indispensable determinar las áreas que cursarán en agrupaciones distintas y diseñar la programación que habrán de realizar.

El equipo educativo es, en ambos casos, el responsable de que las respuestas curriculares y organizativas elaboradas y acordadas se lleven a la práctica, por lo que los docentes tendrán que coordinar sus actuaciones para que, desde cada área, se refuercen y se aseguren los objetivos y contenidos programados.

La diversidad de los alumnos remite a la interacción de las capacidades, intereses y motivaciones de éstos. Por tanto, en el momento del aprendizaje intervienen estos tres planos y es imposible separar uno de los otros. Efectivamente, muchas veces determinados estudiantes muestran poco interés por ciertos temas y contenidos y no manifiestan ninguna motivación para aprender porque los aprendizajes que se les proponen no se adaptan suficientemente al nivel de conocimiento que tienen respecto a éstos. Y viceversa, cuando los alumnos constatan y vivencian que las tareas que se les proponen están a su alcance muestran interés y motivación por las mismas. Pese a eso, hay situaciones concretas en las que uno de esos ámbitos sobresale sobre los demás. De hecho, se encuentran muchos chicos y chicas que, sobre todo en el segundo ciclo de la ESO, más que problemas de capacidad, no tienen ninguna motivación por aprender los contenidos escolares y sus intereses están alejados de lo que éstos tradicionalmente les ofrece.

Demasiadas veces, cuando se analiza el aprendizaje o no que realiza determinado chico o chica no se consideran, al mismo tiempo y en el mismo plano de importancia, las capacidades, los intereses y las motivaciones de éstos por lo que resulta muy difícil comprender lo que les está ocurriendo. En este sentido, algunas de las explicaciones más comunes, cuando un alumno o alumna no realiza ningún esfuerzo para aprender y realizar las actividades e incluso, en los casos externos donde estos desarrollan actitudes y comportamientos hostiles y de enfrentamiento con la institución y profesorado, se centran básicamente en la falta de interés y expectativas de los estudiantes hacia los aprendizajes escolares y, por tanto, en la inadaptación a la institución escolar.

La experiencia demuestra que, la mayoría de las veces, estas afirmaciones no son del todo ciertas y lo que verdaderamente ocurre es que las enseñanzas que se le ofrecen a los alumnos y las dinámicas del funcionamiento del instituto no

responden a sus necesidades y expectativas, por lo que éstos rehuyen las actividades educativas y de aprendizaje y muestran, en determinados casos, actitudes de rechazo y enfrentamiento hacia el centro puesto que, muchas veces, estos chicos o chicas prefieren que se les tilde de distorsionadores o “gamberros” que de “torpes” para aprender, e incluso algunos desean contemplarse como “indisciplinados” que sentirse diariamente incompetentes para el aprendizaje.

Estos casos necesitan con mayor razón de la colaboración y del acuerdo de los docentes que intervienen con estos alumnos, pues, normalmente la atención a estas circunstancias requiere planteamientos curriculares y organizativos globales que afecten a las enseñanzas de todas las áreas. En efecto, además de las medidas que se tomen en relación a las características y naturaleza de las ofertas curriculares, es fundamental modificar los temas tradicionales de cada una de las áreas para reorganizarlos y reorientarlos según los intereses del alumnado, lo que implica la coordinación de las actividades de los enseñantes con más ahínco, si cabe.

Es más, estas situaciones tan extremas requieren no solamente respuestas curriculares más acordes con sus intereses y posibilidades por parte del equipo docente, sino también que la normativa de funcionamiento se les aplique con mayor flexibilidad y que se considere que su adquisición será más lenta, por lo que el conjunto del profesorado y la institución conviene que tomen las medidas correspondientes.

Por otra parte, los jóvenes con dificultades de aprendizaje demandan mayor atención en los aspectos relacionados con la inserción laboral porque, a pesar del interés que estos temas suscitan en algunos, muestran déficits en las competencias y habilidades que requiere la transición a la vida activa. Por eso, con algunos de estos estudiantes, conviene insistir mucho más que en los demás casos en conferirle a los contenidos la dimensión práctica y funcional entre la que se encuentra el mundo laboral, así como procurar interrelacionar los contenidos con distintas profesiones y puestos de trabajo. Se pueden, por ejemplo, diseñar temas específicos que ayuden a orientar a estos alumnos tanto en la parte variable como en la común del currículum.

En último lugar, con ser esenciales las actuaciones descritas hasta este momento, es imprescindible que los alumnos con dificultades de aprendizaje, y por extensión los que manifiestan conductas distorsionadoras, disfruten de una mayor dedicación personal de todo el profesorado pero, sobre todo, de su tutor o tutora. En efecto, es fundamental escuchar atentamente a estos chicos y chicas para conocer toda la profundidad y dimensión de sus problemas y poder adecuar mejor la actividad educativa a sus características personales. Al mismo tiempo, el diálogo paciente y las posiciones pedagógicas flexibles, son los requisitos necesarios para el intercambio constructivo de opiniones y pareceres y, sobre todo, para la negociación de las propuestas curriculares y organizativas que estos estudiantes deben cursar en las que deben constar sus intereses y expectativas, pero también sus compromisos que, en muchos casos, solicitan revisiones personales entre cada uno de ellos y el profesor o tutor. Este proceder resulta complejo y delicado y difícil por lo que se precisa con mayor intensidad el apoyo mutuo y el consenso en las actividades que deben llevar a cabo cada uno de los docentes al igual que intensificar las actividades tutor con cada uno de estos estudiantes.

CAPÍTULO III

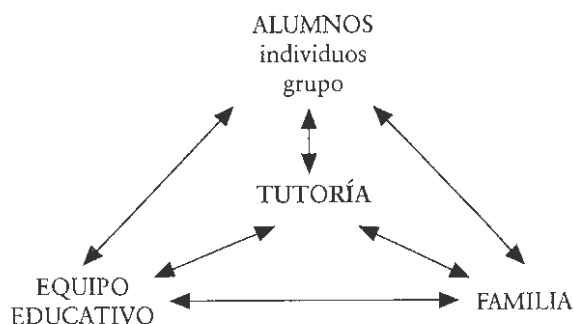
La función tutorial: el trabajo del tutor con los alumnos y las familias

Mercedes Babío. Julio Nevares

INTRODUCCIÓN

Mientras que en los capítulos anteriores ha quedado diseñada la naturaleza, la función y los niveles de la orientación educativa, así como la forma en que debe enmarcarse organizativamente en los Centros, en éste se dará paso a uno de los ejes fundamentales que vertebran la tarea orientadora: la función tutorial. Ésta hace posible, en la práctica, la coordinación permanente y eficaz de la tarea educativa en la que intervienen los profesores, las familias y los propios alumnos.

Esta interacción queda reflejada en el cuadro que se presenta a continuación. En él se hace patente la interconexión entre todos los agentes que intervienen en la vida escolar: los alumnos –considerados tanto de manera individual como en grupo– la familia y el equipo educativo.



Así pues, se irán analizando cada una de las funciones que realiza el tutor o tutora así como las posibilidades de llevarlas a cabo de una manera profesional, sin que suponga una tarea que les exceda y les agobie, si no que, por el contrario, puedan encontrar en su desarrollo una satisfacción personal y profesional. En este capítulo, una vez tratada ya la coordinación del equipo educativo, nos referiremos a la función del tutor con los alumnos y con las familias.

Por otra parte, la coordinación del tutor con el Departamento de Orientación y con el psicopedagogo será clave para que en el desarrollo de estas tareas no se encuentre solo; de lo contrario, podría sentirse como encerrado en el “ojo del huracán” o ser poco menos que el “ojo divino omnipotente” que tiene que resolverlo todo sin ayuda de nadie.

Un principio que puede resumir el contenido fundamental de este capítulo es el de que, tal como se ha expuesto en el primero, la educación no se reduce a mera instrucción. La tarea del profesor de Secundaria no es sólo la de instruir o enseñar sino también la de educar, lo que significa, entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles y orientarles.

Esta tarea corresponde a cada uno de los profesores y profesoras, aunque la figura del tutor —un profesor o profesora más del grupo— coordine y potencie de un modo particular estas funciones con el grupo y con cada alumno. En ningún caso se le abandonará en esta tarea que corresponde a todos.

Tradicionalmente se ha dicho que un grupo de alumnos se lleva mejor con el tutor o tutora que con el resto de sus profesores. Ciertamente tiene su lógica: ¿A quién acude el grupo cuando tiene un problema concreto?, ¿a quién se dirigen cuando se presenta una circunstancia que hay que abordar con las familias?, ¿con quién se va generando un clima de confianza mayor a medida que se van conociendo las situaciones y problemática particulares y grupales?, etc. El tutor se convierte, pues, en el *referente grupal* ante las familias, ante el equipo educativo, ante la Jefatura de Estudios y ante las instituciones en general; de ahí que el tutor, a medida que avanza el curso, vaya adquiriendo tanto peso ante el grupo de alumnos.

En el trabajo con el grupo, el tutor debe plantearse como finalidades básicas de su trabajo, por una parte, contribuir a la inserción y participación del alumna-

do en la dinámica del instituto y, por otra, supervisar sus procesos de aprendizaje entre los que hay que destacar la identificación de posibles dificultades que como grupo puedan producirse. En esta supervisión, el tutor debe procurar que el propio grupo sea cada vez más autónomo en la regulación de estos procesos, mediante el uso de actividades de reflexión y autoevaluación que lleve a cabo el grupo como tal.

Todo grupo posee una dinámica propia desde la que se configura como “agrupamiento” hasta que adquiere su propia identidad y autonomía. Dado que el proceso de formación de grupo es lento, una de las estrategias posibles que pueden ayudar a intentar lograrlo consiste en que, desde la organización, se favorezca que el grupo de alumnos y de profesores puedan estar juntos a lo largo de todo un ciclo. Esto es perfectamente posible y viable en el primer ciclo. En el segundo ciclo, se encuentran más dificultades como consecuencia de la múltiple optatividad que se ofrece al alumnado en 4º curso de ESO. Aun así, pueden establecerse también algunas formas de continuidad con el grupo de profesores de áreas comunes posibilitando que éstos intervengan, también, en las materias optativas.

LAS ACTIVIDADES DEL TUTOR O TUTORA CON SU GRUPO

En este capítulo, entendemos el grupo como el conjunto de personas que pretenden alcanzar unos objetivos. Sus miembros interaccionan entre sí y se distribuyen de forma funcional para llevar a cabo sus tareas y actividades, debiendo coordinar e integrar lo que realiza cada uno de ellos. Para conseguirlo, la agrupación debe tener cierta estabilidad y duración en un contexto determinado.

No debemos olvidar que el grupo clase lo configuran los estudiantes y los docentes y que tienen por último objetivo llevar a cabo los procesos educativos, en general, y de enseñanza y aprendizaje en particular y, en consecuencia, las actividades y tareas se refieren tanto a las que ocurren en el instituto como en el aula, lo cual significa que el grupo está inserto en el contexto del centro y en la práctica que éste genera. Por lo tanto, irremediablemente, le influye y le determina. En este mismo orden de cosas, hay que recordar que cada profesor y profesora debe procurar, en su actuación en el aula y en el instituto, que se consigan los objetivos reseñados y que, al mismo tiempo, el alumnado tenga la oportunidad de reforzar y ‘entrenar’ de forma específica, con la guía del tutor o tutora, los aspectos más relevantes y más urgentes que determinan tanto sus procesos educativos y de enseñanza y aprendizaje como los elementos que configuran su desarrollo grupal.

Por eso, en el proceso educativo del alumnado, es esencial la actividad que cada tutor y tutora debe llevar a cabo con su grupo para que éste tenga un espacio y una estructura habitual que le permita abordar los distintos intereses, preocupaciones y necesidades educativas que se le van generando. Sin este instrumento es difícil que los estudiantes, como colectivo, puedan regular sus procesos educativos y de aprendizaje en los que, indispensablemente, hay que

considerar tanto el comportamiento de los alumnos y las alumnas como la práctica del profesorado y la dinámica institucional.

Desde esta perspectiva, las actividades del tutor o tutora con su grupo deben tener como objetivo primordial el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, el proceso de su inserción en la dinámica del instituto, los procesos de orientación académica y profesional y el desarrollo de las relaciones de los estudiantes en el seno del grupo. Por eso, la tutoría grupal como un ámbito más del PAT, debe estar estrechamente interrelacionada con las tareas que, sobre todo, llevan a cabo los equipos educativos y la coordinación de tutores, pero también con las que el tutor realiza con cada alumno y alumna.

En este sentido, pues, las preocupaciones y las decisiones que acuerden los docentes del grupo marcarán mucho el tipo de actividades que efectuará el tutor o tutora con éste, de lo contrario se producirá un fraccionamiento peligroso de la actividad educativa en general y de la acción tutorial en particular, por lo que es muy probable que la tutoría grupal no sólo no les sea funcional a los chicos y chicas sino que las actividades que se promuevan en ella no den respuesta a los intereses y necesidades de éstos y, en consecuencia, el tutor o tutora se encuentre inmerso en una serie de tareas que no comprende ni domina desde un punto de vista profesional. Así encontramos, en ocasiones, programaciones de tutoría de grupo relativas a determinadas actuaciones inconexas de la vida del centro y cargadas de técnicas grupales con la pretensión (falsa pretensión, pensamos nosotros) de cohesionar el grupo, olvidando, por una parte, que la buena dinámica grupal se consigue a través del quehacer diario de los alumnos en el aula y en el centro y, por otra, que la utilización de cualquier técnica debe estar al servicio de los contenidos que configura la tutoría de grupo.

Esta situación, opinamos, está provocando angustias entre los tutores y tutoras, puesto que, al programar actividades tan distantes de lo que ocurre habitualmente en el instituto y de lo que conoce el profesorado aquéllos acaban por sentirse incompetentes e, incluso, en algunos casos, manifiestan el deseo de evitar el momento de la reunión con el grupo o utilizando este espacio para abordar algunas tareas de su área. Por eso, es esencial que la programación del tutor con su grupo conste, como toda la acción tutorial, en el Proyecto Curricular y que se debata en la Comisión de Coordinación Pedagógica y, al mismo tiempo, se planifiquen las actividades con los equipos docentes con el soporte de la coordinación de tutores del ciclo y/o curso. Esta forma de proceder, además, contribuirá a implicar a todos los docentes en los procesos educativos y el tutor o tutora no se sentirá solo y aislado en su función.

Con estas finalidades e intenciones hemos estructurado la propuesta de programación de la tutoría grupal que realizamos en un conjunto de apartados, con la intención de sistematizar y ordenar sus actuaciones, conscientes, sin embargo, de que todos ellos están interconexionados cuando se lleva a la práctica.

1. ACTIVIDADES DE INSERCIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS EN LA DINÁMICA Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

Tal como se dijo en el capítulo anterior la mejor manera de incidir y contribuir a la inserción y participación de los estudiantes en la dinámica del centro es mediante el desarrollo y profundización del curriculum de la etapa, puesto que las capacidades que se señalan en sus objetivos permiten la adquisición de habilidades y competencias que posibilitan aquellas finalidades. En efecto las capacidades sobre todo de interrelación, de inserción y de actuación social y contenidos referidos a procedimientos y actitudes son, en este sentido, indispensables. Así el trabajo cooperativo, la adquisición de responsabilidades en el propio desarrollo y formación, la elaboración de criterios de valor y opinión que les permita tomar decisiones personales y analizar lo que les rodea, el tomar conciencia de la necesidad de regular la vida colectiva, de establecer normas, la solidaridad y tolerancia, etc., entre otros, son objetivos y contenidos básicos en el proceso que estamos reseñando.

A pesar de esto, conviene que existan otros momentos, dentro de la actividad general del centro, donde de forma explícita se puedan abordar estos aspectos, bien reforzando lo trabajado en las aulas en cada área, bien introduciendo nuevos aspectos que contribuyan igualmente a la inserción y participación del alumnado en la vida del centro (elección de delegados, debates sobre la normativa, etc.), o bien llevando a colación algunas situaciones y problemáticas que existen y ocurren cotidianamente para, como grupo, influir en ellas, con lo que la tutoría de grupo se convierte, en este sentido, en un espacio privilegiado.

a) La importancia de la recepción del alumnado

Cuando se inicia una nueva andadura con personas desconocidas, como es el caso de un alumno en un centro nuevo, e incluso cuando comienza un nuevo curso, se producen una serie de expectativas y temores que son inevitables. En esa situación se buscan posibles aliados, personas que puedan caer bien... Aun así, muchos se encuentran perdidos, sin saber a quién dirigirse, a quién preguntar; se encuentran en una situación de cierta ansiedad, perturbación... Esto que es obvio respecto a los compañeros, también, sucede con relación al Centro, al profesorado y a las propias instalaciones.

El hecho de que exista una persona que se haga cargo de estas inquietudes, que les reúna, que les ayude a bajar la sensación de angustia ante lo nuevo, que desarrolle actividades para que se conozcan –o simplemente para que conozcan las instalaciones del Centro– favorece esta integración inicial en el grupo y su inserción en el Centro.

Estas tareas de acogida para los nuevos alumnos pueden ser complementadas con una visita guiada a las instalaciones del Centro, especialmente aquellas donde van a desarrollar gran parte de sus actividades más novedosas (aula de Música, Tecnología, Plástica, Aulas especiales de Optativas, Laboratorios, Gimnasio,

etc.). Todo esto exige que los alumnos nuevos sean recibidos previamente (un día antes o unas horas antes que el resto) con el objeto de que se sientan protagonistas de su primer día escolar y cómodos en su primer contacto en el Centro. Estas actividades de acogida pueden realizarse con más calma, desarrollándolas en forma de jornadas de acogida. No es un tiempo perdido. Pueden convertirse en momentos preciosos para que el grupo se aglutine y empiece a plantearse algunos objetivos comunes.

En el siguiente cuadro, se presenta un posible esquema de cómo realizar estas jornadas:

Primera jornada: Reunión de todos los alumnos y tutores

Objetivo: Informar sobre los objetivos y estudios de la E.S.O.

Técnica: *Asamblea informativa*

Reunión de cada grupo con su tutor

Objetivo: Presentarse los alumnos y alumnas personalmente

Técnicas: *Autopresentaciones, cadena de nombres, tarjeta de visita*, etc.

Visita guiada por el Instituto

Segunda jornada: Reunión del grupo con el tutor

Objetivo: Comentar las expectativas y temores ante el nuevo curso, ante al Centro, ante los profesores, compañeros y tolerancia, forma de trabajo, etc.

Técnica: *Phillips 6/6. Mesa redonda y alternativas.*

Reunión del tutor con el grupo. Objetivo:

Informar al grupo de las normas básicas de convivencia y de funcionamiento del Instituto con el objeto de que se puedan mover con seguridad y de que, desde el principio, valoren el sentido que poseen. Como ejemplo se puede ofrecer un extracto del Proyecto Educativo y aspectos claves y prioritarios del reglamento de régimen interno, relacionados con la convivencia y tolerancia, el estilo de trabajo, el uso de la biblioteca y de los materiales comunes, la participación en la vida del Centro, el tema del tabaco dentro de los hábitos saludables, etc. En este sentido, suele ser conveniente concretar los contenidos comunes más indispensables que permitan funcionar los primeros días del curso.

Técnica: *Asamblea informativa*

b) La elección del delegado o delegada

Una de las estructuras participativas más importantes que tienen los estudiantes de un centro, y así lo reconocen los distintos decretos sobre los “Derechos y Deberes de los alumnos”, es la junta de delegados y delegadas; por eso, es esencial que, en las actividades del tutor con su grupo, se aborden las cuestiones referidas tanto a la elección de delegado y subdelegado como a los aspectos relativos a la promoción y desarrollo de sus funciones cotidianas, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de que estos procesos se conviertan en un puro trámite sin sentido funcional para el grupo.

Aquí nuevamente el tutor puede ejercer una gran influencia mediante la observación, la captación, la animación de aquellos o aquellas que ve como más idóneos para que se presenten, con el fin de que puedan representar a sus compañeros y compañeras en los diversos eventos y apoyar así una dinámica positiva dentro del grupo, puesto que la manera de ser y el quehacer de los delegados van a impregnar de una forma u otra buena parte de la vida del grupo. De ahí la importancia de la preparación de la misma y el que se tome como un acto participativo y democrático. Por eso es imprescindible que la elección de delegados y delegadas se efectúe después de una fase previa de conocimiento de los alumnos entre ellos evitando, al máximo, la improvisación.

Desde esta perspectiva, es fundamental ir generando en el grupo la necesidad y oportunidad de disponer de delegado no sólo para la participación del grupo en la dinámica del instituto y la colaboración con los demás compañeros y compañeras de otros grupos, sino también para su función de canalizador y coordinador –ante la institución escolar, el tutor y el profesorado– de las preocupaciones y necesidades del colectivo, puesto que sin la cooperación y aportación de todos los miembros del grupo, se compromete, seriamente, la validez de la participación democrática y de las estructuras que procuran asegurarla y la figura del delegado o delegada se transformará en una mera figura decorativa.

Ante este panorama, es fundamental que la junta de tutores y tutoras y el equipo educativo planifiquen minuciosamente el proceso y el acto mismo de la elección de delegados, porque es la mejor manera de asegurar que el proceso se lleve a cabo de acuerdo con criterios bien definidos y que la participación sea mayoritaria.

Esquema de una sesión preparatoria de la elección de Delegado/a

a) El tutor realiza una breve introducción indicando cuándo se va a realizar la elección, animando al grupo a que presente candidatos y valorando la importancia que tiene para el grupo el acertar en la elección.

b) Trabajo en grupos alrededor de los artículos de Reglamento Orgánico de los I.E.S. (B.O.E. 21.2.96) relacionados con la Junta de Delegados.

Grupo 1: Art. 75.1.: Destacar cuáles son los aspectos más significativos y qué repercusiones concretas pueden tener estas funciones.

Grupo 2: Art. 75.2.: Destacar los aspectos en los que considera más necesaria la intervención de los delegados.

Grupo 3: Art. 77: Especificar las funciones del delegado en actividades y tareas concretas.

Grupo 4: Definir las cualidades que debe reunir un delegado para desarrollar eficazmente sus funciones.

c) Mesa Redonda

Cada grupo irá exponiendo sus trabajos de forma que desde ahí pueda salir un cuadro de funciones, cualidades y derechos del delegado que puedan servir como referencia en la fecha de la elección.

cias del alumnado y, al mismo tiempo, permita al grupo un seguimiento y evaluación de las actividades educativas que se ejercitan en cada una de las áreas.

En efecto, el equipo docente de un grupo acuerda una serie de actuaciones que inciden, por una parte, en la práctica del profesorado y, por otra, requieren determinadas conductas de los estudiantes por lo que es conveniente que unos y otros, no sólo efectúen un proceso de negociación de las mismas, sino que realicen su seguimiento y evaluación, esencialmente en cada una de las áreas y materias entre cada docente y el grupo, pero también entre éste y el tutor o tutora. Esta última afirmación viene avalada porque algunas de las decisiones tomadas por todos los enseñantes se refieren a todas las áreas y a todo el grupo, por lo que puede ser interesante que el tutor o tutora, siempre y cuando trabaje colaborativamente con el equipo educativo, aborde en la tutoría grupal el proceso y desarrollo de los acuerdos como complemento y refuerzo de la tarea que lleva a cabo cada profesor o profesora.

Esta gestión compartida de los procesos educativos y de enseñanza y aprendizaje cobra todo su sentido si las distintas actividades que lleva a la práctica el tutor o la tutora son consensuadas por todo el profesorado implicado. Efectivamente, resulta imposible debatir y reflexionar en la tutoría grupal acerca, por ejemplo, de determinadas metodologías que se emplean en algunas áreas, si previamente los enseñantes implicados no han explicitado sus intenciones sobre este aspecto, con lo cual el tutor o tutora no sabrá qué aspectos abordar y, además, los alumnos pueden disgustarse con los tutores e interpretar incorrectamente dicha actividad, pues, se pueden sentir vigilados.

En este sentido, es beneficioso que el equipo de tutores y tutoras de un ciclo y/o grupo debata y determine las estrategias que pueden resultar más adecuadas para que éstos aborden con el grupo los temas acordados y establezcan, al mismo tiempo, materiales y técnicas que puede ser conveniente utilizar.

a) Actividades en relación con las programaciones de aula

En las programaciones de cada área se priorizan y resaltan cuestiones que se consideran básicas, puesto que sin la adquisición de las mismas es difícil el progreso curricular del alumnado. En muchos casos, suele ocurrir que esos aspectos se refieren a objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodologías que comparten distintas áreas y que, por tanto, algunos docentes pueden decidir impulsar coordinadamente.

Precisamente estos elementos curriculares son los que deben constituir la base de la planificación de las actividades que debe llevar a cabo el tutor con su grupo y que, como se sabe, siempre se refieren a aspectos que implican la práctica educativa del profesorado y el comportamiento y conducta del alumnado en relación a las tareas de enseñanza y aprendizaje.

En esta perspectiva, puede resultar muy apropiado abordar en la tutoría grupal, tanto por su carácter común a todas las áreas como por la facilidad de su tratamiento y de los aspectos metodológicos y organizativos que impulsan los

docentes. Así pues, es oportuno que se hable sobre si el alumnado comprende o no los contenidos que explica el profesorado y se intente analizar las causas de las conclusiones que se produzcan. Es más, se puede elaborar un instrumento –guión con una serie de indicadores– que profundice sobre el tema planteado y, al mismo tiempo, guíe la reflexión del grupo con su tutor o tutora. Por eso, en los debates conviene referirse, por ejemplo, al lenguaje que emplea el profesor o profesora, a la extensión del tiempo de explicación y a su estructuración, a la utilización de técnicas de apoyo en la exposición de contenidos (esquemas, cuadros conceptuales, subrayados, etc.).

Del mismo modo, puede ser fructífero reflexionar acerca del tiempo que destina el profesor o profesora para que los estudiantes se ejerciten en la aplicación de los contenidos que se han explicado y si aquéllos dedican tiempo suficiente para la atención más individual e individualizada de los escolares que más lo necesiten. En este continuo, es eficaz que se discuta sobre la comprensión, o no, por parte de los alumnos, de los materiales curriculares que se emplean. En esta línea, el lector puede observar que pueden ampliarse el número de ejemplos e indicadores expuestos, puesto que este libro no pretende ser exhaustivo sino mostrar, con una serie de ilustraciones, lo que debiera configurar la tendencia y la dimensión de la actuación del tutor con su grupo.

El proceso descrito debe conducir a que el alumnado exprese sus facilidades y dificultades en el aprendizaje de las áreas y, al mismo tiempo, manifieste sus opiniones sobre los aspectos de la práctica del enseñante que, a su entender, deben modificarse para facilitar su aprendizaje.

De todas formas, este proceder debe completarse y acompañarse de la reflexión y el análisis que los estudiantes deben efectuar, sobre su comportamiento y actitud, es decir, sobre las iniciativas, los esfuerzos y las acciones que realizan para aprender los contenidos propuestos. Por eso, conviene elaborar una serie de indicadores que guíen el debate y la reflexión en la tutoría grupal entre los que, por ejemplo, se pueden destacar sobre la actitud o no de escucha mientras explica el docente; sobre si el alumnado solicita o no ayuda cuando la necesita porque no entiende alguna cuestión o no puede seguir realizando determinada práctica; sobre su disposición a buscar los significados de las palabras que no comprende en los textos; sobre su actitud para revisar y repasar el trabajo que efectúa para descubrir lo que sabe y lo que no; su actitud a emplear esquemas, cuadros, subrayados; etc.

Lo fundamental, pues, radica, por una parte, en que los estudiantes reflexionen y expresen sus opiniones sobre los aspectos de su comportamiento que consideran que conviene modificar en relación a las actividades del aula y, por otra, que sirva para que el profesorado, en su conjunto, introduzca en su práctica, los cambios que están provocando los problemas y dificultades de aprendizaje manifestados por los alumnos.

b) Actividades relativas a requerimientos básicos indispensables

Muchas veces los equipos educativos observan y constatan que algunos de los requisitos necesarios que hacen falta en el aprendizaje de cualquier área, y que en muchos casos se dan por asumidos puesto que conforman el currículo de la etapa anterior, no los tienen asumidos un número considerable de estudiantes por lo que el profesorado puede considerar conveniente impulsarlos. El carácter de imprescindibilidad justifica, suficientemente, que el tutor los aborde con su grupo, como complemento y refuerzo a la actuación del profesorado.

En infinidad de ocasiones, estos requisitos se refieren a algunos hábitos y técnicas de aprendizaje. Así, encontramos, por ejemplo, aspectos referidos a la puntualidad y a llevar el material necesario para trabajar en un área, aspectos sobre si el alumno realiza sus tareas sin interrupción justificada, aspectos referidos a anotar y subrayar lo que propone el profesorado, aspectos sobre la entrega puntual de los trabajos, aspectos sobre la distorsión del ambiente del aula, etc.

En estos casos, lo más importante, es que el tutor o tutora plantee en el grupo cuestiones relativas al tipo de conductas y de exigencias que los enseñantes demandan a los estudiantes para que empleen adecuadamente dichos hábitos y técnicas y que, necesariamente implican las actuaciones que el profesorado debe llevar a cabo para facilitar al alumnado su adquisición. Por último, también es fundamental analizar los comportamientos que están realizando los chicos y chicas y el grupo para adquirir los aprendizajes que se le proponen para, de ese modo, reflexionar sobre las conductas que deben modificarse y tomar el compromiso de llevarlas a cabo.

Este abordaje de los temas debe ser una continuidad del trabajo que se ejerce en el aula, puesto que tiene como objetivo contribuir a que el profesorado y el alumnado regulen sus prácticas para que éste adquiera los mencionados hábitos y técnicas.

c) Participación en los procesos evaluativos y en las juntas de evaluación

Abordar los procesos evaluativos de los aprendizajes de los alumnos debe enmarcarse en el conjunto de actuaciones expresadas en los dos apartados anteriores, pero lo resaltamos como punto a parte, puesto que, en muchos institutos, los delegados o delegadas acuden y participan en las juntas de evaluación. Por eso es fundamental que el tutor prepare previamente la colaboración de los delegados en dichas juntas.

En esta perspectiva conviene que en la tutoría grupal se aseguren una serie de cuestiones. La primera, que el proceso de debate y discusión se haga de acuerdo con el guión que va a ordenar el diálogo en las juntas de evaluación. Así, puede ser oportuno plantear los aspectos que hemos expresado en los apartados anteriores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la inserción en la vida del instituto y sobre los aspectos que se refieren a la dinámica y cohesión grupal que abordamos más adelante.

Es muy conveniente que, en la medida de lo posible, el tutor o tutora plantee en la sesión de tutoría la opinión que tiene y el análisis que realiza el profesorado acerca del comportamiento del grupo y, al mismo tiempo, informe de las calificaciones globales que se dan para el colectivo para que los estudiantes puedan reflexionar sobre estos aspectos y puedan emitir sus opiniones acerca de los temas que preocupan a los docentes, para que de esta forma la participación del delegado o delegada sea pertinente y funcional.

En esta perspectiva es adecuado, también, en continuidad de la actividad que acabamos de exponer, que el tutor o tutora y su grupo vuelvan a dialogar y discutir con posterioridad a la junta de evaluación y entrega de calificaciones con la intención de valorar, no sólo los resultados obtenidos por el grupo sino también para analizar las opiniones y sugerencias vertidas por el profesorado en las juntas de evaluación y debatir y acordar las medidas que, como grupo, son más esenciales tomar para progresar.

Instrumento para utilizar en la tutoría grupal

Nombre
Apellidos
Grupo
Fecha
Tutor/a

AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN RELACIÓN A CADA ÁREA Y MATERIA REFERIDA A LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

(En este caso centrada en los hábitos y técnicas de aprendizaje acordados por el profesorado)

	VALORACIÓN				Leng. Castellana	Idioma	Ggfa. Hª y CCSS	CC de la Natur.	Mate-máticas	A. Tecnológica	Ed. Física	Ed. Plast. y visual	Optativas	
	A. Siempre	B. Muchas veces	C. A veces	D. Nunca										
* Llevas diariamente el material necesario														
* Solicitas ayuda cuando la necesitas														
* Inicias las tareas inmediatamente después de las consignas														
* Revisas y repasas el trabajo realizado y que se ha dado la evaluación a clase														
* Finalizas los trabajos en el tiempo calculado														
* Anotas, subrayas lo que te dice el profesor														
* Utilizas agenda habitualmente														
* Subrayas cuando estudias y explica el profesor														
* Realizas un esquema, cuadros, etc. de todo lo que estudias y/o está presente en los materiales curriculares														
* Consultas el diccionario cuando no entiendes alguna cosa														

Cuadro 1

Instrumento para utilizar en la tutoría grupal

Nombre
Apellidos
Grupo
Fecha
Tutor/a

VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO POR PARTE DE LOS ALUMNOS

(En este caso centrada en los hábitos y técnicas de aprendizaje acordados por el profesorado y el alumnado)

VALORACIÓN
A. Mucho B. Bastante
C. Poco D. Nunca

	Leng. Castellana	Idioma	Ggfa. Hª y CCSS	CC de la Natura.	Matemáticas	A. Tecnológica	Ed. Física			
* En los temas que se proponen ves aplicabilidad										
* Las sesiones de clase permiten tu participación										
* El profesorado dedica excesivo tiempo a explicar										
a) utiliza esquemas, cuadros, mientras lo hace										
b) utiliza las técnicas del subrayado y la de cómo aprender a tomar apuntes										
c) entiendes lo que explica el profesorado										
* El lenguaje de los libros y apuntes los entiendes										
* Encuentras que las sesiones de clase están cargadas de contenidos										
* Te pregunta el profesor para detectar tu comprensión										
* Sientes que atienden tus dificultades										
Qué aspectos piensas que deben modificar los profesores	Qué aspectos piensas has de modificar tu y/o el grupo									
1.	1.									
2.	2.									
3.	3.									

Cuadro 2

3. ACTIVIDADES EN RELACIÓN A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL

En este apartado seremos breves, puesto que en el último capítulo del libro se aborda el tema y se sugieren algunas actividades para llevarse a cabo en la tutoría grupal.

Por eso, hay que recordar que las necesarias actividades específicas que sobre orientación académica y profesional hay que efectuar en la tutoría de grupo deben inscribirse en el conjunto de las otras medidas que se llevan a la práctica en el instituto y, en especial, desde el curriculum de cada área. En este sentido, resulta totalmente imposible que la pluralidad y variedad de actuaciones que requiere la mencionada orientación se puedan ejercitar solamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las áreas.

En esta perspectiva, consideramos que hay unos determinados temas que conviene abordarlos en las actividades del tutor con su grupo. En primer lugar, puede ser oportuno realizar, por ejemplo, un cuestionario breve que recoja las expectativas y las preferencias de los alumnos en relación al mundo profesional y académico. Así, puede ser útil preguntar sobre qué profesiones y ocupaciones laborales conoce mejor el alumnado, cuáles le gustan más, quiénes le han hablado e influido más en sus preferencias, qué tipos de estudios le interesan más y para qué piensan que le sirven los que ha cursado, en qué aspectos de las áreas se ve mejor capacitado y le interesa, etc.

En segundo lugar, hay que reflexionar sobre las familias profesionales que más le interesen, sobre todo, en relación con las habilidades y competencias básicas que piensa el chico o chica que son necesarias para ejercer una profesión y, al mismo tiempo, sobre las que realmente hacen falta para que, de este modo, los estudiantes comparen y analicen sus posibilidades. En esa dirección, conviene que dicha profesión no se desvincule de las condiciones reales de trabajo que se dan en la práctica, pues, estas determinan, en algunos casos, sus preferencias o rechazo.

En tercer lugar, puede ser oportuno que, por una parte, el grupo visite algún centro de trabajo y/o de estudio y, por otra, que determinadas personas, conocedoras de algunas profesiones, acudan en el momento de la tutoría grupal para explicar con detalle los aspectos más relevantes de ésta y para responder a las preguntas y dudas que abruman a los jóvenes.

En cuarto y último lugar, la tutoría grupal es un espacio privilegiado para que el tutor o tutora plantee la información sobre las materias optativas que se ofrecen y sus características y también trabaje, con los estudiantes, los distintos procesos de toma de decisiones, tal como se enfoca en el capítulo cuarto del libro.

4. ASPECTOS DE COHESIÓN Y DINÁMICA GRUPAL

Al inicio de este apartado quisimos dejar claro que el grupo clase es, por excelencia, uno de los espacios privilegiados de la convivencia en un centro es-

colar, puesto que en él se desarrollan, de forma intencional, sistemática y estructurada los procesos educativos generales y, sobre todo, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso conviene que los equipos educativos y cada profesor, en su actividad diaria, tenga en cuenta los aspectos más relevantes que constituyen la dinámica y cohesión del grupo y, al mismo tiempo, es importante que el tutor o tutora los aborde explícitamente en las actividades de la tutoría grupal ya que, muchas veces, el colectivo de estudiantes requiere que se le planifiquen momentos en los que pueda abordar ordenada y sistemáticamente sus relaciones, su organización y su funcionamiento.

Desde esta perspectiva, es apropiado que el tutor o tutora y los chicos y chicas dialoguen sobre el proceso evolutivo del grupo por varias razones. En primer lugar, porque el proceso de socialización del alumnado requiere aprender y desarrollar relaciones socioafectivas con sus compañeros y compañeras y con las personas adultas en contextos sociales regulados, puesto que ello les permite un mayor grado de autonomía personal en la realización de sus aprendizajes y les posibilita aprovechar mejor las situaciones sociales y de interrelación con los demás, lo cual es esencial para su progreso.

En segundo lugar, porque las dinámicas que se desarrollan no siempre se realizan en la dirección deseada y en relación a lo que más conviene a cada estudiante y al grupo, por lo que se requiere que se regulen de forma intencional situaciones educativas donde éstos aprendan a relacionarse positivamente y a funcionar grupal y cooperativamente, fundamentalmente, a través de la experiencia y de las interacciones que se producen entre sus componentes en las distintas actividades escolares que llevan a cabo conjuntamente.

En tercer lugar, porque el grupo controla o mediatiza el modo de funcionar de cada uno de sus miembros, puesto que se toman decisiones y se sugieren actuaciones que afectan no sólo al conjunto del colectivo sino, por extensión a cada componente individualmente. Es decir, el grupo regula su comportamiento, efectúa su aprendizaje y evoluciona en base a la experiencia y actividades que lleva a la práctica. Por tanto, si bien es cierto que no se puede operar directamente sobre las preferencias personales de cada estudiante no lo es menos la importancia que tiene conocerlas y tenerlas en cuenta en la práctica educativa diaria.

En este sentido, lo más importante es ser conscientes de que las relaciones socioafectivas entre los miembros de un grupo se van generando a partir de las actividades educativas y de enseñanza y aprendizaje y de los distintos cometidos que se llevan a la práctica en el instituto. Dicho de otra forma, el tipo de tareas que se efectúan y la manera de abordarlas para que se realicen con éxito, determina, en gran medida, los prejuicios, las actitudes y los comportamientos de unos alumnos respecto a otros por lo que, además del diálogo y negociación que el tutor o tutora pueda realizar con el grupo o con cada chico o chica para resolver los rechazos e incidir en las inclinaciones, es la calidad y el tipo de las prácticas diarias lo que más incidirá en las relaciones socioafectivas. Este planteamiento asegura que, por lo que a las relaciones socio afectivas se refiere, la tutoría grupal no se transforme en una serie de sesiones “clínicas” o de “terapias” del grupo clase, sino que éstas se aborde a través del análisis de las tareas

que llevan a cabo el grupo en su proceso de aprendizaje. De todas formas puede ser oportuno emplear estrategias que permitan conocer las relaciones de todos sus miembros. Nosotros pensamos que el intercambio de opiniones entre el profesorado y el diálogo con el alumnado es la mejor forma de acceder a la información que se necesite. Por eso, otras técnicas como el sociograma deben utilizarse en contadas ocasiones y cuando las otras estrategias han resultado insuficientes.

También, es oportuno que se aborden los aspectos organizativos y funcionales del grupo en el que se debata, y se tomen decisiones acerca de la estructura organizativa que mejor le conviene y en la que se establezcan y regulen las relaciones que mejor pueden contribuir a la realización de las actividades y tareas que llevan a cabo diariamente en el centro y en el aula. En este sentido, es adecuado acordar una serie de normativas que ayuden al grupo en su proceso de toma de decisiones, que faciliten el proceso de comunicación entre sus miembros, que posibiliten la distribución de los roles y sus funciones y, sobre todo, que permitan la resolución de los conflictos que vayan surgiendo.

Para finalizar este apartado es idóneo reseñar que para llevar a cabo las actividades que se han propuesto puede ser útil emplear una serie de técnicas de grupo que faciliten que aquellos alcancen los objetivos propuestos. Por eso, en este libro nos limitamos a remitir al lector a algunos de los materiales que se relacionan en la bibliografía, puesto que son los tutores y tutoras y sus asesores quienes deben encontrar las que resultan más idóneas dados los resultados que se obtienen tanto para cada uno de los componentes del mismo (por ejemplo su propia satisfacción) como para el conocimiento y mejora del contexto (aula, centro) que le rodea.

En cuarto y último lugar, el funcionamiento del grupo facilita o dificulta que se logren los objetivos de enseñar y aprender y de crecimiento integral, por lo que es muy importante el manejo adecuado de las dinámicas grupales ya que contribuyen a alcanzar las metas acordadas y más cuando se sabe que la marcha del grupo puede modificarse y, por tanto, conviene planificarla y dirigirla intencionalmente hacia las características que se consideren más convenientes.

Desde esta perspectiva es esencial que en las actividades del tutor o tutora con su grupo se lleve a cabo el seguimiento y evaluación de si éste está logrando o no su objetivo respecto a que la enseñanza y el aprendizaje se realiza con calidad y de acuerdo con lo planificado por el equipo educativo y con lo negociado con los estudiantes. En este mismo sentido, es importante controlar el nivel de desarrollo de cohesión del grupo, es decir, el grado de sentimiento de pertenencia al grupo que tienen los alumnos, el interés que tienen de ser del mismo y de la motivación que manifiestan por realizar actividades juntos puesto que consiguen lo que quieren y necesitan.

Por eso, es fundamental abordar e intervenir en algunos aspectos que determinan el funcionamiento y las interacciones del grupo en su dinámica ordinaria y cotidiana, por lo que, a continuación, proponemos algunas actuaciones. Así pues, conviene que, puesto que el grupo clase está constituido artificialmente, se debata sobre el número de miembros, sobre su composición atendiendo al equilibrio que se requiere respecto a la proporción de chicos y chicas y sobre las

características que conviene que tengan los profesores o profesoras que les imparten clase y del propio tutor. En este mismo orden, de cosas hay que plantearse los horarios y la distribución de áreas establecidos, el reparto de optativas y su acceso a las mismas, etc.

Por su importancia para la participación, comunicación y toma de decisiones del grupo en sus actividades con el tutor, exponemos seguidamente la técnica de la asamblea grupal que, por lo general, deberá ser utilizada habitualmente en el desarrollo de las distintas tareas que se han venido exponiendo en este capítulo.

La Asamblea grupal

Se entiende por Asamblea un espacio autónomo, participativo por excelencia, en el que el grupo, previo orden del día, debate sus problemas analizando las posibles causas, y propone alternativas y soluciones que podrán revisarse en otra Asamblea posterior. Las posibilidades que ofrece son múltiples: desde debatir la organización de comisiones y su funcionamiento en el grupo, hasta analizar los problemas de aprendizaje con que se están encontrando, pasando por la preparación de las sesiones de evaluación, etc.

Las asambleas deben servir para complementar las actividades que llevan a cabo el equipo educativo y cada profesor con intención de procurar la inserción de los estudiantes en la dinámica del Instituto y de su grupo, para realizar un seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y para la orientación académica y profesional.

Para favorecer el buen funcionamiento de la Asamblea puede ser conveniente seguir una estructura que tenga en cuenta los siguientes puntos:

- * Preparación de un orden del día elaborado por el grupo, señalando prioridades e incluso el tiempo que va a dedicarse a cada punto.

- * Motivación adecuada al grupo creando un ambiente propicio para el diálogo y la participación.

- * Elección de un moderador. El tutor realizará esta función hasta que el grupo tenga capacidad de organizarse por sí mismo.

- * Nombramiento de un observador que anote el desarrollo de la reunión y que haga al final una exposición de sus observaciones. Se nombrará también un secretario para que levante el correspondiente acta.

La figura del observador externo tiene como finalidad el devolver al grupo lo que ha visto durante la sesión respecto a la participación, a los roles desempeñados y a la toma de decisiones. No se trata de emitir juicios de valor, sino de enriquecer al grupo con lo que desconoce por estar demasiado involucrado en la tarea y ser incapaz de distanciarse de sí mismo y de lo que sucede dentro de él.

- * Recordatorio de las normas de funcionamiento de la Asamblea elaboradas en la Asamblea inicial, respecto al turno de palabra y decisión de si los acuerdos son o no vinculantes, etc.

- * Desarrollo del orden del día: información, debate y votación.

- * Concreción de las soluciones o acuerdos grupales.

- * Exposición de las anotaciones del observador del grupo.

Algunos aspectos a los que habrá que prestar especial atención en la Asamblea son: la participación de todos en la elaboración del orden del día, la tendencia a acaparar la palabra por parte de algunos o la no participación sistemática de otros. La tarea del tutor –en esta fase– consiste en animar a que hablen todos valorando aquellas intervenciones de los alumnos y alumnas más tímidos y callados o con más baja autoestima, en cuidar que se genere un clima de confianza y de respecto a las opiniones ajenas, en valorar que con la reflexión de todos se pueda llegar a tomar decisiones comunes y a resolver los problemas que haya, etc. En todo este proceso acaban surgiendo vínculos colectivos y solidarios que cohesionan al grupo y crean un clima de tolerancia y respeto.

LAS ACTIVIDADES DEL TUTOR CON CADA ALUMNO Y CADA ALUMNA

La Orientación del alumnado

Las funciones que debe desarrollar el tutor o tutora no quedan restringidas a las tareas con el grupo. Se prolongan de una forma natural en cada uno de sus miembros. Una de las características de la orientación educativa es su carácter **individualizado**: se educa a **personas concretas** con sus características particulares, no genéricas, y se educa a la **persona completa**, lo que supone integrar los distintos ámbitos de desarrollo y las orientaciones específicas educativas.

Lo anteriormente expuesto implica que, desde la educación escolar y de una forma intencional y sistemática, se les oriente para la vida, es decir, que la educación favorezca el desarrollo de su maduración personal, que la orientación les facilite un asesoramiento sobre los diferentes caminos y opciones que el proceso educativo les proporciona, que les eduque en la capacidad de tomar decisiones que puedan afectar su futuro, que les oriente sobre su propio proceso educativo, es decir, en la instrucción y preparación de los alumnos para el desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje.

La diversidad de funciones del tutor, recogidas en el párrafo anterior, podría considerarse excesiva y abrumar a los docentes ante la percepción del amplio y complejo trabajo que le corresponde. Hay que tener en cuenta, no obstante, que esta tarea educativa y orientativa debe ser asumida por toda la estructura organizativa del centro como se ha visto en los capítulos anteriores: así el equipo directivo debe favorecer las condiciones para que esto se produzca; el equipo educativo, desde sus áreas, irá desarrollando en parte estas tareas orientadoras y es a la tutoría grupal e individual y al Departamento de Orientación o psicopedagogo a quienes corresponderá la parte más personal y técnica del proceso.

Estas tareas deberán ser diferenciadas dependiendo de los alumnos a los que se dirijan, dadas las diferencias físicas, de personalidad y cognitivas que presentan los alumnos de los diferentes ciclos de la E.S.O. Así pues, la designación del tutor responde a la intención de **individualizar** y de **dar sistematicidad al proceso educativo**. Sin la tutoría todas estas funciones y tareas que se vienen señalando quedarían desperdigadas, descoordinadas, perdidas, de tal manera que si la figura del tutor no existiera habría que inventarla.

La figura del tutor como referente del alumno no es cuestionada por nadie dentro del proceso educativo en estas etapas y en estas edades. Más complejidad conlleva la pregunta de quién puede desarrollarla con dinamismo y equilibrio. De ahí la importancia determinante de su elección. En muchos centros se han planteado criterios para llevar a cabo la elección con un mínimo de acierto. Entre ellos cabe destacar los siguientes: la experiencia como tutor, el haber tenido al grupo el año anterior, el número de horas que coincide con el grupo, el pulsar la opinión del grupo de alumnos, etc.

Las actividades que el tutor debe llevar a cabo con el alumno o alumna conviene que se planifiquen y diseñen, sobre todo, por el equipo educativo puesto que los profesores que les imparten clase son los que mejor conocen las necesidades de cada chico y chica y, por tanto, pueden señalar los aspectos y cuestiones que, en un momento concreto, son adecuados que se aborden con cada uno de estos individualmente.

¿Cuáles son las actividades fundamentales que el tutor debe llevar a cabo con cada alumno?

- a) Actividades de seguimiento del proceso de aprendizaje. Estas actividades suponen una observación detallada de los alumnos y alumnas, de sus ritmos de aprendizaje y de sus dificultades y posibilidades, el contrastar sus datos con el resto del profesorado del equipo educativo analizando los diferentes casos para tener una visión más global y poder tomar decisiones, con asesoramiento del departamento de orientación, respecto a posibles medidas curriculares y organizativas cuyo desarrollo será revisado en posteriores evaluaciones. Exige entrevistas con los alumnos y alumnas para conocer mejor sus intereses, sus facilidades y dificultades de aprendizaje, las opiniones y sensaciones que tienen de sus procesos educativos, etc.
- b) Actividades relacionadas con la inserción en el Centro. Desde esta perspectiva conviene contrastar con el alumno las opiniones que tienen los profesores y el propio tutor en relación a la conveniencia o no de su participación en las actividades del centro, a su posición respecto a los demás compañeros y las relaciones que establece con éstos y con los adultos, así como en relación a su adecuación o no a las normas y a la dinámica del centro.
- c) Actividades relacionadas con la orientación profesional. La realización de actividades de autoconocimiento de los propios intereses y valores mediante la realización reflexiva de cuestionarios, escalas, etc. puede ser un importante instrumento inicial. Pero además son de gran utilidad la observación de intereses en las áreas, la información amplia sobre las posibilidades futuras, la oferta de una optatividad que les aporta nuevas expectativas personales y el aprendizaje en el ejercicio de toma de decisiones. Todo esto debe servir para complementar, en el nivel individual, las actividades que se deben llevar a cabo desde la tutoría de grupo y desde el desarrollo curricular en las aulas, tal como se señala en el cuarto capítulo de este libro.

El seguimiento individual exige aprovechar cualquier resquicio de tiempo para el diálogo, al término de una clase, al cruzarse con unos u otros y, por supuesto, de una manera formal, a través de la entrevista personal. En cualquier caso, la planificación de la acción tutorial facilitará el desarrollo coherente de las diferentes tareas que exige la atención al alumnado.

Para llevar a cabo este seguimiento es fundamental conocer en profundidad las características intelectuales, afectivas y emocionales que caracterizan a los adolescentes. No es el objetivo de este capítulo abordar este tema, pero remitimos al lector al volumen de esta misma colección coordinado por Eduard Martí *Psicología del desarrollo. El mundo del adolescente*.

Algunos instrumentos de apoyo

A continuación se presentan una serie de estrategias que pueden posibilitar al tutor un conocimiento de la etapa en la que se encuentra el alumno en estas diversas dimensiones así como un acercamiento a su situación tanto individual como grupal.

a) *Las observaciones del profesorado*: Observaciones aisladas, observaciones informales y formales que enriquecen el conocimiento de un alumno o alumna y dan pie a un análisis más detallado de su situación y a posibles cambios en las actuaciones posteriores.

En este sentido es importante que el equipo educativo, con el apoyo y colaboración del psicopedagogo o Departamento de Orientación, establezcan los criterios pedagógicos que inspiren las observaciones y elaboren una serie de indicadores que las orienten y guíen. Por eso, los instrumentos que se generen deben referirse a los aspectos educativos, curriculares y de enseñanza y aprendizaje que los docentes han acordado impulsar en un momento concreto (determinados hábitos y actitudes; ciertos procedimientos, etc.)

Un posible ejemplo de escala de observación puede ser el siguiente:

1. ANTE EL TRABAJO ESCOLAR	nunca	casi nunca	regular	casi siempre	siempre
Realiza puntualmente las tareas					
Es limpio y ordenado en sus trabajos					
Siente curiosidad por el aprendizaje					
Es constante en su trabajo					
2. ANTE EL PROFESOR					
Acepta sus normas e indicaciones					
Pide ayuda					
Se siente motivado por el profesor/a					
Reacciona mal ante las correcciones					
3. ANTE SUS COMPAÑEROS					
Es aceptado por el grupo					
Pide ayuda a sus compañeros					
Coopera con los colegas					
Se deja llevar por sus compañeros.					

b) *Los cuestionarios*: Consisten en una serie de preguntas a través de las cuales se pretende obtener información sobre algún tema del alumno que interese, bien sea de carácter personal, familiar, social o educativo. Este procedimiento, utilizado habitualmente en los centros, puede aportar un amplio cúmulo de datos que de otra forma se tardaría en saber, o no se llegaría nunca a conocer.

Cuestionario personal

CURSO _____ GRUPO _____
Apellidos _____ Nombre _____
Fecha de nacimiento _____
Domicilio _____ D.P.- _____

Nombre del padre _____ edad _____ estudios _____
 Profesión _____
 Nombre de la madre _____ edad _____ estudios _____
 Profesión _____
 Teléfono/s para ser localizados _____
 Número de hermanos _____ Puesto que ocupas _____

¿Has repetido algún curso? Sí ___ No ___ ¿Cuál? _____
 ¿Crees que tu rendimiento escolar ha sido...?
 ___ Muy bueno ___ bueno ___ regular ___ malo ___ muy malo
 ¿Cómo se resulta el estudio?
 ___ Fácil ___ Interesante ___ Útil
 ___ Difícil ___ Aburrido ___ Inútil
 ¿Qué áreas son tus preferidas _____

 ¿Cuáles son las que te cuestan más trabajo _____

 Cuando tienes problemas con el estudio, ¿a qué lo atribuyes?
 ___ me organizo mal ___ siento poco interés
 ___ me distraigo fácilmente ___ no tengo habitación propia
 ___ No encuentro las ideas ___ otros _____
 esenciales
 ¿Te consideras capaz de sacar el curso adelante?
 ___ Sí ___ No ¿por qué _____
 ¿Qué te gustaría hacer al finalizar los estudios? _____
 ¿Crees que lo conseguirás? ___ Sí ___ No ¿Por qué? _____

¿Te encuentras a gusto en tu ambiente familiar? ☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

¿Te estimulan tus padres en los estudios? ☐ Sí ☐ No

¿Cómo?

¿Hay alguien en casa que te puede ayudar en los estudios?

☐ Sí ☐ No ¿Quién? _____ ¿Cómo lo hace?

¿Cómo reaccionan tus padres cuando reciben las notas?

¿Crees que en tu casa se valora tu trabajo de estudiante?

☐ Sí ☐ No

Normalmente, ¿a qué dedicas el tiempo de ocio?

Realizas actividades extraescolares ☐ Sí ☐ No ¿Cuáles?

¿Cuántas horas dedicas diariamente a ver TV?

¿Cuántas horas dedicas a ver TV los fines de semana?

¿Cuántas horas sueles dormir diariamente?

¿Te considera una persona comunicativa ☐ Sí ☐ No

¿Te gusta participar en actividades de grupo? ☐ Sí ☐ No

¿En cuáles?

En las actividades, ¿prefieres dirigir o ser dirigido?

¿Por qué?

Las preguntas de un cuestionario pueden ser variables, dependiendo del objetivo que pretenden. Es importante que los alumnos conozcan esos objetivos para que puedan responder con sinceridad, sabiendo que sus datos van a ser confidenciales. De los cuestionarios pueden surgir entrevistas complementarias que pueden enriquecer el conocimiento del alumno y su posterior ayuda.

c) *La entrevista*

Nos referiremos a la entrevista tanto formal como informal. La charla que se mantiene al finalizar una clase es una práctica de entrevista informal: no está preparada, no tiene un fin específico, no se ajusta a ningún molde; sin embargo, tiene la riqueza de la espontaneidad, de la cercanía, de la posibilidad de abordar temas o problemas de forma directa, centrándose en aquellos asuntos de interés que le preocupan. En este sentido su eficacia es grande porque da respuesta a una inquietud concreta y no está revestida de los ropajes de lo formal.

El cuándo y el dónde es aquí accidental: el aula, el pasillo, el patio, la salida de clase, el recreo, el final de la jornada, etc., cualquier lugar, cualquier momen-

to puede ser idóneo. Los temas que surgen suelen empezar por aspectos triviales: un examen, una nota, una clase, un profesor, etc., para pasar a otros de mayor profundidad personal o familiar.

La entrevista formal, en cambio, no puede dejarse a la improvisación, debe desarrollarse con arreglo a unos criterios fijos y a unos mínimos controles de eficacia.

¿Debe entrevistarse el tutor con todos los alumnos? Está claro que el tutor debe conocer a cada uno de los alumnos de su grupo y que la entrevista es una de las técnicas privilegiadas, aunque consumen un tiempo importante. Desde un punto de vista organizativo podrá empezar por aquellos casos más problemáticos manteniendo, al mismo tiempo, charlas informales con el resto de alumnos de forma que todos sientan que son valorados y tomados en cuenta. De estas charlas surgirá la necesidad de nuevas entrevistas más largas y profundas: pero, en cualquier caso, es importante que haya hablado con todos de una forma u otra y que conozca de una forma personal a los alumnos en un período relativamente breve de tiempo.

Toda entrevista exige ciertos requisitos mínimos de funcionamiento: un espacio agradable y tranquilo, un tiempo determinado, unos objetivos conocidos por el entrevistador y entrevistado, un desarrollo explícito y unas conclusiones que lleven a unos compromisos compartidos.

i) Elementos materiales

Lugar: Conviene que sea un sitio tranquilo, en el que el alumno se sienta cómodo, que favorezca el que no se produzcan interrupciones. Éstas suelen percibirse como signos de falta de interés por parte del tutor. El lugar debe ser un espacio que invite a que la entrevista pueda desarrollarse con un mínimo de privacidad.

Tiempo: Debe existir una cita seria y formal, incluso cuando el caso es urgente. Conviene fijar el tiempo de duración y que el entrevistado lo conozca para que pueda amoldarse a él. Si a través de los temas que van surgiendo en la entrevista comprendemos que el tiempo es insuficiente, se puede alargar o, mejor, fijar una cita posterior.

Objetivo: Toda entrevista debe tener un objetivo inicial conocido por el entrevistado y el entrevistador, que puede variar a la luz de los datos que vayan apareciendo en el curso de la misma. Es importante que el tutor se trace previamente un esquema sobre los aspectos fundamentales que se van a tratar en relación a dichos objetivos. En este sentido, la preparación previa de la entrevista es imprescindible.

ii) Elementos personales

Entrevistado: Su actitud y reacciones dependen de su situación y características personales. Pueden aparecer elementos perturbadores como desinterés, falta de sinceridad, reticencias, timidez, nerviosismo, etc., que generen un estado de ansiedad, y que pueden incluso impedir la relación interpersonal y la comunicación.

Una de las formas para enfrentar las posibles perturbaciones que pueden darse en la entrevista consiste en mostrar un sincero interés por la persona entrevistada, por sus cosas, haciéndole ver que no es indiferente para el entrevistador, sino una persona única e importante. El desdramatizar la seriedad de la entrevista facilita la comunicación. También ayuda a sentirse relajados el tenerla preparada previamente para abordar los temas de un modo natural.

Si la dificultad de comunicación persistiera y fuera imposible seguir con la entrevista, ésta se cortará sin dramatismos, se recordarán los objetivos que se pretendían trabajar y se le hará ver cómo sigue siendo una persona valiosa para el entrevistador. Se puede terminar formulando algunos interrogantes sobre los que pueda reflexionar y mostrarse abierto para poder atenderle cuando lo solicite.

Entrevistador: También su situación personal condiciona el proceso, pero aquí es más grave porque la herramienta de trabajo de entrevistador es básicamente su propia personalidad.

La técnica de la entrevista

- **Momento inicial:** Su objetivo es crear un clima acogedor que disminuya la tensión natural y que favorezca la cooperación, así como establecer el encuadre de lo que va a tratarse. La actitud cordial del tutor, mostrarse natural e interesarse por las cosas del alumno favorecerá el desarrollo posterior, lo mismo que dar el tiempo necesario para conseguir un buen clima con el entrevistado.
- **Momento central:** Se empezará recogiendo la mayor información sobre el tema, partiendo de los núcleos vivenciales del alumno: situación personal, escolar, familiar, social, etc., tratando de empatizar en la medida de lo posible con la problemática del entrevistado. A medida que se avanza la entrevista, el tutor irá tratando de centrar el tema, favoreciendo el análisis, recogiendo y sintetizando lo expuesto para clarificar posibles caminos de solución. Esta búsqueda ha de realizarse conjuntamente con el alumno o la alumna.
- **Momento final:** Éste es el momento de hacer un resumen de lo tratado, de aclarar, si es preciso, algún punto incompleto y de alcanzar algún tipo de compromiso concreto que le permita modificar su actuación, así como justificar la razón de una futura entrevista. Es importante cuidar la terminación de la entrevista puesto que es en estos momentos cuando debe consolidarse lo logrado.

Hay que resaltar, pues, que para que la entrevista pueda ser eficaz hay que cuidar mucho los aspectos previos (las observaciones, los datos, la preparación, etc.). El interés personal por el alumno, por sus vivencias y sus dificultades acercará afectivamente al entrevistador y entrevistado, con el fin de poder entrar con naturalidad en los problemas que se van a abordar.

En la vida escolar hay muchos elementos que dan pie al tutor a iniciar una entrevista: desde las notas de una evaluación, las faltas reiteradas de asistencia, las observaciones realizadas por el profesorado, hasta cualquier incidencia con otros compañeros o las mismas respuestas del cuestionario personal, pueden ser

motivos valiosos para mantener un diálogo pausado que ayude a generar confianza, a analizar los problemas y a buscar conjuntamente soluciones y compromisos.

Todos estos instrumentos de apoyo exigen un alto grado de confidencialidad y discreción por la clase de información contenida en ellos. La falta de ética profesional lleva a que el alumno desconfíe de ellos o a que no responda de una forma espontánea y sincera.

En estas tareas con los alumnos, es posible que el tutor se sienta desbordado y que en ocasiones no llegue a empatizar con todos ellos. Cabe aquí la posibilidad de que varios profesores del grupo asuman un reparto de la tutoría individual. Entre las ventajas que presenta esta modalidad se encuentra la de que el tutor comparte trabajo y responsabilidad, que los alumnos y alumnas estarían individualmente más atendidos y que el profesorado se hallaría más implicado en las tareas educativas. Esto tiene también inconvenientes, como la dificultad de la coordinación grupo-alumnos, el que no existan criterios de trabajo común entre el profesorado o el que no se dé un escrupuloso respeto al estilo de cada uno. Con todo, y sin tener que llegar a un reparto "equitativo", está claro que los alumnos eligen, en la práctica, a profesores o profesoras para solicitar su ayuda. Esto debe ser respetado y apoyado por el propio tutor.

LAS ACTIVIDADES DEL TUTOR CON LAS FAMILIAS

No es necesario recordar que el profesorado no es sino un colaborador cualificado de la familia en la tarea educativa y de instrucción, pero que el principal agente educador es la propia familia. De todos es sabido que el contexto familiar influye decisivamente en la formación de la autoestima y de la personalidad del niño y del adolescente.

Pero no todas las familias son iguales, ni tienen la misma formación, cultura o medios: también esto incide en los chicos y chicas, de ahí que la escuela cumpla un papel compensador de esas desigualdades de base, de forma que ayude a nivelar dicha situación.

En esa perspectiva, las actividades del tutor con las familias deben ser planificadas y programadas, en buena medida, por el equipo educativo del chico o chica puesto que el profesorado es quien mejor sabe qué aspectos de los alumnos conviene abordar con la familia.

El profesorado y la familia

Para planificar la actuación del tutor con las familias es conveniente tener en cuenta la relación que existe entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos. De hecho, en este momento, existe una mutua insatisfacción entre ambos estamentos: el profesorado percibe que se encuentra solo en la mayoría de los casos ante una inmensa labor en la que se sienten escudriñados con lupa.

Por otra parte, se da una permanente queja de que la familia apenas colabora y de que no puede recaer toda la tarea educativa que exige la sociedad sobre sus hombros. Muchas veces ocurre que los recursos de las familias para que puedan ayudar a sus hijos es muy limitada.

Así y todo, está claro que no se puede prescindir del papel de las familias: hay que incorporarles en el quehacer educativo y en la participación escolar de forma positiva desde lo que cada una pueda aportar. Pero es, sobre todo, en el apoyo directo a la educación de sus hijos e hijas, donde la familia puede colaborar dando pistas al tutor respecto a su comportamiento, actitud y forma de ser fuera del centro, en relación a sus cualidades, hábitos, organización de su trabajo, etc., y, si los problemas son más serios, aportando datos que puedan ayudar a encontrar soluciones adecuadas.

De todos modos, hay que evitar transferir en la actuación de las familias las responsabilidades educativas del profesorado. Es decir, cuando la familia no colabora suficientemente no es razón para que los docentes no planifiquen respuestas educativas para los estudiantes, pues, independientemente de la intervención de aquella, las actuaciones de los docentes, por sí solas, contribuyen al progreso y desarrollo de cada uno de los alumnos si se ajustan a sus intereses y necesidades.

El tutor y la familia

¿A quién puede dirigirse la familia cuando llega a un centro para interesarse por sus hijos? Desde el punto de vista organizativo, debe haber “alguien” conocido de antemano con quien puedan contar de forma directa y permanente y que se responsabilice de sus hijos en la institución educativa.

Si anteriormente se decía que el tutor era el referente grupal para los alumnos, ahora se puede añadir que también es el *referente institucional* para las familias, sirviendo de mediación con el centro, procurando la colaboración de padres y madres en relación con el trabajo personal de sus hijos, recibéndolos para tratar los problemas que atraviesa.

El conocimiento de las áreas que estudia, del horario escolar, del grado de satisfacción en el Instituto, del tiempo que emplea en sus tareas, etc.; el facilitarle, en la medida de lo posible, un espacio tranquilo para el trabajo, el motivarle especialmente con su propia valía, el estar atentos y escucharles cuando lo necesita son algunas formas sencillas de apoyar a los hijos que inciden en el posterior rendimiento escolar.

Actividades del tutor

Podríamos resumir en tres los bloques de actuación con las familias:

a) Las reuniones de padres y madres

Puede resultar interesante programar varias a lo largo del año. La primera, a comienzo de curso, deberá realizarse cuando éste haya empezado y el funcionamiento organizativo no presente ya problemas. El contenido de esta reunión debe ser fundamentalmente informativo, de manera que las familias sepan dónde están sus hijos, cuál es el proyecto educativo del centro, cómo está organizada su estructura, —la dirección, los departamentos didácticos, el departamento de orientación, las tutorías—, cuáles son los objetivos del ciclo y curso que realizan sus hijos, qué áreas contienen, qué actividades realizan a lo largo de la jornada escolar, cuáles son las características del grupo en el que están sus hijos, cuál es el plan de orientación, etc.

Como puede verse, son demasiados contenidos y todos importantes para una primera reunión. Para que ésta pueda ser más ágil es útil dividirla en dos partes: una de contenidos generales, dirigida por la Jefatura de estudios y, otra segunda, a cargo del tutor, más relacionada con la marcha del grupo, con el plan de orientación, con la forma de atender a las familias, etc. La presencia del equipo directivo y del equipo de profesores en la primera parte de la reunión puede facilitar la relación de cercanía entre ambos sectores y el saberse embarcados en una tarea común.

Hay que destacar la importancia que tiene la preparación de la reunión con el Jefe de Estudios así como con los otros tutores para presentar a las familias el mismo mensaje. Ya en las reuniones habrá que seguir el orden del día y no centrarse en casos particulares que a veces surgen. Estos pueden derivarse para el final de la reunión o para una entrevista concreta, de lo contrario, la gente comenzará a incomodarse, a sentir que están perdiendo el tiempo, a ir desapareciendo, etc., con lo que la reunión puede irse de las manos. Es importante que al acabar la reunión se tenga la sensación de que ésta ha sido útil, ágil, con contenidos de interés para todos: será la mejor forma de que acudan animados a la siguiente convocatoria.

El tener reuniones por el mero hecho de tenerlas, lleva normalmente al fracaso. Sin embargo, a lo largo del curso hay momentos (después de una sesión de evaluación, en el contexto de un conflicto grupal, al comenzar un programa de orientación académico-profesional, etc.) en que no sólo es conveniente organizarlas sino que pueden ser importantes para poder desarrollar diversas posibilidades de intervención común compartida. La oportunidad de la reunión podrá medirla el tutor con el equipo educativo y el soporte del Departamento de Orientación.

b) La entrevista familiar

Los aspectos generales de la entrevista han quedado mencionados al tratarlos en la entrevista con el alumno: los elementos materiales, los elementos personales y el desarrollo de la entrevista.

En la entrevista familiar conviene que exista una petición formal por parte del tutor o de la familia. Aunque debe señalarse que las entrevistas no formales pueden aportar también un importante contenido informativo por lo que no dehen desecharse.

La entrevista debe servir para que el tutor y el profesorado en general consigan llevar a cabo una práctica pedagógica más ajustada a las necesidades educativas de los estudiantes. Por eso, los temas que se aborden deben versar sobre cuestiones que puedan incidir directamente en su proceso de aprendizaje y en su inserción en la vida y dinámica del grupo y del centro.

El objetivo de la entrevista debe ser conocida por ambos. El tutor deberá prepararla detalladamente, consultar a sus compañeros, aportar datos de su propia observación, prever salidas al problema, etc.

Al hablar del desarrollo de la entrevista no se añade prácticamente nada a lo ya dicho anteriormente. Habrá que mostrar interés por el alumno, por sus cualidades, por sus aficiones, para ir creando un nivel de cercanía y de interés por los temas e ir centrando el contenido de la misma. No se debe terminar una entrevista sin extraer unas conclusiones y unos compromisos compartidos que den pie a una reunión posterior que posibilite analizar los resultados obtenidos. La duración puede variar, pero debe estar enmarcada dentro de unos límites conocidos por ambos, que faciliten el análisis tranquilo de los problemas y el avance en la búsqueda de alternativas.

El tutor puede iniciar las entrevistas familiares, partiendo de los casos más urgentes, pero sin abandonar al resto, de forma que todas las familias puedan conocer directamente la marcha de sus hijos, aportar información y tratar con el tutor la forma cómo pueden apoyarles o darles ánimos cuando aún se está a tiempo.

Protocolo de una entrevista

-
1. Saludo
 2. Encuadre: motivo de la entrevista
 3. Tiempo inicial para conseguir una buena relación
 4. Desarrollo de la entrevista
 - a) Recoger información partiendo de núcleos vivenciales del alumno: situación escolar, familiar, social, etc., intentando seguir la propia valoración que hace el entrevistado de los temas.
 - b) Centrar el tema, recogiendo y resumiendo lo expuesto intentando llegar a una valoración de la situación.
 - c) Impulsar a que el entrevistado, desde su perspectiva, aporte soluciones a la situación y, si es pertinente, aportar más información para que pueda ver otras posibilidades.
 - d) Llevarle a asumir un compromiso o una toma de conciencia que le permita modificar la actuación y avanzar.
 - e) Fijar la fecha de una próxima entrevista para valorar el progreso adquirido.
 5. Despedida.
-

c) *El cuestionario*

Aunque se ha dejado el comentario de esta técnica para el final, no quiere decir por ello que tenga menor importancia. Se trata de una reflexión familiar

sobre un hijo o hija que están en un período de cambio. A través del cuestionario la familia se compromete con el centro en el proceso educativo de su hijo o hija aportando informaciones que de otra manera serían difícilmente conocidas. Estos datos deben ser custodiados por el tutor o tutora y pueden servir para preparar una entrevista, una sesión de evaluación, etc. Parece que lo indicado es que se haga al comienzo del curso escolar, cuando el tutor apenas tiene conocimiento del alumno y cuando puede ser más útil para posibles entrevistas, observaciones, etc.

LA COORDINACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE UN CURSO PARA OTRO

Antes de finalizar parece importante preguntarse: ¿y qué se hace con toda la información que el tutor ha recogido a lo largo del curso?, ¿tendrá el tutor siguiente que volver a empezar de cero?, ¿hay algún cauce establecido para transvasar todo ese caudal informativo?

Cualquier tutor, a lo largo de un curso, ha ido acumulando datos, fichas, cuestionarios, registros de entrevistas, observaciones, informaciones del profesorado, calificaciones, confidencias personales o familiares, faltas de asistencia, etc., es decir, todo un aluvión de documentación que puede perderse de forma absurda al terminar el curso si no es recogida de algún modo para transmitirla al siguiente tutor. Mucha información es, por supuesto, accesorio o puede quedar reflejada en un par de líneas, pero otras informaciones son claves para que el nuevo tutor pueda empezar con datos importantes relacionados con su aprendizaje, con su estatus en la clase, con su historial personal y familiar de forma que desde el primer momento del curso siguiente el alumno sienta que es conocido, que es importante para el tutor y, a su vez, el tutor pueda continuar de forma natural el proceso formativo del alumnado así como transmitir información precisa al profesorado para facilitar una atención más individualizada de sus tutelados.

La documentación será custodiada por el Departamento de Orientación quien la entregará al tutor correspondiente. Los documentos más confidenciales deberán velarse de una forma particular para irlos aportando oportunamente al tutor, de forma verbal o escrita de forma que puedan ser utilizados dentro del contexto oportuno.

Lo que carecería de sentido es que toda la experiencia acumulada a lo largo de un año, desapareciera sencillamente porque no se valorara, no se custodiara o no se considerara de trascendencia para el siguiente curso.

Una ficha –como la que se muestra a continuación– puede ayudar, de forma práctica, a resumir muchos de los datos más significativos de los alumnos y alumnas.

Alumno/a _____ Curso _____ Fecha de nacimiento _____ Nombre del Padre _____ Nombre de la madre _____ Tfno. _____ Dirección _____ Tutor/a _____													
Áreas no superadas ___ CC Sociales ___ CC. de la naturaleza ___ Ed. Física ___ Ed. Plástica y visual ___ Idioma ___ Matemáticas(1) ___ Lengua y Literatura ___ Música ___ Tecnología ___ Optativa 1 _____ (2) ___ Optativa 2 _____ (2) ___ Religión/Alternativa	Grado de consecución de los objetivos generales (ALTO MEDIO BAJO) <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">1 _____</td> <td style="width: 50%;">7 _____</td> </tr> <tr> <td>2 _____</td> <td>8 _____</td> </tr> <tr> <td>3 _____</td> <td>9 _____</td> </tr> <tr> <td>4 _____</td> <td>10 _____</td> </tr> <tr> <td>5 _____</td> <td>11 _____</td> </tr> <tr> <td>6 _____</td> <td>12 _____</td> </tr> </table>	1 _____	7 _____	2 _____	8 _____	3 _____	9 _____	4 _____	10 _____	5 _____	11 _____	6 _____	12 _____
1 _____	7 _____												
2 _____	8 _____												
3 _____	9 _____												
4 _____	10 _____												
5 _____	11 _____												
6 _____	12 _____												
(1) Señálese A o B para 4º curso (2) Indíquese qué optativas													
Medidas educativas complementarias para el curso próximo: ___ Seguir un plan de refuerzo en: _____ ___ Adaptaciones curriculares en las siguientes áreas _____													

(reverso)

ASPECTOS DESTACABLES DEL PROCESO EDUCATIVO DEFICIENCIAS OBSERVADAS ☐ En la comprensión de conceptos básicos ☐ En la capacidad para entender lo que lee ☐ En la expresión oral y escrita ☐ En la comprensión de instrucciones ☐ En la aplicación del razonamiento lógico ☐ En la identif. y resolución de problemas ☐ En la relación de datos, conceptos, áreas ☐ En la organización de tareas y trabajos ☐ En la motivación e interés por aprender ☐ En los hábitos de trabajo ☐ En los métodos de trabajo ☐ En el autoconcepto y autoestima ☐ En la adaptación social y personal. ASPECTOS POSITIVOS OBSERVADOS ☐ En la expresión oral y escrita ☐ En el interés y esfuerzo en las tareas ☐ En la organización del trabajo ☐ En los hábitos de trabajo	DECISIONES SOBRE LA PROMOCIÓN 3º ☐ PROMOCIONA A 4º ☐ REPITE 3º ☐ PROPUESTA DE DIVERSIFIC. CURRICULAR 4º ☐ PROMOCIONA ☐ REPITE 4º ☐ PROPUESTA DE DIVERSIFIC. CURRICULAR
	DIVERSIFICACION Justificación de la propuesta: Duración del programa: ☐ 1 año ☐ 2 años
OTRAS OBSERVACIONES	Firma del tutor/a

CONCLUSIONES

La revisión de la diversas funciones de la acción tutorial realizada hasta aquí pone de manifiesto lo amplia y compleja que resulta esta tarea. Por ello, los tutores necesitan una sólida preparación y un claro apoyo institucional que permita realizar esta trabajo, absolutamente central para la calidad de la educación secundaria, en condiciones adecuadas.

Para terminar, y a modo de conclusión, se destacan, de forma resumida, las ideas centrales anteriormente expresadas:

- a) La primera idea que hay que resaltar es la de la importancia de la acción tutorial en la Educación Secundaria, lo que implica que la función tutorial con el grupo y con cada alumno debe ser algo vivo y no burocrático. Es preciso, en este sentido, superar algunas prácticas en las que ni los profesores ni los alumnos saben lo que se pretende, pues se emplea el tiempo en tareas que aparentemente tienen un fin, pero que en realidad carecen de utilidad y que se llevan a cabo simplemente para tener ocupada la hora de tutoría. Sin duda, la tutoría debe ser otra cosa.
- b) En segundo lugar hay que resaltar la importancia que tienen los tutores y tutoras en la configuración de los grupos: el análisis de la práctica pone de manifiesto la impronta o sello que imprimen; es como si dejaran en él su propia proyección personal. De aquí se deduce también la trascendencia de los criterios de elección de los tutores al comienzo de curso.
- c) Otra conclusión obvia es que el programa de tutoría, –especialmente en lo relacionado con el alumnado– debe estar en función de éste y no a la inversa. Esto plantea una doble exigencia: por una parte, la planificación rigurosa de la acción tutorial y, por otra, una gran flexibilidad en la aplicación de la misma, de forma que el desarrollo de la tutoría pueda adaptarse al estilo personal de cada uno.
- d) No debe dejarse al tutor toda la tarea educativa del grupo. El equipo educativo debe acompañarle en el desempeño de esta función compartiendo, si es preciso, la atención individualizada de algunos alumnos.
- e) Es importante que las familias participen activamente en la tarea educadora. El conocimiento familiar es muy útil para comprender muchos de los rasgos de la personalidad y problemática de los alumnos.
- f) Los planteamientos organizativos del centro son claves para favorecer un buen desarrollo profesional de la acción tutorial, especialmente en la facilitación de tiempos comunes para la formación y para la preparación de las reuniones. Si la tutoría es vista como necesaria por todos habrá que darle el impulso y los recursos que merece.
- g) El Departamento de Orientación y el psicopedagogo desempeña un papel definitivo tanto en conseguir la valoración de la acción tutorial por parte del equipo educativo y de la Comisión de Coordinación Pedagógica, como en dar el apoyo adecuado a los tutores y tutoras en el desarrollo de sus funciones y actividades específicas, y en favorecer la posibilidad de que los tutores

puedan llegar a configurarse como auténticos equipos de formación y de trabajo.

- h) Se han reseñado algunas técnicas grupales sencillas y de fácil utilización. A medida que puedan ser utilizadas sin problemas su éxito animará a usar otras muchas (especialmente en la fase de conocimiento y crecimiento grupal). En cualquier caso, la utilización de las técnicas exige un mínimo de conocimiento y entrenamiento de las mismas de forma que pueda sacarse de ellas un resultado provechoso. De lo contrario su uso indiscriminado no sólo las desnaturaliza sino que llega a generar un sentimiento de desgaste ante las propias técnicas.
- i) No debe aspirarse a conseguirlo todo desde el primer momento. La frustración podría ser grande. Los objetivos deben ser realistas. Por su parte, el tiempo, enriquecido con la experiencia propia y la compartida, irá haciendo que cada uno vaya sintiéndose poco a poco más seguro, con más recursos personales y con más capacidad de dar respuestas a las demandas del alumnado.

CAPÍTULO IV

La orientación académica y profesional: procedimientos e instrumentos para llevarla a cabo

Antonio Bauzá

EL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Como se ha analizado en el capítulo primero de este libro, la orientación forma parte inseparable de la acción educativa, por ello se hace necesaria su presencia en el conjunto de las decisiones pedagógicas del instituto (recogidas en el Proyecto Educativo y en los distintos Proyectos Curriculares de Etapa) así como la colaboración de los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente en la planificación y desarrollo de las intervenciones que se vayan a llevar a cabo.

Tanto el Plan de Acción Tutorial como el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) son directrices que ordenan y organizan toda la acción orientadora que se lleva a cabo en un instituto. En este sentido, el Plan de Orientación Académica y Profesional constituye un plan marco en el que se inscriben los distintos programas de orientación académica y profesional que se van a desarrollar en el centro, los cuales, al enmarcarse dentro del Plan de Acción Tutorial de una etapa determinada, permiten concreciones para un ciclo, nivel, grupo de

alumnos e incluso para un alumno concreto (programas para los distintos cursos de la escolaridad obligatoria, para el Bachillerato, para los Ciclos Formativos, para los alumnos que desean abandonar la escolaridad e incorporarse en el mundo laboral a corto plazo, adaptaciones del programa destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales, etc.).

Al objeto de que sea asumido por todos los implicados en su desarrollo es conveniente que los responsables de la elaboración del POAP (Psicopedagogo, Departamento de Orientación, etc.) tomen en consideración las directrices elaboradas en el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica e incorporen las propuestas de tutores y Departamentos Didácticos. Una vez redactada una primera propuesta es oportuno darla a conocer a los distintos integrantes de la comunidad educativa, discutirla en los distintos órganos de coordinación didáctica e incorporar las rectificaciones oportunas para, finalmente, someterle a la aprobación del claustro. Tras ser aprobado, pasará a formar parte del Proyecto Curricular de Etapa junto con el Plan de Acción tutorial y otras directrices y decisiones generales sobre adecuación de objetivos, metodología didáctica, evaluación, atención a la diversidad, oferta de optativas, etc.

A este respecto, es importante señalar la interrelación del POAP con el Proyecto Curricular de Etapa puesto que se convierte en un referente obligado para la toma de decisiones en todos sus elementos o apartados. Así, considerar los distintos aspectos que configuran la “inserción o actuación social” o las capacidades implicadas en la toma de decisiones al adecuar y dar prioridad a las capacidades presentes en los objetivos generales de etapa; considerar los contenidos más prácticos, funcionales y relacionados con la transición al mundo laboral al seleccionar y secuenciar los contenidos; partir de situaciones reales y próximas, vinculadas al medio próximo del alumno como estrategia metodológica; destacar el papel que juega la orientación profesional entre las medidas de atención a la diversidad o los criterios a seguir en la oferta de materias optativas, son algunos ejemplos que pueden ilustrar esta afirmación.

La incorporación del POAP al Proyecto Curricular implica también que las decisiones adoptadas en este nivel de planificación deben servir para concretar las actuaciones de orientación profesional que van a llevarse a cabo en otros niveles de planificación (Programaciones Didácticas de los Departamentos y Programaciones de Aula), asegurando la coordinación entre las distintas áreas y la continuidad de las intervenciones en los distintos ciclos o etapas.

En su elaboración es oportuno considerar como referente o guía una serie de principios básicos que caracterizan el proceso de orientación. Se trata de un proceso :

- *Que se produce a lo largo de toda la escolaridad con momentos de especial énfasis.* La orientación académica y profesional no debe limitarse a una serie de actividades aisladas e inconexas situadas al final de la escolaridad, sino que constituye un proceso continuo y sistemático que debe ser desarrollado durante toda la Educación Secundaria, sin que ello impida que este proceso deba intensificarse en momentos concretos, cuando el alumno debe elegir entre distintas opciones o itinerarios académicos o profesionales.

- *Plenamente incardinado en el proceso educativo.* La orientación académica y profesional es una tarea de toda la comunidad educativa del instituto, puesto que al formar parte integrante del proceso educativo y formativo del alumnado, compromete a todos los niveles de Planificación (Proyectos Educativo y Curriculares, Programaciones Didácticas y de Aula, Adaptación Curricular) y a todo el profesorado y órganos de gobierno y de coordinación docente (Consejo Escolar, Claustro, Equipo Directivo, Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamentos Didácticos y de Orientación, Tutores y Equipos Educativos, etc.).
- *Dirigido a todos los alumnos y a sus familias :* la orientación vocacional se incardina en el proceso educativo y orientador al considerar el desarrollo vocacional como una faceta del desarrollo personal, perdiendo el carácter subsidiario y de apoyo limitado a aquellos alumnos que finalizan o abandonan sus estudios obligatorios. No obstante, deben arbitrarse ayudas en forma de asesoramiento específico e individualizado dirigidas a aquellos alumnos que encuentran dificultades para tomar una decisión, bien porque son vocacionalmente inmaduros o porque se encuentran desmotivados o indecisos ante las alternativas que se les presentan. Los padres de los alumnos deben ser también destinatarios de la intervención orientadora, debido a la aportación e influencia fundamental que ejercen sobre las decisiones que toman sus hijos en estas edades.
- *Facilitador de la toma de decisiones del alumno:* el proceso de orientación debe contribuir a facilitar la toma de decisiones de cada alumno respecto a su itinerario académico y profesional al capacitarle en el aprendizaje de los mecanismos, habilidades y estrategias necesarias. En este sentido, como sostienen Álvarez y otros (1991), la orientación debe conducir al alumno a una secuencia de opciones o elecciones mediante las cuales éste decidirá su personal proyecto de vida formativo o profesional.
- *Que propicia la actividad y autonomía del alumno:* debe potenciarse la autonomía y participación del alumno en el desarrollo de las actividades, contribuyendo con ello a que el alumno desarrolle habilidades y estrategias efectivas para enfrentarse a la toma de decisiones en distintos momentos de su vida, incluso cuando ya no se encuentre en el Centro Educativo.
- *Que promueve la igualdad de oportunidades:* en el desarrollo del plan se prestará especial atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios por razón de sexo, origen social o cultural, que condicionen el acceso a los distintos estudios y/o profesiones.

Por lo que respecta a su contenido, el Plan debe incluir los objetivos que se pretenden para el conjunto de la etapa o ciclo, las líneas de actuación prioritarias para cada etapa, ciclo y curso, la especificación de los responsables implicados en la realización de cada una de las actuaciones, una previsión de los recursos materiales, presupuestarios y organizativos (reuniones con el Equipo Directivo, Equipo de Tutores, Equipo Educativo, etc.) necesarios y los procedimientos previstos para su seguimiento y evaluación.

Entre las actuaciones que hay que planificar hay que considerar, en primer lugar, las dirigidas a propiciar que el alumno desarrolle progresiva y tuteladamente una capacidad planificadora que le permita configurar su personal proyecto formativo y profesional, para lo cual las actividades planteadas prestarán especial atención al aprendizaje de las habilidades implicadas en la toma de decisiones y para la recogida, procesamiento y valoración de la información a través de diferentes fuentes y soportes. En segundo lugar, las encaminadas a propiciar que el alumno logre una representación ajustada de sí mismo (conocimiento de sí mismo o autoconocimiento), de sus propias capacidades, motivaciones e intereses y a que las sistematice y valore de conformidad con los estudios futuros que piensa seguir y los campos profesionales con los cuales se corresponden. Otro tipo de actuaciones deben orientarse a favorecer el conocimiento, por parte del alumnado, de la estructura del sistema educativo y del mundo laboral y más en concreto de las distintas opciones que ofrece el sistema educativo, así como las distintas posibilidades laborales que oferta el mercado de trabajo y sus perspectivas, haciendo especial hincapié en las que se ofrezcan en su entorno y aquellas otras encaminadas a facilitar los procesos de inserción socio-profesional y a poner en contacto al alumnado con el mundo del trabajo. Finalmente, se planificarán actividades relacionadas con la orientación académica y profesional destinadas a las familias.

Asimismo, deberán especificarse cuáles se incorporarán al curriculum, siendo, por tanto, responsabilidad de los profesores de cada una de las áreas o materias; cuáles serán desarrolladas por el tutor con todo el grupo durante los períodos de tutoría grupal y con las familias; cuáles van a ser desarrolladas por los profesionales responsables de la orientación de que disponga el Centro (Departamento de Orientación, psicopedagogo, profesor de Formación y Orientación Laboral, etc), y, finalmente, en cuáles intervendrá personal externo al Centro que colabora en el desarrollo del Plan (administraciones locales, confederaciones empresariales, etc.).

Como ya se ha comentado más arriba, el proceso de orientación académica y profesional debe inscribirse dentro del Plan de Acción Tutorial que se ha acordado en el instituto. En consecuencia debe ser el equipo educativo de cada grupo, coordinado por su tutor, quien concrete, para cada grupo y alumno, las líneas generales marcadas en el Plan.

Los distintos programas de orientación destinados a cada nivel o grupo de alumnos deberán especificar los objetivos previstos para el grupo, las actividades que permitirán conseguirlos, los recursos humanos y materiales necesarios y la temporalización prevista para su desarrollo.

Finalmente, cada uno de los programas concretos y el Plan en su conjunto serán objeto de reflexión y evaluación conjunta por parte de todos los agentes implicados de forma directa o indirecta en su diseño y desarrollo. Los resultados de esta evaluación se plasmarán a final de curso en una Memoria en la que, además de las actuaciones desarrolladas, deberá analizarse el grado de ajuste con las metas previstas, los intereses y expectativas de los destinatarios y el contexto en que se ha aplicado. Esta memoria recogerá los logros conseguidos, las dificultades encontradas, así como los factores que han incidido en ambos casos,

concluyendo con una propuesta de ajustes o modificaciones que deban incorporarse en el Plan para el curso próximo.

LA ORIENTACIÓN COMO EDUCACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES

Hasta hace unas décadas, la orientación profesional se ha limitado a la información profesional al grupo de alumnos y al consejo profesional aislado, generalmente reducido a una entrevista al final de la escolaridad. Este modelo, claramente directivo, presenta grandes inconvenientes puesto que la información es generalmente estática, y el alumno adopta un papel pasivo, que fomenta su inmadurez y reduce la identificación con sus decisiones, haciéndole dependiente del consejo de un tercero (orientador o tutor).

Frente a este modelo tradicional aparece una tendencia más actual, conocida con el nombre de Educación Vocacional, que persigue dorar a los alumnos de aptitudes, información y estrategias que le permitan tomar por sí mismos las sucesivas decisiones en relación a su futuro profesional. Desde esta perspectiva, la orientación adquiere una dimensión educativa e instructiva al entrar a formar parte de los programas escolares –integración de los conceptos vocacionales en el currículum– y la toma de decisiones pasa a ser considerada como el eje central del proceso educativo.

Law y Wats (1977), citados por Rodríguez M.L. (1988, pág. 80) conceptualizan la Educación Vocacional como aquel conjunto de actividades planificadas que tiene como meta facilitar en el alumno el conocimiento de las posibilidades ocupacionales, el concepto de sí mismo, la facultad de tomar decisiones y, finalmente, la facultad de enfrentarse a la transición.

Mediante la educación en la toma de decisiones vocacionales se procura proporcionar al alumno la máxima información posible acerca de las distintas alternativas entre las que puede optar, facilitarle oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionados con el mundo del trabajo y de su entorno social y dotarle de las capacidades que le permitan organizar y manejar esas informaciones y experiencias para que, después de valorar y actualizar sus preferencias, sea él mismo quien planifique y establezca libre y responsablemente, el itinerario formativo y profesional más acorde con sus capacidades e intereses.

En la actual educación secundaria, la orientación y educación en la toma de decisiones viene justificada por la necesidad que tiene el alumno de elegir entre diversas opciones y por el hecho de que las sucesivas elecciones que efectúa configuran itinerarios formativos diferentes, los cuales condicionan el acceso a futuras opciones formativas y profesionales e influyen considerablemente en su futuro personal y profesional. En los cursos terminales de cada una de las etapas de la Educación Secundaria las tomas de decisión cobran mayor transcendencia, puesto que el adolescente se encuentra ante un amplio abanico de opciones entre las que elegir (posibilidad de cursar distintas materias optativas; optar entre distintas modalidades de Bachillerato con sus correspondientes especialidades o

diferentes Ciclos Formativos de Grado Medio al término de la ESO; entre estudios universitarios o Ciclos Formativos de Grado Superior tras el Bachillerato; cambios de centro; finalizar su escolaridad; incorporarse al mundo laboral, etc.). Como consecuencia de ello el alumno debe adoptar decisiones que, pese a no ser necesariamente definitivas y a poder ser reorientadas en el futuro, contribuyen seriamente a marcar el rumbo que va a tomar su vida profesional y determinarán el desarrollo de ésta.

Por otra parte, la toma de decisiones debe hacerse de modo paulatino y tutelado y el entrenamiento en las habilidades implicadas en ella debe considerar la maduración del alumno a la hora de hacerle optar. Es, afirman Álvarez y otros (1991), a través de las sucesivas decisiones que toma el alumno durante su escolaridad como éste aprende los mecanismos y estrategias de la toma de decisión. Por ello, el curriculum escolar incorpora el aprendizaje del proceso recurriendo, en las primeras etapas educativas, a situaciones personales y escolares reales que exigen a los alumnos tomar posición respecto a una serie de alternativas, continuando en la adolescencia, a medida que éstos adquieren una mayor madurez vocacional, con decisiones más trascendentes como pueden ser las decisiones vocacionales.

PROPUESTA DE DESARROLLO PARA EDUCAR EN LA TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES

Consecuentemente con todo lo expuesto hasta ahora, las actividades del proceso orientador que proponemos a continuación deben enmarcarse dentro de una perspectiva interdisciplinar en relación con el curriculum escolar. Su objetivo es potenciar la autonomía del alumno y propiciar su participación en el desarrollo de las actividades, contribuyendo con ello a que las elecciones que efectúe sean resultado de la reflexión e implicación personal a lo largo de todo el proceso. En dicho proceso se suceden una serie de pasos o fases que conducen a las sucesivas tomas de decisión, que se recogen en el Gráfico 1:

- *Fase Inicial*: se parte de las representaciones iniciales (conocimientos previos, vivencias personales, experiencias preprofesionales, aspiraciones, etc.) que los alumnos tienen respecto a sí mismos y respecto al mundo socio-profesional y laboral. Estas representaciones iniciales son limitadas y parciales y precisan evolucionar hacia representaciones más coherentes y precisas. La acción orientadora debe contribuir a ello propiciando que el alumno complete y amplíe su información respecto a una serie de factores o categorías que se analizan en la fase siguiente.

La identificación de estas representaciones iniciales será realizada por el tutor a través de cuestionarios, entrevistas y actividades desarrolladas en los períodos de tutoría con el grupo en su conjunto.

- *Fases de información y planificación*: se dan simultáneamente y están estrechamente interrelacionadas, puesto que el modelo propuesto trasciende el estadio meramente informativo y reclama una implicación activa del alumno durante

todo el proceso como agente de su propia autoorientación. Las categorías o áreas de información sobre las que debe planificarse una actuación encaminada a completar la información disponible hacen referencia al conocimiento de sí mismo (Gráfico 2), conocimiento de las opciones que ofrece el sistema educativo (Gráfico 3), conocimiento del mundo socio-laboral (Gráfico 4) y conocimiento de los procesos de inserción socio-profesional (Gráfico 5).

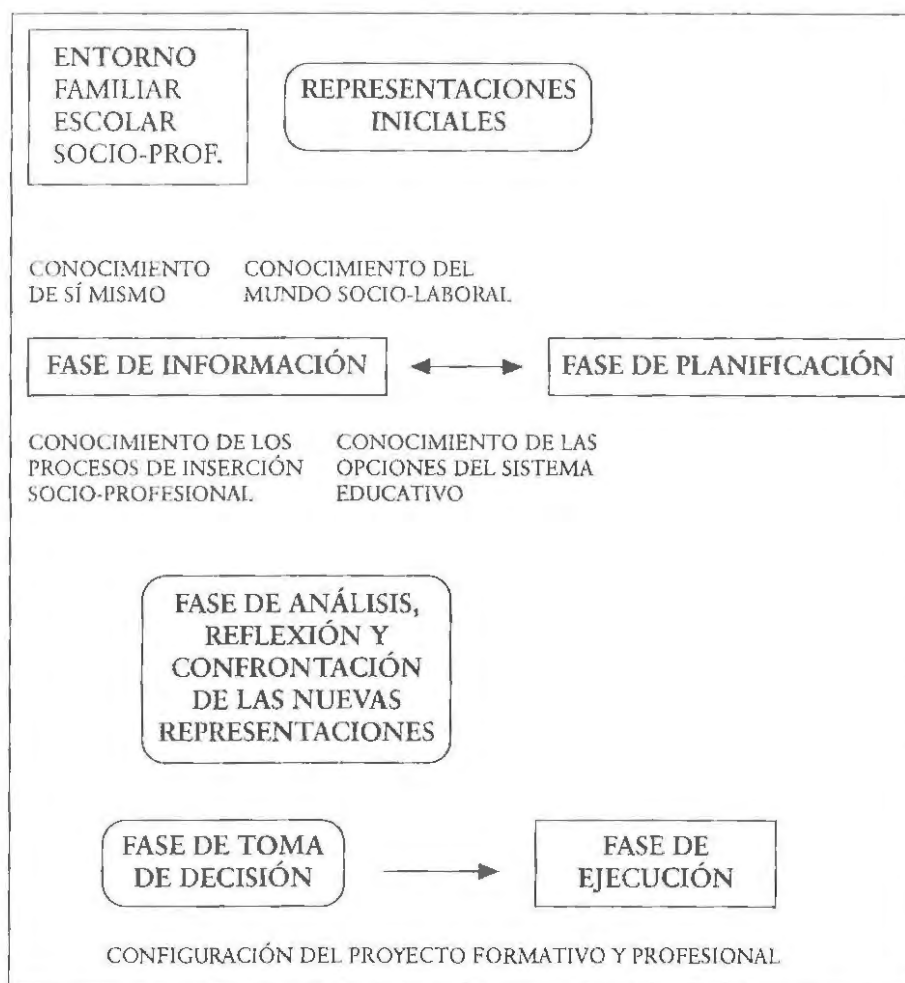


Gráfico 1 : fases del proceso orientador

En esta fase se proporcionan a los alumnos los medios y materiales estructurados de tal forma que les permitan, mediante sencillos proyectos de investigación, responder a los interrogantes planteados. La utilización de distintas fuentes de documentación bibliográfica, el uso de técnicas de documentación mediante la observación y el registro, así como el recurso a medios audiovisuales e informáticos permitirán al alumnado, distribuido en pequeños grupos, la recogida de información, su análisis y tratamiento, concluyendo con la elaboración de informes de grupo que serán expuestos al grupo clase.

En el Cuadro 1 del anexo se presenta, para las distintas áreas de información, una propuesta de actividades y de técnicas para su desarrollo, susceptibles de ser integradas en el curriculum de las distintas áreas o materias y de ser abordadas al mismo tiempo en sesiones de tutoría grupal.

En este mismo sentido, hay que considerar que algunos contenidos de las distintas áreas informan sobre determinadas profesiones por lo que se procurará, en el momento de trabajarlas en el aula, relacionarlas con actividades de ciertos campos profesionales.

En el Cuadro 2 del anexo aparecen relacionados algunos contenidos vocacionales que guardan relación con ciertas áreas curriculares y una propuesta de actividades de enseñanza y aprendizaje que permiten trabajarlos en ellas.

La información recogida debe ser también ofrecida, de forma sintética, a los padres.

- *Fase de análisis, reflexión y confrontación de las nuevas representaciones.* Esta fase comprende el análisis de los factores anteriores, los cuales conducirán al alumno a iniciar una reflexión sobre las posibilidades de realización de su proyecto personal inicial, conjugando la reflexión sobre sí mismo, el conocimiento de las oportunidades académicas y profesionales, así como de las posibilidades laborales de cada una de ellas y la consideración de los condicionantes, tanto personales como situacionales, que puedan incidir. Esta fase propicia la autoidentificación, sistematización y evaluación de las propias competencias, aptitudes, motivaciones, intereses, actitudes y valores con valor formativo y profesionalizador y su confrontación con los futuros estudios y campos profesionales a que corresponden. Todo ello conducirá al alumno a una ampliación, modificación o revisión de sus representaciones iniciales posibilitando su evolución hacia otras más completas, realistas y coherentes.

- *Fase de toma de decisión.* La fase anterior ayuda a identificar el itinerario formativo y profesional más conforme con el perfil o perfiles potencialmente deducibles del proceso y conduce a la toma de decisión, es decir, a la elección de una opción y la exclusión de otras.

El adolescente maduro vocacionalmente elegirá aquella o aquellas opciones educativas y/o laborales cuyos requerimientos se adecuen en mayor medida a sus características y expectativas personales, considerando sus posibilidades de realización.

- *Fase de ejecución.* Esta fase orienta en la corrección o adaptación de las actividades como consecuencia de la detección de incompatibilidades significativas totales o parciales entre el itinerario elegido y las capacidades, intereses y características del sujeto.

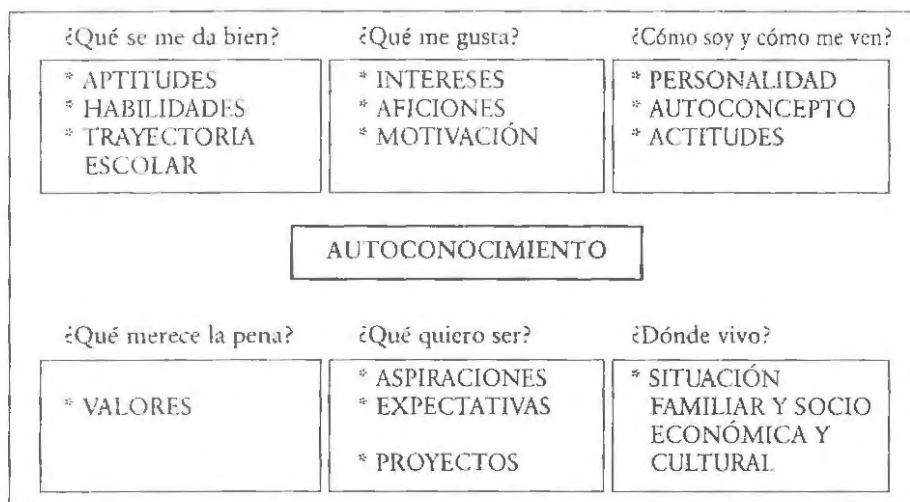


Gráfico 2

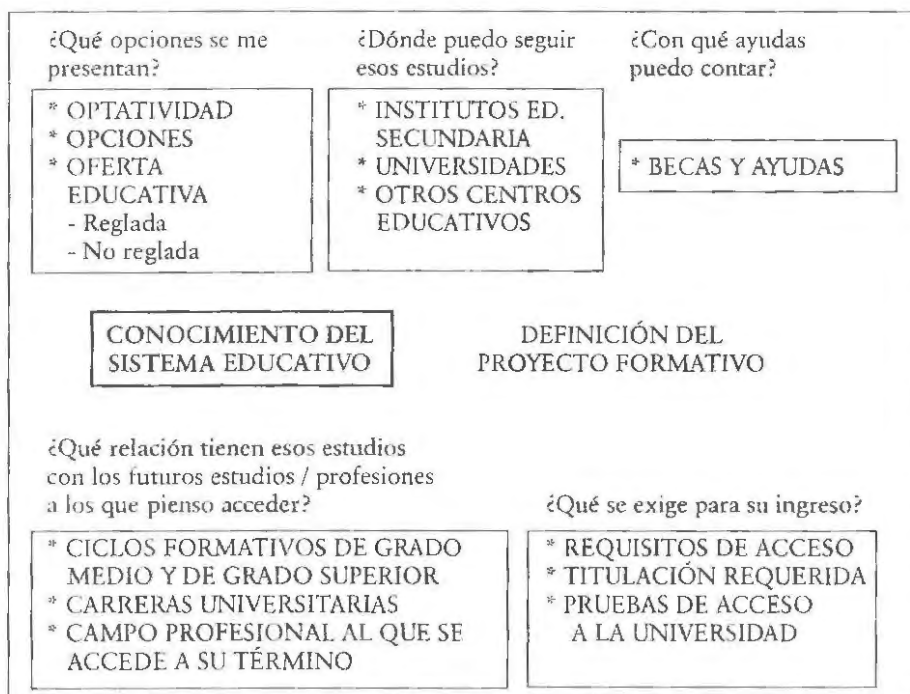


Gráfico 3

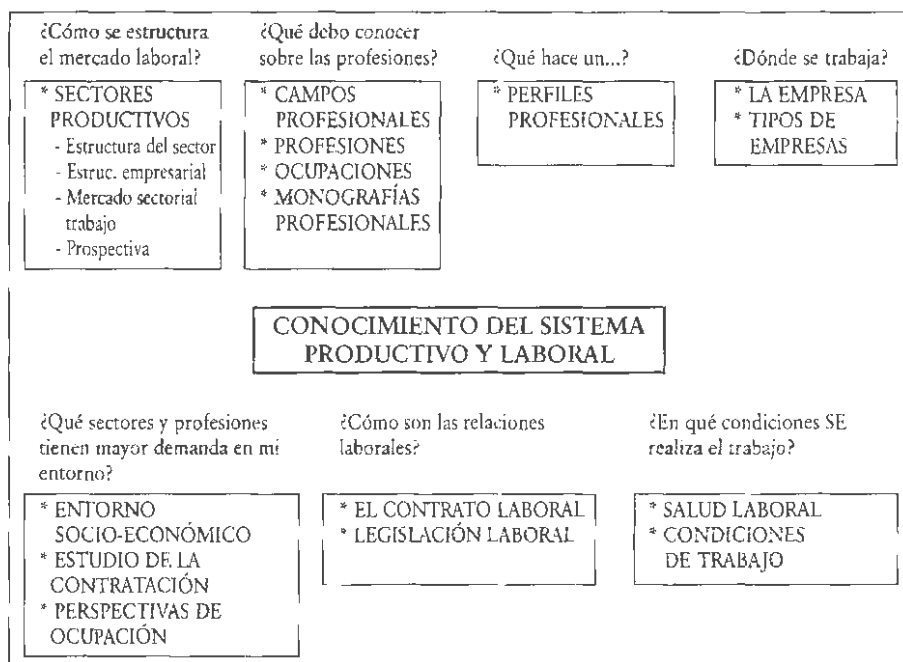


Gráfico 4

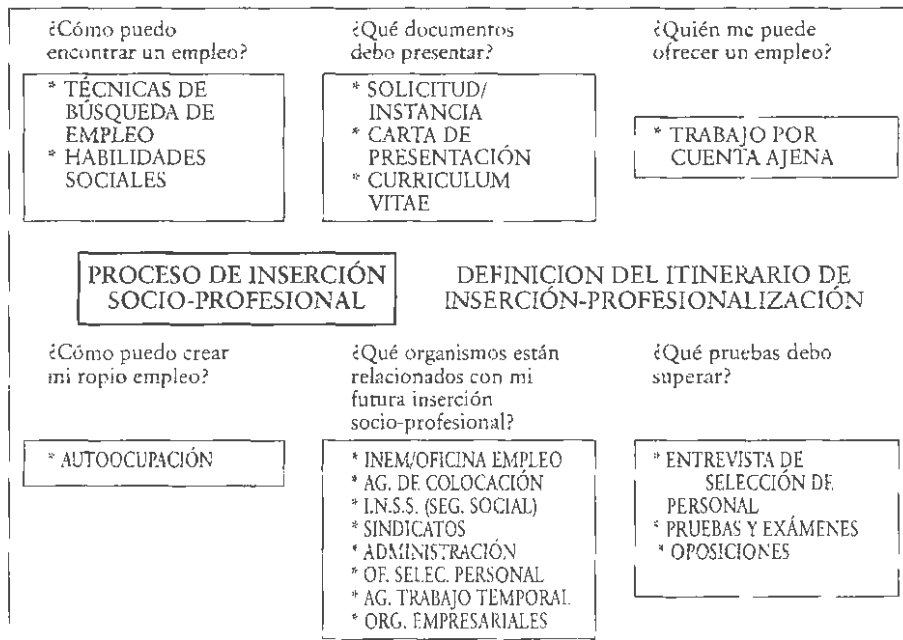


Gráfico 5

Como se aprecia en el Gráfico 1, el modelo se desarrolla en un proceso cíclico; si el sujeto precisa reorientar su toma de decisión, precisará nuevas informaciones complementarias. En este caso, se reinicia el proceso hasta llegar a una decisión definitiva.

Esta revisión constante de las decisiones tomadas a través de los resultados obtenidos es la que permitirá que el alumno adquiera una identidad y madurez vocacional, motivadora de futuros aprendizajes y una mayor capacidad adaptativa a los cambios durante su vida profesional futura, posibilitando con ello su propia autoorientación.

Aunque en la exposición se hayan mencionado distintas fases en el desarrollo de la educación en la toma de decisiones vocacionales, no hay que pensar que, en la práctica, se abordan de forma independiente. Muy por el contrario, en el proceso de desarrollo y aplicación del curriculum de cada área aparecen, simultáneamente, actividades relativas a las diferentes fases.

Por otra parte, hay que señalar que el aprendizaje de las habilidades y competencias implicadas en cada una de las fases descritas deben abordarse desde las actividades de enseñanza y aprendizaje de cada área y materia y, al mismo tiempo, desde actuaciones específicas desarrolladas en la tutoría de grupo y con cada alumno.

En lo relativo a los recursos necesarios para instrumentalizar un programa de orientación, debemos señalar que tan importante como proporcionar información al alumno es poner a su disposición recursos para que vaya elaborando autónomamente la información en el momento que la necesite. Por ello, es fundamental que se familiarice no sólo con las fuentes originales de información sino también con los organismos e instituciones que pueden suministrarla (Direcciones Provinciales del MEC o Conserjerías de Educación de la Comunidad Autónoma, Ayuntamientos, oficinas del INEM, Confederaciones empresariales, etc.).

En este sentido, es habitual que estos organismos elaboren dípticos, folletos o guías informativas que pueden ser útiles para el desarrollo del programa. También la prensa puede ser una buena suministradora de materiales. Por otra parte, en el mercado editorial existe gran número de recursos en forma de documentación escrita (libros sobre estudios y profesiones, orientación laboral, guías o programas para enseñar y aprender a tomar decisiones, programas de transición al mundo laboral, etc.) y últimamente está proliferando mucho la información mediante soportes informáticos y audiovisuales.

Finalmente, hay que hacer especial hincapié en la necesidad de verificar que la documentación escrita que se entrega se adapta al contexto concreto en que se desarrolla el programa y que los datos están actualizados, puesto que la información, especialmente la referida a estudios y profesiones, cambia respecto a las distintas comunidades autónomas, y las frecuentes modificaciones tanto en el ámbito educativo como en el laboral pueden provocar que la información quede desfasada.

Responsabilidades específicas de los profesores, del tutor y de los especialistas en orientación.

Profesores, tutor y orientador deben proponer actividades que propicien el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones y facilitar desde el propio sistema educativo oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el mundo laboral

Los profesores, además de la necesaria implicación en la programación y desarrollo del Plan de Acción tutorial, deben asumir aquellos aspectos prácticos y potencialmente profesionalizadores de su área concreta que configuran la Formación Profesional de Base. A través de la docencia en las distintas áreas, el profesorado tiene una excelente oportunidad para que el alumnado ejercite sobre contenidos concretos aquellas capacidades, procedimientos y actitudes que guardan relación con la toma de decisiones. Por otra parte, puede favorecer que los alumnos tomen contacto con conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen a definir ámbitos profesionales, todo lo cual ayuda a que los alumnos definan sus preferencias en tales ámbitos y les capacita para ser los propios agentes de sus elecciones o decisiones y, en definitiva, de su auto-orientación.

La figura del tutor contribuye a integrar la faceta vocacional con otras del desarrollo personal y social del alumno. El tutor es el responsable de coordinar, en el marco del Plan de Acción tutorial, a todos los implicados en el desarrollo del programa.

Algunas actuaciones enmarcadas en el Plan de Orientación Académica y Profesional, por precisar un tratamiento más globalizador o porque tienen difícil acomodo en el desarrollo de las programaciones de las distintas áreas, deben ser asumidas por el tutor durante los períodos de tutoría de grupo.

En concreto, le corresponde organizar y coordinar las actuaciones en relación con la orientación académica y profesional destinadas a su grupo de alumnos y a sus familias; planificar intervenciones y estrategias de actuación comunes; integrar toda la acción orientadora llevada a cabo por los distintos profesores (ofreciendo una síntesis interdisciplinar que permita superar una posible visión parcelada o fragmentada que pueda ofrecer cada disciplina por separado) y llevar a cabo la evaluación del programa desarrollado con su grupo de alumnos conjuntamente con su equipo educativo.

Otras tareas del tutor se refieren a la creación de dinámicas de grupo que permitan la resolución de problemas o conflictos; la prestación, con la ayuda del orientador, de ayuda específica e individualizada a aquellos alumnos que presenten problemas para adoptar una decisión o precisen una orientación más personalizada; y la realización de entrevistas individuales con los alumnos y sus familias al objeto de recoger y aportar información, conocer sus expectativas o clarificar dudas.

En esta labor, el tutor se ve auxiliado por profesionales especializados (psicopedago, profesor de Formación y Orientación Laboral, etc.), los cuales asumirán entre sus funciones la coordinación de la planificación y el desarrollo de las

actividades de orientación académica y profesional; el asesoramiento y apoyo a los tutores en la realización de actividades que impliquen la utilización de técnicas especializadas (estrategias para la toma de decisiones, autoconocimiento del alumno, etc.) y en la elaboración del consejo orientador al término de la ESO y programas de Garantía Social; la facilitación de materiales y recursos a profesores y tutores, así como la prestación de ayuda específica e individualizada a aquellos alumnos que presenten problemas para adoptar una decisión o precisen una orientación más personalizada – entre otros los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos profesionales deberán, asimismo, mantener los contactos necesarios con los centros de trabajo de su entorno, fomentando su colaboración en la orientación profesional del alumnado, así como en la inserción laboral de los que opten por incorporarse al mundo del trabajo al término de la ESO, del Bachillerato o de los programas de Garantía Social

EL CONSEJO ORIENTADOR AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

La LOGSE, en su Capítulo Tercero, art. 22.3, establece que, al término de la ESO, todos los alumnos deben recibir, junto con una acreditación de las calificaciones obtenidas en las distintas áreas, una orientación sobre su futuro académico y profesional, que debe tener carácter confidencial y, en ningún caso, debe ser prescriptiva.

El proceso de orientación académica y profesional se convierte en un elemento fundamental para la elaboración del consejo orientador que para cada alumno se ha de formular al término de la ESO y los programas de Garantía Social. Todo el plan de orientación se personaliza en la figura del alumno puesto que en él confluyen todos los esfuerzos, las actuaciones y las intencionalidades de la intervención orientadora en su conjunto.

Dicho consejo debe entenderse como una propuesta en la que se recomiendan al alumno aquellas opciones educativas y/o profesionales que se ajustan mejor a sus capacidades, intereses, posibilidades y expectativas.

Sin pretender sustituir al alumno en la toma de decisión, persigue facilitarse la al aportarle información sobre su situación educativa y personal y su adecuación con respecto a las características y condiciones de las opciones formativas y profesionales posteriores. Su formulación corresponde, previa propuesta del equipo educativo, al tutor, y en esta labor debe contar con la ayuda del psicopedagogo, especialmente cuando un alumno requiera una orientación más personalizada para tomar una decisión respecto a las diferentes alternativas que se le presenten.

Un posible modelo de cómo estructurar el consejo orientador, de acuerdo con lo que se viene exponiendo, podría considerar una serie de apartados relativos a los siguientes elementos:

En primer lugar, *la situación educativa*, en la que se analice el nivel de aprendizaje y desarrollo alcanzado por el alumno al término de la etapa, reflejando el grado de consecución de las capacidades fundamentales, expresadas en los Objetivos generales de la etapa, y haciendo mención de los aspectos en que más ha destacado durante su escolarización.

En segundo lugar, *la situación personal*, en la que se haría referencia a la percepción o autoconcepto que posee el alumno de sí mismo en relación a sus capacidades de aprendizaje, madurez y posibilidades de progreso en estudios posteriores o en el desarrollo profesional, y a sus intereses y preferencias personales, así como a sus expectativas académicas y profesionales.

Un tercer elemento se refiere a *la correspondencia entre la situación educativa y personal del alumno y las diferentes opciones educativas y profesionales*. En este punto es conveniente que el equipo educativo analice las posibilidades que tiene el alumno de sacar provecho, personal o académicamente, en las opciones formativas posteriores que responden a sus preferencias y expectativas. En este sentido, hay que insistir en que no se consideren, exclusivamente, las características del bachillerato, sino también las de los ciclos formativos de grado medio.

Dado que es frecuente que algunos alumnos efectúen elecciones poco reflexionadas e irreales, o que se propongan metas muy difíciles de abarcar, es especialmente importante detectar los posibles conflictos o contradicciones entre capacidades y requerimientos o grado de dificultad de los estudios posteriores – tanto Bachilleratos como Ciclos Formativos y estudios universitarios a los que se accede a su término–, o los conflictos entre intereses o expectativas personales y el itinerario formativo y profesionalizador elegido, o entre las características personales y los requerimientos de la profesión. En estos casos, el tutor debe hacer ver al alumno la necesidad de analizar las variables que determinan el conflicto y ayudarle a buscar alternativas más válidas y realistas.

Finalmente, el consejo orientador debe incluir *las modalidades formativas que el equipo educativo propone o recomienda seguir al alumno*. Se ofrecerá una propuesta de orientación en la que aparezcan varias opciones en orden de prioridad en función de su adecuación.

Es fundamental que, el procedimiento mediante el cual se entregue al alumno el consejo, garantice su confidencialidad, y que su formulación permita que el alumno pueda realizar libremente sus elecciones y elaborar su propio plan de acción (carácter no vinculante). Por ello, es aconsejable que, en la medida de lo posible, sea respetada la elección efectuada por el propio alumno y que sea redactado en clave positiva y favorable a éste, destacando los logros y avances realizados durante su escolarización, ayudándole a despejar dudas y obstáculos y abriéndole paso a diferentes posibilidades.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EN EL BACHILLERATO

En la Formación Profesional se distinguen dos componentes: la formación profesional de base y la formación profesional específica. La Formación Profe-

sional Específica, ordenada en la ciclos formativos de grado medio y de grado superior, tiene por objetivo dotar de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para el ejercicio de una profesión, considerando que la profesión engloba distintos puestos de trabajo de carácter análogo. Por su parte, el objetivo fundamental de la Formación Profesional de Base, incluida en la ESO y en los Bachilleratos, es dotar a los alumnos de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas básicas para el ejercicio de un amplio espectro de profesiones y garantizar una formación polivalente que permita cursar posteriormente una Formación Profesional Específica (Vease Gráfico 6).

ETAPA		
ESO BACHILLERATO	FORMACIÓN GENERAL Conocimientos, habilidades y actitudes sin valor inmediato en el mercado laboral.	F.P. DE BASE Conocimientos, aptitudes y capacidades relacionadas con un amplio nº de profesiones.
GARANTÍA SOCIAL		
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR.	F.P. ESPECÍFICA Conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relativos a una profesión.	
MERCADO LABORAL	F.P. EN EL PUESTO DE TRABAJO Conocimientos, habilidades y destrezas propios de un puesto de trabajo.	

Gráfico 6: Componentes de la F.P.

Con la incorporación de la Formación Profesional de Base, las diferentes etapas y materias de la Educación Secundaria adquieren una dimensión orientadora y profesionalizadora que facilita mayores oportunidades de inserción en la vida activa y de cualificación laboral.

La inclusión de la Formación Profesional de Base en la ESO y en los Bachilleratos parte del principio de que una adecuada Formación Profesional Específica precisa de la existencia en las etapas educativas previas de una formación profesional inicial básica y polivalente que incorpore un conjunto de aprendizajes que promuevan un adecuado desarrollo de ciertas capacidades (sobre todo de tipo cognitivo, de relación interpersonal y de inserción y actuación social), conocimientos y habilidades fundamentales y comunes a un conjunto amplio de profesiones.

La Formación Profesional de Base se concreta en un curriculum caracterizado por el establecimiento de objetivos que favorezcan la transición a la vida activa, por una dimensión práctica, funcional y potencialmente profesionaliza-

dora de las materias tradicionales, por la renovación de los contenidos, por la introducción de materias optativas que posibilitan actividades y experiencias profesionalizadoras y por un cierto nivel de semiespecialización en las distintas modalidades de Bachillerato – existencia de materias de modalidad, distintas opciones dentro de cada modalidad, nuevas optativas como Psicología, Economía, Electrónica.

En la ESO, los aprendizajes tienen un carácter más polivalente, general y básico y capacitan para continuar estudios de Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio, así como para llevar a cabo los procesos de inserción a la vida activa proporcionando una formación profesional elemental que, completada con una cierta Formación Profesional en el puesto de trabajo, capacita para el desempeño de ciertos trabajos semicualificados. En el Bachillerato, en cambio, se da una importancia creciente a la Formación Profesional de Base como estrategia de adaptación a los cambios socio-laborales y, por ello, tanto materias como objetivos adquieren una dimensión más disciplinar y profesionalizadora. La obtención del título de Bachiller permite acceder a un mayor nivel de cualificación y especialización, al capacitar para proseguir estudios universitarios o Ciclos Formativos de Grado Superior. Con todo, las diferencias respecto a la Formación Profesional de Base no son tanto de tipo como de grado.

Como se ha señalado anteriormente, los profesores, además de la necesaria implicación en la programación y desarrollo del Plan de Acción Tutorial, deben asumir aquellos aspectos prácticos y potencialmente profesionalizadores de su área concreta que configuran la Formación Profesional de Base.

Una posible forma de proceder que permita al profesorado, en el seno de los distintos órganos de coordinación didáctica (Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamentos Didácticos o Equipos Educativos), concretar los contenidos vocacionales que van a abordarse de forma transversal en cada una de las áreas o materias, es partir del análisis de determinados aspectos del currículum:

1.– *Análisis de los Objetivos Generales de la Etapa* en términos de la Formación Profesional de Base que en ellos se incluye. Las capacidades expresadas en los objetivos no deben considerarse sólo desde el punto de vista de la formación general sino que tienen además un importante componente de Formación Profesional de Base.

Así, algunas capacidades con una evidente dimensión socio-profesional y cualificadora que se consideran en dichos objetivos son la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad, los valores éticos en el ejercicio profesional, la dimensión práctica de los conocimientos adquiridos y la adquisición de un dominio básico de los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales. Asimismo, los objetivos se refieren a la valoración crítica de comportamientos y hábitos relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente y a la actuación responsable y autónoma en el entorno de trabajo, o a la capacidad adaptativa fruto del conocimiento del medio social, natural y cultural, a las transformaciones sociales y del medio natural, y a su repercusión en la organización del trabajo y en el empleo.

2.- *Análisis de las Áreas Curriculares.* Cada área curricular tiene, asimismo, una dimensión socio-profesional mediante la cual contribuye a una formación básica de carácter profesional y de inserción a la vida activa. El mismo análisis efectuado con los Objetivos generales de Etapa puede llevarse a cabo con los objetivos generales de cada una de las áreas curriculares.

Por otra parte, el análisis de los contenidos vocacionales más propios y específicos de cada una de las áreas hace posible plantear la integración de éstos en el desarrollo del currículum y su inclusión en la programación de cada área.

Así, por ejemplo, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia contribuye al conocimiento del entorno y del sistema productivo; las Matemáticas pueden ayudar a interpretar nóminas, presupuestos, estadísticas; en Lenguaje pueden elaborarse cartas de presentación y distintos tipos de *currículum vitae* o realizar simulaciones de entrevistas de selección de personal. En el Cuadro 2 del anexo se ejemplifican algunas posibilidades de tratamiento en las distintas áreas.

El análisis de estos dos primeros niveles del currículum muestran una vía importante para garantizar la polivalencia y la Formación Profesional de Base que se refiere a la profundización de las capacidades y habilidades generales y comunes de cada una de las áreas. Ello exige coherencia en el diseño y desarrollo de las programaciones de las distintas áreas curriculares.

3.- *Análisis de las materias optativas.* Al dar respuesta a la diversidad de intereses, motivaciones y expectativas de los jóvenes, y al posibilitar actividades o experiencias profesionalizadoras y orientadoras, estas materias contribuyen a perfilar itinerarios futuros.

Especialmente relevantes son las materias optativas de iniciación profesional en la ESO, puesto que apuntan más claramente hacia ámbitos profesionales y con ello permiten al alumnado explorar los intereses, motivaciones y capacidades de cada cual frente al futuro académico, profesional o de incorporación a la vida activa. Por su parte, la optatividad en el Bachillerato permite, dentro de cada modalidad, orientarse con más claridad hacia determinados estudios superiores o profesiones.

4.- *Análisis de las distintas modalidades y sus correspondientes especialidades de Bachillerato.* La existencia de cuatro modalidades diferentes de Bachillerato, sus correspondientes opciones dentro de cada modalidad, así como el espacio de opcionalidad presente en los dos cursos que comprende, introducen a los alumnos en diferentes ámbitos profesionales, al tiempo que encaminan al alumno hacia determinados estudios universitarios o ciclos formativos de grado superior (Véase Cuadro 3 del anexo)

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL. LA FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL

De acuerdo con la nueva ordenación académica de la Formación Profesional, definida por la LOGSE, los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior se organizan en “módulos profesionales” o bloques de formación teórico-práctica —equivalentes a las “áreas” de la ESO o a las “materias” del Bachillerato.

Además de los módulos profesionales asociados al contenido propio de cada profesión, todos los Ciclos Formativos contienen dos módulos obligatorios: el de Formación y Orientación Laboral (FOL) y el de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

Aunque muchos de los aspectos desarrollados en los apartados anteriores siguen siendo válidos en esta etapa educativa, debemos advertir que la Orientación Profesional en los Ciclos Formativos, presenta características diferenciales respecto a la Orientación profesional de carácter más general que se realiza en la ESO y en los Bachilleratos, puesto que la orientación en ciclos formativos se desarrolla sobre alumnos ya encaminados dentro de una familia formativa y ocupacional concreta.

En relación con el Plan de Orientación Académica y Profesional cobran especial relevancia las actuaciones encaminadas a la “formación para el empleo” o formación para la transición al mundo laboral, la inserción socio-profesional, la adopción del rol laboral y la adaptación al mercado laboral. En este sentido, se da prioridad a aquellos contenidos que propicien que el alumno comprenda la organización y características del sector correspondiente, así como a los mecanismos de la inserción profesional, que conduzcan a conocer la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales. Se deberán trabajar también los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y para prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo.

Por otra parte, los contenidos relacionados con la transición cobran sentido si facilitan al alumno la autoidentificación y autoevaluación del propio potencial, auxiliándole en su proceso de toma de decisiones y si contribuyen a perfilar el itinerario de inserción, mediante la identificación de sus condicionantes y alternativas y los medios en que se apoyará.

Es preciso además tener presente que la actual y previsiblemente aún mayor movilidad en el empleo y la transformación laboral, hacen que para encontrar, mantenerse y promocionar en el mundo laboral no es ya suficiente estar equipado con una serie de conocimientos o competencias técnicas, que constituyen el perfil exigible a un profesional en un campo ocupacional concreto en el momento de finalizar el período formativo que conduce a él, sino que precisan, además del aprendizaje de estrategias suficientes para *aprender a aprender*, una disposición favorable a la formación permanente y una mayor capacidad adaptativa al cambio y a la realidad socio-laboral; capacidades y actitudes personales que están en la base y posibilitan el proceso de autoorientación.

La educación para la transición, la formación para el empleo, se ha incorporado en el currículum de los ciclos formativos al desarrollar un módulo específicamente destinado a este cometido, el módulo de Formación y Orientación Laboral, común al currículum de todos los ciclos formativos de grado medio y de grado superior y a los programas de Garantía Social, como hemos señalado más arriba. Este módulo está, por otra parte, muy vinculado con el módulo de Formación en Centros de Trabajo, también común a todos los ciclos formativos, y con otros módulos cuyos objetivos apuntan también a facilitar la inserción, la

integración y la adaptación del joven en el mundo laboral (Relaciones en el Equipo de Trabajo – grado medio–, Relaciones en el Entorno de Trabajo –grado superior– y Creación, Gestión y Administración de una pequeña empresa), que aunque no son comunes a todos los ciclos formativos, forman parte del curriculum de un buen número de ellos.

El módulo de FOL persigue una doble finalidad. Por una parte, familiarizar al alumno con el marco legal de condiciones de trabajo y de relaciones laborales de un determinado ámbito profesional y, por otra, dotar de los recursos y de la orientación necesaria para su futura inserción socioprofesional.

El perfil que cabe exigir al profesor de FOL para el que no existe correspondencia con ninguna titulación universitaria, integra competencias y contenidos pertenecientes a disciplinas muy diversas. Estos conocimientos se refieren a campos como el dominio de técnicas de dinámica de grupos, de evaluación (estudio de casos), de documentación, de ayuda a la toma de decisiones, de observación y registro, de entrevista, de búsqueda de empleo. Asimismo, suponen una serie de conocimientos básicos sobre legislación y relaciones laborales, economía y organización de empresas, condiciones de trabajo y salud-laboral, métodos para la búsqueda de empleo, información sobre el entorno laboral próximo –estructura sectorial, evolución del mercado, estructura empresarial, oportunidades de colocación, principales organismos relacionados con la inserción–, y, como es lógico, de las diferentes etapas del sistema educativo, de los requisitos de acceso a cada una de ellas y de las principales interrelaciones entre el sistema educativo y el mercado laboral.

Por su parte, el módulo de Formación en Centros de Trabajo se desarrolla, a diferencia de los demás, en el ámbito productivo real y se sitúa, por lo general, en la última fase de la Formación Profesional Específica. Si hasta el momento el alumno sólo había tenido ocasión de realizar proyecciones de los roles formativos y profesionales que le gustaría desempeñar en el futuro, ahora se sumerge en el contexto productivo real donde debe ejercitar esos roles.

Se trata de potenciar en el proceso formativo el aprendizaje del papel global, del rol laboral que como profesional tendrá que desempeñar en un entorno concreto. La principal aportación del módulo de FCT al Plan de Orientación Profesional estriba en que permite al alumno observar y desempeñar las funciones propias de los distintos puestos de trabajo relativos a una profesión, conocer la organización de los procesos de producción o de servicios reales y las relaciones socio-laborales de la empresa o centro de trabajo. Es decir, le permite identificar y autoevaluar los aspectos más relevantes de la competencia requerida en el empleo que no pueden comprobarse en el centro educativo por exigir situaciones reales de producción.

En relación a la función orientadora, el profesor de FOL deberá responsabilizarse de coordinar las actividades de orientación profesional dirigidas a los alumnos de los Ciclos y de los programas de Garantía Social y participar en el diseño y desarrollo del Plan de Orientación Profesional y en el desarrollo de la orientación profesional general, aportando conocimientos específicos de su competencia, para lo cual deberá colaborar con los tutores y con el psicopedagogo

en la realización de las actividades de información y orientación profesional dirigidas a los alumnos de ESO y Bachillerato, así como en la formulación del Consejo Orientador al término de la ESO y de los programas de Garantía social. Por último, deberá apoyar a los tutores del ciclo formativo en la realización de actividades, especialmente en las relacionadas con el seguimiento de los módulos de FCT.

El contacto con empresas y centros de trabajo de la zona al objeto de fomentar su colaboración en la orientación profesional y la inserción profesional del alumnado al término de la ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos o Programas de Garantía Social y la coordinación y con otras administraciones competentes en la orientación laboral y profesional, figuran también entre las labores que este profesional debe compartir con el coordinador del ciclo, tutores y psicopedagogo.

Por su parte, al tutor del ciclo formativo le corresponde, además de las funciones mencionadas anteriormente con carácter general, la elaboración del “programa formativo” del módulo de FCT, conjuntamente con el responsable designado por la empresa, su seguimiento, valoración y supervisión. Debe, asimismo, prestar atención individualizada a los alumnos en el Centro educativo y realizar sesiones de tutoría con el grupo de alumnos al objeto de aclarar dudas respecto a los requerimientos del puesto formativo, poner en común y verificar las dificultades técnicas, y de relaciones, que manifiesten los alumnos, organizando los apoyos necesarios.

FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	
FORMACIÓN LABORAL	ORIENTACIÓN LABORAL
- Legislación laboral - Relaciones laborales - Salud Laboral - Economía y organización de empresas(*)	- Orientación en el mercado de trabajo - Inserción socio-laboral
(*) Ciclos Formativos de Grado Superior	

Gráfico 7: Contenidos básicos del módulo de FOL.

Cuadro 1: Propuesta de actividades y técnicas para su desarrollo en el aula

BLOQUE DE CONTENIDO	ACTIVIDADES	TÉCNICAS SUGERIDAS
Aprendizaje del proceso de toma de decisiones, búsqueda y procesamiento de la información	- Ejercitación en los modelos de resolución de problemas y de toma de decisión (modelos de Gelatt, Krumboltz, etc.). - Ejercicios de resolución de situaciones que impliquen toma de decisiones. - Análisis y valoración de decisiones adoptadas por otros y observación del proceso seguido. - Ejercitación en técnicas de documentación y técnicas de trabajo intelectual. - Consulta e interpretación de guías, folletos, bibliografía - Estudio de los condicionantes en la toma de decisiones y de la elección vocacional. - Elaboración de ficheros, directorios, bancos de datos. - Etc.	- Estudio de casos. - Trabajo en pequeños grupos. - Técnicas de dinámica de grupos. - Estudio de guías, folletos y bibliografía seleccionada. - Método de resolución de problemas. - Dramatización, juegos de simulación, etc. - Historias incompletas. - Técnicas de auto-documentación. - Guías de auto-orientación.
Autoconocimiento	- Cuestionario de exploración inicial (situación socioeconómica, cultural de la población, expectativas familiares y personales del propio individuo, conocimiento de las alternativas que ofrece el sistema educativo, laboral, etc.). Recogida de datos, categorización de las respuestas y comentario grupal. - Cuestionarios autoaplicables y autoevaluables. - Estudio de la trayectoria escolar. - Elaboración de informes personales de cómo se percibe el alumno o alumna y de cómo otros u otras le ven. - Juegos grupales que favorecen el autoconocimiento: mi autorretrato, adivina quién, etc.? , Yo dentro de 15 años... - Estudio de casos. - Estudio de los propios gustos, aficiones e intereses personales, aptitudes, carácter, actitudes y valores, uso del tiempo libre, etc. Agrupar las distintas respuestas en distintas categorías y establecer la correspondencia con las demandadas en cada profesión. - Actividades de dinámica de grupos generadas a partir de la atribución de cualidades y profesiones entre compañeros. - La balanza: estudio de los puntos fuertes de su personalidad y de su temperamento - Aplicación de inventarios de intereses profesionales y sistemas de autoayuda (SAV-90), guías de autoorientación, etc. - Sesiones de pre y post-evaluación. - Entrevistas individuales. - Etc.	- Desarrollo de actividades mediante trabajo en pequeños grupos. - Elaboración y aplicación del cuestionario. - Estudio de casos. - Técnicas de auto-evaluación. - Técnicas de clarificación de valores. - Técnicas de dinámica de grupos: Phillip 6.6, torbellino de ideas, asambleas, role playing o dramatización, juegos de simulación, etc. - Juegos grupales que favorecen el auto-conocimiento. - Guías de auto-orientación (sistema de fichas autodidácticas). - Técnica de entrevista.

Conocimiento del sistema educativo

- Estudio de folletos y publicaciones (guías de estudios y carreras).
- Elaboración de una guía que incluya un organigrama del sistema educativo y diagramas con las posibles opciones al término del curso o etapa.
- Elaboración de directorios con datos de centros educativos (direcciones, teléfono, oferta educativa, titulaciones, ramas y especialidades, etc.).
- Elaboración de un folleto informativo que incluya la oferta educativa del instituto e intercambiarla con la de otros centros.
- Relacionar las áreas o contenidos escolares con las profesiones (representatividad del área en estudios futuros y profesiones).
- Comisiones de investigación para la realización de la actividad : ¿Qué sabes de los estudios de...?
- Análisis de las interrelaciones entre las diversas alternativas presentadas, convalidaciones, equivalencias, posibilidades y requisitos de acceso, titulaciones, etc.
- Análisis de las exigencias formativas iniciales y especializaciones necesarias para desempeñar una serie de profesiones y oficios (cualificados y no cualificados), especificando los centros en los que puede obtener esa formación.
- Entrevistas a profesionales para averiguar el itinerario formativo que han seguido.
- Análisis de las exigencias formativas necesarias para el acceso a los distintos cuerpos de la Administración (estudios exigidos para realizar una oposición).
- Informes sobre materias optativas ya cursadas por los alumnos.
- Comentar alguna guía que resuma los planes educativos de la Localidad o Comunidad Autónoma para que los alumnos aprendan a interpretarlas y completen las lagunas.
- Visitas a centros educativos (Institutos con otra oferta de ciclos formativos, Artes y oficios, Universidad, etc.).
- Charlas- coloquio con profesores de Bachillerato, Ciclos formativos, universitarios, etc.
- Mesa redonda con ex-alumnos que cursan estudios post-obligatorios y universitarios.
- Conferencias sobre información de estudios y carreras.
- Orientaciones sobre las pruebas de acceso a la universidad.
- Etc.

- Desarrollo de actividades mediante trabajo en pequeños grupos.
- Consulta/ análisis de información escrita: guías, dípticos, folletos, bibliografía.
- Técnicas de auto-documentación.
- Técnicas de dinámica de grupos: mesa redonda, simposio, seminario, panel, etc.
- Conferencias y charlas informativas colectivas.
- Charlas-coloquio.
- Visitas a centros educativos.
- Proyección/ elaboración de videos informativos.
- Método de resolución de problemas.
- Entrevista/ cuestionarios
- Utilización de fuentes documentación bibliográfica (biblioteca, archivos).
- Utilización de recursos informáticos y audio-visuales.

Conocimiento del mercado laboral

- Estudio del mercado laboral y tendencias en la localidad, Comunidad Autónoma, España, Comunidad Económica Europea, etc.(empezando siempre por la realidad más próxima).
- Recogida, análisis y comentario de noticias de prensa relacionadas con la actividad económica.
- Clasificar, agrupar, identificar, etc. diversas profesiones en grandes campos o familias profesionales, sectores económicos, etc.
- Elaboración de monografías profesionales.
- Elaboración de directorios y ficheros con datos de empresas, organismos e instituciones.

- Desarrollo de actividades mediante trabajo en pequeños grupos.
- Creación de comisiones de investigación para determinados temas.
- Visitas a empresas, organismos, etc.
- Exposiciones de grupo.
- Simulaciones.
- Entrevista, Cuestionarios

- Estudiar exhaustivamente un grupo profesional estableciendo las ventajas e inconvenientes de las ocupaciones más significativas del grupo.
- Hacer un listado de las tareas más comunes y cotidianas de una profesión u oficio y comentarlo en clase.
- Asistencia a charlas, conferencias de profesionales.
- Estudio sobre el paro, análisis de gráficos, índices de desempleo, etc., debate sobre causas, consecuencias sociales y económicas, alternativas...
- Análisis de nuevas profesiones.
- Visitas a una empresa, fábrica, sindicato, etc., utilizando una ficha de análisis previamente elaborada en clase y elaboración de un informe.
- Simulaciones de un proyecto de creación de empresa comercial.
- Entrevistas a profesionales y empresarios.
- Observación de diversos puestos de trabajo y confrontación con el perfil profesional.
- Proyección, realización de vídeos informativos.
- Proyección de vídeos.
- Conferencias.
- Charlas coloquio con profesionales.
- Debates sobre temas de actualidad relacionados con el mercado laboral.
- Utilización de fuentes documentales mediante la observación y registro y bibliográficas (biblioteca, archivos, etc.).
- Utilización de recursos informáticos y audiovisuales.

Procesos de inserción socio-profesional

- Recogida y estudio de ofertas de empleo aparecidas en la prensa, tablones de anuncios, bolsas de trabajo, Boletín Oficial del Estado o de la Comunidad Autónoma.
- Aportación y cumplimentación de distintas instancias de solicitud de empleo, contratos de trabajo, etc.
- Confección de documentos de utilidad (instancia, carta de presentación, curriculum vitae, historial profesional, etc.)
- Identificación y realización de pruebas psicotécnicas de selección de personal y tipos de exámenes más frecuentes.
- Visita a organismos relacionados con la transición a la vida activa.
- Visualización de vídeos informativos (Cómo realizar una entrevista de selección de personal, cómo se elabora un curriculum, en busca de empleo, etc.).
- Simulación de una entrevista de selección, conversación telefónica.
- Entrevistas sobre el tema ¿Cómo encontró su actual empleo? Sistematización de las respuestas.
- Elaboración de informes personales sobre el proyecto personal de inserción y profesionalización.
- Etc.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Role-playing, simulaciones
- Técnicas de dinámica de grupos.
- Estudio de casos.
- Role Playing de situaciones de conflicto laboral.
- Utilización de fuentes documentales mediante la observación y registro y bibliográficas (biblioteca, archivos, etc.).
- Utilización de recursos informáticos y audiovisuales.

Actividades con las familias

- Sesiones informativas colectivas para presentar las intervenciones programadas; presentación del curso, opciones e itinerarios que se abren a sus hijos al término de la etapa, etc.
- Actuaciones encaminadas a implicar y definir la participación de los padres en el desarrollo del programa (colaboración en el desarrollo de actividades, salidas, ayudas y subvenciones de las APAS, etc.)
- Cuestionarios y/o entrevistas individuales del tutor y el psicopedagogo con los padres para recoger información sobre sus hijos, expectativas, respeto a la opción de su hijo, aclarar dudas y aportar información.
- Dinamización de grupos reducidos de padres.
- Conferencias y coloquios.
- Conferencias / Coloquios.
- Aportación de información escrita (circulares, folletos informativos, etc.).
- Sesiones de información colectiva.
- Escuela de Padres.
- Entrevistas individuales.

Cuadro 2

ÁREA	CONTENIDOS VOCACIONALES	ACTIVIDADES POSIBLES
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	- Actividad económica y trabajo. Tendencias. - Vocabulario económico básico. Principales indicadores económicos. - Transformaciones sociales y del mercado laboral. - Sistemas económicos. Economía de mercado. - Política, economía y empleo. - La empresa como unidad económica. Tipos de empresa. - Agentes sociales. Asociaciones profesionales. - El trabajo en la C.E.E. - Representatividad del área en estudios y profesiones posteriores (estudios y profesiones relacionados). - Etc.	- Estudio de la economía en la Comunidad Autónoma: su evolución y repercusiones sobre el mercado laboral y el empleo. - Estudio sobre las consecuencias económicas de la industrialización. Transformaciones sociales paralelas. La emigración y la inmigración. - Estudio de la evolución de la actividad económica desde la transición democrática hasta hoy, relacionando los cambios de tipo social, político, geográfico, histórico y político con las transformaciones acaecidas en el mercado laboral y el empleo. - Localización en un plano las principales empresas e industrias de la localidad. - Elaboración de mapas y planos de las zonas agrícolas, industriales, etc. - Recogida, representación gráfica e interpretación de estadísticas de empleo y paro de la localidad, comunidad autónoma, país, etc. - Visita a una empresa de servicios, fábrica, confederación empresarial, sindicato, INEM, etc. - Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con las Ciencias Sociales. - Etc.

LENGUA Y LITERATURA

- El lenguaje como instrumento de comunicación e intercambio social y laboral.
- Argumentación oral y escrita en torno a un tema.
- Descripción de personas, hechos, profesiones, etc.
- Dominio de las habilidades comunicativas y recursos expresivos: entrevista de selección de personal, lenguaje no verbal.
- Comprensión y producción de textos con diferentes tipos o niveles de lenguaje (administrativo, jurídico, científico técnico, literario, publicitario, etc.).
- Redacción de diversos documentos (instancias, curriculum, etc.).
- Corrección escrita.
- Técnicas de recogida y tratamiento de la información y documentación.
- Estudios y profesiones relacionados.
- Etc.
- Trabajo a partir de la prensa: estudio de noticias, ensayos relacionados con el trabajo.
- Análisis y producción de anuncios de prensa: demandas y ofertas de empleo.
- Realización de una autobiografía, redacciones sobre el rol profesional que espera ocupar, etc.
- Elaboración de resúmenes, comentarios de texto, informes utilizando textos de orientación.
- Role playing de entrevistas de selección de personal.
- Debates, mesas redondas.
- Complimentación de formularios del INEM, solicitudes de empleo, seguridad social.
- Elaboración de *curriculum vitae*, cartas de presentación, instancias, etc.
- Elaboración de un cuestionario.
- Entrevistas a profesionales.
- Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con el área.
- Etc.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA FÍSICA- QUÍMICA- BIOLOGÍA- GEOLOGÍA

- Recursos energéticos, materias primas. Limitación de recursos.
- Conservación del medio ambiente.
- Influencia de la actividad productiva sobre el ecosistema.
- Conceptos científicos y tecnológicos fundamentales en el mundo laboral.
- Influencia de los avances científicos y tecnológicos sobre el mercado laboral.
- La investigación en Ciencias: La aplicación del método científico.
- Estudios de campo y trabajo en laboratorio.
- Estudios y profesiones relacionados.
- Etc.
- Debates y estudios sobre la repercusión de la actividad productiva sobre el medio ambiente, ecología y educación ambiental.
- Estudio sobre las repercusión de los avances científicos y laborales sobre el mercado laboral. Principales transformaciones.
- Realización de un listado de profesiones que realizan estudios de campo, trabajo en laboratorio.
- Visita a una industria de productos químicos, laboratorios farmacéuticos, centro de salud.
- Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con las Ciencias Naturales.
- Etc.

TECNOLOGÍA	- Ciencia, Tecnología y Sociedad. - Sistemas organizativos de producción. - Procesos técnicos y procesos productivos. - Hábitos de organización y planificación del trabajo. - Resolución de problemas prácticos. - Trabajo en equipo. Reparto de tareas. - Conocimiento de materiales. - Actitudes de aprovechamiento de los materiales y reciclaje. - El trabajo manual como complemento al intelectual. - Equilibrio entre diseño y realización práctica. - Actitudes y hábitos de seguridad e higiene en el taller. - Descripción de estudios y profesiones relacionados. - Etc.	- Realización de proyectos tecnológicos sencillos. - Diseño y elaboración de máquinas y aparatos sencillos. - Aplicación en el taller de técnicas de fabricación y uso de materiales. - Estudio sobre la repercusión de las innovaciones tecnológicas. Automatización e introducción de ordenadores en la empresa como medio de transformar el modelo de trabajo y su repercusión sobre el empleo. - Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con la Tecnología. (Ingenierías, Ciclos formativos, etc.). - Etc.
MATEMÁTICAS	- Resolución de problemas en diversos ámbitos. - El lenguaje matemático aplicado a cálculos técnicos y económicos. - Conocimientos y capacidades matemáticas básicas (organización, clasificación, relaciones lógicas, etc.) - Cálculos y operaciones. Uso de la calculadora. - Comprensión del lenguaje estadístico en el análisis de fenómenos sociales. - Interpretación y presentación de información mediante gráficos. - Estudios y profesiones relacionados. - Etc.	- Cuantificación de los resultados de un cuestionario sobre orientación, categorización numérica, expresión gráfica e interpretación. - Resolución de problemas y cálculos que contengan indicadores económicos. - Hacer presupuestos que incluyan impuestos, seguridad social, compras a plazos. - Análisis e interpretación de estadísticas de empleo y paro de la comarca. - Análisis y representación gráfica de distribuciones de ocupaciones por sectores, sexo, índice de salarios, etc. - Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con las Matemáticas. - Etc.

EDUCACIÓN	Creatividad e innovación.	
PLÁSTICA	El arte como profesión.	
MÚSICA	- Desarrollo de criterios estéticos, originalidad en la producción. - Uso del lenguaje gráfico y musical. - Importancia de los medios audiovisuales y del lenguaje publicitario en el sector productivo. - Interpretación del lenguaje musical en el mundo de la comunicación. - Estudios y profesiones relacionados - Etc.	- Elaboración de dibujos, pósters y cómics que ilustren situaciones de búsqueda de empleo, actividades laborales, profesiones, etc. - Análisis del lenguaje gráfico y audiovisual utilizado en ventas y publicidad. - Realización de proyectos, planos, maquetas de una empresa, polígono industrial, etc. - Elaboración de un audiovisual presentando el Centro, instalaciones, oferta educativa, etc., a los alumnos de primaria. - Fotografía de actividades profesionales. - Actividades creativas: diseño de un producto y su correspondiente lanzamiento al mercado (spot publicitario). - Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con las artes. - Etc.
LENGUAS	Los idiomas como requisito para la contratación.	
EXTRANJERAS	- Posibilidades de trabajo en la Unión Europea. - Oportunidades de movilidad laboral, promoción y cualificación. - Estudios y profesiones relacionadas - Etc.	- Análisis de ofertas de trabajo y noticias sobre temas económicos, laborales, en prensa extranjera. - Solicitud de una beca para ampliación de estudios en un centro extranjero. - Comparación de la legislación laboral y mercado laboral en distintos países. Situación actual y perspectivas. - Estudio sobre el trabajo en organismos internacionales (requisitos, nivel, etc.). - Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con las lenguas extranjeras. - Etc.

ÉTICA
FILOSOFÍA

- Comportamientos éticos de las personas. Ética del trabajo.
 - Pensamiento abierto y crítico.
 - Reflexión sobre el contexto histórico, cultural, social y político.
 - Actitudes críticas y reflexivas ante situaciones y problemas sociales.
 - Valores impeditivos en la sociedad y en el mundo del trabajo.
 - Estudios y profesiones relacionados.
 - Etc.
- Debates: el trabajo como derecho humano.
 - Estudio de casos: discriminación en la asignación de puestos de trabajo a hombres y mujeres; acoso sexual en el trabajo, etc.
 - Análisis de los principales problemas sociales derivados de la falta de trabajo, etc.
 - Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con las artes.
 - Etc.

EDUCACIÓN
FÍSICA

- Cualidades físicas y de coordinación motora necesarios para el desempeño de ciertas profesiones.
 - Salud laboral. Seguridad e higiene.
 - Actitudes cooperativas. Trabajo en equipo.
 - Competición entre empresas.
 - Trabajo y descanso. Ocio y tiempo libre.
 - Estudios y profesiones relacionados.
 - Etc.
- Relacionar ciertos requisitos físicos con algunas profesiones y ocupaciones.
 - Estudio sobre los efectos de las limitaciones físicas en la elección de carrera y profesión.
 - Estudio sobre los efectos del deporte como liberador del estrés, ocio y trabajo, importancia del tiempo libre.
 - Establecer relaciones entre aficiones, actividades deportivas y extraescolares con distintas profesiones.
 - Debates sobre el deporte como profesión; competir o cooperar, etc.
 - Clasificación de profesiones que supongan riesgos para la salud laboral, análisis de los riesgos y posibilidades de prevención, etc.
 - Realización de informes y monografías de estudios y profesiones relacionadas con la Educación Física y el Deporte.
 - Etc.

Cuadro 3: Algunos estudios universitarios y de formación profesional vinculados a las diferentes opciones de bachillerato

MODALIDAD DE BACHILLERATO	OPCIONES SELECTIVIDAD	ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (*)	E.P. DE GRADO SUPERIOR
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD	CIENCIAS DE LA SALUD	Biología – Ciencias Ambientales – Ciencias del Mar – Farmacia – Física – Geología – Medicina – Odontología – Psicología – Química – Veterinaria – Enfermería – Fisioterapia – Logopedia – Óptica – Podología – Trabajo Social – Máquinas Navales – Navegación Marítima – Radioelectrónica Naval – Ingenierías (Agrónomo – forestal – química – industrial); Ingenierías técnicas (agrícola – forestal – industrial – explotación de minas – naval – hidrología) – Arquitectura Técnica, etc.	Industrias Alimentarias – Salud Ambiental – Anatomía Patológica/ Citología – Aprovechamientos Forestales y Conservación de la Naturaleza – Cultivos Marinos – Laboratorio de Diagnóstico Clínico, etc.
TECNOLÓGICO	CIENTÍFICO-TÉCNICAS	Arquitectura y Arquitectura Técnica – Ingenierías e Ingenierías Técnicas – Administración y Dirección de Empresas – Economía – Ciencias Empresariales – Estadística – Gestión y Administración pública – Biología – Ciencias Ambientales – Ciencias del Mar – Física – Química – Geología – Matemáticas – Óptica – Máquinas Navales – Navegación Marítima – Radioelectrónica Naval, etc.	Productos Electrónicos – Sistemas y Equipos de Telecomunicación y Informáticos – Proyectos de construcción – Topografía – Automoción – Imagen y sonido – Frio industrial, etc.
	CIENTÍFICO-TÉCNICAS		
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	HUMANIDADES	Ciencias Políticas y de la Administración – Gestión y Administración Pública – Educación Social – Comunicación Audiovisual – Derecho – Filologías – Filosofía – Geografía – Historia – Historia del Arte – Humanidades – Periodismo – Psicología – Publicidad y Relaciones Públicas, etc.	Turismo – Biblioteconomía – Comercio interior – Comercio exterior – Administración de empresas – Actividades Socio-culturales – Secretariado, Educación Infantil, etc.
	CIENCIAS SOCIALES	Administración y Dirección de Empresas – Ciencias Políticas y de la Administración – Gestión y Administración Pública – Ciencias Empresariales – Estadística – Relaciones Laborales – Educación Social – Trabajo Social – Terapia Ocupacional – Comunicación Audiovisual – Derecho – Economía – Geografía – Historia – Historia del Arte – Humanidades – Periodismo – Psicología – Publicidad y Relaciones Públicas – Sociología – Ingeniero técnico en Diseño Industrial, etc.	
ARTÍSTICO	ARTES	Ciencias Políticas y de la Administración – Relaciones laborales – Derecho – Trabajo Social – Terapia Ocupacional – Comunicación Audiovisual – Filosofía – Geografía – Historia – Historia del Arte – Periodismo – Publicidad y Relaciones Públicas – Ingeniero Técnico en Diseño Industrial, etc.	Fotografía – Grabado Ilustración – Modelismo y Matricería – Artes Aplicadas a la Escultura – Cerámica – Gráfica publicitaria, Decoración, Mobiliario, etc.

(*) A las licenciaturas de Bellas Artes, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Pedagogía y Traducción e interpretación y a las diplomaturas de Biblioteconomía y Documentación y de Maestro puede accederse desde cualquier opción.

Lecturas recomendadas

AA.VV. (1994). «La tutoría, cosa de todos». Monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre nº 231.

Los autores de los diferentes artículos que aparecen en la revista abordan el tema de la tutoría desde distintos ángulos, pero todos ellos persiguen relacionar las actividades específicas que se llevan a cabo, sobre todo por parte del tutor o tutora, con los distintos elementos curriculares que constituyen el curriculum de cada una de las áreas.

Desde esa perspectiva existe un planteamiento global, de centro, de la tutoría y otro más particular referido al tutor donde se pone de manifiesto la necesaria coordinación entre los distintos órganos de coordinación docente.

Aunque hay algunos aspectos de la acción tutorial que no se abordan, es importante constatar que sí lo hace en las dos cuestiones que debemos considerar nucleares: el seguimiento del alumno y alumna de su proceso de enseñanza y aprendizaje y la atención a la diversidad, sobre todo referida a alumnos con más dificultades de aprendizaje.

ÁLVAREZ, M. et al. (1991). *La orientación vocacional a través del curriculum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó-ICE Universitat de Barcelona.

Se trata de un programa de orientación vocacional dirigido a alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria basado en las teorías del desarrollo, la psicología cognitiva y en los planteamientos del aprendizaje social para la toma de decisiones, donde el sujeto es el elemento activo de su propio aprendizaje y autoorientación. La propuesta de actividades de orientación vocacional se hace en estrecha relación con el curriculum escolar (las actividades de orientación se insertan dentro del propio curriculum de manera interdisciplinar) y su

desarrollo implica la participación de los profesores de las diferentes áreas coordinados por el tutor.

En la primera parte del libro se exponen las bases psicopedagógicas y condiciones de intervención en que se fundamenta el modelo, así como también los objetivos y las fases del mismo (fase de información, fase de reflexión y fase de toma de decisión). Este modelo se concreta en un programa para desarrollar desde las diferentes materias y desde la tutoría con alumnos y padres.

A continuación, se presentan actividades que han sido experimentadas por los autores en el aula y que pueden servir, además de pauta al tutor y a los profesores para elaborar las suyas propias. Estas actividades hacen referencia al autoconocimiento del alumno, al conocimiento del sistema educativo y al conocimiento del mundo laboral. Se contemplan también actividades para fomentar la participación de los padres en el programa y estrategias para afrontar el proceso de toma de decisiones. Finalmente, se incluyen métodos o técnicas para evaluar el programa.

ARNAIZ, P. e ISUS, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.

El libro de Arnaiz Isus se centra en uno de los contenidos del presente volumen, la tutoría, y la analiza en profundidad tanto desde el punto de vista de las estructuras generales del centro como desde el trabajo del tutor propiamente. El enfoque del libro resulta muy interesante por dos razones fundamentalmente. La primera, que adopta una perspectiva del centro, llamando la atención acerca de la necesidad de planificar la tutoría desde las estructuras de coordinación generales en los centros. La segunda se refiere a la importancia que otorga a la teoría en el trabajo curricular cotidiano de los profesores. Los autores llaman la atención, desde este punto de vista, en el trabajo preventivo que desde la tutoría es necesario llevar a cabo con el resto de los profesores para realizar una enseñanza ajustada a los alumnos.

Además del análisis teórico que sobre estos temas plantea el libro, recoge técnicas concretas que son de utilidad en la tarea del tutor. En concreto se aborda con detalle la dinámica de grupos y la entrevista.

BABIO, M. (en prensa). «El asesor psicopedagógico en el Departamento de Orientación en un centro educativo», en I. Solé, y C. Monereo *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista y profesional*. Madrid: Alianza Psicología.

Aunque este artículo se refiera a la intervención que debe llevar a cabo el Departamento de Orientación es interesante el planteamiento que realiza sobre aspectos referidos a la colaboración entre las distintas estructuras organizativas del centro así como a las tareas de coordinación.

Su mayor potencialidad radica en que la autora nos propone huir de las actividades más clásicas de dinámica de grupos, en que ésta por sí misma tiene sentido y, por tanto, se retroalimenta e intenta saturar de ejercicios “inventados”, algunas veces lejanos a la dinámica del instituto, y en cambio nos indica que es el contenido de lo que abordamos para alcanzar unos objetivos lo que determina la colaboración de los grupos.

Al mismo tiempo, se nos proponen unos cuantos aspectos que deben estar siempre presentes para que el grupo, tanto de docentes como de estudiantes, lleve a cabo su tarea de forma sistemática y eficaz respetando las distintas opiniones y trabajando por consensuar los acuerdos.

DÍEZ DE ULZURRUN, A. y MASEGOSA, A. (1996). *La dinàmica de grups en l'acció tutorial*. Activitats per fer a l'aula. Barcelona. Graó.

Este libro parte de la idea que la tarea fundamental del profesorado no es tanto la acumulación excesiva de conocimientos como la de insistir en la adquisición de una serie de procesos de aprendizaje puesto que estos inciden mejor en el viejo lema de aprender a aprender.

En esta perspectiva, los autores, proponen una concepción de grupo, de la que también forma parte el docente, en la que cada uno de sus miembros tiene determinados intereses y expectativas y entre los que se dan ciertos intercambios socioafectivos que influyen en los procesos educativos y de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los chicos y chicas.

En este marco, la obra que comentamos ofrece una relación de técnicas con la pretensión que el profesorado y el tutor o tutora contribuya, por una parte a que los estudiantes se ejerciten en determinadas estrategias de aprendizaje y, por otra, a colaborar en una dinámica del grupo que facilite sus objetivos.

En el libro se realiza un esfuerzo considerable en conectar las propuestas que se exponen con los criterios psicopedagógicos que sustentan la reforma educativa, aunque en algunos momentos se echa en falta la interconexión de las actividades llevadas en grupo con las que se realizan en otros ámbitos del quehacer educativo del centro. Se agradece, sin embargo, el carácter práctico y funcional de muchas de las actuaciones que se sugieren.

MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1995). *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la Educación Secundaria*. Madrid. Magister.

El libro está pensado para aquellos tutores que tras haber sido nombrados al comienzo de curso se encuentran perdidos y sin recursos para programar y desarrollar la acción tutorial.

En la primera parte, el autor pretende acercar al lector al nuevo modelo educativo y desde él va descendiendo al significado que posee la Educación Secundaria Obligatoria en el sistema así como su carácter orientador. Tras precisar quiénes son los sujetos a los que compete la acción orientadora, destaca la importancia que en el nuevo modelo se atribuye a la acción tutorial.

La segunda parte es un compendio de actividades organizadas alrededor de diversos núcleos de interés tales como son la acogida, la evaluación, la orientación en el aprendizaje y profesional, la participación, etc., y las referidas a su actuación con el equipo educativo y las familias.

NOGUEROL, A. (1993). *Técnicas de aprendizaje y estudio*. Aprender en la escuela. Barcelona. Graó.

El motivo de reseñar este libro es porque muchos planes de acción tutorial en la educación secundaria contemplan abordar y promocionar, en los alumnos y alumnas, aquellas técnicas de aprendizaje en que éstos muestran poco dominio de las mismas.

El aspecto central de la obra radica en que constantemente se van relacionando dichas técnicas de aprendizaje con los contenidos procedimentales existentes en todas y cada una de las áreas. En este sentido, el autor afirma que tiene poco sentido abordar las técnicas de aprendizaje al margen de la enseñanza de cada una de las áreas puesto que éstas, en muchos casos, requieren del dominio de aquellas.

Por eso, se ofrecen una serie de criterios y propuestas, todas ellas muy pertinentes, para llevar a cabo en el aula mientras se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esa perspectiva se describen y analizan determinadas técnicas de aprendizaje, las más esenciales y nucleares en la educación secundaria, ofreciendo actividades para llevarlas a cabo.

Hay que decir, sin embargo, que muchas de esas actividades también pueden ejercitarse en el marco de la tutoría grupal reforzando las actuaciones que se realizan en cada área. En este sentido, el autor en colaboración con otra profesional ha elaborado una serie de "cuadernos" de actividades de aplicación inmediata en las aulas, editadas por la revista "Aula de innovación educativa".

PASTOR MOLLOL, E. (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: Ceac.

El objetivo que persigue este trabajo es, según el autor, dar una respuesta integrada a los planteamientos de la acción de tutoría en la Reforma Educativa. (p. 11).

Para intentar alcanzarlo estructura la obra en tres partes. La primera, de carácter teórico, presenta una concepción compartida de la acción tutorial así como los elementos, funciones y tareas que nacen de su puesta en práctica desde el horizonte dibujado por la LOGSE. La segunda, ofrece al tutor una gama de posibles intervenciones en los diferentes campos de su actuación así como estrategias y técnicas para llevarlas a cabo. Finalmente, la tercera parte, proporciona instrumentos concretos para llevar a cabo programas específicos en coordinación en el Departamento de Orientación.

Esta obra puede considerarse de gran interés y utilidad para tutores que cuentan con cierta experiencia en la acción tutorial.

ULICH, D. (1974). *Dinámica de grupo en la clase escolar*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Aunque la obra se escribió hace más de veinte años, se relatan una serie de principios sobre la dinámica grupal y ciertas indicaciones de actuación que siguen teniendo validez actualmente.

En este sentido parece interesante la concepción sociológica que se adopta respecto a la dinámica del grupo clase lo que lleva al autor, en numerosísimas

ocasiones, a comparar las distintas estructuras grupales con las del grupo escolar y, por tanto, a diferenciar y señalar la complejidad de éste, al contemplarlo como “una formación social obligatoria” que tiene sus objetivos y estructuras decididas de antemano.

El libro insiste en aportar criterios para la reflexión y para la acción respecto a los aspectos más importantes que pueden ayudar a que el grupo clase vaya convirtiéndose, paulatinamente, en un grupo de trabajo en relación con su tarea de aprender. Ello es importante, pues considerar al grupo como grupo de trabajo y voluntariamente formado y libremente escogido por sus miembros puede conducir a que los docentes planteen actividades que producen desajustes y por tanto tensiones entre éstos y el grupo.

En esta perspectiva, el análisis que se lleva a cabo sobre el hecho que los objetivos y la estructura del grupo clase están predeterminados por la institución, puede ser de utilidad para el trabajo que el profesorado y el tutor o tutora debe realizar respecto a su inserción en la dinámica del centro y a su implicación en el cumplimiento y modificación de la normativa.

De todos modos, hay que reseñar que el libro se sitúa en el ámbito de la reflexión y estudio riguroso de los grupos y del grupo clase que, aunque aborde problemáticas reales y cotidianas, no ofrece actividades que puedan llevarse a la práctica de forma inmediata.

SOLÉ, I. y MONFRECÓ, C. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Psicología.

Este libro es un compendio de artículos en el que se abordan muchos de los temas educativos que hoy tienen planteados cualquier centro escolar enfocados desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico.

Pese a ello, algunos escritos tratan cuestiones que pueden ser muy útiles para el profesorado que imparte clases en la educación secundaria puesto que muchos de los contenidos que se desarrollan se refieren a aspectos nucleares de las actividades educativas que se llevan a cabo en los institutos.

En este sentido deben destacarse los tres primeros capítulos donde se ofrecen una serie de claves para comprender la organización, el funcionamiento y las relaciones que se establecen en los centros educativos y que son fundamentales para la elaboración de los Planes de Acción Tutorial y de Orientación Académica profesional en los que se integren, como se ha expuesto en este libro, distintos aspectos pedagógicos y curriculares y los diferentes órganos de gestión y de participación presentes en el instituto.

En esta misma perspectiva, resultan aun más pertinentes los cinco capítulos que configuran la segunda parte del libro y el capítulo veintiuno donde se abordan muchos prismas del trabajo y funcionamiento de los equipos de profesores en los centros, desde los aspectos más globales de elaboración del Proyecto Curricular a los más concretos de acción tutorial donde aparecen infinidad de criterios, ideas y actividades que pueden orientar el trabajo del profesorado en todo lo referente a la acción tutorial y al trabajo cooperativo del mismo.

Por ello, pensamos que esta obra complementa muchas de las propuestas que se vierten en el libro que el lector o lectora tienen en sus manos.

SUPUESTOS PRÁCTICOS

Primer supuesto

La dirección de un instituto —donde se imparte ESO, Bachilleratos y Módulos Profesionales— se plantean elaborar un Plan de Acción Tutorial (PAT) puesto que piensan que es la mejor manera de dar respuesta a muchas de las cuestiones que surgen en el centro. Una de las preocupaciones principales se refiere a determinados aspectos de la conducta del alumnado y de su integración en la vida del instituto, puesto que algunos alumnos están creando mucha distorsión en las aulas y en el centro. Imagínate que te encuentras en una situación en que se te permite participar, junto con otros compañeros y compañeras, en el proceso de elaboración del PAT. Intenta contestar a las siguientes preguntas en relación al proceso de toma de decisiones que implica la definición del PAT:

- Señala los ámbitos generales de actuación que deben configurar dicho plan para que responda a las necesidades del centro.
- Expresa algunos de los aspectos más relevantes, que, a tu juicio, deben configurar dichos ámbitos para que sus objetivos se cumplan.
- ¿Cuáles serían los órganos de gobierno y de coordinación docente que debieran intervenir en cada uno de los ámbitos?
- ¿Qué aspectos del PAT crees que tendrían especial importancia desde el punto de vista de los problemas de conducta que más preocupan en este momento?
- Plantea un par de actividades que el tutor pudiera llevar a cabo con sus alumnos para abordar los problemas de conducta y de integración social. Una de las actividades piénsala para el trabajo en grupo y la otra para la tutoría individual con los alumnos que han mostrado más dificultades.

Segundo supuesto

En un instituto se ha establecido en el Plan de Acción Tutorial que cada tutor llevará a cabo actividades con su grupo de estudiante durante una hora a la semana. Sin embargo, se ha detectado que la mayoría de tutores y tutoras no saben qué actuaciones realizar o aquellas que se les proponen consideran que no pueden desarrollarlas dada su dificultad, por lo que muchos optan por “reparar” algunas de las cuestiones de su área que no quedaron claras o simplemente dedican mucho tiempo a que el alumnado realice actividades de estudio de las áreas. Ante esta situación, los tutores y tutoras se plantean la necesidad de debatir y acordar algunos criterios y actividades de actuación durante la tutoría de grupo. Intenta contestar a las siguientes cuestiones sobre esta situación.

- ¿Cuál crees tú que serían los aspectos más necesarios para abordar en ese espacio? Argumenta la contestación.
- Elabora una programación de una tutoría grupal en la que hagas constar los diferentes temas que es conveniente que aparezcan cada semana.

- Indica las técnicas de funcionamiento de grupo que consideres más sencillas de utilizar y las más indispensables para que los debates, intercambio de opiniones y actividades que se llevan a cabo en la tutoría grupal aseguren la participación ordenada de la mayoría de los alumnos.
- Imagina que los estudiantes plantean que en ese tiempo de tutoría desean que se afronten temas de interés para ellos (medio ambiente, la problemática de “los ocupas”, etc.). ¿Cómo organizarías la tutoría para satisfacer tales demandas? ¿Qué harías para derivar a la dinámica del aula los correspondientes debates?

Tercer supuesto

Los tutores y tutoras de un instituto valoran que las entrevistas que llevan a cabo con cada uno de los estudiantes y con sus familiares no están resultando suficientemente fructíferas, sobre todo, porque se realizan sin criterios claros y con mucha improvisación. Por eso, han acordado que es conveniente elaborar un protocolo de temas de interés que sirva para orientar el diálogo con alumno y alumna y familiares.

- Detalla algunos aspectos que piensas deberían estar presentes en toda entrevista con alumnos y alumnas. Argumenta la respuesta.
- Realiza la misma actividad, pero referida a los padres y madres de los estudiantes.
- Elabora una ficha de las distintas cuestiones que has planteado en los dos puntos anteriores y que te permitan almacenar la información obtenida en las entrevistas y te sirvan, al mismo tiempo, para seguir la marcha de cada uno de los alumnos.
- Explica algunas razones que fundamentan la importancia de entrevistarse con cada estudiante y su familia y especifica cuáles serían los objetivos de estas entrevistas. Quién o quiénes deberían colaborar con el tutor o tutora en la preparación de estas entrevistas.

Cuarto supuesto

El profesorado que compone el equipo docente de un grupo de 4º curso de la ESO toma conciencia de que dos de sus alumnos no tienen suficientemente adquiridas determinadas técnicas de aprendizaje o estudio. En el análisis de las causas de esta dificultad unos profesores toman una postura acusatoria hacia la Educación Primaria y otros proponen que se aborden estos aprendizajes desde algún curso específico o desde la tutoría de grupo.

- Analiza si estas dos posturas pueden ser suficientes para que los alumnos adquieran estas técnicas y para que las apliquen cotidianamente. Razona por qué. Opina sobre cómo debieran tratarse dichas técnicas para que los estudiantes las sepan aplicar en su quehacer diario.

- Plantea las formas organizativas que consideres más convenientes para abordar dichas técnicas con el alumnado.
- Enumera las técnicas de aprendizaje o estudio que consideras más significativas y relevantes para el desarrollo de tu área, así como aquellas que resultan más difíciles a los alumnos y alumnas.
- Una de las técnicas que se decide abordar con los alumnos, por parte del equipo educativo, es la utilización en distintos contextos de esquemas, tanto para tomar apuntes como para estudiar. ¿Qué actividades debería realizar el profesorado para contribuir a que los estudiantes alcancen el dominio de dicha técnica? Señala las estrategias y los instrumentos que debiera utilizar un tutor o tutora para favorecer que el profesorado trabaje colectivamente dicha técnica.

Quinto supuesto

El proyecto curricular de un instituto contempla que en el cuarto curso de la ESO deben llevarse a cabo actividades de orientación académica y profesional y actuaciones de inserción a la vida activa. El profesorado está encontrando muchas dificultades para introducir este tema, sobre todo por lo que se refiere a su presencia en el curriculum de cada área. Contesta a las siguientes preguntas acerca de las medidas que sería conveniente tomar:

- Señala los distintos ámbitos que requiere organizar la orientación académica y profesional de forma sistemática y planificada. Enumera los órganos de gobierno y de coordinación que deben participar y en qué decisiones.
- Describe algunas actividades específicas que debieran constar necesariamente en el 4º curso de la ESO.
- Intenta realizar una serie de propuestas de actividades que sirvan para que el tutor y tutora aborden la orientación académica y profesional desde la tutoría grupal.
- Como sabes, al final de la ESO y de los Programas de Garantía Social, hay que elaborar un consejo orientador, describe los siguientes aspectos sobre este consejo:
 - quiénes lo deben llevar a cabo.
 - qué aspectos consideras que deben constar puesto que contribuyen a orientar al estudiante.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Primera

Define qué indicadores te servirían para valorar si la acción tutorial que se lleva a la práctica en un instituto cumple los requisitos indispensables para que aquella sirva para alcanzar los objetivos señalados en este libro. En este análisis, conviene que tengas en cuenta aspectos referidos a:

- organización y coordinación
- ámbitos que deben abordar
- grado de participación de los órganos de gobierno y de coordinación docente
- cohesión de la vida educativa del instituto.

Segunda

Analiza los contenidos de procedimientos y de actitudes más significativos y nucleares de tu propia área. Haz lo mismo en otras dos áreas de la misma etapa de tal forma que te permita compararlas y contrastarlas. Del análisis que has realizado, describe los procedimientos y las actitudes que serían más susceptibles de abordar cooperativamente un equipo educativo.

Tercera

La comisión de coordinación pedagógica de un instituto ha decidido, en el marco de la atención educativa a la diversidad, modificar algunos aspectos de la práctica del profesorado entre los que destacan: acompañar las explicaciones con esquemas y cuadros que den una visión global de cada tema; explicar los temas durante poco tiempo (15 min.); realizar actividades de aplicación en el aula para que los docentes, sobre todo, interaccionen con cada uno de los alumnos y les puedan ofrecer a aquellos que lo necesiten ayudas complementarias.

Diseña las líneas generales de una propuesta de actuación global y concreta para llevar a cabo este objetivo. En esta propuesta ten en cuenta los siguientes aspectos:

- qué se abordaría desde el PCE y desde las Programaciones
- qué se trabajaría en los equipos educativos
- qué se abordaría desde la tutoría grupal
- qué se abordaría desde la tutoría con cada alumno y con la familia.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1993): *La acción tutorial en Educación Secundaria. Programación y materiales básicos*. (Seminario de acción tutorial del Centro de Profesores de Zafra). Madrid, Ed. Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M.; FERNÁNDEZ, R. (1989): *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. (2ª ed. revisada) Barcelona: PPU.
- ÁLVAREZ, M. et al. (1991): *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría*. Barcelona: Graó-ICE.
- ARNAIZ, P, e ISUS, S. (1995): *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona, Graó.
- ARTIGOT RAMOS, M. (1973): *La función tutorial*. Madrid, C.S.I.C.
- CASTAÑO, C. (1983): *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- C.N.R.O.P. (1996): *Orientación Profesional en Europa* - Revista nº 1 del Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional.
- COLL, C. (1991): *Psicología y currículum. Una aproximación Psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- DÍEZ DE ULZURRUN, A. y MASEGOSA, A. (1996): *La dinàmica de grups en l'acció tutorial. Activitats a fer a l'aula*. Barcelona. Graó.
- FERNÁNDEZ GARRIDO, J. et al (1996): *Desarrollo curricular del módulo de Formación y Orientación Laboral y materiales de apoyo*. Madrid : M.E.C.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993): *Orientación profesional y currículum de Secundaria*. Málaga: Algibe.
- FULLAN, M. (1991): *The new meaning of educational change*. Chicago: Teacher College Press.
- GARCÍA NIETO, N. y otros. (1995): *La tutoría en la Educación Secundaria, Primer Ciclo E.S.O., y Segundo Ciclo E.S.O.* (Dos carpetas). Madrid, I.C.C.E.

- GELATT, H.B. et al. (1977): *Deciding*. Nueva York: The College Board.
- INDURAIN, J.J. y RECARTE, P. (1992): *Material teórico práctico para la acción tutorial*. Madrid, Escuela Española
- I.R.P. (1984): *Planifier ma carrière (moi, je sais comment-); guide du conseiller*; Québec. Institut de Recherches Psychologiques, Inc et Ministère des Aprovisionnements et Services. Canadá.
- KRUMBOLTZ, J.D.; HAMEL, D.A. (1977): *Guide to Career Decisión-Making Skill*. Nueva York, The College Board.
- LÁZARO, A. y ASEÑSI, J. (1987): *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid, Narcea.
- Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE. (BOE 4-10-90) y normativa complementaria.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M (1991): *Actividades de tutoría con alumnos de EE.MM*. Madrid, MEC.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1995): *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la educación secundaria*. Madrid, Magister.
- M.A.S. (1978): *Planifier sa carrière, planification de carrière et recherche d'emploi*. Quebec: Ministère des Aprovisionnements et Services Canadá.
- M.E.C. (1994): *Formación Profesional de Base*. (material reprografiado). Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1994): *Formación en Centros de Trabajo*. Madrid: M.E.C. - Dirección G. de F.P. Reglada y Promoción Educativa.
- M.E.C. (1992): *Orientación y Tutoría. Materiales para la reforma*. (CAJAS ROJAS). Madrid.
- M.E.C. (1995): *Fichas para la Orientación profesional*. Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional. D.G.F.P. . Madrid.
- MORENO, C. y SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Psicología.
- MORENO, A. (1990): «Adolescencia: perspectivas teóricas», pp. 427-547, en J. A. Madruga y P. Lacasa (comps.) *Psicología Evolutiva. Vol II*. Madrid: UNED.
- NEVARES, J. y otros (1989): *La Orientación: una práctica en la tutoría*. Madrid, CAM.
- Noguerol, A. (1993): *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*. Barcelona. Graó.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós-Mec.
- ORTEGA CAMPOS, M.A.y otros (1988): *Tutorías, Qué són, qué hacen, cómo funcionan*. Madrid, Ed. Popular.
- ORTEGA CAMPOS, M.A. (1994): *La tutoría en Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid FUHEM-Ed Popular.
- PALLARÉS, M. (1989): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, I.C.C.E.
- PASTOR, E., y otros (1995): *La tutoría en secundaria*. Barcelona, Ceac.
- PELLETIER, D et al(1989): *Education aux Choix de la Carrière*. Québec: Les Éditions Septembre.

- RIEHTO, E. (1987): «*La orientación y la preparación para el trabajo a través del currículum escolar*». Revista de Ciencias de la Educación 131, páginas 347-350.
- RIVAS, F. (1988): *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, M^a I. et al. (1989): *Orientación Profesional y Acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, M^a I.; GRAS, M. (1986): *Modelos de Orientación Profesional en el aula*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ, M^a I. (1988): «*Orientación Educativa*». Barcelona: CEAC.
- ULICH, D. (1974): *Dinámica de grupo en la clase escolar*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Índice temático

Adaptación Curricular 29, 95
Alumnos con necesidades educativas especiales 22, 26-28, 94, 105
Asamblea 62, 75-76, 114
Comisión de Coordinación Pedagógica 24-25, 27, 31, 36-37, 41, 60, 91, 94-95, 108, 133
Consejo orientador 25, 50, 105-106, 112
Departamento de Orientación 16, 18, 23-24, 26, 36-40, 49, 58, 76-78, 86, 88, 91, 94, 96, 124, 126
Dificultades de aprendizaje 19, 24-29, 52-53, 55, 67, 77, 123
Dimensión formativa de la educación 9, 10, 15, 19, 20
Diversidad 11, 15-16, 18-21, 23-24, 26-28, 30, 43, 47-48, 53-54, 76, 94, 109, 123, 129, 133
Diversificación Curricular 26-28
Entrevista 35, 40, 77-78, 81-83, 86-88, 97-98, 102, 104, 109, 111, 114-118, 124, 131
Equipo educativo 10, 20, 25, 31, 36, 41, 44, 46-51, 54, 57-58, 63, 65-66, 74-78, 84, 86, 91, 95-96, 104-106, 125, 132, 133
Evaluación psicopedagógica 25, 27-28, 52-53
Formación en centros de trabajo (FCT) 110
Formación profesional de base 104, 106-109, 136
Formación y orientación laboral (FOL) 110
Garantía Social 25, 27-29, 42, 50, 105, 107, 110-111, 132
Iniciación profesional 28, 109
Inserción laboral 28, 34, 55, 105
Optatividad 59, 77, 101, 109

Orientación educativa 7, 9, 13-14, 17-19, 23, 29, 33-34, 52-53, 57, 76
 Orientación profesional 17, 28, 36, 77, 94, 97, 105, 109-112, 135-137
 Plan de Acción Tutorial (PAT) 35, 130
 Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) 93
 Profesor de Apoyo 28
 Proyecto curricular 16, 24-25, 27, 31, 34, 36, 38, 42, 46, 53, 60, 94, 127, 132
 Psicopedagogo 29, 31, 39-40, 49, 58, 76, 78, 91, 94, 96, 105, 111-112, 116
 Tutor 7, 10, 19, 25, 31, 36-37, 39-41, 49-52, 55, 57-60, 62-78, 82-91, 96-98,
 104-106, 112, 116, 123-127, 130-132
 Tutoría de grupo 35, 40, 49, 51-52, 60-61, 65, 72, 77, 103-104, 130-131

Títulos publicados:

Colección Cuadernos de Educación

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el currículum. *Juana M^a Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M^a Figueras.*
4. El currículum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J. M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M^a José del Río.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúñez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M^a Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa M^a Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*

Títulos en preparación:

23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*
24. La Disciplina Escolar. Un enfoque basado en la prevención de problemas de comportamiento. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M^a Navarro.*
26. La Formación Ética en la Educación Secundaria. *Juana Serna.*
27. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé.*
28. Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Infantil. *Ignasi Vila.*

Colección Cuadernos para el Análisis

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J. M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J. M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana Mª Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep Mª Serra.*
10. Las estrategias de aprendizaje a través del curriculum. *E. Burberà, M. Castelló, L. del Carmen, A. M. Geli, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, J. I. Pozo, I. Solé, M. R. Terradellas, E. Valls, I. Vila.*

Col·lecció Quaderns de Formació Professional

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep Mª Guillén (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *Mª Jose Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- **Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**
Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)
- **La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**
Luis Rico (Coord.)
- **Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**
Javier Baigorri (Coord.)
- **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
- **Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**
Serafín Antúnez (Coord.)
- **Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria.**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- **Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.**
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)
- **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**
César Coll (Coord.)

Garantizar una educación armónica e individualizada es sin duda un requisito de calidad de la enseñanza. *La orientación* ofrece a los docentes la ayuda necesaria para conseguir estos objetivos y para guiar a los alumnos por aquellos itinerarios académicos y profesionales que más se ajusten a sus capacidades e intereses durante la etapa de Educación Secundaria. En este libro se analizan las tareas de los profesores, los tutores y los profesionales de la psicopedagogía en los procesos de orientación, dentro de un modelo coordinado de actuación en el centro docente. Se presentan pautas de actuación para cada uno de ellos y se ofrece la información necesaria para que los alumnos aprendan a tomar decisiones a lo largo de su escolaridad ante las opciones que se les abren tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato y los ciclos Formativos de Formación Profesional. Es una obra que responde, por tanto, a los intereses del conjunto de los profesores que trabajan en los centros de Secundaria y que reflexiona sobre un aspecto de la tarea docente básico en este momento en el que integrar *la dimensión instructiva y formativa de la educación* se considera la clave de una educación de calidad.

ISBN 84-85840-52-6



9 788485 840526

La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.