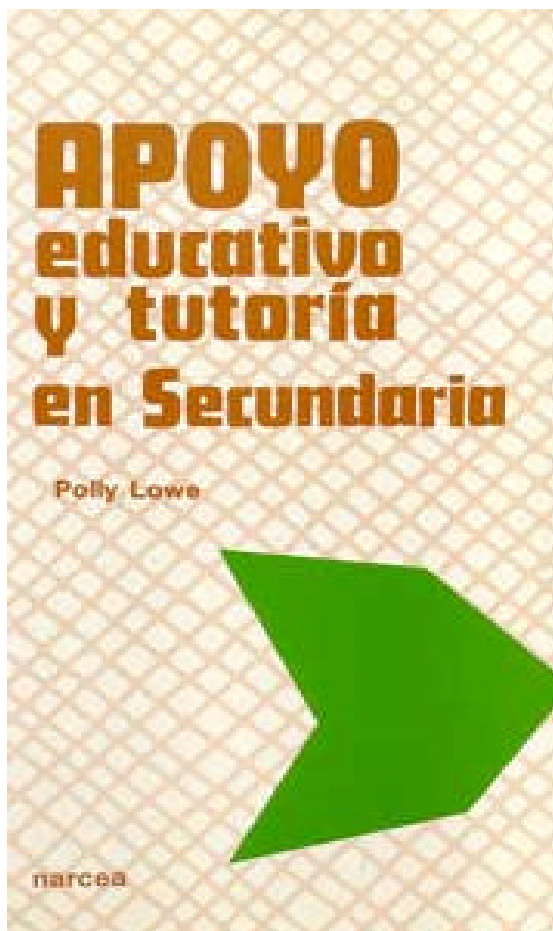


APOYO EDUCATIVO Y TUTORÍA EN SECUNDARIA

Polly Lowe



Editorial Narcea

Título original: *Responding to adolescent needs*

Madrid, 1997

El siguiente material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Presentación de la colección “Secundaria para todos”	7
Prólogo	11
Parte I. Evolución del concepto de necesidad educativa especial	
1. Necesidades educativas especiales y abandono de los estudios: una idea muy extendida	15
Parte II. Concepto de apoyo educativo: la atención a las necesidades educativas especiales de los adolescentes	
2. Educación de apoyo. Atención a las necesidades especiales de los adolescentes	39
3. Un dilema: Dónde situar la educación de apoyo y las necesidades educativas especiales ¿En la periferia o en el centro?	57
4. Los temas claves de la educación de apoyo: respuestas a las necesidades educativas especiales	65
Parte III. Necesidades educativas especiales. proceso de apoyo educativo	
5. El papel del tutor en la atención a las necesidades educativas especiales	87
6. Necesidades de los adolescentes: asesoramiento y resolución de problemas	107
7. Necesidades de los adolescentes: procedimientos de identificación, evaluación y registro	133
8. Un estudio de caso: “Atención a las necesidades de los adolescentes: currículo para 14 y 15 años”	153
9. Recursos para el currículo: atención a las necesidades especiales y al desarrollo	179
Parte IV. Necesidades especiales y formación del personal docente	
10. Cambio y necesidades del profesorado	199
Bibliografía	299

PARTE III NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES – PROCESO DE APOYO EDUCATIVO

Se introduce el papel del tutor como la “persona indicada”. Además: se consideran los procesos de apoyo que integran estructuración de grupo, asesoramiento, resolución de problemas, identificación, evaluación y registro.

Se incluye un estudio de caso que ilustra el modo en que estos procesos conformaron las experiencias de aprendizaje de un grupo de alumnos mayores de 14 años con una amplia gama de necesidades educativas especiales.

Esta parte del libro concluye con una relación detallada de recursos útiles para la educación de apoyo.

5. EL PAPEL DEL TUTOR EN LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los objetivos de este capítulo son:

- considerar el papel del tutor como la “persona indicada” para ofrecer apoyo en casos de alumnos con necesidades educativas especiales
- explorar procedimientos estructurales que puedan conformar ambientes de grupo para este tipo de alumnos
- sugerir estrategias susceptibles de contribuir a este proceso.

El papel del tutor en la atención a necesidades educativas especiales

“Es prioritaria la creación de contextos y climas que prevengan las necesidades antes de que surjan o que impidan que lleguen a hacerse inabordables” (Sayer, 1987).

Este comentario alude a la importancia del contexto del aprendizaje como factor que contribuye al desarrollo de un individuo. Unos factores variables conforman y determinan el ambiente de aprendizaje. Una influencia clave dentro de la situación escolar es el papel tutorial. Marland trata de desenmarañar las complejidades del papel del tutor, describiendo tres enfoques tutoriales que evolucionan de acuerdo con la interpretación que el Centro educativo hace de las responsabilidades asistenciales y de la capacidad de un tutor (Marland, 1974). Estas descripciones permiten ver hasta qué punto el papel que asume el tutor puede cambiar el foco de la educación de apoyo.

El *depreciado* papel del tutor, que normalmente se ejerce en el proceso de apoyo que hemos presentado en el capítulo 2, le coloca en una posición pasiva y carente de influencia. Su misión se considera predominantemente administrativa dentro de su período tutorial al que a menudo se denomina en consecuencia como “burocrático”. El tutor pasa lista, lee en voz alta unos mensajes durante una fase de registro, carente en gran parte de estructuración. Se suele considerar la sesión como un intervalo de 5 a 20 minutos, transcurridos los cuales comienza la auténtica tarea de la enseñanza, y esta actitud se comunica a los alumnos que ven el “rato de tutoría” como tedioso, una pérdida de tiempo, pero “bueno para reírse”. La influencia negativa, que tan a menudo ejerce este tiempo, exacerba los problemas.

<i>Tutor con influencia</i>	<i>Tutor neutral</i>	<i>Tutor depreciado</i>
El tutor dispone de acceso inmediato y pleno a toda la información sobre los alumnos	Por lo general se acude a la información mediante una solicitud	No se proporciona al tutor mucha información sobre los alumnos
El tutor es una parte vital del proceso de recepción e inducción	Se informa al tutor de la llegada de un nuevo alumno	Los nuevos alumnos son remitidos al grupo sin notificación previa
En primera instancia los profesores de las materias establecen contacto con el tutor	Los profesores se ponen en contacto con el tutor a veces pero no regularmente	Los profesores recurren siempre directamente al Departamento de Orientación
Los tutores son básicamente responsables de la educación de apoyo y solicitan ayuda cuando se requiere	El Departamento de Orientación informa de las razones de las ausencias	El tutor se limita a comprobar las ausencias al pasar lista
Los tutores desempeñan un papel asesor en las decisiones profesionales y educativas	El tutor señala por escrito su evaluación	Todo lo relacionado con la orientación profesional está centralizado
El tutor está presente en todas las	Se informa al tutor de las entrevistas	El tutor no es informado de dichas

<i>Tutor con influencia</i>	<i>Tutor neutral</i>	<i>Tutor depreciado</i>
entrevistas importantes con los padres, el orientador profesional, etc.	celebradas	entrevistas
Cuando el equipo docente se ocupa de un alumno, solicita la opinión del tutor	El tutor es bastante ampliamente informado de las acciones realizadas por los profesores	Si un profesor realiza una acción de castigo no se lo notifica al autor
El tutor se siente dotado de plena responsabilidad	El tutor se siente un auxiliar en el proceso de apoyo	El tutor se siente un mero comprobador de la lista

Figura 5.1 Tutoría y apoyo en un Instituto

Fuente: Marland, M. (ed.) (1974) *Pastoral Care*. Heinemann, p. 75.

El jefe del Aula de apoyo es quien recibe una información selectiva acerca de los alumnos pero con frecuencia, y en razón del propio volumen de esta documentación, sólo puede conservarla temporalmente. Se adopta una postura punitiva hacia los alumnos, casi siempre en aras de la conveniencia porque, teniendo en cuenta el desmedido volumen de la tarea, falta tiempo para una respuesta de apoyo preventivo a largo plazo.

El papel del *tutor neutral*, normalmente ejercido en el segundo proceso de apoyo es el desempeñado por un tutor que quizás esté dispuesto a intervenir mucho en la ayuda orientadora, pero a quien su jefe le asigna un papel de “aprendiz”, o de “auxiliar”, que no le permite asumir la responsabilidad autónoma de su grupo de tutoría. Una vez más, como en el papel anterior, el coordinador de la educación de apoyo asume la iniciativa, “actúa” y “entiende”, a los alumnos con dificultades de aprendizaje y de conducta que supuestamente no pueden ser atendidos por el tutor. Esto motiva muy poco al tutor que desee participar, porque el jefe de la Unidad de apoyo lo que está haciendo es proteger su preeminencia y su papel de “comprensión”.

En el papel del *tutor con influencia* se le considera como la persona clave en el marco del apoyo educativo. Es capaz de identificar y de atender a las diversas necesidades de los alumnos de su grupo y es el primero a quien se recurre en el sistema de comunicación del Centro educativo. Esta forma de tutoría contiene los siguientes elementos destacados:

- la creación de un ambiente tutorial ordenado en el que pueda tener lugar el aprendizaje
- una amplia vigilancia del alumnado mediante el empleo de diversas estrategias de observación
- identificación de las necesidades
- registro de logros
- registro y comparación de información relevante acerca de los alumnos
- traducción de las demandas externas planteadas a los alumnos, por ejemplo
 - a) Elección de opciones
 - b) Interpretación de las normas escolares y
 - c) Aclaración de una situación negativa en la que un chico haya desempeñado un papel clave
- participación en el asesoramiento individual y de grupo
- estimulación de la resolución de problemas y
- ampliación de la experiencia tutorial mediante el empleo de destrezas de tutoría dentro de la situación educativa general.

Todos estos elementos aclaran el modo en que el papel del tutor con influencia puede atender a las tan diversas necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje y de conducta. Y actúa fundamentalmente mediante:

- observación de reacciones
- identificación de necesidades
- acciones preventivas y remediadoras
- participación en programas de Orientación que van ligados a las demandas implícitas en los aspectos del logro de la autoridad política de educación.

Sayer formula una afirmación alentadora a la necesidad de concentrarse en la idea del “tutor como la persona indicada”:

“Se puede evitar que una legislación insensible fuerce a la agrupación de los alumnos en distintas categorías de gestión... confirmando la responsabilidad del tutor del grupo sobre todos y cada uno de ellos, en vez de transferir las obligaciones de la “persona indicada” a un departamento especializado”.

Aquí tiene que radicar el impulso de la función tutorial. Es el modo de ampliar el concepto de necesidades educativas especiales introducido en el capítulo 1; influye también poderosamente en el desarrollo de un enfoque global de la educación especial.

Se ha advertido que mientras que el apoyo educativo, ha tenido, y en muchos Centros todavía la tiene, una posición periférica en el currículo, las iniciativas legislativas actuales sobre Secundaria contienen elementos destacados del proceso de apoyo. En consecuencia, la educación de apoyo y la función tutorial están desplazándose en los diseños curriculares desde la periferia del esfuerzo educativo al centro de la escena.

El tutor que sea eficaz en su tarea como tal, también lo será en su enseñanza. Las dos actividades son inseparables. Esta es la perspectiva subyacente al tercer proceso de apoyo, descrito en el capítulo 2. Centrarse en los sentimientos, la dedicación y la motivación forma parte de la tarea profesional del docente. No se trata, como sucede a menudo, de la misión profesional del profesor de apoyo “especialista” ni desde luego del profesor de educación especial, que con tanta frecuencia se limita sólo a su papel profesional de “asistencia”. El papel coordinador del tutor le coloca dentro de un contexto global del currículo; aquí está el punto central de la exposición de Sayer (Sayer, 1987); la función tutorial y la función docente se integran por completo. Es de una importancia capital el modo en que cada miembro del personal educativo aporta a cualquier situación los aspectos de apoyo –docente y tutorial– de su papel, determinando la manera en que una persona se relaciona con otra. ¿Deberíamos hablar en realidad de tutoría y de enseñanza? Ambas transmiten la visión de una relación unidireccional. Tal vez “facilitador” sea un término más apropiado para describir un contexto y un ambiente de aprendizaje en el que todos los que intervienen comparten experiencias relacionadas.

Necesidades de los adolescentes. contextos y ambientes tutoriales

En muchas de las iniciativas legislativas está implícita la demanda de cambio en los procesos de aplicación del currículo para que, con el tiempo, las finalidades docentes lleguen a centrarse en torno a temas pedagógicos en vez de responder exclusivamente a necesidades de la materia en cuestión. Esta evolución exigirá una modificación de los esquemas de interacción dentro del aula.

“Un profesor tiene que ser capaz de recurrir a un amplio repertorio de métodos de enseñanza y de aprendizaje... en ocasiones el modo o proceso de aprendizaje posee sus propias lecciones, más potentes que la materia formal de la lección en cuestión” (Schools Council, 1981).

Esta “potencia” supone la participación del profesor facilitador y de los alumnos en unos esquemas de interacción basados en los procesos del aprendizaje activo.

El profesor que emprende un enfoque global de las necesidades educativas especiales ha de poseer o adquirir la conciencia, capacidad y destreza precisas para el empleo de una variedad de técnicas apropiadas al espectro de necesidades hallado en la clase general de Secundaria.

La intervención en procesos activos del currículo exige formas de enseñanza que tendrán implicaciones en el grado de intervención del profesor dentro del entorno de aprendizaje. La figura 5.2 ilustra los modos en que el proceso de aprendizaje se encuentra conformado por el énfasis del currículo pasivo y el del activo.



Figura 5.2 Intervención del profesor y del alumno en el proceso de aprendizaje en Secundaria

A través del currículo pasivo, se “entrega” a grupos enteros de alumnos unos segmentos de conocimiento; esto puede determinar que se vean desatendidas las necesidades educativas especiales de muchos adolescentes. El que llena su cabeza pasivamente de conocimientos adquiere la etiqueta de alumno “bueno y eficaz”. Los que no son capaces de hacer frente a este proceso de aprendizaje suelen reaccionar con una respuesta de segunda categoría. El profesor clasifica entonces su comportamiento a través del

empleo de ciertas etiquetas, por ejemplo “perturbador”, “menos capacitado”, “distráido”, “perezoso”, “torpe”, “introvertido” o cualquier otra que le parezca apropiada desde su punto de vista. En cambio, el currículo activo permite que los alumnos se desenvuelvan en un ambiente que estimula la resolución de problemas. El estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje bajo la orientación del profesor facilitador. El ambiente de aprendizaje se halla estructurado de modo tal que los alumnos pueden emprender una gama de tareas de desarrollo conceptualmente basadas en las precedentes.

Estructuración de la situación de aprendizaje para atender a las necesidades educativas especiales

Diversos estudios sobre las actitudes de los adolescentes ante los profesores revelan percepciones interesantes. Es unánime la opinión de que un profesor merece un respeto cuando es:

justo
con humor
estricto y capaz de mantener el orden y
accesible

Los alumnos se sienten a gusto cuando se encuentran en una situación definida en la que pueden aprender. Esta situación definida tiene que estar conformada y respaldada por un marco disciplinar de apoyo que fije límites claramente conocidos y previsibles. Un profesor que es consciente de las necesidades educativas especiales de los alumnos debe estar al mismo tiempo familiarizado con las técnicas estructurales que determinan el ambiente de aprendizaje y que permiten una respuesta apropiada a las necesidades.

Tres enfoques estructurales

Es posible identificar tres concepciones profesionales que se relacionan con el modo en que está estructurado el ambiente de aprendizaje:

- la concepción estructural pasiva
- la concepción estructural de *laissez-faire* y
- la concepción estructural activa.

Aunque son supersimplificaciones, permiten poner en marcha un análisis del papel del tutor en su atención a las necesidades especiales de los alumnos.

La concepción estructural pasiva

Se trata de un punto de vista, a menudo encontrado en las formas pasivas del currículo, que pretende que un ambiente estructurado de grupo exige la imposición exterior de unas normas. Esta estructura suprime síntomas indeseados y estimula a los adolescentes a adherirse incuestionablemente a formas apropiadas de conducta. Desviarse significa hacerse merecedor de un castigo.

Un ejemplo de práctica

El tutor estimaba que los adolescentes eran niños disfrazados y necesitados de que se les dijera cómo tenían que comportarse. Si no se atenían a las normas definidas por él, dentro de su aula, entonces serían castigados a quedarse allí cuando hubieran acabado las clases o a copiar cierto número de frases.

Su grupo de tutoría se reunía fuera del aula y se entregaba a una conducta abiertamente perturbadora. Hacían pintadas en las paredes del pasillo, tiraban al suelo lo que hubieran debido echar en una papelera y sus payasadas degeneraban en las formas más violentas de conducta. Cuando el tutor doblaba la esquina, gritaban: “¡Ya está aquí!”, “¡Callaos o nos castigará a quedarnos después de clase!”, “¡Que viene!”. Luego tenía que gritarles para que se pusieran en fila, siendo obedecido por la mayoría. Unos cuantos desafiaban manifiestamente la orden, pero poco a poco acabarían por ponerse también en fila.

Después entraban en clase y se colocaban detrás de las sillas, esperando la indicación de sentarse. Algunos se apoyaban en los respaldos, un chico derribó una silla; a la reprimenda siguieron risas ahogadas. Una vez restaurado el orden, todos se sentaron.

Entonces procedió a pasar lista y les dijo que hicieran cualquier cosa en silencio mientras preparaba las lecciones del día. Estaban situados en filas frente al tutor. La mayoría de los miembros del grupo trabajaba en silencio. Cada uno hacía lo que se le ocurría y algunos jugaban a las cartas por debajo de la mesa. Tom tenía dificultades de audición. Estaba sentado al final del aula, lejos del tutor. No solía prestar atención a lo que éste decía y con frecuencia era expulsado de clase por mala conducta. Cuando estaba fuera del aula se dedicaba a asomar la cabeza adentro y hacer muecas al resto del grupo. Si la travesura revestía una cierta gravedad era remitido al jefe de la Unidad de apoyo, “que se encargará de ti”.

Este siempre reaparecía con Tom, después de haberle dicho que presentase unas tibias disculpas al tutor. Él se incorporaba de nuevo a la sesión tutorial, aparentemente cambiado. La situación sólo se puso en claro cuando el jefe de un departamento expresó su preocupación a la madre de Tom y le dijo que parecía “desconectado” en clase. Ella le confió que era totalmente sordo de un oído. Tom optaba por sentarse al final de la clase como un desafío a su *hándicap*.

La concepción estructural de laissez-faire

Irónicamente, esta consideración no acepta que sea necesaria una estructura organizada dentro de la situación de tutoría / enseñanza. Se afirma que imponer cualquier forma de estructura en la búsqueda de un significado por parte de cada individuo supone imponer restricciones a su desarrollo autónomo. Una concepción alternativa podría decir que constituye una negación del papel educativo del profesor.

Un tutor consideraba que el sistema de educación era implícitamente represivo y que estimulaba un condicionamiento del individuo para que se adaptara a los valores y demandas de la sociedad. Sostenía la opinión de que en su aula los alumnos debían tener la oportunidad de expresar libremente sentimientos y necesidades en el seno de un ambiente carente por completo de estructura y de inhibición.

Solía llegar tarde y encontraba a los alumnos gritando y corriendo de un lado a otro del pasillo. Cuando llegaba era recibido con risas y a veces con comentarios burlones. Mientras trataba de abrir la puerta, se agolpaban en torno de él a empujones. El tutor se hacía entonces a un lado para que entraran en tropel en el aula. Sus mesas estaban distribuidas sin orden ni concierto.

La mayoría se sentaban de espaldas al tutor. Otros vagaban de un lugar a otro a la búsqueda de una oportunidad de aliviar su tedio. La primera instrucción del tutor consistía regularmente en un quejoso: “¡Eh, callaos!”, que era siempre ignorado. Poco a poco el alboroto iba alcanzando un nivel próximo a la histeria.

La dirección de la comunicación venía impuesta por los alumnos, que voceaban de un lado a otro del aula. Hasta los que estaban cerca tenían que gritar para hacerse oír. Algunos se aislaban del grupo principal y mantenían un contacto espasmódico con el tutor, que se situaba junto a la pared de la cabecera del aula. Una alumna nerviosa y muy inadaptada era acosada implacable y sutilmente. Por ello faltaba habitualmente a clase. Eso le permitía marginarse del grupo.

Cuando estaba, Sally se sentaba siempre muy cerca de la mesa del tutor. Este no prestaba en modo alguno atención a lo que le sucedía y se limitaba a preguntar cordialmente: “¿Todo va bien, Sally?”. Antes de que Sally pudiera responderle, su atención había saltado a otro foco de perturbación en el grupo.

Los alumnos carecían de una tarea asignada para ocupar el tiempo que el tutor invertía en pasar frenéticamente lista y en recoger los cuadernos de las tareas hechas en casa (eran muy pocos los que los entregaban). Algunas mañanas abandonaba al grupo durante unos cinco minutos para ir a buscar la lista. Cabía suponer que aquél era un período de respiro para él. El tutor no había formulado un esquema de la conducta requerida de los alumnos. Después, al regresar, pasaba lista, todavía en pleno alboroto y gritando para hacerse oír. Algunos alumnos decían que habían olvidado en casa los cuadernos. “De acuerdo”, replicaba sin más el tutor, “traedlos mañana”. Transcurridas seis semanas del trimestre aún tenía muchos sin calificar las tareas de casa. Tampoco había corregido otros trabajos y ésa era la razón de que numerosos alumnos se preguntasen “¿Por qué molestarse?”. El tutor toleraba que el nivel acústico “se desorbitase un tanto” a veces, pero había conseguido aislarse del griterío.

Un clima así resultaba nocivo para todos los miembros del grupo. Ejercía un efecto especialmente inquietante en los que tenían dificultades de comportamiento. Suscitaba en ellos un estado de excitación que a menudo tenía repercusiones en otras clases.

La concepción estructural activa

Este enfoque se adhiere a la creencia de que al autodesarrollo debe acompañar una disciplina. La evolución individual tiene lugar dentro de diversos grupos sociales interrelacionados. Por esa razón, al proceso tutorial ha de subyacer una conciencia de la responsabilidad por los demás que se encuentran dentro de la situación de grupo. Este ambiente suscitador del aprendizaje no surge por sí mismo, tiene que ser creado. Eso supone la creación de un entorno estructurado de grupo que posea límites conocidos pero flexibles. A la fijación de tales límites se llega a través de un proceso de negociación responsable por parte del individuo que se halla en la situación de grupo.

Un ejemplo de práctica

Se autorizaba al grupo a entrar en el aula antes de la llegada del tutor. Los alumnos disponían de un sistema de rotación en la recogida de la llave que les permitía emplear el aula para sus propias actividades. Con frecuencia el tutor iniciaba la sesión con una broma, que suscitaba comentarios cordiales en los estudiantes. Era la señal de que se encontraba allí como la persona que asumía una responsabilidad global en el grupo.

Las mesas estaban colocadas formando un semicírculo irregular, como las colocarían unas personas unidas por unos lazos afectivos. El tutor rara vez se sentaba ante su mesa, próxima a la pared; por el contrario, solía situarse en el centro del grupo, iba de alumno en alumno y a veces se sentaba junto a algunos. Los alumnos se desplazaban por el aula, inmersos en una actividad deliberada y cooperante.

Se pasaba lista, recogida también conforme a un sistema de rotación, en un completo silencio. Cuando un alumno faltaba, la mayor parte de las veces alguien del grupo sabía la razón. Luego se escribía en la pizarra el objetivo de la sesión de tutoría.

La mayoría de los alumnos comenzaban su trabajo en el acto mientras un pequeño grupo desempeñaba diversas tareas administrativas iniciales como recoger los trabajos traídos de casa, repartir hojas de ejercicios, etc. Mientras tanto el tutor abordaba cuestiones inmediatas referentes a alumnos específicos. Estaba totalmente dedicado al proceso tutorial, irradiando competencia, serenidad y firmeza.

En cierta ocasión, un chico a menudo indisciplinado y de quien el tutor conocía sus ideas malintencionadas, empezó a tirar de una silla en la que estaba sentado otro alumno. El tutor, al que no pasaba desapercibido nada de lo que hacían los alumnos del grupo, advirtió inmediatamente el conato de incidente. Observándole fijamente, le preguntó de buen talante pero con energía: “¿Es que *realmente* quieres hacer daño, Lenny?”. El alumno renunció sumiso a la trastada porque era muy consciente de los límites que desde hacía mucho tiempo había dentro del grupo. Se trataba de normas no escritas que todos conocían y que por lo general observaban porque las consideraban necesarias para el perfecto funcionamiento del grupo y un elemento que contribuía al clima de disciplina que se respiraba. Entre estas normas figuraban:

- todos deben callar cuando otro habla
- toda el aula debe estar siempre ordenada
- cada uno es responsable de sus propias cosas, incluyendo mesas y sillas
- tiene que existir en el grupo una conciencia general de las necesidades de algunos compañeros concretos que quizás necesiten ese día o esa semana un poco más de apoyo.

En los tableros figuraban los turnos rotatorios semanales que indicaban áreas de responsabilidad para los individuos del grupo. Por ejemplo: traer la lista, distribuir las hojas de ejercicios y preparar el café. Al final de la sesión exploraban en un debate las siguientes cuestiones:

- si se ha alcanzado o no el propósito general
- cuáles han sido los procesos restrictivos que han impedido el logro del propósito
- cuáles han sido los procesos facilitadores que se han dado
- ¿han asumido todos los miembros del grupo su responsabilidad en el logro de los objetivos implícitos en el propósito?

A esta actividad se dedicaba aproximadamente la cuarta parte del tiempo de la sesión tutorial.

Entornos físicos

El entorno físico de cualquier situación de aprendizaje es crucial para la creación de un ambiente positivo. La mayoría de los Centros disponen de pasillos. Con frecuencia se trata de túneles ruidosos y resonantes que pueden suscitar la ansiedad y la agresión. Observe lo que sucede en el estrecho corredor de un Instituto en un día frío y lluvioso cuando alumnos y profesores luchan en direcciones opuestas por llegar a las aulas. Los alumnos llevan sus carteras y sus abrigos porque no hay en ningún sitio espacio adecuado en donde dejarlos. Los profesores llevan montones de libros y gritan ásperamente que “todo el mundo vaya por su derecha”. Una vez en el punto de destino, el aula, puede ser un paraíso, un entorno acogedor. Pero el clima del aula se ve influido por factores físicos. Uno notable –y muchas veces ignorado en los Centros de Secundaria– es el de la decoración mural. Puede mostrar ejemplos del trabajo del alumnado en todos los niveles y dar al grupo la impresión de que el tutor se preocupa de difundir sus esfuerzos hasta el punto de exponer los resultados. Pero el ambiente físico de muchos Institutos transmite un mensaje inicial desfavorable e indica a los visitantes que se trata de un lugar en donde resulta estéril permanecer.

El jefe de un departamento de Arte accedió de mala gana a entregar muestras de los trabajos realizados por los alumnos de su sección para que fueran exhibidos en distintos puntos del Centro. Cuando se llevó a cabo la exposición resultaron ilustrativos los comentarios de muchos alumnos:

- “No sabía que *fuera*s capaz de dibujar”
- “Sí, esto es de Bens, pero va a clase de recuperación ¿No es cierto?”
- “¿Dibujaste esa funda de disco que hay en la clase de Jackson?”

El estudio de caso del capítulo 8 ilustra convincentemente el modo en que la disposición de una serie de habitaciones espaciales y bien enmoquetadas contribuyó al establecimiento de un “ambiente hogareño” que reflejase una atmósfera serena de aprendizaje muy apreciada y valorada por los alumnos que trabajaban allí. Existe una cierta reticencia en los Institutos de Secundaria a la exhibición de los trabajos del alumnado y sin embargo desempeña toda una gama de funciones muy positivas que contribuyen a la conformación de un ambiente favorable a un aprendizaje eficaz de las siguientes formas:

- muestra que valoramos los esfuerzos del individuo que ha alcanzado el éxito
- permite al grupo compartir la experiencia
- transforma un ambiente estático y frío en un lugar vivo y cálido en donde trabajar
- transmite al alumno que ha realizado el trabajo el mensaje de que está contribuyendo a la decoración del Centro y
- le proporciona prestigio y una vivencia de su propio valor.

Este sentimiento de orgullo por la obra realizada se refleja muy vivamente en el estudio de caso de Sue Johnson. Se animaba constantemente a los alumnos a que exhibieran ejemplos de su trabajo no sólo para exponerlos en días señalados, sino también porque una de las actividades claves del grupo consistía en compartir logros y posibilidades con otros.

Jane era una chica muy aislada que trataba de ocultar su sentimiento de inadaptación, esforzándose desenfadadamente por ser “una chica más”. Se pintaba mucho y participaba lo más que podía en las bromas habituales entre chicos y chicas. Pese a todas sus tentativas, se hallaba muy marginada. Disfrutaba con las clases de arte pero se mostraba muy reticente a la hora de exponer sus trabajos, comentando: “¡Nadie quiere ver esto!”, al tiempo que los guardaba a toda prisa en su carpeta. El grupo de *Ciudades y Gremios* había organizado una exposición y animaron a Jane a que trajera de casa sus trabajos para exponerlos en el área que se le había asignado. La semana que precedió al acontecimiento dedicó todos sus momentos libres a enmarcar sus pinturas. Algunos chicos del grupo comenzaron a ayudarla y con el tiempo se advirtió que Jane y varios compañeros mantenían conversaciones animadas y francas acerca de su trabajo. Jane fue capaz de manifestarse y de hablar de su éxito y otros lo compartieron.

Estilos de gestión no verbal

Hay diversas técnicas que emplean muchos profesores expertos en la situación de aprendizaje. Las de algunos de ellos tienen un carácter intuitivo; en otros casos se trata de técnicas conscientemente adquiridas. Entre éstas figuran las relativas al tono de voz, la dirección de la mirada, la expresión de la cara, la postura, la proximidad física, el lapso de observación y la demarcación del territorio. Esta es una lista restringida, pero existen otras técnicas empleadas por los profesores para sobrevivir en un ambiente que en un principio podría ser hostil. Se ha subrayado que “los profesores más expertos insisten en que, para su supervivencia, el docente ha de definir de inmediato la situación en sus propios términos” (Hargreaves, 1972).

Eso significa emplear una variedad de técnicas, algunas totalmente idiosincrásicas.

Una profesora definió las experiencias que tuvo al enfrentarse por vez primera con un grupo de quinto curso formado por alumnos muy descontentos y no destinados a examen. Muchos de ellos faltaban habitualmente al Instituto y varios habían sido expulsados durante un cierto período de tiempo. Permaneció de pie junto a su mesa para verles entrar. De repente oyó ruido en el pasillo y todos entraron en tropel, comportándose agresiva y amenazadoramente para tratar de imponerse a ella y de ponerla a prueba. Tras derribar unas cuantas sillas acabaron por sentarse. Dos de ellos pusieron las botas sobre la mesa, se cruzaron de brazos y aguardaron a ver lo que la profesora hacía.

Tenía mucha experiencia y su primera reacción consistió en aguardar en silencio durante unos segundos. Entonces su mirada recorrió todo el grupo y eventualmente se fijó en los dos alumnos que, echados hacia atrás en sus sillas, la observaban desafiantes con los pies sobre la mesa. Empezó a pasear por la clase, miró por la ventana, reparó en los escasos murales que había y recorrió la parte de atrás del aula. Muchos de los chicos se sentían ya inquietos y ansiosos. Uno de los que había puesto las botas sobre el pupitre empezó a silbar y dejó caer con fuerza un libro sobre la mesa. La profesora acudió a su lado, se inclinó hacia él y en voz baja le preguntó qué era lo que le pasaba. Se sintió hasta tal punto sorprendido por su iniciativa y por el hecho de que estuviera tan cerca que perdió su precario equilibrio y cayó al suelo. Se produjo un silencio cargado de ansiedad.

En aquel momento la profesora se dirigió rápidamente hacia la cabecera del aula y comenzó a decirles lo que esperaba de ellos cuando entrasen en clase. La escucharon sin rechistar. En posteriores conversaciones con ella confesaron que creyeron que había tirado al chico al suelo, consiguiendo así un control inmediato sobre uno de los cabecillas del grupo. En realidad el chico se sintió tan turbado que no se atrevió a explicar a los demás que las cosas habían ocurrido de otro modo.

Claro está que una situación así constituye una experiencia muy particular que por fortuna produjo en beneficio de una profesora los resultados iniciales adecuados. ¿Pero cómo comunicar a los demás profesores la destreza necesaria para esta situación? Se trata de una cualidad difícil de encontrar, de una capacidad de intuición que constituye el núcleo de un ambiente positivo para el aprendizaje. Sin embargo, es posible que la profesionalidad consiga identificar algunos elementos; pueden ser aprendidos, al menos por algunos docentes.

Estrategias que emplear en el desarrollo del clima tutorial

Observación de grupos: un casillero de observación temporal

Divida la sesión en segmentos de tiempo. Observe qué actividades tienen lugar en cada uno de ellos. En términos ideales esta tarea correspondería a un observador situado en clase, pero es posible que el profesor recoja los datos para su propio casillero de observación. Este recurso puede ser empleado en la observación de un alumno concreto, además de la observación de todo el grupo. Es posible también utilizarlo mediante colaboración entre los alumnos y el tutor.

Participantes

Comienzo

20 minutos

20 minutos

Final

<i>Participantes</i>	<i>Comienzo</i>	<i>20 minutos</i>	<i>20 minutos</i>	<i>Final</i>
Alumnos	Terminación de las tareas de casa	Escuchar al tutor	Trabajo en pequeños grupos (discusión y redacción) Cierta conducta perturbadora	Debate conjunto
Tutor	Instalación Comprobación de las tareas de casa	Hablar a todo el grupo	Desplazarse por el aula para ayudar a los pequeños grupos	Resumen en la pizarra de los puntos de debate
Padre	De pie, observa con los brazos cruzados	Se sienta sobre una mesa al fondo del aula	Se sienta junto a un niño para ayudarle a leer	Ayuda a un pequeño grupo de niños a resumir su debate

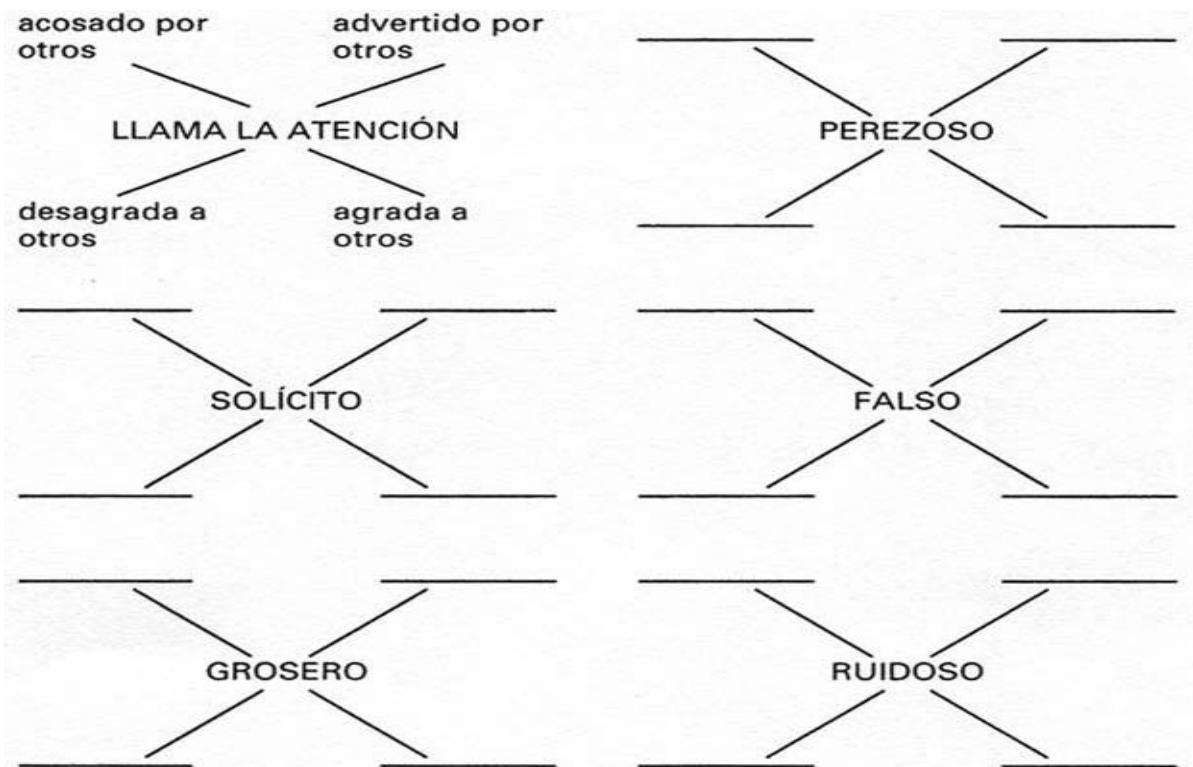
Figura 5.3 Cuadro de observación temporal

Ejercicio de percepción del alumno

La red de la figura 5.4 permite a los alumnos considerar el papel tan influyente que desempeñan algunos dentro de la situación de grupo. En un ambiente estable y de apoyo los alumnos son a veces capaces de ampliar el ejercicio para expresar sus preocupaciones acerca de algunos que quizás perturban el equilibrio del grupo. Este tiene que actuar en un nivel no amenazador. Del mismo modo, la actividad puede concentrarse en las diversas fuerzas de los miembros del grupo.

¿Cómo reaccionamos ante una conducta diferente?

Los alumnos de vuestro grupo se comportan entre sí de maneras distintas. Es posible que algunos os parezcan groseros, falsos, cordiales, perezosos, creídos, simpáticos, etc. Repartíos en grupos de cuatro, discutid y rellenad el esquema de abajo, mostrando cómo creéis que reaccionarían los alumnos ante los tipos que figuran en el diagrama. Por ejemplo:



Discute tus respuestas con tu *tutor*

Figura 5.4 Percepciones por parte del alumno de cada uno de los demás que se encuentran en el ambiente de aprendizaje. (Basada en una idea empleada en la Ongar School, trabajo tutorial del primer año, trimestre de verano 1979-80).

Otras ayudas y técnicas

El empleo de fotografías describe los aspectos visuales de una situación de aprendizaje; retrata a los intérpretes de distintos papeles, la disposición física del aula y la presencia misma del tutor en su seno. Resulta útil para dar a un alumno la responsabilidad del empleo de la cámara durante un determinado período de tiempo y pedirle luego que exponga sus hallazgos al resto del grupo. La grabación de vídeo es un proceso eficaz de observación. Resulta cara y puede provocar distracción, pero permite un atento escrutinio de los esquemas de interacción en el aula.

La *grabación* constituye una ayuda muy útil en el análisis del ambiente de aprendizaje. Contribuye a:

- recuerdo
- análisis de técnicas de interrogación
- identificación de interlocutores claves, incluyendo el tutor
- evaluación de técnicas de interacción en el grupo
- evaluación por parte del alumno de su aportación al clima del grupo.

6. NECESIDADES DE LOS ADOLESCENTES: ASESORAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Los objetivos de este capítulo son:

- considerar los procesos de asesoramiento y de resolución de problemas como una respuesta eficaz a necesidades educativas especiales
- sugerir estrategias que puedan contribuir a estos procesos.

Conceptos del asesoramiento

En la mayoría de las actuales iniciativas para Segundo Ciclo de Secundaria y para alumnos/as de 16 a 18 años el asesoramiento posee tal importancia que ya ha sido incluido dentro de las finalidades y objetivos de varias de estas iniciativas. A lo largo de los años se ha empleado de un modo vago y ambiguo el término asesoramiento. Con demasiada facilidad las personas afirman que están en un proceso de asesoramiento cuando en realidad están en procesos de interacción que en su base y por su naturaleza son directivos, de juicio, represivos e instrumentales.

El asesoramiento en los Institutos y Centros superiores presenta dos aspectos principales:

- 1) Puede ayudar a individuos y grupos a abordar la crisis. Este es el caso de, por ejemplo, una necesidad especial. Valga citar como ejemplo el de un grupo de estudiantes con serias dificultades de aprendizaje que en un fin de semana irrumpieron en el granero de un agricultor y pusieron en marcha una cosechadora; eran totalmente incapaces de comprender las consecuencias de sus acciones.
- 2) En segundo lugar, puede ser empleado por el profesor como un medio de anticiparse a los problemas, explorarlos, considerar las opciones que los alumnos tienen ante ellos e incrementar así la probabilidad de que puedan tratarlos de manera adecuada en vez de enfrentarse torpemente con la situación cuando se suscite.

Consideremos al respecto el ejemplo de Sarah, el estudio de cuyo caso se describió en el capítulo 1. Necesitaba la oportunidad de expresar sus preocupaciones, de explorar su evolución social y académica para empezar a planificar de un modo realista su futuro inmediato.

Asesoramiento psicológico: una definición

Supone aprender acerca de uno mismo y sobre el modo en que el yo se relaciona con otras personas. Gilmore afirma que el asesoramiento debe ayudar a una persona a:

- abordar con mayor eficacia el hecho de ser humano
- vivir una vida más real
- responder a la pregunta “¿Qué voy a hacer?”

(Gilmore, 1973)

La pregunta “¿Qué voy a hacer?” acompaña al proceso de autodesarrollo. Reviste una especial agudeza para el adolescente que lucha por lograr un concepto positivo de sí mismo. Y es especialmente cierta en el caso del adolescente con una necesidad especial a corto o a largo plazo. El asesoramiento contribuye a contrarrestar la confusión y la ansiedad. Se trata de un proceso a través del cual los alumnos aprenden el modo de ayudarse a sí mismos y al proceder así son capaces de responder a la repetida pregunta “¿Qué voy a hacer?”

Esto supone un proceso de cambio y un avance. Es un proceso que está en el fondo del enfoque de la educación especial que se describe en el capítulo 8. La mayoría de los alumnos de este ejemplo se consideraban rechazados por un sistema educativo que se centraba en las debilidades. Veamos, al respecto, los siguientes comentarios:

- “Tienes un problema con la lectura y por eso no lo consigues”
- “Es horrible la presentación de tu trabajo”
- “¿Ya no estás en ese grupo, verdad?”
- “Otra vez tarde, Lewis ¡Debiera habérmelo imaginado!”
- “Desde que viniste de esa escuela no has hecho más que causar problemas, no me extraña que te expulsaran”.

Todos transmiten mensajes muy negativos, tanto acerca de los individuos como del grupo. Los alumnos reaccionaban defensivamente en respuesta a estos comentarios. El objetivo inmediato en el ambiente de desarrollo del aprendizaje consistió en centrarse en sus virtudes al tiempo que se subrayaba que muchos alumnos tenían que aceptar la responsabilidad de su bajo rendimiento en ciertos aspectos. El asesoramiento, tanto individual como colectivo, nos ayudó a progresar hacia ese objetivo. Se empleó un ejercicio de relajación (“Compartir virtudes en un grupo”, descrito al final de este capítulo) que estimuló a fijarse más en las virtudes que en las debilidades. Un miembro del grupo, con un historial de alumno perturbador, fijó en una pared de su dormitorio un papel con tales virtudes y un día de visita de las familias su madre lo trajo al Instituto. No podía creer que alguien hubiera escrito aquellos comentarios acerca de su hijo, aunque siempre supo que “tenía muchas cosas buenas”.

Un proceso de desarrollo así subyace en aquellos aspectos del rendimiento que se describieron en el capítulo 1. Se trata en esencia de un enfoque escolar global de las necesidades educativas especiales. No hay nada esotérico en eso.

Fiedler trató de determinar si sería posible contar con una relación de ayuda ideal que no dependiera de enfoques terapéuticos “profesionales” del apoyo:

“Las relaciones de ayuda tienen mucho en común con las amistades, las interacciones familiares y los contactos de apoyo. Todos se orientan hacia la atención de las necesidades humanas básicas y, si se reducen a sus componentes elementales, se asemejan mucho” (Fiedler, 1950).

Como consecuencia de las investigaciones de Fiedler diversos terapeutas han señalado los siguientes rasgos claves de una relación de ayuda que trascendían la respuesta “profesional”:

- una relación de empatía
- terapeuta y paciente se relacionan bien
- el terapeuta se atiene estrechamente a los problemas del paciente
- el paciente se siente libre para decir lo que le parece
- existe una atmósfera de confianza mutua y la interacción es excelente.

Es muy difícil diferenciar entre estos rasgos y un enfoque de aprendizaje a partir de las necesidades educativas especiales que tenga al individuo como centro.

Orientación centrada en el cliente

Carl Rogers, destacado exponente de la terapia centrada en el cliente, reformuló el concepto de psicoterapia. Afirmó también que, esencialmente, se trata de una relación entre personas. Consideró como requisitos previos de cualquier relación de ayuda:

- congruencia
- aceptación positiva incondicional y
- comprensión empática.

(Rogers, 1961)

Congruencia

Es aquella cualidad de una relación que transmite autenticidad. Una persona es lo que es. Las barreras profesionales son reemplazadas por sentimientos verdaderos que expresan la experiencia de ese

momento. Una persona que es realmente auténtica no tiene que refugiarse en papeles o etiquetas. Se trata de un ser humano que comparte una experiencia con otra persona.

Aceptación positiva incondicional

Toda persona necesita ser aceptada positiva e incondicionalmente. Sin embargo, los profesores solemos imponer al individuo unas condiciones de valor. Por ejemplo, en la situación educativa podemos sugerir de manera implícita que sólo prestaremos una atención positiva si se cumplen ciertas obligaciones que satisfagan nuestras necesidades:

si haces el trabajo en casa;
 te pones el uniforme;
 apruebas tus exámenes; o
 estás sentado en silencio y atiendes a lo que digo.

entonces te concederé una atención positiva pero condicionada a la medida en que reacciones positivamente ante mí.

Un ambiente psicosocial verdaderamente ayudador estimula un desarrollo sano y responsable. Permite al individuo buscar con libertad unas alternativas dentro de la relación de ayuda. Quizás no estemos de acuerdo con la conducta de un determinado individuo, pero trataremos de comprenderle. Al obrar así facilitamos la exploración, la experimentación y el autodesarrollo. Permitimos que el individuo actúe más plenamente. Tomemos el ejemplo del estallido perturbador en clase; no tenemos por qué disimularlo, pero podemos tratar de comprender las razones de un comportamiento así.

Comprensión empática

Se la ha descrito cómo ponerse en el lugar de otra persona, tratando de sentir lo que ella siente. A través del reflejo de los sentimientos transmitidos, el asesor logra hacer sentir al alumno que no se encuentra solo y que hace un verdadero intento de compartir sus sentimientos. Puede que, sin embargo, sólo se trate de una aproximación cuando decimos que comprendemos. La experiencia de una persona es exclusiva de ella misma. Sólo se puede especular y compartir facetas de esa experiencia. Desde el punto de vista del cliente, lo satisfactorio estriba en saber que alguien hace al menos un verdadero esfuerzo por comprender y que se concentra completamente en él. Es posible que sea una experiencia enriquecedora tanto para el cliente como para el asesor. Son bastantes las personas que temen una auténtica sinceridad en la comunicación. Powell observa que

“preferimos defender nuestra falsedad arguyendo que dañaríamos a los demás y, disfrazándola de nobleza, optamos por unas relaciones superficiales” (Powell, 1969).

Dentro de la profesión docente algunos defienden la necesidad de un distanciamiento social, con la disculpa de que la enseñanza es una tarea demasiado arriesgada. Hay que mantener por eso en clase una distancia de papeles entre el profesor y el alumno.

Diversos procedimientos de orientación que se pueden utilizar en el ambiente de aprendizaje

Hay toda una gama de procedimientos de asesoramiento que se pueden utilizar eficazmente dentro de una situación estructurada de aprendizaje. Son las técnicas de la relación de aprendizaje y no son un recurso exclusivo del orientador profesional o del responsable del apoyo educativo.

Observación

Empleando varios sentidos es posible captar indicios de comunicación, bien del individuo o del grupo, que nos permiten estimar la disposición inmediata del alumno. Veamos, por ejemplo, el caso del alumno

frustrado y perturbador que tiene dificultades en una tarea de aprendizaje. La postura de su cuerpo expresa la tensión, la mirada distraída, el tamborileo de los dedos sobre la mesa son conductas que transmiten unos mensajes, que un tutor perspicaz será capaz de identificar.

Escucha activa

La escucha activa, dando a una persona tiempo para expresarse, es el mejor procedimiento de ayuda. Facilita una comunicación positiva.

La mayoría de los profesores son expertos al expresarse, pero habría que saber si resultan igualmente eficaces a la hora de escuchar. Por lo regular los alumnos manifiestan sus preocupaciones en respuesta a las demandas con que se enfrentan. A través de la escucha de las ansiedades verbalmente expresadas somos capaces de captar las necesidades percibidas.

En la situación educativa podemos transmitir ansiedad y desinterés a los alumnos a través de modos de escucha sólo aparente. Un alumno acude a nosotros en busca de ayuda y replicamos: “Sí, ya sé lo que quieres decir, necesitas esforzarte un poco más”. Simultáneamente proferimos unas órdenes desabridas a otros chicos del curso, prestando sólo a medias atención a lo que nos dicen. Consideremos, por ejemplo, el caso de la alumna a quien en clase de Ciencias se le han dado unos conceptos que están más allá de su capacidad. No ha realizado la tarea que le había sido asignada para casa y le atterra enfrentarse con el profesor de esa materia. Cuando escuchamos y demostramos que así es, le confirmamos que vale la pena atender a sus palabras. Una escucha atenta supone captar la música que hay detrás de las palabras. Cuando escuchamos expresiones a menudo inadecuadas y masculladas, podemos tratar de reflejar hacia el alumno los sentimientos que manifiesta. Metafóricamente colocamos ante nuestro interlocutor un espejo para que pueda ver los sentimientos que expresó manifestados por otra persona que los comprende.

Preguntas abiertas y afirmaciones no conformadoras

En la enseñanza empleamos por lo general preguntas y afirmaciones cerradas que determinarán y conformarán el tipo de respuesta que deseamos oír. Las preguntas abiertas facilitan una liberación de las respuestas verbales:

- “Tal vez podamos empezar, diciéndome por qué querías verme a propósito de...”
- “¿Qué piensas que sucedería si lo olvidaras...?”
- “Quiero que pienses en la época en que las cosas no eran así, en lo que sentías cuando ibas por ahí con tus amigos de la calle Charley”.
- “¿Sólo tú y yo vamos a hablar de eso?”
- “No lo entiendo muy bien, pero me gustaría intentarlo y comprenderlo un poco mejor”.
- “¿Qué es lo que te ha impedido hablar de esto al señor Taylor?”
- “Ahora lo veo más claro, me parece que... ¿Acierto?”
- “Por lo que hemos hablado hasta ahora, pienso que... ¿En qué crees que quieres concentrarte?”

El interrogatorio abierto e informal permite al interlocutor expresar sus sentimientos. Consecuentemente, puede hacer posible la planificación de un programa eficaz de aprendizaje que tome en consideración las necesidades que han sido expresadas con plena libertad.

Resumen

Este proceso supone integrar todas las manifestaciones del alumno. Será entonces posible aislar las cuestiones claves en las que quizás quiera centrarse.

Cuando no posee una gran capacidad de expresión, será, por ejemplo, útil emplear resúmenes escritos, ilustrativos o gráficos. La contemplación de una representación visual puede contribuir a aclarar la confusión. Examinemos el caso de un chico con todo un historial de rechazo escolar.

A través de un diagrama de espacios vitales, que aparece en la figura 6.5, se le estimuló a dibujar figuritas representativas de personas que eran significativas para él. Colocó a dos profesores concretos en el margen del papel. Era evidente que ambos le intimidaban y que contribuían considerablemente a sus temores con respecto a la enseñanza.

Identificación de temas

En muchas conversaciones pueden repetirse temas específicos. Es posible que se trate de un alumno que se siente víctima, acosado, perdedor. A través del proceso de asesoramiento se puede aislar un tema concreto y devolvérselo reflejado.

“Dijiste hace unos momentos que te burlabas de él cuando el profesor no miraba; luego contaste que te echaste a reír cuando se cayó de la bicicleta delante de sus amigos. Parece que en bastantes ocasiones conseguiste dejarle en ridículo. ¿Crees que puede ser ésa la razón de que haya empezado a meterse contigo?”

Confrontación

Esta es una de las técnicas más difíciles y tiene que ir acompañada de un considerable grado de comprensión. El objetivo consiste en ayudar al alumno a abordar cuestiones que evita. Es posible que, sutilmente, un alumno trate de inducir al orientador a adoptar una conducta de connivencia. No tiene intención de asumir o enfrentarse al problema sino que intenta ponerle de su parte. En esta situación la única respuesta sincera puede muy bien tomar la forma de una confrontación de apoyo. Este es especialmente el caso cuando el alumno tiene una conducta que le perjudica. Existe un elemento de riesgo. Puede que la confrontación suscite diversas respuestas explosivas, pero si la relación está basada en la comprensión y en una atención positiva, es posible en la mayoría de las situaciones contener esos sentimientos. En el estudio del caso de Sue Johnson, Peter evitaba enfrentarse al hecho de que su conducta ruidosa, agresiva y físicamente intimidatoria afectaba al modo en que los demás reaccionaban ante él. Su réplica constante era que la culpa la tenían todos los demás. Al proporcionar a Peter ejemplos concretos y explorar acontecimientos conducentes a esa conducta, se le estimulaba a considerar las consecuencias de sus acciones en los demás y en sí mismo. En ese ambiente de grupo no le era posible presentar unas excusas con las que pudiera actuar. El grupo le apoyaba pero se negaba a hacerle el juego.

Orientación de tarea y constitución de contrato

Nos vemos implicados en la situación docente actual y en aquellas influencias del ambiente de un alumno que frenan su progreso hacia la consecución de un logro. Resulta útil para las dos partes negociar un contrato simple en que pueda indicarse el objetivo de un logro. Todas las personas que firman el contrato se comprometen a ayudar al chico a conseguir ese objetivo. La figura 6.1 muestra un contrato mutuamente formulado y susceptible de ser empleado por un alumno que llega habitualmente tarde a clase.

Jorge no se hallaba motivado para acudir al Instituto porque, a través de una serie de experiencias escolares negativas, había reducido el compromiso mencionado en el aspecto 4 del logro. Además compartía un dormitorio con su hermano, que trabajaba en uno de los primeros turnos y tenía que salir muy temprano. Por tanto, cuando dejaba de sonar el despertador a las cuatro de la mañana, Jorge volvía a dormirse. Su madre, que ocupaba el dormitorio de al lado, se levantaba tarde para “ahorrar electricidad”. Cuando Jorge llegaba al Instituto, era tarde y perdía siempre la mitad de una clase, por lo que recibía las censuras de los profesores. Nadie trató de saber por qué se retrasaba, aunque el informe trimestral indicaba que su impuntualidad era constante.

Objetivo que se pretende:

Llegar a tiempo a clase.

Tácticas para conseguirlo:

1. Pedir a su hermano que vuelva a poner el despertador cuando se levanta temprano para acudir a su trabajo.
2. Preparar la noche antes todo lo que necesitará llevar al Instituto.
3. Eduardo llamará a mi puerta cuando reparta los periódicos.
4. El tutor hablará con mi madre si llego tarde habitualmente.
5. Anotar durante un mes en una hoja a qué hora llego cada día al Instituto.
6. Hablar de mis horarios con todos los que me ayudan.

Firmas de los que ayudan:

Tutor	señora de Salcedo
Compañeros	Eduardo Wendy
Madre	señora de Martínez
Hermano	Pepe Martínez

Firma: Jorge Martínez

Figura 6.1 Un contrato de logro

Con el empleo del contrato consideraba que “al menos alguien se da cuenta”. Existía una presión favorable al cambio, pero necesitó ayuda a lo largo de este proceso. Además, la responsabilidad del cambio era suya. Se dio cuenta de la razón y las consecuencias del mismo.

Técnicas de asesoramiento en una situación de grupo

La participación activa y positiva en la evolución de un grupo es parte esencial del proceso educativo. Esta interacción permite al individuo lograr una comprensión, un desarrollo y una aceptación de sí mismo mayores.

Los objetivos subyacentes a la orientación personal y de grupo guardan una estrecha correlación, pero hay diferencias notables. El tutor ha de poseer la conciencia y la competencia precisas para afrontar estas diferencias. Dentro de la situación escolar, el tutor tiene que saber:

- formas estructurales de grupo
- procedimientos de asesoramiento de grupo
- técnicas de observación individual
- dinámica de grupo y lealtades individuales
- esquemas de conducta
- las “agendas” ocultas que lleva al grupo cada miembro, incluyendo el tutor
- qué miembros tratan de sabotear las actividades del grupo
- qué miembros necesitan en algunos momentos verse libres de participar activamente en ejercicios del grupo y
- un repertorio de ejercicios de desarrollo del grupo.

Dentro de un ambiente de grupo sereno y no amenazador los estudiantes son capaces de:

- asumir responsabilidad en el aprendizaje
- comunicarse eficazmente
- entender los puntos de vista de cada uno
- trabajar juntos en forma cooperativa
- planificar programas eficaces de aprendizaje
- actuar a su propio ritmo
- ayudarse y apoyarse mutuamente y
- emprender el asesoramiento entre compañeros.

El estudio de caso del capítulo 8 ilustra el modo en que un ambiente facilitador, conformado por el empleo de procedimientos de orientación y asesoramiento de grupo, permitió a un chico como Ricardo desarrollar un concepto positivo de sí mismo. Su grave epilepsia tenía un efecto muy incapacitador. Se había formado la idea de que era un inválido: “Sufro ataques y tienes que ayudarme”. Dentro del grupo se sintió

estimulado a conseguir una estimación realista de sus propias capacidades y limitaciones; a cambio, sus compañeros le ayudaron durante sus ataques y le apoyaron cuando tenía dificultades en las tareas de clase. Durante un estudio de campo se quejaba continuamente a los demás de no ser capaz de plantar los arbolitos. Pedro le dijo: “Deja de quejarte y sigue con eso” ¡Y lo hizo!

Los elementos de la relación de ayuda: congruencia, aceptación positiva incondicional y comprensión empática fueron activados dentro del grupo. Actuar de este modo exige energía y dedicación; demanda también de los profesores inmersos en la situación académica que busquen el modo de organizarse ellos mismos y de organizar a los jóvenes.

Resolución de problemas

El axioma de Dewey (1966) señala que la resolución de problemas o pensamiento reflexivo, sea cual fuere el contexto del currículo, debería constituir el núcleo de la experiencia educativa. Su proceso de resolución de problemas se desarrolla en cinco etapas cíclicas tal como aparecen en la figura 6.2.

Etapa	El proceso de asesoramiento
Sugerencia	A través de la reflexión el que aprende se hace consciente del problema.
Problema	Identificación y concreción del problema específico.
Hipótesis	Se insinúa una hipótesis concerniente al modo en que se puede resolver el problema.
Razonamiento	Determinación de las consecuencias potenciales de la acción.
Comprobación	Se pone a prueba la hipótesis tras una minuciosa consideración.

Figura 6.2 Asesoramiento y modelo de resolución de problemas de Dewey.

Este modelo de resolución de problemas en cinco etapas presenta estrechas semejanzas con un modelo de ayuda en tres etapas que ideó Egan (1975).

Un modelo de ayuda en tres etapas

En este modelo el enfoque de Rogers de ayuda centrada en el cliente se integra con preceptos conductistas (ver figura 6.3).

La tesis básica es que se puede enseñar a las personas a ayudarse a sí mismas, pero para ello necesitan conocer los procedimientos y las técnicas, fundamentales de un apoyo eficaz. El objetivo estriba en la acción y en el desarrollo experimental. En la situación de aprendizaje el alumno recibe una comprensión empática y la aceptación del profesor, mientras que simultáneamente salva unas etapas específicas de actividad.

Egan compara la vida con una especie de campo de batalla en donde el individuo lucha por vivir más eficazmente. Destaca que el individuo tiene que empezar haciendo un análisis del campo de fuerza de los problemas que se detectan antes de comenzar a progresar con eficacia.

Este proceso inicial presenta semejanzas con la etapa de “sugerencia” de Dewey. El tutor debe apoyar al individuo mientras éste identifica el problema, y al obrar así, lo hace suyo.

No está entonces relacionado con las necesidades del tutor ni con las del Centro, sino con lo que requiere el desarrollo del alumno.

Una vez identificado el problema de aprendizaje, el alumno formula en términos concretos en qué consiste. Si es necesario, se puede redactar un contrato sencillo y establecer tareas factibles. El alumno actúa entonces hacia la consecución de esos objetivos. Las personas más significativas dentro de su entorno deberán proporcionarle un apoyo coherente y constante. En la orientación individual se identifican y exploran las necesidades especiales del cliente y se consideran los modos de abordarlas.

Preasistencia

Atender física y psicológicamente a la otra persona.

Exploración

Primera etapa: reacción/autoexploración

El orientador responde al alumno con respeto y empatía. Obtiene una información sobre los antecedentes (“determina la situación”) ¿Cómo será la relación contractual? Un resumen del área problemática que ha de ser explorada. Una diferencia entre indagar y parafrasear. Con apoyo, el alumno intenta explorar sentimientos y experiencias ¿Por qué vive de un modo ineficaz?

Comprender

Segunda etapa: entendimiento interactivo por parte del asesor

Encajar los datos; identificar los problemas. Intentar entender lo que hay detrás de las palabras. Formular al alumno las siguientes propuestas:

Intenta expresar en términos concretos lo que sólo se halla implícito.

- a) Resume lo esencial e integra los puntos que se hayan suscitado. Recurre a imágenes si es preciso.
- b) Identifica los temas que sigan surgiendo.
- c) Trata de transformar un comentario vago en una afirmación concreta.
- d) Marcos alternativos de referencia: “¿Cómo serían las cosas si tú...?”
- e) Confrontación; desenmascaramiento de juegos.

Tercera etapa: paso a la acción

Un programa de acción en colaboración.

1. *Identificación del problema* (la necesidad inmediata):

- a) Formular el problema de tal modo que parezca solucionable.
- b) Tratar de que el alumno haga suyo el problema.
- c) Lograr que el alumno formule concretamente el problema.
- d) Fragmentar el problema en unidades manejables.

2. *Establecimiento de prioridades*:

- a) Otorgar una cierta prioridad a los problemas acuciantes.
- b) Optar inicialmente por algún problema que pueda ser abordado con una relativa facilidad.
- c) Elegir un problema que, de ser tratado, proporcione una mejora general.

3. *Establecimiento de objetivos accesibles*: Fragmentar el objetivo en pequeñas unidades.

4. *Hacer una lista de los medios necesarios para lograr los objetivos*:

- a) Relación de todas las fuerzas coactivas que apartan al alumno del objetivo.
- b) Relación de todas las fuerzas coadyuvantes que contribuyan a la consecución del objetivo por parte del alumno.
- c) Destacar en cada lista las fuerzas que parezcan más importantes.
- d) Determinar acciones positivas que puedan debilitar o fortalecer cada fuerza destacada.

5. Escoger los medios con los que lograr más eficazmente los objetivos identificados.

Figura 6.3 Un modelo de ayuda en tres etapas, basado en Egan (1975)

El asesoramiento puede atender así a las necesidades educativas especiales de muchos alumnos.

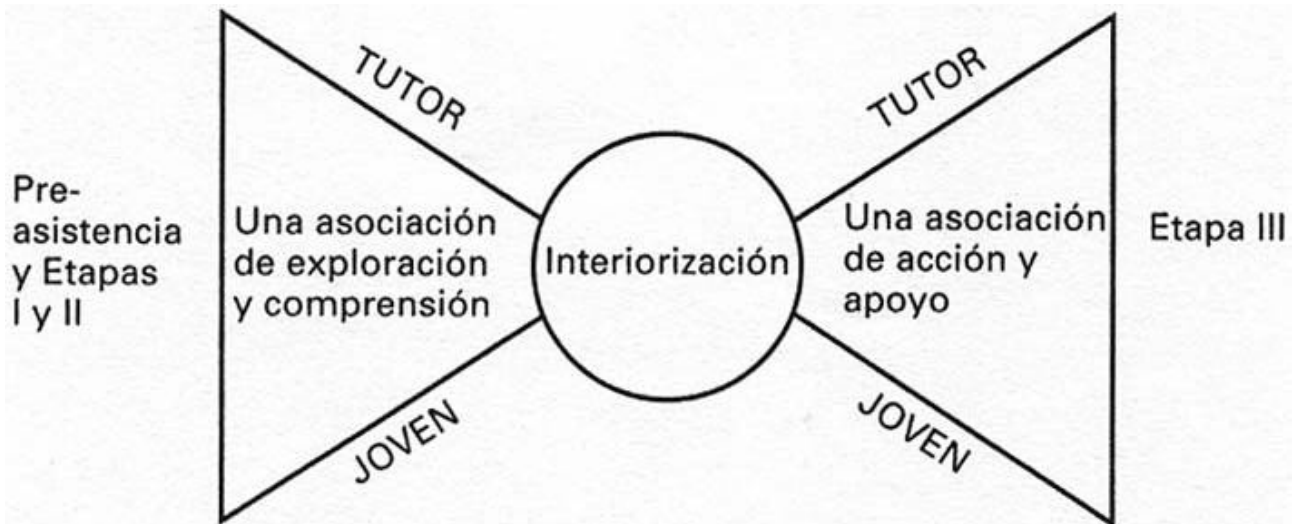


Figura 6.4 El proceso de ayuda

Estrategias para el entorno de asesoramiento

Compartir fuerzas (de uno a otro)

En nuestra cultura no parece aceptable hablar de nuestro valor personal. Normalmente nos manifestamos modestos, quitando importancia a nuestras fuerzas. Muchos alumnos se sienten verdaderamente perplejos cuando se les pregunta acerca de sus valores, porque en la educación insistimos a menudo en las debilidades. El siguiente ejercicio sirve para estimularles. En un primer momento algunos dirán que se trata de algo poco valiente, hasta que experimentan el beneficio de recibir comentarios positivos sobre su persona.

Método

Dividir el grupo en parejas. Pedir a cada uno que hable aproximadamente durante un minuto acerca de los valores del otro, por ejemplo: "Cómo me gustaría ser como tú; por la manera de hacer reír a la gente, por el modo de cuidar de tu madre, por la forma en que sales en defensa de los demás". Es interesante advertir que este ejercicio estimula en el otro componente de la pareja la práctica de la concentración en lo que se dice.

Compartir las fuerzas en grupo

Después del ejercicio por parejas conviene concentrarse en la "participación en las fuerzas" dentro de un ejercicio de todo el grupo. Se debate primero sobre cómo se sintieron en la situación bilateral. Por lo regular en este ejercicio asoman sentimientos de modestia. Conviene recalcar que en nuestra sociedad tenemos que disfrazar sutilmente el orgullo por nuestros logros:

- estimule al grupo a que se centre en sus propios logros. "Quiero que penséis en algo que creéis hacer bien. Cada uno acabará esta frase: "Creo que soy bueno en..." Las declaraciones de otros estimularán la participación de algunos. Si un alumno no se siente capaz de intervenir, el tutor u otro miembro del grupo manifestará algo positivo acerca de él

- como actividad con la que concluya esta sesión, podría hacer que todos los miembros se pusieran en la espalda una hoja de papel en blanco. Animará a los alumnos a que deambulen por la sala y escriban en los papeles de sus compañeros algo que consideren positivo en ellos. Al terminar, podrán llevarse las hojas como testimonio del desarrollo de la sesión.

Escucha activa

Muy rara vez escuchamos verdadera y totalmente lo que se nos dice. La situación tradicional de enseñanza no favorece esa atención. En un grupo de tutoría disponemos de oportunidades para nuevos modos de interacción. Este ejercicio anima a los individuos a centrarse por completo en otra persona durante un breve período de tiempo.

Método

Distribuidos por parejas, cada uno hablará durante dos minutos acerca de “Algo importante que me sucedió o de “Estoy muy convencido de que...” El compañero, a través del contacto visual y la expresión corporal, tiene que hacerle sentir que escucha verdaderamente lo que se expresa. Luego reflejará literalmente las palabras que el otro ha empleado.

Contacto visual

El contacto visual constituye una fuerza muy intensa. Así lo atestigua el alumno que trata de sustraerse a la realidad de una situación o el que considera que es tratado injustamente y en consecuencia evita mirar al profesor.

–“¡Mírame cuando te hablo!”

Lanza una mirada irritada a quien le interroga y luego evita de nuevo rápidamente el contacto visual.

Un compañero mío recordó hace poco la experiencia que tuvo durante una entrevista. Después de haber formulado una pregunta, uno de los entrevistadores claves rehuía totalmente el contacto visual con el entrevistado.

La evitación del contacto visual puede ser un recurso contundente, pero también es susceptible de transmitir a la otra persona mensajes que den la impresión de desinterés, insinceridad y evitación. Un firme contacto visual comunica empatía, comprensión y autenticidad. Es un proceso similar al de la atención activa, pero los ojos ejercen un impacto visual adicional y penetrante que comunica toda una gama de emociones.

Reflejo de los sentimientos

El reflejo de los sentimientos hacia la persona que los manifiesta indica que estamos tratando de entender lo que expresó. Puede ser un ejercicio difícil para algunos adolescentes, pero vale la pena intentarlo.

Método

Por parejas. Cada alumno habla durante un breve tiempo acerca de “Algo que me preocupa”. El otro trata entonces de reflejar a su compañero los sentimientos que haya expresado, por ejemplo:

“Me preocupa que cuando llegue el momento de abandonar el Instituto no sea capaz de aprobar los exámenes porque no he entendido las explicaciones. Eso significa que no conseguiré un empleo”.

Possible respuesta:

Te sientes:

- muy inquieto porque no te resulta fácil el trabajo
- ansioso acerca de tu futura situación laboral.

Términos alternativos de “sentimientos”

1. Anotar en la pizarra, después de un proceso de debate, unas cuantas palabras que correspondan a “sentimientos”, por ejemplo: ira, amor, odio, alegría, tristeza, dolor.
2. A través del mismo proceso tratar de encontrar sinónimos para cada palabra, por ejemplo: airado, furioso, rabioso, enfadado, irritado, acalorado.
3. Por parejas. Un alumno pide a su compañero que exprese un sentimiento con una frase. Este tiene que reflejar el sentimiento al primero mediante un sinónimo.

Resolución de problemas

Pida a cada uno de los alumnos que redacte un párrafo, en el que exprese un problema personal, de técnicas de estudio, acerca de su trabajo, etc. Recalque que lo que escriban será considerado confidencial y que por eso no deben poner su nombre en la hoja. Encargue a unos voluntarios que introduzcan en una caja las hojas en que hayan expresado sus problemas. Considere cada uno de éstos (¡Este puede ser un proceso gradual, abordando un problema en cada sesión en función del factor tiempo!)

- a través de un debate
- comparación en la pizarra de diversas sugerencias de acción
- a través del recurso a la tercera etapa del modelo de asesoramiento.

Frases incompletas - autoexpresión

Es posible estimular a los alumnos a hablar de sí mismos a través de un formulario que se puede estructurar en torno a temas generales o específicos, por ejemplo:

- “Mis amigos piensan...”
- “Mi mejor amigo es...”
- “Creo que la amistad es...”
- “Los amigos fácilmente...”
- “Todos mis amigos son...”
- “La amistad es...” y
- “Me preocupo por mis amigos cuando...”

Puede estimularles además a que redacten por sí mismos sus frases acerca de ellos o a que preparen para alguien una lista de frases incompletas.

Inventarios de autodescripción

Un inventario es una lista de afirmaciones que alguien habrá de examinar, marcando aquellas que considere aplicables a él. Son numerosos los inventarios publicados que se pueden emplear en el trabajo con un grupo. Alternativamente, es posible elaborarlos, por ejemplo:

Como yo Neutral No como yo

- Tiendo a arreglármelas por mi cuenta.
- Me parece algo difícil perseverar.
- Me gusta ser el payaso del grupo.
- Tengo muy mal genio.
- Me encanta formar parte de una multitud.
- Me gusta trabajar solo.

Role playing

La naturaleza activa de la interpretación de papeles estimula a muchos adolescentes a librarse de algunas de sus inhibiciones. Pero si se introduce de un modo brusco y tajante puede causar ansiedad. Resulta útil que inicialmente el tutor asuma la posición de intérprete de un papel para explicar el proceso.

El *role playing* permite que una persona se ponga en el lugar de otra y ayuda a ilustrar una situación social de un modo muy sucinto. Puede emplearse en la práctica de formas apropiadas de conducta en situaciones sociales potencialmente tensas, por ejemplo, como preparación para un período de formación laboral o una situación de entrevista.

Es posible que revele a un estudiante formas inadecuadas de conducta. Tracy llevaba cierto tiempo robando dinero a la pareja para la que trabajaba como “canguro”. A través de una situación de interpretación de papeles pudo observar sus acciones y en particular las consecuencias que su conducta tenía para ese matrimonio joven y para ella misma.

Diagrama del espacio vital

Esta es una técnica muy simple por la que se estimula a una persona a considerarse a sí misma en sus relaciones con otros. Después de trazar unos monigotes, hablará de la importancia que éstos representan para la figura central del “Yo”. Se trata de un ejercicio muy informativo, en especial para el alumno. A través de este proceso puede explorar la relevancia que en su vida cobran personas significativas. Vale la pena explorar a veces las razones de la colocación de personas en puntos muy alejados (figura 6.5).

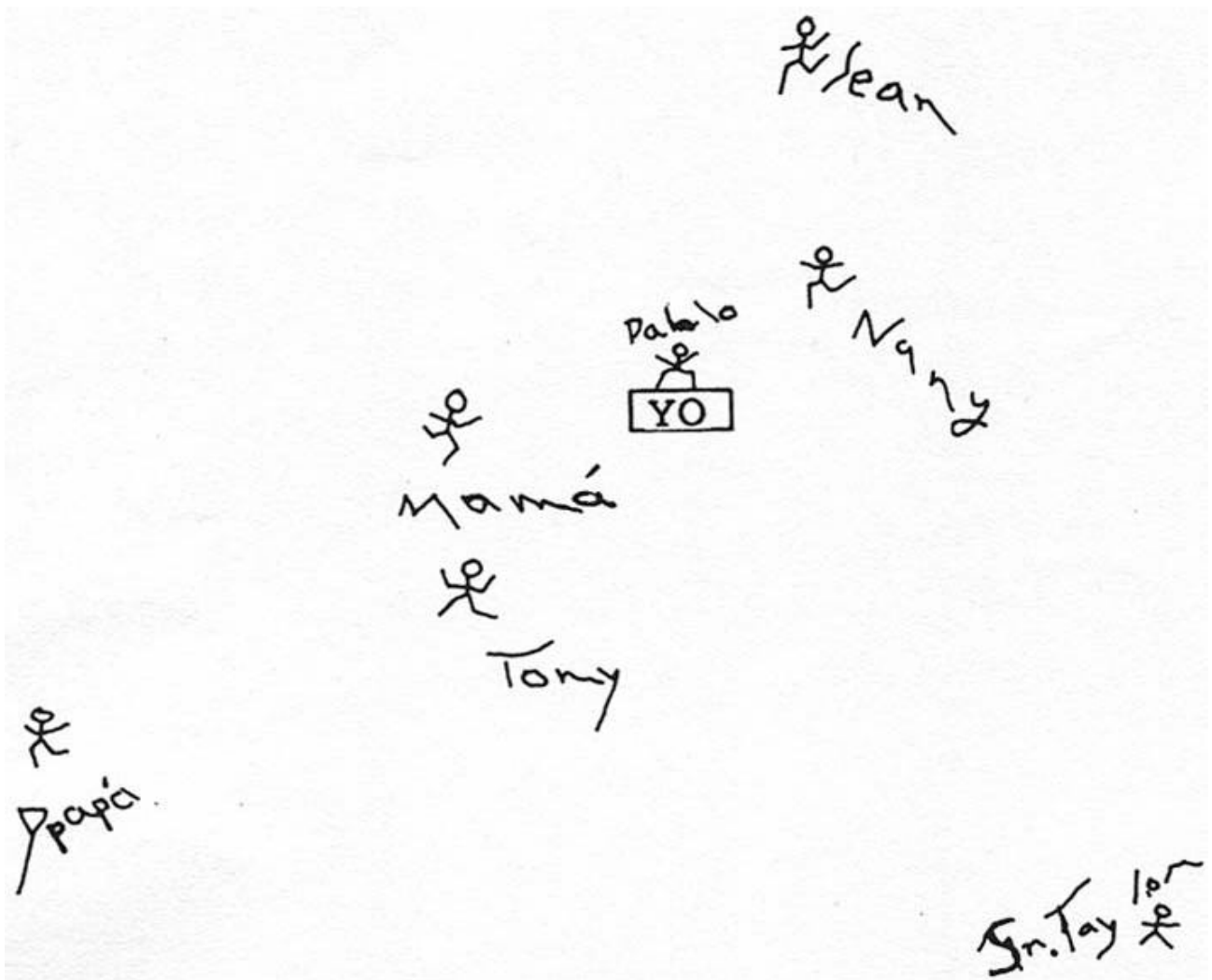


Figura 6.5 Ejercicio de espacio vital

Lluvia de ideas

Cada alumno es capaz de expresar un sentimiento, por ejemplo “La felicidad es...”. Gritarán sus respuestas, que se anotarán sin formalismo en la pizarra. Este proceso relaja las inhibiciones; todo el mundo lo intenta. Resulta una actividad preliminar útil del ejercicio de completar frases.

Expresión de un sentimiento en el grupo

Estimule el compartir un sentimiento en el seno de un grupo. Cada uno concluye sucesivamente la frase “Lo mejor que ayer me pasó fue que..”

Ejercicio de la propia imagen física

Motivo de seria preocupación entre los jóvenes es su propia imagen física. Sucede en especial con los minusválidos físicos. La importancia que los medios de comunicación social conceden a una apariencia física atractiva supone un grado más de presión sobre el adolescente que trata de adaptarse a los cambios corporales y emocionales.

Este ejercicio suscita un debate y permite que los alumnos expresen sus sentimientos sobre un asunto del que quizás se sientan demasiado conscientes:

- pida a cada uno de los alumnos que recorte de una colección de catálogos comerciales, comics y revistas, aquellas imágenes que se correspondan con la apariencia que les gustaría tener (a quienes este ejercicio pudiera resultarles demasiado amenazador, dígales simplemente que elijan entre tres imágenes de modo que les atraigan)
- haga que cada uno hable con un amigo acerca del siguiente tema: “Me gusta el aspecto de estas personas porque...”
- como ejercicio de grupo, pídale que debatan lo que entienden por la expresión “persona físicamente atractiva”
- repita el ejercicio, empleando la expresión “personalidad atractiva”
- a través del análisis de dos series de palabras, trate de diferenciar entre aquellas cualidades físicas y personales que contribuyen a que alguien sea atractivo.

Cuestiones de estudio

Haga que los alumnos completen por escrito una frase específica, por ejemplo: “Me gustaría ser un buen estudiante pero...”. Recoja los papeles en una caja y lea en voz alta una selección. Refiérase con delicadeza a las respuestas.

Ansiedad por el estudio

Algunas de las razones por las que los alumnos rinden menos de lo que debieran están relacionadas con una deficiente adquisición de las técnicas de estudio. Por ese motivo la sesión inicial sobre este tema se centrará en crearles la conciencia de que son realmente capaces de hacer algo para elevar su rendimiento:

- pídale que anoten en un papel tantas respuestas como les sea posible a la pregunta: “¿Cuáles son algunas de las cosas que me ayudarían a tener éxito en el Instituto?”
- introdúzcalas en una caja
- haga que, por turno, los alumnos extraigan un papel de la caja y lean en voz alta algunas de las respuestas
- compare en la pizarra esas respuestas con el borrador de técnicas de estudio que habrá escrito previamente, por ejemplo:
Técnicas que necesito para el estudio
lugar adecuado
equipo necesario
personas que me ayuden (incluyendo grupos de autoayuda)
mantenimiento de la motivación
tomar notas

redacción de trabajos

lectura comprensiva para el aprendizaje

atención activa

ejercicio de la memoria

procesos de organización (en especial antes/después de la clase y antes/después de las sesiones)

- examine minuciosamente el valor de las técnicas de estudio. No sirven simplemente para que los alumnos puedan aprobar los exámenes; les estimulan a explorar cuestiones vitales de un modo productivo y eficiente. Promueven la reflexión indagadora y exploratoria que aporta un sentido de independencia a la hora de tomar decisiones
- organice un programa de enseñanza de las técnicas de estudio, fijando áreas prioritarias. Las primeras pueden ser muy bien “resolución de problemas” y “lugares ideales para estudiar en casa y en el Instituto”.

Existe el peligro de que una descripción tan breve de las técnicas de asesoramiento las distorsiones y simplifique demasiado. Por esa razón animo al lector a que explore más técnicas, remitiéndole a textos de sobre estos temas, y además a que participe activamente en sesiones de formación y desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, A.; Castelo, A. y Pueyo, C.** (1994): *El Departamento de Orientación: Atención a la diversidad*. Narcea, Madrid.
- Balogh, P.** (1982): *Profile Reports for School Leavers*. Longman (for Schools Council), Harlow.
- Best, R.; Jarvis, C. y Ribbens** (eds.) (1980): *Perspectives on Pastoral Care*. Heinemann, Londres.
- Brennan, N.** (1979): *Curricular Needs of Slow Learners*. Evans/Methuen, Londres.
- Broadfoot, P.** (ed.) (1986): *Profiles and Records of Achievement*. Cassell, Londres.
- Burgess, T. y Adams, E.** (1985): *Records of Achievement at 16+*. NFER/Nelson, Slough.
- Button, L.** (1981): *Group Tutoring for the Form Teacher*. Hodder and Stoughton, Londres. (Trad. cast.: *Acción tutorial con grupos*. Anaya, Salamanca, 1978).
- Dean, J. y otros** (1979): *The Sixth Form and Its Alternative*. NFER, Slough.
- Department of Education and Science** (1973): *Education (Work Experience) Act*. HMSO, Londres.
- (1981): *Education Act*. HMSO, Londres.
- (1984): *Records of Achievement*. HMSO, Londres.
- Dewey, J.** (1966): “The Child and the Curriculum”, en Golby, M. et al: *Curriculum Design*. Open University, Milton Keynes, 1975. (Trad. cast.: *El niño y el programa escolar*. Losada, Buenos Aires, 1948).
- (1984): “Interés, esfuerzo y disciplina”, en Juif, P. y Legrand, L.: *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Narcea, Madrid, 2.ª ed., 66-69.
- Egan, G.** (1975): *The Skilled Helper*. Brooks/Cole, Monterrey, CA. (Trad. cast.: *El orientador experto*. Wadsworth, California, 1981).
- Erikson, E.** (1968): *Identity: Youth and Crisis*. Faber and Faber, Londres. (Trad. cast.: *Identidad: juventud y crisis*. Taurus, Madrid, 1981).
- Fernandes, E.** (1992): *Psicopedagogía de la adolescencia*. Narcea, Madrid.
- Fiedler, F. E.** (1950), en Nelson-Jones, R. (1982): *The Theory and Practice of Counselling Psychology*, Cassell, Londres.
- Fish, J.** (1985): *Special Education: The Way Ahead*. Open University Press, quoted in Sayer, J. (1987): *Secondary Schools for All?* Cassell, Londres.
- Further Education Unit/Department of Education and Science** (1981a): *Vocational Preparation*. HMSO, Londres.
- (1981b): *Students with special Needs in FE*. HMSO, Londres.
- (1984): *Routes to Coping*. HMSO, Londres.
- (1985): *Progressing to College: a 14-16*. HMSO, Londres.
- (1985): *From Coping to Confidence*. HMSO, Londres.
- Further Education Unit/Schools Curriculum Development Committee/Department of Education and Science** (1985): *Supporting TVEI*. HMSO, Londres.
- Galloway, D.** (1981): *Teaching and Counselling*. Longman, Harlow.
- (1985): *Schools, Pupils and Special Educational Needs*. Croom Helm, Londres. (Trad. cast.: *La educación de los niños perturbadores. Alumnos con dificultad de aprendizaje*. Nueva visión, Buenos Aires).
- **y otros** (1982): *Schools and Disruptive Pupils*. Longman, Harlow.
- Gilmore, S.** (1973): *The Counsellor in Training*. Prentice-Hall, New Jersey, USA.
- Gipps, C. y Cross, H.** (1984): *Local Education Authorities Policies in Identification and Provision for Children with Special Educational Needs in Ordinary Schools*. University of London Institute of Education.
- Goacher, B.** (1983): *Recording Achievement at 16+*. Longman (for Schools Council), Harlow.
- Goldstein, H. y Levy, P. C.** (1984): “Tests in Education”, en *Sunday Times*, 5 julio.
- Grao, J. y otros** (1988): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Narcea, Madrid.
- Gupta, R. M. y Coxhead, P.** (1993): *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. Narcea, Madrid.
- Hamblin, D.** (1978): *The Teacher and Pastoral Care*. Blackwell, Oxford.

- (1981): *Problems and Practice of Pastoral Care*. Blackwell, Oxford.
- (1981): *Teaching Study Skills*. Blackwell, Oxford.
- Hargreaves, D.** (1972): *Inter-personal Relations and Education*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
(Trad. cast.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1986).
- (1982): *The Challenge for the Comprehensive School*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Hargreaves Report** (1984): *Improving Secondary Schools*. IEA, Londres.
- Hegarty, S. y Pocklington, K.** (1981): *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. NFER, Windsor. (Trad. cast.: *Programas de integración*. Siglo XXI, Madrid, 1989).
- (1988): *Aprender juntos*. Morata, Madrid.
- HMI** (1979): *A View of Curriculum*. HMSO, Londres.
- (1983): *Curriculum 11-16: "Towards a Statement of Entitlement"*. HMSO, Londres.
- (1985): *Quality in Schools: Evaluation and Appraisal*. HMSO, Londres.
- Husén, T. y Coleman, J.** (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Narcea, Madrid.
- Jiménez, F.** (1982): *Técnicas psicológicas de asesoramiento y ayuda interpersonal "Counselling"*. Narcea, Madrid.
- Joint Board for Pre-Vocational Education** (1985): *The Certificate of Pre-Vocational Education*. BTEC and CGLI.
- Laslett, R.** (1977): *Educating Maladjusted Children*. Granada, Londres.
- Lázaro, A. y Asensi, J.** (1989): *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*, Narcea, Madrid, 2.^a ed.
- Maher, Ch. A. y Zins, E.** (1989): *Intervención psicopedagógica en los Centros educativos*. Narcea, Madrid.
- MacPhall, P.** (1972): *In Other People's Shores*. Longman, Harlow.
- Mansell, J.** (1985): "In Joint Board for Pre-Vocational Education", en *The Certificate of pre-Vocational Education*. BTEC and CGLI
- (1987): "Reprieved Unit Hits Out Again", en *Times Educational Supplement*, 6 marzo.
- Marland, M.** (1974): *Pastoral Care*. Heinemann, Londres.
- (1982): *El arte de enseñar*. Morata, Madrid.
- Melia, T.** (1987): "Lack of Vocation Hampers Colleges", en *Time Higher Educational Supplement*, 6 marzo.
- Moriarty, H.** (1987): "Endangered Species - The Specialist Academic Teachers Face Extinction in the Comprehensive", en *Times Educational Supplement*, 16 marzo.
- Morton-Williams, R. y otros** (1970): *Sixth Form Pupils and Teachers. Vol. 1, Books for Schools*. Schools Council Sixth Form Survey.
- Muzás, M. D. y otros** (1994): *Diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria*. Narcea, Madrid.
- National Association of Head Teachers** (1986): *Consultative document on 14-18 education*.
- Paisey, A.** (1981): *Organisation and Management in Schools*. Longman, Harlow.
- Poeydomenge, M. L.** (1985): *La educación según Rogers*, Narcea, Madrid.
- Powell, J.** (1969): *Why am I afraid to tell you who I am?* Fontana/Collins, Londres.
- Redl, F.** (1957): *The Aggressive Child*. Chicago Free Press, Chicago. (Trad. cast.: *Niños que odian*. Paidós, Buenos Aires, 1970).
- Rogers, C.** (1961): *On Becoming a Person*. Constable, Londres. (Trad. cast.: *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Buenos Aires, 1984).
- (1983): *Freedom to Learn for the 80s*. Merrill, Westerville, OH.
- (1984): *Orientación psicológica y psicoterapia*. Narcea, Madrid, 3.^a ed.
- Salvador, A.** (1993): *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE*. Narcea, Madrid.
- Sayer, J.** (1987): *Secondary Schools For All?* Cassell, Londres.
- Schools Council** (1981): *The Practical Curriculum*. Methuen, Londres.
- Scott, M. D. y Powers, W. G.** (1985): *La comunicación interpersonal como necesidad*. Narcea, Madrid.
- Spooner, R.** (1979): "Pastoral Care and the Myth of Never Ending Toil", en Galloway (1981): *ob. cit.*
- Thomas, D.** (1978): *The Social Psychology of Childhood Disability*. Methuen and Co., Londres.

- Torre, J. C.** (1992): *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Narcea, Madrid.
- Trethowan, D.** (1987): *Appraisal and Target Setting*. Harper and Row, Londres.
- Walker, A.** (1982): *Underqualified and Underemployed: Handicapped Young People in the Labour Market*. Macmillan, Londres.
- Walsh, B.** (1994): *Comunicarse: un aprendizaje y una habilidad en Secundaria*. Narcea, Madrid.
- Wang, M. C.** (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea, Madrid.
- Warnock Report** (1978): HMSO, Londres.
- Watts, A.** (1978): "Unemployment: Implications for Careers Education", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 3, núm. 10, 233-250.
- Wilensky, H.** (1964): "The Professionalisation of Everyone?", en *American Journal of Sociology*, septiembre, 137-158. University of Chicago Press, Chicago.