

Rafael Bisquerra
Alzina

Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo



**EDITORIAL BOIXAREU
UNIVERSITARIA**

**Orientación
psicopedagógica
para la
prevención
y el desarrollo**

Rafael Bisquerra
Alzina

**Orientación
psicopedagógica
para la
prevención
y el desarrollo**



**EDITORIAL BOIXAREU
UNIVERSITARIA**

© Rafael Bisquerra Alzina, 1992
Reservados todos los derechos
de publicación, reproducción, préstamo, alquiler
o cualquier otra forma de cesión
del uso de este ejemplar en cualquier idioma por
Editorial Boixareu Universitaria
Gran Via de les Corts Catalanes, 594
08007 Barcelona (España)

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita 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, así como la exportación e importación de esos ejemplares para su distribución en venta, fuera del ámbito de la Comunidad Económica Europea.

ISBN: 978-84-267-0806-9

Depósito legal: B-7696-1992

Impreso en España

Printed in Spain

Impresión: Gersa, Industria Gráfica. Tambor del Bruc, 6. 08970 Sant Joan Despi (Barcelona)

A Catalina, Aina i Marta

Índice General

1. Aproximación a la Orientación Psicopedagógica	1
Concepto de Orientación Psicopedagógica	1
Principios de la Orientación	4
Funciones de la Orientación	6
El proceso de la Orientación	11
Objetivos de la Orientación	14
2. Programas de prevención y desarrollo	17
Del modelo de servicios a los programas de intervención	17
Orientación para la prevención y el desarrollo	19
Niveles de prevención	20
Programas de prevención y desarrollo versus tratamiento	22
La integración de la Orientación en el currículum	24
El orientador como agente de cambio	26
El orientador como consultor	28
Desarrollo del currículum	34
El currículum de orientación	37
El proceso de implantación de programas	38
Prototipo de programa de intervención	42
Utilización de los "mass media"	48
3. Orientación para el desarrollo de la carrera	51
El desarrollo de la carrera	51
Modelos de intervención para el desarrollo de la carrera	54
Programas de orientación vocacional	55
Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP)	55
Toma de conciencia de la carrera.....	56
El trabajo en la mujer	58
Toma de decisiones	60
Habilidad para buscar trabajo	61
Implicar a los padres	63
La educación para la carrera	63
El desarrollo de la carrera en las organizaciones	68
4. Habilidades de estudio	79
Conceptos generales	79

Métodos de estudio	83
La lectura como técnica de trabajo intelectual	88
Conocimientos meta-cognitivos de la lectura	97
Desarrollo de las habilidades de estudio	100
Enseñar a pensar y desarrollo de la inteligencia	106
5. Habilidades de vida	109
Concepto de habilidades de vida	109
La educación psicológica	114
El modelo psicopedagógico	117
Entrenamiento asertivo	121
Prevención del estrés	125
Inoculación del estrés	127
Solución de problemas	129
Reestructuración cognitiva	132
Imaginación emotiva	134
Desensibilización sistemática	134
Autosugestión	135
Técnicas de relajación	136
Educación moral	141
Clarificación de valores	144
Educación para la paz	146
Educación para el consumo	150
Enfoques cognitivos	151
Atribución causal	152
El programa DUSO de Dinkmeyer	154
El programa HELPING para mejora del autoconcepto	155
Mejora de la autoestima	156
Educación afectiva	158
Círculos Mágicos: un programa de desarrollo humano	159
Terapia de la realidad	160
6. Habilidades Sociales	163
Entrenamiento en habilidades sociales	163
Programas para adultos	166
La entrevista de orientación	167
Programas de entrenamiento especializado	168
Desarrollo de recursos humanos	170
Microcounseling	172
Educación centrada en la persona	173
Análisis de la interacción didáctica	174
Padres y profesores eficazmente preparados	176
Mejora de las relaciones familiares	177
Proceso interpersonal	178
Programas para los estudiantes	179
Aprendizaje estructurado de habilidades sociales	179
Comprensión social	185
Entrenamiento de habilidades de comunicación social	186

Comunicación efectiva para ayudar a los demás	188
Habilidades de comunicación interpersonal	190
Ayuda entre iguales	192
7. Desarrollo de competencias en los niños	195
Concepto de competencia	195
Factores de desarrollo de la competencia en los niños	197
Programas de desarrollo de la competencia en los niños	199
La estimulación precoz	201
Aprendizaje precoz	211
Establecer "redes de apoyo"	212
La escuela de padres	213
8. Educación para la salud	223
Programas de educación para la salud	223
Limpieza e higiene personal	227
Actividad y descanso	228
Desarrollo físico	229
Alimentación y nutrición	231
Prevención y control de enfermedades	232
Seguridad y primeros auxilios	236
Salud mental y emocional	238
Educación sexual	238
Educación ambiental	240
Drogas, alcohol y tabaco	244
9. Educación sobre las drogas	245
Panorámica del problema	245
Programas de prevención	246
Habilidades de vida y prevención del consumo de drogas	250
Integración de la prevención en el currículum	256
Evaluación de los aprendizajes	264
Apoyos al programa de prevención	266
10. Investigación y evaluación de programas	269
Investigación y evaluación	269
Investigación-acción y Orientación	270
Evaluación de Programas	275
Epílogo	289
BIBLIOGRAFÍA	291
Índice	317

Lista de Ilustraciones

Figura 1. Funciones de la Orientación (Morrill, Oetting y Hurst, 1974).	7
Figura 2. Modelo de consulta triádica	30
Figura 3. El "consulcubo" (Blake y Mouton, 1976: 7)	31
Figura 4. Elementos básicos del currículum (MEC, 1989: 22)	35
Figura 5. Niveles de concreción curricular (MEC, 1989: 28)	36
Figura 6. Distribución del tiempo	102
Figura 7. Modelo médico y modelo psicopedagógico	119
Figura 8. Lista de los valores según Rokeach (1973)	146
Figura 9. El modelo de Egan	171
Figura 10. Peso y talla por edades	230
Figura 11. Causas principales de muerte y factores de riesgo asociados .	234
Figura 12. Índices de ruido	243

Prólogo

En esta obra se propone una orientación psicopedagógica dirigida a la prevención y el desarrollo como respuesta a la concepción de una intervención psicopedagógica centrada en los casos problema. Este es un enfoque prometedor a juzgar por la opinión de los expertos y por los resultados de las investigaciones recientes.

A través de los distintos aspectos tratados a lo largo de este trabajo se pretende dar una panorámica general de lo que puede ser una orientación dirigida a la prevención y el desarrollo. El enfoque preventivo que proponemos supone entrar en colaboración distintos estamentos relacionados con los temas tratados: orientadores, profesores, tutores, padres, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, especialistas en ciencias de la salud, etc. A todos ellos va dirigido este trabajo.

En el primer capítulo se propone una aproximación al concepto de orientación psicopedagógica. Se hace referencia a los principios inspiradores de la práctica, las funciones, el proceso y los objetivos de la orientación.

En el segundo capítulo se exponen las características del enfoque dirigido a la prevención y el desarrollo. Se insiste especialmente en la integración de la orientación en el currículum educativo. Si bien, un análisis de la realidad y del currículum puede llevar a un replanteamiento del mismo.

En el tercer capítulo se tratan los programas de orientación vocacional dirigidos al desarrollo de la carrera. Puesto que la carrera constituye un proceso que dura toda la vida, se exponen aplicaciones para el desarrollo de la carrera en las organizaciones.

El cuarto capítulo se refiere al desarrollo de las habilidades de estudio como estrategia preventiva del fracaso escolar. Se pone un énfasis especial en el desarrollo de las habilidades lectoras como materia instrumental necesaria para los demás aprendizajes.

El capítulo cinco trata del desarrollo de las habilidades de vida (life skills). El objetivo consiste en abrir nuevas vías de actuación para los orientadores. El capítulo seis sobre las habilidades sociales es una continuación del anterior.

El capítulo siete se ocupa del desarrollo de las competencias en los niños. La estimulación precoz y la intervención preventiva para el desarrollo máximo de todas las potencialidades de todos los niños exige una labor coordinada entre orientadores y padres. Las escuelas de padres se convierten en la estrategia básica de este núcleo de actividades.

La integración de la educación para la salud en los programas de orientación se analiza en el capítulo ocho. Un énfasis especial se pone en la prevención del consumo de drogas en el capítulo nueve.

Finalmente en el capítulo diez se pone de relieve la necesidad de investigar sobre orientación, así como de evaluar los programas que se estén impartiendo. Especial atención se pone en el proceso de investigación-acción como estrategia para la implantación de programas de orientación.

A modo de resumen final, en el epílogo se insiste en la necesaria interconexión entre los diversos programas de intervención que se presentan a lo largo de toda la obra.

Al tratar muchos temas simultáneamente no se puede profundizar al mismo tiempo en todos ellos. En algunos aspectos la información ofrecida de forma resumida deberá ampliarse a través de la bibliografía citada. Lo que aquí nos proponemos es analizar la interrelación existente entre un conjunto de actividades que muchas veces se han presentado desligadas. En concreto lo que vamos a proponer es la realización de *sistemas de programas integrados*.

En el capítulo de agradecimientos quisiera tener presentes a todos los que en algún momento me han prestado una orientación. Especialmente quiero agradecer las sugerencias de Sebastián Rodríguez Espinar y las guías

bibliográficas de María Luisa Rodríguez Moreno. También hago extensivo el agradecimiento a todos los compañeros y orientadores con los que en algún momento hemos compartido inquietudes sobre la orientación, la prevención y el desarrollo.

A lo largo de este ensayo se podrán encontrar defectos, limitaciones e insuficiencias. El autor agradecerá cualquier comentario o sugerencia que permita revisar el enfoque o la forma de exposición. Las comunicaciones pueden establecerse a través del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Avda. Baldiri Reixach, s.n., torre D, 3, 08028 Barcelona.

Rafael Bisquerra Alzina
Arta (Mallorca), verano 1990

1. Aproximación a la Orientación Psicopedagógica

Concepto de Orientación Psicopedagógica

Existe una variedad de términos relacionados con la Orientación que a veces se utilizan de forma poco precisa o incluso como sinónimos. Recordemos algunos de los más usuales:

- Orientación escolar: Proceso de ayuda al alumno en los temas relacionados con el estudio y la adaptación a la escuela. Es un término que se ha utilizado mucho en Europa.
- Orientación educativa: Significa una ampliación del concepto anterior, puesto que lo educativo es más amplio que lo escolar. Es un término de procedencia americana, como traducción de *educational guidance*
- Orientación profesional: Proceso de ayuda en la elección profesional, basada principalmente en un conocimiento del sujeto y las posibilidades del entorno. Término de uso frecuente en Europa.
- Orientación vocacional: Es la traducción del término inglés *vocacional guidance* muy utilizado en Estados Unidos en sus orígenes. Actualmente se sustituye por "career guidance", "career counseling" y "career education", según el ámbito que se pretenda abarcar. La NVGA en 1937 la definió como "el proceso por el que se ayuda a alguna persona a elegir una ocupación, a prepararse para ella, ingresar y progresar en ella". Super en 1951 sugirió que se revisase esta definición para indicar que la orientación vocacional es el "proceso por el que se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen adecuada e integrada de sí misma y de su rol en el mundo del trabajo, a someter a prueba este concepto en la realidad y a convertirlo en realidad para satisfacción de sí misma y beneficio de la sociedad" (ambos cit. por Crites, 1974: 35-36).

- Educación para la carrera: Es un nuevo concepto globalizador para referirse a la totalidad de las experiencias que preparan para la carrera, entendida ésta en el sentido más amplio.
- Educación vocacional: Es una denominación alternativa en castellano que algunos autores han propuesto para el concepto de "career education". Esta denominación es fácilmente confundible con "vocational education" cuyo concepto coincide con lo que se entiende por formación profesional (vid. "La educación para la carrera" en la página 63).
- Orientación personal: Proceso de ayuda en los problemas de índole personal. Muchas veces se identifica con el asesoramiento psicológico (counseling).
- Counseling: Asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara. Puede considerarse como una técnica de la Orientación Aquí interesa particularmente el tradicional "vocational counseling" y sobretodo el nuevo concepto de "career counseling".
- Guidance: Proceso de ayuda que suele traducirse por Orientación. Sus principales manifestaciones tradicionalmente han sido *educational guidance* (Orientación educativa) y *vocacional guidance* (Orientación vocacional). Aquí interesa particularmente el tradicional "vocational guidance" y sobretodo el nuevo concepto de "career guidance".
- Asesoramiento: Traducción del término *counseling*. Se concibe como una técnica dentro del proceso de la Orientación. Para nuestros propósitos interesa, por tanto, el asesoramiento vocacional o mejor el asesoramiento para la carrera. Si bien estos términos no son prácticamente utilizados.
- Psicoterapia: Tratamiento psicológico en situaciones problemáticas que exceden al campo de la Orientación.
- Psicología escolar: Término utilizado por los psicólogos para referirse principalmente al modelo terapéutico en Orientación educativa.
- Orientación psicopedagógica: Es una expresión que pretende reunir en un solo término las diversas manifestaciones de la Orientación, tanto en el aspecto pedagógico, psicológico, vocacional, personal, para la carrera etc. Podría ser el término que engloba todos los demás.

Las fronteras entre estos términos no están claramente delimitadas, y probablemente sea una tarea inútil el intentarlo. Muchas relaciones orientador/alumno pueden englobar elementos comunes a todos ellos. En cierta forma se podría hablar más de una lucha por la preponderancia terminológica que de distintos conceptos. En gran medida muchos estos términos se utilizan

como sinónimos (orientación educativa, orientación psicopedagógica, orientación escolar y profesional, etc.).

El tema se complica todavía más cuando pasamos a las definiciones que los diversos autores proporcionan de estos conceptos. Boy y Pine (1976: 183-188) presentan una tabla comparativa con 15 definiciones de "counseling" y otras 15 de "guidance", proporcionadas por 27 autores distintos. Pérez Boulosa (1986) recoge 142 definiciones de Orientación propuestas por otros tantos reconocidos autores e instituciones (pp. 237-248). Esto le lleva a extraer 142 variables integrantes de las definiciones de Orientación que posteriormente reduce a 68. A partir de ellas y mediante un análisis factorial las reduce a doce factores. En un análisis factorial de segundo orden identifica cuatro factores de orientación: Orientación personal afectiva, orientación personal prescriptiva, orientación vocacional y orientación escolar.

Con lo que antecede queda clara la diversidad de definiciones, enfoques, corrientes, multiplicidad de matices y variedad terminológica existente en orientación. A partir de esta realidad, tal vez lo más prudente sería hablar de Orientación a secas, evitando así posibles confusiones que los calificativos puedan ocasionar. De hecho, en la práctica, y a lo largo de este trabajo, muchas veces nos vamos a referir a la *orientación*, sin ningún calificativo. Con todo, se puede observar como el término *psicopedagogía* es progresivamente más utilizado y aceptado para referirse a lo que estamos proponiendo. Ejemplos de ello son la la creación de equipos psicopedagógicos, como los EAPs (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica) en Catalunya, la propuesta de creación de una Licenciatura en Psicopedagogía, la propuesta de creación de la especialidad de Psicopedagogía dentro del futuro Cuerpo de Profesores que se ocuparán de impartir la Educación Secundaria, la utilización frecuente de este término en los documentos del MEC sobre la reforma de las enseñanzas (véase por ejemplo *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*), etc.

Por **Orientación Psicopedagógica** entendemos un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos.

El problema que se plantea es ¿cómo debe realizarse una intervención adecuada para que se logren unos objetivos determinados?. A lo largo de este trabajo se intentan aportar sugerencias de actuación encaminadas a responder a esta pregunta.

Siguiendo una conceptualización de los americanos hemos de considerar a los profesionales de la Orientación entre las profesiones dedicadas a servicios

humanos, a veces denominadas *profesionales de la ayuda* ("helping professions"). Estos profesionales se caracterizan por estar especialmente preparados para prestar servicios de ayuda personal específica, y están acreditados por una titulación generalmente universitaria y un reconocimiento social. Entre estos profesionales se incluyen los médicos, abogados, dentistas, educadores, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, orientadores, etc.

Principios de la Orientación

Como señala Rodríguez Espinar (1986: 120) "una nueva imagen del orientador tiene que irrumpir en el contexto educativo. Una imagen proactiva que tome en consideración el contexto, que atienda a la prevención y al desarrollo y que su radio de acción traspase las paredes del recinto escolar". Para ello propone tres principios: a) principio de prevención primaria; b) principio de desarrollo; c) principio de intervención social.

Principio de prevención primaria: Concepto tomado del campo de la salud y en concreto de prevención de la salud mental. La prevención significa evitar que algo malo suceda. La prevención primaria supone reducir el índice de nuevos casos problema. Para ello hay que actuar en contra de las circunstancias negativas antes de que tengan oportunidad de producir efectos. Esto supone: a) intervención preventiva antes de la entrada del alumno en la escuela; y b) apertura de la Orientación al entorno social. Se trata de una actuación proactiva: actúa antes de que surja el problema. La actuación se realiza sobre grupos grandes de sujetos, y no sobre un solo individuo; si bien en ciertos casos se pueden seleccionar grupos de riesgo. Al eliminar las condiciones nocivas en la población de riesgo se proporciona un mayor grado de seguridad, con lo cual se protege indirectamente a la población. El principio de prevención implica una orientación dirigida a todas las personas, de todas las edades.

Principio de desarrollo: La educación se propone el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto (Kohlberg y Meyer, 1972). La Orientación puede ser un agente activador y facilitador de ese desarrollo. Esto supone considerar al individuo en continuo crecimiento personal. La Orientación es un proceso que va acompañando al sujeto a lo largo de este desarrollo. Es decir, los programas de Orientación deben ser proactivos y encaminados al desarrollo de las potencialidades. El principio del desarrollo implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano.

Principio de intervención social: La Orientación debe tener en cuenta en todo momento el contexto social que rodea su intervención. Pero además debe

plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social. No se trata sólo de ayudar al sujeto para que se adapte al medio, sino de hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal. Se espera que la concientización le llevará a la acción para cambiar el sistema. El principio de intervención social supone no sólo la intervención en el contexto escolar, sino que considera al orientador como un **agente de cambio** social. Este principio tiene una fuerte raigambre histórica en Orientación, desde Parsons, Shoben y Wrenn. Aunque por limitaciones de espacio nos vamos a centrar en las intervenciones en el medio escolar, no debemos perder de vista la necesaria **acción comunitaria** para que los esfuerzos sean realmente fructíferos. Hoy en día se concibe el orientador como un *ecólogo social*. En algunos momentos de esta obra se ofrecen sugerencias de actuación en esta línea. Para más detalles pueden consultarse obras como las de Albee et al. (1988), Blocher y Biggs (1986), Bond y Compás (1989), Costa y López (1986) y otras que van saliendo últimamente sobre esta temática.

En otras palabras, la Orientación Psicopedagógica es un proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo. Implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital.

El excesivo énfasis en la atención a los casos problema impide muchas veces llegar a todos los alumnos, limitándose a aquellos que presentan dificultades. Esto ha provocado que muchos identifiquen psicopedagogía con educación especial para las dificultades de aprendizaje. En realidad éste es sólo un aspecto de la cuestión. Entre las características más destacables de los modelos actuales de Orientación se encuentran las siguientes:

- Concepción de la Orientación como proceso de ayuda.
- Tendencia a actuar sobre grupos, más que sobre el sujeto individualmente, aunque el objetivo último es el propio individuo.
- Integración de la Orientación en el currículum.
- Sentido cooperativo de la Orientación, en la que participan tutores, profesores, padres y alumnos.
- Va dirigida a todos los sujetos, y no sólo a los que presentan dificultades. Va dirigida a todos los aspectos del desarrollo individual.
- Abertura de la Orientación a la sociedad, rebasando el marco escolar.

Funciones de la Orientación

Morrill, Oetting y Hurst (1974), en un artículo ya clásico, propusieron un modelo de análisis de las funciones de la Orientación consistente en un cubo en el que las agrupan en tres categorías o dimensiones de la intervención. En la Figura 1 en la página 7 aparece la representación gráfica de este modelo. En síntesis incluye los siguientes aspectos:

1. Objetivo de la intervención:
 - a. Individuo: los clientes pueden ser atendidos individualmente o en grupo.
 - b. Grupos primarios: familia, pareja, amigos íntimos.
 - c. Grupos asociativos: clase, claustro, compañeros, clubs.
 - d. Instituciones o comunidades: centro, barrio, ciudad.
2. Finalidad de la intervención
 - a. Terapéutica: intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social.
 - b. Prevención: intervención con objeto de evitar problemas futuros.
 - c. Desarrollo: intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.
3. Métodos de intervención
 - a. Intervención directa: relación directa con el sujeto (vis á vis).
 - b. Entrenamiento y consulta: medios con los que se puede influir en la población, ya sean directos o indirectos, y por tanto a través de profesionales y paraprofesionales afines.
 - c. Medios tecnológicos: medios que permiten mejorar y extender la influencia de la Orientación, como la informática o el vídeo.

Como puede observarse, este modelo consiste en un cubo que genera 36 intervenciones. Hemos de insistir en proponer programas de orientación equilibrados en las tres dimensiones del propósito (correctivo, preventivo y desarrollo). Sin embargo, en nuestro contexto, la literatura y la práctica actual de la orientación pone el énfasis en el tratamiento (correctivo) en perjuicio de

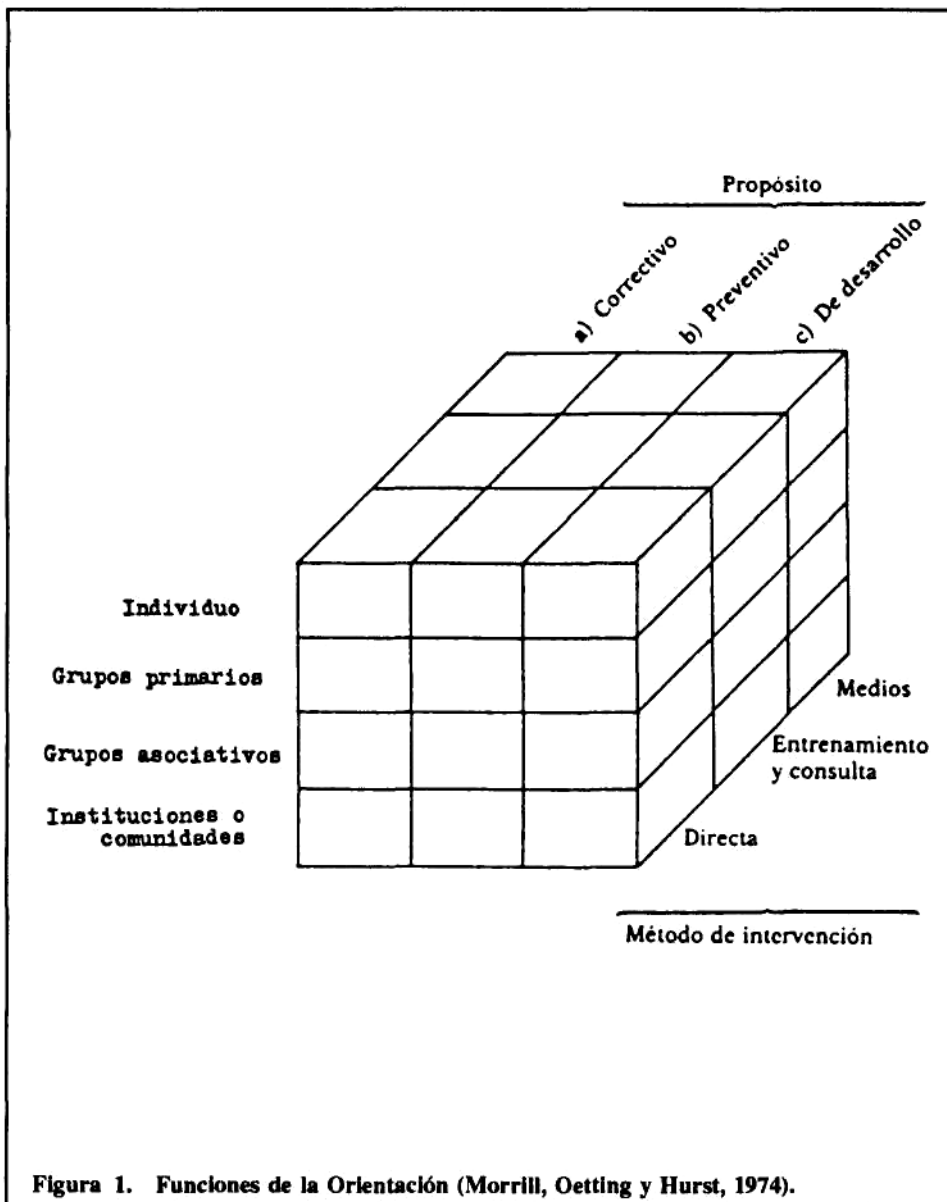


Figura 1. Funciones de la Orientación (Morrill, Oetting y Hurst, 1974).

las otras dos. Por eso, en este trabajo vamos a insistir en la dimensión preventiva y de desarrollo.

A partir del marco teórico presentado por Morrill, Oetting y Hurst (1974) se pueden ir especificando funciones concretas para cada unidad del modelo, procurando encontrar un equilibrio entre la especificación excesivamente

detallada y la síntesis inconcreta. En la medida que las funciones se especifican detalladamente se puede llegar a una situación en la que el listado se haga interminable. La hiperestimulación puede provocar inhibición. A modo de ejemplo vamos a proponer una serie de funciones de la Orientación, sin ánimo de ser exhaustivos, sino a título orientativo.

- **Organización y planificación de la Orientación**

- Planificar programas de intervención: preventivos, de desarrollo y correctivos.
- Organizar y planificar sesiones de Orientación grupal
- Organizar el material disponible (documentos, tests, información profesional, etc.)

- **Diagnóstico psicopedagógico**

- Cooperar con el tutor en el conocimiento del alumno.

Colaborar con los profesores en la identificación de los alumnos con dificultades y de los superdotados.
- Análisis del desarrollo del alumno, en las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social y psicomotriz.

Programas de Intervención

- En el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Activación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, clima de clase, motivación, hábitos y técnicas de estudio, estilos cognitivos, etc.
 - Tratamiento de dificultades de aprendizaje.
 - Tratamiento de comportamientos disruptivos.
- Orientación vocacional
 - Ayudar a comprender la organización del mundo laboral y del mercado de trabajo
 - Ayudar a un autoconocimiento del alumno en referencia a unos requisitos ocupacionales.
 - Promover el desarrollo de la educación vocacional
 - Proporcionar información profesional

- Promover la integración de la información profesional en el currículum.
- Ayudar al alumno a localizar información profesional (de primera mano, escrita, informatizada, etc.) por sí mismo y a utilizarla de forma adecuada.
- Orientación del currículum
- Ayudarle a conseguir becas y ayudas para sus proyectos académicos y profesionales.
- Ayudar a comprender la transición escuela-trabajo como desarrollo y como crisis.
- Proporcionar información sobre la forma de buscar trabajo.
- Ayudar en el proceso de toma de decisiones
- Prevención
 - Prevención de dificultades desde antes de la entrada en la escuela y a lo largo de todo el proceso educativo.
 - Promover y desarrollar programas de educación para la salud.
 - Prevención de drogodependencias, alcoholismo y tabaquismo.

Función de consulta

En relación con el alumno: consejo y asesoramiento individual en todos los aspectos (personal, vocacional, académico, etc.).

En relación con los profesores:

- Implicar a los profesores en el programa (o programas) de Orientación.
- Asesoramiento en sus necesidades sobre aspectos educativos y de Orientación, como enseñanza-aprendizaje, metodología didáctica, estilos de enseñanza, dinámica de clase, métodos de estudio, clima de clase, información sobre alumnos, etc.
- El orientador como tutor de tutores.
- Capacitarles para que puedan ejercer una "acción orientadora indirecta".

- Apoyar al profesorado en el diagnóstico y tratamiento de dificultades individuales y grupales.
- Fomentar interrelaciones positivas entre los profesores.
- Informar de los programas que desarrolla el departamento de Orientación.
- En relación con el centro
 - Investigar las necesidades prioritariamente sentidas por el profesorado.
 - Analizar la tasa y las causas del fracaso escolar.
 - Determinar las posibilidades de cooperación del profesorado en las tareas de Orientación (actitudes, disponibilidades horarias, limitaciones organizativas, etc.).
 - Fomentar la formación permanente del profesorado, incluyendo los aspectos tutoriales.
- En relación con los padres y la familia
 - Fomentar relaciones positivas con los padres para el estudio y resolución de los problemas del hijo.
 - Coordinar reuniones de padres que faciliten la participación activa.
 - Desarrollar y ofrecer a los padres programas de información y formación en grupo.
 - Desarrollar programas de Orientación familiar.
 - Capacitar a los padres para que puedan ejercer una "acción orientadora indirecta".
- **Evaluación**
 - Evaluación de la propia acción orientadora.
 - Evaluación de los programas de Orientación (vocacional, preventiva, intervención, etc.)
 - Evaluación de intervenciones concretas.
 - Orientar en la autoevaluación del profesor.

- **Investigación**
 - Informarse de las investigaciones recientes y aprovechar los resultados y conclusiones.
 - Realizar investigaciones propias.

El proceso de la Orientación

El proceso de la Orientación se puede entender como la realización de *programas de intervención educativa y social*. En la realización de este proceso se siguen una serie de fases que esquemáticamente pueden resumirse en las siguientes.

1. Fundamentación teórica
2. Análisis del contexto
3. Identificar las necesidades
4. Formular objetivos
5. Planificar y organizar
6. Ejecución de programas de intervención
7. Evaluación de programas

Seguidamente se hace una breve exposición de cada una de estas fases. Algunas de ellas tienen un desarrollo más extenso en capítulos posteriores.

Fundamentación teórica: Se trata de disponer de unas bases que fundamenten y justifiquen el programa. En este sentido se tienen que resolver algunas consideraciones sobre valores. Uno de ellos es la consideración de si el programa debe atender a todos los alumnos. En caso afirmativo, esto deberá tenerse presente en los pasos siguientes. A lo largo de esta obra y en la bibliografía de referencia se ofrecen elementos para la fundamentación del programa.

Análisis del contexto: Todo programa debe aplicarse en un contexto determinado y debe diseñarse "ad hoc". Un programa que ha tenido éxito en un contexto puede fracasar en otro. Por esto antes de iniciar la acción

orientadora hay que realizar un análisis del contexto hacia el que va a dirigirse el programa. En síntesis se requiere información de: a) contexto ambiental en el que se ubica el centro: nivel socioeconómico y cultural de las familias, profesiones más frecuentes, recursos de la comunidad, etc.; b) centro educativo: estructura y organización, organigrama, recursos, status del profesorado, etc.; c) dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje: metodología, actividades diarias, disciplina, etc.; d) actitudes ante la Orientación por parte de los profesores: expectativas, nivel de participación, organización y realización de la función tutorial, etc. Gibson, Mitchell y Higgins (1983: 45-73 y 337-344) ofrecen sugerencias de cómo hacerlo, incluyendo ejemplos de materiales a utilizar en la recogida de datos.

Identificar las necesidades: El análisis del contexto debe proporcionar los elementos para detectar las necesidades de los sujetos a las que debe dar satisfacción el programa. Una *necesidad* es una discrepancia entre la situación actual y la situación deseable. La evaluación de las necesidades se extrae del análisis del contexto. Ejemplos de necesidades son: adquirir habilidades de estudio, información profesional, orientación vocacional, adquirir habilidades de comunicación, habilidades de vida, saber defenderse contra los estímulos que inducen al consumo de tabaco y otras drogas, etc. Las necesidades deben ser relevantes para el contexto donde vaya a aplicarse el programa. Necesidades relevantes en un lugar pueden no serlo en otro y al revés.

Gibson, Mitchell y Higgins (1983: 45-73) ofrecen sugerencias y material para la valoración de las necesidades. Indican que en el proceso de valorar las necesidades deben tenerse en cuenta tres elementos, sugiriendo estrategias para recoger información a partir de cada uno de ellos: a) comunidad: encuesta a la comunidad, entrevistar a "informadores clave" que representen a la comunidad, como el forum comunitario y la técnica Delfos (en inglés 'Delphi'), donde grupos de expertos proponen, por ejemplo, listados clasificados por orden de importancia; b) organización educativa: entrevistas, examen de registros y documentos, cuestionarios, listas de control, escalas de valoración; c) población diana (alumnos): cuestionarios, entrevistas.

El tipo de datos a recoger puede ser: a) del entorno: geográficos (mapas, planos, censos de población, etc.), económicos (comercio, industria), sociales (clases sociales, paro, servicios sociales, tiempo libre, clubs, política), "mass media" (periódicos locales, radio, TV, publicaciones), etc.; b) del centro: estructura organizativa y organigrama, profesores, departamentos, alumnos, rendimiento académico, recursos, infraestructura, servicios, nivel socioeconómico de los padres, prioridades, etc.; c) de los alumnos: características de los alumnos, de los profesores y de los padres; clima de clase; actitudes de los alumnos hacia el centro, la familia y la comunidad; comportamientos de los alumnos en clase, en casa, con los compañeros, en

situaciones especiales, en general; intereses vocacionales, educativos, sociales, de utilización del tiempo libre; aficiones, valores, problemas, compromisos, etc.

Como se puede observar, en el proceso de recogida de datos para identificar las necesidades se pueden aplicar diversas estrategias que van desde los métodos cualitativos a los cuantitativos. Por ejemplo observación participante, etnografía, entrevistas con informadores clave, encuestas, indicadores sociales, etc.

En la planificación de la recogida de la información debe quedar claramente especificado: 1) tipo de datos a recoger, 2) dónde se van a recoger y a partir de quién; 3) cómo se recogerán (técnicas de recogida de datos); 4) quién será el encargado de recoger cada tipo de datos; 5) cuándo se recogerán (día y hora aproximada).

La recogida de datos no es un fin en sí mismo. Los datos recogidos deben analizarse e interpretarse. Esto exige tiempo y reflexión. Una vez identificadas las necesidades básicas hay que establecer un orden de prioridades.

Formular objetivos: Los objetivos se refieren a los resultados que se espera conseguir con el programa. Van encaminados a satisfacer las necesidades detectadas en el análisis del contexto y describen los comportamientos que se espera que los alumnos sean capaces de exhibir al final del programa. Los objetivos se derivan de las necesidades, de tal forma que conviene formular objetivos para cada una de las necesidades que se pretenda satisfacer. El conseguir estos objetivos supone satisfacer una necesidad. Los objetivos, además de estar enfocados hacia las necesidades, deben ser producto de una reflexión. Hay que procurar ser lo más concreto posible en la formulación de los objetivos.

Uno de los objetivos que hay que tener siempre presente es el de intentar llegar a la autorientación. El sujeto debe llegar a ser capaz de autoorientarse a sí mismo al final del programa.

Por la importancia que reviste este paso, se amplía en "Objetivos de la Orientación" en la página 14.

Planificar y organizar: La *planificación* incluye definir objetivos, seleccionar las estrategias, técnicas e instrumentos que permitan lograrlos, determinar la secuenciación de las actividades, asignar espacios, establecer la temporalización y hacer un presupuesto económico en función de los recursos disponibles. El proceso de planificación de hecho empieza con el análisis de necesidades. En

el momento de planificar actividades hay que concretar **para cada** una de ellas el *¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿con qué medios?*.

La *organización* comprende la distribución de funciones y la delegación de responsabilidades. Si la planificación tiene por objeto determinar dónde se quiere llegar, la organización tiene la función de ayudar a realizar el plan.

Ejecución de programas de intervención: Esta es la fase esencial del proceso de orientación. Consiste en la aplicación de programas de intervención para la prevención y el desarrollo. Entre las *actividades* más habituales de la Orientación figuran entrevistas con alumnos, conversaciones con profesores, visitas de los padres, conferencias, atención a problemas personales, reuniones, programas de evaluación, atender llamadas telefónicas de los padres, mantener la correspondencia al día, realizar llamadas telefónicas (a los padres, empresas), admisión de nuevos alumnos, estudios de seguimiento, discusión de la información profesional, la derivación de casos problema, actividades de tipo administrativo, etc. (cf. Boy y Pine, 1976: 178). Entre las *técnicas* más utilizadas están la observación, los tests, la entrevista, charlas (con alumnos y padres), counseling, estudio de casos, dinámica de grupos, tratamiento de casos especiales, etc. A lo largo de este trabajo se exponen abundantes ejemplos de programas de intervención para la prevención y el desarrollo.

Evaluación de programas: La evaluación tiene la función de determinar en qué medida se han conseguido los objetivos. La evaluación de los programas de intervención debe ser un elemento inherente al mismo, de tal forma que no se pueda concebir un verdadero programa si no se incluye la evaluación del mismo. Se trata de determinar la eficacia de la acción orientadora valorando en qué medida se han logrado los objetivos. Por la importancia que tiene la evaluación de los programas de intervención dedicamos un capítulo a este tema (véase "Evaluación de Programas" en la página 275).

Objetivos de la Orientación

En la formulación de los objetivos de la Orientación debe tenerse siempre presente el contexto en el cual va a desarrollarse el programa de intervención. Los objetivos que seguidamente se proponen son a nivel general. Como tales deben entenderse como guías o sugerencias, que deberán ser adaptadas *mutatis mutandis* a cada situación real y concreta. Como ejemplos sugerentes de objetivos generales de un programa de orientación están los siguientes.

- En la dimensión educativa
 - Integración del alumno en el medio escolar.
 - Adquirir habilidades de estudio eficiente.
 - Desarrollar habilidades de eficiencia lectora.
 - Posibilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo.
 - Tratamiento de las dificultades de aprendizaje.
- En la dimensión de desarrollo de la carrera
 - Adquirir información de las características personales en relación a requisitos ocupacionales.
 - Adquirir información sobre estudios y formación profesional, así como de centros donde cursarlos.
 - Adquirir información sobre las perspectivas de empleo.
 - Desarrollar estrategias de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.
- En la dimensión de desarrollo personal
 - Lograr una adaptación social activa y comprometida.
 - Formular y concretar un proyecto personal de vida.
 - Facilitar el desarrollo de las propias metas y valores.
 - Conseguir la autorrealización personal y social
 - Desarrollar el autoconocimiento y la autocomprensión.
 - Integración y desarrollo de sí mismo (self).
 - Mejora de las relaciones interpersonales.
 - Conseguir una autonomía que permita una autodeterminación.
 - Capacidad para aceptar los hechos de forma realista.
 - Desarrollo de habilidades de vida.
 - Desarrollar al máximo las propias potencialidades.
 - Capacitar para una auto-orientación.

Las tendencias actuales conceden una importancia capital al sujeto como elemento activo de la Orientación y no como un receptor pasivo. Esto apunta hacia uno de los objetivos más importantes: la autoorientación. El último objetivo de la Orientación consiste en producir la madurez necesaria para asesorarse a sí mismo, logrando la **autoorientación**.

2. Programas de prevención y desarrollo

Del modelo de servicios a los programas de intervención

Hasta muy recientemente ha prevalecido el concepto de la orientación como "servicio" para atender a las demandas de los alumnos con necesidades especiales. Este modelo pone el énfasis en los servicios directos a núcleos parciales de la población, con un carácter predominantemente terapéutico y pasivo, en el sentido de que la demanda del servicio (por parte del alumno, profesor, tutor o padres) genera la acción. Actúa sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera.

El origen del modelo de "servicios de Orientación" se encuentra ligado al carácter público de la Orientación. Las funciones principales de este modelo son: a) diagnóstico psicopedagógico; b) tratamiento de casos problema; c) asesoramiento (counseling). Mención aparte merecen los servicios de información profesional, cuya función consiste en proporcionar información sobre estudios y profesiones. La utilidad de estos servicios se mantiene vigente en muchos aspectos, aunque su importancia se ve multiplicada cuando constituyen un elemento más de un programa de orientación vocacional.

Como alternativa a este modelo se propone un cambio radical que dé prioridad a los principios de prevención y desarrollo, dirigidos a la totalidad de los alumnos, poniendo el énfasis en el principio de proacción como anticipación de la demanda. No hay que esperar a que se produzca una demanda de forma explícita para iniciar la intervención; sino que ésta se adelanta incluso a la misma aparición del problema.

Esto supone un paso del modelo de servicios al enfoque de programas de intervención. Estos programas pueden dirigirse a mejorar las condiciones existentes o prevenir posibles problemas. Son actividades nucleares de estos

programas el desarrollo de las habilidades de estudio, la educación vocacional, el desarrollo de habilidades de vida, la educación psicológica, la educación para la salud, la prevención de drogodependencias, alcoholismo y tabaquismo, clarificación de valores, educación sexual, prevención de crisis académicas (etapas de transición), etc. Como puede verse, se amplía considerablemente el ámbito tradicional de la Orientación. Lo cual puede obligar al orientador a afrontar el reto de adquirir nuevas competencias.

El término "programa" se utiliza con mucha frecuencia de forma imprecisa por parte de diversos tipos de profesionales en la actualidad; entre ellos los orientadores. No se dispone de una definición del concepto "programa" que pueda ser unánimemente aceptada. En un intento de definir este concepto se han presentado diversas propuestas. Por ejemplo Wirtz y Magrath (1979: 29) lo definen como una "respuesta planificada hacia una necesidad de acción identificada". Morrill (1980: 332) lo define como una "experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes". Para Barr, Keating et al. (1985: 3) consiste en un plan basado en una teoría, a partir del cual se emprende una acción hacia una meta en el contexto educativo. Por nuestra parte, aceptando las limitaciones que tienen las definiciones breves de conceptos amplios, concebimos un programa como una acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con lo que se satisfacen unas necesidades. Con todo, hay que aceptar que la delimitación no queda clara, principalmente en lo que respecta a la extensión mínima para que una determinada actividad pueda calificarse como un programa. Lo que para unos puede ser considerado como un programa para otros sólo sería una parte.

Aceptando esta limitación, vamos a referirnos a programas siempre que se reúnan unas condiciones mínimas en cuanto a objetivos y funciones. Al mismo tiempo consideramos que muchos programas mínimos cobran sentido y eficacia en la medida en que se integran en un programa más general. Cada uno de los programas de intervención puede tener un relativo valor. Es cuando se aplican *programas integrados* de forma secuencial a lo largo de todo el currículum cuando pueden obtenerse resultados óptimos. Aquí se cumple el principio según el cual "el todo es mayor que la suma de las partes por separado".

Los programas de intervención para la prevención y el desarrollo se dirigen a todos los alumnos en todos sus aspectos y suponen una intervención sobre el contexto. Como apuntan Lázaro y Asensi (1987: 26) la Orientación presenta las notas básicas siguientes: a) continuidad: es un proceso continuo; b) intensidad: en algunos momentos críticos se hace particularmente intensa; c) dimensión: abarca por completo las diferentes manifestaciones de la personalidad (psicológico, educativo, vocacional, etc.); d) implicación: se implica una amplia gama de elementos, que incluye a la propia persona, la

familia, la institución educativa y la sociedad. De todas estas notas, tal vez en la que se hace más insistencia es en el carácter de proceso continuo. Para Traxler (1965: 18) "todo el proceso es tan unitario como la vida misma de los individuos de quienes se ocupa".

Si la Orientación se concibe como un proceso, esto no implica que sea un proceso uniforme ni homogéneo. Sino que pueden darse momentos cruciales que requieran una intervención especial. A estos se les denomina "momentos críticos". Los momentos críticos se pueden localizar, según Lázaro y Asensi (1987: 28) en: 1) comienzo de la escolaridad; 2) comienzo de la escolaridad obligatoria; 3) superación de las técnicas instrumentales (leer, escribir, cálculo); 4) superación del periodo de escolaridad obligatoria; 5) iniciación a la sistematización científica de los contenidos; 6) final o abandono de estudios medios o secundarios; 7) iniciación de la enseñanza superior, 8) final o abandono de estudios superiores. Todos los escolares tienen que enfrentarse, por lo menos, a tres momentos críticos: los que corresponden a los números 2, 3 y 4. A estos momentos hay que prestarles una atención especial.

Orientación para la prevención y el desarrollo

Existen muchos proponentes de la Orientación que la entienden como "prevención y desarrollo". Es interesante observar como las publicaciones recientes sobre el tema tienden a poner el énfasis en la *prevención* (Albee et al. 1988; Baker y Shaw, 1987; Bond y Compás, 1989; Botvin y Dusenbury, 1987; Conyne, 1987) o en el *desarrollo* (Hayes y Aubrey, 1988; Myrick, 1987). Es interesante observar el cambio de denominación de la APGA (American Personnel and Guidance Association) en American Association for Counseling and Development (AACD), a partir de 1983, para resaltar el énfasis en el desarrollo humano.

La insistencia que a veces se hace del principio de prevención podría hacer olvidar la dimensión del desarrollo y viceversa. En este sentido cabe recordar que los programas de prevención sanitaria tienen como objetivos la prevención de la enfermedad y el desarrollo de la salud. Es decir, muchas veces cuando se habla de prevención se sobreentiende el desarrollo. Para Baker y Shaw (1987: 6) el término "desarrollo" es más filosófico que práctico. La distinción entre prevención y desarrollo es un problema semántico. Para estos autores la prevención primaria incluye la promoción de resultados positivos, así como la prevención de efectos negativos. En resumen, sean o no la misma cosa, la prevención y el desarrollo son dos aspectos interrelacionados, de tal forma que la presencia de uno muchas veces supone la del otro.

Si bien las afirmaciones anteriores pueden ser discutibles, lo que aquí interesa remarcar es que la prevención y el desarrollo son los pilares sobre los que se asienta el concepto actual de orientación. Como consecuencia deben estar presentes en los programas de intervención psicopedagógica.

Niveles de prevención

Prevenir etimológicamente significa "antes de venir". La prevención se ocupa, por lo tanto, de actuar para que un problema no aparezca, o al menos disminuyan sus efectos. La prevención ha ido cobrando fuerza, principalmente en el campo de la salud, básicamente a partir de los años sesenta.

En la literatura médica se considera a Caplan (1964) como el autor que mejor se ha ocupado de la prevención según el cual las intervenciones preventivas se ejercen en los tres niveles siguientes:

1. **Prevención primaria:** trata de prevenir en el sentido más amplio de la palabra. El objetivo consiste en evitar la aparición del problema, o reducir la frecuencia de nuevos casos problemáticos. Es un concepto comunitario: trata de reducir el riesgo en toda la población. Caplan (1964: 26) lo expone aproximadamente así: "La prevención primaria es un concepto comunitario. Consiste en bajar el índice de nuevos casos en una población a lo largo de un periodo de tiempo actuando en contra de circunstancias negativas antes de que tengan la oportunidad de producir enfermedad. No intenta impedir que una persona específica enferme. Por el contrario busca reducir el riesgo para una población entera de modo que, aunque algunos puedan enfermar, su número se vea reducido". En Orientación la prevención primaria se puede dirigir a padres, profesores, alumnos y a toda la comunidad. La prevención primaria es el foco principal de esta obra.
2. **Prevención secundaria:** tiene por objeto descubrir y acabar con un problema, trastorno o proceso, lo antes posible, o remediarlo parcialmente. Se trata de reducir la duración de los trastornos. Intenta principalmente el diagnóstico precoz del problema y la atención inmediata. Los grupos de alto riesgo son objeto de atención especial. Las intervenciones se adaptan a cada caso particular: dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación, perturbaciones psíquicas, etc.
3. **Prevención terciaria:** pretende detener o retardar la evolución de un proceso, trastorno o problema, atenuando sus consecuencias, aunque persista la dolencia básica. Se dirige a los individuos que ya presentan problemas. Las intervenciones consisten en terapias, rehabilitación psicológica, reinserción social, etc. La prevención terciaria muchas veces ha sido

considerada como tratamiento propiamente dicho; sin embargo hay que señalar que trasciende la solución del problema y trata de incidir en la comunidad para evitar nuevos problemas o para evitar trabas sociales que impiden su superación total. Se trata de una labor preventiva (proactiva), que surge como consecuencia de una intervención terapéutica (reactiva). En esta línea está la tendencia actual de la integración del disminuido físico y psíquico en el marco escolar normal.

La prevención primaria es la que concierne primordialmente a la Orientación. También la prevención secundaria aunque en menor medida. A lo largo de este trabajo vamos a referirnos principalmente a la prevención primaria en Orientación, aunque muchas veces la denominemos sencillamente "prevención" para abreviar. Hay que tener presente que algunos autores consideran que la verdadera prevención es la primaria, las otras categorías ya son un tipo de tratamiento, principalmente la prevención terciaria (Baker y Shaw, 1987).

Conyne (1983: 322) se refiere a la prevención primaria en Orientación, señalando las siguientes características: 1) es proactiva; 2) basada en la población; 3) se anticipa al problema; 4) centrada en la población de riesgo; 5) interviene antes de que se produzca el problema; 6) intervención directa e indirecta; 7) reduce la frecuencia de aparición del problema; 8) contrarresta las circunstancias nocivas; 9) promueve la fortaleza emocional; 10) protege a la población de riesgo; 11) contribuye a desarrollar una mayor competencia para afrontar posibles situaciones de riesgo. Para Conyne (1987: 66) la prevención primaria tiene dos aspectos principales: 1) cambio del sistema; 2) cambio de la persona.

Otros autores se han referido también a la prevención primaria en Orientación (por ejemplo Cowen, 1982; Shaw y Goodyear, 1984; Baker y Shaw, 1987). En general, las principales características que se atribuyen a la prevención primaria en Orientación son las siguientes: 1) se orienta hacia el grupo; 2) tiene la cualidad de enfocarse "antes del hecho"; 3) es intencional; 4) además de otros muchos aspectos, también son objetivos apropiados para la prevención primaria los problemas de aprendizaje y de comportamiento.

En la literatura especializada reciente se observa un progresivo énfasis a los aspectos preventivos de la Orientación. Los *Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)*, que fueron creados en Cataluña por Orden de 20 de mayo de 1983 (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya de 13 de julio), tienen como primera función la "prevención educativa en el medio escolar, familiar y social". Sin embargo, a veces se tiene la sensación de que se habla mucho de prevención, pero se hace poco. Las recomendaciones generales se repiten sin llegar a desarrollar las propuestas operativas de trabajo. Por eso a veces se puede tener la impresión de que se está realizando

prevención, cuando en realidad sólo está presente como enunciado de intención pero no como una práctica de acción. A la hora de la verdad, con frecuencia no se sabe exactamente qué hacer y cómo hacerlo. Hay un discurso aceptado por todos de que la prevención es importante, pero esto no va acompañado casi nunca de una concreción programática y presupuestaria. Por eso consideramos oportuno ofrecer ejemplos de programas preventivos como sugerencia de actuación. Esta es una de las justificaciones de este trabajo.

Programas de prevención y desarrollo versus tratamiento

La práctica de la orientación actual en general se caracteriza por atender a los casos problema. Es un enfoque terapéutico de la orientación, como derivación del modelo del counseling. La práctica actual de la Orientación muchas veces se centra en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje y los problemas de adaptación. La relación individualizada es consustancial a este modelo.

No vamos a negar la importancia de la relación individualizada en la orientación y por tanto de la entrevista como medio de relación. Sino todo lo contrario. Consideramos a la entrevista y la relación "vis á vis" como una técnica fundamental de la orientación. También hemos de señalar aquí la importancia y la necesidad de atención a los problemas de adaptación y dificultades de aprendizaje. Estas son necesidades básicas a las que debe atender un programa de orientación. No se pueden eludir los problemas que se presentan en un centro educativo. Sin embargo, puesto que existen abundantes obras (Brueckner y Bond, 1975; Lázaro y Asensi, 1987: 116-187; Smith, 1976; Worrell y Nelson, 1978, y muchos otros) que se han ocupado del tema, y dado que es una actividad habitual en los programas de orientación, no haremos referencia a esta temática en este trabajo.

Lo que queremos subrayar es que los modelos de programas de orientación centrados exclusivamente en la atención a los problemas individuales, basados en la relación tú a tú, derivados del modelo del counseling y la psicoterapia, supone un reduccionismo que conviene evitar.

Existen datos que indican que los alumnos no tienen hábitos de estudio; sus habilidades de relación interpersonal muchas veces son ineficaces; tienen hábitos de vida insanos; están expuestos a la drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, accidentes, suicidios y muchos otros factores de riesgo que no tienen un tratamiento apropiado. En caso de haberlo es inefectivo, excesivamente caro y en todo caso sólo paliativo. Se observa que la atención

proporcionada por el aula de educación especial, muchas veces consiste más en un sistema de clasificación que no en un programa eficiente de intervención.

Como reacción a este hecho ha surgido un enfoque actual para la atención de las dificultades que se conoce como "intervención previa a la derivación del caso" (prereferral intervention), que consiste en la intervención en el aula normal de clase antes de *derivar* (referral) el caso al servicio de educación especial. Esto implica proporcionar un servicio de *consulta* al profesor con objeto de que pueda intervenir de forma efectiva en el entorno de clase. Por tanto, este enfoque se basa en el modelo de consulta (vid. "El orientador como consultor" en la página 28). Es decir, el orientador atiende al alumno de forma indirecta a través del profesor y/o los padres. En este enfoque las intervenciones se dirigen a modificar la situación ecológica del contexto (Curtis, Zins y Graden, 1987).

Con todo, el compromiso de una Orientación para todos conduce inevitablemente a los programas de prevención; en oposición a la orientación centrada en los servicios de tratamiento. Se puede afirmar que los mayores avances en materia de salud se deben más a los esfuerzos preventivos que a los éxitos que aparecen en la prensa, tales como los trasplantes, por ejemplo. En Orientación pasa lo mismo. La implantación generalizada de programas de intervención preventiva puede tener efectos considerables en toda la población. Ahora bien, son menos espectaculares. Un programa de tratamiento a veces permite ver los efectos sobre una persona en un plazo relativamente breve. Los programas de prevención, dirigidos a toda la población, siempre son a largo plazo. Por tanto sus efectos, a veces, pueden pasar más desapercibidos. Debido a eso, tanto por parte de los centros educativos como por la misma Administración pública, cuesta iniciar programas de prevención, ya que no se acaba de ver cuándo se podrán observar resultados patentes.

En ocasiones se asume la función preventiva de la orientación. Pero no se lleva a la práctica; muchas veces por no saber exactamente cómo hacerlo. Como ya hemos señalado, contribuir a proporcionar este "saber cómo" es uno de los objetivos de este trabajo.

Los ejemplos y modelos de programas de prevención que se presentan a lo largo de este trabajo pueden dar la sensación de que si el orientador se dedicara exclusivamente a la prevención, circunstancia improbable, necesitaría todo el tiempo disponible y aún sería insuficiente. Por eso hay que entender lo que aquí se expone como un menú a partir del cual el orientador puede seleccionar aquellas sugerencias que mejor se ajusten a las necesidades de su contexto.

El énfasis de este trabajo se pone en los aspectos preventivos de la Orientación. Sin embargo, para evitar malos entendidos hemos de insistir en

que no se deben olvidar otros aspectos, algunos de los cuales ya han sido señalados (diagnóstico, tratamiento de dificultades, asesoramiento, etc.). Queremos sugerir la implantación de programas equilibrados, que incluyan prevención, desarrollo y tratamiento. Nuestro énfasis está en la función preventiva debido a la constatación de que es por donde los programas actuales están más desequilibrados por ausencia casi total de esta función.

La integración de la Orientación en el currículum

La implantación de programas de prevención supone un argumento más de cara a la integración de la orientación en el currículum académico. La única forma de poder llegar a todos los alumnos en todas sus dimensiones pasa necesariamente por la integración de actividades de orientación en el proceso educativo y en la dinámica habitual de clase. La orientación continua debe formar parte de la formación continua.

El planteamiento curricular de la orientación no debe verse como un intento acaparador por parte de los orientadores que quieren identificar la orientación con la educación, considerándolas como una misma cosa. La relación entre estos dos conceptos es obvia. Sin embargo no coinciden exactamente. Se puede afirmar que toda orientación es educación, pero no toda educación es orientación.

En la actualidad se acepta, en general, que los objetivos de la educación han de ir más allá del componente meramente instructivo (Zacearía y Bopp, 1981). Los aspectos de desarrollo personal, vocacional, socialización, etc., constituyen funciones ineludibles de la tarea docente.

Para Miller (1971: 83) "un programa de Orientación eficaz exige el esfuerzo de todos los profesores de la escuela. Solamente a través del profesor puede el programa de Orientación mantener la continuidad necesaria para lograr sus objetivos". En este modelo el orientador adquiere un papel de consultor que ayuda a interpretar datos, proporciona información del entorno, es una fuente de recursos para los profesores, atiende las necesidades de los alumnos cuando necesitan una atención especial, a veces deriva esta atención hacia especialistas pertinentes, asesora sobre temas de carácter psicopedagógico y didáctico de diversa índole, etc. La implicación del profesorado en el proceso de la Orientación es el requisito para la integración de la Orientación en el currículum, el cual a su vez es un requisito para la implantación de programas de prevención.

Miller (1971: 85-90) identifica los siguientes deberes de los profesores en materia de Orientación: a) desarrollo de una atmósfera acogedora y libre de tensiones en el aula; b) información escolar, c) estudio de los alumnos; d) asesoramiento informal; e) suministro de información pedagógica y sobre el futuro profesional; f) promoción del desarrollo personal y social; g) remisión del alumno a los organismos o personas que han de estudiarle y prestarle ayuda; h) cooperación con el programa de Orientación.

Para facilitar la utilización del tiempo de clase para actividades de Orientación se requieren una serie de condiciones: 1) conciencia por parte de todo el profesorado de la importancia y necesidad de los programas de orientación; 2) disponibilidad de los profesores en ceder horas de clase para los programas de orientación; 3) colaboración de los profesores con los orientadores; 4) coordinación entre profesores y orientadores para la integración de la Orientación en el currículum académico. En cada una de las asignaturas se pueden incorporar contenidos relacionados con la prevención y el desarrollo.

Los programas preventivos suponen trabajar con grupos. La orientación en grupos es una de las características del enfoque actual de la Orientación, donde el dominio de las técnicas de dinámica de grupos son indispensables. La orientación en grupos supone coger todo el grupo clase o parte de él. Esto puede implicar, en ocasiones, dejar las clases académicas habituales a cambio de actividades de orientación. El que mantiene el contacto directo con el grupo puede ser el Orientador o el mismo profesor.

Recientemente se vienen utilizando con cierta frecuencia en la literatura sobre Orientación los términos "paraprofesional" y "peer counseling" (asesoramiento entre iguales o entre pares). Se refiere a los que se dedican a la orientación en sentido amplio sin ser profesionales. Varenhorst (1984: 717) intenta distinguir entre ambos conceptos. El paraprofesional es un profesional (profesor, tutor, monitor) que incluye entre sus tareas funciones relacionadas con la Orientación en sentido amplio. El "peer counseling" es un proceso en el cual estudiantes entrenados y supervisados representan tareas de ayuda interpersonal que pueden calificarse de función orientadora con clientes de edades similares (Topping, 1988). Se trata, por tanto, de utilizar a los mismos compañeros de clase como agentes de la orientación. Los alumnos pueden dirigirse al "peer counselor" por sí mismos o por recomendación de otras personas (orientador, tutor, profesores). El "peer counselor" se distingue del paraprofesional en que ha recibido un entrenamiento sistemático, no realiza tareas burocráticas, raras veces cobra por su trabajo y ayuda a individuos de edades similares. Miller y Peterson (1987) se refieren a la intervención de los compañeros para influir en el rendimiento. Para Varenhorst (1984: 745) el "peer counseling" proporciona un medio para satisfacer la dimensión preventiva, entre otras ventajas. La función de los paraprofesionales en la Orientación ha sido tema de discusión entre los teóricos. La tendencia actual

está en la dirección de utilizarlos siempre que sea posible, con objeto de potenciar al máximo la Orientación. Esto implica estrechar los lazos con profesores, tutores, padres, etc.

En resumen, la integración de la orientación en el proceso educativo implica la participación de todo el personal docente, e incluso de los alumnos (peer counseling). Profesores, tutores, padres y alumnos son a la vez sujetos y agentes de la orientación.

El orientador como agente de cambio

Los principios de prevención, desarrollo e intervención social que hemos expuesto en el capítulo anterior suponen una concepción del orientador como un *agente de cambio*.

En este enfoque, además de cambios en el alumno, se trata de provocar cambios en la estructura, en el sistema, en los objetivos, en las funciones y, en definitiva, en la institución educativa. El orientador tiene presente que el marco contextual es el condicionante principal del desarrollo del sujeto. El orientador procura introducir factores de prevención y desarrollo provocando cambios en el entorno.

En este sentido hay que aceptar que un cambio profundo y duradero debe partir de uno mismo. El orientador debe ser el primero dispuesto a cambiar algo de sí mismo. Los agentes de cambio necesitan vivir los modelos que pretenden inculcar. Inmediatamente después, los profesores y los tutores deben estar dispuestos a cambiar algo de sí mismos y de su práctica profesional.

La gente tiende a estar comfortable con lo que existe. Es más fácil esperar a que las cosas ocurran que intentar cambiar la escuela. Sin embargo, en cierta forma, podemos considerar como una obligación del orientador el intentar introducir cambios planificados en el medio educativo.

Al final el cambio va a llegar. Pero habrá resistencias. Existe un efecto de inercia en el sistema educativo que tiende a mantener el 'statu quo'¹. Por eso hay que esperar que surjan múltiples dificultades; incluso que el cambio sea impopular.

Sin embargo, es importante que el cambio surja desde abajo; que sean los orientadores como agente de cambio los elementos dinamizadores que lo hagan posible. Siempre en colaboración con todo el personal docente. No podemos esperar cambios impuestos desde arriba a golpe de decreto y normativas

legales. La experiencia demuestra que esta última forma no suele producir efectos profundos y duraderos.

Una forma de contribuir al cambio consiste en ir introduciendo programas de prevención. Procurando siempre aprovechar lo que ya existe, pero dándole un nuevo enfoque.

Muchas veces se piensa que los cambios van a ser costosos. Pero no tiene que ser necesariamente así. Es posible introducir cambios en la escuela sin grandes gastos. Se trata de aprovechar todos los recursos existentes y los programas que ya están en funcionamiento.

Ser un agente de cambio implica un compromiso personal. Una filosofía de la vida basada en la creencia de que la salud social depende del bienestar de los individuos y de que las instituciones deben servir a los individuos más que a ellas mismas. Las innovaciones institucionales constituyen los objetivos del agente de cambio. Aunque estas no son posibles sin cambios graduales en las personas. Especialmente en las personas influyentes, con competencias en la toma de decisiones.

Como señaló Santayana, "quienes no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo". Pero también quien no escruta el futuro puede verse obligado a vivir anclado en el pasado. El concepto del orientador como agente de cambio obliga a enfocar la perspectiva del futuro, puesto que la orientación es una acción dirigida hacia el futuro. Como señala Rodríguez Espinar (1986: 209-210) la posición del orientador proyectado hacia el futuro "entronca con la concepción activista de la Orientación que hemos defendido y que reclama nuevas competencias en el orientador". Existe una diferencia entre futuro probable y futuro preferible. La diferencia entre ambos es una necesidad a la que debe atender el orientador. El orientador ha de proyectarse hacia ese futuro preferible y ayudar a proyectarse al propio orientado. Esto exige cambios permanentes en los individuos y en el sistema. El orientador es el agente de cambio que debe procurar que se produzcan.

Algunas sugerencias para poner en práctica el cambio son las siguientes. El orientador, como agente de cambio, debe ser una persona técnicamente preparada, entusiasta, y con habilidades sociales para poner los proyectos en funcionamiento y prevenir que en algún momento pueda decaer el proceso iniciado. Esto significa que el peso fundamental del proyecto debe recaer sobre una persona. Sin embargo, debe ser lo suficiente modesta como para renunciar a protagonismos. Debe fijarse en los objetivos y aceptar que una vez conseguidos nadie le reconozca sus méritos y el trabajo que ha realizado. Esto en ocasiones es muy duro de aceptar. Pero de no ser así se puede malograr el proyecto. Una habilidad del orientador debe ser la de saber pasar prácticamente desapercibido, renunciando a ser el protagonista del cambio propuesto. El

orientador no debe estar nunca en el centro de la discusión. La mayoría de las innovaciones de éxito se realizan gracias a los esfuerzos de personas cuyos nombres son virtualmente desconocidos.

Como primer paso debe convencer a personas significativas para que se impliquen en el programa. Es más importante que sean significativas que no que sean muchas. Una de las habilidades primordiales del agente de cambio consiste en convencer a las personas clave para que se interesen activamente por el programa de orientación, incluso llegando a adoptarlo como propio. Desde el momento en que se puede contar con los elementos más significativos, otros muchos se irán añadiendo. De esta forma se van implantando los programas de Orientación para la prevención y el desarrollo.

El orientador como consultor

Como hemos visto, la implantación de programas de prevención y desarrollo, dirigidos a todos los alumnos en todos los aspectos de la vida, implica trabajar con grupos a través de la integración de la Orientación en el currículum. Para ello es necesaria la colaboración de todo el personal docente. En este sentido el orientador se convierte en un *consultor* de los profesores, tutores y padres.

El concepto del orientador como consultor es, probablemente, uno de los enfoques más actuales de cara a la Orientación del futuro. El tema de la consulta en la formación de orientadores adquiere paulatinamente una mayor atención. La consulta se refiere a una relación voluntaria entre un profesional de la ayuda y un ente necesitado (individuo, grupo, unidad social), en la cual el consultante es el que proporciona ayuda directamente al cliente. El consultor lo hace de forma indirecta.

Conviene distinguir entre intervención directa e indirecta. **A) Intervención directa o primaria** es la que realiza el orientador directamente sobre un individuo, o un grupo, como por ejemplo Orientación individual, información profesional, diagnóstico, etc. **B) En la Intervención indirecta o secundaria** el orientador no actúa directamente sobre el sujeto, sino que lo hace de forma indirecta. Por ejemplo mediante la modificación de ambientes, a través de los profesores, padres, etc. A este enfoque se le conoce como teoría de la **Orientación activadora**, en cuanto el orientador activa a otros elementos (profesores, padres) para que sean ellos los agentes de la Orientación. La actuación directa del orientador sobre el sujeto debe combinarse con la acción indirecta de otras personas (profesores, tutores, padres, etc.). El orientador, como *tutor de tutores*, debe asesorar y orientar a los profesores para que sean ellos los que puedan realizar la Orientación. Los actuales programas de

intervención educativa y social pretenden aprovechar al máximo la Orientación activadora mediante intervenciones indirectas.

El modelo de *consulta triádica* (triadic consultation model) se caracteriza por una intervención indirecta donde el consultor actúa a través de un mediador que presta ayuda directamente al cliente. La Figura 2 en la página 30 ilustra este modelo. Los mediadores pueden ser profesores, tutores, padres, adultos, paraprofesionales, etc. El cliente, en los ambientes educativos, coincide con el estudiante, alumno o niño. El consultor y el mediador actúan conjuntamente para ayudar al destinatario. En este modelo, la relación entre el orientador y el alumno se puede reducir al mínimo, incluso desaparecer. Sin embargo el orientador controla la eficacia del proceso teniendo en cuenta los resultados obtenidos por el cliente último.

Curtis y Meyers (1985) presentan un modelo de consulta que integra los elementos comunes a otros enfoques dentro del marco ecológico-sistémico. Definen la consulta como un "proceso colaborativo de solución de problemas en el cual dos o más personas (consultor y consultante) comprometen sus esfuerzos en beneficiar a una o más personas (cliente-s) respecto de las cuales tienen cierta responsabilidad, en un contexto de interacciones recíprocas" (p. 80).

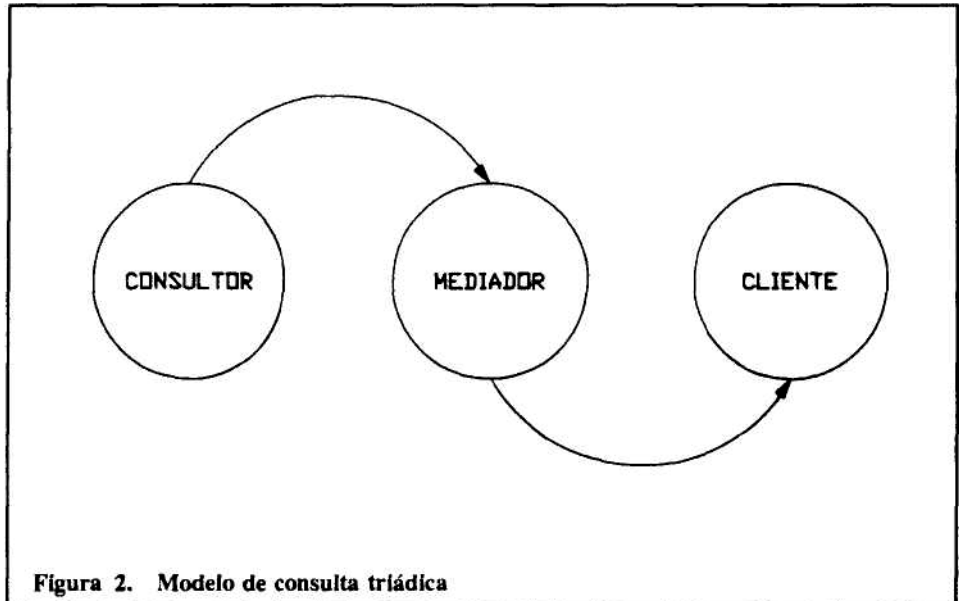
Kurpius (1978) identifica nueve estadios en el proceso de consulta: 1) preentrada; 2) entrada; 3) recogida de información; 4) definir el problema; 5) determinar la solución; 6) fijar objetivos; 7) poner en práctica el plan; 8) evaluación; 9) finalización.

Blocher y Biggs (1986: 138-147) exponen un "mapa cognitivo" o guía de acción para los consultores, que se estructura en las siguientes fases: 1) articulación de fines, necesidades y objetivos; 2) examen del sistema del cliente; 3) elección de la estrategia de intervención; 4) creación de comunicaciones y relaciones; 5) negociación de objetivos específicos; 6) introducción de nuevos conceptos y conductas; 7) transferencia y conservación de nuevas conductas; 8) valoración del proceso de consulta y de los resultados.

Blake y Mouton (1976) han diseñado un modelo de consulta, denominado *consulcube*, que se expresa gráficamente tal como aparece en la Figura 3 en la página 31. Cada casilla representa un tipo particular de intervención y está designada por una letra. Este modelo permite describir las intervenciones del consultor en tres dimensiones:

Tipo de intervención.- Lo que hace el consultor puede ser:

1. Aceptar: enfoque paralelo a la orientación centrada en el cliente de Cari Rogers.



2. Catalizar: ayudar al consultante a reinterpretar la situación problemática.
 3. Confrontar: el consultante puede tener percepciones distorsionadas de la realidad, por partir de premisas erróneas. El consultor le reta para que se enfrente con sus procesos de pensamiento.
 4. Prescribir: enfoque directivo que formula la solución del problema del consultante.
 5. Teorías y principios: enfoque pedagógico según el cual se ayuda al consultante a adquirir nuevos conocimientos que le servirán de base para diagnosticar y resolver sus problemas.
- Problema.- Los tópicos que intenta ayudar a resolver son:
 1. Poder/autoridad: problemas sociales derivados de ella.
 2. Morale/cohesión: fomentarla dentro del grupo al que se dirige el consultor.
 3. Normas/estándards: de comportamiento y profesionales.
 4. Metas/objetivos: de los individuos, grupos, instituciones o programas.
 - Unidades de cambio.- A quien se dirige el consultor:

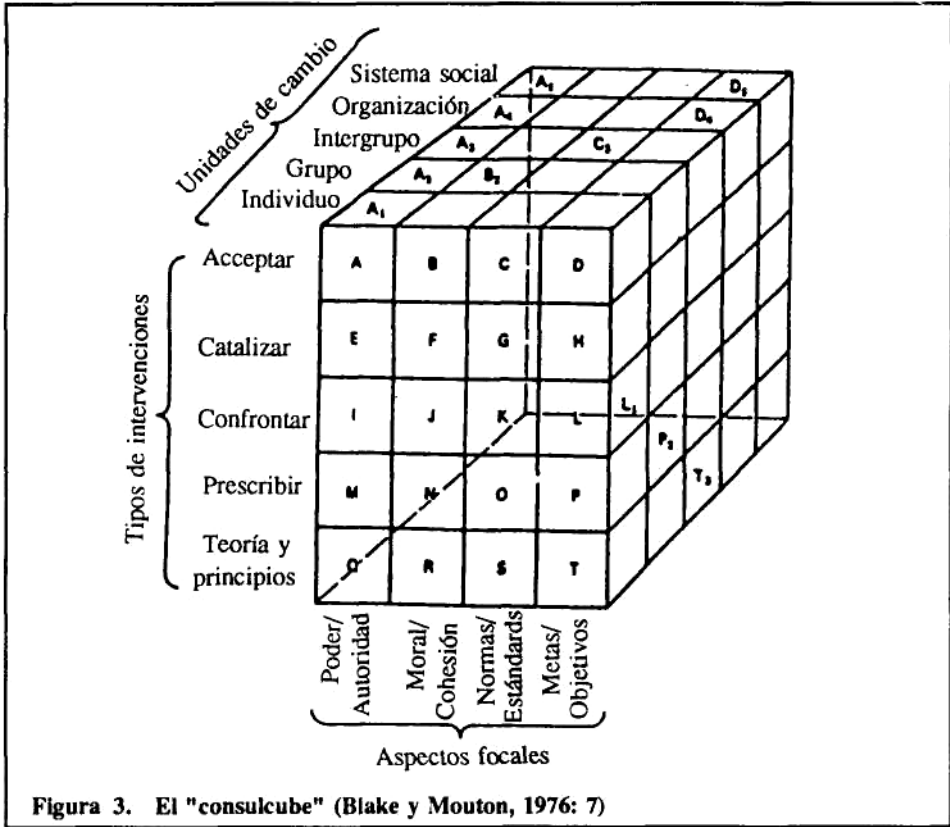


Figura 3. El "consulcubo" (Blake y Mouton, 1976: 7)

1. Individuos
2. Grupo
3. Varios grupos
4. Organizaciones
5. Sistema social

Drapela (1983) se refiere al orientador como consultor y supervisor. Define la consulta (p. 6) como un proceso interpersonal en el cual la asistencia se realiza fundamentalmente de forma *indirecta*: el orientador recibe como consultantes a personas (profesionales y paraprofesionales) que serán los que van a tratar directamente con las personas objeto de la intervención. En la función de supervisión que propone Drapela (1983) es donde pueden dirigirse las mayores críticas a este modelo. Teniendo en cuenta lo discutible de la supervisión en la orientación (claramente rechazada por muchos), vamos a

contemplar el modelo de Drapela por ser uno de los pocos que se refieren al orientador como consultor. Drapela (1983: 6-8) insiste en que la supervisión debe ser más una actividad de ayuda que de control. Señala que, aunque en teoría se reconocen como actividades distintas, la consulta y la supervisión están íntimamente relacionadas con la práctica del orientador como agente de cambio (p. 5-11). A partir del modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) y del de Blake y Mouton (1976), Drapela (1983) propone un modelo de intervención tridimensional basado en la función de consulta, centrado en un cubo que incluye las siguientes dimensiones.

1. Sujetos de la intervención

- Individuos: profesionales y no profesionales diversos.
- Grupos: primarios (familia y vecindario) y asociativos (clubs) constituidos libremente.

Organizaciones: unidades de personas organizadas para un propósito específico y que operan de acuerdo con unas reglas (escuelas, instituciones).

- Comunidad: un gran número de personas que, a causa de la proximidad geográfica o intereses mutuos, pertenecen a una gran subdivisión política (ciudad, provincia, comunidad autónoma).

2. Tipos de Problemas

- Intrapersonales e interpersonales: cualquier problema o inquietud de naturaleza personal o social que no está relacionada con el empleo.
- Inquietudes ocupacionales: relacionadas con el empleo (satisfacción en el trabajo, identidad profesional, cohesión de grupo.etc).
- Terceros: problemas de terceros (personas o grupos) en los que está implicado un individuo o grupo, por ejemplo los problemas de conducta de los estudiantes que obligan al profesor a buscar asistencia orientadora.
- Estructura organizacional y metas: problemas inherentes a una estructura organizativa, como falta de comunicaciones, rigidez organizacional y procedimientos deshumanizados.

3. Estrategias de la intervención

- Orientadas a la persona (subjetivo, afectivo): se centran en el mundo interno de la persona tal como lo experimenta ella misma.

- Orientadas a los problemas (objetivo, cognitivo): métodos analíticos para la solución de problemas basados en datos.
- Orientadas a la conducta (metodología de conducta): técnicas de reforzamiento, modificación de conducta, modelamiento social, etc.

Drapela (1983: 45-58) concibe la consulta como un proceso de desarrollo en las fases siguientes: 1) decisión de asumir la función de consultor, 2) establecer la relación con el cliente o con personas clave; 3) exploración y diagnóstico del problema; 4) formular objetivos; 5) explorar opciones; 6) tomar una decisión y llevarla a término; 7) evaluación de los resultados finales; 8) finalizar el proyecto de consulting.

Las instituciones y la sociedad en general sólo están dispuestas a renovarse si las personas y grupos clave e influyentes llegan a convencerse de la necesidad de cambiar (Drapela, 1983: 79). Por eso hay que contactar con estas personas y es a ellas a las primeras que se necesita convencer. Al querer "vender" su rol de "consultor" a los profesores, los orientadores deben ser muy convincentes.

Entre las funciones que puede asumir el orientador como consultor están las siguientes: 1) respecto del centro: asesorar y colaborar en la programación, identificar a los alumnos con necesidades especiales, facilitar las relaciones entre el centro y los padres; 2) con los profesores: identificar y analizar deficiencias en el desarrollo académico y psicológico de los alumnos, desarrollar habilidades en la comprensión y manejo del comportamiento de los alumnos en clase, manejo de las reuniones con padres, desarrollo de programas de recuperación, desarrollo de estrategias de enseñanza más eficaces, desarrollo de la educación vocacional, desarrollo de habilidades de estudio, educación para la salud, prevención del consumo de drogas; c) con los padres: facilitar unas relaciones positivas entre los padres y la escuela, fomentar la comprensión padres-hijos (desarrollo, habilidades, dificultades), ayudar a los padres para que éstos ayuden a los hijos en el desarrollo de habilidades de estudio individual así como a modificar el comportamiento de sus hijos en aquellos aspectos que se considere necesario, promocionar una escuela de padres.

Existen dos polos opuestos en la concepción de la Orientación. En un extremo, el orientador centrado en los servicios de atención a las dificultades trabaja todo el día en una relación "vis-á-vis" con los alumnos con problemas. En el otro extremo está el orientador consultor que trabaja con los profesores y padres ayudándoles a crear ambientes que faciliten el desarrollo y la prevención. Deben considerarse dos extremos de un continuum. La práctica actual se inclina claramente hacia el primero. Nosotros ponemos un énfasis total en el segundo, resaltando lo inadecuado del modelo clínico. Pero aceptamos que cada orientador deberá buscar su punto adecuado de equilibrio.

El concepto de consultor hasta ahora se ha utilizado básicamente en el mundo de la empresa y las finanzas, donde se observa una rivalidad entre consultores y auditores. En medios empresariales y económicos se cuenta la siguiente historia. Cae un globo en medio del desierto con un tripulante. Se acerca otra persona andando por la arena y el tripulante del globo le pregunta: "¿me podría decir dónde estamos?". El paseante le responde, "está Vd. subido encima de un globo en medio del desierto del Sahara, a 20 km. de la ciudad más cercana". "Muchas gracias", le responde. "Por casualidad, ¿no será Vd. auditor?", añade el del globo. El hombre del desierto se queda asombrado y dice "sí, ¿cómo lo ha adivinado?". A lo que responde el del globo: "Muy sencillo: me ha dado Vd. una información muy completa y precisa, pero no me sirve para nada". El paseante se queda reflexionando y al momento afirma: "Vd. debe ser consultor, ¿verdad?". "Sí, ¿cómo lo sabe?", contesta el del globo con el mismo asombro. "Pues porque mientras están en el aire lo hacen Vds. muy bien; pero cuando ponen los pies en el suelo no se aclaran".

Por la parte que nos corresponde, los orientadores interesados en asumir el rol de consultor debemos preocuparnos por invalidar esta crítica. No deberíamos ser víctimas del "**efecto globo**". Esto sólo será posible demostrando sobre el terreno que estamos en condiciones de aportar soluciones prácticas y concretas, basadas en una teoría, las cuales permiten satisfacer las necesidades planteadas. A lo largo de este trabajo se intenta aportar sugerencias en esta dirección.

Desarrollo del currículum

En el momento de redactar estas líneas se está en proceso de discusión del *Diseño Curricular Base* para la reforma de la enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Por las implicaciones que este proyecto tiene con lo que estamos tratando en esta obra, es necesario hacer una referencia al proceso que va desde el diseño curricular hasta los programas de intervención.

Se entiende por **currículum** a todo lo que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprendizaje. El currículum incluye un proyecto y una puesta en práctica: determina los objetivos y propone un plan de acción para conseguirlos. Se reserva el término **diseño del currículum** para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción. Mientras que al referirse al proceso de su puesta en práctica se habla de **desarrollo del currículum**. Para detalles sobre diseño y desarrollo curricular véase Zabalza (1987).

Son dos las funciones principales del currículum: a) hacer explícitas las intenciones del sistema educativo; b) servir como guía para orientar la práctica.

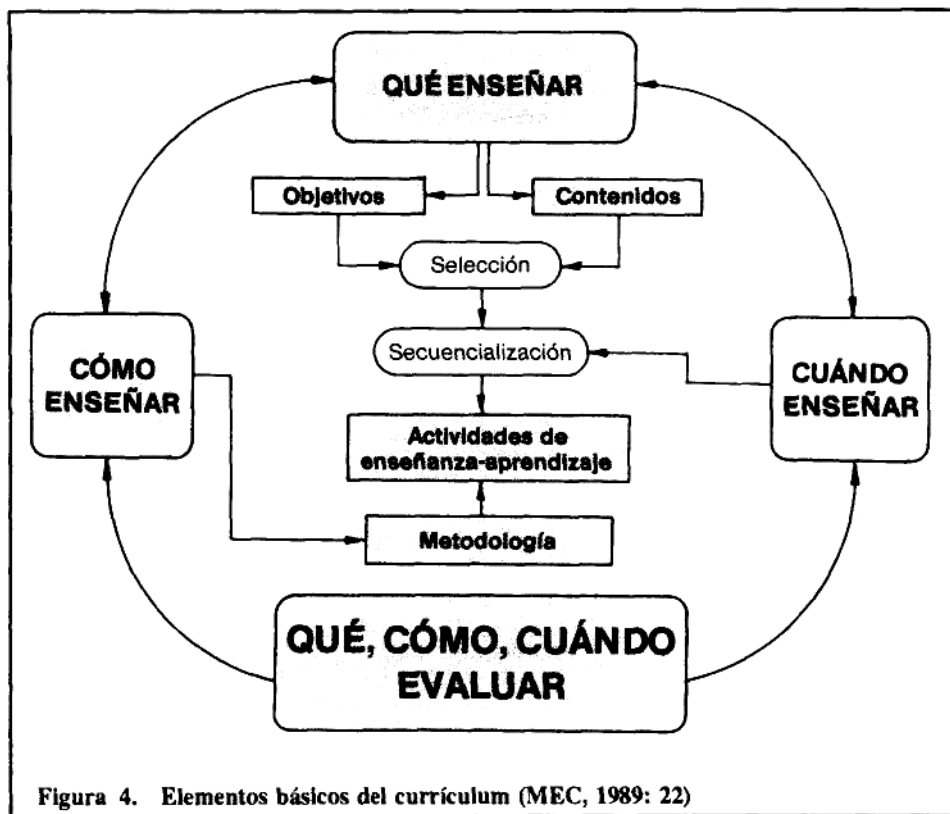
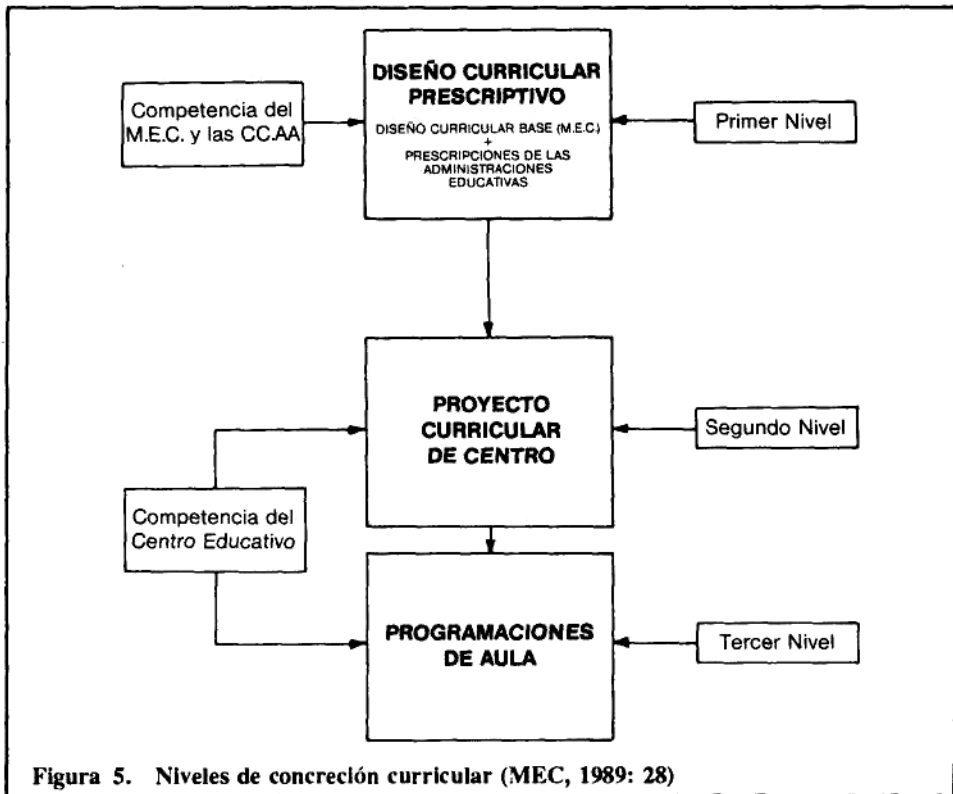


Figura 4. Elementos básicos del currículum (MEC, 1989: 22)

Esto se expresa en las cuatro preguntas siguientes: 1) ¿qué enseñar?: objetivos y contenidos de la enseñanza; 2) ¿cuándo enseñar?: secuenciación y temporalización; 3) ¿cómo enseñar?: planificación de actividades y metodología; 4) ¿qué, cómo y cuándo evaluar?: forma de juzgar en qué medida se han logrado los objetivos. Todo esto queda reflejado en la Figura 4 recogida del MEC (1989: 22).

El *diseño del currículum* está articulado en sucesivos **niveles de concreción**. La Figura 5 en la página 36, recogida del MEC (1989: 28), ilustra los niveles de concreción curricular. El primer nivel de concreción es el **Diseño Curricular Base (DCB)** que recoge la propuesta del MEC (1989). En el DCB se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas. Su elaboración es competencia del MEC y de las Comunidades Autónomas. Tiene un carácter normativo para los centros.



En un segundo nivel de concreción está el **Proyecto Curricular de Centro (PCC)**, en el cual los equipos docentes contextualizan y pormenorizan los objetivos y contenidos del DCB. El PCC forma parte del **Proyecto Educativo (PE)** establecido en la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 12 de diciembre de 1985). Digamos que el PE es más amplio que el PCC, puesto que incluye los objetivos prioritarios y básicos, organigrama, formas de organización y coordinación, reglas de funcionamiento, vinculación con la comunidad, etc. La función básica del PCC es tomar decisiones para garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares de la etapa a la que se refiera el PE. Es en este nivel donde empieza a tener lugar la planificación de programas de intervención psicopedagógica integrados en el currículum.

El tercer nivel de concreción son las **programaciones de aula**, donde se desarrollan los acuerdos que se tomen en el centro. En estas programaciones elaboradas por el profesor se establece una secuencia ordenada de unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta

el conjunto de la etapa. Aquí interviene una concreción más en el proceso de aplicación de programas para la prevención y el desarrollo.

¿Están los profesores capacitados para elaborar proyectos curriculares?. Han surgido voces que lo ponen en duda. I esto sin discutir la terminología y la prosa utilizada en el documento, que para muchos profesores les será poco menos que ininteligible. No es este el lugar para una crítica al proyecto de reforma y a la propuesta del diseño curricular. Pero como mínimo se debe apuntar que esto va a exigir de la Administración un cuidadoso reciclaje del profesorado y la provisión inmediata de apoyos. También Va a exigir un cambio de actitud del profesor y una voluntad de formación permanente centrada en torno a la reflexión y modificación de su práctica escolar. El desarrollo del curriculum exige el desarrollo de profesor.

Algunos aspectos de la propuesta del *Diseño Curricular Base* del MEC coinciden, en cierta forma, con la concepción del orientador como consultor. En este documento se expone que el profesorado necesita un conjunto de apoyos en su trabajo. Los apoyos más importantes son los equipos psicopedagógicos, los cuales deben estar preparados para asesorar, planificar, proporcionar recursos, coordinar y, en definitiva, asegurar el trabajo conjunto del equipo docente en todas las fases del proyecto curricular. Esto es un argumento más de cara a la urgente generalización de la implantación de la orientación en los centros educativos. La labor de los profesionales de la orientación debe ir encaminada a aumentar la competencia de los profesores, no a suplirla.

El curriculum de orientación

La aplicación de programas de orientación psicopedagógica puede tener dos enfoques distintos: a) planteamiento curricular: supone la integración de la orientación en el curriculum de las materias de estudio; b) curriculum de la orientación: significa que el orientador imparte los programas de orientación directamente con los alumnos,

En la mayoría de los programas presentados queda claro el planteamiento curricular de la orientación: es el profesor de cada una de las materias el que atiende directamente a los alumnos. El orientador lo hace de forma indirecta a través de la consulta. En los apartados anteriores hemos sugerido estrategias encaminadas a la integración curricular de la orientación.

Sin embargo, siendo realistas, hay que reconocer que el profesorado en muchas ocasiones carece de tiempo para prepararse para realizar estas tareas.

Mientras esto sea así, el orientador tendrá que dirigirse directamente a los alumnos con cierta frecuencia. Es decir, el "planteamiento curricular" debe complementarse con el "currículum de orientación".

El enfoque del currículum de orientación consiste en establecer un lugar para la orientación en el currículum (Martin, 1983), donde el orientador es el responsable directo de impartir los programas de prevención.

La experiencia de las escuelas públicas de Salem (Salem Public Schools, Oregon) es ilustrativo. Morgan (1984) expone la experiencia del "Salem Guidance Curriculum" cuyas características esenciales son las siguientes. Se dispone de un mínimo de 50 minutos a la semana. El objetivo general sobre el que se basa el currículum consiste en reducir los problemas de salud mental y perturbaciones emocionales mediante esfuerzos sistemáticos de asistencia a los alumnos en el desarrollo de objetivos, planificación de actividades futuras, aprender a confiar en sí mismos y en los otros, adquirir confianza y seguridad a través de la adquisición de sentimientos de competencia y autoestima.

Se identifican 8 tópicos generales: 1) ponerse al corriente de los sentimientos; 2) asignar valores; 3) toma de decisiones; 4) comportamiento; 5) escuchar, 6) cooperación y solución de conflictos; 7) toma de decisiones educativas/ocupacionales; 8) administración de la clase.

Se establecen las siguientes premisas: la orientación es un programa del currículum; el ámbito y la secuencia del currículum de orientación se puede describir; los estudiantes tienen derecho a la orientación y a la instrucción afectiva; dicha instrucción es esencial para el aprendizaje eficiente; los profesores son competentes para impartir este tipo de enseñanza si se les proporciona instrucción y apoyo. El programa incluye materiales para la clarificación de valores, desarrollo del auto-concepto y desarrollo afectivo, entre otros. En los capítulos siguientes se detallarán algunos de estos conceptos.

El proceso de implantación de programas

En el proceso de implantación de programas de orientación deben tenerse presentes una serie de condiciones y deben seguirse una serie de pasos a fin de asegurar el éxito de la empresa. De no tener presentes estos requisitos metodológicos el orientador se podría estrellar en una tarea improductiva. Seguidamente se exponen la condiciones y pasos a seguir al iniciar la implantación de programas.

Condiciones necesarias para la implantación de programas

Algunas de las condiciones necesarias para la implantación de programas de prevención en las escuelas son las siguientes: 1) debe existir el compromiso por parte del orientador y de la dirección del centro para potenciar programas de prevención destinados a todos los alumnos; 2) debe haber una voluntad de renunciar a ciertas actividades tradicionales, mediante las cuales no se consiguen objetivos particularmente relevantes, o cuyos objetivos pueden lograrse igualmente por otros medios; 3) debe haber una voluntad de invertir tiempo en la planificación; 4) el personal del centro debe tener algunos conocimientos sobre técnicas y materiales para realizar programas de prevención; 5) debe haber personal perteneciente al centro (orientador) con una preparación técnica adecuada para realizar programas de prevención.

Este último punto es particularmente importante por el hecho de que los profesores tienden a ver con recelo a los "expertos" que vienen de fuera del centro a ofrecer unos servicios, los cuales son contemplados como algo secundario respecto a los objetivos instructivos del centro.

Esta percepción de poca importancia por parte del profesorado puede ser fatal de cara al éxito de los programas. Por otra parte, ya hemos señalado que los programas que se van a presentar y las sugerencias que se ofrecen permiten llegar a la clara conclusión de que si un especialista (orientador) se dedica exclusivamente a la prevención puede ocupar todo el tiempo en ello y aún no tendrá lo suficiente. Por todo esto hay que insistir en la importancia y necesidad de que haya un orientador en cada centro que esté técnicamente preparado para realizar programas de intervención para la prevención y el desarrollo.

Pasos en la implantación de programas de prevención y desarrollo

Baker y Shaw (1987: 251-256) presentan una serie de pasos para la implantación de programas de prevención que nos sirven de inspiración para las siguientes propuestas. Los pasos siguientes deben entenderse como sugerencias de actuación y no como unos pasos rigurosos a seguir. Los pasos en la implantación de programas de prevención y desarrollo son los siguientes.

1) Tomar la decisión de introducir la prevención entre las funciones de la Orientación Psicopedagógica, con la intención de integrar programas de prevención y desarrollo en el curriculum educativo.

2) Crear la sensación de necesidad del programa. Se trata de que el personal docente tome conciencia de la necesidad de integrar la prevención en el curriculum académico. Uno de los pasos a dar en este sentido consiste en conversaciones informales con los profesores. Reviste especial relevancia el contactar con los elementos más significativos; es decir, aquellos capaces de arrastrar a los demás. El director del centro es un elemento clave. Seguidamente se puede pasar a convocar reuniones de área para presentar el proyecto de programa y discutirlo, procurando conseguir la colaboración de la mayoría. Se puede hacer lo mismo a nivel de tutores. Posteriormente se puede convocar un claustro de profesores para exponer el proyecto y discutirlo conjuntamente. Si el director introduce el tema los resultados pueden ser muy distintos. En este sentido también es distinto que el director se limite a decir: "Hay alguien que quiere decirles algo sobre un programa"; o si añade alguna afirmación positiva, como por ejemplo "Creo que es una idea excelente y espero que vayan a colaborar".

3) Elaborar un documento escrito. Debe constar la planificación, desde el análisis del contexto, detección de necesidades, formulación de objetivos, funciones, planificación de actividades y evaluación. Es muy recomendable que este trabajo lo realice un equipo de personas interesadas y comprometidas con el proyecto. El número óptimo de miembros de este equipo se sitúan entre 3 y 5; más de 7 personas suele ser poco operativo. Una vez elaborado el documento, debe presentarse al resto del personal, solicitando expresamente la colaboración de todos para su puesta en funcionamiento. La presentación debe hacerse de tal forma que invite a comentarios, a criticarlo y proponer sugerencias para modificarlo y mejorarlo. Si estas sugerencias serán tenidas en cuenta o no corresponderá decidirlo al claustro de profesores o grupo interesado. Debe procurarse que el documento final tenga las características de un documento normativo-legal de orden interno, con carácter vinculante. Sólo con la participación de un amplio número de profesores será posible llegar a resultados positivos.

4) Organizar el grupo, asignar funciones y proceder a la realización de las actividades. En la puesta en marcha del programa conviene tener presente algunas consideraciones. Según Miller (1971: 62-65) un programa eficaz de Orientación generalmente posee las características siguientes: a) no ha sido impuesto bruscamente a la escuela y a la plantilla, sino más bien se ha desarrollado gradualmente; b) es idealista en cuanto a sus objetivos y realista en cuanto a su ejecución; c) alienta la comunicación continua entre todos los miembros de la plantilla de la escuela; d) tiene a su disposición instalaciones especiales; e) está entretelado con el plan didáctico; f) lleva los servicios de Orientación a todos los estudiantes y no solamente a los que se hallan en apuros; g) desempeña un papel importante en el programa de relaciones públicas de la escuela; h) está constantemente concentrado en un proceso de

autocrítica; i) garantiza una prestación equilibrada de los servicios que ofrece a los alumnos.

5) Asegurar la continuidad del programa. Para asegurar que el programa tenga una larga vida es importante que como mínimo haya una persona entusiasta y comprometida con él. La persona más apropiada para ello, sin duda, es el orientador. Durante todo el proceso de realización es importante mantener informados a todos los profesores de la marcha del mismo. Esto se puede hacer a través de la difusión de hojas informativas o mediante reuniones periódicas. Sin embargo es importante no abusar de este último recurso.

6) Evaluación. Anualmente debería realizarse un informe de evaluación del programa, del cual deberá conservar una copia el director del centro. La evaluación debe planificarse antes del inicio del programa. En "Evaluación de Programas" en la página 275 se expone con más detalle este aspecto.

Lo que aquí se propone no es ni simple ni fácil. Hemos de insistir en que estos pasos deben entenderse como sugerencias a grandes rasgos para tener en cuenta en la planificación y realización de programas de intervención. Las características especiales de cada contexto concreto obligarán a adaptaciones y adecuaciones con características propias.

Materiales curriculares

Para la aplicación de programas de prevención y desarrollo se necesitan materiales adecuados. Los materiales no son suficientes para constituir un programa, como a veces se ha intentado demostrar. La labor del personal educativo es el elemento esencial. Pero si el elemento humano puede tener un soporte material, los esfuerzos ven multiplicados sus efectos. Por esto es que conviene disponer de material didáctico diverso (libro del alumno, libro del profesor, vídeos, diapositivas, transparencias, etc.) para agilizar la dinámica de las actividades.

Desgraciadamente no disponemos de materiales apropiados para la mayoría de los programas que vamos a presentar. Cuando existe están en inglés y son de acceso dificultoso. Esto plantea un reto de tener que ir elaborando materiales que puedan ser utilizados en la aplicación de estos programas.

Como se hace constar en el *Diseño Curricular Base* el "Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas Administraciones educativas tiene la responsabilidad de ofrecer a los centros ejemplos diversos de materiales que el profesor, o bien pueda aplicar directamente en su aula, o bien pueda tomar

como punto de referencia para una posterior elaboración propia más adecuada a su realidad" (MEC, 1989: 59). Es necesario ofrecer a los educadores una amplia gama de materiales curriculares que vayan más allá del libro de texto clásico. En este sentido quisiera llamar la atención sobre la necesidad de ir creando y ofreciendo materiales de apoyo para la aplicación de programas de prevención y desarrollo como los que se presentan en este trabajo.

Estos materiales, para ser efectivos, deberían reunir, entre otras, las características siguientes: 1) especificar claramente los objetivos que se pretenden; 2) ser interactivos, requiriendo del alumno que complete secciones o ejercicios en intervalos regulares; 3) evaluar el progreso mediante pruebas autoaplicadas y autocorregidas; 4) tener una buena presentación de tal forma que invite al trabajo, las fotocopias serían desaconsejables; 5) distribuir el contenido en pequeñas secciones que se puedan realizar en sesiones de 30-45 minutos como máximo; 6) proporcionar la información en un lenguaje sencillo y claro.

El material que ya se dispone en otras lenguas, principalmente en inglés, puede ser un punto de partida. Son ejemplos los programas elaborados por Hopson y Scally (1980, 1981, 1982) y el material que allí se cita. En algunos casos se puede plantear la traducción de estos materiales. En otros se tendrán que adaptar. En la mayoría se tendrán que crear de nuevo.

Prototipo de programa de intervención

Todo programa de intervención real debe referirse a un contexto dado y atender a unas necesidades concretas. Por tanto, no se pueden dar recomendaciones que se puedan seguir al pie de la letra. Lo único que se pueden ofrecer son modelos y recomendaciones que sirvan de sugerencias para aplicarlos a un contexto concreto una vez que hayan sufrido las adaptaciones oportunas. Teniendo esto en cuenta, en este apartado se presenta un prototipo de programa de intervención para la prevención y el desarrollo con objeto de que sirva de propuesta sugerente. En concreto lo que se presenta son unas áreas o tópicos para incluir en los programas de intervención.

En las propuestas que siguen se pone el énfasis en la dimensión preventiva de la Orientación, así como en los objetivos de carácter afectivo. Con esto no pretendemos restar importancia a otros aspectos de la Orientación ni a los objetivos instructivos de carácter cognitivo. Reiteramos la importancia de estos últimos. Pero consideramos que estos aspectos ya han sido suficientemente desarrollados en muchas otras obras de fácil alcance y que de hecho ya son de dominio público. Mientras que no sucede lo mismo con la función de prevención y desarrollo de la Orientación. En el momento presente

consideramos que poner el énfasis en estos aspectos no va a suponer un olvido de los otros. Aunque nuestro centro de atención sea la prevención y el desarrollo, reiteramos la necesidad y la importancia de que los programas estén equilibrados en todos los aspectos.

Uno de los principales propósitos de la intervención preventiva indirecta consiste en mejorar los entornos educativos. La función del orientador como consultor es esencial en este enfoque, así como la colaboración de los padres. Mucho de lo que constituye un entorno facilitador del aprendizaje depende de las características afectivas creadas por los profesores y padres. La labor esencial del orientador consiste en asistir a profesores y padres a desarrollar habilidades y comportamientos que promuevan las condiciones que optimicen el desarrollo personal del alumno.

El programa que proponemos abarca todo el ciclo escolar, desde parvulario hasta el final de la enseñanza postobligatoria. Por esto, más que un programa es un conjunto de programas integrados. En su realización deben coordinarse esfuerzos en sentido vertical y horizontal. Vertical a lo largo de los cursos, considerando que muchos objetivos no se consiguen hasta el final de un ciclo educativo o incluso al final de toda la escolaridad. A nivel horizontal porque es la coordinación de todos los profesores de cada curso lo que puede potenciar la eficacia del programa.

Muchos objetivos que se encuentran reseñados a un nivel educativo concreto es posible que no se logren hasta niveles posteriores. Deberá impartirse Orientación sobre este tópico a lo largo de sucesivos niveles, aunque las técnicas utilizadas puedan ser diferentes en cada uno de ellos. En este caso, si el objetivo y las actividades se colocan en un determinado nivel educativo debe entenderse a título indicativo, tal vez por corresponder al nivel donde el énfasis podría ser mayor. Pero que igualmente podría (o mejor debería) incluirse en otros niveles, como podrá inferir fácilmente el lector. Así, por ejemplo, la mejora de las habilidades de comunicación interpersonal se hallan en el tercer ciclo, pero deben estar contempladas en todos los cursos.

El programa incluye atención directa al alumno, pero tal vez pone el énfasis en la atención indirecta vía la consulta con los profesores, tutores y padres.

Somos conscientes de que el prototipo de modelo que presentamos supera las posibilidades reales de la mayoría de los orientadores. Estos, además de la función preventiva, tienen muchas otras cosas por hacer. Incluso aunque sólo hicieran lo que aquí se propone ya superaría en mucho sus posibilidades reales de tiempo. Por esto es que, como ya hemos señalado, las sugerencias deben contemplarse como un campo de posibilidades a partir del cual se puedan seleccionar funciones específicas apropiadas y relevantes para un contexto

dado. A partir de ahí, ya se sabe que el que hace lo que puede no está obligado a más.

Seguidamente se exponen los tópicos de un prototipo de programa de intervención que abarca todo el ciclo educativo. En realidad se trata de un conjunto de programas integrados de forma secuencial en el currículum académico. En general se pone el énfasis en el desarrollo personal y social por considerarlo uno de los aspectos más olvidados; se insiste menos en otros que ya tienden a ser contemplados en los programas de orientación que se están realizando. Pero hemos de insistir una vez más en la conveniencia de buscar un equilibrio entre los tópicos de un programa. En los capítulos posteriores se presenta una exposición de síntesis de los programas concretos a los que se hace referencia. En la clasificación de niveles educativos se tiene en cuenta la nueva estructura surgida en la propuesta de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Entre los tópicos a considerar en los programas de orientación psicopedagógica están los siguientes.

Educación infantil (0-6 años)

En relación al desarrollo personal y social

- Diagnóstico precoz para identificar los casos de riesgo.
- Estimulación precoz.
- Desarrollo al máximo de la madurez para el aprendizaje y de altos niveles de competencia en los niños.

En relación al proceso enseñanza-aprendizaje

- Desarrollo de competencias para el aprendizaje.
- Aprendizaje precoz de la lectura.

En relación al desarrollo de la salud

- Educación para la salud.
- Prevención de la caries dental.

Educación Primaria (6-12 años)

En relación al desarrollo personal y social

- Autocomprensión: tomar conciencia de sus propios sentimientos, valores, pensamientos, emociones, deseos y acciones y ser capaz de comunicarlos a los demás.
- Tener más autoconfianza en las propias habilidades, sentirse competente, confiar en sí mismo y poseer niveles adecuados de autoestima.
- Programas de clarificación de valores.
- Aprender los procesos de valoración y aplicarlos a la propia vida.
- Desarrollar habilidades para comprender mejor a los demás y confiar en ellos.
- Desarrollar un respeto por los demás y por sí mismo.
- Mejorar las comunicaciones interpersonales y el clima de clase.
- Programas de entrenamiento asertivo.
- Programa de desarrollo humano mediante los "círculos mágicos".
- Ser capaz de desarrollar objetivos personales y planes futuros.
- Aprender a enfrentarse y desenvolverse en situaciones de estrés.
- Experimentar un entorno de clase democrático.
- Mejorar las habilidades sociales e interpersonales mediante entrenamiento en la solución de problemas sociales.
- Sociometría y cohesión de grupo.

En relación al proceso enseñanza-aprendizaje

- Desarrollo de habilidades de estudio.
- Desarrollo de la eficiencia lectora.
- Desarrollo de estrategias de aprendizaje.

En relación al desarrollo de la salud

- Educación sexual.
- Prevención del consumo de drogas.
- Desarrollo de una conciencia ecológica.

En relación a la maduración vocacional

- Integración de la educación vocacional en el curriculum.
- Adquirir información sobre el mundo del trabajo.
- Estar al corriente de las nuevas profesiones.

Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años)

En relación al desarrollo personal y social

- Ser capaz de generar múltiples alternativas de respuestas de comunicación en situaciones dadas.
- Aceptar la posesión de problemas y la responsabilidad de resolverlos.
- Aprender a pensar de forma no estereotipada sobre sí mismo y sobre los demás y razonar mejor sobre los pensamientos y sentimientos de los otros.
- Aprender a desenvolverse en situaciones de estrés.
- Aprender a reducir el comportamiento de ensayo y error en la solución de problemas.
- Reconocer pensamientos autoderrotistas y aprender a sustituirlos por otros que estimulen el crecimiento personal mediante un proceso de reestructuración cognitiva.
- Aprender a estar más calmado, más autoconsciente, y con mayor control de sí mismo.
- Aprender a relajarse tomando conciencia de las sensaciones de tensión.
- Aprender a criar niños competentes (entrenamiento en la importancia de los tres primeros años de vida).

En relación al proceso enseñanza-aprendizaje

- Desarrollo de habilidades de estudio.
- Desarrollo de la eficiencia lectora.
- Adquirir habilidades cognitivas indicativas de concienciación, autonomía e integración.

En relación al desarrollo de la salud

- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Prevención del consumo de drogas, tabaco y alcohol.

En relación a la maduración vocacional

- Aprender sobre profesiones, tomar conciencia de la satisfacción derivada del trabajo, conocer los intereses y habilidades necesarias para diversos trabajos y la variedad de trabajos que se puedan englobar en una sola ocupación.
- Aprender los pasos para una toma de decisiones racional.
- Informarse sobre nuevas profesiones y de la eventual necesidad de decidirse.
- Adquirir habilidades para la búsqueda de trabajo (habilidades persuasivas).

Programas dirigidos a los profesores

- Formación tutorial.
- Educación vocacional.
- Prevención del estrés.
- Integración en el curriculum de programas de prevención y desarrollo.
- Integración de los métodos de estudio en la dinámica de clase.
- La entrevista.

- Dinámica de grupos.
- Habilidades de vida.
- Habilidades de comunicación.
- Entrenamiento en habilidades de comunicación interpersonal para profesores y paraprofesionales.
- Desarrollo de las competencias en los niños.
- Análisis de la interacción didáctica.

Programas dirigidos a los padres

- Talleres y cursos con los padres de recién nacidos y con los futuros padres para el desarrollo de la competencia en los niños.
- Escuela de padres.
- Educación para la salud.
- Alimentación y nutrición.
- Las relaciones entre padres e hijos.
- Cómo disponer un entorno en el hogar que anime al aprendizaje.
- Situaciones de crisis: problemas con los amigos, timidez, complejos, autoconcepto, problemas económicos, relaciones con el sexo opuesto, el uso del teléfono, el consumo de drogas, etc.
- El futuro profesional de los hijos.

Utilización de los "mass media"

De todo lo que antecede sobresale la idea de que el orientador no queda confinado al despacho o al aula de educación especial para realizar una labor individualizada con el cliente en una relación cara a cara. El modelo que concibe al orientador como consultor y como agente de cambio supera los límites del marco escolar para abrirse a la comunidad. En primer lugar a los padres; pero por extensión a la comunidad. Para cumplir el principio de intervención social el orientador puede poner en práctica diversas estrategias. Una de ellas es la utilización de los "mass media".

Se entiende por "mass media" a los canales de comunicación de masas. Entre los "mass media" se encuentran los siguientes: 1) material impreso: folletos, impresos, periódicos, revistas de divulgación, revistas especializadas, circulares, fotografías, calendarios, cuestionarios, pósters, carteles, adhesivos, libros, manuales, textos programados, artículos, encuestas, tests, vallas publicitarias, etc. 2) tecnología electrónica: radio, televisión, teléfono, vídeo, cine, diapositivas, ordenadores, programas de software, telecomunicaciones, videodisco, audiocassettes, retroproyector, etc.

La utilización de los medios de comunicación de masas para la difusión de programas de prevención puede ser uno de los ejemplos que mejor representen las innovaciones tecnológicas del proceso de la orientación.

Los "mass media" se pueden utilizar como método directo e indirecto. Como método directo el sujeto interactúa de forma directa con el medio disponible. Un ejemplo puede ser el Programa de Información Profesional de la Generalitat de Catalunya, que consiste en un programa de ordenador para ayudar a la orientación profesional. En este programa el alumno interactúa con el ordenador. Otros ejemplos de programas en esta línea ha sido elaborados en diversos países (Conyne, 1987: 200; Watts, 1989).

Como método indirecto los "mass media" sirven de mediadores entre el orientador que ejerce como consultor y los destinatarios. Son métodos indirectos porque funcionan sin la intervención directa del orientador. Éste participa en la creación del mensaje y en su difusión; el destinatario recibe la información a partir de los "mass media". Ejemplos en esta dirección son los programas de prevención del consumo de tabaco y otras drogas, la prevención del SIDA, los programas de orientación vocacional "Elegir una profesión" (TVE) y "L'ofici d'aprendre" (TV-3), los folletos y materiales diversos para la orientación vocacional elaborados por Ayuntamientos y otras entidades, muchos de ellos con el título de "¿Y después qué?" o similares, etc.

Si bien los "mass media" permiten llegar a una gran cantidad de gente de una forma relativamente económica, para que sean recursos realmente efectivos deben cumplir una serie de requisitos. Hay que reconocer en primer lugar que, en muchos casos, los "mass media" por sí mismos no son suficientes para producir cambios en el comportamiento, a pesar de su gran poder de disuasión. Es necesario además un apoyo del entorno. Esto se ha visto claro, por ejemplo, en el caso de los programas de prevención del consumo de tabaco.

Conyne (1987: 202-203) ofrece las siguientes indicaciones para la utilización de los "mass media" en los programas de prevención primaria: 1) Definir medidas de resultados: ¿qué comportamiento se pretende cambiar?, las respuestas a esta pregunta condicionan el medio elegido, el estilo y el contenido. 2) Analizar las características del destinatario. 3) Asegurar y

mantener la atención del destinatario: identificar sus intereses principales, utilizar cambios, acción, novedad y colorido, relacionar el mensaje con la experiencia del alumno; Aplicar el principio KISS (Keep It Simple, Stupid'), es decir, que sea sencillo y fácil de comprender. 4) Demostrar la necesidad de acción: deben señalarse las consecuencias negativas que puede tener la inhibición o la falta de acción. 5) Considerar al alumno como un agente: indicar acciones específicas que pueda realizar el alumno de forma inmediata para reducir o prevenir los posibles efectos negativos. 6) Establecer el concepto de auto-eficacia: el alumno debe quedar convencido de que su acción personal funcionará. 7) Proporcionar prácticas. 8) Repetir los hechos clave de forma atractiva. 9) Generalizar a situaciones similares.

Los programas "multimedia" incluyen múltiples formas de "mass media" simultáneamente en un mismo programa. El programa "Digui, digui..." para la enseñanza del catalán a los no catalanoparlantes de Catalunya es un ejemplo que utiliza la televisión, vídeo, audio, prensa, libros de texto y enseñanza directa en clases. Este modelo puede aplicarse en muchos programas de prevención primaria como los que vamos a presentar.

Actualmente el amplio mundo de los "mass media" permanece inédito para los programas de prevención y desarrollo. La incorporación de estas tecnologías a la práctica de la orientación puede facilitar la realización del principio de intervención social. Esto va a exigir a los orientadores que quieran explotar esta vía el estar informados sobre "mass media", el adoptar una actitud investigadora y el adquirir nuevas competencias.

3. Orientación para el desarrollo de la carrera

El desarrollo de la carrera

La profesión es uno de los aspectos más importantes de la vida de una persona. De la profesión dependen el horario de trabajo, el lugar de trabajo y de residencia, el tiempo libre, las relaciones sociales, el círculo de amistades, los ingresos, la planificación de las vacaciones, las oportunidades de encontrar empleo, etc. Por tanto, las decisiones vocacionales que se tomen pueden tener una trascendencia fundamental para el individuo.

La orientación profesional es uno de los temas más usualmente incluidos en los programas actuales de orientación. Recordemos que la Orientación en sus orígenes surgió como orientación vocacional (vocational guidance) con F. Parsons en 1908. Éste fue su principal campo de actuación hasta los años treinta en que afloraron las técnicas del "counseling". En los países europeos de lenguas latinas se ha venido utilizando el término "orientación profesional".

Puesto que la orientación vocacional es una aplicación de las teorías del desarrollo de la carrera, conviene tener una noción de las mismas.

En primer lugar hay que tener presente que el término carrera no se refiere a lo que habitualmente se entiende por 'carrera universitaria'. La *carrera* es la secuencia de posiciones ocupadas por una persona a lo largo de su vida. La carrera incluye los roles de estudiante, empleado, profesional, posibles cargos públicos, pensionista, etc., junto con roles familiares, comunitarios y de tiempo libre. El concepto de carrera abarca, pues, todos los aspectos de la persona a lo largo de toda su vida. Esto implica una atención especial a los periodos de transición por los que pasa una persona a lo largo de su carrera: transición escuela-trabajo, la inserción profesional y social, los cambios de empleo, jubilación, etc. La "carrera" se entiende, pues como un determinado

estilo y proyecto de vida. Aunque no sea este el uso coloquial que se está dando a la palabra carrera en castellano, este es el concepto de "carrera" como palabra técnica en la literatura especializada. El concepto de carrera así entendido conduce a la necesidad de una orientación para todos en todos los aspectos de la vida.

A lo largo de la historia diversos autores han propuesto una serie de teorías encaminadas a explicar el desarrollo de la carrera de los individuos. Estas teorías han surgido desde diversos enfoques: psicológico, sociológico, teoría de la decisión, teoría de la personalidad, teoría del Yo, etc. Los nombres de Roe, Ginzberg, Holland, Super, etc. se hallan asociados a estas teorías, que se encuentran expuestas en Osipow (1976, 1983).

Probablemente una de las teorías más difundidas, y de mayor consistencia, sea la teoría del desarrollo vocacional de Super, según la cual la ocupación escogida será aquella que permita al individuo realizar el concepto que tiene de sí mismo. Super (1953: 189-190) enuncia diez proposiciones que sirven de fundamento a su teoría sobre el desarrollo vocacional. Un resumen de las mismas es el siguiente: 1) las personas difieren en sus aptitudes, intereses y personalidad; 2) por eso son aptas para una gran variedad de ocupaciones; 3) cada ocupación puede ser desempeñada por una variedad de individuos y cada individuo puede desempeñarse en una amplia gama de ocupaciones; 4) las preferencias vocacionales cambian con el tiempo y la experiencia, esto hace que la adaptación y la toma de decisiones sea un proceso continuo; 5) el desarrollo vocacional sigue unos estadios que se caracterizan por: crecimiento (0-14 años); exploración (15-24); establecimiento o afirmación (25-44); mantenimiento (45-65); declive (más de 65 años). 6) la naturaleza de los esquemas de carrera viene determinada por el nivel socioeconómico, las aptitudes, la personalidad y las oportunidades; 7) el desarrollo de las etapas puede ser ayudado para facilitar el proceso de maduración de las aptitudes e intereses, el conocimiento de la realidad y el desarrollo del concepto de sí mismo; 8) el proceso de desarrollo vocacional es, en esencia, un desarrollo del concepto de sí mismo. El cual es un producto de la interacción de las aptitudes, la composición neural y endocrina, la herencia, la oportunidad de desempeñar diversos cometidos y la evaluación de hasta qué punto el desempeño de estos cometidos es aprobado por los superiores y compañeros; 9) el compromiso entre el individuo y la sociedad, entre el concepto de sí mismo y la realidad, está presente en todos los roles que el individuo desempeñe; tanto si tiene lugar en la fantasía, en la entrevista de asesoramiento o en la vida real, como en la escuela o el trabajo; 10) la satisfacción en el trabajo y en la vida depende del grado de adecuación de los cauces para dar salida a sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y valores.

Super (1963) detalló las etapas de la vida desde el punto de vista de la conducta vocacional. El proceso de elección decisión ocurre a través de cinco

actividades que Super denomina "tareas del desarrollo": 1) cristalización de una preferencia vocacional (14-18 años); 2) especificación de la preferencia vocacional (18-21); 3) implementación (21-24); 4) estabilización (25-35); 5) consolidación (35 en adelante). Estas etapas tienen una clara correspondencia con las propuestas por Ginzberg y colaboradores aun cuando no coincidan exactamente.

Una exposición más detallada de las etapas del desarrollo de la carrera es la siguiente (Super, 1973: 173-174):

1. Crecimiento (0-14 años): El autoconcepto se desarrolla a través de la identificación con las figuras clave en la familia y en la escuela. Tiene tres subetapas: 1) Fantasía (4-10): las necesidades son dominantes; la representación de papeles es importante. 2) Intereses (11-12): los gustos son el principal determinante de la aspiración y de las actividades. 3) Capacidad (13-14): se da más importancia a las habilidades y requisitos para el trabajo.
2. Exploración (15-24): autoexamen, ensayo de papeles, exploración ocupacional, actividades en tiempo libre y trabajo a tiempo parcial. Subetapas: 1) Tentativa (15-17): se toman en consideración todas las necesidades, los intereses, las capacidades, los valores y las oportunidades; se hacen selecciones tentativas y se ensayan en la fantasía, en el estudio, en los cursos y en el trabajo. 2) Transición (18-21): se da más importancia a considerar la realidad a medida que la juventud entra en el mercado laboral o a la formación profesional, intentando realizar el concepto del yo. 3) Ensayo (22-24): habiendo localizado un campo apropiado, se encuentra y se ensaya un trabajo en él como vida de trabajo.
3. Establecimiento (25-44): Habiendo encontrado un campo apropiado se hacen esfuerzos para lograr un lugar permanente en él. Al principio de esta etapa puede haber ensayos, con los cambios consecuentes. Las subetapas son: 1) Ensayo (25-30): el campo de trabajo que se supone adecuado puede resultar que no es satisfactorio, dando como resultado uno o más cambios antes de encontrar una vía de trabajo o antes que sea evidente que la vida de trabajo será una sucesión de trabajos no relacionados. 2) Estabilización (31-44): a medida que se aclara el "patrón de carrera", se hacen esfuerzos por estabilizarse, para lograr un puesto seguro en el mundo del trabajo. Para la mayoría de las personas éstos son los años creativos.
4. Mantenimiento (45-65): Habiendo logrado un lugar en el mundo del trabajo, ahora el interés radica en mantenerlo. Existe una continuación a lo largo de las líneas establecidas.
5. Declive (más de 65 años): A medida que declinan las facultades físicas y mentales, la actividad de trabajo cambia y en un momento dado cesa.

Deben desarrollarse nuevas funciones; primero la de participante selectivo y luego de observador más que de participante. Las subetapas son: 1) desaceleración (65-70): en ocasiones, en el momento del retiro oficial, a veces al final de la etapa de mantenimiento, se afloja el ritmo de trabajo, las obligaciones se desempeñan con pereza, o se cambia la naturaleza del trabajo para ajustarla a las capacidades en declive. 2) Retiro (71 en adelante): existen grandes variaciones entre las personas respecto a los límites de edad especificados. Pero a su debido tiempo llega para todos el cese de las actividades laborales. Para algunos de forma fácil y placentera, para otros con dificultad y con desengaños, y para otros sólo con la muerte.

De lo que antecede se deduce que existe un proceso de desarrollo de la carrera que dura toda la vida. No hay una sola elección vocacional, sino una secuencia de decisiones que van configurando la "carrera". A este cambio de enfoque se le ha denominado la "revolución de la carrera". Como consecuencia a partir de los años sesenta se empieza a utilizar con profusión la palabra "career" (carrera) en la literatura americana sobre orientación. Durante los años ochenta las palabras clave han sido: *career guidance*, *career counseling*, *career development* y *career education*

Actualmente se concibe el desarrollo de la carrera como un proceso que abarca todo el ciclo vital y que incluye no solamente la profesión, sino que acoge todos los aspectos de la vida de una persona. El desarrollo de la carrera se realiza básicamente en dos contextos: el marco escolar y las organizaciones. Como consecuencia, la orientación vocacional no se limita al ámbito escolar, sino que llega a la empresa, interviniendo en los procesos personales de planificación de carrera y en el desarrollo de recursos humanos.

Modelos de intervención para el desarrollo de la carrera

En este apartado se presentan algunos ejemplos de modelos de intervención para el desarrollo de la carrera, como sugerencias de actuación. En primer lugar contemplaremos los programas de orientación en los centros educativos. Posteriormente nos referiremos en concreto a la "educación para la carrera". Finalmente haremos mención al desarrollo de la carrera en las organizaciones.

Programas de orientación vocacional

Existen múltiples modelos de programas de orientación vocacional en castellano (véase por ejemplo Alvarez y Fernández, 1987; Rodríguez Moreno, 1986, 1988; y Tolbert, 1982, entre muchos otros) a los cuales remitimos para una exposición detallada. El hecho de que los aspectos vocacionales y de información profesional sean omnipresentes en la mayoría de los programas actuales de orientación, así como el disponer de una extensa bibliografía fácilmente asequible sobre el tema, nos permite obviar muchos detalles de estos programas. Todos ellos tienen unos principios comunes y ligeras diferencias, principalmente en contenidos y estrategias.

A título de ejemplo presentamos el esquema de un modelo presentado por Yost y Corbishley (1988). Este modelo se estructura en las ocho fases siguientes: 1) evaluación inicial: para establecer el punto de partida y fijar los objetivos; 2) auto-comprensión: se trata de que el sujeto llegue a un conocimiento de sí mismo; 3) dar sentido a los datos de la autocomprensión; 4) generar alternativas: se presentan las grandes alternativas que se ofrecen para poder elegir; 5) obtener información ocupacional; 6) hacer una elección; 7) hacer planes: para posibilitar la realización de la elección; 8) poner los planes en práctica. En este programa se concede mucha importancia al aprendizaje de la búsqueda de trabajo y al comportamiento que debe adoptar el candidato en la entrevista de selección de personal.

Conviene subrayar que la *información profesional* engloba todo lo referido a estudios, profesiones y ocupaciones. Con objeto de facilitar la difusión de este tipo de información entre orientadores, profesores, padres y alumnos, hemos elaborado una documentación sobre *Estudios y profesiones* (Bisquerria y cols., 1990) referida a nuestro contexto actual.

Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP)

Pelletier, Noiseaux y Bujold (1974) formularon la hipótesis siguiente: combinando las tareas de desarrollo descritas por Super y las habilidades cognoscitivas propuestas por Guilford, se podría llegar a conocer la forma como tiene lugar una elección profesional. Esta hipótesis fue el punto de partida de lo que actualmente se conoce como "activación del desarrollo vocacional y personal" (ADVP). Otras bases que fundamentan este enfoque son la teoría de Piaget, la psicología cognitiva y el enfoque constructivista (Pelletier y Bujold, 1984: 98-156).

La Orientación es un proceso de búsqueda o investigación sobre sus propios intereses, aptitudes, motivaciones y personalidad. La activación

implica tres principios: a) experiencial: centrarse sobre los contenidos experienciales; b) heurístico: inducir procesos de búsqueda, de forma similar a como se procedería en la solución de un problema; c) integración cognitiva: integración lógica y psicológica de la experiencia; es decir, las experiencias deben vivirse y deben ser tratadas cognitivamente. La activación vocacional ha sido concebida con la idea de instrumentalizar al individuo en la búsqueda de sus fines personales (Pelletier y Bujold, 1984: 158-183).

Entre el repertorio de intervenciones educativas Pelletier y Bujold (1984: 184-206) distinguen entre: a) modos experienciales: intervenciones donde los contenidos considerados por el sujeto son de orden perceptivo, imaginario, subjetivo, emotivo y comportamental, más que de orden simbólico y semántico; b) procedimientos cognitivos: intervenciones de cara a la ejercitación de procesos y operaciones según las cuales el sujeto trata las informaciones y los datos de su situación experiencial. Entre los modos experienciales se incluyen los medios audiovisuales, la primera impresión, la figuración, la visualización, la connotación, la evocación, la identificación empática, el sentido emocional, la dramatización, el role playing, la simulación y la experiencia inductiva. Entre los procedimientos cognitivos está la estimulación de las siguientes formas de pensamiento: creativo, conceptual, evaluativo e implicativo.

La sexta parte de la obra de Pelletier y Bujold (1984: 210-330) expone ejemplos de prácticas de Orientación de acuerdo con los principios de la ADVP, que sirven para ilustrar la forma concreta de ponerlo en práctica. En uno de los ejemplos se pone el acento en el conocimiento de sí mismo en términos de AIVP (aptitudes, intereses, valores, personalidad), así como en la exploración del mundo del trabajo.

Toma de conciencia de la carrera

Baeckert (apud Baker y Shaw, 1987: 120-121) ha diseñado y puesto en práctica un programa para la toma de conciencia de la carrera (A Career Awareness Program) que puede servir de sugerencia de actuación en un curso concreto.

Características generales.- Dirigido a estudiantes de 11-12 años. La experiencia se realizó con todos los 23 alumnos de sexto curso de una escuela rural. La duración es de dos sesiones semanales de 30 minutos durante 10 semanas. El objetivo fundamental era orientar al grupo sobre las opciones de la enseñanza secundaria americana (High School). Los pasos esenciales del programa, distribuidos entre las 10 semanas, son los siguientes.

1. Introducción.- Se pide a los participantes que escriban su nombre en una tarjeta grande y que se la coloquen delante para que pueda ser vista por los demás miembros del grupo (tarjeta de identificación). De esta forma se facilita el aprendizaje y la interrelación entre los miembros del grupo. Se les pide que escriban un listado con: a) cosas que les gusta hacer, b) materias de clase preferidas; c) lo que les gustaría ser de mayores; c) una palabra que sirva para identificarlos. Las respuestas que cada participante ha dado a los cuatro tópicos anteriores son presentadas al grupo y se discuten. Las ideas esenciales de estos cuatro tópicos se escriben en los ángulos de la tarjeta de identificación, a razón de una categoría en cada ángulo. Se divide el grupo por afinidades en las respuestas al tópico c (qué les gustaría ser de mayores). Cada grupo así formado comenta sus percepciones, observaciones e interrogantes sobre las carreras. Puesta en común. Esto permite observar que algunos estudiantes tienen concepciones erróneas sobre las carreras, las cuales se clarifican durante la discusión en grupo.

2. ¿Por qué trabajar?.- Se pide a los alumnos que se imaginen en un viaje al futuro, donde se encuentran que han heredado una gran cantidad de dinero. En segundo lugar se les pide que se imaginen en un futuro donde los robots realizan todo el trabajo. A partir de estos dos supuestos el profesor dirige preguntas al grupo que induzcan a la reflexión, con especial referencia a la consideración de si, a pesar de todo, desearían trabajar y qué harían si no trabajaran.

3. Puedo ser cualquier cosa.- Se pide a los alumnos que completen 5 frases en una hoja de papel. Cada una de ellas empieza por "Puesto que soy un chico (una chica), soy bueno/a para ...". Sigue una discusión sobre las profesiones en términos de los estereotipos sexuales. Seguidamente se repite el mismo ejercicio pero ahora las cinco frases empiezan por "Puesto que soy yo, soy bueno/a para...". Sigue otra discusión sobre los estereotipos sexuales, poniendo el énfasis en la idea de que profesionalmente hablando cualquiera, sea chico o chica, puede ser cualquier cosa, salvo escasas excepciones.

4. Toma de todos los tipos (I).- Igual que en la segunda sesión, los alumnos vuelven a imaginarse un viaje al futuro. En este caso se trata de imaginar qué personas serían seleccionadas para colonizar un nuevo planeta. Se entrega un listado de unas 50 profesiones, recordando que el DOT (*Dictionary of Occupational Titles*) contiene más de 20.000 ocupaciones. Se realiza un *brainstorming* entre todos los miembros para elaborar una jerarquía de los trabajos más importantes para colonizar un nuevo planeta. Todos los trabajos seleccionados deben ser esenciales.

5. Toma de todos los tipos (II).- Se toman las profesiones del listado entregado en la sesión anterior para clasificarlas en 5 grupos: artes, industrias, comercio, servicios y ciencias sociales.

6. Industria.- Se divide el grupo total de alumnos en siete subgrupos. Cada grupo debe recabar información sobre alguna ocupación industrial específica y presentada al grupo total. En la clase se dispone de abundante material sobre información profesional.

7. Comercio.- Se divide el grupo total en cuatro subgrupos que representan: una compañía naviera, un banco, unos almacenes, una agencia de publicidad. Dado un capital limitado, cada equipo debe perseguir los mismos objetivos: hacer llegar camisas desde el fabricante hasta el consumidor al menor precio posible. Al intentarlo, cada equipo debe tomar decisiones, las cuales a veces suponen una competición entre diversos equipos y otras veces supone una necesaria colaboración entre ellos.

8. Servicios y Ciencias Sociales.- Se realiza un *brainstorming* para categorizar las profesiones que se encuentran en un gran hospital en: no cualificadas, cualificadas, profesionales, especialistas. En una discusión subsiguiente, el profesor llama la atención sobre los requisitos de formación, salarios y oportunidades de trabajo de las diversas profesiones.

9. Artes.- Los estudiantes simulan la creación de una empresa de televisión. Al hacerlo identifican un cierto número de ocupaciones, que van desde las de dirección, administración, técnicos (cámaras, iluminación, sonido, maquillaje, etc.), artistas (guionistas, actores, músicos, etc.).

10. Evaluación.- Se dedica la última sesión a contestar las dudas, permitiendo a los alumnos que formulen todas las preguntas que deseen. Finalmente se administra un cuestionario para evaluar el programa.

El trabajo en la mujer

Los programas de orientación vocacional en general van dirigidos a un grupo de alumnos considerado como "normal". Sin embargo es necesario considerar la necesidad de aplicar programas similares a grupos especiales como pueden ser minusválidos, deficientes, predelinquentes, delincuentes, drogadictos, marginados, minorías étnicas, etc. Aunque pueda extrañar, también las mujeres necesitan, en cierta forma, una atención especial. Los programas dirigidos a estos grupos requieren de una características peculiares.

Cini (apud Baker y Shaw, 1987: 119-120) ha diseñado y puesto en práctica un programa especialmente dirigido a las mujeres, que resumimos a continuación.

Características generales.- Dirigido a estudiantes de 15-18 años, de secundaria (High School). La duración es de 6 sesiones de 45 minutos. En esta

experiencia todos los participantes eran chicas y por lo tanto el programa tiene un enfoque especial, teniendo en cuenta este detalle. Una síntesis de las sesiones es la siguiente.

1) Se hace una presentación del programa con especial referencia a las nuevas profesiones, así como a los estereotipos sexuales en las ocupaciones. Como ejercicio para romper el hielo, cada miembro selecciona un adjetivo que empiece por la misma letra de su nombre y lo presenta al grupo.

2) Se presentan argumentos sobre la necesidad y la importancia del trabajo de la mujer, haciendo referencia a la necesidad de dos sueldos en muchas familias, las necesidades de las mujeres que viven solas y de las viudas, las satisfacciones que se pueden derivar de tener un trabajo agradable, las satisfacciones que se pueden obtener con los ingresos, el prestigio social que se deriva de ciertas profesiones, especialmente en las denominadas "nuevas profesiones". Se realiza un ejercicio de fantasía en el cual las participantes se imaginan un día dentro de cinco años. Se anima a que se imaginen a sí mismas trabajando en alguna profesión de su interés. Hay que imaginarse las condiciones de vida, responsabilidades, requisitos educativos, compañeros, etc. Se pasa una película sobre cómo elegir profesión, en el cual se resalta la importancia de tomar buenas decisiones.

3) Se abre una discusión sobre el conflicto entre hogar y profesión que tienen muchas mujeres. Los miembros exponen voluntariamente los sentimientos que tienen respecto del futuro. Se anima a buscar soluciones a los problemas que se presentan en la mujer de cara al futuro profesional con especial referencia a la promoción personal en la profesión.

4) Se entrega un listado de actividades siguiendo a Holland (1971, 1975). Se realizan algunos ejercicios con especial referencia a las nuevas profesiones. Se pasa una película sobre educación vocacional en un mundo en cambio.

5) Se realiza un ejercicio de clarificación de valores, en el cual se les pide que piensen en sus actividades favoritas durante el año pasado. Mientras lo hacen se les anima a que piensen y hagan un listado de las actividades agradables que puedan incluirse en las "nuevas profesiones". Se entrega una hoja que contiene un modelo de toma de decisiones en 6 pasos: identificar el problema; obtener alternativas; considerar todas las alternativas; elegir entre las alternativas; desarrollar un plan de acción; tomar una decisión. Se pasa una película sobre profesiones y sexos.

6) Se pone en común lo que se ha visto durante el programa. Se anima a los participantes a utilizar la información que han recogido para enfrentarse a los retos que la vida les depara.

Toma de decisiones

El proceso de toma de decisiones se considera un tópico importante en los programas actuales de orientación. Los individuos se ven obligados a tomar decisiones constantemente a lo largo de su vida. El disponer de buenas habilidades para la toma de decisiones puede facilitar el éxito de las mismas.

Incluimos la toma de decisiones en el capítulo sobre la educación vocacional debido a que entre las decisiones más importantes que una persona suele tomar están las de carácter vocacional. Pero hay que tener presente que no son las únicas. Todo lo que se diga sobre la toma de decisiones vocacionales, se puede aplicar, *mutatis mutandis*, a cualquier situación en la que se deba tomar algún tipo de decisión.

Gelatt (1962) es uno de los autores que se han ocupado de la toma de decisiones. El proceso de toma de decisiones comienza cuando el sujeto tiene conciencia de la necesidad de tomar una decisión, que para ello necesita información y, al menos, se presentan dos, o más, alternativas posibles. El proceso de toma de decisiones se puede esquematizar en los pasos siguientes: definición del problema, identificación de alternativas, clarificación de valores, recoger y explorar información, evaluación de alternativas, planificación tentativa, seguimiento. El entrenamiento en habilidades para la toma de decisiones racionales puede contribuir en gran manera a realizar buenas decisiones vocacionales. Gelatt (1962) distingue entre dos tipos de decisiones a las que se puede llegar: a) decisión terminal; b) decisión de recoger más información antes de tomar una decisión. Una versión actualizada de este modelo se conoce como DECIDE (Data, Evaluation, Counseling, In, Decision-Making, Effectiveness) elaborado por Gelatt y colaboradores (1972, 1973), el cual tiene una aplicación práctica inmediata en el contexto escolar.

Krumboltz es uno de los autores que, individualmente o en colaboración, más se han dedicado al estudio del proceso de toma de decisiones. Krumboltz y Hamel (1977) ofrecen una guía para el desarrollo de habilidades en la toma de decisiones vocacionales.

En el proceso de toma de decisiones se pueden seguir las siguientes fases: 1) tomar conciencia del problema y de la necesidad de tomar una decisión; 2) explorar todas las alternativas posibles; 3) ponderar las alternativas valorando los pros y contras de cada una de ellas; 4) recabar más información si es necesario; 5) tomar una decisión aceptando un riesgo de error.

Un ejemplo de aplicación de este proceso en clase puede ser el siguiente. Un estudiante quiere comprar una máquina de escribir. Al explorar todas las posibilidades se da cuenta que las máquinas de escribir del futuro son ordenadores personales con un programa de tratamiento de textos. Se informa

de precios, ventajas e inconvenientes de los modelos y marcas de máquinas de escribir, eléctricas y mecánicas, así como de ordenadores. Valora los pros y los contras y se da cuenta que necesita más información. Consulta a conocidos, profesionales y especialistas. Finalmente toma una decisión en función de sus posibilidades y de la información recogida. El mismo proceso se puede aplicar en la compra de cualquier producto (coche, televisión, piso) y en muchas otras situaciones de la vida. Reviste especial relieve el proceso de toma de decisiones vocacionales en el cual puede ser de gran ayuda la aplicación de un modelo de estas características.

Para más información sobre el tema pueden consultarse Gelatt, Varenhorst y Carey (1972), Gelatt, Varenhorst, Carey y Miller (1973), Janis y Mann (1977), Jepsen, Dustin y Miars (1982) y Mandino (1986).

Habilidad para buscar trabajo

La entrevista de selección de personal es una situación decisiva. Para enfrentarse a ella con probabilidad de éxito conviene estar preparado. Ejemplos de preguntas que se formulan en estas entrevistas son: ¿Por qué está interesado en este trabajo?, ¿qué sabe acerca de este trabajo?, ¿qué experiencia o habilidades tiene que le hagan idóneo para este trabajo?, ¿qué otros intereses tiene?. Pero en cualquier momento pueden surgir preguntas imprevistas que pillan por sorpresa al candidato. Estas preguntas, a veces, tienen como objetivo observar la madurez del sujeto ante una situación imprevista. Las habilidades sociales son un factor esencial para conseguir un empleo, mantenerlo y progresar en él.

Wild y Kerr (1984) han diseñado un programa para la adquisición de habilidades persuasivas en el cual se instruye sobre la forma de aumentar la pericia, atractivo y confianza personal a los ojos de los demás. Con esto se pretende aumentar la seguridad en sí mismo y la habilidad de comunicarse en el momento de la entrevista de selección, con lo cual, tal vez, se puedan aumentar las probabilidades de ser contratado.

Kerr, Claiborn y Dixon (1982) desarrollan un programa de habilidades persuasivas en el cual se enseñan comportamientos verbales y no verbales, atractivo personal, pericia y confianza en sí mismo a los ojos de los demás. Se practican estas habilidades en entrevistas de selección simuladas, donde se subraya la importancia de saludar cálidamente, inclinarse ligeramente hacia adelante al estar sentado, sonreír, escuchar atentamente, reaccionar de forma adecuada a los estímulos del entrevistados hablar y mirar directamente al entrevistados etc.

Tunall (apud Baker y Shaw, 1987: 117-119) han diseñado y experimentado un programa para la búsqueda de trabajo de donde extraemos el siguiente resumen.

Características generales.- Dirigido a unos 20 estudiantes de secundaria, que en la experimentación tenían un bajo rendimiento académico. En estos estudiantes es lógico deducir que en un plazo relativamente breve pueden verse en la eventualidad de tener que buscar trabajo. La duración es de 7 clases, a razón de una a la semana. Un esquema de las mismas es el siguiente.

1) Introducción y pretest con una prueba objetiva de verdadero-falso. Se pasan películas sobre autoconcepto y sobre profesiones. Se entrega un documento para inducir a la reflexión sobre su autoestima y sobre las profesiones que están tomando en consideración.

2) Se entregan formularios de solicitud de empleo de empresas locales para que se rellenen de forma simulada. Se dan instrucciones sobre cómo deben rellenarse. Se hacen prácticas sobre rellenar formularios. Se asignan trabajos para realizar en casa durante la semana.

3) Se recogen los trabajos de casa y se discuten. Se enseña la forma de presentar un "Curriculum Vitae". Esta actividad se integra en la clase de lengua, estando coordinados el profesor de lenguaje y el orientador.

4) Se revisan las formas más habituales de presentación de un "Curriculum Vitae". Se distribuyen ejemplos realizados por personas reales o simuladas. Se discuten las similitudes y las diferencias. Se enseña la forma de realizar entrevistas de selección de personal. Se simulan entrevistas con el alumno como candidato y el profesor (o el orientador) como empresario.

5) Discusión sobre la simulación anterior. Se discute un listado de "sugerencias para las entrevistas de selección de personal".

6) El orientador y el profesor de lengua simulan, mediante un "role playing", dos entrevistas de selección. La primera es un buen modelo de comportamiento. Mientras que la segunda es un mal modelo, pero que tiene utilidad al permitir un análisis de los aspectos apropiados y de los deficientes.

7) Se practican entrevistas de selección por grupos de tres: entrevistador, entrevistado y observador. Estos tres roles se van intercambiando. Después de cada simulación se discuten los resultados dentro de cada grupo de tres. Mientras el orientador (o el profesor) se pasea por la clase asistiendo a los requerimientos del grupo. Posteriormente se procede a una discusión del grupo total. Finalmente se pasa un posttest.

Diversos autores y organismos han elaborado programas estructurados para enseñar a buscar trabajo. Entre las habilidades incluidas en estos programas están: fijar objetivos profesionales, relacionar el autoconocimiento con las realidades del mercado de trabajo, técnicas para establecer contactos, cómo informarse de las ofertas de empleo, cómo contactar por teléfono, cómo escribir una carta de solicitud de empleo, como presentar una instancia y un "curriculum vitae", cómo presentarse a una entrevista de selección de personal y cómo comportarse, etc. Azrin y Besalel (1980), en un enfoque conductista de la orientación vocacional, proponen un manual para un club de búsqueda de trabajo. Otros documentos y sugerencias de actividades encaminadas al desarrollo de estas habilidades son la *Guía de mi primer empleo* de Fuente (1988) y *Com buscar feina* de la Generalitat de Catalunya (1987).

Implicar a los padres

Los padres juegan un papel decisivo en el desarrollo vocacional de los hijos. Es importante contar con ellos en la planificación de las actividades de educación vocacional.

Un enfoque consiste en ofrecer la oportunidad a los padres para que adquieran información profesional, incluyendo datos sobre oportunidades ocupacionales y de formación, así como el proceso de elección vocacional. Para ello se pueden organizar charlas dirigidas a los padres.

Lea (1976) describe un programa encaminado a ofrecer información sobre la naturaleza de elección vocacional a los padres, en el cual se les administra el Vocational Preferences Inventory de Holland (1978). Amatea y Cross (1980) proponen la implicación de los padres en la planificación de las actividades de educación vocacional. Entre los contenidos básicos del programa están: asignar objetivos individuales con esfuerzos cooperativos; explorar intereses, valores y competencias; aprender un sistema para explorar y organizar el mundo del trabajo; desarrollar habilidades de recogida de información profesional; analizar el mercado de trabajo actual y anticipar cómo puede ser el futuro; asignar objetivos a corto y a largo plazo.

La educación para la carrera

La *career education* (educación para la carrera) se considera uno de los tópicos más relevantes en educación surgidos en la década de los setenta. La primera comunicación sobre el tema probablemente sea de Herr (1972). El primer libro formal se debe a Hoyt et al. (1972). Este autor es, precisamente,

uno de los más claros exponentes de este movimiento, sobre el cual tiene múltiples publicaciones. Aunque con matices distintos, el término *career education* también se ha difundido por Gran Bretaña.

El movimiento de la "career education", asumiendo las aportaciones de las teorías del desarrollo de la carrera, constituye la punta de lanza de una orientación vocacional integrada en el currículum educativo; llegando a constituir en algunos casos un aspecto nuclear del mismo. La *educación para la carrera* es la "totalidad de las experiencias a través de las cuales se aprende y se prepara para comprometerse en un trabajo que uno considera como una parte de su forma de vida".

La *educación para la carrera* es un proceso educativo diseñado para estrechar la relación entre la escuela y la sociedad, relacionar el programa escolar con las necesidades del alumno, proporcionar oportunidades de orientación vocacional, extender la educación más allá de la escuela, preparar para el cambio acelerado de la sociedad y eliminar la distinción entre la educación académica y la educación con propósitos profesionales. Es esencial la integración de la *educación para la carrera* en el currículum académico para facilitar el desarrollo de la carrera. Alvarez y Fernández (1987), Rodríguez Moreno (1986, 1988), Tolbert (1982) y muchos otros, presentan sugerencias para la integración curricular de conceptos vocacionales. Pero la *educación para la carrera* pretende ir más allá. No sólo se propone la integración de la orientación en el currículum, sino una *renovación curricular*. La *educación para la carrera* se propone revisar el currículum y sugerir modificaciones que favorezcan la orientación vocacional.

Bala'z (1980) señala que la *educación para la carrera* es inseparable del proceso general educativo, siendo en buena medida el criterio de efectividad del sistema educativo. El contenido de los programas educativos determina ciertas tendencias hacia el mundo laboral. La *educación para la carrera* propone analizar críticamente los currículums y sugerir modificaciones desde el punto de vista de la orientación vocacional.

Rhodes (1975: 22-23) afirma que los esfuerzos destinados a incluir en el sistema educativo un programa amplio de *educación para la carrera* se enfrentan con la respuesta de que "no hay tiempo disponible". Por tanto, propone cambiar los programas de las escuelas de tal forma que incorporen un sistema amplio de orientación y *educación para la carrera*. En definitiva se trata de considerar el currículum como base para un programa de *educación para la carrera*. El movimiento de la "career education" se propone establecer el nexo de unión entre la escuela y el trabajo, incluyendo elecciones vocacionales, las condiciones de trabajo y los componentes del estilo de vida implícitos en una elección. Debe atender", además, a todas las personas de todas

las edades. Es un esfuerzo que incumbe al sistema educativo y a la sociedad en general.

El concepto de *educación para la carrera* ha sufrido diversas reformulaciones a lo largo de la historia. En un intento de definir la *educación para la carrera* de forma operativa, Hoyt (1978) identifica 10 tipos de habilidades, conocimientos o actitudes que deben ser adquiridas para facilitar la adaptación de los individuos a la profesión: 1) habilidades académicas: una sólida formación de base en lectura, en comunicación oral y escrita y en matemáticas; 2) buenos hábitos de trabajo: puntualidad, completar las tareas a tiempo, hacerlo lo mejor posible; 3) habilidades para desarrollar valores a partir del trabajo así como actitudes positivas hacia el trabajo, que motivan al individuo a querer trabajar, 4) conocimientos básicos sobre el sistema económico y la organización del trabajo y la empresa; 5) un conocimiento de sí mismo (intereses, aptitudes) y de las posibilidades del mundo escolar y del mundo del trabajo; 6) habilidades de toma de decisiones; 7) habilidades para buscar, encontrar, obtener y conservar un empleo; 8) habilidades para utilizar de forma productiva el tiempo libre, considerado como trabajo no remunerado, incluyendo el voluntariado y el trabajo del hogar; 9) actitudes para combatir los estereotipos que restringen la libertad de las elecciones escolares y profesionales (por ejemplo considerar que ciertos trabajos directivos no son para la mujer); 10) actitudes para humanizar el trabajo.

Los objetivos que pretende conseguir la *educación para la carrera* son: a) cambiar el sistema educativo para poner el énfasis en la "carrera" a lo largo del currículum; b) estrechar los lazos de unión entre el sistema educativo y la sociedad de tal forma que la *educación para la carrera* sea un esfuerzo comunitario, más que una iniciativa aislada propia sólo del sistema educativo; c) proporcionar a los individuos las habilidades necesarias para ajustarse a los cambios sociales y profesionales. El objetivo de la *educación para la carrera* consiste en facilitar al alumno el conocimiento de las posibilidades ocupacionales, el conocimiento de sí mismo, la facultad de tomar decisiones, la capacidad de buscar trabajo y enfrentarse a la transición escuela-trabajo con más probabilidades de éxito.

Las actividades de aprendizaje propuestas para lograr estos objetivos son de naturaleza experiencial y cognitiva. Algunos ejemplos son los siguientes: estudio de las implicaciones profesionales de las materias de estudio; observación de trabajadores; experiencia en el trabajo; actividades de simulación; estudio de material escrito sobre el mundo del trabajo; utilización de medios audiovisuales para conocer el mundo profesional; role playing; visitas a lugares de trabajo, fábricas, industrias, talleres, etc. charlas informativas, categorizar ocupaciones según su función y formación necesaria, adquirir información profesional, etc.

Humes y Hohenshill (1985) señalan cinco notas definitorias de un programa de *educación para la carrera*: 1) Infusión: debe estar integrado en el curriculum. El profesor es el agente fundamental. El orientador ha de participar en el desarrollo del curriculum, colaborando con el equipo de profesores. 2) Secuencial: debe basarse en los estadios del desarrollo de la carrera. Debe tener objetivos secuenciados. 3) Sistémica: debe implicar a todo el personal del centro. Por tanto han de ponerse en práctica estrategias de información, sensibilización y motivación por el programa. La coordinación de todos los recursos humanos es función del orientador. 4) Experiencial: el alumno ha de estar en contacto con la realidad. Deben cuidarse los aspectos afectivos y de relaciones humanas en las experiencias prácticas. 5) Comunitario: debe incorporar a la familia y la comunidad. Han de crearse canales humanos de comunicación. El orientador debe intervenir en las tareas de conexión y educación de los agentes extra-escolares.

Para B. Rogers (1984: 6) no debería haber distinción entre la orientación vocacional (*career guidance*) y la *educación para la carrera* (*career education*), puesto que la orientación siempre es un proceso educativo. Sin embargo puesto que circulan los dos términos, utiliza *educación para la carrera* para referirse a las experiencias de aprendizaje encaminadas a satisfacer las *necesidades comunes* de los estudiantes, en la realización de las cuales se ocupa tiempo de clase y se dan lecciones. Mientras que las actividades encaminadas a satisfacer las *necesidades particulares* de un individuo serían "orientación vocacional" y suelen realizarse fuera de clase. En la práctica la *educación para la carrera* implica orientación y la orientación vocacional implica educación. Ambos se proponen el mismo objetivo: el desarrollo de la madurez para la carrera. Como consecuencia su obra se titula *Careers education and guidance*. Su modelo de "educación y orientación para la carrera" para el curriculum de secundaria incluye los tres elementos básicos siguientes (Rogers, 1984: 13):

- Habilidades de vida (*life skills*): habilidades de estudio, habilidades de información (recogida, ordenación, valoración, utilización), habilidades de enfrentarse a los problemas (*coping skills*), habilidades sociales, habilidades de ayuda, habilidades de comunicación, de tiempo libre, toma de decisiones, etc.
- Toma de conciencia de sí mismo (autoconcepto): capacidades, limitaciones, valores, intereses, calificaciones, circunstancias, todo ello en relación a las oportunidades disponibles.
- Transmisión cultural: la base necesaria para dar sentido al mundo al que se pertenece y capacitar para cambiarlo. Esto incluye: lenguaje, matemáticas, historia, geografía, ciencia, tecnología, ciencias sociales, valores éticos y religiosos, estética, artes y oficios, técnica, educación para la salud, estudio de la comunidad, etc.

Rogers (1984: 46-50) clasifica los objetivos de un programa de *educación para la carrera* en las siguientes categorías:

Conocimiento de sí mismo (autoconcepto): habilidades, intereses, necesidades, valores.

- Oportunidades: oportunidades de estudios, formación profesional, empleo, tiempo libre. ¿A cuáles de estas oportunidades puedo acceder?, ¿cuáles van a satisfacer mis necesidades?, ¿cuáles prefiero?.
- Toma de decisiones: adquisición de estrategias de toma de decisiones que incluyan la valoración de las propias habilidades, intereses y valores en relación con las oportunidades del entorno. El objetivo final pretende adiestrar en habilidades de vida que favorezcan el camino hacia la auto-orientación.
- Transición: facilitar una transición escuela-trabajo que sea suave. Habilidades necesarias son el buscar trabajo, elaborar un "curriculum vitae", rellenar formularios, presentar instancias, realizar entrevistas de selección, conocer la normativa legal sobre contratos de trabajo, etc. Todas ellas entran en la categoría de "habilidades sociales", de "información" y de enfrentarse a situaciones problemáticas (coping skills).

El modelo de programa de *educación para la carrera* presentado por Rogers (1984: 51-115) utiliza unos *métodos* de aprendizaje que van progresivamente de lo abstracto y teórico a lo concreto y experiencial: clases magistrales, charlas, discusión, ejercicios, enseñanza programada, proyectos, adquisición de habilidades, juegos, "role playing", estudio de casos, visitas, breves experiencias en el lugar de trabajo, experiencias de trabajo regular. Entre los *recursos* para hacer posible el aprendizaje están los personales (orientador, tutores, profesores, alumnos, padres, ex-alumnos, profesionales diversos), espacios, la biblioteca de información profesional, recursos audiovisuales (vídeos, transparencias para retroproyector, diapositivas, fotografías, etc.) e informáticos (programas de orientación asistidos por ordenador) y la posibilidad de experiencias en el trabajo. Como material de trabajo utiliza los programas de habilidades de vida de Hopson y Scally (1980, 1981, 1982). Es interesante analizar conjuntamente los objetivos, los temas a tratar, los métodos y los recursos en las tablas secuenciadas por cursos que presenta Rogers (1984: 104-115), donde se pone de relieve la implicación curricular. Este programa se puede comparar al mismo tiempo con el correspondiente programa de orientación vocacional (pp. 126-127).

En definitiva, el movimiento de la "career education" se propone establecer el nexo de unión entre la escuela y el trabajo, incluyendo la elección vocacional, las condiciones de trabajo y los componentes del estilo de vida implícitos en una elección. Debe atender, además, a todas las personas de todas

las edades. Es un esfuerzo que incumbe al sistema educativo y a la sociedad en general.

El desarrollo de la carrera en las organizaciones

El contenido de esta obra se centra básicamente en el ámbito educativo. Pero a menudo hacemos referencia al principio de intervención social. De hecho, muchos de los contenidos que aquí se exponen referidos al sistema educativo formal pueden transferirse *mutatis mutandis* a otros ámbitos. Dado que el contenido perteneciente a este capítulo en lo que respecta al ámbito escolar se encuentra desarrollado en la literatura fácilmente asequible en castellano, hemos podido abreviar esta exposición. En cambio es prácticamente inexistente la información referida al desarrollo de la carrera en las organizaciones. Por esto vamos a extendernos un poco más sobre este punto.

De acuerdo con las teorías del desarrollo de la carrera, la orientación para el desarrollo de la carrera no debe terminar en el ámbito educativo. Es necesario que continúe durante toda la *transición escuela-trabajo*. Esta transición en tiempos pasados era inmediata. Actualmente sólo lo es en muy pocos casos. La mayoría de jóvenes suelen seguir *itinerarios de inserción profesional y social* que en algunos casos pueden durar años. Durante todo este proceso es necesaria la orientación. De acuerdo con un enfoque del ciclo vital (life span) de la orientación, también lo será una vez realizado en ingreso en una organización.

El concepto de **recursos humanos** y su necesidad en las organizaciones se difundió durante los años setenta, en primer lugar por Estados Unidos y de allí se exportó a muchos otros países. Durante la década de los ochenta se ha dado el salto al "desarrollo de la carrera en las organizaciones" (organizational career development). Hoy en día son comunes en las organizaciones americanas términos como "career specialist" y "manager of career development".

Hay que destacar la necesidad de cambio que experimentan determinadas personas después de llevar varios años en la misma ocupación, así como el fenómeno de "meseta" (empleados que han tocado techo en sus posibilidades de promoción), que conlleva una disminución de la motivación para el trabajo. Como consecuencia de todos estos factores y otros que se interrelacionan con ellos, muchas organizaciones toman conciencia de la creciente necesidad de una recolocación del personal así como de una formación permanente. En este

contexto se van introduciendo programas de *desarrollo de la carrera* (career development programs) en las organizaciones.

Estudios recientes demuestran que las organizaciones que ofrecen oportunidades para el desarrollo de la carrera tienen mayores probabilidades de reclutar, retener y desarrollar personas comprometidas y eficientes. Va aumentando progresivamente el número de empresas que ofrecen ayuda en la *planificación del desarrollo de la carrera* de los empleados dentro de la misma organización con el fin de alentar su progreso (Werther y Davis, 1987: 138). De cara al futuro deberán coordinarse los esfuerzos de un grupo de profesionales con competencias en el desarrollo de la carrera, entre los que se encuentran el orientador profesional, el psicólogo industrial, el especialista en selección de personal, el técnico en recursos humanos, el experto en formación profesional en las organizaciones, el director de personal y el mismo director de empresa. Las fronteras entre las funciones de estos profesionales son, y deberán ser, cada vez más difusas.

Planificación de la carrera

En otros tiempos, cuando un empleado ingresaba en una organización en general se asumía que pertenecería a ella de por vida, a no ser que se dieran circunstancias extrañas que lo impidiesen. Como consecuencia los empleados delegaban en la organización la planificación y el desarrollo de la propia carrera. Hoy en día nos encontramos en una sociedad en cambio permanente, que va modificando las posibilidades y alternativas de forma continua. Una consecuencia es la movilidad laboral en sus múltiples dimensiones posibles. En este contexto cada individuo debe asumir la responsabilidad de planificar su carrera.

La *planificación de la carrera* es un proceso mediante el cual los individuos determinan sus habilidades, intereses y valores; consideran las opciones que se ajustan a sus características personales; se fijan objetivos profesionales y establecen planes para lograr estos objetivos. El empleado individual necesita planificar su propia carrera de forma satisfactoria y productiva. Esto puede realizarse en la organización mediante orientación para la carrera, sesiones de trabajo, libros y otros recursos.

Para Hall (1987: 3) la planificación de la carrera (career planning) es un proceso deliberado de: 1) conocimiento de sí mismo, de las oportunidades, limitaciones, elecciones y consecuencias; 2) identificación de objetivos de carrera; y 3) programar trabajo, estudios y experiencias que proporcionen la dirección, temporalización y secuenciación de los pasos a seguir para lograr objetivos de carrera específicos.

Si el individuo fracasa en la planificación de su propio desarrollo de la carrera podría no estar preparado para responder a las oportunidades que le presenta la organización. El fracaso en la planificación es planificar el fracaso ("failing to plan is planning to fail").

De las actividades de planificación de carrera (career planning) algunas son responsabilidad del empleado y otras de la organización: 1) Responsabilidad del empleado: autovalorar habilidades, intereses y valores; analizar opciones vocacionales; tomar decisiones sobre objetivos y necesidades; comunicar las preferencias personales de desarrollo al director, convenir un plan de acción de mutuo acuerdo entre el empleado y el director, actuar de cara a procurar la realización del plan. 2) Responsabilidad del director: actuar como catalizador, sensibilizar al empleado de cara a la planificación del proceso de desarrollo personal; valoración realista de los objetivos y necesidades expresadas por el empleado; asesorar al empleado y desarrollar un plan de mutuo acuerdo; realizar un seguimiento y puesta al día de los planes del empleado. 3) responsabilidades de la organización: proporcionar un modelo de planificación de carrera, recursos, orientación e información necesarias para la planificación de carrera individual; proporcionar la formación para la planificación del desarrollo vocacional personal tanto a los directores como a los empleados; proporcionar programas de entrenamiento de habilidades, experiencias y oportunidades que favorezcan el desarrollo vocacional (Minor, 1987: 205).

La integración de la planificación de los recursos humanos en las organizaciones con la planificación individual de la carrera constituye uno de los retos más relevantes en la actualidad para el futuro del desarrollo de la carrera.

Kolb et al. (1984: 180-200) aportan sugerencias de actuación en la planificación de la carrera. Un aspecto de primordial importancia consiste en fijarse metas para la vida. Quien no persique metas ni ideales no se expone al fracaso. Comprometerse con un futuro implica un riesgo de no alcanzar la meta. El temor al fracaso dificulta el compromiso total con una meta. Entre las metas de vida se incluyen: a) satisfacción en la carrera; b) pertenencia a un grupo y respeto; c) relaciones personales; d) satisfacción en las horas libres; e) aprendizaje y educación; f) desarrollo espiritual y religión; g) recompensas y bienes materiales; h) otras metas. En el apartado f estos autores incluyen metas para la tranquilidad de ánimo, la búsqueda de una finalidad en la vida, la relación de la persona con el universo, la vida espiritual y, si cabe, religiosa. Una vez fijadas las metas para cada una de las categorías se trata de establecer una jerarquía de prioridades de acuerdo a: 1) importancia de la meta; 2) facilidad de logro; 3) prioridad. Antes de pasar a la acción conviene prever los conflictos que puedan surgir. Especial relieve revisten los conflictos entre

empleo y familia. En la planificación para alcanzar las metas hay que considerar los siguientes aspectos: a) defectos personales que hay que superar; b) obstáculos que hay que vencer en el mundo; c) cosas que se pueden hacer para alcanzar la meta; d) ayudas que se pueden obtener de los demás. Una vez realizado el plan de la carrera el paso siguiente consiste en ponerlo en práctica. Puede ser útil disponer de un registro del progreso en el logro para tener presentes las metas, conocer con detalle la situación en un momento dado, los pasos siguientes que hay que dar y lo que falta para llegar a la meta. Para que resulte útil para la acción, una meta debe ser producto de un cálculo acertado de las fuerzas y de las debilidades, de las motivaciones y deseos, así como de los acontecimientos, oportunidades y problemas del futuro.

La planificación de la carrera es especialmente importante para aquellas personas que experimentan transiciones de una situación a otra, cambios de ocupación o variaciones en su rol profesional. El desenvolverse en estas transiciones generalmente es difícil, tanto si se trata de iniciarse en una nueva organización, cambios en la ejecución de las tareas ocupacionales, acceso a cargos de mayor responsabilidad, pérdida del empleo o jubilación.

Para poner en práctica los programas de planificación de carrera, las organizaciones recurren a técnicas de información sobre oportunidades, estrategias de aliento, programas de formación profesional, orientación vocacional, retroalimentación, etc.

Sistemas de desarrollo de la carrera

Recientemente algunos autores (Leibowitz, Farren y Kaye, 1988) han introducido el concepto de *sistema de desarrollo de la carrera* (career development system) para referirse a un esfuerzo organizado, formalizado y planificado dirigido a conseguir un equilibrio entre las necesidades individuales de desarrollo vocacional y las necesidades de mano de obra de las organizaciones. Este sistema integra actividades de los empleados y directores con la política y los procedimientos de la organización. Consiste en un programa ligado con la organización de los recursos humanos. Estos programas producen beneficios tanto a los empleados como a la organización. A lo largo de 323 páginas Leibowitz et al. (1988) van desarrollando los principios teóricos y las implicaciones para el diseño y la puesta en práctica de sistemas de desarrollo de la carrera en las organizaciones, presentando materiales, sugerencias y ejemplos. Algunas ideas a retener son las siguientes. Se proponen doce principios, agrupados bajo cuatro elementos, para producir cambios mediante sistemas de desarrollo de la carrera:

- Necesidades: definir el sistema actual.
 - Identificar necesidades específicas y grupos diana.
 - Evaluar las actuales estructuras en recursos humanos.
 - Investigar la cultura de la organización para que el desarrollo de la carrera se ajuste a ella.
- Visión: determinar nuevas direcciones y posibilidades.
 - Aplicar la teoría a la práctica: construir el programa partir de una base conceptual o modelo.
 - Diseñar múltiples intervenciones para los empleados y para la organización.
 - Implicar a los directores en el proyecto, construyendo a partir de los programas existentes en desarrollo de recursos humanos.
- Plan de acción: decisión práctica sobre los primeros pasos a seguir.
 - Asegurar el apoyo de la alta dirección de la organización.
 - Codiseñar y codirigir el proyecto de forma participativa con un grupo de consejeros.
 - Poner en práctica un programa piloto, asignar un presupuesto y el personal necesario.
- Asegurar resultados y mantener los cambios.
 - Institucionalizar el sistema de desarrollo de la carrera: crear enfoques formalizados a largo plazo.
 - Dar publicidad al programa y mantener informado al personal y a la organización
 - Evaluar y rediseñar.

Los empleados, a lo largo del desarrollo de la carrera en las organizaciones, deben ir dando respuesta a cuatro cuestiones: ¿Quién soy yo?, ¿cómo soy visto por los demás?, ¿cuáles son mis alternativas y objetivos?, ¿cómo puedo conseguir mis objetivos?. La orientación vocacional en las organizaciones debe aportar una ayuda en cualquier momento del proceso que pueda contribuir a dar respuesta a las preguntas anteriores. Las entrevistas con el orientador deben ir acompañadas de lecturas, tests, auto-valoración y materiales diversos sobre desarrollo de la carrera y empresarial.

Este nuevo enfoque ha producido la propuesta de Programas para el Desarrollo de la Carrera en las organizaciones. Estos programas se encaminan hacia la motivación de los empleados para la carrera, sugiriendo a las organizaciones lo que deben hacer para el desarrollo de sus empleados (Hall, 1987).

Se han propuesto diversos *modelos de programas para el desarrollo de la carrera en las organizaciones*. Uno de ellos, presentado por Gutteridge (1987: 78), contiene los siguientes elementos:

1. Identificar problemas, presiones, necesidades y oportunidades.
2. Identificar indicadores de éxito.
 - Empleados (plan de carrera preparado, haber mantenido como mínimo una entrevista).
 - Directores (menos tiempo necesario para ocupar las plazas vacantes, mejores rendimientos de los empleados).
 - Alta dirección (mejora de la moral de los empleados, menos problemas con el personal).
 - Personal de desarrollo de recursos humanos (mayor uso de los programas de desarrollo por parte de los empleados, positiva evaluación interna del sistema).
3. Evaluar los procesos en curso, instrumentos y técnicas.
4. Diseño del programa
5. Desarrollo de estrategias para la puesta en práctica
 - Recursos necesarios (humanos y presupuestarios)
 - Elementos de soporte e impedimentos
 - Enfoques para aumentar el compromiso de la organización
 - Prioridades, temporalización y secuenciación
 - Comunicación de la efectividad del programa a la organización
 - Evaluación de la estrategia
6. Introducción del programa y evaluación piloto

7. Inicio de la puesta en práctica generalizada y evaluación continua del proceso.

Este modelo exige dar repuestas a las siguientes preguntas: 1) ¿qué quiere conseguir la organización respecto al tema de los recursos humanos?; 2) ¿cuál es la situación actual respecto a los recursos humanos?; 3) ¿cómo se puede llegar a donde se pretende a partir de la situación actual?; 4) ¿qué está dispuesta a hacer la organización para lograr los resultados deseados respecto a los recursos humanos?.

En los programas para el desarrollo de la carrera en las organizaciones lo que es bueno para la organización también es bueno para el individuo. Algunas recomendaciones para lograr este propósito, inspiradas en la aportaciones de Gutteridge (1987: 81-82), son las siguientes:

1. Diseñar un programa específico como respuesta a unas necesidades particulares de una organización y de sus empleados.
2. Empezar por poco; no querer hacerlo todo de una vez.
3. Extender el programa progresivamente, identificando prioridades y secuenciando nuevas etapas de acuerdo con una temporalización realista.
4. Diseñar el programa de forma coordinada con otros procesos en curso, como la planificación de recursos humanos, evaluación de la realización de tareas, formación profesional en la organización, etc.
5. Obtener el apoyo de la alta dirección y materializarlo en la política de la organización, presencia física y provisiones presupuestarias.
6. Establecer indicadores de la efectividad del programa, medir y comunicar resultados.
7. Promover la participación voluntaria de los empleados en el programa.
8. Asegurar un equilibrio entre las intervenciones individuales y aquellas procedentes de la organización.
9. Formación de empleados y directivos para los cambios que previsiblemente vayan a ocurrir como resultado de la puesta en práctica del programa.
10. Ser paciente y dejar tiempo para la solución de problemas.

Gutteridge (1987: 82-94) presenta tres ejemplos de programas para el desarrollo de la carrera en las organizaciones: Disneyland, Municipalidad de Anchorage (Alaska) y Xerox Corporation.

Entre las tendencias recientes en los programas de desarrollo de la carrera en las organizaciones está la introducción de información profesional proporcionada por ordenador. Este sistema proporciona a los empleados más autonomía y también una mayor responsabilidad, de cara al propio desarrollo de la carrera en la organización. Superpuesta con esta tendencia está la progresiva integración del sistema de información del departamento de recursos humanos con el servicio de planificación del desarrollo de la carrera. Esta integración puede ayudar a asegurar la fiabilidad de los datos y la consistencia de los servicios y programas de desarrollo de la carrera. Para más detalles véase Minor (1987).

En resumen, los programas de desarrollo de la carrera individual en las organizaciones constituyen un elemento que beneficia a los empleados y a la misma organización. En la realización de estos programas juega un papel decisivo el orientador.

Programas de asistencia personal al empleado

Los **programas de asistencia personal al empleado (PAPE)** se centran en ayudar a los sujetos a enfrentarse a los problemas que les puedan afectar, aunque sea indirectamente, sus niveles de realización en el trabajo y el absentismo laboral. Entre las dificultades más frecuentes están el estrés, los conflictos familiares, los problemas emocionales, las limitaciones económicas, las dificultades de comunicación interpersonal, las crisis temporales, la depresión, el alcoholismo, la dependencia del consumo de drogas y las enfermedades físicas y mentales. Los empleados con problemas de estas características producen índices desproporcionados de absentismo laboral, accidentes e ineficacia profesional. Por lo tanto, el primer interesado en intentar aliviar estos problemas es la misma organización.

Los programas de asistencia personal pretenden ayudar al sujeto, con lo cual sale beneficiada también la organización. Entre los tópicos más frecuentes en los PAPE suelen estar los siguientes: control del estrés, entrenamiento asertivo, planificación para la jubilación, comunicación interpersonal, enfrentarse a los conflictos, desarrollo del liderazgo, formación de equipos, relaciones humanas, etc.

Estos programas pueden ser internos o externos a la organización. En los primeros el orientador es un empleado más de la organización. En los segundos se trata de unos servicios de orientación externos a la organización. El número de empleados y las actitudes del empresario son el factor decisivo a la hora de decidir cual de estos tipos es más conveniente. Lo importante para el orientador, tanto en un caso como en otro, es que sus esfuerzos deben centrarse

en el desarrollo simultáneo del individuo y del sistema. La atención exclusiva al individuo, sin una intervención sobre el contexto que genera el problema será inefectiva.

Los PAPE deben tener un enfoque dirigido a la prevención y el desarrollo. Entre las estrategias para ayudarles a enfrentarse con sus problemas están la inoculación del estrés, las habilidades de vida, las habilidades sociales, etc. A lo largo de esta obra nos hemos referimos a estos programas aplicados a la escuela, pero igualmente pueden aplicarse a las organizaciones. De hecho la mayoría de ellos han surgido para aplicarse con adultos.

Para optimizar la eficiencia del programa el orientador debe ejercer la función de consultor con la dirección de la organización, en forma similar a como se expone en "El orientador como consultor" en la página 28.

La atención a los problemas por parte del orientador deben centrarse en aquellos considerados como leves, a los que se debe aplicar una atención preventiva y de apoyo. En los problemas de larga duración o más graves la función del orientador consiste en remitir (referral) el caso al especialista más idóneo.

Desarrollo de la carrera en el tiempo libre

El concepto actual del desarrollo de la carrera es un enfoque holístico que implica no solamente la vida laboral, sino también el aprendizaje, la vida familiar y el tiempo libre. Un aspecto relevante del desarrollo de la carrera es la relación entre el trabajo y el tiempo libre. El *ocio o tiempo libre* (teisure) se refiere a aquellas actividades y experiencias relativamente autodeterminadas de las que uno puede disponer cuando tiene tiempo y dinero. Las actividades pueden ser físicas, intelectuales, de voluntariado, creativas o una combinación de ellas.

Parece ser que la automatización de los procesos productivos, la robótica, los ordenadores y la tecnología producirán una economía en la cual un pequeño número de trabajadores altamente preparados serán suficientes para producir lo que actualmente todavía se necesita un gran equipo de personal. Como consecuencia irá aumentando progresivamente la cantidad de gente en situación de ocio (ya sea en paro, jubilación o simplemente innecesaria para los procesos productivos). Se trata del tiempo liberado por la tecnología.

En esta hipotética situación el tiempo libre ocupará a una gran cantidad de personas, para las cuales las actividades de ocio serán su principal rol social.

McDaniels (1984) expone una fórmula según la cual la carrera (C) es igual al trabajo (W, de work) más el tiempo libre (L, de leisure): $C = W + L$. Si el trabajo y el tiempo libre forman parte del desarrollo de la carrera, ambos merecen atención por parte de la orientación. Este autor señala que la connotación de las palabras es importante. Si se habla del *desarrollo de la carrera* (incluyendo por tanto el tiempo libre) parece que se va a tomar más en serio que si se habla de *orientación para el ocio* o para el *tiempo libre* (p. 571). Se necesitan programas que combinen la orientación para el trabajo con la orientación para el tiempo libre, tanto en las escuelas como en las organizaciones. Super (1987) aporta sugerencias sobre programas de desarrollo de la carrera que tengan presente el potencial del tiempo libre.

4. Habilidades de estudio

Conceptos generales

Optimizar el rendimiento académico es un objetivo implícito en toda actividad relacionada con la educación. Potenciar el desarrollo de habilidades de estudio es uno de los objetivos más frecuentemente citados en los programas de Orientación. Las habilidades de estudio son técnicas que se utilizan para adquirir, retener y demostrar el conocimiento.

Utilizamos el término *habilidades de estudio* (study skills) en sentido amplio, bajo el cual incluimos los hábitos de estudio, métodos de estudio, las técnicas de trabajo intelectual y otros términos análogos.

Un hábito consiste en tener la costumbre de practicar alguna actividad con cierta frecuencia. Son ejemplos de hábitos el lavarse los dientes después de las comidas, practicar un deporte, leer el periódico, escuchar música clásica, etc. Tener *hábito de estudio* supone practicar alguna actividad relacionada con el aprendizaje con una cierta frecuencia. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los conocimientos existentes. Desde un enfoque constructivista esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La actividad intelectual puede consistir en un proceso de reflexión. Recordemos que la palabra intelectual proviene de "intus leggere" que significa "leer en el interior". La mayoría de profesores convendrán en que muchos estudiantes no tienen el *hábito* de estudiar. Por tanto un primer objetivo será crear el hábito de estudio.

Un método es el camino para llegar a un fin. Un *método de estudio*, por lo tanto, es el camino para llegar al aprendizaje. Un método puede estar constituido por un conjunto de técnicas. Es importante subrayar que enseñar un método que no se va a practicar sirve de muy poco. El requisito necesario para que el método sea útil es tener el hábito de la práctica.

Las habilidades de estudio constituyen las técnicas instrumentales básicas para la mayoría de los aprendizajes, y 'por ende'¹ son factores que favorecen el rendimiento académico. Los alumnos que poseen buenas habilidades de estudio tienden a tener buenas notas, y al revés. Teniendo en cuenta que uno de los principales problemas con que se encuentran los alumnos, profesores, tutores y padres, es el relacionado con el rendimiento académico, se puede concluir que el desarrollo de las habilidades de estudio debería ser una parte integrante del currículum. El *aprender a aprender* es y debe ser uno de los fines de la educación. Como dijo Montaigne "más vale cabeza bien hecha que bien llena". Hay que "parar de estudiar y empezar a aprender". Con esto se traslada el énfasis de los contenidos a los procesos. El contenido de un programa de estudio será olvidado más pronto o más tarde, a no ser que se practique lo que se ha aprendido. Las habilidades adquiridas e incorporadas como una forma de comportamiento habitual ya no se olvidan tan fácilmente. Se trata de ir poniendo más el énfasis en las habilidades que no en los conocimientos.

La mayoría de profesores se quejan de que sus alumnos no saben estudiar. En este sentido se puede hablar de *currículum invisible*, puesto que se espera que los estudiantes adquieran estas habilidades pero no se les enseña de forma sistemática. No hay que confundir el *currículum invisible* con el *currículum oculto*. El primero se refiere a lo que se exige pero no se enseña, el segundo a lo que se aprende pero no se exige (ideología, poder, sexismo, racismo, comportamiento democrático, etc.)

Alvarez et al. (1988) subrayan que la mera información sobre métodos de estudio no es suficiente para que sea transmitida al comportamiento habitual del estudiante. Para adquirir habilidades de estudio se requiere una práctica continuada y supervisada, lo cual implica la necesidad de integrar el desarrollo de las habilidades de estudio en la dinámica de clase, y por tanto en el currículum.

La integración en el currículum de programas para el desarrollo de las habilidades de estudio es una estrategia básica para prevenir el fracaso escolar y favorecer el rendimiento óptimo. El aprender a aprender debe pasar a formar parte esencial del contenido de cualquier materia. Recordemos que el *contenido* incluye "todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad mental constructiva del alumno" (Coll, 1987: 133). De acuerdo con el *Diseño Curricular Base* del MEC (1989: 41-42) "se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes". Un *procedimiento* es "un conjunto de acciones ordenadas orientadas a la consecución de una meta". Los procedimientos indican "contenidos que también caben bajo la denominación

de 'destrezas', 'técnicas' o 'estrategias'". Queda claro, pues, que es en el apartado de los procedimientos donde debe integrarse el desarrollo de las habilidades de estudio. Las *orientaciones didácticas* para cada materia abren la puerta a esta integración. Este razonamiento deberá tenerse presente en el momento de la integración de los otros programas que se irán presentando.

El análisis de los "estilos de aprendizaje" ha ocupado recientemente el interés de los investigadores. Algunos términos generalmente utilizados no acaban de estar perfectamente definidos. Un intento de clarificación es el de Schmeck (1988), al que seguimos en las líneas siguientes. Se denomina *estilo* a cualquier patrón de comportamiento que una persona adopta para abordar un tipo particular de tarea (p. ix). El estilo hace referencia a la particular forma de ser de la persona. El estilo es un rasgo consistente y estable en la forma en que una persona atiende, percibe y piensa. El *estilo cognitivo* es la forma habitual y general en que una persona procesa información. Los *estilos de aprendizaje* son estilos cognitivos aplicados al aprendizaje de algo. Una *estrategia cognitiva* vincula las operaciones y procedimientos que un individuo puede utilizar para adquirir, retener y encontrar posteriormente distintas clases de conocimientos y realizaciones (p. 102). El procesamiento de información incluye la adquisición, almacenamiento y búsqueda retrospectiva. El término *estrategia* es de origen militar y se utiliza para referirse a los procedimientos para poner en práctica el plan de una operación militar en gran escala. Se Schmeck (1988) denomina *táctica* a cada uno de los pasos más específicos en la puesta en práctica del plan; aunque tal vez por la connotación militar que tiene este término sería preferible utilizar *técnica* o *procedimiento*. De forma más general, el término estrategia se refiere a la puesta en práctica de una serie de procedimientos (técnicas) para conseguir algo. Una *estrategia de aprendizaje* es, por ejemplo, una secuencia de procedimientos para conseguir el aprendizaje, y los procedimientos específicos se denominan *técnicas de aprendizaje* (p. 5). Para Nisbet y Shucksmith (1986) una estrategia de aprendizaje es un conjunto de secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos.

El estilo y la estrategia de aprendizaje están muy relacionados. Lo que los distingue es que mientras el estilo es un rasgo latente, la estrategia es un comportamiento observable (p. 102). Los estilos se centran en la persona; las estrategias en la tarea (p. 185).

Las habilidades (skills) son capacidades que pueden expresarse mediante el comportamiento en cualquier momento, y que se han logrado y desarrollado mediante la práctica. Las habilidades son instrumentos de que podemos disponer en el momento necesario. Las habilidades son cosas que podemos hacer, las estrategias y las técnicas implican decisiones conscientes para poner en práctica estas habilidades. Las habilidades son rutinas cognitivas para

realizar tareas específicas; las estrategias son los medios de seleccionar, combinar o rediseñar estas rutinas cognitivas. Las estrategias que seleccionamos están en función de lo que pensamos que va a funcionar y del conocimiento meta-cognitivo.

La noción de *meta-cognición* se utiliza para describir las concepciones que el alumno posee sobre sus propias estrategias de aprendizaje. Por ejemplo subrayar, resumir, recitar, etc. Pero además da importancia a la "ignorancia secundaria", es decir, saber lo que no se sabe. Los atributos definidores de la *meta-cognición* son estar al corriente de los propios estados cognitivos y afectivos, y controlar y manejar los propios procesos cognitivos. Existen dos tipos de meta-cognición, según se refiera a: a) hechos: saber lo que sabemos; b) procesos: conocer las propias capacidades, las estrategias que funcionan mejor en ciertas situaciones y ser sensible a los beneficios de la localización de recursos cognitivos eficientes (p. 148). El *conocimiento meta-cognitivo* incluye lo que sabemos sobre la tarea y sobre nuestras propias habilidades. Por *meta-conocimiento* se entiende el conocimiento relativo a la naturaleza misma del conocimiento.

El *meta-aprendizaje* es la aplicación específica de la meta-cognición al área del aprendizaje (p. 187). El meta-aprendizaje se refiere al aprendizaje sobre el aprendizaje. Es decir sobre el "aprender a aprender". Meta-aprendizaje y meta-conocimiento, aunque interconectados, son dos cuerpos de conocimiento que caracterizan el entendimiento humano. Las mejores estrategias de meta-aprendizaje deberían acompañarse de estrategias para ayudar a aprender sobre el meta-conocimiento. El aprender sobre la naturaleza y la estructura del conocimiento ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende.

Dun y Dunn (1984: 10-26) se ocupan de la enseñanza y el *estilo individual de aprendizaje*. Después de una revisión de las investigaciones sobre los factores que pueden afectar al estudio acumuladas durante ochenta años, observan como mínimo las dieciocho categorías siguientes, divididas en cuatro grandes grupos: a) ambientales: sonido, luz, temperatura, forma del medio; b) emotivos: motivación, persistencia, responsabilidad, estructura; c) sociológicos: independencia, pareja, compañeros, grupos, adultos, varios de ellos; d) físicos: percepción, alimentación, tiempo y movilidad.

El tema de las habilidades de estudio está ocupando el interés de estudiosos y profesionales de la educación. Buena prueba de ello son las múltiples publicaciones referidas al tema (véase por ejemplo Álvarez et al. 1988; Brunet, 1982; Hernández y Mondéjar, 1987; Muñoz y Cuenca, 1982 y muchos otros). En los apartados siguientes se aportan algunas sugerencias para la integración en el curriculum de programas de desarrollo de las habilidades de estudio. Puesto que se dispone de una extensa bibliografía sobre este tema,

nos limitaremos a apuntar algunas ideas, remitiendo a la literatura asequible para una profundización posterior.

Métodos de estudio

Un método es un camino para llegar a un fin. Un método de estudio es, por tanto, el proceso para llegar al aprendizaje.

Existen diversos métodos de estudio. Todos tienen unos principios en común. Uno de los más conocidos es el EPL2R de Robinson que vamos a exponer seguidamente.

Es importante que los estudiantes conozcan estrategias prácticas que les ayuden en su estudio personal. El orientador puede asesorar a los profesores sobre la forma de transmitir estos conocimientos a los alumnos. Hay que insistir en que no es suficiente con explicar lo que se debe hacer, esperando que los estudiantes lo realicen en casa. Si realmente queremos ser efectivos se trata de integrar los métodos de estudio en la dinámica de clase. Esto implica hacerlo todo en clase. Pero no una sola vez, sino muchas: en distintas materias, con diversos profesores y a lo largo de todos los cursos. Cada profesor debe "enseñar a aprender" en su propia materia. Sólo de esta forma se puede favorecer realmente la adquisición de las habilidades de estudio. Este *enfoque curricular* puede suponer, en muchos casos, un cambio sustantivo en el planteamiento de la dinámica de clase: pasar de una modelo de clase centrado en la exposición del profesor (clase magistral) a un modelo que toma la lectura como base de la actividad de aprendizaje. Esto supone en definitiva pasar de un sistema de enseñanza centrado en el profesor y en la materia a otro sistema centrado en el alumno y en el aprendizaje. Recordemos que, como dijo Cari Rogers, "la enseñanza entorpece el aprendizaje". Y fue Galileo quien afirmó "no puedes enseñar nada a nadie, sólo puedes ayudarlo a descubrirlo en sí mismo".

El método EPL2R

La sigla EPL2R significan: exploración, preguntas, lectura, respuestas, revisión. Estos son los cinco pasos del método de Robinson, que puede sintetizarse en los siguientes términos.

Exploración: Antes de empezar conviene saber qué es lo que vamos a estudiar. Con una prelectura exploratoria podemos hacernos una primera idea del contenido del tema. La prelectura se hace antes de leer un libro o un capítulo.

El aprendizaje significativo requiere el esfuerzo por parte de los alumnos de relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen. Para conocer este proceso, tanto el profesor como el estudiante deben conocer el "punto de partida conceptual" si quieren avanzar de un modo más eficiente en el aprendizaje significativo. Ausubel (1976) afirma "si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averiguase ésto y enséñese en consecuencia". Este punto de vista coincide con Bruner (1961) según el cual "no hay que abordar ningún tema en frío". Para pasar progresivamente del pensamiento concreto a concepciones más abstractas de razonamiento es necesario partir de "donde está el estudiante". Es inútil presentar explicaciones formales basadas en una lógica que es aliena a la forma de pensar de los estudiantes.

Al abordar un libro por primera vez, debemos fijarnos en: a) título y subtítulos, para saber de qué trata; b) índice general, para conocer la estructura de la obra; c) nivel de dificultad, para saber si es adecuado a nuestros conocimientos (en caso de ser demasiado difícil convendrá leer antes otros textos introductorios más sencillos); d) autor o autores, para saber si nos son conocidos; e) fecha de edición, para conocer su actualidad y posible vigencia. Esto último dependerá del tema. Por ejemplo, una obra de literatura clásica puede ser del siglo XVI y ser vigente; una obra de informática escrita hace más de cinco años es posible que no esté al día en algunos aspectos.

El buen lector no dedica más que unos minutos a esta primera fase del método. Con ello se centra el tema y se recuerdan los conocimientos que ya sabemos sobre el mismo.

Preguntas: A partir de la primera exploración el lector puede formularse una serie de preguntas. La respuesta de estas preguntas constituirá el objetivo del estudio.

Una estrategia para formular preguntas puede ser transformar los títulos y subtítulos en interrogantes. Otra posibilidad es hacer lo mismo con algunas palabras clave que aparezcan en el texto. Ejemplos de palabras clave pueden ser las que están escritas en cursiva o negrita, nombres propios, fechas, etc.

Lectura: Después de la exploración y de haber formulado algunas preguntas, se pasa a la lectura integral del texto. Lo que pretendemos es la comprensión

de las ideas. La atención debe ser máxima, a fin de captar las ideas fundamentales, la secuencia de los hechos, distinguir lo esencial de lo accesorio, distinguir entre hechos y opiniones, recoger detalles y ejemplos, etc.

A esta fase también se la denomina lectura analítica. Es una lectura profunda. A veces deberá consultarse el diccionario o la enciclopedia para comprender palabras nuevas.

En este tipo de lectura hay que tener cuidado en no quedarse sólo con las palabras. El objetivo son las ideas, no las palabras. Si el lector comprende bien las ideas, después será capaz de reproducirlas con sus propias palabras.

El estudio activo requiere papel y lápiz. Esta lectura puede ser simultánea con la técnica del subrayado que veremos más adelante.

Respuestas: Finalizada la lectura, el lector debe ser capaz de responder a las preguntas que se había formulado en el paso segundo. A partir de la lectura será capaz, además, de formular otras preguntas y responderlas. Esto es lo que asegura que la lectura ha sido comprensiva.

Una técnica que se puede utilizar en esta fase es la de realizar un esquema.

Revisión: La última fase del método consiste en realizar una revisión rápida del tema. La primera fase y la última tienen algo en común. En la primera se realiza una lectura rápida para saber qué es lo que se va a leer. La última fase es una lectura rápida para revisar lo que se ha leído.

Con la revisión finaliza la aplicación de este método. Pero posteriormente deberán hacerse repasos con objeto de mantener el nivel de memorización. La R de repaso puede considerarse incluida en la última R de revisión.

Subrayado

El objetivo del subrayado consiste en destacar las ideas esenciales de un texto. Posteriormente, leyendo lo que se ha subrayado, se debe recordar el sentido del texto.

La técnica de subrayado ayuda mucho a la comprensión y memorización. Por eso es importante aprender a subrayar bien. En primer lugar hay que tener presente que no se puede subrayar todo. Se recomienda subrayar básicamente:

a) ideas fundamentales; b) palabras clave; c) nombres propios, fechas y detalles relevantes.

Si se subraya todo, la técnica pierde su sentido. Las ideas fundamentales pueden subrayarse, pero mejor si se subrayan las palabras clave de estas ideas, que son los conceptos cargados de mayor significación. La lectura de una palabra clave nos remite a las ideas fundamentales del texto. Algunos detalles pueden ser de interés y se pueden subrayar, como personajes, lugares geográficos, fechas, palabras en cursiva, etc.

Lashwell fue un periodista que propugnó las cinco preguntas siguientes: Qué, Cómo, Cuándo, Quién, Por qué. Al escribir una noticia un periodista debe facilitar que el lector vea contestadas estas cinco preguntas. La ubicación en el espacio y en el tiempo es fundamental para la comprensión de la noticia. En las materias de estudio, en general pasa lo mismo. Por tanto, deben subrayarse aquellos conceptos que permitan contestar a estas cinco cuestiones. Cuando hablamos de subrayado podemos incluir anotaciones en los márgenes de los libros. Esto es una estrategia, que bien utilizada ayuda a la comprensión.

El subrayado y las anotaciones, si se hacen a lápiz son más fáciles de borrar en caso de error. Si el subrayado se hace con una reglita queda mucho mejor. Para resaltar los aspectos importantes de un texto también pueden utilizarse rotuladores fluorescentes de color amarillo.

Un buen subrayado ayuda mucho en la elaboración de esquemas y resúmenes. Un libro bien subrayado es un instrumento de trabajo de gran utilidad. Pero ten presente esto: no todos los libros son para subrayar y escribir anotaciones. Puedes subrayar 'tus libros', pero no los de los demás. Deja que cada cual subraye los suyos. Es de mala educación subrayar un libro que te han prestado; no debes hacerlo nunca. Tampoco deben subrayarse las grandes obras de consulta, como enciclopedias y diccionarios. En general, aquellas obras de uso común no deben subrayarse. El subrayado debe reservarse para aquellos libros de uso personal.

Resumen.

Realizar un resumen del tema estudiado puede contribuir a su comprensión. El resumen consiste en presentar una información de forma condensada. En otros términos, resumir consiste en expresar las ideas principales de forma concisa.

El resumen es más fácil de realizar si previamente se ha utilizado la técnica del subrayado. En el resumen no se deben copiar las palabras del texto, sino expresar las ideas con palabras propias. Las ideas las pone el texto, las

palabras las pone el que hace el resumen. El resumen debe ocupar del 10 al 20 % del texto original.

Esquema

Se entiende por esquema a la expresión de las ideas fundamentales de un texto mediante un diagrama que presenta una estructura lógica. En un esquema no debe haber frases, tan sólo palabras clave. Debe ser breve y claro.

Un esquema debe constar de: a) título; b) ideas principales c) ideas secundarias de cada idea principal; d) detalles de las ideas secundarias; e) todo ello expuesto en palabras clave; o utilizando signos de realce, como lápices de colores, subrayados, mayúsculas, distintos tamaños de letra, signos convencionales, etc.

Existen diversos sistemas de realizar esquemas. Por ejemplo un esquema gráfico (con llaves o flechas), un esquema numérico (con arábigos, romanos, letras mayúsculas, minúsculas, mixto), un diagrama de flujo, etc.

Un esquema debe permitir captar de un solo golpe de vista la totalidad de un contenido de estudio. Con la realización de esquemas se ayuda a la comprensión y memorización, al ser un estudio más activo.

Posteriormente el esquema es una gran ayuda en el momento del repaso. Para ello es necesario que el esquema esté bien hecho.

Conviene realizar el esquema después de haber leído el tema utilizando la técnica del subrayado.

El esquema tiene una estructura visual, por eso está muy de acuerdo con la moderna cultura de la imagen. La práctica cotidiana será lo que más te ayudará a saber realizar buenos esquemas.

El diagrama de flujo es un tipo especial de esquema que favorece mucho la comprensión y memorización. Consiste en representar gráficamente una secuencia de hechos o una simple exposición.

La lectura como técnica de trabajo intelectual

Como acabamos de ver, el método EPL2R utiliza la lectura como técnica fundamental. De hecho la mayoría de las estrategias de estudio tienen como base la lectura. La lectura se puede definir como el proceso de extraer información a partir de un texto

La multiplicidad de habilidades que intervienen en el proceso lector hace que los lectores hábiles adopten estrategias que les permiten adquirir gran cantidad de información en un tiempo mínimo. Unas buenas habilidades lectoras posibilitan un buen rendimiento académico. El estudiante que sabe leer bien, que comprende lo que lee y que dedica tiempo a la lectura, con textos de calidad, normalmente no suele tener dificultades de aprendizaje.

La lectura juega un papel muy importante en la sociedad actual. La mayoría de científicos y hombres de cultura están de acuerdo en que la lectura es la mejor forma de adquisición de conocimientos. De hecho la mayor parte de los conocimientos de la humanidad están escritos y se puede acceder a ellos mediante la lectura.

Los textos escritos ofrecen grandes ventajas sobre otros sistemas de comunicación. Uno de ellos es la facilidad de acceso. En cualquier momento podemos acceder a un libro hojearlo y consultar la información que nos interesa. Cada uno puede ir a su propio ritmo. La lectura permite recuperar la información fácilmente en el momento necesario.

Por muchas razones que el lector puede intuir, el aprendizaje de la lectura es una de las técnicas más necesarias del aprendizaje escolar. Seguidamente vamos a tratar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de las habilidades lectoras.

La lectura constituye una de las habilidades más complejas del ser humano. Su aprendizaje constituye un largo proceso, que se prolonga más allá del periodo escolar. Se ha llegado a afirmar que el aprendizaje de la lectura dura toda la vida. Es difícil delimitar con precisión cuándo una persona "sabe leer". Se ha dicho que "cuando la comprensión de un texto adecuado a su edad y nivel de conocimientos le cueste menos tiempo y esfuerzo al leerlo que al escucharlo" (Foucambert, 1989). Para que esto ocurra, la velocidad lectora tiene que superar las 150-200 palabras por minuto. De esto se infiere que todo profesor es, o debería ser, en cierta forma, un profesor de lectura. Como tal debe encargarse de adiestrar a sus alumnos para que apliquen las estrategias más convenientes a cada situación concreta de lectura. El orientador como consultor debe contribuir a que la lectura esté presente en la programación de

las diversas materias a lo largo de todos los cursos, de tal forma que se integre en la misma dinámica de clase. Seguidamente se aportan algunas sugerencias en este sentido.

Motivación para la lectura

El punto de partida para el desarrollo de las habilidades lectoras es la motivación para la lectura. Actualmente, con la presencia continua de la televisión, mucha gente está más motivada para contemplar pasivamente los programas que ofrece la pequeña pantalla que no para leer. Por eso conviene recordar algunas de las ventajas de la lectura.

La lectura es una actividad intelectual individual. Cada cual lee lo que le interesa y a su propio ritmo, a diferencia de la televisión en que todos ven lo mismo y al mismo tiempo. La lectura estimula la imaginación y el razonamiento. El lector puede seleccionar su lectura entre un campo enorme de posibilidades. La mayor parte de la información a la cual uno pueda acceder se encuentra en los libros. La información recogida a partir de libros es fácilmente recuperable: se puede volver a consultar siempre que uno quiera. Estas y muchas otras ventajas hacen que la lectura sea una actividad que puede proporcionar un enriquecimiento personal muy superior al obtenido mediante la mayoría de los programas televisivos.

Una vez tomada conciencia de la importancia de la lectura y de la superioridad que tiene sobre otros medios de comunicación, podemos ofrecer algunas sugerencias para despertar el interés hacia la lectura.

La primera motivación para la lectura la pueden proporcionar los padres. Si los niños ven a sus padres leer desearán imitar esta conducta. Por esto es importante que desde la más tierna infancia los niños tengan ocasión de ver a sus padres leyendo. Al mismo tiempo, desde la primera infancia hay que proporcionar al niño libros adecuados a su edad. Existen en el mercado libros a partir de un año. Estas primeras experiencias son un factor decisivo de cara a la motivación posterior para leer.

Un ejercicio para motivar a leer con alumnos a partir de segundo curso de primaria consiste en recordar y reflexionar sobre las preferencias personales. Se indica a los estudiantes que escriban en una hoja cinco temas sobre los cuales tienen un interés especial en adquirir conocimientos. Posibles temas son deportes, espectáculos, recetas de cocina, entrevistas a personajes famosos, biografías, astrología, narración, ciencia ficción, aventuras, arte, cine, música, fotografía, viajes, geografía, actualidad política nacional o internacional,

historia, psicología, literatura, astronomía, filosofía, biología, ciencia, investigación, etc. El campo de elección es enorme.

Esta reflexión sobre los temas de mayor interés personal permite, a veces, recordar algún libro que uno puede haber tenido deseos de leer. Se trata de recordar el título. Se indica a los alumnos que escriban cinco obras que en algún momento hayan deseado leer. Puede ayudar la visita a bibliotecas y librerías, la consulta de folletos informativos de las editoriales, las críticas que salen en la prensa, los anuncios publicitarios, etc.

Esta reflexión conduce al recuerdo de algunos autores conocidos. Hay que intentar recordar aquellos de los cuales nos puede interesar leer algo y escribir su nombre. Recordemos autores clásicos como Cervantes, Shakespeare o Moliere; literatos actuales como García Márquez, Torrente Ballester o Pere Calders; de ciencia ficción como Julio Veme, Ray Bradbury o Assimov, etc. Se indica a los alumnos que escriban el nombre de cinco autores que sean de su interés.

Una vez que han recordado y escrito algunos temas, algunas obras y algunos autores, ha llegado el momento de que se propogan algunas lecturas. Se les indica que escriban tres (puede ser un número de uno a cinco) obras que se proponen leer en un plazo relativamente breve. Este último propósito se repetirá, por ejemplo, una vez al mes, o mejor una vez a la semana.

Tipos de lectura

Existen muchas formas distintas de leer. Se han propuesto diversos criterios de clasificación de la lectura. Los principales son los siguientes.

Si se atiende a la forma externa, la lectura puede ser oral y silenciosa. La lectura oral es aquella en que el lector pronuncia lo que está leyendo. Este tipo de lectura no se utiliza prácticamente nunca, o muy pocas veces. Tan solo los profesionales de la información, como locutores de radio, conferenciantes, presentadores de televisión, etc. tienen que hacer lecturas orales. Las demás personas hacen 'lectura silenciosa'. Es decir, no pronuncian lo que están leyendo. La lectura silenciosa presenta muchas ventajas sobre la lectura oral. Fundamentalmente facilita la velocidad y la comprensión. Se recomienda que la lectura sea silenciosa. La lectura oral sólo se justifica cuando otras personas están escuchando lo que se lee. Por diversas razones, que se pueden intuir a partir de lo que se expone en estas páginas así como en la bibliografía especializada, las sesiones de lectura oral constituyen una práctica desaconsejable para el desarrollo de la eficiencia lectora.

Atendiendo a su finalidad, la lectura puede ser: a) de información general: se busca la idea general del texto a modo de de síntesis; b) de reconocimiento: cuando se busca un dato concreto; c) de estudio: cuando interesa la comprensión profunda del texto, de cara a su análisis, fijación y memorización; d) recreativa: cuando lo que interesa es entretenerse o divertirse mediante una lectura de interés personal.

El material condiciona el tipo de lectura. En primer lugar hay que distinguir entre prosa y verso. Dentro de la primera existen tres tipos básicos: narración, descripción y exposición. Un mismo texto puede contener fragmentos de cada uno de estos tipos.

Cada tipo de material requiere un tipo especial de lectura. Según el propósito de la lectura puede variar la estrategia a seguir. Cada situación concreta de lectura puede tener sus propias estrategias que conviene conocer. El profesor de cada materia es la persona adecuada para impartir conocimientos sobre habilidades lectoras en los materiales propios de su asignatura. Consideramos importante llamar la atención sobre la necesidad de integrar en el curriculum académico actividades encaminadas al desarrollo de la eficiencia lectora. El orientador, como agente de cambio, puede ser el elemento encargado de introducirlas.

Desarrollo del vocabulario

Poseer un vocabulario extenso es el requisito previo para leer con soltura todo tipo de textos.

Entre las actividades que pueden realizarse para aumentar el vocabulario están las siguientes: a) consultar un buen diccionario cada vez que se encuentra una palabra desconocida; b) utilizar las nuevas palabras en los trabajos y escritos; c) elaborar un glosario por temas y materias; d) utilizar un sistema de fichas de palabras nuevas que se clasifican sistemáticamente o alfabéticamente; e) esforzarse en utilizar la palabra precisa en cada momento; f) comprender los prefijos, sufijos y otros elementos de etimología latina o griega, como hiper, hipo, homo, mega, micro, macro, fobia, morfo, orto, etc.; g) dominar los sinónimos, antónimos, homónimos y parónimos, h) comprensión de las siglas de uso más frecuente, como ONU, UNESCO, OTAN, UNICEF, CEE, etc.

El dominio de cualquier asignatura, en cierta forma podría reducirse al dominio de la terminología. En el estudio del lenguaje, por ejemplo, el dominio de todos los términos del curso, como adjetivo, preposición, prefijo, polisemia, paradigma, sintagma, etc., es lo que da el dominio de la materia. Lo mismo en

Ciencias Naturales, el dominio de conceptos tales como flora, fauna, pistilo, corola, angiosperma, ornitorrinco, dicotiledóneas, cucurbitáceas, coleóptero, etc., es lo que constituye la esencia de la materia. Por tanto, si el dominio de las materias se puede reducir, en cierta forma, al dominio del vocabulario, hemos de tomar conciencia de la importancia que esto tiene para el rendimiento académico y las habilidades lectoras. Los profesores podrían aplicar el antiguo adagio que decía 'a la cama no te irás sin saber una cosa más' a la adquisición del vocabulario, procurando introducir en cada clase palabras nuevas propias de la materia.

Eficiencia lectora

La eficacia consiste en conseguir los objetivos que se proponen. La eficacia lectora consiste, por tanto, en acceder a la información que contiene un texto que se desea leer. Es decir, una lectura eficaz es aquella en la que se comprende y retiene todo lo que se lee.

La eficiencia añade un aspecto más a la eficacia. Una estrategia es eficiente cuando logra los objetivos con un costo mínimo. Esto aplicado a la lectura supone comprender un texto en un tiempo mínimo.

Los dos aspectos fundamentales para una eficiencia lectora son la comprensión y la velocidad lectoras. Si al leer no se entiende lo que se lee, la lectura no es eficaz. Si se comprende lo que se lee, pero se necesita una cantidad enorme de tiempo, la lectura no es eficiente.

La combinación óptima entre la velocidad y la comprensión será lo que posibilitará una lectura eficiente.

Comprensión lectora

En la comprensión de un texto se distinguen tres niveles de análisis: a) reconocimiento de palabras; b) procesamiento sintáctico; y c) procesamiento semántico. Lo importante de la lectura son las ideas. Al leer, hay que esforzarse en buscar las ideas y su encadenamiento lógico. Si de un texto se extraen las ideas, las palabras las podemos poner nosotros.

En un texto hay que distinguir: a) idea principal; b) ideas secundarias; c) datos accesorios; d) ejemplos; e) contenido explícito; f) contenido implícito. La idea principal es la esencia del texto, es el mensaje que el autor quiere comunicar. Si no se capta bien la idea principal es como si no se hubiera leído el texto. Aparte de la idea principal en todos los textos suele haber ideas

subordinadas a la principal, o ideas secundarias. Estas ideas suelen matizar, ampliar y aclarar la idea principal. Además de la idea principal y las secundarias, los textos suelen presentar datos accesorios, que pueden referirse al espacio (como una ciudad, un país, un lugar determinado), el tiempo (como un año, un siglo, una fecha) y muchas otras referencias que contribuyen a la comprensión del texto. Muchas veces se incluyen ejemplos o anécdotas que no forman parte de la idea principal, sino que contribuyen a reforzarla. El contenido explícito es lo que está escrito en el texto de forma objetiva. Además del contenido explícito existe el contenido implícito, que es el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar. La lectura del contenido implícito va más allá de las palabras. Supone un 'leer entre líneas'¹.

La capacidad para recordar un texto no implica necesariamente que se haya comprendido totalmente. Para comprender un texto, a veces, no es necesario leer todas las palabras. Lo que interesa es captar las ideas. Esto se favorece con una lectura activa y manteniendo una actitud crítica.

Para contribuir a aumentar la comprensión lectora se pueden realizar ejercicios encaminados a descubrir la estructura interna del texto y supervisar la propia comprensión. Para ello hay que usar las claves del texto y el conocimiento previo que se tenga sobre el tema. La comprensión se ve influida por tres niveles de conocimiento previo: a) un conocimiento general sobre el mundo; b) un conocimiento sobre cosas parecidas al tópico en cuestión; c) un conocimiento sobre el mismo tópico. Por otra parte hay que desarrollar estrategias que permitan detectar errores cometidos en la lectura y corregirlos. También hay que tomar conciencia de la importancia que tiene el comprender que no se comprende.

Aprender a distinguir distintos esquemas textuales favorece la comprensión. Entre los esquemas textuales se encuentran el relato, la exposición lógica, la descripción geográfica, la historia, etc.

Una parte importante de la comprensión lectora se refiere a la interpretación de gráficos, tablas, diagramas, esquemas, ilustraciones, cuadros sinópticos, etc. Cada día abunda más este tipo de comunicación. Por eso es de suma importancia aprender a descifrarlos.

La escritura constituye un repaso eficaz que favorece la comprensión. Por eso, para aumentar la comprensión se recomienda desarrollar actividades y usos de la escritura, como el resumen y el esquema.

Lectura integral y lectura selectiva

La lectura integral consiste en leer todas y cada una de las palabras del texto, con objeto de tener una comprensión lo más profunda posible del texto, despreocupándose un poco del tiempo que esto puede suponer. En este tipo de lectura, un buen lector puede leer alrededor de 240 palabras por minuto con un 80 % de comprensión.

La lectura selectiva consiste en leer aquellos pasajes, palabras o ideas del texto que pueden permitir en un tiempo mínimo obtener una comprensión aceptable. Un buen lector puede leer en lectura selectiva a un promedio equivalente a 400 ppm con un 60 % de comprensión. Algunos pueden llegar a 800 palabras con un 40 %. La elección entre lectura integral o lectura selectiva estará en función de los propósitos de la lectura.

Velocidad lectora

Contrariamente a lo que mucha gente cree, el lector lento no es el que comprende más. El buen lector lee por conjuntos de palabras, realiza pocas fijaciones por línea y, como consecuencia, lee rápido.

Existen diversos tipos de velocidad lectora. Los principales son los siguientes.

1. Lectura reflexiva.

Es la más lenta de todas. El lector intenta captar el contenido del texto en toda su profundidad, al mismo tiempo que va reflexionando sobre el mismo. Este tipo de lectura se utiliza para preparar un examen o un trabajo de profundización. Es un tipo de lectura intensiva. La velocidad suele ser inferior a las 230 ppm.

2. Lectura promedio

Es un tipo de lectura integral (se leen todas las palabras), pero más rápida que la anterior. El lector pretende captar las ideas principales y también los detalles. Pero no de cara a un examen. El lector sabe que no tendrá que demostrar lo que ha comprendido con toda precisión. El promedio suele oscilar alrededor de 250 ppm.

3. Lectura rápida

Este tipo de lectura siempre es superior a las 260 ppm. y puede presentar diversas variedades. Una de ellas es el 'skimming', que consiste en hacerse

una idea aproximada de la idea principal en el mínimo tiempo. Otra es el 'salteo' que consiste en leer a saltos, fijándose el lo más relevante. No es una lectura integral, sino **que se trata de una lectura** selectiva: no se leen todas las palabras, se seleccionan los contenidos más relevantes del texto. El lector sabe lo que busca y lo encuentra. Sólo los lectores muy diestros pueden acceder a este tipo de lectura con eficacia.

4. Localización de información

Es una lectura selectiva en la cual el lector se dirige directamente a la información requerida. Por ejemplo consultar un diccionario, una guía de teléfonos, una información concreta en un libro, etc.

Flexibilidad lectora

Se trata de leer rápido, pero no de forma indiscriminada. El buen lector sabe a qué velocidad puede ir en cada situación de lectura. La flexibilidad lectora consiste en adecuar la velocidad a los objetivos de la lectura, teniendo en cuenta la dificultad y la familiaridad del material.

Se ha comparado el acto de leer con el conducir un coche. El conductor novel suele ir despacio y siempre a la misma velocidad. El buen conductor sabe que en los lugares peligrosos, o de mucho tráfico, debe ir despacio. En cambio, por una autopista despejada puede correr bastante más. En la lectura pasa lo mismo. El buen lector sabe que la velocidad lectora debe estar en función de la dificultad, la familiaridad, la lecturabilidad, la legibilidad y los objetivos de la lectura. Cuando el texto es fácil y el tema familiar, la lectura puede ser muy rápida.

Los objetivos o propósitos de la lectura son el aspecto fundamental en la determinación de la velocidad lectora. Todo lector, en el momento de iniciar la lectura de un texto, se propone unos objetivos, ya sea de forma explícita o implícita. Ejemplos de objetivos de la lectura pueden ser: tener una visión general del tema, captar la idea principal, comprender todo el texto en toda su complejidad y extensión, estudiar de cara a un examen, analizarlo de cara a un trabajo, consultar algunos detalles, o sencillamente realizar una lectura recreativa. Esto supone identificar los aspectos importantes del mensaje sobre los que focalizar la atención y decidir qué información es irrelevante para prescindir de ella. En función de los propósitos de la lectura debe adecuarse la velocidad.

Lectura intensiva y lectura extensiva

La lectura intensiva consiste en leer un texto de forma integral procurando captar la mayor parte de su contenido. La lectura extensiva consiste en consultar rápidamente varias obras que tratan sobre un mismo tema, con el propósito de tener una visión comprensiva de distintos enfoques.

En algunos casos es preferible una lectura intensiva; pero en otros será más conveniente una lectura extensiva. Siempre dependerá de los propósitos de la lectura. Con todo, la tendencia actual es sugerir la consulta de muchas obras sobre un mismo tema; es decir, la primacía de la lectura extensiva sobre la lectura intensiva. Como mínimo en una primera aproximación al tema. La lectura intensiva se reservaría sólo para la preparación de un examen sobre un contenido concreto que está en un determinado libro de texto. En la mayoría de los otros casos, la consulta de diversas obras, aunque sea utilizando técnicas de lectura rápida, permite que el lector vea distintos enfoques del tema. El lector va seleccionando de cada texto la información pertinente a los propósitos de la lectura. Los aspectos que quedan difusos en un libro están aclarados en otro. La consulta de distintas obras para un mismo concepto favorece grandemente la comprensión.

'Tiempo libre, tiempo libro'

El tiempo perdido no se recupera jamás. Hemos visto como la lectura es una habilidad sumamente compleja. Los buenos hábitos lectores son un factor importantísimo en el rendimiento académico. Es decir, aquel que lee bien es muy probable que no tenga dificultades escolares y que vaya aprobando todas las materias sin dificultad. Los buenos hábitos lectores no se improvisan; se van adquiriendo con la práctica de muchos años.

Si uno se lo sabe montar bien, durante la semana hay muchas horas libres. Y tiene que haberlas. No todo debe ser estudiar, también tiene que haber tiempo para jugar y divertirse. Una buena forma de divertirse también puede ser leer libros de interés personal.

Actualmente, mucha gente, en seguida que tiene un momento libre, enciende la televisión. No es que interese un programa determinado, sino sencillamente ver lo que sea. Encender la televisión se ha convertido en un hábito, a veces casi inconsciente. Se ha llegado a hablar de teleadicción, como si de una droga se tratara. Este hábito está quitando muchas horas a la lectura. No se trata de prescindir totalmente de la televisión. Sino de seleccionar y ver

los programas que puedan ofrecer un cierto interés. Si el programa no es realmente interesante, la lectura puede proporcionar mejor aprovechamiento del tiempo, tanto a nivel de desarrollo cultural como de satisfacción personal.

Un buen consejo puede ser este, cuando tengas tiempo libre, en el que no sabes que hacer dedícate a leer. Es decir, ocupa tu tiempo libre en tiempo de leer. Este podría ser el lema: 'tiempo libre, tiempo libro'. Puedes estar seguro que en la lectura recreativa te lo puedes pasar muy bien, y además te aportará múltiples beneficios.

Conocimientos meta-cognitivos de la lectura

Como ya hemos señalado, el conocimiento meta-cognitivo se refiere a lo que sabemos sobre la tarea y sobre nuestras propias habilidades. Existe un conjunto de estrategias encaminadas al desarrollo de las habilidades de estudio que toma como base el conocimiento meta-cognitivo.

Pérez Alvarez y Martínez Camino (1985) al analizar el comportamiento del profesor a lo largo del proceso de enseñanza de conocimientos meta-cognitivos de la lectura distinguen cuatro fases: 1) planificación; 2) exposición; 3) monitorización (prácticas supervisadas); 4) evaluación. Durante la fase de exposición el profesor puede exhibir tres tipos de comportamiento: 1) Prescriptivo: se refiere a los pasos que hay que seguir. Antes de iniciar la lectura hay que analizar el título, la estructura del texto y las expectativas. Durante la lectura se pueden hacer interrupciones. Al final, resumir y captar la estructura. Realizar un esquema. A partir del esquema reproducir el contenido. 2) Justificativo: explica las funciones y utilidad de las instrucciones que se prescriben. 3) Descriptivo: el profesor describe su propia acción durante el proceso de ejecución. Estos tres tipos de comportamiento se corresponden a tres planos o niveles de meta-cognición.

Seguidamente transcribimos un acto didáctico meta-cognitivo, inspirándonos en un ejemplo que estos autores presentan, al cual añadimos otros elementos de nuestra propia experiencia. El texto se refiere a las verbalizaciones del profesor y lo presentamos como modelo a seguir. Cuando a principio de párrafo aparecen las letras P (prescriptivo), J (justificativo) o D (descriptivo) se refieren al tipo de comportamiento del profesor. Como se podrá observar, el ejercicio en conjunto consiste en una exposición práctica del método EPL2R expuesto anteriormente. La descripción del proceso es como sigue.

P. Voy a estudiar esto. En primer lugar hay que leer el título.

J. El título sirve para conectar lo que ya sabemos con el contenido del texto que vamos a leer. Siempre sabemos algo de lo que vamos a leer. Si lo recordamos nos ayudará a comprender mejor. El título también sirve para anticipar el tema esencial del texto y distinguir las ideas principales de las secundarias.

D. El título dice ... ¿Qué sé yo de esto?. (Recordar lecturas previas relacionadas con el tema, así como informaciones recogidas de la prensa, cine, televisión, charlas, etc. con objeto de actualizar lo que ya sabemos sobre el tema).

P. Una vez leído el título y centrado el tema se trata de realizar una primera exploración del texto. Durante la exploración hay que fijarse en títulos, subtítulos, epígrafes, figuras, gráficas, palabras en cursiva, en negrita, nombres propios, fechas y, en general, todo dato relevante que pueda ser una pista que nos ayude a centrar el tema. La exploración debe ser rápida. Con unos minutos debe ser suficiente.

J. La exploración nos aproximará aún más al contenido, facilitándonos el recuerdo de lo que ya sabemos sobre él. Al mismo tiempo nos ayuda a discernir la estructura del texto.

D. En la primera página aparece... (por ejemplo: un subtítulo que indica... En la segunda página hay una figura... una gráfica, palabras en negrita, en cursiva, una fecha,...).

P. Una vez finalizada la exploración hay que formularse unas preguntas. Estas preguntas deberán ser contestadas al final de la lectura. Los títulos y subtítulos expresados de forma interrogativa son una sugerencia para formular preguntas. También son preguntas significativas: ¿cuál será la idea principal?, ¿cómo está organizado el texto?, ¿cuáles son las ideas secundarias?, ¿cuáles son los datos relevantes que conviene retener?. Otras sugerencias son el *¿qué...?*, *¿quién...?*, *¿cuándo...?*, *¿dónde...?*, *¿cómo...?*, *¿por qué...?*.

J. Estas preguntas nos van a servir para guiar la lectura, saber dónde hemos de poner más atención. Se trata de fijar el propósito de la lectura.

D. Como ejemplos de preguntas que me puedo formular en este texto están las siguientes. ¿Qué es...?, ¿quién es...?, ¿qué significa...?, ¿cuándo ocurrió...?, ¿dónde estaba...?, ¿cómo se hace...?, ¿por qué...?

P. Una vez que ya sabemos de qué va el tema y nos hemos fijado unos propósitos de la lectura, podemos pasar a la lectura propiamente dicha. Ahora será más fácil la comprensión, puesto que ya sabemos de qué va el tema.

J. La lectura debe servir para adquirir información.

D. La lectura debe ser siempre silenciosa. Como excepción, para que podáis seguir el hilo del razonamiento, voy a leerlo en voz alta. El texto dice: "...".

D. En determinados momentos conviene detener la lectura para reflexionar sobre lo que se está leyendo. Por ejemplo aquí... (veo..., observo..., constato...), lo cual se relaciona con... Sigo leyendo: "... (y así hasta el final de la lectura).

P. Una vez leído el texto se trata de comprobar si somos capaces de formular las preguntas que se habían formulado en el paso número dos.

J. El ser capaz de dar respuestas correctas a las preguntas formuladas asegura la comprensión de una parte importante del texto. Al mismo tiempo ayuda a vislumbrar más claramente la estructura del contenido, a distinguir entre la idea principal y las ideas secundarias, así como a reconocer los datos de soporte más relevantes.

D. La primera pregunta es... Esto puede responderse diciendo... La segunda pregunta es... La respuesta coincide con la idea principal del texto, la cual puede expresarse en los siguientes términos: ... La respuesta a la tercera pregunta puede ser un resumen de... (y así hasta contestar todas las preguntas, procurando no perder de vista el objetivo final: la comprensión del texto).

P. Ahora vamos a hacer un esquema del contenido. Es decir, elaborar un plano que nos ayude a ver como está estructurado y como se relacionan los distintos elementos.

J. La realización del esquema y posterior visualización son prácticas muy eficaces para la comprensión, memorización y repaso posterior.

D. Un esquema de este tema puede ser así. (Se puede realizar en la pizarra, o en el retroproyector. Es importante enseñar el proceso de realización; no limitarse a mostrar el producto terminado. Durante la realización se deben acompañar comentarios explicativos y justificativos de por qué se hace de una forma y no de otra).

P. Este esquema es correcto. Pero podría haberse hecho de una forma distinta.

J. Existen diferentes formas de describir un mismo fenómeno. Cada cual debe hacerlo de la forma que le vaya mejor.

D. Una forma distinta podría ser esta. (Describir la realización de un tipo de esquema diferente).

P. Ahora podemos reproducir el texto a partir del esquema. No se trata de repetir lo mismo que dice el autor, sino de utilizar distintas palabras, pero que sean propias, para describir la misma idea.

J. Si a partir del esquema somos capaces de expresar las ideas esenciales del autor, hemos asegurado una buena comprensión.

D. A partir del esquema vemos que... (a partir de la contemplación del esquema como apoyo mnemotécnico se reconstruye el contenido esencial del texto).

P. Seguidamente se trata de resumir lo esencial del texto. El título suele ofrecer una pista importante. Se trata de reconocer la idea principal.

J. Ser capaz de resumir un texto en las propias palabras asegura una buena comprensión del mismo y ayuda a la memorización.

D. En resumen, el texto pretende... (exponer un resumen del mismo).

Desarrollo de las habilidades de estudio

En los apartados anteriores se acaban de exponer algunas sugerencias encaminadas al desarrollo de los hábitos de estudio. La idea implícita consiste en potenciar el desarrollo de las habilidades lectoras como estrategia nuclear de los métodos de estudio. En este apartado se aportan algunas ideas más que pueden completar las anteriores.

Planificación y distribución del tiempo

En la medida que el estudiante asimile la importancia de realizar una planificación de las actividades y establecer unos horarios de trabajo, será capaz de aprovechar al máximo el tiempo disponible. Esto supone partir de unos objetivos, que pueden ser diarios, semanales, mensuales y anuales. Se trata de establecer qué es lo que voy a hacer hoy, esta semana, este mes, este curso. En función de los objetivos hay que buscar tiempos para alcanzarlos. El horario que cada uno se establezca debe ser flexible, realista y compatible con otras actividades.

Una actividad encaminada a desarrollar la percepción del tiempo es la siguiente. El profesor dice: "Vamos a analizar cómo distribuimos un día normal. ¿Cuáles son las actividades que habitualmente realizamos a diario?, ¿de

cuanto tiempo dispongo para estudiar?". El profesor anima a los alumnos para que vayan aportando ideas sobre actividades corrientes durante el día. A medida que van surgiendo ejemplos de actividades el profesor las va escribiendo a la pizarra junto con el tiempo que aproximadamente se invierte a diario en esta actividad. Hay que procurar incluir todo lo que el estudiante realiza cada día. Un ejemplo indicativo de lo que puede ir surgiendo es lo que aparece en la Figura 6 en la página 102.

Este es un ejemplo ideal. Cada alumno tendrá unas características propias distintas de los demás. De lo que se trata es de tomar conciencia de cómo se pasa el día. En muchos casos se podrá observar que apenas queda tiempo para el estudio. Si realmente no hay tiempo para el estudio, es imposible adquirir el hábito de estudiar, y mucho menos desarrollar métodos y habilidades de estudio. El profesor a partir de segunda etapa deberá insistir en que los estudiantes se planifiquen un tiempo de estudio en casa. Pero nunca tendrá la garantía de que realmente se realice. Por lo tanto, si quiere ser realista y eficiente, no le quedará más remedio que intentar que los estudiantes adquieran el hábito de estudio en clase. Esto implica dedicar un tiempo de clase para practicar las habilidades de estudio que estamos exponiendo. Es decir, se trata de integrar el desarrollo de las habilidades de estudio en la dinámica de clase y en el mismo currículum.

Muchos de los proyectos que pretendemos abordar pueden compararse con "comerse un elefante". ¿Cómo se puede comer un elefante?. En principio podríamos pensar que es imposible. Pero no lo es. Se puede hacer si se divide en trocitos. No se puede abordar todo de una vez. Pero si no se va comiendo un trocito cada día, el tiempo pasa y el elefante sigue entero. Hay que planificar comer una porción diaria a fin de terminarlo en un cierto plazo. Lo mismo debe hacerse para cualquier actividad, como por ejemplo aprobar una asignatura, un curso, o toda una carrera. Cualquier proyecto puede ser tan difícil como "comerse un elefante".

Condiciones ambientales y personales

Existen diversas condiciones que pueden influir en el estudio. Entre las características personales están: la salud, la alimentación, el descanso, practicar ejercicio físico o algún deporte, la estabilidad emocional, etc. Son contraproducentes el tabaco, el alcohol y las drogas.

Como factores ambientales destacamos el lugar de trabajo, la iluminación, ventilación, silencio, temperatura, etc. Los parámetros óptimos recomendables son: 1) temperatura entre 18 y 25 grados centígrados; 2) renovación de 15

Actividad	Tiempo
Dormir	8
Comidas	2
Aseo	1
Desplazamientos	1
Deporte	1
Clases	5
Televisión	2
Estar con amigos	1
Clases extras	1
Tiempo de estudio	2
Total	24

Figura 6. Distribución del tiempo

metros cúbicos de aire por persona y hora; 3) velocidad del aire entre cero y 1 m/seg. ($0 < v < 1$); 4) humedad relativa entre 30 y 70 %.

Uno de los aspectos más olvidados tal vez sea la ventilación. La respiración de una persona es de 400-800 litros de aire por hora, con un consumo de 30-60 litros de oxígeno, lo cual produce 0'2-0'4 litros de dióxido de carbono. Esto justifica la recomendación de que existan 10-15 metros cúbicos por persona y hora para mantener una buena proporción de gases en el aire. Para ello es necesario una ventilación constante, asegurando que existen entradas de aire en zonas opuestas de la estancia; éstas pueden ser muy pequeñas o grandes en función del número de personas, de la temperatura y de la velocidad del aire. Para conocer las necesidades de ventilación de un espacio se pueden dividir los metros cúbicos entre el número de personas, con lo cual se obtiene un coeficiente que puede orientar sobre las necesidades de ventilación: 1) coeficiente superior a uno (>1): debe evitarse esta situación, o en todo caso forzar la ventilación (climatizadores, ventiladores, etc.); 2) coeficiente entre 0'75 y 1: la ventilación debe ser constante, asegurando que existan entradas de aire en zonas opuestas de la estancia (puerta y ventana); 3) coeficiente aproximadamente = 0'50: ventilar la estancia durante un mínimo

de cinco minutos cada hora, a ser posible con las personas fuera del recinto durante la ventilación. El aumento de la temperatura, independientemente de otros factores, aumenta la fatiga y disminuye la capacidad de actividad. Si a ello añadimos otros elementos (ventilación insuficiente, mucha gente en un espacio reducido, humos, etc.) se puede producir un descenso en la capacidad de concentración y en el rendimiento; e incluso dolores de cabeza. La mayoría de las personas han podido experimentar la sensación de "mente espesa" después de haber permanecido en espacios cerrados y cargados durante un cierto tiempo. En "El "síndrome del edificio enfermo"" en la página 243 se amplía este fenómeno.

La memoria

La memoria reviste una importancia primordial en el proceso cognitivo, el cual incluye: adquisición, retención, evocación y reconocimiento.

Existen diversas reglas mnemotécnicas que pueden ayudar en determinados casos; pero conviene no abusar de ellas, puesto que al hacerlo puede invalidar su eficacia.

El fenómeno del olvido ha recibido atención por parte de los teóricos, dando lugar a distintas teorías explicativas. El conocimiento de la curva del olvido debe dar la pauta para planificar racionalmente los repasos dentro de los periodos de estudio.

Aspectos organizativos y estructurales del entorno de aprendizaje

Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje han demostrado que existen diferentes formas de aprender y que cada persona lo hace a su manera (Dunn y Dunn, 1984; Schmeck, 1988). Diferentes personas no responden de igual manera a los mismos estímulos, a los mismos entornos.

Sin embargo, el sistema educativo proporciona el mismo entorno y el mismo estilo de enseñanza para todo el grupo clase. Por otra parte, parece ser que el profesorado no está muy dispuesto a la individualización de la enseñanza. El tamaño del grupo clase es un serio obstáculo para ello.

En general se acepta que el aprendizaje y el comportamiento están influidos por la estructura física de la escuela, las características específicas del entorno de la clase, el número de alumnos y de profesores en los grupos y las características estéticas de la situación de aprendizaje.

Incentivos para el aprendizaje

El tema de los incentivos para el aprendizaje está presente en la mayoría de los problemas de clase.

Muchos profesores consideran que el aprendizaje es una recompensa en sí mismo, o que es un deber del alumno que debería por sí mismo proporcionarle motivación. Estas creencias no se sostienen en algunas clases donde se pueden observar problemas de disciplina, comportamientos agresivos, delincuencia, resistencia activa, etc.

Aunque en muchos casos los problemas tienen una causa principal en las características personales del individuo, hay que reconocer que en algunas ocasiones el problema puede estar en la clase o en el hogar, más que en el mismo individuo. A estos casos es a los que vamos a referirnos a continuación.

Muchos profesores se resisten a establecer incentivos o recompensas para el aprendizaje. Como señalan Baker y Shaw (1987: 149-157) lo que no llegan a comprender estos profesores es que siempre existe una estructura de recompensas, esté o no formalizada.

Hay que distinguir entre una estructura de recompensas formal de otra informal. En el primer caso se trata de una situación en la que está establecida la forma de ganar las recompensas. El segundo caso incluye alabar o dar la culpa de algo, sonreír o fruncir el ceño, animar o criticar, así como cualquier reacción espontánea del profesor a los alumnos. Contrariamente a lo que debería ser una planificación científica de la educación, lo habitual son las estructuras informales, donde los incentivos negativos y los castigos suelen ser lo más corriente. Sin embargo hay evidencia de que las estructuras formales producen mejores resultados (Baker y Shaw, 1987: 150). Por eso, los orientadores deberían intervenir de forma apropiada para ofrecer ayuda a los profesores en el establecimiento de estructuras formales de incentivos y recompensas en clase.

Los principales tipos de estructuras formales son (Michaels, 1977; Slavin, 1977; Baker y Shaw, 1987: 150): 1) competición individual; 2) competición de grupo; 3) contingencias de recompensas individuales; 4) contingencias de refuerzo en grupo. En los dos últimos casos el comportamiento se compara con un estándar establecido para determinar la recompensa en cada caso. El hecho de que uno consiga una recompensa no impide que otro también la consiga; cosa que no pasa en los dos primeros tipos.

Johnson y Johnson (1974: 213) indican que las estructuras cooperativas, competitivas e individualistas pueden ser igualmente apropiadas y efectivas bajo distintas condiciones. Los educadores deberían utilizarlas a todas ellas según los objetivos educativos que se pretendan. Los alumnos deberían aprender las habilidades básicas necesarias para funcionar en todos estos tipos de situaciones. De las investigaciones sobre los incentivos en el aprendizaje se derivan implicaciones para la práctica, una de ellas es la siguiente. Si el objetivo consiste en incrementar la realización a corto plazo debería elegirse la estructura de competición individual; siempre que haya cierta homogeneidad de habilidades entre los miembros del grupo.

Fuentes de recursos documentales

El estudiante debe familiarizarse con las bibliotecas. Esto supone conocer los tipos de ficheros (autores, CDU, alfabético, etc.) y, en definitiva, cómo localizar un libro.

Dada la proliferación bibliográfica en cualquier especialidad es primordial hoy en día conocer las fuentes de fuentes de fuentes, así como sistemas mecanizados que permiten una búsqueda bibliográfica retrospectiva por ordenador, a través de las redes de teledocumentación.

Técnicas de expresión escrita

En la realización de trabajos es conveniente aprender a manejar la información recogida. Esto supone el dominio de las referencias bibliográficas y de las citas. A este respecto recomendamos las normas del APA.

El trabajo con fichas puede ser una técnica de gran ayuda en la recogida de información y posterior uso en el momento de redactar el trabajo.

La presentación del trabajo debe cumplir unos requisitos mínimos que el no cumplirlos desmerece la "presentación". Entre estos requisitos están el índice, los márgenes, la paginación, la estructuración, la redacción, corrección ortográfica, etc.

La preparación de los exámenes supone una estrategia que pocas veces se enseña. No se debe dejar nunca para la "empollada final"; hay que ir trabajándolo poco a poco, desde principio de curso. Esto supone unos objetivos a largo plazo, una distribución del tiempo, asignando tareas a los horarios establecidos, de tal forma que al final sólo se tenga que repasar y estar tranquilo porque se domina la materia.

Técnicas de expresión oral

Dada la cantidad de alumnos, principalmente en los primeros cursos universitarios, hoy en día se utiliza poco la expresión oral en clase. Y prácticamente ha desaparecido como medio de evaluación. Sin embargo, esto no significa que no sea importante. Tal vez las limitaciones de tiempo nos impiden dar más importancia a la expresión oral en público. Por eso sugerimos la integración en el curriculum de técnicas de expresión oral que incluyan la preparación de una comunicación oral, pautas para su realización, normas elementales sobre el discurso oral, técnicas de dinámica de grupos, etc.

El pensamiento divergente: El contenido estructurado de una carrera universitaria a veces permite pocas posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento divergente. En este último capítulo se intenta abordar este tema, mediante ejercicios prácticos que induzcan al pensamiento creativo (divergente) y al juicio crítico.

Enseñar a pensar y desarrollo de la inteligencia

Podríamos establecer un nexo en la siguiente dirección. La importancia de "aprender a aprender" implica "enseñar a aprender". "Enseñar a aprender" implica "enseñar a pensar".

El *Proyecto Inteligencia* (PI), elaborado por un equipo de expertos de la Universidad de Harvard, de donde le proviene el sobrenombre de *Proyecto Harvard*, tiene como objetivo el desarrollo de habilidades intelectuales que están en la base de los aprendizajes. El PI fue aplicado por primera vez en Venezuela entre 1979 y 1983. Frente a otros programas de entrenamiento cognitivo aborda un amplio abanico de estrategias. La estructura de este proyecto es la siguiente (entre paréntesis aparece el número de lecciones):

1. Fundamentos del razonamiento: Observación y clasificación (6), Ordenamiento (4), Clasificación Jerárquica (3), Analogías: descubrir relaciones (4), Razonamiento espacial (3).
2. Comprensión del lenguaje: Relaciones entre palabras (5), La estructura del lenguaje (5), Leer para entender (5).

3. Razonamiento verbal: Aseveraciones (10), Argumentos (10).
4. Resolución de problemas: Representaciones lineales (5), Representaciones tabulares (4), Representación por simulación y puesta en acción (4), Tanteo sistemático (2), Poner en claro los sobreentendidos (3).
5. Toma de decisiones: Introducción a la toma de decisiones (3), Buscar y evaluar información para reducir la incertidumbre (5), Análisis de situaciones en que es difícil tomar decisiones (2).
6. Pensamiento inventivo: Diseño (9), Procedimientos como diseños (6).

Este proyecto reúne las condiciones que estamos proponiendo de cara la implantación de programas de intervención integrados en el curriculum. El profesor es el que lo lleva a la práctica. Para ello dispone de un manual detallado, que presenta paso a paso el procedimiento a seguir en clase. El proceso de una sesión puede esquematizarse en los pasos siguientes: 1) recapitulación de la sesión anterior; 2) reto: situación problemática; 3) respuestas dispersas (adecuadas e inadecuadas); 4) sugerencia de estrategia; 5) ensayo de respuestas; 6) entrenamiento; 6) recapitulación. Entre las técnicas a utilizar están la exposición, el diálogo, la simulación, el debate, el modelado, ejercicios individuales, la elaboración de carteles y murales, exposiciones, etc. La aplicación completa del programa puede durar varios años.

5. Habilidades de vida

Concepto de habilidades de vida

El concepto de "educación para la vida" tuvo un especial relieve en el movimiento de la escuela activa. Aquí se recogen sus principios para subrayar que los aprendizajes que se adquieren en la escuela debe servir para su aplicación en la vida cotidiana, con una función preventiva y de desarrollo.

Se entiende por *habilidades de vida* (life skills) a la utilización de comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas relacionados con asuntos:

- personales
- familiares
- de tiempo libre
- de la comunidad
- del trabajo

Un programa de desarrollo de las *habilidades de vida* pretende proporcionar la competencia necesaria para la solución de este tipo de problemas. Se utiliza el término "habilidades de vida" como traducción del inglés "life skills", que en francés suele traducirse por "dynamique de la vie".

La primera propuesta de educación en *habilidades de vida* (life skills) se atribuye a Adkins, Rosenberg y Sharar (1965), de donde se difundió por Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña (Adkins, 1983; Hearn, 1983; Hopson y Scally, 1980-1982, 1981; Larson, 1983; Mullen, 1982).

Para tener una idea general del contenido de las *habilidades de vida* puede ser útil recurrir a una propuesta presentada por Hopson y Scally (1981: 25):

1. Yo

Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme.

- Cómo leer y escribir
- Cómo mejorar el cálculo básico
- Cómo encontrar información y recursos
- Cómo pensar y resolver problemas constructivamente
- Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo
- Cómo distribuir el tiempo con efectividad
- Cómo sacar el máximo rendimiento del presente
- Cómo descubrir cuáles son mis intereses
- Cómo descubrir mis valores y creencias
- Cómo establecer y lograr objetivos
- Cómo examinar mi vida
- Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago
- Cómo ser positivo conmigo mismo
- Cómo enfrentarme a las situaciones de transición
- Cómo tomar decisiones efectivas
- Cómo ser proactivo
- Cómo manejar las emociones negativas
- Cómo enfrentarme al estrés
- Cómo conseguir y conservar el bienestar físico
- Cómo manejar mi sexualidad

2. Tu y yo

Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva.

- Cómo comunicarme de forma efectiva
- Cómo empezar, mantener y terminar una relación
- Cómo dar y recibir ayuda
- Cómo manejar los conflictos
- Cómo dar y recibir "feedback"

3. Yo y los otros

Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva.

- Cómo ser asertivo
- Cómo influir en la gente y en los sistemas
- Cómo trabajar en grupos
- Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva
- Cómo inspirar confianza en los demás

4. Yo y las situaciones específicas

Habilidades que necesito para mi educación.

- Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance
- Cómo elegir una carrera
- Cómo estudiar

Habilidades que necesito en el trabajo

- Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance
- Cómo encontrar un trabajo
- Cómo conservar un trabajo
- Cómo cambiar de trabajo
- Cómo enfrentarme al desempleo
- Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida
- Cómo jubilarme y pasármelo bien

Habilidades que necesito en casa

- Cómo escoger un estilo de vida
- Cómo mantener la casa
- Cómo convivir con los demás

Habilidades que necesito en el tiempo libre

- Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre
- Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre
- Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos

Habilidades que necesito en la comunidad

- Cómo ser un consumidor habilidoso
- Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política
- Cómo utilizar los recursos comunitarios

De este planteamiento pueden derivarse una serie de programas integrados sobre:

- Aprendizaje de la lectura y de la escritura
- Aprendizaje de la aritmética
- Desarrollo de la creatividad
- Distribución del tiempo (time manager)
- Clarificación de valores
- Toma de decisiones
- Prevención del estrés
- Educación para la salud
- Desarrollo de habilidades sociales
- Entrenamiento en habilidades de comunicación interpersonal
- Entrenamiento asertivo
- Dinámica de grupos

- Orientación vocacional
- Habilidades de estudio
- Cómo buscar trabajo
- Tiempo libre
- Educación para el consumo
- Educación para la paz

Todas estas sugerencias sólo son ejemplos representativos dentro de un amplio campo de posibilidades. Algunos de estos programas surgieron mucho antes del concepto *habilidades de vida*, como por ejemplo la orientación vocacional y los métodos de estudio. Pero todos ellos pueden considerarse como distintas manifestaciones de las habilidades de vida. A lo largo de esta obra se pretende aportar sugerencias para la aplicación de estos programas integrados en el curriculum educativo.

A lo largo de toda la exposición se mantiene la idea de que el modelo de *sistemas de programas integrados* es la mejor forma de llevar a la práctica estas propuestas. De acuerdo con este modelo se aplican programas de tal forma que los elementos desarrollados en uno de ellos se pueden utilizar en otros programas.

La corriente para el desarrollo de habilidades de vida tiene un enfoque cognitivo en su fundamentación teórica. El verdadero aprendizaje (cambio de comportamiento) tiene lugar cuando se dan las tres condiciones siguientes: a) clara comprensión de los objetivos; b) descripción clara del nuevo comportamiento; c) comprensión de las condiciones que hacen el comportamiento aceptable.

El modelo de lección combina técnicas de aprendizaje, asesoramiento y entrenamiento en habilidades. El estudiante va trabajando hacia la consecución de los objetivos a través de cinco fases: 1) estímulo: se presenta el problema, se informa y se provoca una reacción de los estudiantes; 2) evocación: se anima a los estudiantes a que expresen sus opiniones y sentimientos respecto del estímulo (tanto si son favorables como desfavorables); 3) práctica de habilidades: se orienta a los estudiantes para que busquen, o se les proporciona, más información sobre el problema (a través de vídeos, prensa, bibliografía, personas, etc.) para pasar después a practicar las habilidades especificadas en los objetivos de la lección (muchas veces mediante "role playing"); 4) aplicación: se ayuda al estudiante a aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en la solución de un problema concreto de la vida real; 5)

evaluación: en esta fase se puede utilizar el análisis de vídeos, discusiones, listas de control, entrevista, feed-back por parte del profesor, etc. El objetivo final reside en planificar el desarrollo permanente de la habilidad. Una forma de conseguirlo es animar a los estudiantes a que la enseñen a otras personas.

Bond (1986) ha recogido una colección de juegos para el desarrollo de las habilidades sociales y habilidades de vida, que se pueden utilizar en mitad de una clase para practicar habilidades concretas. Estos juegos van encaminados a estimular y motivar la práctica de las habilidades que se enseñan en estos programas.

Las habilidades (skills) se conciben como aquellas competencias que son necesarias para la vida. El punto de partida de este movimiento podría expresarse mediante la conocida parábola de Los Vedas según la cual más que ofrecer un pez a un hambriento lo que importa es enseñarle a pescar. Es decir, adiestrando a los alumnos en habilidades psicológicas para dirigir sus propias vidas y al mismo tiempo poder ayudar a los demás de forma más efectiva. Este movimiento supone un paso del enfoque terapéutico a otro centrado en estrategias de intervención preventiva. Una de sus aplicaciones, entre otras muchas, está en la prevención del consumo de drogas, donde el entrenamiento en habilidades de vida se ha manifestado especialmente eficaz.

Para algunos autores (Larson, 1983), el desarrollo de las habilidades de vida es una de las derivaciones de un movimiento más amplio al que se conoce como *entrenamiento de habilidades* (skills training) o educación de las habilidades psicológicas (psychological skills). También se conoce como *educación psicológica*.

La educación psicológica

En los años setenta surgen programas de "educación psicológica" con el objetivo de ayudar al alumno a adquirir competencias psicológicas para afrontar los retos de la vida. Uno de los objetivos consiste en enseñar y difundir los conocimientos psicológicos entre la sociedad. Este movimiento pretende promocionar un curriculum de educación psicológica encaminado al desarrollo de la persona en todos los aspectos. Son ejemplos de programas de intervención el desarrollo de habilidades de vida, de comunicación interpersonal, habilidades sociales, microcounseling, etc. Larson (1983: v) llega a afirmar que las estrategias que se ofrecen son tan diferentes de las tradicionales que podrían considerarse como "elementos de un nuevo paradigma en el campo de la salud mental". Entre los principales promotores de este enfoque están Arbuckle (1976), Aubrey (1975, 1981), Cottingham (1973), Dinkmeyer (1985), Egan (1986), Goldstein et al. (1984, 1989), Gordon

(1979), Guerney (1979), Ivey y Alschuler (1973), Kagan (1983), Mosher y Sprinthall (1970, 1971) y Varenhorst, 1984: 724-725). Otros autores han aportado innovaciones sobre el tema (por ejemplo Bloom, 1979; Conyne, 1983; Cowen, 1977, 1982; Daws, 1973; Guemey, 1979; Klingman, 1983, 1984; Klingman y Ben-Eli, 1981).

Cottingham (1973) defiende el término "psychological education" (educación psicológica) para denominar la intervención educativa encaminada a promover el aprendizaje personal, la competencia psicológica y la personalidad saludable (healthy personality). Una de sus características consiste en el desarrollo de las habilidades necesarias para afrontar la vida (Larson, 1983). Sprinthall (1973) manifiesta el deseo de reorganizar la calidad de las experiencias de aprendizaje en clase centrándose en cambios deliberados en el curriculum, poniendo especial énfasis en los aspectos psicológicos.

Para muchos autores (por ejemplo Blocher y Biggs, 1986: 156) la educación psicológica incluye la promoción de las habilidades sociales y de comunicación interpersonal, como por ejemplo escucha activa, respuesta empática, comprensión del punto de vista del otro, etc. De tal forma que entre los objetivos de la educación psicológica están: permitir al individuo: a) escuchar a la gente (sus ideas y sentimientos); b) atender e identificar sentimientos; c) percibir a la gente con precisión (correctamente y eficientemente); d) comprenderse a sí mismo; e) relacionarse con otros; f) formular un conjunto de significados personales o una filosofía personal (Mosher y Sprinthall, 1970: 918; Sprinthall, 1981). Por la importancia de este bloque el capítulo siguiente está exclusivamente dedicado a las habilidades sociales y de comunicación interpersonal.

El concepto de educación psicológica es un término descriptivo en sentido amplio que incluye servicios directos a los estudiantes y servicios indirectos a través de la consulta. Aunque los objetivos y características de los programas de educación psicológica varían mucho de uno a otro, existen unos rasgos comunes: se asume que pueden ayudar a una mejor comprensión del comportamiento humano y del desarrollo cognitivo, así como contribuir a desarrollar los objetivos del dominio afectivo (por ejemplo, comprender las causas del comportamiento, desarrollo del yo, sentimiento de pertenencia al grupo social, desarrollo normal).

La *educación psicológica deliberada* tiene sus bases en la psicología cognitiva evolutiva. Como señala Skovholt (1977), se basa en principios de la psicología humanista y del desarrollo; se aplica a la educación y pretende integrar aspectos intelectuales y afectivos, de cara a desmitificar el conocimiento psicológico y fomentar el desarrollo humano y la salud mental. Todo ello mediante la traducción del conocimiento profesional sobre el comportamiento humano en programas útiles para personas profanas. La

educación psicológica también está asociada con la corriente del "desarrollo cognitivo" y tiene influencias de John Dewey y de Jean Piaget. Se basa en una teoría del desarrollo en la cual la reorganización cognitiva de experiencias impulsa hacia niveles superiores de desarrollo. El propósito general consiste en crear un entorno que facilite el desarrollo de los niños y adolescentes.

Más adelante se presentan algunas aportaciones y programas que pueden incluirse en la categoría de educación psicológica. Se pone un mayor énfasis en algunos desarrollos por su especial relevancia; mientras que en otros nos limitamos a una somera presentación, ofreciendo referencias bibliográficas para una profundización posterior.

El paradigma de entrenamiento de habilidades (Larson, 1983) incluye programas procedentes tanto del campo conductista como del humanista. Todos ellos comparten el objetivo común de difundir la psicología mediante la conversión de los principios psicológicos en habilidades susceptibles de ser enseñadas a través de programas de intervención. Se puede afirmar que el movimiento de la educación psicológica es el resultado de numerosas iniciativas particulares. A pesar del creciente interés que suscita este movimiento, no se pueden ofrecer todavía unas características definitorias del mismo que puedan ser aceptadas de forma general. Un intento en este sentido lo realiza Larson (1983: 4-18), según el cual los elementos comunes son: 1) identificación de habilidades específicas o competencias; 2) uso de métodos sistemáticos para enseñar estas habilidades; 3) desarrollo de programas para la difusión de habilidades utilizando esos métodos.

Las *habilidades* se consideran como competencias necesarias para una vida efectiva. Consisten en comportamientos operativos, repetibles, entrenables y predecibles. Suele distinguirse entre las habilidades que se enseñan a todas las personas y las que se enseñan sólo a los profesionales de la ayuda; aunque suele existir un gran solapamiento entre ellas. Entre las primeras están la escucha activa, planificar, conversar, manejo del dinero, ser asertivo, relajación, prevención del estrés, búsqueda de trabajo, solución de problemas, etc. Entre las habilidades de ayuda interpersonal están las respuestas afectivas, interpretación, formular preguntas, silencios, calor humano, etc. Las bases para el desarrollo de estas habilidades están en Carl Rogers (1942).

Entre los métodos para el entrenamiento de habilidades están los textos de enseñanza programada, discusión estructurada, simulación, juegos, role playing, etc. Los fundamentos están en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), principalmente la transferencia del aprendizaje, técnicas de aprendizaje por observación como el modelado, ensayo de comportamiento, refuerzo y feedback. Se utilizan manuales, instrucciones orales, tecnología audiovisual (retroproyector, vídeo, audio; etc.). En general los métodos reúnen las características siguientes: a) participación activa del alumno; b) centrarse

sobre comportamientos específicos; c) basarse sobre principios del aprendizaje (modelado, observación, discriminación, refuerzo, generalización); d) los programas están muy estructurados; e) los objetivos son claros; f) el progreso está dirigido y supervisado; g) se minimizan las confusiones y errores.

Los programas son múltiples y dirigidos a una amplia variedad de destinatarios. Son ejemplos: entrenamiento de habilidades sociales, habilidad de escuchar, competencias básicas, relaciones familiares, crianza de los hijos, autoayuda y autocuidado, relajación, etc. A lo largo de esta obra se exponen diversos programas que pueden considerarse como ejemplos de lo que se denomina indistintamente *entrenamiento de habilidades o educación psicológica*

El modelo psicopedagógico

En los apartados anteriores se puede observar un solapamiento entre el entrenamiento en habilidades de vida y la educación psicológica. En cierta forma se podría decir que la educación psicológica pretende entrenar a todas las personas en habilidades de vida. En este apartado vamos a referirnos al *entrenamiento psicopedagógico de habilidades* para englobar a todas estas iniciativas. La justificación de esta propuesta reside en que todos estos programas tienen en común el hecho de seguir el *modelo psicopedagógico*. El *entrenamiento psicopedagógico de habilidades* se caracteriza por la utilización combinada de distintas técnicas para desarrollar diversas habilidades personales.

El *entrenamiento* se puede definir como un intento de enseñar estrategias y habilidades a los individuos con la intención de mejorar su competencia. En el entrenamiento de habilidades se enseñan las conductas específicas, se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto entrenado.

La *competencia* se refiere a la calidad o adecuación del comportamiento de una persona en una situación determinada. Se utiliza como un término evaluativo general. Para ser evaluado como competente no es necesario que se dé una ejecución excepcional; es suficiente que sea adecuada. En "Concepto de competencia" en la página 195 se amplía este concepto.

El término *habilidades* se refiere a un conjunto de capacidades de actuación aprendidas. Las habilidades son las capacidades específicas requeridas para ejecutar una tarea de forma competente en una situación dada. El objetivo del entrenamiento de habilidades es aumentar la capacidad de aprendizaje y facilitar una vida más efectiva y satisfactoria.

Utilizamos el término *psicopedagógico* para hacer referencia a que en el *entrenamiento de habilidades* se utiliza el *modelo psicopedagógico*. El **modelo psicopedagógico** se basa en los supuestos siguientes. El profesional de la ayuda (orientador, pedagogo, psicólogo, tutor) se concibe como un educador que enseña comportamientos. Estos* comportamientos son habilidades para enfrentarse a la vida. Existen déficits en los aprendizajes adquiridos a lo largo del curriculum educativo habitual que pueden llegar a producir problemas en las personas. La mejor forma de prevenir los problemas consiste en eliminar estos déficits. Muchos de ellos hacen referencia a habilidades para desenvolverse en la vida. En el modelo psicopedagógico se concibe la "enseñanza como la mejor forma de tratamiento" (Carkhuff y Berenson, 1976).

Existe una oposición entre el modelo psicopedagógico y el modelo médico que conviene resaltar, puesto que muchos orientadores y psicólogos siguen el modelo médico. En la Figura 7 en la página 119 se consignan las principales oposiciones entre estos dos modelos. Como puede verse, en el modelo médico se produce una enfermedad que se manifiesta a través de unos síntomas. Se la diagnostica y se da un tratamiento individualizado por parte de un especialista. Por el contrario, el modelo psicopedagógico se centra en la prevención; el diagnóstico analítico individualizado no es indispensable; se realiza un análisis de necesidades antes de iniciar el programa y una evaluación del mismo al final; en lugar de un tratamiento individualizado se proporciona un entrenamiento de habilidades en grupo. En el modelo médico hay pacientes o personas con problemas; en el modelo psicopedagógico hay alumnos.

Además de los orientadores, el modelo psicopedagógico ha sido adoptado principalmente por psicólogos, trabajadores sociales y profesionales de la medicina que trabajan en la prevención y desarrollo de la salud comunitaria. El psicólogo, médico, enfermero y trabajador social se convierten en profesores; el paciente, marginado, drogadicto, etc., se convierte en alumno. El tratamiento se convierte en un proceso de aprendizaje. La secuencia del modelo médico, caracterizada por enfermedad, diagnóstico, prescripción, terapia y curación, en el modelo psicopedagógico se convierte en: detectar la necesidad, formular objetivos, aprendizaje de habilidades y logro de los objetivos.

Los antecedentes del entrenamiento psicopedagógico de habilidades se remontan a la educación progresiva (Dewey, 1938), a partir de donde se puede entrever un creciente interés por promover un cambio profundo en la filosofía que sostiene el curriculum educativo. Como consecuencia de la inercia propia del sistema, muchos prefieren la instrucción clásica en lugar de ocuparse de la evolución individual, la competencia social, las habilidades de vida y otras muchas cuestiones propias del dominio de la educación psicopedagógica.

Modelo médico	Modelo Psicopedagógico
<p>Síntomas de una enfermedad Diagnóstico Tratamiento individualizado</p>	<p>Prevención Evaluación Entrenamiento de habilidades</p>
<p>Paciente Especialista (médico, psicólogo, terapeuta, etc.)</p>	<p>Alumno Educador</p>

Figura 7. Modelo médico y modelo psicopedagógico

El principal marco teórico del entrenamiento de habilidades es la *teoría del aprendizaje social* de Bandura (1977). Por consiguiente, los programas de entrenamiento utilizan una diversidad de procedimientos entre los que se encuentran el modelado, ensayo de conducta (behavior rehearsal), instrucciones, aleccionamiento (coaching), retroalimentación (feedback), reforzamiento, tareas para casa y técnicas cognitivas (reestructuración cognitiva, reducir autoverbalizaciones negativas, aumentar las positivas, resolución de problemas). Otras técnicas utilizadas son las siguientes: autoreforzamiento, llevar un diario, resolución de problemas, representación de papeles (role-playing), auto-instrucciones, detención del pensamiento, relajación, desensibilización, inundación (flooding), reflejarse (mirroring), discusión en pequeño grupo, clarificación de valores, ejercicios no verbales, auto-evaluación, contratos, exhortación, charla, lecturas seleccionadas, películas, auto-manejo (self-management) y psicodrama.

El *modelado* es un factor crítico en los programas para el desarrollo de habilidades. El modelado se basa en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) según la cual se aprende a partir de lo que se ve hacer a los demás. Los niños aprenden lo que ven hacer a sus padres y profesores. El modelo puede presentarse en vivo o en video. En la película *De Mao a Mozart* el violinista Isaac Stern da una lección de lo que es el modelado en vivo. El alumno toca una frase musical para que el profesor observe como es la interpretación. A continuación Stern la comenta y propone, con un expresivo tarareo, los ritmos y el énfasis que pueden mejorar la expresión. Es curioso observar que la interpretación de los alumnos no le satisface, hasta que el propio Stern coge

el violín y ejecuta la frase del modo propuesto. Ponía en práctica lo que pretendía que ellos hicieran. Es decir, era un modelo para los alumnos. Entoces se produce, súbitamente, intuitivamente, por imitación, el aprendizaje. No fallan nunca en la reproducción inmediata de lo que acaban de escuchar. La exposición del alumno a modelos que muestren correctamente la conducta objetivo del entrenamiento permite el aprendizaje por observación.

El *modelado de nivel superior*, también denominado $n + 1$, es un ingrediente clave. Se trata de que toda intervención se produzca a un nivel cognitivo ligeramente superior del de la mayoría de los participantes, en términos de complejidad, ambigüedad y abstracción. Al nivel del grupo se le denomina n ; al nivel ligeramente superior, $n + 1$. En definitiva se trata de aumentar el nivel de aspiraciones.

En el *ensayo de conducta* el alumno representa escenas que simulan situaciones de la vida real. Se siguen los pasos siguientes: 1) descripción de la situación problema; 2) identificación de un objetivo adecuado para el 'actor principal'; 3) sugerencia de comportamientos alternativos por parte de los miembros del grupo; 4) demostración de una de estas respuestas por uno de los miembros del grupo o por el entrenador (modelado); 5) selección de una respuesta apropiada; 6) práctica; 7) ensayo de una respuesta competente; 8) evaluación de la efectividad de la respuesta; 9) sugerencias de formas alternativas; 10) re-ensayo modificado o nueva respuesta competente; 11) evaluación. A veces hay que descomponer la escena en partes más pequeñas y ensayarlas paso a paso.

El término *aleccionamiento* (coaching), denominado a veces retroalimentación correctiva, pretende proporcionar información sobre el comportamiento del sujeto. Por ejemplo, "tu contacto ocular fue demasiado breve, auméntalo", "practica el mirar directamente a la cara de la otra persona cuando estás hablando".

La *generalización* es la ocurrencia de una conducta relevante en condiciones diferentes a las del entrenamiento. Relacionado con la generalización está la *transferencia*, que se refiere a la capacidad de aplicar las habilidades aprendidas en situaciones distintas a las que se realizó el aprendizaje. La generalización y la transferencia de las habilidades a las múltiples y variadas situaciones de la vida real es el fin último de los programas de entrenamiento. Para aumentar la probabilidad de generalización y transferencia se pueden adoptar las siguientes estrategias: 1) empleo de situaciones relevantes múltiples; 2) empleo con personas múltiples y/o relevantes; 3) entrenar a personas significativas del contexto para que ofrezcan reforzamiento a los alumnos; 4) entrenamiento en lugares múltiples; 5) programar sesiones regulares de apoyo después del tratamiento; 6) entrenamiento de la discriminación; 7) estrategias de auto-control.

En una sesión típica se enseña a los asistentes en qué consiste una conducta competente, se les da oportunidades para que practiquen lo que han aprendido, se proporciona "feedback" y se anima para que generalicen las nuevas habilidades a las situaciones de la vida cotidiana.

El *entrenamiento psicopedagógico de habilidades* está íntimamente relacionado con otros conceptos de uso relativamente reciente como son *educación psicológica, habilidades de vida, habilidades de comunicación interpersonal, habilidades sociales* y otros. La reciente introducción de estos términos no ha permitido todavía una jerarquización sistemática de los mismos. En este capítulo y en el siguiente vamos a referirnos a estos conceptos, los cuales tienen muchos elementos en común. Como ya hemos indicado, existe un manifiesto solapamiento entre ellos, de tal forma que se pueden considerar como distintas manifestaciones de un mismo movimiento.

Bajo los siguientes epígrafes y a lo largo de todo este capítulo y el siguiente se presentan modelos de programas que pueden considerarse como ejemplos de entrenamiento psicopedagógico de habilidades. Igualmente pueden considerarse como ejemplos de desarrollo de habilidades de vida o de educación psicológica. Los ejemplos que siguen son una muestra entre muchos otros posibles. Presentamos estos programas como sugerencia para que los prácticos de la orientación puedan elaborar sus propios programas inspirándose en ellos.

Entrenamiento asertivo

Ser asertivo significa adoptar una estrategia diplomática para conseguir que se respeten los propios derechos. El objetivo general del entrenamiento asertivo consiste en ayudar a los alumnos a saber expresar de forma apropiada, directa, abierta y honesta, sus sentimientos afectuosos o de oposición, preferencias, necesidades y opiniones (Alberti, 1977; Galassi y Galassi, 1977; Shelton, 1977). Las expresiones asertivas apropiadas no amenazan ni hieren a los demás.

Wolpe (1958) fue el primero que utilizó el término asertivo. La obra de Alberti y Emmons, *Your perfect right* publicada en 1970, fue la primera dedicada exclusivamente a la asertividad. A partir de entonces las publicaciones sobre el tema han ido en progresivo aumento. Hay que tener en cuenta que el término inglés "assertive" no tiene una traducción clara en castellano, donde al no existir la palabra 'asertivo' debería traducirse por 'afirmativo' o 'autoafirmativo'. Sin embargo el término que se ha ido utilizando en la literatura

ha sido 'asertivo', de tal forma que el uso de esta palabra es de cada día más frecuente en orientación psicopedagógica.

Es importante distinguir entre comportamiento agresivo, pasivo (no asertivo) y asertivo.

La conducta agresiva se caracteriza por la expresión violenta de opiniones, la defensa de los derechos a menudo deshonestas, normalmente inapropiada, y de forma que viola los derechos y los sentimientos de las otras personas. Las expresiones suelen hacerse en voz alta y con el habla fluida y rápida. Son características de la conducta no verbal agresiva la mirada fija, el enfrentamiento, gestos de amenaza, postura intimidatoria, deshonestas y los mensajes impersonales. Expresiones características son: harías mejor en, si no tienes cuidado, debes estar bromeando, deberías, malo, acabarás mal, vas a fracasar, etc. Son frecuentes las agresiones verbales directas como ofensas, insultos y amenazas; también gestos hostiles y/o amenazantes y una intención de humillar. La agresión verbal indirecta incluye el sarcasmo, comentarios rencorosos, murmuraciones maliciosas y expresiones degradantes. El objetivo es dominar y vencer, forzando al otro a perder. El mensaje básico es: esto es lo que yo pienso; tu eres un estúpido y un idiota por pensar de forma diferente. Estos comportamientos producen resentimiento en el interlocutor, que más pronto o más tarde tenderá a evitar a la persona que se comporta agresivamente.

La conducta pasiva (no asertiva) se caracteriza por ser incapaz de expresar los propios sentimientos, opiniones, deseos, etc. Frecuentemente se expresan pensamientos autoderrotistas, disculpas, manifestaciones de falta de confianza en sí mismo, de tal forma que los demás pueden fácilmente no hacerle caso. El mensaje que se comunica es: yo no cuento; puedes aprovecharte de mí. Son características de la conducta no verbal mirar hacia abajo, voz baja, vacilaciones, gestos desvalidos, negando importancia a la situación, postura hundida, puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos, tono de voz vacilante o de queja, risa falsa. Expresiones características son: quizás, supongo, me pregunto si podríamos, realmente no es importante, no te molestes, es que... Una de sus dificultades reside en decir "no". El objetivo de esta conducta es evitar los conflictos y apaciguar a los demás. Tratan de ser amigables con todo el mundo, tolerantes y democráticos. Sin embargo, las consecuencias a veces son que la persona no asertiva se siente incomprendida, no tomada en consideración y manipulada. El tener que inferir constantemente lo que está "realmente diciendo" la persona no asertiva es una tarea que puede dar lugar a sentimientos de frustración o de incomprensión y molestia hacia esa persona por parte de los que mantienen una relación con ella.

La conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, opiniones, necesidades, derechos, etc., bajo el principio del respeto mutuo. El mensaje básico es: esto es lo que yo pienso. Son

características de la conducta no verbal asertiva el contacto ocular directo, un nivel de voz conversacional, habla fluida, gestos firmes, postura erecta, mensajes en primera persona, honestidad, verbalizaciones positivas, respuestas directas a las situaciones, manos sueltas. Expresiones características son: considero, pienso, hagamos, quiero, cómo podemos resolver esto, qué piensas, qué te parece, etc. La conducta asertiva contribuye a resolver los problemas. Sin embargo no se consigue siempre evitar los problemas. La ausencia total de conflicto es imposible. En ciertas situaciones la conducta asertiva puede causar molestias a otras personas, por ejemplo el devolver una mercancía defectuosa. Por esto es importante sopesar las consecuencias para las dos partes. La conducta asertiva normalmente suele dar como consecuencia los mejores resultados para las dos partes. La conducta asertiva implica tener confianza en sí mismo, pero sin caer en la arrogancia. Para comportarse asertivamente es fundamental analizarse a sí mismo y al contexto que nos rodea. Darse cuenta sobre uno mismo consiste en "mirar dentro" para saber lo que se quiere y mirar alrededor para ver lo que los demás quieren y esperan del comportamiento de uno en una situación dada. Seguidamente actuar en consecuencia siendo "uno mismo".

El principio filosófico subyacente en el que se funda el entrenamiento asertivo es que la gente tiene el derecho a expresarse y al mismo tiempo sentirse libre de la ansiedad, dado que los otros no se sienten ofendidos en el proceso.

Objetivos específicos del programa se refieren a los momentos en que es conveniente ser asertivo. El comportamiento asertivo positivo incluye el dar y recibir cumplidos, solicitar algo, expresar satisfacción, amor y afecto, iniciar y mantener conversación. El comportamiento asertivo de autoafirmación incluye el expresar los propios derechos legítimos, negar una solicitud y mantener una conversación. El comportamiento asertivo negativo incluye expresar molestias justificadas, disgustos y enojo justificado. Un aumento en la asertividad puede proporcionar una mayor autoconfianza, autoconocimiento, respeto por sí mismo y por otras personas. A pesar de ello, los alumnos no deben considerar el cambiar a los demás como un objetivo del entrenamiento asertivo.

Entre las técnicas utilizadas en el entrenamiento asertivo están la extinción de comportamientos no asertivos, contracondicionamiento, modelamiento de la conducta, reforzamiento, ensayo, feedback, entrenamiento, instrucciones y ejercicios varios para realizar en casa. Obras que ofrecen el fundamento para modelos de programas son las de Adler (1977), Callahan (1980), Cotler y Guerra (1976), Galassi y Galassi (1977), Kazdin (1976), Rashbaum-Selig (1976) y Smith (1977) entre otros. Muchos de estos programas se inician con una valoración de la propia conducta asertiva. Seguidamente se distingue entre comportamiento asertivo, no asertivo y

agresión. El entrenamiento de la facultad de ser asertivo va destinado a que los sujetos articulen sus necesidades en relaciones sociales, rechacen exigencias o peticiones poco razonables y negocien activamente relaciones de cooperación en lugar de someterse pasivamente a relaciones unilaterales. En un programa de entrenamiento asertivo se puede enseñar a los sujetos a que sean capaces de llegar a decir: "Por favor, sería tan amable de apagar el cigarrillo. Este es un lugar público cerrado en el cual no está permitido fumar". El problema no reside en la expresión verbal misma, sino en la dependencia y el miedo a ser rechazado, lo que hace que no se quiera decir una afirmación así. Es por lo tanto un problema estratégico, además de habilidades. Cuando los individuos son capaces de utilizar la habilidad, necesitan educación sobre los planes, estrategias y responsabilidad. Seguidamente se expone un ejemplo de programa de entrenamiento asertivo.

Manos (apud Baker y Shaw, 1987: 99-100) ha diseñado y puesto en práctica un programa de entrenamiento asertivo dirigido a estudiantes de secundaria. Un resumen del mismo es el siguiente.

Características generales.- 5 sesiones semanales de 30 minutos, fuera del horario escolar.

1ª sesión.- Sin ninguna explicación el profesor se presenta agresivamente. Por ejemplo: exponer chillando reglas de comportamiento poco realistas con movimientos corporales amenazantes. Seguidamente lo hace pasivamente. Por ejemplo de forma dócil, *laisser-faire*, casi disculpándose. Se discuten los sentimientos contrastados por los participantes en las dos situaciones. El contraste se completa con una demostración de comportamiento asertivo apropiado. Se introduce la relación entre mantener sus propios derechos y respetar los derechos de los demás. Se asignan trabajos para realizar fuera de clase consistentes en registrar comportamientos agresivos, pasivos y asertivos.

2ª sesión.- Se discuten los datos recogidos en el trabajo anterior. Cada estudiante se presenta de forma agresiva, pasiva o asertiva; mientras el profesor discierne la precisión con que ha comprendido cada forma particular de comportamiento. El objetivo consiste en distinguir claramente estos tres tipos de comportamiento. Trabajo a realizar fuera de clase: registrar comportamientos asertivos, agresivos y pasivos de otras personas, anotando los sentimientos que estos generan en el que los está observando.

3ª sesión.- Se comparten las observaciones y sentimientos del ejercicio anterior. Se comenta la expresión corporal cuando uno se comporta agresivamente, pasivamente o asertivamente. Se entrega una hoja con 10 ideas sobre el comportamiento asertivo. Por ejemplo "el comportamiento asertivo no sólo depende de lo que se dice, sino de cómo se dice". Se demuestra cómo influye el contacto visual, tono de voz, cualidad de la voz, expresión facial, y

gesticulación. Se discuten los bloqueos emocionales que impiden ser asertivo, así como experimentar sentimientos positivos hacia los otros. Trabajo asignado: practicar comportamiento asertivo y compartir emociones positivas con otros.

4ª sesión.- Se discute el trabajo asignado. Se observa que al expresar emociones positivas a los demás se recibe un feedback positivo. Aunque a veces algunos tienen dificultad en expresar emociones positivas a compañeros poco conocidos. Se discute la relación entre comportamiento asertivo y "término medio". Se señala que el comportamiento asertivo genera comportamiento asertivo y que el que se comporta de forma asertiva debe de estar dispuesto a aceptar el comportamiento asertivo de los demás.

5ª sesión.- Se revisa el programa, discutiendo lo que se ha conseguido y se realiza una evaluación final del mismo.

Prevención del estrés

La palabra "estrés", prácticamente desconocida a principios de los años sesenta, se ha incorporado a nuestro lenguaje de forma habitual. El término parece ser que procede de Hans Selye (1956). Intentos de conceptualización posterior se deben a Monat y Lazarus (1977) entre otros. El estrés es un estado de tensión del organismo cuando se ve obligado a movilizar sus defensas para hacer frente a situaciones amenazantes. Se puede afirmar que el estrés es una de las enfermedades que más incidencia tienen en la sociedad actual.

Entre los factores de riesgo del estrés están los patrones conductuales denominados "Tipo A", el cual se caracteriza por: ambición intensa, impulso competitivo, preocupación constante por la falta de tiempo y un sentido de vivir con urgencia. Jaremko (1984) indica que la cantidad de estrés que experimenta un individuo viene determinado por: a) la percepción individual de las demandas en una situación dada; y b) la valoración personal de sus propias fuerzas y recursos para hacer frente a la situación.

Baker y Shaw (1987: 210) señalan los siguientes indicadores de estrés en los niños: 1) abuso (incluido el abandono), ruptura familiar, muerte reciente en la familia, falta de "redes de apoyo" (vid. "Establecer "redes de apoyo"" en la página 212); 2) resultados sociométricos bajos; 3) enfermedad prolongada; 4) autoinformes negativos del tipo "no sirvo para nada"; 5) paro o problemas económicos familiares; 6) cambios en la conducta inexplicables de otra forma,

incluido un aumento de ausencias y retrasos, disminución en el rendimiento, o aumento de problemas de comportamiento; 7) sugerencias de sentimientos negativos, incluyendo una autopercepción negativa y sugerencias de problemas familiares o sociales.

Forman y O'Malley (1984) definen dos fuentes principales de estrés en las escuelas: a) estrés de rendimiento (achievement estrés): incluye la ansiedad ante los exámenes y los tests, debido al miedo de no hacerlo bien, de lo cual se deriva una realización inferior a sus posibilidades reales; b) estrés social: como resultado, o por miedo, del rechazo por parte de profesores o compañeros. En esta última categoría se incluye la hostilidad, falta de aceptación, conductas de evitación, falta de comprensión y cooperación, etc. que un alumno puede encontrar en el contexto educativo.

La escasa tolerancia a la frustración es una característica muy generalizada entre los jóvenes de hoy en día. En nuestra cultura los deseos deben satisfacerse de inmediato. Rige el principio del placer. La sensación de frustración puede derivar en agresividad y/o en estrés. Mischel (1976) informa de cómo se ha logrado aislar una variable denominada "retardo de la satisfacción", consistente en la capacidad para demorar gratificaciones pequeñas e inmediatas en función de promesas de recompensas mayores pero diferidas.

Recientemente se ha acuñado el concepto de *salutogénesis*, o génesis de la salud (Antonovsky, 1984) como opuesto a la patogénesis. En el modelo de salutogénesis interesa más averiguar cuáles son los factores que hacen que determinados individuos no enfermen, más que saber las causas de la enfermedad. Especial importancia ha concedido este modelo al estrés, observándose que las personas que viven con gran coherencia son más resistentes respecto de la acción de los agentes productores de estrés (Polaino-Lorente, 1987: 37).

Para referirse a las habilidades de saber enfrentarse a las situaciones conflictivas, en inglés se utiliza el término *coping skills*. La palabra 'coping'¹, de 'to cope' (hacer frente a, arreglárselas), ha tenido una amplia difusión en textos recientes sobre intervención psicopedagógica y su traducción muchas veces resulta complicada. Se refiere a los constantes esfuerzos cognitivos y de comportamiento para manejar las demandas, externas o internas, que se perciben como que pueden exceder a los recursos personales. *Coping skills* son las habilidades de saber enfrentarse y arreglárselas en situaciones diversas (de conflicto, estudio, examen, estrés, etc.).

Existe todo un campo de posibilidades a partir del cual cada individuo puede elegir si ha sido debidamente preparado para enfrentarse a las situaciones

generadoras de estrés. Se dan tres categorías de respuestas comunes al estrés: 1) respuestas pasivas y de evitación; 2) respuestas cognitivo paliativas; 3) respuestas activas. Cada una de estas respuestas tiene efectos negativos si se abusa de ella. Es preferible utilizar tácticas que representen las tres categorías. Baker y Shaw (1987: 85) exponen ejemplos de programas encaminados a prevenir el sobreuso de cada una de estas respuestas: 1) programas para prevenir las respuestas pasivas y de evitación al estrés: entrenamiento asertivo, solución de problemas sociales; 2) programas para prevenir las respuestas paliativas del estrés: reestructuración cognitiva, imaginación emotiva; 3) programas para prevenir las respuestas activas al estrés: meditación, relajación. Otros programas de entrenamiento en habilidades para enfrentarse al estrés pueden utilizar una gran variedad de técnicas, tales como la inoculación del estrés, procedimientos de organización del tiempo, modelamiento, desensibilización sistemática, cambios en el régimen alimenticio, cambios en el estilo de vida, modificación de conducta, clarificación de valores, biofeedback, etc. Manuales sobre la prevención y reducción del estrés son los de Beech et al. (1982), Davis et al. (1985), McDonald (1989), McKay, Davis y Fanning (1985), Madders (1981), Meichenbaum (1987), Meichenbaum y Jaremko (1983), Sank y Shaffer (1984), Stensrud y Stensrud (1983) y Woolfolk y Lehrer (1984). A lo largo de este capítulo se expone una síntesis de las técnicas presentadas en estas obras. Antes de pasar a analizarlas hemos de recordar que su eficacia está muchas veces condicionada a una actuación simultánea sobre el contexto que provoca el estrés. Es decir, la acción sobre el sujeto debe enmarcarse en un enfoque ecológico y comunitario (principio de intervención social).

Inoculación del estrés

Una de las técnicas más utilizadas en la prevención del estrés se denomina *adiestramiento de inoculación de estrés*, abreviadamente AIE, (Meichenbaum, 1987). Recordemos que la inoculación consiste en exponer a un individuo a pequeñas dosis del antagonista que se pretende evitar de cara a estimular reacciones inmunológicas defensivas.

Mediante la inoculación del estrés se expone a una persona a situaciones estresantes cada vez mayores, proporcionando simultáneamente un entrenamiento sobre procesos defensivos. De esta forma se proporciona una "defensa anticipada" desarrollada a través de la exposición a estímulos lo suficientemente intensos como para activar la puesta en práctica de estrategias o acciones de manejo y de enfrentamiento al estrés. Los "anticuerpos" son un conjunto de habilidades (relajación, autoinstrucción) adquiridas durante el proceso de exposición.

En la aplicación de esta técnica se distinguen las fases siguientes: 1) conceptualización: se proporciona un marco conceptual para comprender la naturaleza de las respuestas emocionales a las situaciones de estrés; 2) adquisición de habilidades y ensayo: prácticas de las habilidades en un marco restringido (*in vitro*) ante situaciones estresantes seleccionadas previamente que posteriormente pasan a practicarse "*in vivo*"; 3) aplicación y consolidación: generalización del empleo de los recursos en otros contextos y situaciones diferentes, así como mantenimiento de las habilidades adquiridas. Todas estas fases pueden verse desarrolladas en el manual de inoculación de estrés de Meichenbaum (1987).

Entre las habilidades instrumentales para enfrentarse al estrés están las habilidades de comunicación, habilidades de estudio, utilización de "redes de apoyo", relajación, "role-playing", técnicas cognitivas, etc. Entre éstas últimas están la solución de problemas, entrenamiento asertivo, imaginación emotiva, desensibilización sistemática, clarificación de valores, etc. (Mckay et al., 1985). En los apartados siguientes, así como en el capítulo siguiente y a lo largo de toda esta obra se van presentando estrategias que, entre otras funciones, van encaminadas a la prevención del estrés. Ninguna de estas estrategias funciona siempre y en todas las personas. Por eso se trata de que las personas conozcan diversas estrategias para enfrentarse al estrés de tal forma que puedan utilizar aquellas que se adecúen mejor a su personalidad y a la situación concreta.

Una de las aplicaciones de la inoculación del estrés está en la ansiedad ante los exámenes que experimentan muchos estudiantes. Una pequeña dosis de ansiedad puede servir de estímulo ante un examen. Sin embargo, un alto porcentaje de alumnos tienen un rendimiento inferior a sus aptitudes debido a un exceso de ansiedad. Lo mismo puede decirse respecto de cualquier rendimiento personal (musical, literario, atletas, deportistas, etc.). Los programas de inoculación de estrés como medida preventiva han mejorado el estado personal y el rendimiento académico. Otras aplicaciones son la ansiedad en situaciones como: tener que hablar en público, en las relaciones sociales, en citas heterosociales, ante intervenciones quirúrgicas, etc.

Los profesores son un grupo social que en muchos casos requiere un AIE. Los profesores se ven constantemente sometidos a situaciones de estrés. Por ejemplo: conflictos con alumnos, agotamiento por tiempo y esfuerzo dedicado a la profesión, conflictos con compañeros y/o con el director, deficiencias en medios didácticos, conflictos con padres de alumnos, tener que trabajar en áreas no deseadas, dificultades en mantener la disciplina y el control de la clase, alumnos que no reprimen sus impulsos, que no paran de hablar en clase, que no atienden, que son incapaces de escuchar y prestar atención a los demás, que se niegan con beligerancia a realizar la tarea asignada, alumnos a los que les traen sin cuidado las calificaciones, violencia verbal y física, alumnos que son incapaces de mantener un orden en la clase, limitaciones de tiempo, falta de

recursos, problemas de coordinación entre profesores, problemas familiares, problemas personales y económicos, etc. En varias de sus obras, Esteve (1984, 1987) ha tratado el malestar docente y el estrés de los profesores.

Un síntoma del estrés, habitual entre orientadores y también entre los profesores, se conoce como *estar quemado* (burnout). Se caracteriza por un cambio de actitudes y de comportamiento. Incluye una tendencia a dejar el idealismo y el compromiso personal, sentimientos de desánimo, pesimismo, fatalismo, baja motivación, disminución del esfuerzo y de la implicación en el trabajo, apatía, negativismo, irritabilidad, enfados con los compañeros y con los alumnos o clientes, preocupación sólo por el bienestar y por sentirse confortable, tendencia a racionalizar los fracasos dando la culpa a los demás (compañeros, alumnos, familiares), resistencia al cambio, rigidez y pérdida de la capacidad creativa (Chemiss, 1980: 6; Lewis y Lewis, 1983: 113). Entre las estrategias de prevención están el evitar caer en la rutina, establecer relaciones humanas sólidas en el trabajo que favorezcan una interacción positiva, recibir feedback positivo y apoyo moral y las diversas estrategias de prevención del estrés que se exponen en estas páginas.

Un programa "ad hoc" para profesores puede tener las características siguientes. Sesiones de dos a tres horas una vez a la semana durante unas seis semanas. Entre los componentes pueden incluirse: presentación del marco conceptual, adiestramiento en relajación, reestructuración cognitiva, ensayos y "role playing". Forman (1982) presenta un programa para el AIE en los profesores. Turk et al. (1982) observan que la prevención del estrés en los profesores requiere intervenciones de carácter social; recordemos los tres principios de la orientación citados en el primer capítulo. Para más detalles sobre la inoculación del estrés véase Meichenbaum (1987) y McKay et al. (1985).

Solución de problemas

En la literatura sobre solución de problemas (problem solving) se puede observar un debate en cierta medida debido a la indefinición de muchos conceptos (Baker y Shaw, 1987: 87-88). No se ha dado una definición de *problema* que sea aceptada de forma general. Por otra parte la forma de solucionar problemas es en gran medida desconocida y diferente de una persona a otra. Todo esto pone serias dificultades en el momento de introducir programas de entrenamiento en la solución de problemas. Con todo, diversos intentos se han propuesto, desde distintos puntos de vista, algunos de los cuales son los siguientes. Todos ellos, en general, se refieren a la solución de problemas sociales (social problem solving).

D'Zurilla y Goldfried (1971) idearon una estrategia de solución de problemas en cinco pasos denominada SOLVE: S) "Specify": especificar el problema; O) "Outline": perfilar la respuesta; L) "List": hacer una lista de las alternativas; V) "View": ver las consecuencias; E) "Evaluation": evaluar los resultados.

Weissberg y Gersten (1982) presentan un programa que supone una integración de las aportaciones de D'Zurilla y Goldfried (1971) y Spivack y Shure (1974). Consiste en 34 lecciones altamente estructuradas, de 20-30 minutos. Entre las tácticas que se presentan están: el desarrollo de habilidades del lenguaje y atención, identificar emociones, desarrollar sensibilidad a la naturaleza interpersonal de los problemas, aprender a comprender la perspectiva de los demás, aprender las consecuencias de las propias acciones.

Galvin (1983) propone un programa consistente en 8 sesiones de una hora dirigido a alumnos de primaria. Se enseña una secuencia sistemática de solución de problemas estructurada en cinco pasos. Se pone el énfasis en la creatividad, generación de pensamientos y respuestas únicas de cada individuo.

Carkhuff (1973) propone la inclusión del arte de resolver problemas en la dinámica de clase. Es común en cada uno de estos programas un algoritmo secuencial de resolución de problemas que incluye las siguientes etapas: 1) definir el problema: ¿cuál es la preocupación?; 2) establecer unos objetivos realistas en términos de conducta: ¿qué quiero?; 3) diseñar los pasos necesarios para lograr cada objetivo: ¿qué puedo hacer?; 4) generar una amplia gama de posibles cursos de acción alternativa; 5) imaginar y considerar cómo podrían responder otros si se encontraran en una situación similar: ¿qué haría otro en mi lugar?; 6) evaluar los pros y los contras de cada solución propuesta; 7) ordenar las soluciones desde la más práctica y deseable a la que lo es menos: ¿cuál es la mejor decisión?; 8) intentar la solución más aceptable y factible: ¡Hazlo ahora!; 9) esperar algunos fracasos, pero sentirse gratificado por haberlo intentado; 10) reconsiderar el problema original a la luz del intento y procurar solucionarlo: ¿ha salido bien?.

Pope et al. (1988: 43-44), como estrategia de intervención en la solución de problemas, proponen los siguientes puntos a exponer y discutir con los alumnos: 1) los problemas son una parte normal de la vida diaria; 2) los niños y los jóvenes pueden resolver muchos de sus propios problemas sin necesidad de pedir ayuda a los adultos (ayudar a los alumnos para que proporcionen ejemplos de problemas que pueden resolver por sí mismos); 3) los sentimientos son un aspecto clave ante la existencia de un problema (dar ejemplos de sentimientos de enfado, furia, ira o enojo, que se pueden dar en situaciones como no estar de acuerdo con un compañero; o el sentimiento de miedo al darse cuenta que uno se ha perdido en una excursión); 4) cuando uno se da cuenta de que tiene un problema, lo primero que debe hacer es "pararse y

pensar" en los pasos que conviene seguir. Estos autores proponen los siguientes pasos en la solución de problemas: 1) tomar conciencia de que hay un problema; 2) pararse y pensar; 3) fijar un objetivo (qué te gustaría que sucediera); 4) pensar en muchas soluciones posibles; 5) pensar en las consecuencias de cada solución (qué sucedería si tomara esta decisión); 6) elegir la mejor solución; 7) hacer un plan paso a paso para llegar a la solución.

Seguidamente se resume un ejemplo de programa de solución de problemas sociales que ha sido diseñado y puesto en práctica por Day-Shomburg (apud Baker y Shaw, 1987: 98-99).

Planificación y selección de participantes.- Dirigido a estudiantes de unos 8 años. La duración es de seis sesiones semanales. Como material de apoyo se dispone de "Decisión Making Book for Children" (DMBQ de Russell (1976).

1ª sesión.- Se introduce el propósito del programa y se completa la primera parte del DMBC, la cual contiene informaciones sobre decisiones fáciles y difíciles con que todos nos encontramos. Se informa que el tomar decisiones requiere solucionar problemas. Se intenta distinguir entre problemas simples y problemas difíciles.

2ª sesión.- Se señala que las elecciones se realizan al solucionar problemas y que la elección-decisión es en último término responsabilidad de la persona que tiene el problema.

3ª sesión.- Se constata que los problemas tienen a menudo más de una solución. Se instruye a generar tantas elecciones o alternativas como sea posible e intentar diferenciar entre elecciones buenas y malas.

4ª sesión.- Para facilitar la solución de problemas se presentan una serie de preguntas a formular cuando se evalúan soluciones alternativas a un problema: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿cuánto?. Se realizan ejercicios utilizando estas preguntas.

5ª sesión.- Esta sesión está enfocada a mejorar las habilidades necesarias para comparar los valores personales asociados con cada una de las elecciones posibles. Utilizando el propio sistema de valores se aprende a asignar ponderaciones a las elecciones que se toman en consideración.

6ª sesión.- Se presenta un diagrama donde se indican los pasos a seguir en la solución de problemas. Aplican este modelo a la solución de sus propios problemas, así como a situaciones simuladas en las que se tienen que solucionar problemas.

Reestructuración cognitiva

El objetivo de los programas de reestructuración cognitiva consiste en preparar a las personas para reconocer sus pensamientos derrotistas en el momento en que ocurren. De esta forma se posibilita el reemplazarlos por cogniciones que impulsen a manejarse mejor en situaciones de estrés. Las bases de estos programas están en la autoinstrucción cognitiva de Meichenbaum (1977), la reestructuración racional sistemática (Goldfried, Decenteceo y Weinberg, 1974), la terapia racional emotiva (Ellis, 1977) y la inoculación del estrés (Meichenbaum y Turk, 1976).

Un aspecto del estrés es la naturaleza de los pensamientos y sentimientos. Ejemplos de pensamientos negativos son: todo es inútil, no soy tan bueno como los demás, todo está lleno de problemas insalvables, siempre lo hago todo mal, nadie me quiere, la vida no tiene sentido, no hay ninguna esperanza de que salga bien, todo cuesta demasiado esfuerzo, etc. Se conoce como *errores cognitivos* a la tendencia a generalizar en exceso, a verlo todo negro, sin matices intermedios, a ver las cosas desde un ángulo catastrofista, a llegar a conclusiones precipitadas. En la reestructuración cognitiva se trata de devolver estas afirmaciones para que sean reconsideradas. Así, por ejemplo, se puede preguntar: ¿Todo, pero *todo* es inútil?, ¿realmente *siempre* lo hace *todo* mal?, ¿nadie, absolutamente *nadie* le quiere?, etc. De esta forma el sujeto puede tomar conciencia del carácter absolutista de su pensamiento. Como consecuencia la palabra "siempre" suele substituirse por "con frecuencia"; "todo" por "muchas cosas"; "nadie" por "pocas personas"; "nunca" por "a veces"; "no puedo" por "me sería difícil", etc. En ocasiones es suficiente con subrayar el estilo cognitivo y sus errores. El objetivo es ayudar al individuo para que sepa formularse preguntas que produzcan una reestructuración cognitiva.

Un programa típico puede ser el siguiente: el instructor explica los procedimientos; se identifican los pensamientos derrotistas, a los que corresponden pensamientos positivos que permiten hacerles frente; se entrena a paralizar los pensamientos derrotistas cuando ocurren y reemplazarlos por pensamientos positivos; se enseña a reforzarse a sí mismo con autoafirmaciones positivas; se asignan ejercicios para realizar en casa; posteriormente se realizan sesiones de seguimiento. Cormier y Cormier (1985) proporciona información detallada sobre el entrenamiento de reestructuración cognitiva a partir de donde se pueden desarrollar programas preventivos.

Un ejemplo de programa de entrenamiento de reestructuración cognitiva ha sido diseñado por Baker y puesto en práctica por Butler (apud Baker y Shaw: 1987: 96-98), con el nombre de "Limpiar nuestro pensamiento". Este programa va dirigido a estudiantes de 14-18 años. Una síntesis de las sesiones es la siguiente.

1ª sesión.- Introducción y formulación de los objetivos. Administración de un pretest. Se entrega un documento de 7 páginas titulado (T). Se explica la importancia de controlar los propios pensamientos de cara a tomar conciencia de los pensamientos auto-derrotistas y de la importancia de una auto-mejora consciente de los pensamientos. Se presentan ejemplos de pensamientos auto-derrotistas como por ejemplo "Probablemente voy a estropear este asunto", "¿Y si fulano no me gusta?", "Nunca soy capaz de decir cosas adecuadas cuando estoy con desconocidos"; ejemplos de pensamientos de automejora son "Cuando me encuentre con una persona, voy a ser sencillamente yo mismo", "voy a hablar de algo que me guste".

2ª sesión.- Se elabora un inventario personal de los propios pensamientos auto-derrotistas. Se realiza un ejercicio consistente en transformar pensamientos o imágenes en frases. Se sugieren pistas para reconocer los pensamientos auto-derrotistas: "tengo miedo", "no lo haré bien", "si ... sucede, será terrible", "yo nunca ..." o "yo siempre...". Seguidamente se presentan preguntas como: "¿me formulo demandas poco razonables a mi mismo?", "¿siento que los demás están aprobando o desaprobando mis acciones?", "¿olvido a menudo que esta situación es sólo una parte de mi vida?". Se sugiere a los alumnos que intenten recordar cosas como si se pasara una película por sus cabezas. Esto sirve para demostrar cómo se transforman acontecimientos imaginados en frases que representan pensamientos auto-destructivos.

3ª sesión.- Se instruye a los estudiantes a recopilar un listado de pensamientos (o frases) de auto-mejora que podría utilizarse para contrarrestar pensamientos (o frases) auto-destructivos que se han determinado previamente. Se explica que el tener pensamientos negativos genera sentimientos negativos mientras que pensamientos positivos contrarrestan a los negativos. Es imposible tener pensamientos positivos y negativos al mismo tiempo. Por lo tanto, la inducción de pensamientos positivos ayudará a los que los utilicen a enfrentarse a situaciones negativas y prevenir que éstas les opriman. Ejemplos de pensamientos positivos de auto-mejora son: "lo hago lo mejor que puedo", "no voy a preocuparme de cómo reaccionará la gente", "estoy tranquilo mientras espero esto", "avanzaré paso a paso", "pienso en lo que quiero decir o hacer". Se intenta resaltar las sutiles diferencias entre frases de auto-mejora situacionales ("será un reto"), frases de auto-mejora orientadas a la tarea ("quiero terminar lo que hago"), frases para enfrentarse al estrés ("mantente tranquilo") y de esfuerzo positivo ("salió bien", "resulta bonito", "ha sido magnífico").

4ª sesión.- Se enseña un procedimiento para cambiar pensamientos auto-derrotistas en otros de auto-mejora cuando toman conciencia de que se encuentran en un proceso de pensamientos negativos. Para ello se incorporan componentes de "imaginación emotiva" y "relajación muscular progresiva" (en

los siguientes apartados se exponen estas técnicas). Se realizan prácticas sobre ello.

5ª sesión .- Se continúan practicando los ejercicios de la sesión anterior, añadiendo un nuevo elemento. Se enseña a reforzar verbalmente los intentos de reemplazar pensamientos auto-derrotistas por otros de auto-mejora que tienen éxito mediante "frases de refuerzo". Son ejemplos: "lo he manejado perfectamente", "no he dejado que las emociones me vencieran", "he progresado y esto me hace sentir bien". Se realizan ejercicios. Se procura que el alumno sepa trasladar estas habilidades a las situaciones de la vida real.

6ª sesión.- Se practican nuevos ejercicios basados en las experiencias de la vida real de los participantes. Se aplica un post-test.

Imaginación emotiva

El término "imaginación emotiva" se refiere a la autoestimulación para generar imágenes y visualizar mentalmente situaciones de un contenido emotivo agradable. Un ejercicio de un programa de entrenamiento de imaginación emotiva puede ser el siguiente. Se dice a los sujetos que cierren los ojos, que presten atención a las sensaciones del cuerpo, a la respiración y al contacto con la silla. Las instrucciones pueden ser: "Imagínese una escena en la que se sintió cómodo y feliz; obsérvela cuanto le sea posible; disfrute de ella".

Un objetivo del entrenamiento de "imaginación emotiva" consiste en enseñar a los alumnos a bloquear pensamientos temerosos o provocadores de ansiedad, a través de centrar las cogniciones en imágenes positivas, puesto que es muy difícil pensar en cosas agradables y cosas negativas al mismo tiempo. La pena y la tensión son manifestaciones físicas indeseables que pueden transformarse pensando en imágenes placenteras. Por eso un segundo objetivo es prepararse para manejar el dolor físico y la tensión mediante imágenes agradables. Esta forma de imaginación se denomina emotiva debido a que los que la manejan deben aprender a instruirse a sí mismos para generar escenas imaginarias, de forma consciente y con propósito. Cormier y Cormier (1985), Kazdin (1976), Sheikh (1983) presentan sugerencias sobre la práctica.

Desensibilización sistemática

La *desensibilización sistemática* consiste en aprender a enfrentarse a situaciones amenazadoras de forma progresiva. Se trata de aprender a relajarse mientras se imaginan escenas que, progresivamente, van provocando mayor

ansiedad. Los fundamentos de esta técnica están en la terapia por inhibición recíproca de Wolpe (1958).

El proceso de aprendizaje se estructura en cuatro etapas: 1) relajación progresiva 2) hacer un listado de todos los temores; 3) construir una "jerarquía" de escenas ansiógenas; 4) progresar a través de la visualización sistemática de escenas amenazantes y relajación.

Para realizar la desensibilización sistemática hay que colocarse en una posición cómoda y tranquila, donde se tenga la seguridad de que nadie va a molestar durante los próximos quince minutos. La fase quinta es la culminación del proceso, en la que se siguen los pasos siguientes (McKay et al., 1985: 89-104): 1) Relajarse. 2) Presentarse mentalmente el primer ítem de la "jerarquía"; visualizar la escena durante 5-10 segundos, haciéndola tan real como sea posible, incluyendo color, sonido, tacto y olfato. 3) Prestar atención a cualquier tensión producida por la escena. 4) Mantener la escena, hacer una inspiración profunda, retener el aire mientras se cuenta hasta tres y soltarlo lentamente. Mientras se va repitiendo "estoy relajado..., la tensión desaparece..., relax...". 5) Al notar que ha desaparecido la tensión se hace desaparecer la escena de la imaginación. Opcionalmente se puede visualizar un lugar relajante asociado con la paz, seguridad, placer. 6) Repetir los pasos precedentes con la misma escena, apreciando cómo decrece el nivel de ansiedad. 7) Cuando en dos presentaciones seguidas de la misma escena no se presente ansiedad se puede pasar a la siguiente escena de la "jerarquía".

Autosugestión

La fundamentación teórica de la autosugestión está en considerar la "superioridad de la imaginación sobre la voluntad" (Coué, 1938, cit. por Garanto, 1983: 188-192). Supongamos que colocamos en el suelo una tabla de madera por ejemplo de 10 X 0'25 m. Cualquier persona sería capaz de andar sobre ella de un extremo a otro sin poner el pie en el suelo. Sin embargo, si ponemos dicha tabla de tal forma que vaya de un tejado a otro de dos edificios muy altos separados por una calle estrecha, ¿quién será capaz de cruzar la calle por encima de la tabla?. Al intentar dar los primeros pasos ya comenzaremos a inquietarnos y la voluntad no nos permitirá llegar al otro extremo.

¿Porqué no caemos cuando la tabla está en el suelo y en cambio nos angustiamos cuando está elevada?. Simplemente porque en el primer caso nos imaginamos que es fácil y en el segundo nos imaginamos que es prácticamente imposible.

Si nos imaginamos que es imposible, por más que queramos estaremos imposibilitados para hacerlo. La imaginación dirige la actuación sobreponiéndose a la voluntad. Por esto hay que dirigirse a la educación de la imaginación. La estrategia consiste en la autosugestión.

La *autosugestión* es la "implantación de una idea en sí mismo por sí mismo". Si uno se convence de que es capaz de hacer cualquier cosa, la llevará a cabo. Por el contrario, si uno se imagina que no puede hacer la cosa más simple, será incapaz de hacerla. Los principios del método de la autosugestión pueden resumirse en: 1) únicamente se puede pensar en una cosa al mismo tiempo; 2) todo pensamiento que absorbe nuestro espíritu, se convierte en verdadero para nosotros y tiene la tendencia de transformarse en acto; 3) cuando vayamos a hacer cualquier cosa, pensar siempre que es fácil y que por tanto somos capaces de hacerla bien; 4) deben desaparecer de nuestro vocabulario palabras como: es imposible, yo no puedo, es demasiado difícil, etc.; 5) deben permanecer pensamientos como: es fácil, puedo hacerlo, soy capaz.

Un procedimiento para autosugestionarse es el siguiente. Todas las noches, antes de acostarse, adoptar una postura cómoda, con la columna vertebral derecha, cerrar los ojos, respirar profundamente y dedicar unos momentos (10-15 minutos) a reflexionar sobre sí mismo. En esta postura emitir mensajes positivos autodirigidos. Por ejemplo: "mañana voy a hacer esto y saldrá bien", "todos los días, desde todos los puntos de vista, voy mejorando". Los mensajes positivos deben repetirse varias veces. Por las mañanas se puede repetir la misma operación. Durante el día, cuando aparece algún conflicto o acontecimiento perturbador, hay que retomar la estrategia y autosugestionarse de que "saldrá bien", "esto se pasa", "no tiene importancia".

Como podrá observarse esta técnica tiene mucho en común con la *reestructuración cognitiva*. De hecho pueden considerarse complementarias o incluso manifestaciones distintas de un mismo fenómeno.

Técnicas de relajación

Las técnicas de relajación van cobrando una importancia progresiva y su uso es de cada día más frecuente, tanto por parte de adultos como en las escuelas, principalmente a partir de los años ochenta. En nuestro país todavía son escasas las experiencias de integración de técnicas de relajación en la escuela. Por esto consideramos importante ofrecer sugerencias en esta dirección. El orientador como consultor y agente de cambio puede contribuir a la aplicación de técnicas de relajación en los centros educativos, como medida de prevención del estrés y de desarrollo personal. Se ha observado que

programas de desarrollo de habilidades de estudio aplicados simultáneamente con programas de relajación producen resultados óptimos. Seguidamente se presenta una visión general del campo de la relajación. Posteriormente se aborda el tema de la meditación.

Los orígenes de la relajación se remontan, como mínimo, a unos 2.000 a. C. donde en los Vedas ya hay descripciones de la práctica yoga en la antigua India. Alejandro Magno encontró típicos yoguis durante su campaña de la India.

Sin embargo, la difusión general por el mundo occidental de las técnicas de relajación es algo propio del siglo XX. Aportaciones relevantes son las de Schultz y Jacobson a partir de principios de siglo. Aunque el tema ha sido investigado por científicos y estudiado por los iniciados, no es hasta la década de los sesenta cuando se inicia un interés generalizado por las técnicas de relajación, como se puede observar a partir del progresivo aumento de las publicaciones referidas al tema. En nuestro país la eclosión se produce en los años setenta. Una exposición de estas técnicas de tal forma que permita su práctica rigurosa excede al ámbito que nos hemos fijado. Sin embargo, con la intención de contribuir a su conocimiento, nos arriesgamos a presentar una breve exposición de algunas de las técnicas de relajación más difundidas.

El Yoga aspira alcanzar estados de conciencia más elevados mediante métodos corporales y mentales de concentración. Sus orígenes están en los más antiguos monumentos literarios indúes redactados en sánscrito: los Vedas. El interés occidental por el yoga ha aumentado considerablemente a partir de los años sesenta. No vamos a referirnos aquí a su filosofía y finalidad, sobre lo cual existe una extensa bibliografía en castellano (véase por ejemplo Vishnudevananda, 1974), sino simplemente a la relajación, y en concreto a la *savasana* o postura de cuerpo muerto. Este ejercicio completo puede durar de 10 a 15 minutos. Consiste en tumbarse con la boca hacia arriba (decúbito supino), con las piernas ligeramente abiertas, los brazos ligeramente extendidos, las palmas de las manos mirando hacia arriba y los ojos cerrados. En esta postura hay que ir relajando progresivamente todo el cuerpo, empezando por los dedos de los pies y subiendo por piernas, muslos, abdomen, tórax, brazos, cara, incluso los órganos internos. Se trata de hacer consciente la relajación de todos los músculos del cuerpo. En esta postura la mente se va calmando, hasta llegar a experimentar una sensación de tranquilidad y bienestar.

Durante los últimos años se ha establecido un nexo de unión entre el Yoga y la psicoterapia (Auriol, 1982). El Yoga se viene utilizando como forma de psicoterapia, junto con otras técnicas procedentes de distintas corrientes como puedan ser el psicoanálisis o la desensibilización sistemática. En este contexto han surgido propuestas de técnicas de relajación propiamente

occidentales que pretenden superar la dificultad que supone para un occidental el comprender la mentalidad oriental. Veamos algunas de estas propuestas.

El entrenamiento autógeno para la autorrelajación concentrativa ha sido propuesto por Schultz (1969), neurólogo alemán. El origen de este método está en los estudios sobre hipnotismo y en el psicoanálisis. Una síntesis de las etapas del curso habitual es la siguiente. Los ejercicios de cada etapa deben practicarse durante quince días, con dos o tres ejercicios diarios (al principio sesiones muy cortas), antes de pasar a la etapa siguiente. 1) El punto de partida es una postura adecuada, el cierre de los ojos, la sintonización de reposo ("estoy completamente tranquilo") y la vivencia de peso de los brazos. Tres posturas adecuadas son: a) postura sentada pasiva, con la cabeza apoyada sobre la butaca, los brazos apoyados sobre los brazos de la butaca y sin cruzar las piernas; b) postura del cochero: cuando no se dispone de butaca, los brazos se apoyan sobre los muslos y la cabeza se inclina ligeramente hacia adelante; c) postura en decúbito supino: tumbado en el suelo, con la boca hacia arriba, sin entrecruzar los pies, los brazos a los lados del cuerpo. 2) Reposo y peso como en el paso anterior. Vivencia de calor: "el brazo... está caliente". Hay que conseguir una buena generalización de peso y calor (15 días) antes de pasar a la etapa siguiente. 3) Ejercitar la vivencia cardíaca, procurando adaptarla a la sintonización general de reposo: "El corazón late muy tranquilo, potente". 4) Reposo respiratorio: "La respiración es completamente tranquila". 5) Concentración de calor a nivel del abdomen: "El plexo está muy caliente". 6) "La frente está fresca". Al final de cada sesión debe efectuarse el retroceso de la relajación mediante: 1) flexión y extensión activas y enérgicas de los brazos; 2) respiración profunda; 3) apertura de los ojos. La duración de las sesiones puede ir aumentando progresivamente hasta llegar a 15 ó 30 minutos.

La *relajación muscular progresiva* es una técnica introducida por E. Jacobson a finales de los años veinte en Chicago. Se centra fundamentalmente en las sensaciones físicas. Consiste en relajarse tomando conciencia de las sensaciones de tensión, mientras se van relajando grupos de músculos progresivamente. Puesto que la relajación es incompatible con la tensión, reduce la tensión y contraresta los efectos del estrés (Bemstein y Borkovec, 1983; Benson y Proctor, 1986). Un programa de relajación puede sintetizarse en diferentes pasos: a) explicación verbal del contenido del programa y de los fundamentos de la relajación; b) importancia de llevar ropa confortable y asegurar un entorno igualmente confortable (silencio, ventilación, temperatura); c) ejercicios de relajación muscular progresiva, donde se pueden dar instrucciones como por ejemplo las siguientes: "Piensa en el brazo derecho, en particular la mano derecha. Aprieta el puño derecho. Apriétalo muy fuerte y observa la tensión en la mano y el antebrazo. Estudia estas secaciones de tensión. (Pausa). Seguimos. Relaja la mano derecha y déjala descansar en el brazo de la silla (o en el suelo). (Pausa). Observa la diferencia entre la tensión y la relajación" (Cormier y Cormier, 1985: 460); d) finalizado el entrenamiento

de relajación, se revisan los grupos de músculos relajados de cara a localizar y disipar las tensiones que todavía quedan; e) al final se discuten las reacciones, se contestan las preguntas y se intentan resolver los problemas que puedan surgir durante los ejercicios (calambres, pensamientos intrusivos, quedar dormido); f) asignar ejercicios para realizar en casa; g) seguimiento de los ejercicios.

El tema de la relajación ha atraído, en los últimos años, la atención de científicos, psicólogos, terapeutas, educadores, estudiosos y a parte de la población en general. Como consecuencia han ido surgiendo muchas obras y manuales de relajación en los que puede leerse cómo la relajación provoca cambios eléctricos en el cerebro que facilitan el aprendizaje. Como consecuencia se han iniciado experiencias en las que se aplican programas de desarrollo de las habilidades de estudio simultáneamente con programas de relajación. Los resultados han sido altamente positivos.

La *música* es una herramienta de gran utilidad en el proceso de relajación. Escuchar música clásica es un placer que produce grandes satisfacciones y una sensación de relajación. Los melómanos llegan a sentir escalofríos y una sensación de éxtasis ante ciertos pasajes sinfónicos. Se ha llegado a demostrar que alumnos sometidos a sesiones de distensión y relajación por medio de música y sueño alcanzaban una reducción en el nivel de activación cerebral. Como consecuencia el esfuerzo en adquirir nueva información como materia de estudio se rebajó considerablemente. Se llegó a la conclusión de que un programa de cuatro años podía ser asimilado en tres, mediante la aplicación de técnicas de distensión, relajación y música.

Para ampliar lo que se acaba de exponer se pueden consultar las obras de Cautela y Graden (1985), Bernstein y Borkovec (1983), Masson (1985) y Sapir et al. (1981) entre otros.

Muy relacionado con la relajación está la meditación. Las diversas técnicas de meditación existentes dificultan una definición general de este concepto. La meditación es una familia de técnicas que tienen en común un intento consciente de centrar la atención de una forma no analítica y un intento de no explayarse en pensamientos discursivos. La meditación es un proceso que implica la intención de centrar la atención en un objeto.

No hay que confundir la meditación con una práctica religiosa. Aunque es cierto que las prácticas de meditación han estado unidas tradicionalmente a corrientes religiosas. En este sentido es interesante observar que las diversas prácticas de meditación tienen elementos en común, independientemente de las creencias religiosas. Diversos estudios han demostrado la relación entre la meditación budista y la meditación de inspiración cristiana (véase por ejemplo Schultz, 1969, principalmente p. 275). Actualmente existe un acuerdo general

en considerar que la meditación no depende de una religión; depende más de la conciencia del proceso de pensamientos que del contenido de los mismos. Una exposición casi exhaustiva de las investigaciones más recientes sobre meditación pueden verse en Shapiro y Walsh (1984), donde se puede observar como la meditación es objeto de estudio científico y que tiene múltiples aplicaciones para la práctica.

El objetivo general de la meditación es limitar los pensamientos y la atención, de cara a estar más tranquilo, más consciente, y con más control de sí mismo (Cormier y Cormier, 1985). La práctica regular de la meditación tiene efectos fisiológicos, tales como la disminución de la presión sanguínea, del ritmo cardiaco, ritmo respiratorio y consumo de oxígeno, mediante la estimulación del hipotálamo (Benson, 1976).

Igual que en la relajación, las técnicas de meditación más antiguas probablemente se remontan a los orígenes del budismo. Para practicar la meditación budista se necesita tranquilidad, silencio, soledad, postura corporal cómoda y regulación respiratoria. Una de las versiones originarias de la meditación budista incluye cuatro grados: 1) se considera lo perecedero e impuro de la condición terrenal para conseguir un apartamiento de este mundo; 2) como consecuencia surge la tranquilidad y la alegría propias del segundo grado; 3) progresivamente se va pasando a la imperturbabilidad; 4) nirvana. El *nirvana* es difícil de concebir para un occidental. El nirvana sería lo absoluto por excelencia; lo trascendente, más allá de toda experiencia humana; calma total y éxtasis; equivalente al "summum bonum" de la mística cristiana.

De todas las escuelas budistas de la India antigua, el Zen es la corriente que más difusión ha tenido en Occidente. Esto en gran parte es debido a las siguientes circunstancias. El Zen se asentó con gran arraigo en el Japón. Con la ocupación americana del Japón después de la II Guerra Mundial fueron muchos los que tuvieron contacto con el Zen. De esta forma empezó a difundirse por América. Posteriormente la obra de Daisetz Teitaro Suzuki significó un paso decisivo para la difusión del Zen por Occidente. La generación "beat" encontró en el Zen una fuente de inspiración, que dio un nuevo impulso a su difusión. La obra de Alan Watts (1971) es una prueba de ello.

Diversos autores han difundido el Zen por Occidente, como por ejemplo Deshimaru (1989), Suzuki (1979) y Maezumi. Mediante la meditación Zen se pretende armonizar el hombre con el sistema cósmico gracias a la respiración, los cinco sentidos y la conciencia; dejar las ansiedades y los miedos de forma natural, automática, inconsciente. La repetición es un concepto esencial en la práctica del Zen. La repetición continua de los actos de la vida cotidiana (despertarse, zazen, lavabo, comer, trabajo, dormir, etc.) se transforma en el "anillo de la vía" (dokan). Especial relevancia tiene la repetición de la postura,

de la actitud y del espíritu en la vida cotidiana. Según el "anillo de la vía" se concibe que si uno se concentra "hic et nunc" (aquí y ahora), en cada acción, en este momento, más tarde se recibirán los frutos. Con la repetición de la práctica se facilita el penetrar en la propia naturaleza, sin finalidad ni espíritu de provecho, sino para conseguir la unidad entre el cuerpo y el espíritu. Con la meditación Zen se intenta conseguir la armonía, la completa unidad con las otras existencias y con el cosmos. La finalidad del Zen, en definitiva, consiste en educar al hombre para que viva su vida con el máximo de sabiduría posible.

En el Yoga, la meditación (dhyana) requiere adoptar una postura que en occidente se conoce como la "postura del loto". Esta postura admite cuatro variaciones (padmasana, siddhasana, swatiskasana y sukasana); todas ellas consisten en estar sentado en el suelo, con las piernas cruzadas y manteniendo la columna vertebral lo más perpendicular posible al plano del suelo, con lo que se mantiene la espina dorsal en su curvatura natural. Es lo que a veces se denomina "sentado derecho". En esta postura se inician los ejercicios de meditación y concentración que tienen por objeto limpiar la mente de todo tipo de pensamientos.

Cornier y Comier (1985) proporcionan un programa de meditación adaptado a la mentalidad occidental cuyas características esenciales son las siguientes: a) se exponen los fundamentos de la meditación; b) se selecciona un lema que se repite en silencio, o en voz muy baja, mientras se medita de cara a centrarse en la respiración y evitar pensamientos distractores; c) se enseñan procedimientos para: poder mantener el cuerpo cómodo durante la meditación, conseguir centrarse en la respiración, utilizar mecanismos mentales y mantener una actitud pasiva durante la meditación; d) después de una breve sesión de meditación sigue una discusión sobre la experiencia, corrección de comportamientos inadecuados y se asignan ejercicios para realizar en casa con un seguimiento posterior de los mismos.

Otros autores han elaborado cursos de meditación, como por ejemplo Carrington (1978).

Educación moral

En general se acepta que el sistema educativo debe formar personas libres y responsables. Sin embargo no abundan las propuestas y experiencias encaminadas a operativizar este desiderátum. La educación moral es una propuesta en este sentido.

El término *moral* tiene como mínimo dos acepciones: a) tener unos principios morales a los que debería ajustarse el comportamiento; b) moral en sentido deportivo: fuerza moral necesaria para la acción. El primer sentido debe considerarse como un 'desiderátum' al cual toda persona debería procurar aproximarse: obrar por cumplir el deber que se siente íntimamente. Aunque a veces no se consiga por debilidad,- fragilidad o limitaciones humanas. El imperativo categórico de Kant puede ser un principio inspirador del comportamiento moral individual: obra de manera que la máxima de tu voluntad pueda convertirse en principio universal. Es decir, obra de tal manera que lo que haces puedas desear que lo hagan todos. Respecto al segundo sentido se habla de 'tener una moral alta' o 'estar desmoralizado', como formas de expresar el estado de ánimo de cara a una acción. Tener ilusiones y el entusiasmo personal se han manifestado como variables relevantes de cara al éxito de logro. Mientras que la desmoralización y el desencanto se mueven en la dirección opuesta.

Ética moral son dos conceptos tan íntimamente relacionados que muchas veces se han utilizado como sinónimos. En realidad no lo son, aunque sus fronteras están muy difusas. Se entiende por ética (del griego "ethos", carácter) al tratamiento filosófico de la moral. Mientras que la moral (del latín "moralis", cuyo antecedente es "mos moris", costumbre) se refiere más al aspecto práctico y colectivo.

La educación moral se plantea temas de importancia vital, que pueden afectar a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana. Los temas pueden referirse tanto al ámbito del comportamiento individual como colectivo. Mediante los programas de educación moral se pretenden conseguir resultados medibles.

El objetivo de la educación moral consiste en estimular el desarrollo hacia los niveles superiores. Para Puig y Martínez (1989: 45) los objetivos de la educación moral se concretan en: 1) facilitar el desarrollo de las estructuras de razonamiento práctico y de los principios de valor universales; 2) ayudar a considerar críticamente las normas morales imperantes, y a construir normas y proyectos contextualizados; y 3) propiciar la adquisición y el uso de la capacidad de autorregulación necesaria para mantener el acuerdo entre el juicio y la acción moral, y para formarse una manera de ser propia. En definitiva se trata de posibilitar al sujeto guiarse de forma autónoma ante los conflictos de valor que su medio le presente.

Puig y Martínez (1989: 153-156) proponen intervenir pedagógicamente para lograr el desarrollo de: a) la capacidad cognitiva; b) la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales; c) la autoconciencia; d) el juicio moral; e) capacidades de argumentación y diálogo; 0 el espíritu crítico y creativo a

propósito de la información moralmente relevante; g) la capacidad de autorregulación; h) las aptitudes para la acción y la transformación del entorno.

Lockwood (1978: 345) describe la educación moral como las intervenciones basadas en la teoría del desarrollo moral. Kohlberg y Turiel (1971) han contribuido a operativizar el desarrollo moral, siguiendo el camino abierto por John Dewey y Jean Piaget, y en la corriente del desarrollo cognitivo. Se identifican seis estadios de desarrollo moral: 1) presocial, simbiótico, impulsivo; 2) auto-protectivo; 3) conformista; 4) consciente; 5) autónomo; 6) integrado.

El desarrollo del autocontrol y la autorregulación son factores importantes de la educación moral, que a su vez contribuyen a mejorar el autoconcepto y la autoestima. Los programas de intervención en educación moral van encaminados a la autoconstrucción de habilidades y al desarrollo de competencias que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol del alumno. Se trata de contribuir a la formación de personalidades capaces de regular su propia conducta.

En las clases de educación moral se pueden utilizar diversas técnicas. En "Clarificación de valores" en la página 144. presentamos una de las estrategias más utilizadas. Otros ejemplos son los siguientes.

La *discusión de dilemas morales* es un procedimiento basado en los principios del desarrollo moral de Kohlberg y Turiel (1971) y puesto en práctica por Blatt et al. (1974). Se parte de un conflicto moral (hipotético o real) que exige la búsqueda de nuevas soluciones, lo cual hace progresar el juicio moral. La selección de los dilemas es un punto crucial para el éxito. Colangelo (1982) y Colangelo y Dettman (1985) ofrecen sugerencias sobre la puesta en práctica de esta técnica.

Uno de los enfoques más actuales tal vez sea la "discusión transactiva", basada en la idea de que el desarrollo moral puede promoverse mediante interacciones con los iguales. En estas discusiones entre iguales, sin líderes, el objetivo es la construcción cooperativa de resoluciones y la conciliación de diferencias (Lapsey y Quintana, 1985; Nucci, 1985).

El "análisis y construcción conceptual" tiene por objetivo introducir términos con una elevada carga moral para que sean comprendidos en profundidad. Ejemplos de estos términos pueden ser justicia, libertad, paz, amor, verdad, democracia, ética, moral, honestidad, deber, responsabilidad, comportamiento cívico, etc. Se siguen los tres pasos siguientes: 1) explicación del término; 2) identificación: funcionamiento en casos problemáticos; 3) modelado: ejemplos característicos en los que se usa, valores o conceptos similares y valores o conceptos opuestos. La comprensión de estos términos

y la discusión sobre los mismos permite una aproximación a los problemas morales que plantea la realidad.

El "estudio de casos" pretende que los participantes discutan y den soluciones a una situación problemática. En el "role-playing" se trata de que un grupo de personas representen un problema que tenga alguna trascendencia moral. El proceso de toma de decisiones morales en situación de conflicto es una aplicación a la educación moral de lo que se expone en "Toma de decisiones" en la página 60. Otras estrategias pueden verse en Berkowitz y Oser (1971), Curwin (1984) y Puig y Martínez (1989) entre otros.

Clarificación de valores

Se acepta que las personas son capaces de discurrir en un conflicto interno hasta conseguir una satisfacción. Este proceso se mejora cuando se anima a las personas a reflejar sus valores, considerar alternativas y consecuencias, actuar de forma consistente con sus propios valores y ser conscientes de sus sentimientos y comportamientos. Para conseguir estos resultados, los *programas de clarificación de valores* buscan ayudar al alumno a aprender el proceso de establecer valores y aplicarlo a sus propias vidas. La labor del orientador es mostrar al cliente cómo vivir de manera coherente y razonable dentro del marco de valores elegidos por el cliente o importantes para él.

Los programas de clarificación de valores tienen una inspiración en la técnica de interrogación socrática desarrollada por John Dewey. Entre los promotores están Raths, Harmon y Simon (1978), Fraenkel (1980), Howe y Howe (1977), Meyer (1976), Simon, Howe y Kirschenbaum (1972) y otros. Aplicaciones prácticas de fácil acceso pueden encontrarse en Curwin (1984), McKay et al. (1985) y Marín (1987).

Los programas de clarificación de valores van encaminados a ayudar al alumno a comprenderse mejor a sí mismo y al mundo que le rodea. Los objetivos principales consisten en ayudar a los alumnos a: a) identificar sus valores y hacerlos conscientes; b) identificar los valores de los demás y de la sociedad en general; c) comunicarse con otros sobre sus valores de forma abierta y sincera; d) examinar sus valores, sentimientos y comportamientos; e) lograr una coherencia entre valores y comportamiento.

En el proceso de clarificación de valores se siguen los pasos siguientes: 1) conocer las posibles alternativas de valores posibles; 2) sopesar las consecuencias de cada alternativa; 3) elección libre de valores entre las distintas alternativas; 4) apreciar y estimar los valores elegidos; 5) compartir y afirmar

públicamente los valores elegidos; 6) actuar de acuerdo con los propios valores; 7) repetir conductas hasta conseguir que el comportamiento habitual sea el reflejo de los valores adoptados.

Hay que subrayar que la clarificación de valores es un proceso de desarrollo personal que dura toda la vida. Continuamente aparecen situaciones en las que hay que tomar decisiones, en las cuales juegan un papel muy importante los valores personales. Para los jóvenes, la clarificación de valores es útil para combatir la apatía, la baja autoestima, reducir la conducta alocada, moderar el disentimiento radical, las actitudes hostiles y mejorar el rendimiento académico.

Entre los métodos y técnicas utilizados en la clarificación de valores están el estudio de situaciones conflictivas (reales o ficticias), ejercicios de autoanálisis, actividades de sensibilización, diálogos clarificadores, hojas de valores, frases inconclusas, preguntas esclarecedoras, simulación, diversas técnicas de dinámica de grupos, como "role-playing", phillips 6/6, discusión de grupo, etc.

Los "diálogos clarificadores" se pueden aplicar con motivo de un suceso, una lectura, un comportamiento concreto, etc. Ejemplos de preguntas que pueden formularse para dirigir el diálogo son: ¿te gusta esto?, ¿es algo que aprecias?, ¿estás contento con ello?, ¿cómo te sientes con ello?, ¿estás haciendo algo respecto a ello?, ¿qué otras alternativas hay?, ¿qué tiene de bueno esta idea?, ¿qué quieres decir con...?, ¿estás diciendo que...?, ¿te gustaría hablar con otros de tus ideas?, ¿concedes valor a esto?, ¿qué valor tiene esto para ti?, etc.

En la técnica de "frases inconclusas" se presentan una serie de frases que los alumnos deben completar. Ejemplos de estas frases son: si te ofrecen un objeto robado...; si tuviera mucho dinero lo dedicaría a...; si me tocara la lotería...; mi máxima aspiración profesional es...; lo que espero de la vida familiar es..., etc.

Según Glaser y Kirschenbaum (1980), para asegurar la eficacia del proceso de clarificación de valores, el orientador debe familiarizarse mediante la experiencia personal antes de pasar a la enseñanza. El proceso de clarificación de valores debe ser una parte del estilo de vida. Este autor recomienda su utilización solamente cuando la ocasión lo demanda.

Rokeach (1973) es tal vez quien haya aportado una de las mejores síntesis sobre los contenidos de los valores. A partir de una abundante bibliografía sobre el tema llega a distinguir entre valores terminales e instrumentales. En la Figura 8 en la página 146 puede verse la lista de los valores según Rokeach. La ordenación está en función del orden alfabético de los términos en inglés. Los valores terminales se refieren a los fines de la existencia o grandes objetivos de vida, que pueden ser de naturaleza social (igualdad, paz) o

VALORES TERMINALES	VALORES INSTRUMENTALES
vida desahogada	ambicioso
vida apasionante	espíritu amplio
sentimiento de haber hecho alguna cosa	capaz
paz en el mundo	alegre
belleza en el mundo	limpio
igualdad	valiente
seguridad de la familia	indulgente
libertad	servicial
felicidad	honrado
paz interior	imaginativo
amor	independiente
seguridad nacional	intelectual
placer	lógico
salud	amante
respeto de si mismo	obediente
consideración	cortés
verdadera amistad	responsable
sabiduría	dueño de si mismo

Figura 8. Lista de los valores según Rokeach (1973)

personal (felicidad, sabiduría, amor, consideración). Los valores instrumentales se refieren a formas de ser o de actuar, pudiendo tener una connotación moral (honestidad, responsabilidad) o de competencia (lógica, capacidad).

Educación para la paz

Introducir el tema de la educación para la paz dentro de una obra de orientación psicopedagógica puede sorprender y parecer injustificado. Lo mismo podemos decir respecto a su inclusión en este capítulo concreto. Una posible justificación es la siguiente. En síntesis se trata de resaltar la

importancia de la educación para la paz como medio para fomentar la convivencia y la solidaridad entre los pueblos. Muchas veces cuando la convivencia se quiebra es debido a un fracaso de la comunicación y de la solidaridad. En este sentido se puede entender la educación para la paz como una extensión de las habilidades de comunicación interpersonal que veremos en el capítulo siguiente.

Igual que en todos los programas que se presentan a lo largo de esta obra, la estrategia consiste en integrar los contenidos relativos a la educación para la paz en el curriculum educativo. Esto debe implicar a todas las materias de todos los cursos. El mensaje permanente puede ser "trabajar para la paz". Esto se puede introducir a través de crear una conciencia ecológica en Ciencias Naturales, y por lo tanto contra todo lo que suponga explosiones atómicas y otras formas de destrucción del medio ambiente; lecturas y redacciones sobre el tema en Lenguaje; en Matemáticas se pueden introducir problemas numéricos y estadísticos sobre presupuestos Generales del Estado, adquisición de armamento, muertos y heridos en actos de guerra, datos significativos referidos a la relación entre gastos destinados a armamentos y gastos destinados a servicios sociales, etc.; canciones alusivas al tema en las clases de Música, etc.

Entre las actividades de un programa de educación para la paz pueden incluirse las siguientes. Leer temas de política internacional; recortar noticias de prensa alusivas al tema; escribir cartas solicitando la puesta en libertad de los presos de conciencia que aparecen en el Boletín Informativo de Amnistía Internacional y que a veces también aparecen sobre la prensa diaria; leer novelas, cuentos y poemas en los cuales surge el tema de la guerra y la paz; construir murales alusivos a la paz; escuchar y cantar canciones que hablan de la paz; utilización de medios audiovisuales (cine, vídeo, diapositivas, etc.) de temas relacionados con la paz y la guerra; trabajo de grupos: actitudes que impiden la paz; ambientar las aulas con temas alusivos a la paz; reseñas biográficas de personajes históricos o actuales que hayan aportado un mensaje de paz; concursos de dibujos y literarios sobre la paz; proyección de películas de cine con forum posterior, escenificaciones; debates entre grupos que sustenten opiniones distintas respecto a la guerra, el ejército, la objeción de conciencia, la pena de muerte, la tortura, el terrorismo, la no violencia, etc.; presentación de organismos y movimientos de ayuda que trabajan para la paz; promocionar campañas para colaborar con estos organismos; potenciar la campaña para dedicar el 07 % del presupuesto a fines humanitarios; hacer una cadena humana que rodee el colegio; enseñar a compartir, hacer comprender a los alumnos que las relaciones pacíficas implican una conservación del medio (árboles, plantas, animales, dependencias, mobiliario, etc.); fomentar el respeto y el amor por lo que nos rodea; profundizar en la idea de bienes comunes; fomentar los hábitos democráticos de conducta; aprender a respetar a los compañeros, etc.

Una actividad interesante puede ser la celebración de efemérides con actividades especiales. Por ejemplo: Día de las Naciones Unidas (24 de octubre); Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre); Día Escolar de la No-Violencia y la Paz (30 de enero); Día Internacional de la Mujer (8 de marzo); Día Internacional para la eliminación de la discriminación racial (21 de marzo); Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio);

Las obras de Benson (1984), Gandhi (1974), Lanza del Vasto (1978) y Lederach (1984) presentan abundantes sugerencias para un programa de educación para la paz en las escuelas.

También existen diversos colectivos que están trabajando para la paz, a los cuales pueden dirigirse profesores, tutores y orientadores para obtener información sobre material para los programas de educación para la paz (películas, vídeos, diapositivas, montajes, material audiovisual diverso, discografía, etc.), así como sugerencias metodológicas. La existencia de estos organismos también debería ser conocida por los alumnos. Entre ellos están los siguientes, con las direcciones de alguna de sus sedes. De ellos, tal vez los que hayan trabajado más la metodología didáctica de la educación para la paz sean "Justicia y Paz" y "Fundación para la Paz".

- Amnistía Internacional
Alfonso XII, 19-21, pral.
08006 Barcelona. Tel. 209 35 36.
- Asociación Pro Derechos Humanos de España
Ortega y Gasset, 77.
28006 Madrid. Tel. 402 23 12.
- Asociación de Amigos de las Naciones Unidas
Fontanella, 14.
08010 Barcelona. Tel. 301 39 90.
- Centre d'Informació i Documentado Internacionals (CIDOB)
Llúria, 125, 1º, 1ª.
08027 Barcelona. Tel. 215 89 99.
- Día Escolar de la No-Violencia y la Paz (DENIP)
Apartado Postal, 412
11080 Cádiz
- Fundació per la Pau (Fundación para la Paz)
Pau Claris, 72, 3º, 2, B.
08010 Barcelona. Tel. 302 51 29.

- INTERMON
Roger de Llúria, 15, bajos.
08010 Barcelona. Tel. 302 51 29.
- Justicia y Paz
Rivadeneira, 6, 10.
08002 Barcelona. Tel. 317 61 77.
- Manos Unidas
Rambla de Catalunya, 32.
08002 Barcelona. Tel. 318 08 87.

Existe un conjunto de organismos, que se conocen con el nombre genérico de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que tienen una preocupación especial por el desarrollo de los países del Tercer Mundo. Todas ellas son instituciones privadas, sin ánimo de lucro, que trabajan para el desarrollo de los países subdesarrollados. En este sentido representan un puente entre países ricos y pobres, tratando de paliar las graves diferencias "Norte-Sur".

Existen unas 3.000 ONG en el mundo. De ellas hay un centenar en España. Las más conocidas son Caritas y Cruz Roja. En menor medida Manos Unidas. Otros ejemplos menos conocidos son Justicia y Paz, CIDOB, Ayuda en Acción, Intermon, Prosalus, CIPIE (Centro de Investigaciones y Promoción Iberoamérica-Europa) y algunas más. El resto vive en un completo desconocimiento general.

Aunque al menos el 61 % de la población española manifiesta estar muy a favor de las ayudas promovidas por estos organismos, llama la atención su escasa aportación personal. Esta se cifra en en 80 pts. por persona/año.; mientras que en Alemania es de 1.000 y en Noruega 2.000. Esto indica un cierto desconocimiento general de las ONG, como mínimo desde el punto de vista operativo. Una educación para la paz en sentido amplio, que fomente la solidaridad entre todos los pueblos, debería contribuir a difundir un mejor conocimiento de estos organismos de cara a una mayor implicación por parte de la población.

Mención aparte merece la UNICEF por sus características especiales: al depender de la UNESCO, y por lo tanto de la ONU, no puede considerarse como una ONG. Ello no obsta en absoluto para que se la pueda considerar como un organismo más que trabaja para el desarrollo, con especial referencia a los niños del Tercer Mundo.

Otros organismos son los siguientes. Se realizan cursos de verano en la Universitat Internacional de la Pau de Sant Cugat del Vallès, C/. Vallès, 61-63, entl., 6, 08190 Sant Cugat del Vallès. En Costa Rica está la Universidad por

la Paz de las Naciones Unidas, dirigida actualmente por Robert Muller. La International Peace Research Association (IPRA), es decir Asociación Internacional de Investigación sobre la Paz, es una asociación de científicos fundada en 1964 que tiene como función contribuir al conocimiento y divulgación de la paz. Estas dos organizaciones han merecido el premio de Educación por la Paz en 1989.

Tal vez la paz exterior sea más un reflejo de la paz interior que no al revés. En este capítulo se han presentado diversos programas encaminados a conseguir una satisfacción personal que, en cierta forma, puede considerarse como una "paz interior", la cual es un elemento esencial para la "paz exterior". La aplicación de programas integrados en este sentido pueden ser decisivos para la prevención de los conflictos sociales y para el desarrollo de la paz. El orientador puede jugar un papel dinamizador en la integración de estos programas en el curriculum.

Educación para el consumo

El consumo está presente en la vida cotidiana de manera permanente. Tanto es así que se ha acuñado la expresión "sociedad de consumo" para definirla. El consumo es un fenómeno económico y social de gran importancia que condiciona la calidad de vida. La publicidad y las presiones sociales inducen al individuo a consumir, a veces de forma irracional. Uno de los objetivos de la educación para el consumo debería ser combatir la marginación que a menudo se produce en el ámbito escolar a causa de las modas en el vestir impuestas por la publicidad. Entre ciertos grupos de adolescentes es preceptivo vestir con determinadas marcas para ser aceptado. Otras líneas de actuación deben encaminarse a una toma de conciencia ante el exceso de consumo de productos innecesarios, dotar al alumno de elementos de análisis y crítica que le permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas de todo tipo que recibe de la sociedad de consumo, controlar el consumo desmesurado de energía y recursos naturales, adoptar posturas en defensa del consumidor para contribuir a evitar que los productos que se consumen no tengan la calidad debida, etc. Sobre este último aspecto conviene señalar que de cada vez cobra más relieve el concepto de "defensa del consumidor"; a tal efecto se han creado diversas organizaciones de consumidores que el alumno debería conocer. Todo esto pone de manifiesto la importancia de la educación para el consumo como medio de adquirir una de las habilidades de vida. Ser un consumidor consciente puede considerarse como una habilidad de vida. La educación para el consumo tiene una función preventiva.

La Generalitat de Catalunya (1983) ha elaborado un programa para la educación para el consumo en la escuela del cual extraemos el siguiente resumen. El programa consta de los temas siguientes: 1) ¿por qué consumimos?; 2) alimentación; 3) hogar, 4) vestido; 5) servicios públicos; 6) transporte; 7) productos a nuestro servicio: juguetes y material escolar, 8) comercio; 9) publicidad; 10) dinero. Cada tema consta de los apartados siguientes: una introducción y objetivos; desglose de alguno de los aspectos a tratar, sugerencias de trabajo, con indicación del nivel educativo más apropiado para cada una de ellas; recursos para los profesores.

Un aspecto importante de la educación para el consumo se relaciona con la educación para la salud y con la prevención del consumo de drogas. Por su importancia hemos reservado dos capítulos para dedicarlos a estos dos temas.

Con la educación para el consumo en general se pretende ayudar al alumno a reflexionar sobre la sociedad de consumo. Se trata de tomar conciencia de la sociedad en que vivimos, con sus ventajas e inconvenientes, y habilitarle para que pueda tomar sus propias decisiones libremente, con responsabilidad y conocimiento de causa. Remitimos a este documento, de fácil acceso, para más detalles sobre la educación para el consumo.

Enfoques cognitivos

Dentro de los programas de intervención psicopedagógica para el desarrollo de habilidades hay una categoría que se inspira en los enfoques cognitivos. Otros se inspiran en la psicología humanista. La fuente de las estrategias de prevención cognitivo-conductistas está en las técnicas de modificación del comportamiento o terapia conductista. Las teorías del aprendizaje son una base teórica esencial en este enfoque, a partir de donde se derivan técnicas como el contracondicionamiento, condicionamiento operante, modelación de la conducta, reestructuración cognitiva, etc. (Kazdin, 1978). El objetivo de los programas preventivos de orientación cognitivo-conductista es enseñar habilidades antes de que se produzcan situaciones problemáticas de tal forma que los alumnos sean menos vulnerables. Como ya hemos ido insistiendo, la mayoría de los programas que estamos presentando (inoculación del estrés, entrenamiento asertivo, atribución causal, reestructuración cognitiva, etc.) tienen un enfoque cognitivo.

El desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza son elementos esenciales del desarrollo personal. Conyne (1987: 79-80) ofrece las siguientes sugerencias para el desarrollo de la autoconfianza: 1) Los estudiantes escriben situaciones que amenazan su autoconfianza. Este material servirá luego de base para discusiones de grupo. 2) El orientador presenta el

marco conceptual de la autoconfianza. Seguidamente se les invita a examinarse a sí mismos en los aspectos físico, intelectual, social y emocional, tanto percibido como idealizado. 3) ¿Cómo conseguir una mayor congruencia entre el yo percibido y el yo idealizado?. 4) Un procedimiento importante para adquirir autoconfianza consiste en aceptar riesgos calculados, con una elevada probabilidad de éxito. 5) Se presentan las habilidades que pueden utilizarse para incrementar el índice de éxitos. 6) El resto del programa consiste en el entrenamiento de habilidades de vida y de comunicación social.

Seguidamente se presentan otros ejemplos de programas que también pueden incluirse en la categoría de enfoques cognitivos.

Atribución causal

La teoría de la atribución causal trata de estudiar la forma en que las personas explican los hechos que les ocurren. Se basa en dos supuestos: a) la gente realiza atribuciones causales espontáneamente: atribuye relaciones de causa efecto de forma subjetiva; b) las características de estas atribuciones influyen en la conducta. Las atribuciones son importantes porque tienen un efecto sobre los sentimientos, el comportamiento, el pensamiento y la autoestima.

Weiner (1985, 1987) ha aportado una teoría de la atribución causal que pretende explicar la conducta en cualquier situación, pero cuyo respaldo empírico lo ha obtenido en contextos de logro académico. La idea fundamental es estar las atribuciones causales efectuadas por un individuo condicionan sus expectativas futuras y sus sentimientos, y ambos condicionan la acción.

El concepto de *estilo atributivo* se refiere a la forma peculiar de realizar atribuciones causales y constituye un aspecto de la personalidad del individuo. Las atribuciones generalmente toman la forma de autoafirmaciones que funcionan como un tipo de lenguaje interno. Diversos autores distinguen cuatro estilos atributivos: a) Externalista: atribuye a factores externos tanto los éxitos como los fracasos, b) Internalista: atribuye a factores internos tanto los éxitos como los fracasos, c) Egoísta: atribuye a factores internos los éxitos y a factores externos los fracasos, c) Depresivo: atribuye a factores externos los éxitos y a factores internos los fracasos.

Pope et al. (1988: 62) exponen diversas situaciones que pueden darse al hacer atribuciones, utilizando el ejemplo de suspender un examen. Las *dimensiones de la atribución causal* son:

Situación:

Global: "He suspendido porque no lo hago bien en ningún examen".

Específica: "He hecho mal este examen y por esto lo he suspendido".

Tiempo

- Estable: "Lo he hecho mal porque siempre lo hago mal".
- Inestable: "Lo he hecho mal en este examen porque he tenido un mal día".

Control

- Incontrolable: "Lo he hecho mal porque no soy bueno en esta metería".
- Controlable: "Lo he hecho mal porque había demasiado ruido y no me he podido concentrar".

Muchas atribuciones implican más de una dimensión al mismo tiempo. Por ejemplo: "nadie me quiere" (global, estable, incontrolable).

La aplicación práctica de estas teorías reside en los programas de cambio de atribución, cuyo objetivo consiste en clarificar las relaciones entre antecedentes y consecuentes. Una forma de intervenir consiste en enseñar las dimensiones de la atribución causal, procurando que los alumnos vayan aportando ejemplos de todas las combinaciones posibles. Los programas de cambio atribucional en las situaciones de fracaso escolar se proponen pasar de una atribución estable incontrolable (falta de capacidad) a otra inestable controlable (falta de esfuerzo, estrategia deficiente). Las atribuciones a factores estables e incontrolables constituyen un fracaso de la motivación, que puede conducir a fracasos de rendimiento en cadena. Las atribuciones a factores inestables y controlables pueden facilitar el rendimiento académico después del fracaso. Se trata de una estrategia preventiva del fracaso motivacional encaminada a potenciar la motivación de logro. Para ello se utilizan elogios y consejos de atribución causal personalizados.

El concepto de *aprendizaje causal* se funda en la creencia de que los conflictos emocionales pueden reducirse y que las relaciones satisfactorias se incrementan si las personas aprenden a apreciar las causas del comportamiento y aplican este conocimiento a sus propias conductas. La comprensión y apreciación de las múltiples variables, de naturaleza compleja, que interactúan influyendo en el comportamiento humano conducirá a una mejor comprensión de las circunstancias desde el punto de vista de los otros, un darse cuenta mejor de que los comportamientos tienen consecuencias, y una voluntad de suspender todo juicio hasta que no se disponga de suficiente información. Los programas de entrenamiento sobre comprensión causal guardan cierta relación con la

reestructuración cognitiva. Uno de los más reconocidos promotores es Ojemann (1958).

Un modelo común de clase para el entrenamiento en *comprensión causal* puede seguir esta secuencia: 1) el profesor expone los principios básicos; 2) se describe una situación típica (incidente); 3) se anima a los participantes a compartir sus sentimientos; 4) se intenta dar explicaciones del comportamiento implicado; 5) se les invita a proponer soluciones satisfactorias. En sesiones posteriores se pasa a analizar la causa de ciertos comportamientos sobre tópicos académicos. Por ejemplo, se formulan preguntas sobre las causas de ciertos comportamientos históricos, o de personajes literarios, o sobre las razones de decisiones sociales y políticas.

Para más detalles sobre la teoría de la atribución y sus aplicaciones pueden consultarse Antaki y Brewin (1982), Bornàs et al. (1984), Harvey, Ickes y Kidd (1978) y Hewstone (1983).

El programa DUSO de Dinkmeyer

Dinkmeyer (1973) y colaboradores han desarrollado el programa DUSO (Developing Understanding of Self and Others) para el desarrollo de la comprensión de sí mismo y de los demás. El objeto consiste en proporcionar a orientadores y profesores los recursos necesarios para poner en práctica la orientación desde los primeros niveles educativos. Los propósitos del DUSO son estimular el desarrollo afectivo y social mediante la exploración sistemática de los sentimientos personales, valores y actitudes. En síntesis se trata de desarrollar la autocomprensión y la comprensión de los demás como requisitos para el ajuste personal y social.

Se pretende motivar a los profesores y orientadores para que tengan actitudes apropiadas para crear una atmósfera que anime a todos los alumnos a participar y expresarse. Las tácticas recomendadas incluyen valorar al alumno tal cual es, demostrar confianza en el alumno de cara a potenciar la autoconfianza, recompensar el esfuerzo y la realización, integrar el grupo, secuenciar el desarrollo de habilidades de cara a facilitar el éxito y centrarse en los aspectos positivos (Dinkmeyer y Carlson, 1973; Dinkmeyer y Dreikurs, 1979).

El programa DUSO se ha diseñado para ser llevado a la práctica por orientadores o profesores sin una preparación especial. Existen dos versiones: DUSO D-1 para edades de 6-8 años, y DUSO D-2 para 8-12 años. Está estructurado de tal forma que puede ocupar todo un curso académico. Todas las unidades están estructuradas en torno a 8 temas principales: 1) hacia la

auto-identificación: desarrollo del autoconocimiento y autoconcepto positivo; 2) hacia la amistad: comprender a los iguales; 3) hacia una interdependencia positiva: comprender el crecimiento personal desde que está centrado en sí mismo hasta los intereses sociales; 4) hacia la auto-dependencia: comprender la responsabilidad personal; 5) hacia el establecimiento de propósitos y recursos: comprender la motivación personal; 6) hacia la competencia: comprender la realización; 7) hacia la estabilidad emocional: comprender el estrés; 8) hacia elecciones responsables: comprender los valores.

Una de las aplicaciones del programa DUSO es la prevención del consumo de drogas a partir de preescolar. Mediante situaciones simuladas y actividades para el desarrollo de habilidades los niños aprenden cómo las drogas afectan al comportamiento, los pasos para tomar decisiones y solucionar problemas, cómo resistir a las presiones de los compañeros y tener una seguridad personal, formas de decir "no", etc.

El programa HELPING para mejora del autoconcepto

Un programa para mejorar el autoconcepto ha sido presentado por Durbin (1982) y resumido en Baker y Shaw (1987: 72-74). Un resumen es el siguiente.

Planificación y selección de participantes.- Dirigido a muchachas de 11-12 años, con objeto de mejorar el autoconcepto. El programa introduce el modelo HELPING (Health, Emotions, Learning, Personal Relations, Imaginery, Need to Know, Guidance) de Keat (1979) y Keat y Guerny (1980), cuyo acrónimo se refiere, como queda indicado, a Salud, Emociones, Aprendizaje, Relaciones Personales, Imaginación emotiva, Necesidad de Conocer, y Orientación. En total consta de 9 sesiones semanales de 35 minutos.

1ª sesión.- Se establece el propósito del curso y se fijan tres reglas: a) sólo una persona puede estar hablando; b) todo lo que se diga no puede salir del grupo; c) deberían expresarse los sentimientos y pensamientos sinceramente. Se introduce el modelo HELPING.

2ª sesión.- Se introduce el primer tema: Salud. Cada participante mira en la caja mágica (Magic Box) expuesta por Canfield y Wells (1976) y dice lo que ve. A partir de aquí se discuten las diferencias físicas individuales. Seguidamente se tratan temas sobre dietas, alimentación equilibrada, ejercicio y salud, con orientaciones para cada participante.

3ª sesión.- Se introduce el tema de Orientación, aunque sea el último del acrónimo. Se hace referencia a que comprometerse en realizar ejercicios físicos y mantener ciertos hábitos de alimentación es a veces difícil y se necesitan estímulos para seguir adelante. Esto permite introducir el concepto de

recompensar los comportamientos dirigidos a objetivos de forma apropiada; se sugieren ejemplos de cómo hacerlo. Se utiliza una "inspección de recompensas" para ayudar a los participantes a generar ideas para sus propios menús de recompensa. Se utilizan contratos multimodales para ayudar a conseguir los objetivos.

4ª sesión.- Se introduce el tema Aprendizaje, sugiriendo que el método de contrato puede utilizarse para mejorar los hábitos de estudio. Se introduce la técnica de reestructuración del entorno (Keat y Guemey, 1980) para ofrecer ideas que permitan mejorar los hábitos de estudio.

5ª sesión.- Para introducir el tema de las Emociones se anima a las participantes a que experimenten todas las emociones que puedan y que les den un nombre. Seguidamente se dan sugerencias sobre cómo enfrentarse a sentimientos de cólera, ira, enojo, etc.

6ª sesión.- Se introduce el tema de las Relaciones Personales mediante un video sobre la amistad con una discusión posterior. Se sugieren lecturas sobre cómo hacer amigos.

7ª sesión.- Se introduce el tema Necesidad de Saber, presentando un modelo de toma de decisiones en 5 pasos: 1) formular el problema; 2) sugerir posibles alternativas (brainstorming); 3) examinar las ventajas e inconvenientes de cada alternativa; 4) ordenar las alternativas; 5) tomar una decisión tentativa. Se elabora un inventario de los aspectos sobre los cuales se necesita más información antes de tomar una decisión. Se aplica el modelo a diversas situaciones (elección de profesión, decisiones de carácter sexual).

8ª sesión.- Se presenta el tema de la Imaginación emotiva mediante una breve historia de Simon (1973), "I Am Lovable and Capable" (IALAC). Se discuten estrategias para generar otros pensamientos IALAC.

9ª sesión.- Se revisan las fases del modelo HELPING y se evalúa el programa.

Mejora de la autoestima

A menudo se utilizan los términos "autoconcepto" y "autoestima" de forma intercambiable. Sin embargo conviene distinguir entre ellos. El *autoconcepto* es la constelación de elementos que una persona utiliza para describirse a sí mismo. La *autoestima* es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre el mismo. La autoestima se basa sobre una combinación de

informaciones objetivas sobre sí mismo y una evaluación subjetiva de esta información.

El autoconcepto coincide con el "Yo percibido". El "Yo ideal" es una imagen de la persona que uno quisiera ser. Cuando el "Yo percibido" y el "Yo ideal" tienden a coincidir la autoestima es positiva. La discrepancia entre el "Yo percibido" y el "Yo ideal" es lo que produce problemas de autoestima.

Se considera que una alta autoestima es una visión saludable de sí mismo. Sentirse satisfecho de sí mismo no significa que no se desee mejorar en algún sentido. Al contrario, las personas que tienen una autoestima elevada generalmente trabajan para mejorar los aspectos más débiles de sí mismos.

Por otra parte, una baja autoestima produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo. Se teme en todo momento que al intentar el contacto con los demás será rechazado. Esto puede producir comportamientos de exagerada timidez, por una parte, o agresividad por otra. Una autoestima positiva es un factor importante en el ajuste emocional y social.

La autoestima puede ser la causa y la consecuencia del comportamiento en distintas situaciones de la vida. Debido a esta interacción, es importante proporcionar programas de intervención, dirigidos a niños y adolescentes, cuyo objetivo es la mejora de la autoestima.

Pope et al. (1988) proporcionan un programa integrado para el desarrollo de la autoestima que incluye, entre otros, los elementos siguientes: solución de problemas, auto-afirmaciones positivas, atribución causal, autocontrol, habilidades sociales, habilidades de comunicación, imagen corporal. Para cada uno de estos aspectos se expone una síntesis teórica, valoración de las habilidades y sugerencias de intervención.

La mayoría de estos tópicos están contemplados en distintos apartados de esta obra y por lo tanto no es necesario repetir aquí. En todo caso lo que conviene insistir es en el aspecto integrador de estos programas. La puesta en práctica de un conjunto de ellos de forma integrada produce efectos multiplicativos. Así, por ejemplo, el desarrollo simultáneo de las habilidades sociales y el entrenamiento asertivo, puede producir una mejora del autoconcepto que, por extensión, puede reforzar la resistencia al consumo de drogas.

En el pensamiento sobre sí mismo y en la evaluación del autoconcepto se pueden producir distorsiones cognitivas que contribuyen a una baja autoestima. Cuando el problema de la baja autoestima es este, la solución puede estar en corregir las distorsiones. Sacco y Beck (cit. por Pope et al., 1988) han clasificado las siguientes distorsiones que se dan en las autoafirmaciones o pensamientos sobre sí mismo: 1) inferencia arbitraria:

establecer conclusiones sin datos o con datos contradictorios; 2) abstracción selectiva: centrarse en los detalles negativos; 3) sobregeneralización: establecer conclusiones a partir de un incidente; 4) magnificación: sobreestimar acontecimientos negativos; 5) personalización: estilo atributivo que toma responsabilidad personal por los acontecimientos negativos; 6) pensamiento dicotómico: basarse en el "todo o nada". En "Reestructuración cognitiva" en la página 132 se presentan sugerencias que pueden ayudar a superar las distorsiones cognitivas.

Educación afectiva

Un programa de educación afectiva ha sido diseñado y puesto en práctica por Miller (apud Baker y Shaw, 1987: 74-76). Un resumen del mismo es el siguiente.

Planificación y selección de participantes.- Dirigido a un grupo de unos 20 alumnos de 7-8 años de rendimiento académico inferior. La duración es de 10 sesiones semanales de 30 minutos. Se utiliza el modelo DUSO de Dinkmeyer (1970) con las 6 áreas de autoconcepto: Singularidad, Similitudes, Gustos y Aversiones, Sentimientos, Fuerzas, Tomar conciencia de la Carrera. La secuencia de las sesiones es como sigue.

1ª sesión.- Después de los comentarios introductorios, se pregunta a los estudiantes "¿Qué hay de especial en vosotros?", generando una discusión sobre las características que hacen que una persona sea especial. Cada uno escribe palabras que indican en qué forma es único. Se realizan ejercicios sobre la singularidad de cada uno.

2ª sesión.- Se anima a los estudiantes a que hablen de las características propias que son similares o diferentes a los demás. Cada uno elabora un autorretrato. Seguidamente se trata de identificarse cada uno a partir de los autorretratos.

3ª sesión.- Se presentan 8 preguntas a los alumnos para que las respondan. Por ejemplo, ¿Cuál es tu comida favorita?, ¿Qué te asusta?, ¿Con quién prefieres estar?. Seguidamente se les anima a localizar a otros miembros del grupo que puedan tener las mismas respuestas. Se resumen las similitudes y las diferencias de los miembros del grupo.

4ª sesión.- Se pasa una película titulada "Circulo de Sentimientos" para pasar a discutir cómo se sienten cuando están felices, tristes, furiosos y asustados. Se entrega a los alumnos cuatro óvalos que representan una cara sin expresión, cada una de ellas con un nombre: feliz, triste, asustado, furioso. Los alumnos deben dibujar las expresiones correspondientes.

5ª sesión.- Se abre la sesión con una discusión sobre cómo los sentimientos pueden dibujarse en expresiones faciales. Se colocan sobre la mesa cartas que contienen una palabra que identifica un sentimiento. Se dejan invertidas de tal forma que no se pueda leer el contenido. Sucesivamente los alumnos van cogiendo una carta y expresan el sentimiento que contiene, los demás deben adivinar cuál es. Siguen otros ejercicios similares.

6ª sesión.- Se explica una historia con referencias a sentimientos positivos y negativos y se hacen ejercicios en base a ella.

7ª sesión.- Se pide a los alumnos que escriban las palabras que el profesor utiliza para alabarles. Seguidamente se pide a los alumnos que simulen hacer algo que habitualmente hacen bien, mientras los demás intentan acertar lo que es. Se les pide que describan cosas que suelen hacer bien. Esto les anima mucho.

8ª sesión.- Se colocan las sillas en círculo con una en el centro. Se anima a que se expresen elogios al que está sentado en el centro, cuyo lugar lo ocupan sucesivamente todos los miembros del grupo. Se inicia una discusión sobre lo que se siente al escuchar elogios. Los chicos están complacidos y disfrutan recibiendo elogios.

9ª sesión.- Se pide a los chicos que nombren profesiones que empiecen por una letra del alfabeto sugerida por el profesor. Se les dice que piensen en la profesión que les gustaría seguir cuando sean mayores. El profesor les habla sobre las estrategias para llegar a ser lo que desearían. Se les dice que dibujen a alguien que les gustaría ser.

10ª sesión.- Se entregan 7 tarjetas a cada alumno con la inscripción "Soy grande". Se colocan invertidas. Se entregan 7 preguntas para que escriban las respuestas sobre la cara en blanco de las tarjetas. Por ejemplo: Nombra algo que sea divertido para ti, nombra algo que hagas bien. Se comparten las respuestas con los compañeros. Se invierten las tarjetas. Se discute si la expresión "Soy grande" es cierta o no. Cada alumno parece sentirse bien consigo mismo al final del programa.

Círculos Mágicos: un programa de desarrollo humano

Bessell y Palomares (1971) han desarrollado el programa HDP (Human Development Program) con objeto de estimular el desarrollo humano. Sus bases teóricas están en Karen Horney, que consideraba que el niño estaría motivado y sería efectivo si supiera cómo incrementar sus recursos, recibiera la aprobación de sus iguales y adultos y desarrollara sentimientos estables sobre

sí mismo. Para conseguir estos objetivos el HDP desarrolla tres temas principales: 1) autoconocimiento: conocer sus propios sentimientos, pensamientos y acciones; 2) maestría: autoconfianza vía conocer sus propias habilidades y saber utilizarlas mediante el control del entorno. 3) interacción social: conocer otras personas y comprender la causalidad en las relaciones humanas (Palomares y Rubini, 1973).

La táctica básica se conoce como *Círculos Mágicos* (Magic Circles), que consiste en una actividad de grupo estructurada donde el líder procura crear una atmósfera de aceptación. Las reglas principales de los Círculos Mágicos son: cada uno debe estar sentado razonablemente quieto, sólo una persona puede estar hablando, todos los demás deben escuchar y ser capaces de demostrar que han estado escuchando. Se recomienda que los que no deseen cumplir estas reglas sean separados del grupo y se les proporcione ayuda individual. Con niños muy pequeños, de 4-6 años, Los grupos deberían ser de 7-10 miembros. Los grupos pueden ser mayores a medida que aumenta la edad. Veinticinco minutos es el tiempo recomendado por sesión. Como consecuencia de la participación en los Círculos Mágicos se aprende a escuchar mejor a los demás, se refuerza la cohesión del grupo y los alumnos se comprometen mejor con sus profesores.

Al aplicar este programa se anima a los alumnos a tomar conciencia de los sentimientos positivos y negativos de cara a utilizarlos en actividades como "tuve un sueño de miedo", "Yo podría ser diferente", "Algo que deseo es imposible". La maestría se fomenta a través de actividades como "Me relajo", "Algo que hago bien", "Una promesa que hice y la he cumplido". Las actividades de interacción social permiten explorar los efectos sobre los otros. Un ejemplo es: "Algo que puedes hacer para que me sienta bien o mal".

Terapia de la realidad

El deseo de conseguir unas escuelas sin fracaso escolar ha estimulado a teóricos e investigadores en busca de lo que tal vez sea la cuadratura del círculo pedagógico. La aplicación de la terapia de la realidad a la escuela es una de las propuestas que se han presentado.

Glaser (1969) considera que las personas tienen una gran necesidad de "identidad", la cual define como una realización personal que nos distingue de los demás, siendo importantes y dignos de valor. Amor y auto-valoración son caminos para la identidad. El hogar y la escuela son los lugares más importantes para que los niños consigan la identidad. La auto-valoración se deriva del conocimiento y el pensamiento; el amor se deriva de aprender a ser responsable. Las escuelas deben asegurar la oportunidad de tener éxito y ayudar

a los otros a tenerlo. Glaser (1969) propone tres actividades de clase: 1) encuentros de solución de problemas, donde el objetivo consiste en solucionar problemas personales y sociales; 2) encuentros abierto-cerrado, donde se pretende discutir intelectualmente temas importantes; 3) encuentros de diagnóstico educativo, cuya preocupación consiste en determinar cómo comprenden los estudiantes el curriculum. Otras sugerencias no son tan novedosas y han sido desarrolladas en otros programas. Glaser considera que si el alumno aumenta su competencia en la toma de decisiones a través de un compromiso en un proceso relevante, tal como los encuentros de clase, entonces la autoconfianza será el resultado de los éxitos.

6. Habilidades Sociales

Entrenamiento en habilidades sociales

Las habilidades sociales y de comunicación interpersonal pueden considerarse como una de las habilidades de vida. Desde otro punto de vista también se consideran como un capítulo de la educación psicológica o del entrenamiento psicopedagógico de habilidades. La importancia de estas habilidades reside en el hecho de que muchos problemas de relación interpersonal tienen su origen en déficits acusados en habilidades de comunicación. Esto justifica su inclusión en la función preventiva de la Orientación.

Los orígenes del estudio científico y sistemático de las habilidades sociales se remonta a un trabajo de Salter de 1949 titulado "Terapia de reflejos condicionados", en el cual se puede observar la influencia de Pavlov. Los programas para el desarrollo de las habilidades sociales y la comunicación interpersonal tienen una fuerte inspiración en la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers (1951), donde se realza la importancia de la empatía y la autenticidad en la relación interpersonal, así como otros aspectos como la mirada, la atención, el respeto, etc.

La *empatía* es una palabra clave en el proceso orientador. *empatía* significa "sentir-en, sentir desde dentro" (Repetto, 1977 a: 26-27), así como la *simpatía* (de *sympathein*) es "sentir con". *empatía* procede de "empathy", traducción del alemán "Einfühlung" realizada por Titchener en 1909. La *empatía* es la capacidad de percibir correctamente la experiencia de otra persona.

Durante la década de los sesenta se ocuparon de las habilidades sociales Wolpe, Lazarus, Alberti, Emmons, Zigler y Phillips. Posteriormente algunos autores apuntaron que la prevención podría ser más prometedora que la terapia y publicaron obras encaminadas a ofrecer enseñanza sistemática sobre

habilidades de comunicación interpersonal (Carkhuff, 1969; Gordon, 1979; Ivey, 1971; Evans, Hearn, Uhleman e Ivey, 1979; Goldstein, 1989 y otros). Algunos de estos programas van encaminados a proporcionar ayuda por la vía indirecta, mediante el entrenamiento de adultos significativos, principalmente padres y profesores; otros se dirigen directamente al alumno. A partir de mediados de los años setenta el término "habilidades sociales" empieza a tomar fuerza y difusión social.

Todavía no se ha llegado a dar una definición que sea universalmente aceptada de "conducta socialmente habilidosa", a pesar de los múltiples intentos realizados. Sin embargo se acepta que la mayoría de las personas tienen un concepto intuitivo de lo que son las habilidades sociales. A partir de una revisión bibliográfica sobre el tema (véase por ejemplo Caballo, 1988: 12-14) podemos considerar que la conducta socialmente hábil es un conjunto de conductas interpersonales controladas que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente en base a sus intereses y bajo el principio de respeto mutuo; esto implica ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, defenderse sin ansiedad inapropiada y expresar opiniones, sentimientos y deseos, arriesgándose a la pérdida de reforzamiento social o incluso al castigo.

Entre las conductas propias de las habilidades sociales están: hacer cumplidos, aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado, afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales incluido el desacuerdo, expresión justificada de la ira, desagrado o disgusto, petición de cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia y el manejo de las críticas.

Entre los elementos diferenciadores entre sujetos de alta y baja habilidad social están los siguientes: 1) Los sujetos con alta habilidad social presentan: más asertividad, más gestos con las manos, mayor variación en la postura, mayor mirada/contacto ocular, mayor acento y variación de tono, más sonrisas, menos perturbaciones del habla, mayor duración de la respuesta, mayor tiempo de habla, mayor afecto, más verbalizaciones positivas, más peticiones de nueva conducta, mayor autorrevelación, mayor volumen de voz, menor latencia de respuesta, más preguntas, más preguntas con final abierto, mayor número de palabras, mayor número total de interacciones en la vida real, más tiempo total pasado en interacciones en la vida real, mayor número de amigos. 2) Los sujetos con baja habilidad social presentan: mayor contenido de anuencia, menor mirada/contacto ocular, mayor índice de ansiedad, poca variación en la expresión facial, poca variación en la postura, demasiados silencios, silencios más amplios, poca conversación, pocas sonrisas, pocos gestos, más autoverbalizaciones negativas (Caballo, 1988: 92).

Entre los componentes conductuales de la habilidad social más frecuentemente señalados en la literatura (Caballo, 1988: 26-88) están los siguientes: 1) comunicación no verbal: mirada/contacto ocular, expresión facial, sonrisas, postura corporal, gestos (manos, cuerpo), movimientos de piernas y pies, automanipulaciones, distancia/proximidad, contacto físico, apariencia personal, movimientos de cabeza. 2) componentes paralingüísticos: voz (volumen, tono, entonación, timbre, inflexión), tiempo de habla (duración de la respuesta, número de palabras dichas), fluidez del habla, perturbaciones del habla (muletillas, vacilaciones), otras señales vocales (claridad, velocidad). 3) componentes verbales: conversación, contenido general, habla egocéntrica, instrucciones, preguntas (abiertas, cerradas), comentarios, charla informal, autorrevelación, refuerzos verbales, rechazo, atención, humor, estados emocionales (me siento...), actitudes, verbalizaciones positivas, variedad de temas, acuerdo, enfrentamiento, empatía, formalidad, claridad, ofrecimiento de alternativas, peticiones, expresiones en primera persona, razones, explicaciones, iniciar la conversación, retroalimentación. expresiones ejecutivas (emitir veredictos, poner nombre a los niños, hacer promesas, pedir disculpas), costumbre sociales (saludos, despedidas, dar las gracias), mensajes latentes. 4) comportamientos mixtos más generales: afecto, conducta positiva espontánea, escoger el momento apropiado, tomar la palabra, ceder la palabra, saber escuchar.

Los programas de entrenamiento de habilidades sociales utilizan los procedimientos citados en "El modelo psicopedagógico" en la página 117. De ellos, los más utilizados son las instrucciones, el modelado, ensayo de conductas, retroalimentación, reforzamiento y tareas para casa. Como técnicas específicas del ensayo de conducta apropiadas en estos programas están (Caballo, 1988: 182-188): ensayo encubierto (covert rehearsal), aserción encubierta (covert assertion), ensayo manifiesto (overt rehearsal), inversión de papeles (role reversal), representación exagerada del papel, ensayo de conducta dirigido, práctica dirigida, ponerse en el papel del otro (role taking) y desensibilización a través de ensayos (rehearsal desensibilization).

Tal vez, por lo que respecta a la orientación psicopedagógica, uno de los temas que ofrecen mayor interés son los programas destinados al entrenamiento de habilidades sociales de los profesionales de la ayuda. Carkhuff (1969) propone un modelo basado en el modelo rogeriano centrado en el cliente. El modelo de ayuda tiene dos fases principales: 1) "descendente" o de "interiorización": se establece una relación básica, donde el orientador debe facilitar las condiciones favorables de empatía, respeto y concreción, afín de que la persona ayudada explore su propia área de mayor interés; 2) "direccionalidad emergente": se intentan descubrir y realizar cursos específicos de acción. En el entrenamiento de las personas que van a enseñar estas habilidades se sigue, en general, el que se ha presentado como "Programas de entrenamiento especializado" en la página 168.

Las *habilidades heterosociales* se refieren a las relaciones con personas de otro sexo y constituyen un capítulo importante de las relaciones sociales. Unas relaciones heterosociales con éxito parecen ser un requisito para el ajuste social satisfactorio. El fracaso en establecer relaciones heterosociales satisfactorias en la adolescencia es un precursor importante de perturbaciones psicológicas serias en la edad adulta. Caballo (1988: 221) aporta referencias que indican que los estudiantes están más interesados en aprender a llevarse mejor con el sexo opuesto que en conseguir ayuda para escoger carrera o aprender sobre sus intereses, aptitudes, inteligencia o personalidad. Las citas con el sexo opuesto son un medio importante para desarrollar las relaciones heterosociales. Según Caballo (1988: 222), la mayoría de los consejeros universitarios se dan cuenta de la seriedad y profundidad de los problemas que se relacionan con la ansiedad de las citas y el aislamiento social que a menudo acompaña a esa ansiedad. Con el objeto de contribuir a mejorar las relaciones heterosociales entre los adolescentes y los adultos se han elaborado programas "ad hoc" que incluyen, entre otros, temas como: control de la ansiedad, mejora de las habilidades sociales, reestructuración cognitiva, mejora del atractivo físico, inicio de la relación, práctica de citar, mantener la relación, terminar la relación, etc.

En la realización de los programas de habilidades sociales y de comunicación interpersonal se asume que las personas que mejoran sus comunicaciones mediante la adquisición de nuevos hábitos tendrán un impacto positivo en su entorno social. Además, las competencias que se imparten son necesarias para enfrentarse a los retos de la vida con mayores probabilidades de éxito.

En los siguientes apartados se presentan algunos ejemplos programas de habilidades sociales y de comunicación interpersonal. En definitiva se trata de modelos de programas de entrenamiento psicopedagógico de habilidades para la prevención y el desarrollo. Se dividen en dos grandes apartados, según vayan dirigidos a adultos (profesores, tutores, orientadores, padres) o directamente a los alumnos.

Programas para adultos

En este apartado se presentan varios ejemplos de programas dirigidos a adultos significativos, como puedan ser orientadores, profesores y padres.

La entrevista de orientación

La entrevista consiste en una relación directa entre dos personas. Aquí vamos a referirnos a la entrevista entre el alumno y el educador (profesor, tutor, orientador, etc.). Aunque hemos subrayado la importancia de los programas preventivos y hemos criticado los servicios centrados exclusivamente en la relación individualizada, esto no debe evitar que se tenga que reconocer que la entrevista es una de las funciones esenciales del proceso de orientación.

Lázaro y Asensi (1987: 287-288) señalan los siguientes fines de la entrevista: a) obtener datos acerca del entrevistado; b) facilitar información y consejo al sujeto; c) proporcionarle un mayor conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea; d) ayudarlo a enfrentarse con un problema o una situación para que tome la responsabilidad de decidir por sí mismo; e) servir de medio para comprender de forma global la personalidad del entrevistado.

Aunque en un análisis superficial todos podemos pensar que estamos preparados para realizar entrevistas de orientación, si se profundiza en el tema se puede observar que en la entrevista se pueden aplicar una serie de técnicas que sólo los profesionales expertos han llegado a desarrollar. Existen programas "ad hoc" para el entrenamiento de profesionales de la entrevista como por ejemplo el "counseling" no directivo de Carl Rogers, el microcounseling, la ayuda especializada de Egan, etc. En estos programas se pueden observar dos grandes tendencias: a) las "centradas en el cliente", de inspiración rogeriana; b) conductistas. La evidencia empírica ha demostrado que ambos enfoques son efectivos. En este capítulo haremos referencia a alguno de estos programas. Seguidamente pasamos a exponer los elementos esenciales que posibilitan una entrevista eficaz.

Evans, Heam, Uhleman e Ivey (1979) han elaborado un texto programado basado en el microcounseling (vid. "Microcounseling" en la página 172) en el cual se desarrollan las siguientes habilidades de la entrevista: 1) Focalizar y seguimiento: escuchar, atender, contacto visual, expresiones de seguimiento verbales y no verbales. 2) Investigar: consultar, formular preguntas abiertas y cerradas, animar, ayudar a que el interlocutor se exprese. 3) Reflejar sentimientos: captar con precisión los sentimientos del interlocutor y reflejarlos. 4) Reflejar el contenido: escuchar de forma efectiva requiere la habilidad de captar el contenido de las afirmaciones del interlocutor y reflejarlo, además de atender, preguntar y sintonizar con sus emociones; en todo momento hay que distinguir entre el contenido del mensaje y el afecto con que va acompañado. 5) Comunicar sentimientos y, a veces es, importante que el orientador sepa compartir sus propios sentimientos inmediatos. 6) Confrontación: identificar discrepancias o inconsistencias en el comportamiento del interlocutor y manifestarlas de forma apropiada sin juicios de valor. 7) Auto-revelación: a veces es necesario que el orientador sepa hacer auto-revelaciones de forma

apropiada. 8) Estructurar: tiene como objetivo el permitir al interlocutor examinar las alternativas y tomar sus propias decisiones. 9) Integrar habilidades: todas las habilidades anteriores deben integrarse de forma adecuada en las entrevistas reales.

Programas de entrenamiento especializado

Los programas de entrenamiento especializado se dirigen a la formación de profesionales de la ayuda o a su reciclaje. Se pretende que las habilidades adquiridas sean utilizadas más en la promoción y desarrollo de la salud que no en la eliminación de la enfermedad.

Independientemente del modelo, el entrenamiento en habilidades de ayuda especializada suele incluir los elementos siguientes: 1) se define la habilidad en términos de comportamiento; 2) se presenta el marco teórico y se discute; 3) se presenta un criterio de éxito para la evaluación; 4) se presentan modelos de habilidad efectiva e inefectiva; 5) se practican las habilidades bajo supervisión; 6) se continúa practicando en casa y en las situaciones reales; 7) evaluación del nivel de desempeño de la habilidad adquirida (Danish cit por Conyne, 1987: 82).

El primer paso consiste en identificar las competencias básicas que se desea enseñar. Es decir, determinar las necesidades y formular objetivos. Supongamos que se desea entrenar a un grupo de individuos para realizar una entrevista de selección de personal en su proceso de búsqueda de trabajo. Como paso previo se observarían los comportamientos determinantes del éxito. La forma de hacerlo podría ser entrevistando a personas que han conseguido un trabajo recientemente a través de una entrevista, grabar en vídeo situaciones de entrevista real o simulada, etc. Después de haber obtenido la mejor muestra de conducta se realiza un "análisis de componentes de habilidades sociales" (Kelly, 1982). En este ejemplo los "componentes fundamentales de la actuación positiva" serían: 1) contacto visual apropiado; 2) afecto apropiado; 3) fluidez y claridad de lenguaje; 4) respuestas relevantes a las preguntas; 5) autoafirmaciones positivas; 6) preguntas relevantes acerca de la situación de empleo. Cada uno de los componentes identificados en una actuación óptima pueden convertirse en uno o más objetivos del programa de entrenamiento. Un ejemplo de objetivo basado en el componente 5 sería: En una situación de entrevista de selección de personal el candidato efectúa por lo menos cinco autoafirmaciones positivas acerca de sus cualificaciones, juzgadas como apropiadas y relevantes por un entrevistador experimentado.

Una vez determinadas las necesidades y formulados los objetivos hay que planificar una serie de actividades relevantes en relación a cada uno de los objetivos. Seguidamente se puede iniciar el proceso de entrenamiento.

Eisler y Fredericksen (1980) especifican cuatro elementos básicos de una unidad de entrenamiento: 1) descripción y explicación razonada del objetivo; 2) demostración o modelaje de la conducta pretendida; 3) ensayo de conducta; 4) retroalimentación. Por ejemplo, la habilidad de *escuchar* implica saber qué hacer, qué decir y qué observar. Cuando se escucha hay que: 1) adoptar una postura activa; 2) mantener el contacto visual; 3) adoptar una expresión facial de atención; 4) adoptar incentivos no verbales para el que habla: afirmar con la cabeza, sonreír. Lo que hay que decir cuando se escucha es: 1) incentivos verbales para el que habla: aja, uh-huh, ya veo, ya, claro, etc.; 2) no juzgar; 3) parafrasear, resumir, 4) utilizar un tono de voz adecuado. Otras observaciones son: 1) identificar los sentimientos del que habla; 2) identificar el momento en que el interlocutor desea que hablemos y terminemos el rol de escuchar, 3) identificar el contenido de las expresiones verbales y no verbales del que habla.

Es esencial la promoción de la transferencia y el afianzamiento. Es decir, el sujeto debe utilizar la conducta aprendida en situaciones prácticas de la vida real. Bandura (1977) sugiere que los sentimientos del sujeto acerca de las capacidades de realización son fundamentales en la situación de entrenamiento.

Conyne (1983) ha desarrollado un modelo, denominado CORE (Cohesión, Organización, Recursos, Energía), que pone el énfasis en el desarrollo de: 1) habilidades de cohesión relacionadas con la constitución de grupos y el proceso de consulta; 2) habilidades de organización, formulación de objetivos, planificación de programas y evaluación; 3) habilidades para sacar recursos de cara a optimizar el trabajo del alumno y el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal; 4) habilidades para aprovechar energía de cara a desarrollar actitudes positivas, motivación, independencia y cooperación.

La *motivación* del alumno es una preocupación constante de los educadores. No vamos a desarrollar este tema puesto que excede al ámbito que nos hemos fijado y además existe una extensa bibliografía sobre el mismo, principalmente desde el punto de vista teórico, pero también con aplicaciones prácticas. En general se insiste en que la motivación debe basarse en animar y evitar el sentimiento de fracaso (Carlson y Lewis, 1988).

Seguidamente se exponen varios ejemplos de modelos de programas de entrenamiento para especialistas de la orientación.

El modelo de ayuda especializada de Egan

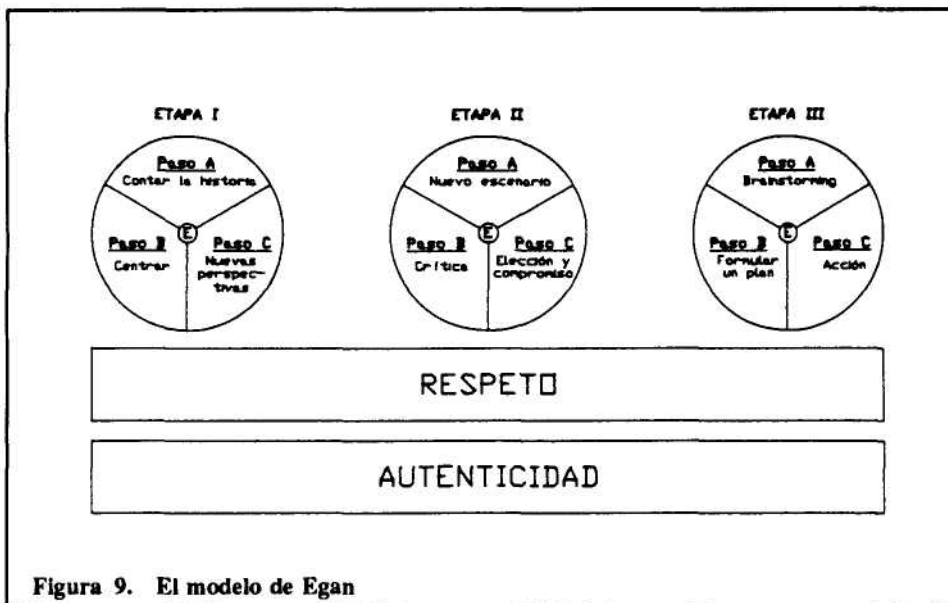
Egan (1986) ha elaborado un programa para el entrenamiento de profesionales de la ayuda eficaces, denominado *The Skilled Helper*. Queda estructurado en tres estadios que se ilustran en la Figura 9 en la página 171. Los tres estadios se denominan: I) Presentar el escenario; II) Escenario preferido; III) Acción: Conseguir el nuevo escenario. La E que aparece en el centro de cada uno de los tres estadios representa la "evaluación" con la que se concluye cada uno de ellos. En síntesis se trata de que el orientador ayuda al cliente a exponer su problema (presentar el escenario), imaginar como sería la solución deseable (escenario preferido) y establecer un plan de acción para conseguirlo.

Los pasos de "estar con" los clientes pueden expresarse sintéticamente de la siguiente manera (Egan, 1986: 54-55). Se puede estar con los clientes para ayudarles a: 1) contar sus historias, especialmente cuando son difíciles de contar, 2) encontrar un punto de partida, signos de esperanza, clarificar el problema desde su punto de vista; 3) identificar y superar callejones sin salida, reconceptualizar problemas y oportunidades, desarrollar nuevas perspectivas que ayuden a la acción; 4) ver y desarrollar alternativas esperanzadoras, como la creación de nuevos escenarios; 5) distinguir entre lo que es posible y lo que no lo es: ser realistas; 6) tomar decisiones y ayudarles a encontrar incentivos que les ayuden a realizarlas; 7) proponer opciones para la acción, estimular su imaginación en la búsqueda de estrategias que le conduzcan al logro de los objetivos; 8) convertir estrategias viables en planes significativos; 9) proporcionar apoyo y estímulo en el intento de lograr los objetivos.

Como habilidades básicas de comunicación que el orientador debe exhibir están: atender, escuchar, empatía e indagación (Egan, 1986: 71). Respecto a atender considera cuatro formas de hacerse presente que se resumen en el acrónimo SOLER: S: mirar al cliente de frente (Squarely), adoptando una postura que indica implicación; O: adoptar una postura abierta (Open); L: a veces es posible apoyarse o inclinarse (Lean) hacia el otro; E: mantener un buen contacto visual (Eye); R: procurar estar relativamente relajado (Relaxed).

Desarrollo de recursos humanos

Un programa para el desarrollo de recursos humanos, denominado *Human Resource Development* (HRD), ha sido desarrollado por Carkhuff (1969) y Carkhuff y Anthony (1979), y revisado por Cash (1981, 1983). Es un modelo ecléctico de counseling, que se ha aplicado con éxito a alumnos y profesores.



El objetivo principal consiste en mejorar las habilidades de comunicación de los asistentes al programa (orientadores, profesores), para que éstos puedan mejorar el clima de la clase. Se basa en los principios rogerianos, los cuales se aplican a la práctica profesional. Contiene dos fases principales: 1) se aprenden las habilidades básicas de empatía, respeto y concreción; 2) se adquieren las habilidades más avanzadas de autenticidad, auto-revelación, confrontación e inmediatez.

El programa tiene una duración de 45 horas y está dividido en 6 módulos: 1) introducción; 2) habilidades de pre-ayuda: atender, observar, escuchar, 3) habilidades para responder, 4) habilidades personalizadas: personalizar la situación problemática, definir el problema y los déficits que lo causan, responder a nuevos sentimientos, identificar objetivos personalizados; 5) iniciación a la ayuda mediante el proceso de solución de problemas (problem-solving); 6) iniciación a la ayuda mediante el desarrollo de programas: habilidades de planificación que pueden proporcionar la dirección hacia metas personalizadas.

Las clases prácticas se realizan con grupos de 10-12 miembros, mientras que en las teóricas el grupo puede ser superior. Otras características del programa son que se aplican los principios del aprendizaje (refuerzos, modelado), se utilizan vídeos y cintas audio, se dispone de un manual del profesor (Cash, Sherba y Mills, 1975) y de un manual del alumno (Cash, 1981).

Microcounseling

El *microcounseling* es un entrenamiento de habilidades para realizar entrevistas. Ivey (1971, 1983), de la Universidad de Massachusetts, es uno de los representantes más reconocidos del *microcounseling*. Consiste en proporcionar microporciones de entrevistas para analizarlas y clasificarlas. El MC subraya la enseñanza de microhabilidades mediante la división de la entrevista en unidades que se van presentando paso a paso. Aunque existen diferencias en el formato básico del MC, el paradigma estándar consiste en los pasos siguientes:

1. Observación durante cinco minutos de una secuencia de entrevista. La presentación óptima es en vídeo; también puede ser en audio o role playing.
2. Entrenamiento en habilidades simples. Esto incluye:
 - a. Leer un manual que describe la habilidad que se va a aprender.
 - b. Presentación de secuencias de entrevistas realizadas por entrevistadores expertos.
 - c. Auto-observaciones por parte de los alumnos que comparan su realización con el manual y con la entrevista presentada anteriormente.
3. Grabar una secuencia de cinco minutos de entrevista entre el alumno y el profesor. La grabación se revisa con un supervisor para determinar si el alumno ha logrado una competencia estándar en la habilidad estudiada. Los pasos se repiten hasta que el alumno demuestra competencia en todas las habilidades de entrevista.

Con el *microcounseling* se pretende desarrollar la habilidad de generar múltiples respuestas alternativas a situaciones dadas de entrevista. Todo ello se consigue mediante la adquisición sistemática y supervisada de microhabilidades individuales. Éstas se incorporan gradualmente en un repertorio amplio de habilidades en las que uno es competente y a partir de las cuales se puede seleccionar según dicte la ocasión.

El MC intenta operacionalizar los conceptos de empatía, respeto, autenticidad y concreción. Para ello transforma ideas en comportamientos (microhabilidades). Posteriormente se enseñan estos comportamientos sistemáticamente. Entre estas microhabilidades están las de escuchar, atender (contacto visual), pistas verbales, lenguaje corporal, cualidades vocales, observación, preguntas abiertas y cerradas, animar, parafrasear, resumir, reflejar sentimientos, reflejar significados, centrarse sobre un tópico (cliente, problemas, los otros, nosotros, entrevistador, contexto), influir, confrontación

(de discrepancias, de incongruencias). Seguidamente se pasa a secuenciar y estructurar las habilidades de entrevista en: establecer el rapport, definir el problema, definir los objetivos, explorar alternativas, confrontar incongruencias, generalizar a la vida diaria. La secuencia final es la integración de habilidades.

Se recomienda unas 45 horas de entrenamiento, aunque se han realizado programas de 2 horas y otros de más de 60. El procedimiento del curso en síntesis es como sigue: 1) Una vez presentado el programa se pasa un vídeo en el cual una persona presenta un problema. Después cada alumno debe dar respuesta al problema. Se informa que existen muchas respuestas y soluciones válidas. 2) Seguidamente se pasa a analizar las respuestas específicas que han dado reconocidos especialistas. 3) El proceso sigue con una breve introducción a la habilidad que se va a enseñar (por ejemplo parafrasear). Las habilidades se enseñan de forma individual y gradualmente. 4) Después se pasa un vídeo donde se observa un modelo correcto de la habilidad que se ha enseñado. 5) Se entrega material de lectura sobre los conceptos que se acaban de ver en el vídeo. 6) Se realizan prácticas supervisadas en pequeño grupo utilizando vídeos, cassettes o material audio para registrar las prácticas de cara a obtener feed-back. 7) Se anima a los participantes a aplicar las habilidades en las situaciones de la vida.

Educación centrada en la persona

Carkhuff, Berenson y Pierce (1976) presentan un programa de educación centrada en la persona. Sus objetivos principales consisten en preparar a los profesores para ser más humanos en sus relaciones con los alumnos en clase. Para ello se les enseña a responder mejor a los alumnos, a comprenderles mejor y enseñar mejor el contenido de las asignaturas. Para hacer el curso más atractivo a los profesores, se han introducido modificaciones en el programa original. Por ejemplo, el programa se presenta encaminado a aumentar el aprendizaje del alumno más que a aumentar las relaciones humanas. Esto es así ^dado que los profesores, principalmente los de secundaria, tienden a concebir la adquisición de contenidos como la preocupación principal.

Los módulos que se encuentran en este programa son: aceptar sentimientos, aumentar las alabanzas, aceptar las ideas de los estudiantes, habilidades para formular preguntas, aumentar el compromiso del alumno, solución de problemas, desarrollo del programa de la materia, planificación para el aprendizaje, organización para el aprendizaje, trabajo en pequeño grupo, experiencias.

Se utiliza el análisis de la interacción de Flanders (1977) y la Taxonomía de objetivos de Bloom et al. (1975) como medio de proporcionar a los profesores "feedback" sobre su interacción en clase y la forma de presentar los contenidos. Seguidamente nos referimos al "análisis de la interacción didáctica" como ampliación de lo que antecede y como sugerencia de programa de intervención con sentido por sí mismo.

Análisis de la interacción didáctica

Uno de los aspectos importantes a considerar en la dinámica de la clase es la *interacción didáctica*. Es decir, la intercomunicación verbal entre el profesor y los alumnos. Flanders (1977: 59), que es el que más se ha ocupado de este tema, divide las diversas formas de interacción didáctica en el aula en las siguientes diez categorías.

A) Habla del profesor

Responde

1. Acepta sentimientos.

Acepta y clarifica una actitud o el sentimiento de un alumno de forma "no amenazante". Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. También puede predecir y recordar sentimientos.

2. Alaba o anima.

Alaba o anima la acción o comportamiento del alumno. Bromea para aliviar la tensión, pero no a costa de otros sujetos. Mueve la cabeza asintiendo, dice "um, um", "sí", "bien", "adelante" y otras expresiones de ánimo y alago.

3. Acepta o utiliza ideas de los alumnos

Clarifica, construye o desarrolla ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos, pero cuando el profesor procede a aportar más elementos de sus propias ideas se pasa a la categoría 5.

Preguntas

4. *Formula Preguntas*

Pregunta acerca de un contenido o procedimiento con la intención de que un alumno responda.

Iniciación

5. Explicaciones de clase

Explica o da opiniones sobre contenidos o procedimientos. Expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones, o cita autoridades distintas de los alumnos.

6. Da instrucciones

Ordenes, directrices e instrucciones que se espera que el alumno va a cumplir.

7. Critica i justifica su autoridad

Afirmaciones encaminadas a cambiar el comportamiento del alumno de formas o pautas no aceptables a modos aceptables. Regaña a alguno. Explica las razones de su conducta, por qué hace lo que está haciendo; extrema referencia a sí mismo.

B) Habla del alumno

Respuestas

8. Respuestas del alumno

Los alumnos responden a las preguntas del profesor. El profesor inicia el contacto; solicita que el alumno se exprese. La libertad para expresar sus propias ideas es limitada.

Iniciación

9. Iniciación del alumno

Es el alumno el que inicia el contacto. Puede expresar sus propias ideas, iniciar un nuevo tema, desarrollar opiniones libremente y una línea personal de pensamiento; puede preguntar; ir más allá de la estructura existente.

C) Silencio

10. *Silencio o confusión*

Pausas, breves periodos de silencio. Periodos de confusión donde no se comprende la comunicación por parte de un observador.

Al observar y analizar la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos en el aula se contemplan estas categorías de comportamientos, la

cuales tienen una doble utilidad: a) como instrumento de diagnóstico de la interacción didáctica; b) como sugerencia de los comportamientos que conviene potenciar, corregir o eliminar de cara a mejorar las relaciones sociales en la clase.

Se ha constatado que las relaciones entre los alumnos inciden de forma decisiva en aspectos como la sociabilidad, el control de la agresividad, el grado de adaptación a las normas establecidas, la relativización progresiva del propio punto de vista e incluso el rendimiento académico. El elemento decisivo no lo constituye la cantidad de interacciones, sino su naturaleza.

El análisis de la interacción didáctica de Flanders (1977) se puede aplicar al entrenamiento en destrezas sociales, como por ejemplo el manejo de una clase, los "T-Groups", la simulación, la microenseñanza, etc. El analizar con profundidad lo que está pasando en el aula puede proporcionar elementos para mejorar la dinámica de clase. En definitiva, pues, un programa para el análisis de la interacción didáctica puede contribuir a prevenir problemas en el aula y mejorar el aprendizaje.

Padres y profesores eficazmente preparados

Gordon, estudioso y colega de Carl Rogers, ha intentado aplicar la orientación no directiva en las relaciones de los padres con sus hijos a través de un programa denominado Padres Eficaz y Técnicamente Preparados (PET). Lo mismo respecto de los profesores con sus alumnos ha originado el programa Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados (MET). También ha elaborado otros programas como Jóvenes Eficazmente Preparados (JEP) y Mujeres Eficazmente Preparadas (MEP).

Gordon (1983) considera que el deseo de poder y coerción sobre los niños es una característica prevalente entre padres y profesores. Por eso, el objetivo de estos programas consiste en reemplazar los métodos basados en el poder por otros más democráticos. Como resultado se espera que los chicos tomen responsabilidad de sus problemas y de las soluciones posibles.

Componentes de estos programas son: escucha empática y no evaluativa; solución conjunta de problemas; resolución de conflictos sin perdedores; tratar con valores. La duración total del programa es aproximadamente de 24 horas, que puede impartirse a lo largo de hasta 8 semanas.

Aparte de los temas nucleares, el PET pone el énfasis en las necesidades de los padres, por las que manifiestan un gran respeto. Subraya el derecho a tenerlas y satisfacerlas, siempre que se expresen de forma abierta, honesta y directa.

Una de las técnicas que se incluyen es la utilización de mensajes "yo", en lugar de mensajes "tu". Son ejemplos de mensajes "tu": no hagas eso, estate quieto, no toques aquello, eres malo, etc. Empezar un mensaje con "tu eres..." sugiere que la afirmación es precisa, infalible, verdadera en todo momento y en cualquier lugar, que cualquier otra persona compartiría esta opinión y que no hay forma de cambiar esta realidad. En realidad lo que se quiere expresar con estos mensajes es que "así es como yo lo veo y siento". Por eso, estos mensajes pueden, y deberían, transformarse en mensajes "yo". Por ejemplo: no me gusta que hagas esto, no puedo descansar si haces tanto ruido, me siento mal si veo que estás tocando esto de tal forma que se vaya a estropear, etc. En nuestras afirmaciones sólo podemos hablar por nosotros mismos. Es conveniente reconocer que las afirmaciones que una persona hace sobre otra persona dicen tanto de ésta como del emisor. Cualquier opinión que dé de otra persona también dirá mucho de mi propia personalidad, de mis valores, prejuicios, inquietudes, etc. El paso de los mensajes "tu" a los mensajes "yo" supone, en cierta manera, una forma de *reestructuración cognitiva*.

En cuanto al MET, subraya las habilidades para comprometer a toda la clase en el establecimiento de reglas y procedimientos de discusión en clase.

El JET va dirigido a adolescentes y por lo tanto su exposición correspondería incluirla entre los programas dirigidos a los estudiantes. Sin embargo, dado que todos estos programas son del mismo autor y tienen elementos en común, presentamos aquí una breve descripción. Para el JET se recomiendan grupos de 8-15 adolescentes. El programa tiene una duración de unas 28 horas. Entre las técnicas utilizadas están exposiciones didácticas, discusiones de grupo, demostraciones de habilidades, medios audiovisuales, role playing, simulaciones, juegos, talleres y ejercicios. Entre los tópicos del programa están: influencia de la autoridad y el poder en las relaciones humanas, respuestas improductivas típicas de los jóvenes frente a la autoridad adulta, comportamientos juveniles derrotistas. Entre las habilidades: comprender los propios sentimientos, comunicar los propios sentimientos a los otros, valorar las propias fuerzas, formular objetivos para lograr éxito, escucha empática, solución de problemas sin perdedor, estrategias de resolución de conflictos, apreciar el punto de vista de otros.

Mejora de las relaciones familiares

Las relaciones familiares en la sociedad actual son sumamente complejas. Las mismas relaciones de pareja están sometidas a los distintos estados de ánimo por los que pasan las personas, influyendo en la armonía de la relación conyugal. Cuando en el hogar hay niños, estos reclaman la máxima atención, de tal forma que muchas veces la comunicación de pareja se ve limitada, como

mínimo en cuanto al tiempo. Todo esto, unido a los avatares de la vida contemporánea hace que sean frecuentes las discusiones familiares. Cuando la frecuencia supera ciertos límites se puede llegar a conflictos que desembocan en la separación de la pareja o en divorcio. Es importante que los adolescentes comprendan que la convivencia genera conflictos. Éstos no tienen excesiva importancia si se saben manejar convenientemente.

Existe toda una especialidad, con abundante literatura, sobre las relaciones familiares y manejo de los conflictos. Así, por ejemplo, Bach y Wyden (1973) proponen un programa sugerente para aplicar incluso con los jóvenes. Se titula "The Intimate Enemy" (el enemigo íntimo). La paradoja del título hace referencia al hecho de que con el amigo más íntimo (que es la pareja) es con el que hay que luchar. Se trata de aprender a enfrentarse al "enemigo íntimo" estableciendo unas reglas de juego claras y aceptables, que permitan la discusión de cualquier tema sin que ninguno de los dos se pueda sentir ofendido.

Guerney (1977) ha diseñado un programa orientado a la mejora de las relaciones familiares en sentido amplio, incluyendo la prevención de problemas, los compromisos personales y vocacionales. Ejemplos podrían ser ayudar a los individuos a mejorar su ajuste personal e interpersonal y ayudar a grupos a conseguir sus objetivos. Entre los objetivos del programa están: comprender y conocer las propias emociones y deseos; comunicar la autocomprensión a otros; controlar conscientemente el propio comportamiento interpersonal; aprender a generar comprensión, apreciación y confianza en los demás; solucionar problemas y resolver conflictos de forma realista y consistente. La duración más usual es de unas 20 horas, pero se puede variar. Entre las habilidades a desarrollar están las de ayudar a los demás a expresar información relevante sobre sí mismos, aumentar el atractivo personal, conseguir auto-comprensión, escuchar atentamente, ponerse en el lugar de la otra persona, aceptar correcciones de buena gana. Este programa se aplica principalmente a las relaciones familiares, de pareja, de ajuste en el divorcio, etc. Guerney (1983) admite estar influido por Rogers, Freud, Homey, Sullivan, Skinner, Bandura y Thimothy Leary. Por lo tanto el programa es una mezcla de cognitivismo y conductismo. A partir de este programa se han elaborado otros para la mejora de las relaciones entre los alumnos (Avery, Rider y Haynes-Clement, 1981; Haynes y Avery, 1979; Hatch y Guerney, 1975; Vogel song, 1978).

Proceso interpersonal

Kagan (1983) ha creado un programa, denominado "Interpersonal Process Recall" (IPR), mediante el cual pretende desarrollar en las personas un sentido

de la responsabilidad por el propio comportamiento. Como consecuencia uno se vuelve más capacitado para hablar abiertamente sobre los procesos continuos de relaciones interpersonales. Un aspecto básico del IPR, y la razón para incluir la R en el acrónimo, es la concepción de que la gente comprende de los demás mucho más de lo que generalmente admiten. En el proceso de recordar (recall), un "investigador" guía a profesionales o estudiantes mientras revisan material audio o vídeo de cara a revivir los pensamientos, sentimientos, aspiraciones, sensaciones, etc. y describirlos. Mientras se está revisando el material audio o vídeo, el orientador puede formular preguntas como por ejemplo ¿qué estabas pensando en aquel momento?, ¿cuáles eran tus sentimientos?, ¿qué crees que sentía la otra persona?, ¿qué deseabas que sucediera después?, etc. El IPR está diseñado para desarrollar un mejor conocimiento de las relaciones interpersonales. Una característica propia de este programa es la de poner el énfasis en el aprendizaje por descubrimiento. El formato más habitual del IPR es de 30 a 50 horas.

Se compone de siete unidades que incluyen: Elementos para facilitar la comunicación ; Simulación de Afecto; Recuerdo; Preguntar, Transferir. Los elementos para facilitar la comunicación incluyen: preguntas exploratorias, escuchar atentamente y parafrasear, centrarse en temas afectivos sutiles y etiquetar amablemente y con franqueza.

Programas para los estudiantes

En el apartado anterior se han presentado varios ejemplos de modelos y programas dirigidos a adultos significativos (orientadores, tutores, profesores, padres). Seguidamente se ilustran otros ejemplos de programas dirigidos a los alumnos. El objetivo, como siempre a lo largo de esta obra, consiste en ofrecer sugerencias para que los orientadores puedan elaborar sus propios programas de intervención.

Aprendizaje estructurado de habilidades sociales

Goldstein et al. (1989) proponen un método de aprendizaje estructurado que consiste en: 1) modelamiento: se exponen al alumno varios modelos (en vivo, simulados o filmados) del comportamiento a seguir, 2) representación de papeles: mediante la técnica del "role playing" se le va adiestrando en el comportamiento que se ha de aprender, 3) retroalimentación del rendimiento: mediante retroalimentación positiva se alienta para que las conductas sean cada

vez más parecidas a las del modelo; 4) transferencia **del** adiestramiento: finalmente debe generalizar el comportamiento poniendo en práctica las habilidades que acaba de aprender.

El aprendizaje estructurado de habilidades sociales para adolescentes incluye las siguientes:

I. Primeras habilidades sociales

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación.
4. Formular una pregunta.
5. Dar las "gracias".
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.
8. Hacer un cumplido.

II. Habilidades sociales avanzadas

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás.

III. Habilidades relacionadas con los sentimientos

15. Conocer los propios sentimientos.
16. Expresar los sentimientos.
17. Comprender los sentimientos de los demás.
18. Enfrentarse con el enfado de otro.
19. Expresar afecto.

20. Resolver el miedo.
21. Autorrecompensarse.

IV. Habilidades alternativas a la agresión

22. Pedir permiso.
23. Compartir algo.
24. Ayudar a los demás.
25. Negociar.
26. Emplear el autocontrol.
27. Defender los propios derechos.
28. Responder a las bromas.
29. Evitar los problemas con los demás
30. No entrar en peleas.

V. Habilidades para hacer frente al estrés

31. Formular una queja.
32. Responder a una queja.
33. Demostrar deportividad después de un juego.
34. Resolver la vergüenza.
35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
36. Defender a un amigo.
37. Responder a la persuasión.
38. Responder al fracaso.
39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
40. Responder a una acusación.
41. Prepararse para una conversación difícil.
42. Hacer frente a las presiones del grupo.

VI. Habilidades de planificación

43. Tomar decisiones
44. Discernir sobre la causa de un problema.
45. Establecer un objetivo.
46. Determinar las propias habilidades.
47. Recoger información.
48. Resolver los problemas según su importancia.
49. Tomar una decisión.
50. Concentrarse en una tarea.

A modo de ejemplo, la habilidad para hacer frente a las presiones del grupo incluye los pasos siguientes: 1) piensa en lo que el grupo quiere que hagas y por qué; 2) decide lo que quieras hacer tú mismo; 3) decide cómo les dirás lo que quieres hacer, 4) di al grupo lo que has decidido. Lo que el alumno quiere hacer puede ser negociar, postergar, resistir, beneficiarse, etc. Ejemplos de situaciones a las que se puede aplicar son cuando el grupo quiere: hacer una gamberrada, iniciar una pelea, fumar, emborracharse, drogarse, conducir imprudentemente a toda velocidad, etc.

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

Respecto a las habilidades o competencias básicas para los adultos, Goldstein, et al. (1984: 76-77) incluyen las siguientes:

Conversaciones: comienzo de las habilidades

1. Comenzar una conversación.
2. Llevar una conversación.
3. Cerrar una conversación.

4. Escuchar.

Conversaciones: expresiones propias

5. Expresión de cumplidos.

6. Expresión de aprecio.

7. Expresión de ánimo.

8. Pedir ayuda.

9. Dar instrucciones.

10. Expresión de afectos.

11. Expresión de quejas.

12. Persuadir a otros.

13. Expresar cólera.

Conversaciones: responder a otros

14. Responder a elogios.

15. Responder a los sentimientos de los otros.

16. Disculpas.

17. Seguir instrucciones.

18. Responder a la persuasión.

19. Responder al fracaso.

20. Responder a mensajes contradictorios.

21. Responder a quejas.

22. Responder a la cólera de otros.

Habilidades de planificación

23. Establecer un objetivo.

24. Recoger información.

25. Concentrarse sobre una tarea.

26. Evaluar tus habilidades.
27. Prepararse para una conversación estresante.
28. Establecer prioridades en los problemas.
29. Tomar decisiones.

Alternativas a la agresión

30. Identificar y categorizar tus emociones.
31. Determinar la responsabilidad.
32. Hacer peticiones.
33. Relajación.
34. Autocontrol.
35. Negociación.
36. Ayudar a otros.
37. Autoafirmación.

Habilidades de aplicación

38. Encontrar un lugar para vivir.
39. Manejo apropiado del dinero.
40. Relaciones con los vecinos.
41. Buscar un trabajo.
42. Mantener un trabajo.
43. Recibir y hacer llamadas telefónicas.
44. Comer en un restaurante.
45. Organización del tiempo.
46. Uso del tiempo libre.
47. Reuniones y cenas sociales.
48. Cómo hacer amigos.

49. Tratar con crisis familiares.
50. Tratar con crisis (pérdidas).
51. Interacción marital y familiar.
52. Utilizar los recursos comunitarios.

Para la *negociación* se proponen los siguientes pasos: 1) exponer tu postura; 2) exponer tu comprensión de la postura del otro; 3) preguntar a la otra persona si está de acuerdo con tu exposición de su postura; 4) escuchar la respuesta de la otra persona de forma abierta; 5) proponer un compromiso.

Comprensión social

La *comprensión social*, así como la *cognición social*, son términos utilizados para describir la comprensión que una persona tiene del punto de vista del otro. La habilidad para tomar la perspectiva del otro debería desarrollarse a lo largo del curriculum educativo. Esto implica la comprensión de los pensamientos, sentimientos, percepciones y características personales de los demás.

Los padres también pueden contribuir al desarrollo de la comprensión social, especialmente en lo que respecta a las estrategias de disciplina. Diversas investigaciones han demostrado que los padres que establecen límites claros y consistentes para sus hijos, proporcionando razones que justifican las reglas, castigos y premios, tienen hijos con una comprensión social superior. Los padres que escuchan las razones de los hijos para justificar su comportamiento, modificando las reglas en función de la persuasión de estos argumentos, también tienden a desarrollar las habilidades de comprensión social de sus hijos.

Las habilidades de comprensión social están relacionadas con la aceptación de los niños por parte de sus compañeros, con el comportamiento altruista, con la estabilidad emocional y con los sentimientos de empatía hacia los otros. Los problemas y los déficits en la comprensión social, por el contrario, tienden a relacionarse con problemas de comportamiento, impulsividad y agresividad (vid. Pope et al., 1988: 93).

Las actividades de intervención pueden ser más o menos complejas según la edad de los alumnos. Algunas sugerencias de intervención son las siguientes. Un ejercicio consiste en reconocer los propios sentimientos y los de los demás. Para ello se puede utilizar el "role playing", la lectura de libros y la visión de películas. Otro ejercicio consiste en utilizar un juego de tarjetas cada una de

las cuales contiene la palabra de un sentimiento. Se pide al alumno que las ordene en categorías relevantes. Es importante conocer las denominaciones de los sentimientos y sus polaridades, así como otros atributos personales, ya que ayuda a la comprensión social. Una relación de palabras que pueden aparecer en estas tarjetas es la siguiente: abandonado, aburrido, alegre, afectivo, agradable, agresivo, amable, ansioso, apacible, asustado, atemorizado, aterrado, atrevido, bondadoso, calmado, celoso, contento, débil, deprimido, desafiante, desagradable, desamparado, desanimado, desconcertante, disgustado, divertido, enamorado, encantado, enfadado, enfurecido, enloquecido, enojado, entusiasmado, espantado, esperanzado, feliz, frustrado, fuerte, furioso, horrorizado, hostil, impaciente, indiferente, infeliz, inquieto, irascible, irritado, malhumorado, melancólico, miedoso, miserable, nervioso, odioso, ofendido, osado, pacífico, pánico, pesimista, preocupado, provocativo, rabioso, rechazado, relajado, satisfecho, seguro, sereno, simpático, sorprendido, tenso, temerario, temeroso terrible, terrorífico, tímido, tranquilo trastornado, triste, solitario, valiente, violento.

Las reacciones de las otras personas tienen un efecto en nuestro comportamiento. Por ejemplo, si al exponer un problema a otra persona, ésta empieza a mirar el reloj, probablemente daremos por finalizada la entrevista en breve tiempo. Por el contrario, si vemos que nos escucha con atención nos sentiremos mejor predispuestos para desarrollar el tema con más libertad. Dependemos no sólo de lo que nos dicen, sino también de lo que hacen nuestros interlocutores. La expresión corporal del otro, como las expresiones de la cara, la forma de estar sentado, si está tranquilo o nervioso, etc. nos dan pistas sobre lo que la otra persona está sintiendo y pensando. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no siempre el comportamiento exteriorizado manifiesta los verdaderos sentimientos y pensamientos. También hay que saber reconocer las "emociones mixtas", así como las situaciones en las que el comportamiento observable no concuerda con los sentimientos internos, es decir, cuando se producen "emociones escondidas". Se puede practicar en clase ejercicios de "role playing" simulando distintos comportamientos de un posible interlocutor. Conviene discutir las razones de las "emociones escondidas" y las posibles consecuencias en la interacción personal.

Para más detalles y ejercicios para el desarrollo de la comprensión social véase Pope et al. (1988: 87-108).

Entrenamiento de habilidades de comunicación social

Baker y Shaw (1987: 45-47) presentan un programa de entrenamiento de habilidades de comunicación social, que ha sido diseñado y puesto en práctica por Stabb. Una síntesis del mismo es la siguiente.

Planificación y selección de participantes.- El programa se dirige a estudiantes de 12-14 años. Entre los objetivos están mejorar las habilidades de expresión, formular preguntas, atender y adquirir conocimientos a partir de los demás. Consta de 10 sesiones semanales de unos 50 minutos, incluidos en las actividades habituales de clase. Las sesiones se desarrollan de la forma siguiente.

1) Introducción.- Se inicia la sesión con un ejercicio para romper el hielo. Se presentan los puntos esenciales del programa y se discute la importancia de las habilidades de comunicación social para la vida.

2) Auto-expresión.- Se explica como la auto-expresión es un factor importante para ayudar a los demás a conocerse mutuamente mejor y mejorar la amistad. Se proporcionan ejemplos de situaciones de la vida real donde las habilidades de auto-expresión son importantes. Se anima a los participantes para que aporten otros ejemplos propios. Se hacen demostraciones sobre sugerencias de comportamiento. Se forman parejas para realizar ejercicios de simulación. Ejemplos de situaciones son: decir a los otros los propios intereses, expresar los sentimientos que se tienen sobre los miembros de la familia, expresar los propios sentimientos sobre un tema característico.

3) Hacer preguntas.- Breve revisión de la sesión anterior. Se explica la importancia de formular preguntas en la conversación. Se presentan ejemplos de preguntas cerradas y abiertas sobre la familia, aficiones y escuela. Los participantes aportan ejemplos propios. Se practican las habilidades mediante ejercicios de simulación por parejas.

4) Iniciar conversaciones.- Breve revisión de la sesión anterior. Se explica como iniciar una conversación, ofreciendo sugerencias para continuarla con éxito. Se presentan ejemplos en los cuales esta habilidad es útil (trabajo en equipo, iniciar un juego, intentar estar más informado sobre los demás). Se anima a los participantes para que aporten más ejemplos. Se realizan ejercicios de simulación.

5) Habilidades no verbales.- Se exponen las características del contacto visual, postural y corporal como elementos de un comportamiento no verbal de atención. Se discute la importancia de comunicar a los demás que se les está prestando atención mientras hablan y que se está dispuesto a seguir escuchando, siempre que se deseen mantener buenas comunicaciones. Prácticas simuladas.

6) Habilidades verbales de seguimiento.- Breve revisión de la sesión anterior. Se explica como el comportamiento verbal de seguimiento también es una habilidad importante en la atención de una conversación. Entre las habilidades están parafrasear, reflejar sentimientos, refuerzos verbales (uh-huh, mm-hm, aja).

7) Sintetizar las habilidades anteriores.- Revisión de las sesiones anteriores. Se describe la conversación como un proceso de escuchar y responder. Se practican ejercicios de simulación.

8) Sintetizar habilidades.- Es una continuación de la sesión anterior.

9) Bloqueo de la comunicación afectiva.- Se expone la importancia de reconocer comportamientos que inhiban las buenas comunicaciones interpersonales. Se generan ejemplos como aconsejar, entrometerse, sermonear, devaluar, juzgar. Se ofrecen ejemplos de estos comportamientos bloqueadores de comunicación.

10) Revisión.- Revisión de todas las habilidades aprendidas a lo largo del programa. Se hacen comentarios sobre los progresos observados en los participantes. Se sugieren formas de mejorar progresivamente las habilidades de comunicación.

Comunicación efectiva para ayudar a los demás

Baker y Shaw (1987: 43-45) presentan el programa ECHO (Effective Communication for Helping Others), que ha sido diseñado y puesto en práctica por Daneker. Un resumen del mismo es el siguiente.

Características generales.- Grupos de unos 10 estudiantes de unos 15-18 años. La duración es de 9 reuniones de frecuencia semanal.

1ª sesión.- Se exponen los objetivos del programa: mejorar las comunicaciones entre los estudiantes. El profesor introduce una técnica para romper el hielo denominada "¿Qué es mi vida?", mediante la cual se resalta la importancia de la comunicación, de escuchar y de observar claves no verbales. Se discuten los pensamientos generados por las actividades de la sesión.

2ª sesión.- Se introduce un juego sobre lenguaje corporal para resaltar su importancia, subrayando que las interpretaciones inadecuadas pueden conducir a problemas de comunicación. En este juego, los participantes llevan etiquetas pegadas en la frente con descriptores (por ejemplo: feroz, confuso, excitado). Los participantes no conocen el contenido de su propia etiqueta, y deben intentar adivinarlo a partir de las claves no verbales proporcionadas por los otros miembros del grupo. Seguidamente se introduce el concepto de conductas de atender utilizando el modelo SOLER de Egan (1982), cuya sigla significa "face others Squarely in an Open position Leaning slightly forward, while maintaining Eye contact and remaining Relaxed". Es decir, mirar a los otros de frente en una posición abierta, ligeramente inclinado hacia adelante, manteniendo contacto visual y permaneciendo relajado. En "El modelo de

ayuda especializada de Egan" en la página 170 se presenta más información sobre este modelo. Una vez que el profesor ha demostrado un uso apropiado de la posición SOLER, los miembros del grupo se distribuyen por parejas practicando este ejercicio y recibiendo feedback del compañero. La sesión se termina con una discusión sobre los ejercicios realizados.

3ª sesión.- Se expone la importancia de no enjuiciar las comunicaciones de los demás. Se realiza un ejercicio, denominado "Máscaras para Halloween", en el cual los miembros simulan roles de acuerdo con las etiquetas de la sesión anterior. Los roles representan ejemplos donde las personas carecen de autenticidad y congruencia. Sigue una discusión en grupo sobre las sensaciones experimentadas en los ejercicios.

4ª sesión.- Se explica que las personas, a veces, se colocan máscaras superficiales para protegerse. Se resalta la importancia de ayudar a los demás a independizarse de ellas mediante una mejor aceptación de sí mismos.

5ª sesión.- Se agrupan los miembros por parejas para tomar roles alternativos. Ante un problema en el cual están involucrados los dos miembros del grupo, uno pregunta: "¿Cómo piensas que deberías afrontar este problema?". En el segundo rol se pregunta: "¿Qué quieres que haga para resolverlo?". El ejercicio va seguido de una discusión de grupo sobre los diferentes sentimientos generados por los dos tipos diferentes de respuestas. Se distribuyen seguidamente tres páginas con ejemplos de diferentes formas de responder (consejo, análisis, tranquilizar, preguntar, clarificar, reflexionar).

6ª sesión.- Se presenta un modelo de solución de problemas en cuatro pasos: a) utilizar las habilidades de comunicación adquiridas para identificar el problema; b) promover diversas soluciones mediante "brainstorming"; c) identificar ventajas e inconvenientes para cada una de las alternativas; d) ordenar las alternativas y hacer una elección tentativa. Para practicar estas orientaciones se divide el grupo total en subgrupos de tres, cada uno de los cuales interpreta un papel: orientador, orientado, observador. Seguidamente se realiza una discusión con todo el grupo.

7ª sesión.- Se trata de saber a dónde remitir a un caso problema utilizando el modelo de la sesión anterior.

8ª sesión.- Se simulan roles de problemas típicos de adolescentes. Por ejemplo, "el rebelde", el drogadicto, "¿quién soy yo?". Se discuten formas de utilizar las habilidades de comunicación para responder a estas personas.

9ª sesión.- Se entrega un cuestionario sobre el programa ECHO y sobre la forma en que se pueden utilizar las habilidades y conocimientos adquiridos.

Habilidades de comunicación interpersonal

El entrenamiento en habilidades de comunicación interpersonal va encaminado a mejorar las habilidades de escuchar y responder. Existen una gran variedad de programas encaminados al desarrollo de las habilidades de comunicación interpersonal, algunos de ellos se han presentado en otros apartados de este mismo capítulo. Estos programas, como ya se ha dicho, puede dirigirse a los alumnos para optimizar sus habilidades de relación interpersonal. Pero también pueden dirigirse a los profesores para perfeccionar sus habilidades para dar clases, a los padres para incrementar las buenas relaciones con sus hijos, a las familias para intensificar las relaciones familiares, a las parejas para mejorar sus relaciones conyugales, etc.

Para ilustrar en este tema, vamos a presentar un programa de habilidades de comunicación para estudiantes de secundaria que ha sido diseñado y realizado por Best y Scalise (apud Baker y Shaw, 1987: 47-49). Consiste en una unidad temática del programa de la asignatura de Lenguaje. Una síntesis es la siguiente.

Planificación y selección de participantes.- Va dirigido a estudiantes de 16-18 años. Se integra en el programa de Lenguaje y es el profesor correspondiente el que se encarga de dar las clases. La duración es de 10 clases a lo largo de dos semanas (5 sesiones semanales). Una síntesis del contenido de las diez sesiones es como sigue.

1. Se introduce el programa y se expone la importancia de las buenas comunicaciones en la vida profesional y en las relaciones interpersonales. Se presenta el contenido de la unidad temática. Se procede al análisis de las comunicaciones interpersonales que tienen lugar cuando los estudiantes intentan ordenarse de acuerdo con la edad y la talla. Se realizan ejercicios siguiendo las sugerencias aportadas por Pfeiffer y Jones (1973-1974).

2. Se realiza el ejercicio "T square puzzle" (rompecabezas de T al cuadrado). Se divide el grupo en dos, denominados emisores y receptores. Los dos grupos se sientan de tal forma que se den la espalda. Cada emisor instruye verbalmente al correspondiente receptor que tiene a su espalda cómo juntar cinco piezas de papel de distinto color y forma de tal manera que se forme una T. Sin embargo no se puede comunicar este detalle. El receptor debe ignorar que la figura resultante debe ser una T. Se sigue una discusión sobre los sentimientos de los participantes cuando intentaban comunicarse bajo las condiciones del ejercicio. Se observa que errores en la escucha o la respuesta impiden comunicaciones eficaces.

3. Se completa la sesión anterior discutiendo diversos aspectos sobre la misma. Se pasan dos vídeos titulados: "Enfrentarse a las emociones" y "El arte de la interacción humana".

4. El ejercicio inicial consiste en un "eje aquí y ahora" que consiste en un círculo dividido en cuatro partes. Cada alumno escribe una palabra que describe su sentimiento actual en un cuadrante y describiendo los sentimientos del último fin de semana, de la semana anterior y de cuando se siente incomprendido en los otros cuadrantes. Sigue una discusión de las dificultades con que se encuentra la gente cuando intenta comunicar sentimientos. En un segundo ejercicio se distribuye una lista de palabras que describen sentimientos. Se discuten las definiciones si es necesario. Se eligen los sentimientos que son fáciles de expresar. Después los que son difíciles. Se discuten las ventajas de expresar los propios sentimientos y los ingredientes verbales que debe tener una frase que los describa con precisión. Sigue un ejercicio que consiste en rellenar frases del tipo "Me siento cuando".

5. Se realiza un ejercicio en el cual los participantes describen los sentimientos respecto a un hecho próximo (por ejemplo las vacaciones). Se divide al grupo en triadas para entregarles un listado de frases donde se debe señalar en cuáles se describen sentimientos y en cuáles se expresan pero no se describen.

6. Se expone la manera de expresar sentimientos de forma no verbal. Se remarca la importancia de la comunicación no verbal en la comunicación de sentimientos. Se realiza el siguiente ejercicio: cuatro voluntarios salen de clase y eligen palabras que expresan sentimientos; regresan a clase intentando expresar estos sentimientos de forma no verbal; el resto de la clase intenta adivinar estos sentimientos. Otro ejercicio es el siguiente: se divide la clase en dos grupos, los cuales seleccionan alternativamente palabras que reflejan sentimientos y actúan expresándolos de forma no verbal mientras el otro grupo intenta adivinarlos. Se discute sobre el lenguaje corporal en la expresión de sentimientos.

7. Se discute sobre lo que hace los mensajes no verbales congruentes con los verbales. Se realiza el siguiente ejercicio: se invita a varios voluntarios a que salgan de la clase. Se enseña una fotografía que representa una escena de acción a los demás alumnos que permanecen en la clase. Se puede observar la imagen durante unos minutos y luego se retira. Un voluntario de la clase explica lo que ha observado en la fotografía a uno de los que habían salido y que acaba de entrar. Éste a su vez explica lo que ha comprendido al siguiente voluntario que había salido de clase, al que se le dice que entre una vez que ha terminado la explicación anterior. Y así sucesivamente van entrando los otros voluntarios de tal forma que al hacerlo el que había entrado antes explica al siguiente lo que ha comprendido de la descripción de la fotografía. Al final

se discute la distorsión que ocurre en la transmisión de la comunicación a lo largo del tiempo.

8. Se introduce información y ejemplos de invitación abierta a hablar y escucha reflexiva. Se leen al grupo materiales preparados pidiendo que se escriban paráfrasis de lo leído y descripciones de los sentimientos subyacentes en el contenido de las frases. Siguen otros ejercicios de simulación.

9. Se entregan hojas que contienen ejemplos de respuestas a las preocupaciones de los otros. Se discute sobre qué respuestas son comportamientos de escucha reflexiva apropiada y cuáles no lo son. Se realizan ejercicios de escucha reflectiva (reflejar los sentimientos del que habla) y prácticas de comportamientos de respuesta.

10. Se divide la clase en grupos de 4 personas: cada grupo define la comunicación eficaz y enumera las habilidades de los buenos escuchas y respondentes. Se comentan y discuten las conclusiones. Se revisa lo esencial que se ha expuesto en toda la unidad.

Ayuda entre iguales

Ya nos hemos referido a la tendencia de incorporar a alumnos como colaboradores en las tareas de orientación entre iguales (peer counseling). Se han utilizado como sinónimos los términos *peer counseling*, *peer facilitador* y *peer helping*, que nosotros traducimos aquí por "ayuda entre iguales", y que también podríamos traducir por orientación entre iguales o entre pares. Con este término nos referimos a un conjunto de programas con elementos comunes y características diferentes. Aunque el "peer counseling" no se identifica con ningún autor en concreto, las aportaciones de Myrick y Bowman (1981, 1983) son una fuente importante sobre el tema. Ejemplos de programas de "peer counseling" han sido presentados por Baker y Shaw (1987).

Objetivos comunes de estos programas son proporcionar ayuda tanto al chico que va a ayudar al compañero como al compañero que va a recibir ayuda. Las habilidades básicas de comunicación son un elemento común en todos ellos.

El ayudante (peer helper) debe aprender a comportarse con responsabilidad, atender y responder hábilmente y otras habilidades de orden superior.

Ejemplos de habilidades de ayuda son: habilidades de escucha, comunicación no verbal, auto-revelación, habilidades de escucha reflectiva,

clarificar, ofrecer feed-back, estar al corriente de los propios sentimientos, desarrollar cursos de acción alternativa.

Un Programa de Formación Tutorial entre Iguales ha sido elaborado y experimentado por Stano (apud Baker y Shaw, 1987: 71-72). Se denomina "A Brief Peer Tutor Training Program" y una síntesis del mismo es la siguiente.

Planificación y selección de los participantes.- Dirigido a estudiantes de 12 a 18 años. Voluntarios o sugeridos por el profesor. El conocimiento personal del alumno sirve de elemento esencial para la selección, además del interés que pueda tener en ejercer de tutor entre iguales. La duración del curso es de tres sesiones de 45 minutos cada una. El grupo es de unos 10 participantes.

1ª sesión.- Cada participante expone sus motivos para ser voluntario en acción tutorial entre iguales. Se formulan los objetivos del curso, resaltando la importancia de la confidencialidad. Se entrega un documento titulado "Problemas de habilidades de estudio, ¿quién puede ayudar?", el cual se discute.

2ª sesión.- Se anima a los participantes para que enumeren las cualidades de un buen tutor. Seguidamente se distribuye un documento titulado "Ser un buen tutor", el cual se utiliza para identificar buenas habilidades tu tonales: escucha como escucharía un amigo, muestra interés, preocupación, cuidado, etc. Seguidamente se enseñan habilidades apropiadas para escuchar, reflejar, sentimientos, resumir, preguntar, manifestar cumplidos, etc. Se realizan ejercicios de simulación por parejas.

3ª sesión.- Se exponen diversos aspectos sobre motivación, auto-control, métodos de estudio, organización del tiempo, realización de tests, etc. Se entrega una hoja con un resumen de los temas tratados. Se practican estos temas mediante un ejercicio sobre "Un plan de habilidades personales".

7. Desarrollo de competencias en los niños

Concepto de competencia

Una de las primeras aproximaciones al concepto de competencia se debe a White (1959), según el cual la competencia es la capacidad de un organismo para interactuar con su entorno de forma efectiva (p. 297).

Desde entonces se han realizado múltiples investigaciones y debates sobre el tema. Para Connolly y Bruner (1974) la competencia implica "acción" y habilidad para cambiar el entorno así como de adaptarse a él. Sundberg, Snowden y Reynolds (1978: 196) definen la competencia como una "serie de características personales (conocimiento, aptitudes y actitudes) que producen resultados adaptativos en entornos significativos. La idea de adaptación apunta a la necesidad de valorar las exigencias y recursos del entorno".

La competencia indica una situación ecológica. Los individuos avanzan activamente a través de medios que proporcionan los recursos para enfrentarse a ciertas situaciones. La determinación de las competencias conduce a la pregunta "¿en qué situaciones puede funcionar perfectamente una persona?".

Waters y Sroufe (1983: 81) se refieren a la Competencia Social considerando que "el individuo competente es el que es capaz de utilizar los recursos ambientales y personales para conseguir buenos resultados.

Carey (1974) se refiere a la Competencia Cognitiva, que tiene 3 componentes: 1) capacidades básicas en lingüística; 2) capacidad general para adquirir nuevas habilidades; 3) factores personales tales como un sentido de la eficacia, definir objetivos, y la habilidad de demorar gratificaciones. Algunos consideran que esta última es una variable de personalidad más que un componente de la competencia cognitiva (Baker y Shaw, 1987: 131).

Como conclusión de lo que antecede se puede afirmar lo siguiente. Los autores hablan de competencia, competencia social y competencia cognitiva. Sin embargo, en todos estos conceptos hay unos elementos en común: la competencia incluye un componente personal-social relativo a la habilidad para interactuar con otros y un componente cognitivo relativo a la posesión de, o a la capacidad para adquirir nuevas habilidades. La inteligencia no se considera una variable crítica (Baker y Shaw, 1987: 131-132).

Las características del niño competente pueden aportar una mejor comprensión del concepto de competencia. Diversos listados se han propuesto por diversos autores. Uno de ellos ha sido presentado por White (1975b) y consiste en la descripción de un niño competente de 6 años de edad, el cual posee la habilidad para: 1) conseguir y mantener la atención de los adultos de forma socialmente aceptable; 2) utilizar a los adultos como recurso cuando la tarea es claramente demasiado difícil; 3) expresar afecto y hostilidad hacia los adultos; 4) conducir y seguir a sus iguales; 5) expresar afecto y hostilidad a sus iguales; 6) exhibir competición interpersonal; 7) elogiarse a sí mismo y/o enorgullecerse de sus realizaciones; 8) implicarse en juegos de comportamiento de adultos o sí no expresar el deseo de crecer; 9) competencia lingüística, representada por la capacidad gramatical, vocabulario, articulación y uso extensivo del lenguaje; 10) competencia intelectual, incluyendo la habilidad para: a) sentir disidencias o conocer discrepancias; b) anticipar consecuencias; c) tratar con abstracciones; d) tomar el punto de vista de otra persona; e) hacer asociaciones interesantes; 11) ejecutar, incluyendo la habilidad para: a) planificar y realizar actividades de múltiples pasos; b) utilizar recursos de forma efectiva; 12) atender a dos cosas simultáneamente o en rápida alternancia.

Parece haber un acuerdo general en considerar que la competencia es una característica aprendida (Bandura, 1977) y que los padres juegan un papel decisivo en su desarrollo. Se acepta, además, que los primeros años, y aún los primeros meses, son cruciales para el desarrollo de competencias. Como sugiere White (1980), la prevención primaria debe empezar desde el principio (beginning at the beginning). También existe acuerdo en considerar que la competencia empieza a desarrollarse en la primera infancia y continúa su desarrollo al menos durante la enseñanza primaria. Es particularmente importante el periodo que va de los 8 a los 24 meses, y los tres primeros años son decisivos. White (1975b) sugiere que el periodo crítico para el desarrollo de la competencia es anterior al momento en que se acometen los mayores esfuerzos. De esto se infieren nuevas responsabilidades de las escuelas en relación con los padres. Se trata de potenciar programas dirigidos a los padres para que ayuden a sus hijos a adquirir competencia antes del inicio de la escolaridad obligatoria. Las guarderías y jardines de infancia también pueden jugar un papel decisivo.

En conclusión, los programas para la adquisición de competencias en los niños van encaminados al desarrollo óptimo de sus potencialidades. Cuánto más manipula y experimenta un niño, más es capaz de desarrollar sus potencialidades.

Factores de desarrollo de la competencia en los niños

Son muchos los factores que inciden en el desarrollo de la competencia en los niños. De todos ellos el más importante probablemente sean los padres.

Baumrind (1971) sugiere 4 características de los padres que facilitan el desarrollo de la competencia de sus hijos: 1) son intelectualmente estimulantes; 2) son "productores de tensión"; 3) son firmes; 4) exigen comportamientos maduros, incluyendo altos niveles de autocontrol y acción independiente. Los padres más exigentes suelen ser los más afectuosos y los que prestan un mayor apoyo. Es decir, que para facilitar la competencia hay que ser exigentes y al mismo tiempo ser afectuosos y prestar apoyo emocional.

De los estudios de Spitz (1973) se concluye que privaciones durante el primer año de vida tienen efectos permanentes en el desarrollo. El aspecto más grave de la privación es la falta de estimulación para la competencia por parte de los padres o quienes ejercen sus funciones. En el sentido positivo Beckwith (1971) observa que el contacto verbal y físico con la madre, además de la libertad para explorar, producen resultados positivos en el desarrollo. Las investigaciones han demostrado los efectos positivos de las relaciones sociales de los niños con sus iguales desde los primeros momentos de la vida. Los niños aislados tienden a tener más problemas incluso en edades posteriores a la adolescencia.

White (1975a) señala 4 procesos claves del desarrollo que deben potenciarse durante los 3 primeros años de vida: 1) lenguaje; 2) habilidades sociales y cariño; 3) curiosidad; 4) habilidades para solucionar problemas. En los trabajos de White se refleja la creencia de que la madre está en la posición óptima para proporcionar la enseñanza necesaria para el desarrollo de la competencia plena.

White y Watts (1973) resumen los comportamientos de los adultos que ayudan al desarrollo de la competencia infantil en los siguientes. 1) Hablar mucho al niño. 2) Facilitarle el acceso a muchos objetos y situaciones diversas. 3) Hacer que el niño sienta que lo que hace es interesante. 4) Permitir que el niño crea que puede esperar ayuda y estímulo durante mucho tiempo, pero no

siempre. 5) Demostrar y explicar cosas al niño, principalmente cuando él lo solicita. 6) Prohibir ciertas actividades de forma consistente y con firmeza, particularmente aquellas que conllevan algún peligro para el niño. 7) Pueden decir "no" sin miedo a perder el amor del niño. 8) Hacer asociaciones y sugerencias imaginativas e interesantes al niño. 9) Reforzar hábilmente la motivación del niño para aprender. 10) Dar al niño una orientación de tarea con la idea de que es deseable hacer las cosas bien y completamente. 11) Hacer que el niño se sienta seguro. 12) Ser capaces de ponerse en la perspectiva del niño; escuchar bien al niño. 13) No pasar todo el tiempo con el niño; más bien dar muchas respuestas relativamente breves al niño a lo largo del día, el otro tiempo lo dedican a sus propios asuntos. 14) Proporcionar un entorno físico lleno de objetos manipulables, los cuales son un reto a la curiosidad del niño', muchos de estos objetos no son juguetes en el sentido usual pero (según la edad) pueden ser cajas vacías, cacerolas y otros materiales interesantes disponibles. 15) Proporcionar la exposición a cosas interesantes para mirar, incluidos libros, revistas y televisión. 16) Tener altos niveles de energía.

White (1980) señala algunas barreras con que se encuentran los padres (o los que cuidan a los niños) en su intento de ayudarlo en su desarrollo. En primer lugar la ignorancia; no solamente como ausencia de conocimiento, sino también informaciones incorrectas. En segundo lugar el estrés. Cuidar a un niño es agotador. Continuamente se lleva a la boca todos los objetos que tiene a mano. Tienen una movilidad que les impide estar quietos un momento. Si además hay hermanos, las complicaciones se multiplican. Por todo ello es importante que las madres no se enfrenten solas a esta situación. Es importante la colaboración de los padres.

White (1975a) observa tres funciones básicas de los padres efectivos: 1) Diseñar el área de vida: espacio donde el niño está protegido de los peligros que acechan y recíprocamente el hogar está protegido del niño. En el proceso de dar seguridad al niño no hay que limitar las posibilidades para que el niño explore el entorno físico. 2) Consulta: responden rápidamente, aunque generalmente brevemente, a las propuestas del niño, procurando utilizar un lenguaje que le sea comprensible. 3) Autoridad: aunque ofrecen las máximas expresiones de amor, apoyo y alabanza, son firmes y asignan límites claros, según la edad del niño. A veces hay que actuar en consecuencia. Entre los 8-13 meses, cuando el niño se pone en situación peligrosa o coge algo inapropiado, se intenta la distracción. Si no funciona, se retira físicamente al niño de la situación. De los 18 a los 24 meses se utiliza la distracción y la retirada del niño, pero acompañando estas acciones de explicaciones verbales señalando la restricción como forma de reforzar los límites donde sea necesario.

Yarrow et al. (1973) subrayan la importancia de la disponibilidad de objetos muy variados por parte del niño para su desarrollo. Tanto los aspectos humanos como los objetos del entorno son determinantes para el desarrollo.

Uno de los aspectos importantes de la competencia es la creencia del niño de que su comportamiento puede modificar o controlar el entorno. Bruner (1973) concluye que se establece una especie de expectativa mutua muy pronto entre el niño y sus padres cuando éstos responden a las iniciativas del niño. Esto parece que lleva al niño a esperar una respuesta subsiguiente a su propia iniciativa. Con el tiempo esto conduce al niño a que sea capaz de obtener respuestas de los adultos.

Programas de desarrollo de la competencia en los niños

En base a los principios expuestos se han elaborado programas de desarrollo de la competencia en los niños. El desarrollo de competencias en los niños para ser efectivo debe centrarse en: a) los padres, a partir de los primeros meses de vida; b) futuros padres; c) población en general, donde hay unas expectativas razonables de que, en un futuro, una alta proporción serán padres, especialmente los estudiantes a partir de secundaria (Baker y Shaw, 1987:130). Atender a los dos primeros grupos suele resultar difícil en las condiciones actuales; sin embargo hay que intentarlo.

Los programas para el desarrollo de las competencias en los niños ponen el énfasis en la labor de los padres, puesto que son ellos los que van a tener el contacto directo con el niño. Son muchas las formas en que los padres pueden ayudar al desarrollo de las competencias de sus hijos. Por ejemplo utilizar el lenguaje adulto para explicar acontecimientos y el nombre de las cosas, no utilizar el lenguaje infantil, no abusar de los diminutivos, facilitar el descubrimiento del entorno por parte del niño, si se mira la televisión explicarle al niño lo que no comprende, etc.

Pierson, Walker y Tiwnan (1984) han diseñado un programa para el desarrollo de competencias en los niños, implicando a los padres, desde los primeros años, el cual se realiza en la escuela. Esta experiencia constituye un punto de referencia para muchas escuelas. La conclusión es que el esfuerzo vale la pena, ya que de esta forma se aumenta el potencial de aprendizaje y se reducen los problemas de aprendizaje y de comportamiento.

Baker y Shaw (1987:139-144) presentan un programa para intensificar el desarrollo de la competencia en los niños, el cual va dirigido a padres de niños

menores de tres años, futuros padres o estudiantes a partir de secundaria. Está inspirado en la obra de White (1975a). Un resumen es el siguiente.

En primer lugar hay que localizar a la población diana. Hay que reconocer la dificultad en llegar a los futuros padres o a los padres de niños menores de tres años. Sin embargo los esfuerzos valen la pena. Algunas comunidades tienen organizaciones interesadas en el cuidado prenatal o neonatal. Los hospitales y clínicas, así como ginecólogos y pediatras, son otro punto de contacto. Los registros de nacimientos son otra fuente de información. Se trata de dar a conocer el programa para que pueda llegar a los interesados.

Tema aparte son los estudiantes a partir de secundaria, que al asistir a algún centro educativo no ofrecen dificultad de localización. En este caso es importante remarcar que el programa no debe dirigirse sólo a estudiantes de sexo femenino, sino que también deben participar los jóvenes.

En todo caso se debe justificar la importancia del programa de cara a ayudar a los niños del futuro a llegar a la escolaridad obligatoria con un nivel más alto de competencias.

La secuencia de las sesiones, con una síntesis de su contenido, es como sigue.

1ª sesión.- Proporcionar un resumen de los propósitos de la instrucción y de la estructura del programa. La primera sesión se centra en el periodo que va del nacimiento a los 6 meses. La secuencia de la sesión es esta: 1) Se entrega a los padres un breve cuestionario con preguntas de verdadero-falso para que lo respondan inmediatamente, referido a los tres primeros años de vida. Se corrige y se discuten las respuestas dadas por los padres. Los resultados sirven de diagnóstico inicial o pretest. 2) Discutir la importancia de los tres primeros años de vida de cara al comportamiento siguiente y sus realizaciones. 3) Discutir las características esenciales de la Primera Fase (del nacimiento a los 6 meses), siguiendo a White (1975a: 15-31) como material básico, de donde se sacan las fases evolutivas que se irán utilizando. 4) Discutir las prácticas recomendadas para el cuidado de los niños durante esta etapa. 5) Discutir las prácticas no recomendadas durante esta etapa. 6) Observar un niño de esta fase. 7) Dejar tiempo para formular preguntas y discusión sobre el material presentado o sobre la observación del niño. 8) Resumir los puntos principales a recordar de la fase 1. 9) Entregar una hoja con los aspectos más importantes que se han presentado. 10) Asignar trabajo para realizar en casa que requiera la observación de un niño de la fase 1. Proporcionar una guía detallada de los comportamientos que se pueden esperar o que se deben observar. 11) Finalizar recordando la próxima sesión.

2ª sesión.- Cubre la fase 2 (6 semanas a 3 meses y medio). Un esquema de la sesión es como sigue. 1) Revisar el trabajo hecho en casa, contestar a las preguntas y animar la discusión sobre las observaciones. 2) Resumir brevemente las características de la fase 1. 3) Proporcionar una visión general de esta sesión. 4) Exponer los aspectos más importantes de la fase 2 según White (1975a: 33-58). Incluir las prácticas recomendadas y no recomendadas en la cría de los niños. Animar a la participación y discusión. 5) Observar a un niño de la fase 2. 6) Dejar tiempo para la discusión y formular preguntas generadas de la observación. 7) Resumir los principales puntos que deben recordar los padres. 8) Entregar una hoja con los puntos más importantes a recordar de la fase 2. 9) Asignar trabajo para realizar en casa que requiera la observación de un niño de esta edad, con instrucciones precisas sobre lo que se debe observar. 10) Finalizar recordando la próxima sesión.

3ª sesión.- El formato básico de las sesiones 3 a la 7 es el mismo de la segunda sesión. Lo único que varía es la fase del niño a observar. En la 3ª sesión se analiza la fase 3 (de 3 meses y medio a cinco meses y medio) tal como lo describe White (1975a: 59-75).

4ª sesión.- Se analiza la fase 4 (de cinco meses y medio a ocho meses) según White (1975a: 77-102).

5ª sesión.- Fase 5 (8-14 meses) según White (1975a: 103-150).

6ª sesión.- Fase 6 (14-24 meses) según White (1975a: 151-189).

7ª sesión.- Fase 7 (24-36 meses) según White (1975a: 191-213).

Es conveniente establecer sesiones de seguimiento, que pueden ser varios meses más tarde. El propósito de estas reuniones consiste en ofrecer refuerzo a los padres y darles oportunidades de discutir entre ellos sus experiencias, lo cual les puede proporcionar una comprensión más apropiada de cómo educar a los niños. Las sesiones de seguimiento también prorcionan "feedback" al instructor sobre cómo ha funcionado el programa y cuáles son los aspectos que deberían mejorarse en un futuro.

La estimulación precoz

En 1861 el Dr. Little formuló la teoría de la relación entre el sufrimiento fetal y la aparición de anomalías posteriores. Desde entonces numerosos estudios han venido a confirmar la existencia de dicha relación. Hoy se sabe

que el 42 % de los niños disminuidos intelectualmente lo son debido a lesiones producidas durante el periodo perinatal. Para evitar estas anomalías se impone una labor preventiva. Estimular adecuadamente el organismo durante el periodo de crecimiento, desde el momento del nacimiento, es la propuesta encaminada a la prevención y el desarrollo. Cuanto más rico es el medio en que crece un niño mayor es su desarrollo.

Se conoce como *estimulación precoz* a la intervención que se realiza durante los primeros años de vida de cara a desarrollar al máximo las potencialidades físicas e intelectuales del niño. Consiste en una intervención sistemática y secuencial. Es sistemática en cuanto se trabaja con el niño día a día en un programa de estimulación previamente establecido. Es secuencial en cuanto el progreso en un sentido sirve de base para poder pasar a etapas de desarrollo superior.

La estimulación precoz ha surgido como propuesta dirigida a los niños de "alto riesgo". Es decir, aquellos que corren el riesgo de ver afectado el curso de su desarrollo por causas de origen prenatal, natal o postnatal. También tiene una vertiente asistencial encaminada a aminorar los déficits físicos o intelectuales que una determinada anomalía biológica pueda producir. En definitiva se trata de atender prioritariamente a los niños con probabilidades de que vayan a sufrir retrasos en su desarrollo. La función preventiva de la estimulación precoz se orienta a proporcionar al sujeto un ambiente enriquecido. El programa de intervención concluye cuando se tiene la certeza de que el niño evoluciona de acuerdo a la media de los niños de su misma edad.

A pesar de que la estimulación precoz ha surgido para ayudar a los niños de alto riesgo, o que presentan alguna deficiencia, hay que insistir en la utilidad de su aplicación con niños normales, tanto para prevenir posibles anomalías como para mejorar los niveles de desarrollo de la población normal en general. La difusión de la estimulación precoz puede facilitar a los educadores de preescolar y guarderías su labor en pro del desarrollo de las potencialidades de cada niño. El orientador como consultor puede jugar un papel relevante en la difusión de la estimulación precoz.

Las bases teóricas de la estimulación precoz están en la Psicología evolutiva constructivista, en las corrientes de inspiración conductista y en la Neurología. Cabrera y Sánchez Palacios (1980) ofrecen una panorámica general de estas bases, poniendo un énfasis especial en las aplicaciones prácticas. Nos basamos en estos autores en la exposición de síntesis que aquí presentamos.

El *diagnóstico precoz* es el primer paso. Entre los instrumentos disponibles a tal efecto están las pruebas de desarrollo de Gesell (1979), la escala madurativa del perfil psicomotor de Kulman, la escala de evaluación

conductual neonatal de Berry Brazelton, la escala de Brunet-Lezine, la escala de desarrollo psicomotor de I. Fábregas, el PAC Primario de Gunzburg y la observación del niño en su ambiente familiar. El momento del baño y las comidas son especialmente significativos para observar las relaciones de afecto que se establecen entre el niño y la persona que habitualmente se ocupa de él. Entre las áreas principales a considerar en el diagnóstico están el área de reflejos arcaicos, el área de conducta comunicativa (prelenguaje y lenguaje), el área perceptiv-cognitiva, el área de auto-ayuda y socialización, el área de modicidad gruesa y fina, la postura y la coordinación visomotora.

En cuanto a las principales áreas de estimulación están: a) motora: los ejercicios se orientan a conseguir principalmente el control del propio cuerpo, el equilibrio y la coordinación visomotora; b) perceptivo-cognitiva: la manipulación y experimentación como estímulos del desarrollo mental y mayor desarrollo espacio-temporal; c) lenguaje: discriminación acústica y entonación (hablarle mucho al niño y en lenguaje adulto); y d) social: proporcionar al niño el mayor grado de autonomía e iniciativa posibles (alimentación, vestido, aseo) así como una interacción social que favorezca una conducta social adaptada.

Los objetivos señalados por Cabrera y Sánchez (1980: 70-132), según el nivel evolutivo son los siguientes.

De 0-6 meses

Área motora

- Levantar la cabeza
- Rodar sobre su cuerpo
- Sedestación con ayuda y apoyo
- Apoyo sobre su cuerpo

Área perceptivo-cognitiva

- Fijación visual.
- Seguimiento visual y auditivo.
- Coordinación mano-boca.
- Presión voluntaria.

Área de lenguaje

- Emisiones vocálicas y sonidos guturales.

- Risa y gritos de alegría.
- Área social*
- Sonrisa.
 - Responder al sonido de su nombre.
 - Iniciación a la toma de alimentos sólidos con cuchara.

De 6-12 meses

Área motora

- Pasar de boca arriba o abajo a sentado y viceversa
- Arrastre y gateo
- Primeros pasos con ayuda

Área perceptivo-cognitiva

- Sostener y golpear dos objetitos.
- Empleo del dedo índice.
- Búsqueda de objetos.
- Pinza digital.
- Sacar objetos de recipientes.
- Conducta del "cordel".

Área de lenguaje

- Sonidos dentales y labiales.
- Responde a su nombre.
- Comprende una prohibición.
- Responde a "dame".

Área social

- Participación en los juegos de escondite.
- Mascado.

- Imitar movimientos del adulto (asentir con la cabeza, adiós, palmitas).
- Beber del vaso sin apenas ayuda.
- Sujetar la cuchara y llevársela a la boca con ayuda.
- Colaborar al vestirse y desnudarse.
- Juego cooperativo con la pelota.

De 12-18 meses

Área motora

- Ponerse de pie solo.
- Subir a muebles y escaleras arrastrándose.
- Equilibrio en posición bípeda y andando.
- Estar de rodillas sin apoyo.
- Subir escaleras de la mano.
- Andar hacia atrás varios pasos.

Área perceptivo-cognitiva

- Meter objetos en recipientes.
- Ejecución de trazos.
- Construcción de torres de hasta 4 cubos.
- Pasar páginas de un libro.
- Abrir y cerrar recipientes.
- Sacar objetos dando la vuelta al frasco.
- Encajar varios recipientes.

Área de lenguaje

- Obedece instrucciones sencillas.
- Imita movimientos de la lengua y los labios.
- Sopla.

- Reconoce partes del cuerpo en sí mismo y en otra persona.
- Imita las vocales.

Área social

- Reconocerse en una fotografía.
- Control de esfínteres (rectal) durante el día.
- Quitarse algunas prendas (calcetines, zapatos, diadema, turbante).
- Comer solo parte de la comida (derramando algo).
- Coger el vaso, beber y dejarlo sobre la mesa.

De 18-24 meses

Área motora

- Subir y bajar escaleras sujeto a la barandilla.
- Patear una pelota grande.
- Correr.

Área perceptivo-cognitiva

- Imitación de trazos.
- Construcción de torres de hasta 6 cubos.
- Construcción de un tren con cubos.
- Emparejar dos colores.
- Emparejar dibujos.
- Discriminación de círculo y cuadrado.

Área de lenguaje

- Señalar partes del cuerpo en un dibujo.
- Noción de "uno-muchos".
- Ejercicios de inspiración por la nariz.
- Obedece instrucciones de dos órdenes.

- Asocia dos palabras.
- Dice "sí" y "no".
- Comprensión de "grande-pequeño".
- Nombra dibujos conocidos en los libros.

Área social

- Ayudar a guardar sus juguetes.
- Utilizar la cuchara sin problemas.
- Pedir "pipi".
- Ponerse el gorro y los calcetines.
- Imitar acciones sencillas del adulto.

De 2-3 años

Área motora

- Alternar los pies al subir las escaleras.
- Andar en desnivel.
- Lanzar y atrapar una pelota con ambas manos.
- Saltar.
- Manejar el triciclo.
- Intentar sostenerse sobre un pie.

Área perceptivo-cognitiva

- Enhebrar bolas.
- Construcción de torres de 10 cubos.
- Imitación de trazos. .Construcción de un puente con tres cubos.
- Lotos de hasta 6 dibujos.
- Construcción de puzzles de hasta 3 piezas.

Área de lenguaje

- Empleo dle plural.
- El, yo, mío, tuyo. Empleo de pronombres.
- Dice su nombre.
- Comprensión de direcciones: arriba, debajo, dentro, fuera.
- Reconocimiento de partes de su cuerpo.
- Construye frases de 3 palabras.

Área social

- Jugar con sus compañeros y comprender su turno.
- Lavarse las manos y secárselas (con ayuda).
- Subirse y bajarse las braguitas.

De 3-4 años

Área motora

- Alternar los pies al bajar las escaleras.
- Dar saltos grandes.
- Andar de puntillas y de talones.
- Botar una pelota en el suelo y recogerla.
- Subirse sobre tacos de madera apilados y saltar desde ellos.

Área perceptivo-cognitiva

- Empleo de tijeras.
- Imitación de un puente con cinco cubos. .Colocar cubos de tamaño decreciente para hacer una torre.
- Discriminación de 4 colores.
- Lotos de 8-9 piezas.
- Transportar objetos frágiles.

Área de lenguaje

- Selecciona acciones.
- Nombra colores.
- Nombra partes del cuerpo.
- Responde Órdenes de dos acciones y dos objetos.
- Identifica objetos nombrándolos cuando se le pregunta: "¿Con qué comes?", etc.
- Prevé los movimientos que se han de realizar siguiendo la letra de una poesía o canción.

Área social

- Saludar y dar las gracias.
- Comer con tenedor.
- Untar con cuchillo.
- Echar líquidos de un recipiente a otro.
- Ir al servicio solo.
- Total autonomía en lavarse y secarse las manos y la cara.
- Limpiarse los dientes y peinarse.
- Subir y bajar cremalleras.
- Abrochar y desabrochar botones grandes.

Para cada uno de estos objetivos se establecen variados ejercicios. Con objeto de ofrecer ejemplos de estimulación precoz, recogemos algunos de los ejercicios propuestos por Cabrera y Sánchez (1980), referidos a los aspectos básicos del desarrollo antes señalados.

De 0-6 meses

- Estando el niño de costado, incitarle a darse la vuelta hacia arriba motivándole con algo vistoso y hablándole.
- Colocarle en la muñeca un pulsera de cascabeles.
- Tumbado boca abajo, dejar un objeto rozándole la punta de los dedos y animarle a cogerlo.

De 6-12 meses

- Poner al niño de pie apoyado en un mueble, soportando su peso todo el tiempo que resista.
- Enseñarle un objeto vistoso y esconderlo ante su vista bajo una taza. Animarle a sacarlo, ayudándole al principio.
- Ofrecerle objetos procurando que los coja con oposición del pulgar.
- Estando el niño cómodamente sentado, presentarle un juguete metido en un recipiente ancho y poco profundo. Dar la señal "saca" y llevarle la mano hacia el juguete para que lo saque.
- Colocar un juguete fuera del alcance del niño atado a un cordel y enseñarle a coger el juguete tirando del cordel.

De 12-18 meses

- Estando de pie, ofrecerle un juguete atado a un cordón para arrastrarlo y animarle a andar tirando de él.
- Proporcionarle libros de páginas gruesas y animarle para que pase las hojas.
- Nombrar las partes del cuerpo (pelo, manos, pies, ojos, boca, nariz, orejas), al mismo tiempo que se señalan. A continuación pedir al niño que señale sobre sí mismo cada una de estas partes del cuerpo.
- Posteriormente hacer que señale partes del cuerpo sobre el adulto y posteriormente sobre un muñeco y sobre dibujos.

De 18-24 meses

- Jugar con el niño al corro de "la patata" acelerando progresivamente la rapidez de los pasos.
- Darle órdenes sencillas, por ejemplo "dale el libro a papá".
- Con el niño ante una pizarra, hacer un trazo vertical (después horizontal) e instar al niño a imitarla. Al principio ayudarle llevándole la mano.
- Colocar dos cubos en fila, empujarles desde un extremo con el dedo y decir "mira, un tren", "empuja tú el tren".

De 2-3 años.

- Hacer una hilera de tacos de 2 m. aproximadamente y animar al niño a subir y andar por ella colocando un pie delante del otro.
- Colocar una hilera de tacos de 15 cm. de ancho aproximadamente, poner al niño con un pie sobre ella y el otro en el suelo y ayudarlo a andar en esta posición.
- Utilizando bolas para ensartar, hacer que el niño las meta en un soporte de madera y después en un cordón (rígido, de plástico, no rígido).
- Con un juego de lotos con cartones de 4 dibujos (después con 6) hacer que 1 niño empareje cada dibujo del cartón con sus iguales.
- Hacer que el niño empiece a utilizar verbos en las frases que emite. Por ejemplo, si dice "mamá, agua", insistir en que diga: "mamá quiero agua".

De 3-4 años.

- Ante una pizarra intentar que el niño haga, por imitación, trazos en forma de cruz, de uve. Repetir lo mismo con papel y lápiz.
- Dar al niño una orden que implique dos acciones distintas y dos objetos. Por ejemplo: "mete el libro en la caja y llévasela a papá".
- Ofrecerle una rebanada de pan, un plato con mantequilla y un cuchillo. Decirle "unta con mantequilla". Ayudarlo al principio.

Para más información sobre estimulación precoz se puede consultar a Morris y Blatt (1989), Salvador (1987) y Sánchez Asín (1990)

Aprendizaje precoz

A partir de los años setenta ha ido tomando cierta relevancia un movimiento en favor del *aprendizaje precoz*. Las obras O. K. Moore, D. Durkin, C. Bereiter, S. Engelmann y R. Cohen (principalmente *Aprendizaje precoz de la lectura*, 1980; y *En defensa del aprendizaje precoz*, 1983), son ejemplos significativos de este movimiento. En síntesis, lo que se propone este movimiento es el desarrollo de estrategias educativas desde los primeros años de vida para aprovechar las potencialidades humanas. A los seis años es ya demasiado tarde. En esta propuesta juega un papel fundamental la formación de los padres en el marco de una investigación-acción.

El *Institut Européen pour le Développement des Potentialités de Tous les Enfants* (IEDPE), fundado en diciembre de 1989, nace para enfrentarse al fracaso escolar y potenciar el desarrollo de las potencialidades de todos los niños mediante una acción de renovación pedagógica de los profesores. Entre sus promotores están Rachel Cohen, Mira Stambak y Gerard Vergnaud. Pretende prestar una atención simultánea a la investigación, innovación y formación. Su sede social está en: 72, rué de l'Est, 92100 Boulogne (Francia).

Remitimos a las obras de Cohen (1980, 1983) y White (1980) para más información sobre este tema.

Establecer "redes de apoyo"

Recientemente se está utilizando con cierta frecuencia el término "redes de apoyo" (support network) para referirse a las fuerzas que permiten a la gente enfrentarse de forma efectiva a los retos de la vida. La idea general parece ser que procede de Caplan (1974) y tiene una connotación de promoción de la salud. Para Waters y Goodman (1981) las redes de apoyo incluyen apoyo humano como la familia, amigos, profesionales (orientador) y otros. Entre estos últimos están lo que se engloba en la categoría de "no gente" (no people) o soporte impersonal, tales como aficiones, creencias religiosas, animales domésticos, etc.

La falta de "redes de apoyo" guarda una relación con el estrés, la baja autoestima y otros problemas personales de carácter psicológico. En muchas situaciones se dan circunstancias especiales que hacen que un niño se pueda incluir en un grupo de riesgo por falta de "redes de apoyo". Por otra parte, los individuos con buenas redes de apoyo y una elevada autoconfianza estarán más preparados para afrontar las situaciones de estrés y otros problemas que les pueda deparar la vida.

Un sector a considerar son los niños de riesgo como resultado de abusos de los padres. Puede darse ausencia de "redes de apoyo" en aquellos niños que sufren abusos, que viven en familias de un solo progenitor, o con un nivel de estrés excesivo. La noticia de niños maltratados sale a las páginas de la prensa periódicamente. Estas noticias sólo son la punta del iceberg. Conviene detectar estos casos lo antes posible a fin de establecer programas preventivos. Los medios de detección a veces son sutiles. No sirve la investigación ni los tests. Sólo la observación y la pericia del profesor y del orientador se pueden utilizar en estos casos.

Las consecuencias del divorcio y de las separaciones de pareja no sólo afectan a los cónyuges sino también a los niños; aunque el foco de atención

de los especialistas hasta ahora ha sido básicamente la pareja. La muerte de uno de los padres igualmente es motivo de profunda preocupación en los hijos y puede ocasionar efectos psicológicos que incidan en el comportamiento, en el rendimiento y en otras facetas de la personalidad. Por todo esto, los niños que viven en familias de un solo padre muchas veces pueden considerarse, en cierta forma, como niños de riesgo.

A todos estos casos se pueden añadir los alumnos recién ingresados en el centro educativo, particularmente los hijos de familias que cambian de residencia con cierta frecuencia, así como los niños cuyos padres, por diversas razones, parecen demostrar una falta de interés en sus hijos.

Puesto que todos estos casos tienen en común una falta de redes de apoyo, se puede empezar a ayudarles intentando proporcionárselas a través de grupos de amigos, hermanos mayores, apoyo del profesor y del orientador, así como otras englobadas en la categoría de "no gente".

Cuando se han detectado niños que son víctimas de abusos la estrategia a seguir consiste en ponerlo en conocimiento del personal docente. En algunos casos incluso puede ser necesaria la intervención de la autoridad judicial. En cuanto al niño se le deberá proporcionar un tratamiento especial que escapa a los límites de la prevención.

La verdadera prevención está en la educación para la vida familiar, que se debería proporcionar a los futuros padres a partir de secundaria. No como una asignatura aparte, sino integrada en el currículum. Esto incluye la incorporación de objetivos afectivos en el currículum académico y la formación para la crianza de los niños. Al referirnos a las escuelas de padres y a lo largo de este capítulo se ofrecen más ideas en este sentido.

En conclusión de lo que se trata es de fomentar el establecimiento de "redes de apoyo". Estas pueden ser personales (padres, profesores, amigos, compañeros, etc.) y no personales (intereses, aficiones, creencias religiosas, animales, coleccionismo, etc.). El establecimiento de "redes de apoyo" es un proceso que se inicia en los primeros momentos de la vida y debe ir desarrollándose a lo largo de todo el ciclo vital.

La escuela de padres

El modelo de familia nuclear actual está formado por el padre la madre y los hijos. En este modelo conyugal el funcionamiento de la familia depende casi totalmente de la calidad de la relación emocional entre hombre y mujer.

La fragilidad de esta relación se pone de manifiesto a diario, tanto a nivel personal como social. Las noticias de los "mass media" informan a diario de este problema. Las investigaciones han establecido una clara relación entre los conflictos paternos y los desórdenes conductuales de los niños (Blocher y Biggs, 1986: 269). Por esto es que los programas de intervención social deben atender a esta necesidad. La disponibilidad de servicios comunitarios adecuados para las familias, principalmente para las que están en crisis, representa una intervención preventiva de primera necesidad. Las familias de un solo progenitor constituyen, probablemente, uno de los grupos de riesgo que más necesitan de esta clase de servicios.

La formación de los padres es un tema que va cobrando importancia progresivamente de cara a optimizar el desarrollo de sus hijos y prevenir dificultades futuras. De cada vez son más los padres que toman conciencia de su deficiente preparación en cuanto tales y que necesitan Orientación sobre la forma de conducir a sus hijos.

En Estados Unidos se han difundido los programas de entrenamiento de padres (parent training), que nosotros preferimos denominar genéricamente "escuelas de padres". Las escuelas de padres son una intervención encaminada a satisfacer la necesidad de formarse para educar a los hijos y colaborar con el centro educativo. Consiste en un intento de educación no formal dirigida a adultos con objeto de desarrollar sus capacidades específicas congruentes con las funciones que tienen como padres. El propósito es que su formación revierta favorablemente a corto y medio plazo en la educación de los hijos y en las relaciones de éstos con los padres. Las escuelas de padres tienen una función preventiva. Estos programas pueden tener diversos enfoques según la orientación teórica: psicoanalítica, racional emotiva, análisis transaccional, terapia centrada en el cliente, adleriano, teoría del aprendizaje social, conductismo, etc. (Dangel y Polster, 1984: 483).

Una sugerencia para la selección de contenidos puede ser pedir a los alumnos que escriban de forma anónima los tres problemas o temas que más les inquietan. Entre ellos pueden aparecer la incomprensión de los padres, preocupación por el estudio, por el futuro profesional, problemas con los amigos y compañeros, timidez, el físico, el dinero, relaciones con el sexo opuesto, preocupaciones sexuales, masturbación, drogas, etc. A partir de la información recogida se puede planificar el contenido de un programa de escuela de padres. Estos contenidos, en general, podrán agruparse en: a) problemas escolares: comportamiento en clase, rendimiento académico, indisciplina, premios y castigos, actitud ante las notas, relaciones con el profesorado, etc.; b) problemas personales: autoconcepto, complejos (de inferioridad), el físico, timidez, problemas sexuales, control de esfínteres; c) problemas sociales: el grupo de amigos, la pandilla, salidas en pareja, aspectos económicos, diversiones, incorporación a grupos (política, tiempo libre,

religión); d) problemas familiares: relaciones familiares, celos entre hermanos, rebeldía, tipos de padres (autoritarios, permisivos, represivos, inhibidos, explotadores, sobreprotectores), dinero, permisos para llegar tarde, etc.

En general se pretende capacitar a los padres para: 1) colaborar eficazmente con los centros educativos para la mejor educación de sus hijos, procurando la complementariedad y la coherencia; 2) conocer mejor a sus hijos en cuanto a su desarrollo evolutivo físico y psíquico; 3) conocer mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el centro; 4) fortalecer y desarrollar una buena relación entre padres e hijos; 5) participar eficazmente en la gestión del centro.

En cuanto a la organización, lo más habitual suelen ser sesiones de frecuencia mensual o trimestral. Generalmente suelen ser gratuitas por parte de los padres, lo cual obliga a buscar algún tipo de financiación (Administración estatal, autonómica o local, APA, asociaciones de vecinos, centros de profesores, Cajas de Ahorros, entidades diversas, etc.).

Dangel y Polster (1984: 73) sugieren que en los programas dirigidos a los padres se introduzcan los conceptos básicos de refuerzo sistemático, tipos de reforzadores, contratos, discriminación, generalización, extinción, modelado, etc. para que lo puedan aplicar en la educación de sus hijos. Entre los temas de preocupación habitual señalados por estos autores, y que pueden incluirse en un programa de formación de padres, están: a) problemas de vestirse: enseñar habilidades para vestirse, abrocharse los botones y atarse los zapatos; b) problemas durante las comidas: no querer comer, problemas de comportamiento; c) problemas en el momento de acostarse: no querer ir a la cama, gritar, llorar, d) problemas de comportamiento en lugares públicos; e) usar el "tiempo fuera" (time out) en los problemas de conducta; f) qué hacer cuando el "tiempo fuera" no funciona (p. 131). Son de gran utilidad folletos que contengan la información esencial sobre los temas de interés. Más adelante (vid. "Tiempo fuera (time out)" en la página 217) se presenta un ejemplo de estos folletos. Otros tópicos importantes en la educación de los padres son: 1) conocer los alimentos más nutritivos y enseñar al niño hábitos alimenticios saludables; 2) enseñar al niño a organizar sus actividades de tal forma que haya una buena distribución del tiempo; 3) ayudar al niño a comprender que el comportamiento tiene consecuencias; 4) enseñar al niño la responsabilidad que cada uno tiene de su propia conducta; 5) clarificar valores y ser un modelo constante para el niño; 6) invertir tiempo en hablar con los hijos; 7) conocer a los profesores de los hijos; 8) alabar las cosas buenas que hacen los niños; 9) animar las actividades físicas de los niños; 10) conocer las capacidades de los niños en distintas edades; 11) alabar al niño por decir la verdad; 12) ser cauteloso en el momento de criticar a los niños; 13) animar las actividades creativas de los niños (pintar, contar historias); 14) proporcionar a los niños juguetes que facilitan la expresión personal (plastilina, arcilla, pintar con las

manos, construcciones); 15) compartir intereses con los niños; 16) permitir al niño tomar decisiones; 17) enseñar a los niños a respetar los derechos y la vida privada de los demás; 18) enseñarles a devolver en buen estado lo que han pedido prestado; 19) disciplinar a los niños frente a la destrucción de la propiedad; 20) ayudar a los niños para que resuelvan sus propios problemas; 21) castigar el mal comportamiento enseguida que ocurre; 22) explicar al niño porqué se le castiga; 23) hacer un seguimiento cuando dice que va a hacer algo; 24) enseñar al niño a considerar alternativas cuando los planes no funcionan como se esperaba; 25) animar al niño en las actividades académicas; 26) prestar apoyo y comprensión en las preocupaciones del niño sobre la enfermedad y la muerte; 27) enseñar al niño hábitos de higiene y salud (ducharse regularmente, limpiarse los dientes después de las comidas); 28) arreglárselas para poder estar un tiempo alejados de los niños; 29) explicar el divorcio en términos que los niños lo puedan comprender, 30) animar a los niños para que vean el lado bueno de las personas; 31) estar familiarizado con lo que le gusta al niño y lo que le disgusta (p. 165).

Dangel y Polster (1981: 162-201) proponen un programa para la formación de padrea, denominado *Winning'* (ganando). El objetivo principal consiste en promover el desarrollo saludable del niño. Entre los temas del programa están: 1) Alabanza y afecto; 2) Recompensas y privilegios; 3) Ruegos sugestivos; 4) Ignorar, 5) Tiempo fuera; 6) Eliminar recompensas y privilegios; 7) Castigo físico; 8) Sumisión y conformidad; 9) Rabietas temperamentales; 10) Peleas; 11) Argumentar y criticar, 12) Hábitos molestos; 13) Mojar y ensuciar la cama; 14) Higiene y aspecto; 15) Trabajos para casa (deberes escolares); 16) Problemas escolares; 17) Comidas; 18) Ir a la cama; 19) Buen comportamiento en lugares públicos; 20) Permisos; 21) Relación escuela familia.

El programa contiene muchas sugerencias de actuación concreta. Por ejemplo: a) durante los 10 minutos siguientes al "tiempo fuera" alabar el buen comportamiento de niño por lo menos una vez; b) las alabanzas deben ser descriptivas (no hay que limitarse a decir "buen muchacho"; sino "muy bien hecho eso de poner los juguetes en la caja y colocarla en su sitio"; c) proporcionar besos y caricias junto con las alabanzas; d) alabar durante o inmediatamente después del buen comportamiento; e) al principio alabar todos los comportamiento buenos del niño, incluso los más mínimos; f) no prestar atención a los malos comportamientos de poca importancia.

Para la selección de los temas del programa utilizaron una encuesta en la que se observó que los problemas más comunes por parte de los padres se referían a que los niños: 1) no guardan sus pertenencias; 2) no hacen faenas del hogar, 3) no hacen lo que los padres les piden; 4) no se entienden con sus hermanos; 5) tienen dificultad en hacer amigos; 6) tienen hábitos de salud deficientes (se duchan de forma irregular, no se limpian los dientes); 7)

refunfuñan y se quejan constantemente; 8) mienten; 9) roban; 10) **por** las mañanas no están preparados **para llegar a la escuela a tiempo**; 11) no terminan los deberes del colegio; 12) tienen un rendimiento académico insuficiente; 13) tienen problemas en la escuela; 14) se saltan clases o no van a la escuela; 15) tienen rabietas temperamentales (gritar, chillar, dar patadas); 16) están nerviosos (se chupan el dedo, se muerden las uñas, se mueven persistentemente); 17) se pelean con otros niños; 18) critican a los adultos, refunfuñan y les contestan mal; 19) no tienen buenos hábitos de comportarse en la mesa; 20) mojan la cama; 21) están hiperactivos; 22) dicen palabrotas (p. 166).

Más sugerencias sobre la organización de una escuela de padres se encuentran en Dangel y Polster (1984) y Hall (1981). En castellano pueden consultarse Brunet y Negro (1979) y Moratinos (1985) entre otros. También existe literatura dirigida a los padres que puede ser de gran utilidad, como las obras de Baker et al. (1978), Becker (1987), Cáceres (1982), Cervera y Feliu (1983), Gordon (1979), Innerhofer (1981), Kreisler (1978), Rinn y Maride (1981).

Tiempo fuera (time out): La técnica del **tiempo fuera** {*time out*} ha sido propuesta por muchos autores como un castigo eficaz a utilizar por parte de profesores y padres en múltiples situaciones.

Hay que subrayar que esta técnica se enmarca dentro del enfoque conductista. Por eso conviene tener presente que, aunque los militantes de este enfoque la defienden como uno de los recursos más eficaces, desde otros enfoques se rechaza por ser excesivamente mecanicista. **Por** nuestra parte nos limitamos a presentarla a título informativo, para que, conociéndola, cada cual pueda tomar una decisión sobre la conveniencia o no de utilizarla en determinadas situaciones. Sin embargo conviene señalar que cuando un orientador se decida a utilizarla y difundirla debe tener presente que puede encontrar oposiciones a su uso, tanto por parte de profesores como padres. En síntesis, el orientador que considere oportuno la utilización de la técnica del "tiempo fuera" debe valorar previamente sus ventajas y desventajas en una situación y en un contexto determinado.

Teniendo presente lo que antecede, a continuación se exponen las indicaciones esenciales que podrían consignarse en un folleto que sirviera de soporte a una charla expositiva sobre esta técnica dirigida tanto a padres como profesores. El ejemplo puede servir de sugerencia para la elaboración de otros folletos similares relativos a otros temas. El orientador como consultor puede ser el encargado de transmitir esta información. La inspiración de lo que sigue está en Dangel y Polster (1984: 132-135).

La técnica del tiempo fuera (*time out*).

El "tiempo fuera" (*time out*) implica colocar al niño sentado en una silla durante un periodo breve de tiempo inmediatamente después de haberse producido un comportamiento inaceptable. Este procedimiento ha sido efectivo en la reducción de problemas de comportamiento como rabietas, golpear, pegar, morder, no obedecer, salir o alejarse del lugar sin permiso, etc. El "tiempo fuera" suele funcionar mejor que zurrar, gritar o amenazar al niño. Puede ser apropiado para niños de 18 meses a 10 años; aunque en muchos niños deberá iniciarse en edades posteriores a la indicada. El proceso a seguir es el siguiente.

1. Preparación

- a. Seleccionar un lugar para el "tiempo fuera". Puede ser una silla en el recibidor, cocina o rincón de una habitación. Necesita ser un sitio "gris", distinto de la habitación del niño, desde donde no se pueda ver la televisión ni tener acceso a los juguetes. No debería ser un lugar oscuro, de miedo o peligroso. La intención debe ser colocar al niño en lugar donde "no pasa nada", no infundirle miedo.
- b. Los padres deben discutir y ponerse de acuerdo sobre qué conductas son merecedoras de "time out". La consistencia sobre este punto es muy importante.
- c. Hay que disponer de un reloj que permita controlar periodos breves de tiempo (de uno a cinco minutos) indicando el final de forma sonora. Suele recomendarse un despertador o reloj con alarma que pueda ponerse a cero fácilmente.

2. Práctica

- a. Antes de utilizar el "tiempo fuera" como disciplina, conviene practicarlo como un juego.
- b. Explicar al niño que hay dos reglas en el "tiempo fuera":
 - 1) El reloj empieza a contar cuando el niño esta quieto sentado en la silla. Preguntar al niño qué pasará si habla o hace ruido. El niño probablemente conteste que el reloj volverá a empezar a contar desde el principio, o algo similar. Si no dice eso, hay que aclararle esta regla.
 - 2) Explicar al niño que si se levanta se le dará una zurra fuerte y se le colocará de nuevo en la silla. Preguntarle si quiere levantarse

y recibir una zorra para aprender la regla. Normalmente el niño declinará la oferta.

- c. Después de haber explicado las reglas al niño y comprobar que las ha comprendido practicarlas de forma simulada.
- d. Explicarle al niño que se utilizará esta técnica en lugar de reñir, gritar, pegar, zurrar o amenazar. Muchos niños estarán contentos de saberlo.

3. Procedimiento

- a. A continuación de un comportamiento inapropiado hay que decir al niño lo que acaba de hacer y mandarle al "tiempo fuera". Por ejemplo: "Has pegado a tu hermana. Vete al tiempo fuera, por favor". Hay que decir esto de forma calmada y una sola vez. Es importante mantenerse tranquilos, no perder las formas, ni empezar a regañar. Si el niño tarda en ir a la silla hay que conducirlo con el mínimo esfuerzo necesario. Esto puede variar desde llevarle de la mano hasta transportarle a la fuerza. Si se da esta última situación, hay que asegurar que no lo confunda con un abrazo, un paseo o un juego.
- b. Cuando el niño está sentado en la silla y quieto, empieza a contar el tiempo. Se recomienda un minuto para cada año de edad hasta un máximo de cinco minutos. Por ejemplo, un niño de tres años serían tres minutos; de cinco años en adelante, cinco minutos. Cada vez que el niño hace ruido, chilla, o grita el tiempo empieza a contar desde el principio. Hay que hacerlo así cada vez que el niño haga cualquier tipo de ruido. Si el niño se levanta antes de que haya finalizado el tiempo hay que darle un fuerte golpe en el trasero, sin decir absolutamente nada, colocarlo de nuevo en la silla y poner el tiempo a cero. Hay que hacerlo así cada vez que el niño se levanta antes de finalizar el tiempo. Si estos procedimientos se siguen cuidadosamente, generalmente no es necesario llegar a la zorra, sobretodo después de unos tres días.
- c. Cuando el niño ha permanecido sentado durante el tiempo asignado va a sonar la alarma del reloj. Preguntar al niño si quiere levantarse. Se espera que diga "sí" o que afirme con un movimiento de cabeza. No debe aceptarse una respuesta furiosa o negarse a contestar. Si el niño todavía está furioso probablemente vaya a crear problemas en breve. Por lo tanto, si rehúsa responder o lo hace con un tono furioso hay que volver a empezar, contando el tiempo desde cero. Es probable que entonces el niño responda correctamente. Pero una vez que el reloj ha empezado a contar hay que agotar todo el tiempo permaneciendo en la silla. Son los padres quienes deciden cuando el niño se levanta, no el niño.

- d. Tan pronto como el niño ha salido del tiempo fuera hay que preguntarle si quiere repetir la conducta indeseable que le condujo allí. Por ejemplo: "¿Te gustaría volver a pegar a tu hermana de tal forma que tuvieras que volver al tiempo fuera?". Generalmente la respuesta es negativa. Entonces hay que decir: "Me alegro de que no quieras pegar a tu hermana". En caso de que la respuesta sea en el sentido de indicar claramente que quiere repetir la conducta indeseable, tranquilamente enviarle de nuevo al "tiempo fuera".
- e. Una vez finalizado el "tiempo fuera" hay que hacer borrón y cuenta nueva. Es decir, no es necesario discutir, recordar o regañar sobre lo que el niño hizo mal. Durante los cinco minutos siguientes al "tiempo fuera" hay que alabar algún comportamiento positivo del niño. Es aconsejable empezar una nueva actividad, y a ser posible en un lugar distinto. Es importante hacer que se sientan bien siendo buenos.

4. Resumen de las reglas

a. Para los padres

- Decidir qué comportamientos irán seguidos de "tiempo fuera". Discutir esto con el niño.
- No hay que dejar el niño en "tiempo fuera" y olvidarse de él.

No hay que enfadarse, gritar, regañar o hablar al niño cuando está en "tiempo fuera". Todos los miembros de la familia deben seguir esta regla.

- Permanecer tranquilos, particularmente cuando el niño está provocando.

b. Para los niños

- Ir inmediatamente al "tiempo fuera" cuando se indique. No argumentar.
- Permanecer sentado en silencio hasta que los padres le pregunten si quiere levantarse. Esta es la forma de permanecer menos tiempo en allí.

c. Para los hermanos

- Si bromean, ríen o hablan con su hermano mientras está en "tiempo fuera" serán colocados en su lugar.

¿Qué hacer cuando el "tiempo fuera" no funciona?"

1. Asegurar que no se le avisa una o más veces antes de mandarle al "tiempo fuera". Los avisos sólo sirven para que aprenda que como mínimo puede comportarse mal una, o más veces, antes de que se le mande al "tiempo fuera". Los avisos sólo hacen empeorar la cosas, no mejorarlas.
2. Todos los adultos que son responsables de la disciplina del niño en el hogar deben utilizar el "tiempo fuera". Entre ellos deben ponerse de acuerdo sobre qué comportamientos deben penalizarse con "tiempo fuera".
3. De cara a asegurar la efectividad del "tiempo fuera", hay que procurar que el resto del día, "tiempo dentro" (*time in*), sea agradable para el niño. Hay que permitir al niño que sepa cuando se está comportando bien: "píllele siendo bueno". Algunos niños prefieren que se les castigue a no ser ignorados completamente.
4. El niño puede decir "ir al tiempo fuera no me molesta", o incluso "me gusta el tiempo fuera". No hay que caer en la trampa de esta argucia. La astucia del niño le puede llevar a crear trucos para engañar sobre sus verdaderos sentimientos. Muchos niños tratan de convencer a sus padres de que el "tiempo fuera" no funciona para que abandonen esta técnica. Hay que observar si a través del tiempo disminuyen los problemas de comportamiento que tienen como consecuencia el "tiempo fuera". Este es el criterio para saber si funciona o no. Por otra parte no hay que suponer que el "tiempo fuera" sea una experiencia miserable.
5. Cuando se inicie el "tiempo fuera" por primera vez, el niño podría comportarse como si fuera un juego. El niño voluntariamente puede ir al "tiempo fuera" o pedir que se le ponga en él. Si esto sucede hay que darle al niño lo que pide. Es decir, hay que ponerle en el tiempo fuera, exigiendo que permanezca allí el tiempo asignado. De esta forma se aprende que el "tiempo fuera" no es precisamente un juego. A veces el niño puede tener una risilla tonta, característica de los niños en ciertas situaciones, cuando se le envía al "tiempo fuera" o cuando está en él. Hay que ignorar completamente este comportamiento cuando se está en el "tiempo fuera".
6. A veces se puede sentir la necesidad de castigar al niño por hacer algo inapropiado mientras está en "tiempo fuera" (maldecir, echar pestes, decir palabrotas, refunfuñar). Sin embargo es importante ignorar ciertos comportamientos cuando se está en el "tiempo fuera". Esto permitirá al niño aprender que tales estrategias para llamar la atención no funcionan.
7. Hay que minimizar las distracciones cuando se está en "tiempo fuera". El lugar asignado para el "tiempo fuera" debe ser "gris" en el sentido de

ausencia de estímulos. No se debe poder ver la televisión, escuchar música, tener una vista bonita o cualquier estímulo que haga la estancia agradable.

8. Se debe utilizar el tiempo fuera tanto para los problemas de comportamiento graves como para los de menor importancia. A veces los padres tienen la tendencia a considerar que el "tiempo fuera" no es un castigo suficientemente duro para ciertos comportamientos. Como consecuencia el sistema de disciplina no es consistente. La consistencia es muy importante para que el "tiempo fuera" funcione tanto en los problemas pequeños como en los grandes.
9. Asegurar que el niño está al corriente de las reglas que al ser transgredidas tienen como consecuencia el "tiempo fuera". A veces los padres establecen una regla nueva (por ejemplo "no tocar el nuevo ordenador") sin decirle nada al niño. Al transgredir esta nueva regla el niño no sabe por qué se le pone en "tiempo fuera".
10. Revisar las instrucciones del "tiempo fuera" para asegurarse que se están siguiendo todas ellas rigurosamente.
11. Cuando el niño está en "tiempo fuera":
 - No hay que mirarle.
 - No hay que hablarle.
 - No hay que hablar de él.
 - No hay que actuar furiosamente.
 - No hay que permanecer en la misma habitación, si es posible.
 - Hay que permanecer tranquilos.
 - Hay seguir las instrucciones rigurosamente.
 - Si es posible hay que hacer algo: leer, trabajos de casa, mirar la televisión, escuchar música, etc.

8. Educación para la salud

Programas de educación para la salud

El primer y principal componente del bienestar es la salud. Recordemos el conocido aforismo "mens sana in corpore sano", que puede considerarse como un lema de la educación para la salud. Si los programas psicopedagógicos para la prevención y el desarrollo tienen como fin último el bienestar de la persona necesariamente deben tomar en consideración los temas relacionados con la educación para la salud. Habría que insistir aquí en la necesidad de adquirir hábitos para el cuidado del cuerpo y también del psiquismo. Ambos aspectos requieren tiempo y conocimientos para su cuidado.

Cuando se habla de educación para la salud muchas veces se piensa en los médicos como responsables de esta función. Sin embargo, como señala Polaino-Lorente (1987: 29), hay que ir "más allá de los médicos, pero con los médicos". Actualmente los médicos se ocupan más de las enfermedades que de la salud. Como dijo Albert Schweitzer, "se supone que es un secreto profesional, pero te lo diré de todas formas. Nosotros los médicos no hacemos nada. Sólo ayudamos y animamos al médico que existe dentro de cada persona".

En medicina pasa lo mismo que en muchos modelos de Orientación, donde hay una preocupación mayor para atender a los problemas de aprendizaje y de comportamiento que en establecer estrategias y programas de prevención. Ya hemos señalado, además, que los programas preventivos no son espectaculares, son costosos y hay muy pocas personas capacitadas para ponerlos en práctica. Sobre su coste conviene aclarar que a la larga resultan los más económicos.

En Estados Unidos ha surgido el concepto de *health counseling* entendido como una parte importante de la Orientación dirigida a la prevención primaria. El objetivo principal consiste en ayudar a todas las personas a adoptar estilos

de vida saludables. De esta forma se pretende aumentar el nivel de salud de toda la nación. Una de las líneas de trabajo consiste en detectar los factores de riesgo modificables. Entre ellos, los más frecuentemente citados son: tabaco, alcohol, lesiones, embarazo no deseado, deficiencias en los servicios preventivos y nutrición inapropiada. De estos, los dos primeros (tabaco y alcohol) registran los riesgos más altos. Cambiando los malos hábitos por otros más saludables se puede mejorar la salud de la comunidad. Entre los hábitos saludables están el dormir lo suficiente (7-8 horas al día), tomar un buen desayuno, no comer entre las comidas, mantener el peso adecuado en función de la edad, la talla, y el sexo, no fumar, no beber alcohol y realizar alguna actividad física regular Conyne, 1987: 85-89). Aunque los orientadores dedicados a este campo todavía son pocos, el potencial de la prevención primaria dirigida a aumentar la responsabilidad y el compromiso personal en la salud es enorme. La difusión de esta práctica dependerá de los intereses y del compromiso de los orientadores, así como de las estrategias que adopte la Administración pública.

El tema de la educación para la salud es, precisamente, uno de los que han recibido un respaldo mayor por parte de la Administración de todos los que estamos tratando. Así, en Cataluña, la Orden de 25 de mayo de 1984 (DOGC de 18 de julio) por la que se aprueban las orientaciones y programas de educación para la salud en la escuela supone uno de los primeros pasos, a partir de donde se ha propuesto un programa de educación para la salud. Remitimos al documento presentado por la Generalitat de Catalunya (1989) para ampliar lo que aquí vamos a exponer. Para abreviar, cuando en este capítulo se haga alguna cita de este documento se transcribirán solamente las dos iniciales (GC) y las páginas correspondientes. Este programa establece que los EAPs (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica) prestarán apoyo a las escuelas para su incorporación progresiva.

Valoramos este programa positivamente y recomendamos su lectura a todos los educadores con objeto de que se animen a colaborar en la educación para la salud. El objetivo podría ser una generalización de estas prácticas, dinamizadas por los orientadores. En lo que sigue nos basamos en gran parte en este programa. Otras obras que abordan el tema son las de Costa y López (1986), Henderson et al. (1981), Matarazzo et al. (1984) y Polaino-Lorente (1987) entre otros.

El concepto de salud es difícil de definir. No debe entenderse solamente como la ausencia de enfermedad, sino como la presencia de un bienestar sano y consciente. De acuerdo con la definición de la OMS, la salud es "el estado de bienestar físico, social y mental así como la capacidad de funcionar en la sociedad y no sólo la ausencia de enfermedades" (cit. por Polaino-Lorente, 1987: 13). El Congrés de Cultura Catalana ha definido la salud como una

"manera de vivir cada vez más autónoma, más solidaria y más gozosa" (cit. GC: 7).

Diversos autores y organismos han aportado un intento de definición de educación para la salud. Para Henderson et al. (1981) la educación para la salud consiste en un proceso de asistencia a la persona, individual o colectivamente, de manera que puedan tomar decisiones, una vez que han sido bien informados en materias que afectan a su salud personal y a la de la comunidad. Costa y López (1986: 143) reseñan ocho definiciones más. En síntesis, la educación para la salud puede entenderse como un proceso de información y de sensibilización para que el individuo adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Hay que insistir en que la información es un requisito necesario, pero no suficiente. Se requiere un cambio de conducta; en definitiva un aprendizaje. En último término se trata de que la persona llegue a saber cuidar de sí misma (self-care). La cuestión sería ¿cómo lograr que se adopten comportamientos saludables?

Parece ser que fue en 1919 cuando se utilizó por primera vez el término educación para la salud en una conferencia sobre ayuda a la salud infantil. En 1921 el Massachusetts Institute of Technology (MIT) impartió el primer programa de educación para la salud. En 1922 se funda la "Public Health Education" como una sección dentro de la "American Public Health Association" (Polaino-Lorente, 1987: 55). Desde entonces el interés por el tema ha ido creciendo moderadamente, y tal vez en la década de los ochenta se haya observado una concientización general de la sociedad.

¿Quién debe encargarse de la educación para la salud?. La educación para la salud incumbe a todos. La problemática de la salud es excesivamente amplia para ser delegada únicamente en manos de unos especialistas, sean médicos, biólogos, psicólogos, orientadores, pedagogos, profesores, etc. Todos ellos tienen una función en los programas de educación para la salud. Es más, toda la comunidad debe asumir un protagonismo efectivo.

El programa de educación para la salud, igual que todos los programas preventivos, deben dirigirse a la totalidad de la población estudiantil. Esto supone la integración de los contenidos en el curriculum académico. Para ello se necesita una toma de conciencia por parte de todo el profesorado, a partir de la cual se tome un compromiso con una voluntad de colaborar en el programa. En este sentido cobra una importancia primordial el hecho de que los profesores sean auténticos modelos de vida sana y más que impartir conocimientos deberían predicar con el ejemplo. Obviamente es ilógico y contraproducente que se faciliten conocimientos y opiniones sobre el riesgo que comporta la adquisición de ciertos hábitos y paralelamente el profesor adopte estos hábitos nocivos.

El programa de la GC presenta muchas virtudes y por eso ha sido aplicado a otras comunidades autónomas. Con todo, consideramos una limitación el hecho de que se refiera solamente a la EGB, sin hacer la más mínima referencia a la enseñanza secundaria. Aunque los profesores de secundaria que lo quieran aplicar pueden encontrar una fuente inestimable de inspiración. Queremos remarcar la importancia de que el programa iniciado en EGB debería tener necesariamente una continuidad a lo largo de la enseñanza secundaria so pena de ver sus efectos muy mermados, ya que es en secundaria cuando deberían consolidarse los conocimientos y las actitudes. Otra limitación es que no especifica quién es el responsable de llevarlo a la práctica. Hemos de recordar aquí que muchas veces el considerar que todos son responsables de todo es una forma de que nadie se responsabilice de nada. Como consecuencia la experiencia demuestra que como propuesta queda muy bien, pero que no se lleva a la práctica. A partir de todo lo que llevamos expuesto en esta obra, especialmente la concepción del orientador como agente de cambio, que asume la responsabilidad de planificar, organizar, coordinar, distribuir funciones y responsabilidades, de cara a la integración de elementos de prevención y desarrollo en el curriculum académico, se desprende que la persona más adecuada para dinamizar la puesta en práctica del programa sería el orientador. Principalmente en aquellos centros en que no surja la iniciativa por parte de algún profesor concreto, o el mismo director, interesados personalmente en la temática.

Los objetivos del programa son: a) estimular la adquisición de hábitos saludables y eliminar los insanos; b) conocer las influencias sociales de la salud y favorecer la adquisición de opiniones ante los peligros más graves y frecuentes para la salud colectiva; c) capacitar al alumno para que sepa cuidar de sí mismo y participe en la gestión colectiva del sistema sanitario (p. 9).

Los temas que incluye este programa son:

1. Limpieza e higiene personal
2. Actividad y descanso
3. Desarrollo físico
4. Alimentación y nutrición
5. Prevención y control de enfermedades
6. Seguridad y primeros auxilios
7. Salud mental y emocional
8. Educación sexual

9. Salud y medio ambiente

10. Drogas, alcohol y tabaco

Cada tema incluye los siguientes apartados:

- Lo que hay que saber.- Se intenta dar unas breves nociones científicas sobre el tema.
- Condiciones ambientales.- Puesto que es todo el centro educativo, y en último término toda la sociedad, la que incide sobre la salud, hay que considerar siempre las condiciones necesarias para poder lograr los objetivos.
- Objetivos generales.- Se intenta formular objetivos operativos para cada uno de los temas.
- Objetivos específicos por ciclos.- Se proponen entre 3 y 6 objetivos específicos para cada uno de los ciclos de la EGB (inicial, medio y superior).
- Sugerencias de actividades.- Como orientación se sugieren actividades que han sido experimentadas, siempre considerando que la creatividad del profesor puede aportar muchas más.
- Bibliografía.- Se ofrece bibliografía específica sobre el tema, siempre que se tenga conocimiento de ella.
- Recursos didácticos.- Listado de materiales disponibles, con indicación de la casa o fundación que los pueda facilitar.

En los apartados siguientes se hace una breve presentación de cada uno de estos temas. En general la fuente documental básica es el programa de educación para la salud en la escuela de la GC (1989). Pero en muchos casos se aportan otras informaciones recogidas de otras fuentes, así como ideas propias sobre esta temática.

Limpeza e higiene personal

La higiene dental y la prevención de la caries es, sin duda, el aspecto más importante de este tema. Como medidas preventivas están: a) limpiarse los dientes después de las comidas (antes de que pasen 10 minutos); b) enseñar a los niños a limpiarse correctamente los dientes a partir de los tres años; c) reducir el consumo de alimentos con azúcar refinado (caramelos, dulces,

galletas, chocolates, etc., sobretodo entre las comidas; d) en caso de comer cualquier tipo de alimentos azucarados, limpiarse los dientes inmediatamente después de ingerirlos, y si esto no es posible enjuagarse la boca insistentemente; e) utilizar flúor; f) no utilizar los dientes como instrumento mecánico (para abrir latas, cascar nueces, tirar de cuerdas, etc.); g) evitar bebidas muy frías o muy calientes; h) realizar visitas periódicas al odontólogo.

Este tema también incluye la limpieza de la piel, la higiene del cabello, de los pies, nariz, ojos y otras normas higiénicas que conviene tener presentes. También trata de la higiene de la ropa y del calzado, así como algunos productos de uso personal, la pediculosis y los parásitos.

Se incluyen sugerencias sobre cómo organizar las condiciones ambientales de la escuela para favorecer la adquisición de unos buenos hábitos de limpieza e higiene personal. Por ejemplo la colocación de los cepillos de dientes en una tira de ropa horizontal con agujeros, establecer puntos de agua suficientes para poder lavarse las manos antes de las comidas, sistemas higiénicos para lavarse las manos, mantenimiento del papel higiénico, etc.

Actividad y descanso

En este tema se hace especial referencia a la fatiga, especialmente a la fatiga escolar, sus causas y la forma de evitarla.

Otro aspecto importante es el sueño. Hay que dormir las horas necesarias. El tiempo mínimo de dormir varía de una persona a otra. A más edad menor es el tiempo mínimo necesario para dormir lo suficiente. Como indicaciones generales según las edades están las siguientes horas de sueño al día: a) lactantes 16 horas; b) de 1 a 2 años 14-16 horas; c) de 2 a 4 años 12-14 horas; d) de 4 a 8 años 11-12 horas; e) de 8 a 10 años 10-11 horas; f) de 10 a 13 años 9-10 horas. La investigación sobre el sueño sugiere que en los adultos cada quince años se reduce en una hora el tiempo mínimo de sueño necesario. A título indicativo, y sin que las cifras que siguen puedan tomarse al pie de la letra, pueden establecerse las siguientes pautas: a) de 18 a 35 años 8 horas; b) de 35 a 50 años 7 horas; c) de 50 a 65 años 6 horas; d) de 65 a 80 años 6 horas; e) de 80 a 95 años 5 horas. Si bien estas últimas cifras requieren más investigación antes de poderlas tomar como datos concluyentes. Con todo, siempre hay que tener presente la gran variabilidad que existe entre distintas personas.

La relajación es una de las estrategias preventivas que se exponen en este tema. En "Técnicas de relajación" en la página 136 se desarrolla esta temática.

Respecto a las sugerencias para mantener unas condiciones ambientales adecuadas, es importante recordar la necesidad de establecer un sistema de renovación de aire en las clases, de cara a subvenir las necesidades de oxígeno de los tejidos corporales, especialmente de las neuronas cerebrales, con objeto de conseguir un buen funcionamiento intelectual.

La temperatura óptima según los espacios es: a) en clase: 20-22°; b) en el comedor: 19-20°; c) en el gimnasio: 15-20°. Hay que tener presente que los niños tienen un metabolismo más acelerado que los adultos y que, en general, no necesitan tanta temperatura como los adultos. Esto significa que el profesor debe habituarse a consultar el termómetro y no guiarse por las sensaciones térmicas personales. Si tiene frío puede abrigarse más, pero no aumentar la temperatura del aula a unos niveles que podrían ser perturbadores para el alumno (GC: 34-35). Es curioso observar como muchas veces las clases tienen la calefacción excesivamente cargada, estando casi herméticamente cerradas, y los niños sudando innecesariamente. El aumento de la fatiga que esto produce y los gastos consiguientes son igualmente innecesarios.

Desarrollo físico

El crecimiento es un aspecto cuantitativo que se refiere a las dimensiones corporales. Las medidas básicas para controlar el crecimiento son el peso y la talla.

El desarrollo es un proceso cualitativo y funcional. Comporta el proceso de maduración de las funciones del organismo. Se habla de desarrollo psíquico, neural, óseo, sexual, psicomotriz, etc. El desarrollo es más difícil de medir porque no se trata de un volumen, sino de una función.

El tema presenta una síntesis de la evolución del crecimiento físico, desde el nacimiento hasta la pubertad. Puesto que los indicadores básicos son la talla y el peso, conviene saber interpretar los datos recogidos a partir de estas variables. Las dos deben observarse de forma interrelacionada. Existen tablas en las cuales se puede situar a un individuo en relación a los parámetros de su grupo normativo. Por ejemplo en el *Manual d'Examens de Salut Escolar* (Generalitat de Catalunya, 1980: 54-61) pueden verse estas tablas. A título de ejemplo se presenta en la Figura 10 en la página 230 una gráfica que pone en relación la talla y el peso con la edad. En trazo negro están las medias de talla y peso para cada edad de 0 a 19 años. Otras líneas indican una, dos y tres desviaciones típicas. Cada vez que se realiza un diagnóstico se coloca un punto para el peso y otro para la talla en el lugar correspondiente a la edad. Esto facilita la interpretación de los datos.

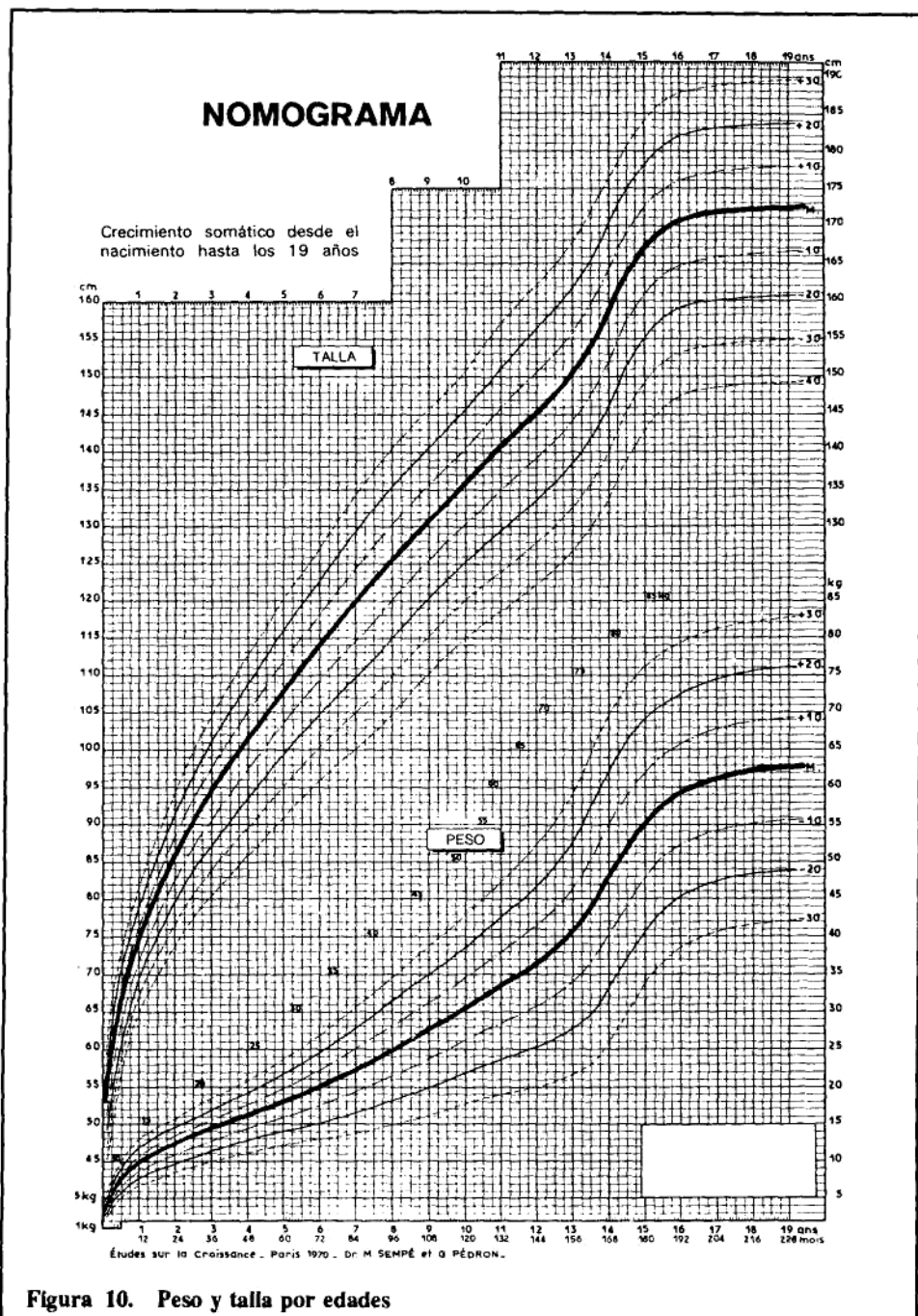


Figura 10. Peso y talla por edades

También en este tema se introduce la educación física. Hay un acuerdo general en considerar que el ejercicio físico es necesario para la salud, tanto física como mental. Durante todo el curriculum escolar hay una asignatura de Educación física, lo cual ya asegura una práctica constante. Desgraciadamente, una vez finalizada la escolaridad obligatoria, al desaparecer la obligatoriedad de esta práctica, muchos la abandonan. Por esto es importante insistir en crear el hábito de la práctica de algún tipo de deporte o ejercicio físico, a ser posible a diario, aunque sea subir las escaleras a pie. Los profesores de Educación Física deberían tener presente que, más que la práctica de "aquí y ahora" dirigida a la nota académica, el fin último debería ser promover el desarrollo de la salud creando el hábito de la práctica diaria. En definitiva de lo que se trata es de crear la necesidad, para que finalizada la escolarización se mantenga la práctica voluntariamente, ya que se trata de un elemento esencial para la prevención y el desarrollo de la salud.

Alimentación y nutrición

La *alimentación*, entendida como el conjunto de actividades y procesos por los cuales se toman los alimentos, es un conjunto de actos conscientes y voluntarios, y por consiguiente susceptibles de ser educados.

La *nutrición* se refiere a las transformaciones que experimentan los alimentos dentro del organismo, a fin de poder llegar a las células. Por tanto es un comportamiento involuntario.

De la documentación ofrecida por la GC (pp. 55-65) sobre las características de las sustancias nutritivas, el acto de comer y las condiciones ambientales, recogemos algunas ideas para subrayarlas, dada su importancia, a las cuales añadimos otras inspiradas en distintas fuentes documentales.

Son aconsejables los alimentos ricos en fibra vegetal (verduras, frutas, cereales). No conviene tomar grasas en exceso; al tomarlas preferir las de origen vegetal. Tomar alimentos lo menos manipulados posible. Consumir más agua natural, principalmente entre las comidas. Es recomendable beber agua por la mañana, en ayunas, y por la noche antes de ir a acostarse. Reducir el consumo de sal al mínimo posible, y si es posible evitarla totalmente; los alimentos naturales ya contienen las sales necesarias para el organismo. Acostumbrarse a saborear los gustos naturales de los alimentos sin necesidad de condimentarlos. Evitar al máximo las bebidas azucaradas, gaseosas y/o con colorantes. Las bebidas gaseosas o con edulcorantes no deberían servirse a la mesa. El aceite de soja sólo puede utilizarse crudo; no debe freírse. El niño debe llegar a la hora de la comida con hambre; por lo tanto hay que procurar evitar que coma entre comidas. Hay que esforzarse en reducir el consumo de

caramelos, dulces y golosinas, y si es posible evitarlo totalmente. Estas chucherías ingeridas a partir de dos horas antes de las comidas quitan el apetito y evitan la ingestión de alimentos sanos. Por eso en las escuelas no se debería tener acceso a bebidas o alimentos no recomendables (bebidas gasificadas, coloreadas, azucaradas, excitantes como el café o el alcohol, golosinas, caramelos, pipas, chicles, etc.). Algunas de las bebidas refrescantes, como las "colas", contienen cafeína y pueden provocar en los niños nerviosismo e hiperactividad; por eso debería evitarse al máximo su consumo. Además hay evidencia de una relación entre el consumo del café y las enfermedades del corazón (Conyne, 1987: 138). Por eso hay que evitar dar al niño bebidas alcohólicas o excitantes (café). Conviene habituarse a considerar el desayuno como una comida fuerte; y en cambio que la cena sea lo más frugal posible. Se debería tender a sustituir el 'bollicao' por alimentos sanos, como una manzana, un plátano o cualquier tipo de fruta. Hay que insistir en la conveniencia de consumir más fruta del tiempo y menos pastas azucaradas. Se recomienda que los niños tomen dos vasos de leche diarios. Para los niños que no les va bien la leche (u otros alimentos necesarios) existen alimentos alternativos, como hojas verdes, leguminosas, frutos secos. Comer despacio y salivar bien los alimentos; el objetivo sería llegar a "beber los sólidos y masticar los líquidos". Enjuiciar críticamente la publicidad de productos alimenticios (principalmente alcohol, excitantes, tabaco, refrescantes, dulces, caramelos, etc.). Los niños aceptan mejor platos que han escogido ellos mismo, o que incluso han participado en su elaboración. Asimismo prefieren preparados culinarios simples, los cuales son más recomendables que los complicados (salsas, guisos, fritos).

El lector interesado en la temática de la alimentación puede consultar las publicaciones del Ministerio de Sanidad y Consumo relativas al Programa de Educación en Alimentación y Nutrición, que dirige Consuelo López Nomdedeu. También el Instituto Nacional de Consumo, la FAO y la OMS tienen abundante bibliografía sobre el tema.

Prevención y control de enfermedades

El término "promoción de la salud" se viene utilizando para referirse a una concepción positiva de la salud destinada a mantenerla globalmente, lo cual va más allá del concepto de salud basado en la ausencia de enfermedad. El concepto de promoción de la salud engloba la prevención. La educación para la salud es un instrumento fundamental para la promoción de la salud.

En este tema se dan a conocer los diferentes aspectos y las medidas para prevenir y controlar la aparición de enfermedades. Es interesante observar que

a principios de siglo las principales causas de muerte en los países desarrollados eran la tuberculosis, las neumonías y las enfermedades gastrointestinales. En cambio en el último cuarto de siglo lo son las enfermedades circulatorias y el cáncer, como se desprende de la Figura 11 en la página 234, a partir de datos recogidos en Estados Unidos (Matarazzo et al, 1984) reproducidos por Polaino-Lorente (1987: 17).

La mejora de la salud hoy no se centra tanto en la lucha contra la naturaleza como en la modificación de la conducta humana y de otras variables socioculturales. Esto significa que el hombre tiene que luchar contra sí mismo y modificar su conducta, si quiere prolongar su vida y mejorar su salud. Los hábitos personales y el peculiar estilo de vida son los factores decisivos que predisponen a la salud.

Polaino-Lorente (1987: 19) enumera los siete comportamientos siguientes como los más aconsejables en favor de la salud: 1) dormir siete u ocho horas cada día; 2) desayunar cada mañana; 3) nunca o rara vez comer entre comidas; 4) aproximarse al peso conveniente en función de la talla; 5) no fumar, 6) abstenerse de beber alcohol o consumirlo moderadamente; 7) realizar con regularidad alguna actividad física.

Costa y López (1986: 144-150) identifican los siguientes comportamientos relacionados con la salud: 1) actividad física regular, 2) prácticas nutricionales adecuadas: disminuir el consumo de grasas animales, sal, azúcar, dulces, alcohol y harinas refinadas, y aumentar el consumo de alimentos de alto contenido en fibra (verduras, frutas) y productos lácteos; 3) comportamientos de seguridad: promover un cambio conductual en prácticas calificadas como inadecuadas, como no usar el cinturón de seguridad, uso imprudente de automóviles, aviones, armas, fuego, ambientes de trabajo, medicamentos, sustancias tóxicas, juegos, reducir la exposición de niños a situaciones de riesgo, etc.; 4) reducir el consumo de drogas, especialmente el tabaco y el alcohol; 5) prácticas adecuadas de higiene: lavarse los dientes después de las comidas como medida de prevención de la caries, lavarse las manos antes de las comidas, lavar bien los alimentos que se consumen crudos, tener las precauciones higiénicas necesarias para prevenir las enfermedades de transmisión sexual, pediculosis, hepatitis, gripe, tuberculosis, etc.; 6) desarrollo de comportamientos de autoobservación: detectar la silenciosa aparición de la hipertensión mediante chequeos periódicos, autoexploración mamaria en las mujeres para detectar la eventual aparición de cualquier tumoración, detectar las primeras sensaciones de un proceso asmático, etc.; 7) desarrollo de un estilo de vida minimizador del estrés; 8) donaciones de sangre y de órganos: se trata de aumentar el índice de donaciones de sangre y órganos; 9) desarrollo de competencias para establecer relaciones sociales y resolver problemas interpersonales: son factores relevantes para el ajuste y la salud el establecer redes sociales de apoyo y resolver problemas interpersonales; 10) desarrollo

<i>Causa</i>	<i>% de muertes</i>	<i>Factores de riesgo</i>
Enfermedad cardíaca	37.8	Fumar*; hipertensión*; colesterol*; dieta alimentaria; ausencia de ejercicio físico; diabetes; estrés; antecedentes familiares
Neoplasias malignas	20.4	Fumar*; ambiente laboral contaminado*; contaminación ambiental; alcohol; dieta alimentaria
Ataque fulminante	9.6	Hipertensión*; fumar*; colesterol*; estrés
Accidentes (se excluyen los de tráfico)	2.8	Alcohol*; abuso de drogas; fumar (fuego); diseño del producto; disponibilidad de armas de fuego
Gripe y neumonía	2.7	Fumar; ausencia de vacunación*
Accidentes de tráfico	2.6	Alcohol*; no empleo del cinturón de seguridad*; exceso de velocidad*; mal trazado de las carreteras; fallos de vehículo
Diabetes	1.7	Obesidad*
Cirrosis hepática	1.6	Abuso de alcohol*
Arterioesclerosis	1.5	Colesterol*
Suicidio	1.5	Estrés*; abuso de alcohol y drogas; disponibilidad de armas de fuego
Figura 11. Causas principales de muerte y factores de riesgo asociados		

* Principal factor de riesgo

de comportamientos adecuados para el manejo de situaciones: vivir en pareja, ejercer la paternidad, adaptarse a la jubilación, a la viudedad, al divorcio, enfrentarse a situaciones generadoras de estrés, etc.; 11) cumplimiento y seguimiento de las prescripciones de salud: este es uno de los grandes retos, puesto que la gente no las sigue (estando informados se sigue fumando, no se siguen las dietas, no se practica el ejercicio físico regular, etc.). A todo ello cabe añadir la recomendación de visitar un oculista al menos cada dos años para una revisión de los ojos como medida preventiva para mantener la visión en buen estado.

Para contribuir a incrementar el índice de donaciones de sangre se puede introducir este tema en los programas de educación para la salud. Se puede informar a los alumnos de los cursos superiores, aportando datos sobre su necesidad y resaltando lo inofensivo que resulta para el donante. Se trata de concienciarles para que tomen la decisión de ser donantes de sangre cuando lleguen a la edad para poderlo hacer, que es a partir de los 18 años. Un aumento de la conciencia solidaria sobre este problema podría evitar los déficits que a menudo se producen para atender a las urgencias más inmediatas. En definitiva se trata de prevenir males mayores y de controlar las enfermedades.

De cada vez son más las personas que necesitan llevar gafas o lentillas. La causa muchas veces es la miopía, que es una de la anomalías de la visión más frecuentes. Existe un ejercicio muy sencillo, que aplicado a partir del parvulario podría contribuir a prevenir la miopía. Se trata de fijar la vista en un objeto que está a mucha distancia, lo más lejos posible; seguidamente se fija la vista en un objeto cercano (por ejemplo a un metro de distancia). El ejercicio consiste en mirar alternativamente al objeto lejano y al cercano cierto número de veces (por ejemplo 10 ó 20). La duración total del ejercicio no llega a un minuto. Se puede practicar varias veces al día con toda facilidad, sólo se trata de pensar en ello. El cambio de acomodación de la vista es un ejercicio que contribuye a la prevención de la miopía, ya que ésta se ve favorecida por una acomodación a corta distancia durante largo tiempo.

El Código Europeo contra el Cáncer, elaborado por el Comité de Expertos en Cáncer de la CEE, contiene el siguiente decálogo: 1) No fumar. Dejar de fumar lo antes posible. No fumar en presencia de otras personas. 2) Ser moderados en el consumo de bebidas alcohólicas. 3) Evitar la exposición excesiva al sol. 4) Respetar la instrucciones de seguridad en la producción, manipulación o utilización de cualquier sustancia cancerígena. 5) Comer con frecuencia fruta, verdura fresca y cereales con alto contenido en fibra. 6) Evitar el exceso de peso y limitar el consumo de grasas. 7) Consultar al médico en el caso de una evolución anormal. 8) Consultar al médico en el caso de trastornos persistentes como, por ejemplo, tos, ronquera, cambio en los hábitos intestinales o pérdida de peso injustificada. 9) Hacerse regularmente exámenes vaginales. 10) Vigilar los pechos regularmente.

Un aspecto primordial de la prevención y control de enfermedades son las vacunaciones. De cara a la labor del orientador hay que tener presente que este aspecto, en general, está atendido por los médicos y la misma Administración pública. Por la tanto la función de la Orientación en este sentido puede limitarse a controlar que los padres hayan procedido a las vacunaciones correspondientes, que en síntesis son: 1) a los 3 meses: DTC (Difteria Tétanos Catarro), POP (Poliomielitis Oral Trivalente); 2) a los 5 meses: DTC, POP; 3) a los 7 meses: DTC, POP; 4) a los 15 meses: Triple Vírica (Serampión Rubéola Parotiditis); 5) a los 18 meses: DTC, POP; 6) a los 4-6 años: DT (Difteria Tétanos), POP; 7) a los 11 años: Triple Vírica; 8) a los 14-16 años: Td (Tétanos, Toxoide diftérica tipo adulto); 9) cada 10 años: Td.

Otro aspecto preventivo que corresponde totalmente a los médicos son los exámenes de salud escolar. Se realizan en 1º, 5º y 8º de EGB, ya que cada uno de estos niveles supone un momento importante. La función del orientador puede limitarse a asegurar que estos exámenes se realizan, y tal vez en algunos casos problemáticos analizar los resultados junto con el médico.

El SIDA (síndrome de inmunodeficiencia adquirida) es uno de los problemas más actuales relacionados con la prevención y control de enfermedades. Puesto que en estos momentos no se conocen vacunas ni curación, la educación y la prevención son vitales. Los "mass media" están jugando un papel muy importante en el proceso de información, concientización y cambio de comportamientos. Esto, junto con una educación preventiva desde la enseñanza primaria, puede posibilitar un control y prevención eficaz de esta enfermedad. Este problema ilustra como la prevención y la educación están íntimamente relacionadas.

Seguridad y primeros auxilios

Los objetivos de este tema se dividen en seis áreas: 1) seguridad vial; 2) seguridad en casa; 3) seguridad en la escuela; 4) seguridad personal y de los demás; 5) primeras curas; 6) preparación física.

Habiendo disminuido la mortalidad en general, y la mortalidad infantil en especial, ha crecido notablemente la mortalidad por accidentes. Los accidentes son la causa más frecuente de muerte en la población de 0-15 años. Por orden de frecuencia estos accidentes son:

1. Caídas: más del 50 % de los accidentes se deben a esta causa. Los sitios más frecuentes son las escaleras. También el resbalar en el baño cuando está húmedo. Otras causas son tropezar con objetos, subirse a las sillas, asomarse a las ventanas, etc.

2. Tránsito: es la causa principal de la mortalidad infantil. Supone del 10 al 15 % de los accidentes, pero son los más graves. La implantación generalizada de unos contenidos de *educación vial* van encaminados a atenuar este problema.
3. Intoxicación: debida a medicamentos, productos de limpieza, plaguicidas, etc. Conviene guardar estos productos en los envases originales, nunca en envases de productos comestibles, y lejos del alcance de los niños. No tomar medicamentos en presencia de los niños.
4. Quemadas: por causas de fuego, líquidos, electricidad, productos cáusticos, etc. La mayoría se producen en la cocina, al intentar agarrar por el mango la sartén con aceite caliente, o situaciones similares. Los niños no deberían entrar en la cocina cuando se hace la comida. Los utensilios que se ponen al fuego deben estar de tal forma que los mangos no sobresalgan. Conviene colocar interruptores diferenciales en la instalación eléctrica y proteger los enchufes.
5. Otros: ahogamiento, asfixia, armas de fuego, etc. Una de las causas de ahogo y asfixias se produce cuando el niño quiere tragarse objetos pequeños (pipas, botones, caramelos, juguetes pequeños, etc.). Otras causas son el caer en la bañera, caer sobre recipientes con agua (piscina, barreños, etc.), etc.

Los incendios son una de las plagas actuales causantes de muchos accidentes. Las causas muchas veces se deben a cigarrillos mal apagados. Otras causas de incendios domésticos son dejar una sartén al fuego con aceite durante demasiado tiempo, dejar estufas encendidas cerca de cortinas, muebles u objetos inflamables, niños que juegan con cerillas o con fuego sin la vigilancia de los padres o personas adultas, etc.

El problema de la seguridad vial preocupa actualmente a la mayoría de los países. Se estima que entre el 30 y el 50 % de los accidentes de circulación están causados, directa o indirectamente, por el alcohol. En Europa se producen más de 20.000 fallecimientos y 60.000 inválidos permanentes en un año por esta causa. Estos y otros datos estremecedores han sido aportados por Tortosa, Montoro y Carbonell (1989). Este aspecto enlaza la educación vial con la prevención del consumo de drogas, y en concreto del alcohol, que veremos en el capítulo siguiente.

Hay que tener presente que la mayor parte de los accidentes son evitables. Por lo tanto una acción preventiva planificada puede contribuir a reducirlos considerablemente.

Salud mental y emocional

Este tema se introduce con una revisión del concepto de salud mental, así como la dificultad de su definición. Se analizan los problemas más frecuentes de la salud mental en la escuela, con especial referencia a las causas de los problemas y a los factores que favorecen la salud mental.

Los autores del documento afirman que este "es un tema tan amplio que se confunde con toda la orientación psicopedagógica de una escuela" (p. 9). En esta afirmación hay implícita una concepción de la Orientación Psicopedagógica de corte clásico, basada en el modelo psicoterapéutico, así como una distinción entre lo que es la Orientación y la educación para la salud. A lo largo de estas páginas intentamos ofrecer una panorámica actual de la Orientación poniendo especial hincapié en la función preventiva. Según esta concepción la educación para la salud se entiende como una de las funciones de la Orientación.

Albee et al. (1988: 20) proponen un modelo para la prevención de los desórdenes mentales en el cual se actúa sobre los factores asociados con su incidencia:

$$\text{Incidencia} = \frac{\text{Factores orgánicos} + \text{Estrés} + \text{Explotación}}{\text{Habilidades} + \text{Auto-estima} + \text{Grupos de apoyo}}$$

Relacionado con la salud mental y emocional está el problema de la violencia, vandalismo y delincuencia. El dramático aumento de la violencia entre los adolescentes, el vandalismo (que se puede observar principalmente las noches de los viernes y sábados), agresiones físicas, robos, asaltos, violaciones, accidentes por conducción temeraria (con muerte de alguna de las víctimas), homicidios, suicidios, etc. es una problemática cuyo tratamiento excede al ámbito que nos hemos impuesto. Sin embargo no podemos dejar de señalar la necesidad de un enfoque preventivo que tenga en cuenta las recientes aportaciones sobre el tema (véase por ejemplo Hayes y Aubrey, 1988: 85-98; Burchard y Burchard, 1987).

Educación sexual

Una justificación de la necesidad de introducir un programa de salud sexual en la escuela introduce este capítulo. Consideramos que son muchas las razones que justifican este imperativo, sobre el cual la inmensa mayoría están de acuerdo.

Los problemas siempre vienen a la hora de llevarlo a la práctica. Principalmente por el hecho de que existe un nexo entre información sexual, educación sexual y valores. La información sexual se refiere a la mera transmisión de conocimientos. La educación sexual pretende ir más allá, procurando llegar a las vivencias, hábitos y actitudes. Es en este sentido donde se implican los valores, los cuales pueden dar origen a discusiones acaloradas según las diversas concepciones personales que se tengan sobre el tema. Conviene posibilitar un clima de diálogo que facilite la comunicación entre profesores, padres y alumnos. Estos han de poder recurrir a padres y profesores en sus dudas y preocupaciones de carácter sexual, con la confianza de que serán comprendidos y atendidos. En las divergencias que puedan surgir entre padres y profesores, o incluso entre los mismos profesores, será conveniente una revisión seria de las propias actitudes y recurrir a los conocimientos científicos para acertar en los objetivos, contenidos, metodologías y enfoques que se propongan. En todo momento hay que tener presente el derecho del alumno a la propia intimidad.

Ferrer (1986) ha elaborado un programa de educación sexual integrado en el currículum, dirigido a todos los estudiantes de parvulario y EGB. El programa implica directamente a diversas materias de estudio a lo largo de todos los niveles académicos. Un bosquejo de este programa, con algunas ligeras modificaciones libres que lo actualizan, es el siguiente. Entre los objetivos a nivel de parvulario y ciclo inicial de EGB están: 1) conocer las partes del cuerpo humano, diferenciadas por sexos; 2) conocer la función excretora de algunos órganos sexuales; 3) conocer el sistema de reproducción humano; 3) conocer sistemas de reproducción diferentes al humano. Respecto a segundo de ciclo de EGB: 1) conocer la estructura elemental de los órganos sexuales y su función; 2) conocer la relación afectiva entre padre y madre; 3) conocer el fenómeno de la reproducción vegetal y animal; 4) conocer el propio cambio puberal. En el ciclo superior: 1) conocer el desarrollo del cambio puberal; 2) describir correctamente los órganos genitales y sus funciones; 3) destacar la importancia que tiene la higiene personal; 4) distinguir las relaciones sexuales humanas de las de los animales; 5) ayudar a superar la masturbación como etapa prematurativa; 6) distinguir los distintos elementos implicados en el proceso de la fecundación; 7) conocer el proceso del embarazo; 8) conocer el proceso del parto y puerperio; 9) destacar la importancia que tiene la pareja humana como forma de vida; 10) conocer la función que tiene la planificación familiar, 11) conocer la función que tienen los anticonceptivos como prevención del embarazo y sus consecuencias; 12) conocer como se produce la interrupción del embarazo; 13) distinguir diferentes posturas que se toman ante el aborto provocado; 14) conocer diversos tipos de minorías sexuales; 15) tomar conciencia de la problemática social del sexo, de su utilización consumista, de la pornografía y de la prostitución; 16) conocer las principales enfermedades venéreas y el SIDA y cómo se contraen. Como actividades están

las siguientes: explicaciones orales, hacer dibujos sobre el cuerpo humano, señalar sobre un grabado las distintas partes del cuerpo, observar fenómenos de germinación de plantas, observación de fotografías, diapositivas y vídeos, debates, lecturas, charlas coloquio para responder a las preguntas de los alumnos, establecer un buzón de preguntas anónimas para ser contestadas en clase, recoger información por parte de los alumnos de noticias de prensa y comentarlas en clase, etc.

La prevención del embarazo no deseado debe ser uno de los objetivos importantes de los programas de educación para la salud. En este sentido cabe subrayar que la información sobre anticonceptivos no es suficiente. Existe evidencia (Schinke, cit. por Costa y López, 1986: 121) de que las relaciones sexuales no protegidas pueden producirse por un déficit de habilidades sociales y de comunicación. La falta de competencias para la relación interpersonal heterosexual en los adolescentes en el momento de discutir la adopción de un método anticonceptivo parece ser la causa de su pobre uso, aun cuando se conozcan los métodos anticonceptivos.

Para más información sobre el tema pueden consultarse Ferrer (1986) y López Sánchez (1990).

Educación ambiental

La *educación ambiental*, desde muchos puntos de vista, no se considera como un tema de educación para la salud, sino que va mucho más allá. Sin embargo hay que convenir en que existe todo un conjunto de relaciones entre el medio interno del organismo y el medio externo que lo rodea. Esto permite y favorece una visión ecológica de la salud. Por esto hemos incluido la educación ambiental en este capítulo. Lo cual enlaza, en cierta forma, con el enfoque ecológico de la orientación (Bronfenbrenner, 1979; Gordillo, 1988: 105-108). Conceptos básicos y fuentes documentales sobre educación ambiental pueden verse en Sureda (1990).

Entre los temas habitualmente relacionados con la conservación del medio ambiente se encuentran los incendios, la deforestación, la desertización, la contaminación, el efecto invernadero, los residuos industriales, el agujero negro en la capa de ozono, las especies en extinción, el problema de la basura, el ruido, la escasez del agua, etc. Recordemos que los incendios forestales son una plaga constante durante el verano. La deforestación y desertización consecuentes son una grave amenaza para la conservación del medio ambiente. Como consecuencia de las emisiones incontroladas de dióxido de carbono y otros gases, se ha creado una capa que obstruye la salida de los rayos solares tras rebotar con la Tierra. Esto puede provocar un progresivo aumento de la

temperatura del planeta de más de tres grados centígrados en las próximas décadas ("efecto invernadero"), de graves consecuencias sobre el ambiente (desertización, aumento del nivel de las aguas, etc.). La capa de ozono es indispensable para el ser humano, puesto que le protege de las radiaciones ultravioletas largas. El denominado "agujero de ozono" consiste en una perforación de la capa de ozono en la Antártida y en el Polo Norte. Entre los supuestos causantes están los clorofluorocarbonos, contenidos principalmente en los "sprays" y en los refrigeradores. La mayoría de estos problemas implican directamente a las políticas de los distintos países. Pero también el ciudadano medio puede tomar una postura. La escuela puede contribuir a concienciar sobre estos problemas y ayudar a los estudiantes a adoptar una postura consecuente. Por ejemplo, se puede informar que cada persona genera por término medio un kilo diario de basura, y la industria nacional 1.800.000 toneladas al año. Esto es natural e inevitable; el peligro está en que muchas basuras se tiran en cualquier parte, con un peligro inmediato sobre la salud y la conservación del medio ambiente. Este tema se puede discutir en clase, formulando preguntas como: ¿Hay basura fuera de lugar en casa?, ¿en el colegio?, ¿en la calle?, ¿qué peligros tiene para la salud?, ¿qué se puede hacer para que esto no suceda?, ¿qué se puede hacer para resolver el problema de la basura?. En este tema se pueden analizar los riesgos de la contaminación: del aire, agua, suelo, ruido, radiaciones ionizantes, radioactividad, etc. Algunas sugerencias al respecto son las siguientes.

Los árboles y las plantas, con la función clorofílica, contribuyen a limpiar la contaminación del aire, sustituyendo el dióxido de carbono por oxígeno. Por esto son tan importantes los bosques y deben defenderse de su destrucción, principalmente de los incendios. En este sentido es necesario concienciar a toda la población para que adopte medidas de prevención de incendios forestales. Todos podemos jugar un importante papel en la prevención de incendios. Recordemos que una de las causas de los incendios no provocados son los fuegos mal apagados, entre los cuales están las colillas.

Uno de los factores de contaminación del suelo, entre muchos otros, son los desperdicios domésticos. Principalmente botellas rotas, cristales, excrementos de animales domésticos (perros), colillas, cajetillas de tabaco vacías, latas de bebidas, anillas para abrir latas de bebida, cáscaras de pipas, envoltorios de golosinas, chicles, papeles, etc. Desde la escuela se puede iniciar una acción encaminada a la conservación del suelo en unas condiciones higiénicas y ecológicas que hagan la vida más agradable y más saludable. Pensemos por ejemplo en el peligro que supone para los niños pequeños que juegan en un parque el encontrarse con cristales de botellas rotas, excrementos de perro o anillas abrelatas. Aparte del aspecto cívico antihigiénico y el efecto estético desagradable que produce.

El ruido es otra fuente de contaminación de la cual no se tiene a veces clara conciencia. Una idea de los niveles de ruido de diversas actividades humanas pueden verse en la Figura 12 en la página 243. A veces resulta que el ruido puede producir adicción, de tal forma que muchas personas no saben pasar sin una cierta dosis de ruido en el ambiente. Por ejemplo, cuando no hay ruido lo crean encendiendo la televisión. No interesa ningún programa en concreto; ni se mira, ni se escucha; sencillamente se aumenta el nivel de ruido. De no haberlo tendrían la sensación como de un "síndrome de abstinencia". Inconscientemente esto puede contribuir a aumentar el nivel de estrés.

Precisamente para reducir el estrés es importante poder disponer de espacio y tiempo de silencio. Las técnicas de relajación y meditación (vid. "Técnicas de relajación" en la página 136) contribuyen a enfrentarse al estrés con éxito. Para su práctica se requiere de un silencio casi absoluto; a ser posible menos de 40 db.

Otro factor de contaminación es el humo del tabaco en los sitios cerrados. Aunque en muchos lugares públicos cerrados está prohibido fumar, mucha gente hace caso omiso y sigue fumando. La escuela puede contribuir a atenuar este fenómeno mediante programas de educación sobre drogas y prevención del tabaquismo de los cuales tratamos en el capítulo siguiente.

La deficiente ventilación que padecen los moradores de muchos edificios les ocasiona frecuentes problemas como consecuencia de una contaminación ambiental en lugares cerrados. Como consecuencia ha surgido el concepto de "síndrome del edificio enfermo".

Dentro de un programa de educación ambiental uno de los objetivos debe ser el tomar conciencia de que muchos de los recursos naturales son limitados. No se pueden gastar innecesariamente, aunque uno piense que puede pagarlos. Esto pasa con el petróleo, los árboles (de los cuales se extrae el papel), el agua, etc. Centrémonos en el agua. La falta de respeto por el agua está anclada en nuestra cultura. El crecimiento del consumo de agua no para de crecer, no así los recursos existentes. Como consecuencia ya son muchas las localidades que se han visto obligadas a racionar el consumo del agua, situación ésta que deberíamos evitar entre todos desde un enfoque preventivo. A fin de evitar un derroche innecesario del agua se están introduciendo en el mercado dispositivos mecánicos que permiten controlar mejor la salida de agua de los grifos y duchas de tal forma que solo salga la necesaria. Sin embargo va a tardar años hasta que estos grifos se generalicen. Mientras tanto, desde la escuela se puede educar de cara a la toma de conciencia a favor del uso ponderado del agua, del papel y otros recursos.

Nivel en decibelios	Intensidad subjetiva	Actividades productoras de ruido
140 dB	Riesgo para la salud	Maniobras de aviones de reacción en pista de aterrizaje.
130 dB	Límite del dolor Desagradable	Martillo neumático, discoteca.
120 dB		
110 dB		Forja, calderería. industria textil, serradora.
100 dB	Nivel muy alto	Máquinas, turbinas, compresores.
90 dB	Nivel alto	Máquina perforadora, autopista a 30 m.
80 dB	Nivel medio	Aspiradora,
70 dB		Circulación urbana
60 dB		Conversa normal.
50 dB	Nivel bajo	Hogar humano con poco ruido.
40 dB		Barrio residencial silencioso.
30 dB	Muy bajo	Zona rural de noche.
10 dB		Calma absoluta.

Figura 12. índices de ruido

El "síndrome del edificio enfermo"

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha acuñado el término de *síndrome del edificio enfermo* para designar los problemas de salud que provoca la contaminación ambiental de las grandes instalaciones de trabajo en sus ocupantes y que es una causa importante de absentismo y bajo rendimiento laboral.

Los modernos edificios ofrecen grandes comodidades. Pero en cambio presentan serios problemas de ventilación natural al exterior. Una consecuencia es la contaminación ambiental por bacterias, hongos y protozoos, responsables de la más variada sintomatología respiratoria, alérgica y cutánea. Se han detectado como elementos patógenos frecuentes en los edificios el gas radón, el dióxido de carbono, el ozono, los asbestos y las fibras de vidrio. Entre las fuentes de contaminación del aire están: a) los propios elementos y materiales de la construcción; b) equipos y elementos de trabajo (fotocopiadoras, ordenadores, papel, mobiliario); c) elementos derivados de la actividad de los trabajadores (tabaco, restos de comidas). Los síntomas y trastornos más frecuentes son dolores de cabeza, rinitis, conjuntivitis, cansancio, sensación de falta de aire, náuseas, fatiga, dificultad de concentración y problemas respiratorios. La mayoría de estos problemas están relacionados con un sistema inadecuado de ventilación en el ambiente de trabajo.

El Healthy Building International (HBI) de Virginia se dedica al análisis y corrección de esta patología. Según su fundador y presidente, Gray Robertson, fundado y presidido por Gray Robertson, químico y bacteriólogo inglés, es urgente el acondicionamiento de los modernos edificios para evitar la patología de los sistemas de ventilación inadecuados en muchos edificios públicos, comerciales, de oficinas, etc.

Es importante una coordinación entre autoridades, arquitectos, ingenieros, médicos, empresarios y otros expertos implicados en el tema para abordar la construcción y adaptación de edificios de tal forma que no perjudiquen a la salud de sus ocupantes. Los edificios escolares no sólo no han de ser una excepción, sino que han de estar a la vanguardia de las condiciones ergonómicas, tanto para prevenir posibles enfermedades de los alumnos como para potenciar su máximo desarrollo personal.

Drogas, alcohol y tabaco

El último capítulo del programa de educación para la salud es un programa de educación sobre drogas. El objetivo consiste en prevenir el consumo de tabaco, alcohol y demás drogas. Puesto que esta temática requiere una atención especial, dada su importancia actual, le dedicamos el capítulo siguiente.

9. Educación sobre las drogas

Panorámica del problema

Uno de los objetivos de la orientación es el desarrollo de la persona en todas sus potencialidades. Cada día hay más acuerdo en que uno de los obstáculos a este objetivo es el consumo de drogas. Consideramos que el problema de las drogas es de dominio público y no hace falta insistir en los efectos altamente perjudiciales que tienen sobre la salud. A partir de los datos disponibles se puede concluir que la drogodependencia es el problema sanitario evitable más importante en la actualidad, tanto por su extensión como por la gravedad de sus consecuencias (Generalitat de Catalunya, 1989: 134).

Una de las estrategias más eficaces para enfrentarse a este peligro son los programas de prevención integrados en el curriculum académico y que implican a los profesores, los padres y la comunidad. En último término toda persona puede jugar un papel relevante en la prevención del consumo de drogas. Como afirma Sánchez Ocaña (1987), las drogas es un problema de todos. La unión de todos los esfuerzos puede posibilitar no solamente unas escuelas sin drogas, sino una comunidad sin drogas y finalmente la utopía de una sociedad sin drogas.

Cuando se habla de *drogas* se habla de tres tipos de sustancias: *tabaco*, *alcohol* y *drogas ilegales* (marihuana, cocaína, heroína, etc.). Los tres tipos son ilegales en las escuelas, aunque los dos primeros sean legales y aceptados en la sociedad contemporánea. En general, al referirnos a drogas deberá entenderse los tres tipos de sustancias.

Los efectos de estas sustancias son altamente nocivos y su consumo se extiende a todos los niveles sociales. La presión social es uno de los factores que más predisponen al consumo. Muchos estudiantes a partir de los 10 años se ven en situaciones que predisponen al consumo de tabaco y alcohol; en primer lugar como simple experiencia, posteriormente como consumidor

habitual. La presión de los compañeros es un factor decisivo en el inicio del consumo. Datos proporcionados por el Ministerio de Educación (1989: 104) revelan que el 54'1 % de alumnos de 8º de EGB manifiestan haber fumado alguna vez; de ellos ya son fumadores diarios el 4'6 % y un 3'3 % fuma al menos una vez a la semana. A los 15 años el 29 % fuman con cierta frecuencia y el 17 % son fumadores diarios. Estas cifras son muy elocuentes, sugiriendo que la prevención debe iniciarse mucho antes.

La investigación reciente ha confirmado que, además del daño físico que produce el tabaco y el alcohol, estas sustancias sirven de puente para llegar a otro tipo de drogas (U. S. Department of Education, 1988: 1). No se conocen casos de drogadictos que previamente no hayan pasado por tabaquismo y/o alcoholismo. Es más, cuanto más joven uno se inicia en el tabaco y el alcohol, más predisposición hay hacia el consumo de otras drogas. Esto es un argumento más a añadir a los que ya se tienen para insistir en la prevención del tabaco y el alcohol desde los primeros niveles educativos. Los estragos que el tabaco y el alcohol producen en la salud son tan graves, que reducir su incidencia se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de la educación para la salud (Matarazzo et al., 1984; Costa y López, 1986: 147). La Organización Mundial de la Salud ha adoptado una actitud firme en este sentido: "El cigarrillo es un instrumento de muerte con respecto al cual la neutralidad ya no es posible". Por eso la mayoría de países han iniciado programas de prevención del consumo de tabaco y de las drogas en general.

La presión social, que por una parte induce al consumo, por otra se está encaminando hacia una incipiente concienciación de los graves problemas que ocasiona este consumo, con el consiguiente rechazo hacia las drogas. De momento el rechazo es radical hacia las drogas ilegales; de forma creciente también lo es hacia el consumo de tabaco en lugares públicos cerrados. Recientemente han surgido asociaciones en defensa de los derechos de los no fumadores; por ejemplo la CATS (Coordinadora para el Análisis del Tabaquismo y la Salud).

A nivel social el problema de las drogas desborda las fronteras de los países para convertirse en un problema internacional. Prácticamente en todos los países ya se dispone de campañas y programas contra el tabaco, alcohol y drogas. Ejemplos de experiencias de intervención en Catalunya pueden verse en Diputació de Barcelona (1988) y Generalitat de Catalunya (1989).

Programas de prevención

Los programas de intervención surgen de un análisis del contexto en el cual se detectan unas necesidades. Cualquier análisis de nuestro contexto

permite observar la necesidad de introducir la educación sobre drogas en los programas docentes. En la planificación de estos programas se formulan unos objetivos que pretenden satisfacer las necesidades detectadas. Como ejemplos de objetivos de un programa modelo podrían incluirse:

- Valorar y mantener el principio de "mens sana in corpore sano".
- Conocer lo que son las drogas y sus diversos tipos.
- Conocer los efectos nocivos de todo tipo de drogas.
- Respetar las reglas y las leyes relativas al consumo de drogas.
- Reconocer las presiones que inducen al consumo de drogas y estar preparado para resistirlas.

Un breve resumen de los puntos esenciales a considerar en un programa de prevención son los siguientes:

1. Antes de empezar

- El programa debe ser asumido por todo el personal del centro.
- El programa debe llegar a toda la población estudiantil.
- Asegurar un tiempo y unas personas que se puedan dedicar a la planificación, coordinación, puesta en práctica y evaluación del programa preventivo. El orientador probablemente sea la persona más idónea para ello.
- Determinar la naturaleza del problema y su extensión.
- Establecer canales de comunicación entre las personas que intervienen en el programa (profesores, tutores, director, padres, profesionales de la salud, administración, etc.).
- Conseguir el compromiso de todos para apoyar una actitud y comportamiento de "no consumir".
- Desarrollar una política clara y concisa frente al consumo en la escuela que afirme la filosofía de "no consumir".
- Comunicar esta política a los padres, estudiantes, personal docente y otras personas implicadas. Asegurarse de que hay acuerdo sobre este punto y de que el personal docente comprende su rol y responsabilidad.

- Planificar un programa preventivo y determinar la forma de integrarlo en el curriculum académico.
- Planificar un sistema de evaluación del programa que incluya una valoración de la situación inicial para compararla con la final.

2. En la selección del curriculum

- Comprometerse a seguir un curriculum que integre el mensaje de "no consumir" en todos los niveles educativos.
- Comprometerse a tener un curriculum que proporcione información adecuada, que utilice las mejores técnicas, que esté graduado igual que cualquier otra materia, y que coordine la acción simultánea en todas las disciplinas de un mismo curso.
- Proporcionar formación e información a todo el personal del centro, especialmente sobre los efectos de todo tipo de drogas y de las estrategias de prevención.
- Asegurarse de que el programa llega a todos los alumnos de todos los niveles.

3. En la puesta en práctica

- Distribuir responsabilidades que permitan un seguimiento y una evaluación regular. Esto significa indicar claramente quién se responsabiliza de qué.
- Establecer una evaluación regular sobre el tópico, igual que se hace con los contenidos de cualquier materia.
- Evaluar el éxito del programa en términos de reducción del consumo de drogas entre los estudiantes, profesores y padres.

El enfoque que proponemos supone la integración de la educación sobre las drogas en el curriculum académico, lo cual implica a todo el personal docente, con objeto de llegar a todos los alumnos. La inhibición de muchos profesores y la obsesión por el cumplimiento estricto del programa nos alejan de la realidad cotidiana del alumno. También el sistema actual de evaluación actúa como freno. Es necesario tomar clara conciencia del problema y adoptar un compromiso que lleve a la acción, en el bien entendido que se trata de una necesidad básica del individuo.

Para asegurar la efectividad de los programas preventivos es necesario cumplir estos requisitos: a) una buena formación previa del educador, tanto por lo que respecta a los contenidos como a metodología; b) una motivación

intensa por parte del profesor que lo convierta en un "personaje ejemplar" (como mínimo cuando actúa como profesional); c) una buena planificación, ejecución y evaluación (Generalitat de Catalunya, 1989: 140).

Un plan para conseguir escuelas sin drogas ha sido propuesto por U. S. Department of Education (1989). En síntesis se trata de coordinar las fuerzas de diversas instancias para realizar las siguientes acciones.

Padres:

1. Enseñar estándares de lo bueno y lo malo, utilizando el ejemplo personal como principal vía de demostración.
2. Ayudar a los hijos a resistir la presión de los compañeros a consumir alcohol, tabaco y drogas ilegales, supervisando sus actividades, conociendo a los amigos de los hijos y hablando con ellos de sus intereses y problemas.
3. Estar al corriente sobre los signos de consumo de drogas. Cuando se observen síntomas actuar inmediatamente.

Escuelas:

4. Determinar la extensión y el carácter del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.
5. Establecer reglas claras respecto al alcohol, tabaco y otras drogas incluyendo sanciones cuando se infrinjan.
6. Fortalecer una política consistente contra el consumo de drogas. Asegurar la erradicación del consumo de cualquier tipo de drogas del centro educativo.
7. Poner en práctica un programa de prevención integrado en el curriculum dirigido a todos los alumnos de todos los niveles educativos, en el cual se insista sobre los efectos nocivos de las drogas y en la importancia de "no consumir".
8. Conseguir apoyos de la comunidad, en primer lugar de los padres, para el buen funcionamiento del programa de prevención.

Estudiantes:

9. Conocer los efectos de las drogas y formas de resistir a las presiones que inducen a probarlas.
10. Establecer entre los compañeros "redes de apoyo" para fortalecer la resistencia y la prevención.

Comunidad:

11. Apoyar los programas escolares de prevención mediante ayudas económicas y personal técnico especializado.
12. Implicar a la Administración pública (estatal, autonómica y local) en el programa de prevención para que proporcione el material necesario, personal técnico y ayudas económicas.

La afirmación "cuando se observen síntomas actuar inmediatamente" se refiere a una acción que excede del campo de la prevención primaria. La forma concreta de actuar dependerá de cada situación concreta y no podemos detenernos en detallar las situaciones posibles. Sin embargo conviene enmarcar esta acción. Lo primero que deben hacer los padres es tranquilizarse. Pero no inhibirse. Una sugerencia de actuación puede ser intentar hablar con su hijo para conocer mejor la situación real; sin ánimo de criticar, reñir o sermonear. A veces el diálogo puede ser suficiente. En otras será necesario conectar con centros de atención especializados, consultar con un médico o pedir consejo a especialistas sobre el tema. Un punto de referencia al cual se pueden dirigir profesores y padres en demanda de más información es el "Órgan Técnico de Drogodependencias de la Generalitat de Catalunya", Travesera de las Corts, 131-159, 08028 Barcelona, tel. 339 11 11 (ext. 187).

Habilidades de vida y prevención del consumo de drogas

El enfoque tradicional en la prevención de las drogodependencias se ha basado en la información de sus efectos nocivos. Aunque la información es necesaria, con ella no es suficiente. Se necesita una comprensión de las causas del comportamiento para el desarrollo de programas efectivos de prevención.

Hay evidencia de que el inicio del uso de drogas generalmente empieza durante la adolescencia. Este hecho es la resultante de una serie de factores complejos interrelacionados, como por ejemplo los modelos de fumadores influyentes (compañeros, profesores, padres, médicos, políticos, artistas, personajes que aparecen en los "mass media", etc.), la percepción de que el consumo de tabaco está aceptada socialmente (reuniones, fiestas, "todo el mundo lo hace"), la presión de los compañeros, etc. Todo esto provoca la creencia de que el fumar es un ingrediente importante para llegar a ser popular, atractivo al sexo opuesto, inteligente, maduro, varonil (en los chicos), emancipada (en las chicas), etc.

Una gran variedad de variables personales se han encontrado asociadas con el consumo de drogas, incluyendo baja auto-estima, baja auto-satisfacción, baja auto-confianza, gran necesidad de aprobación social, bajo sentido del control personal, alta ansiedad, rebeldía, gran impulsividad, impaciencia para asumir los roles adultos, etc. Además se han hallado diferencias entre los consumidores y los no consumidores en varias dimensiones del comportamiento, incluyendo valores y aspiraciones. Por ejemplo, los consumidores tienden más a lograr graduaciones académicas inferiores, a no participar en actividades extraescolares, a iniciarse en comportamientos antisociales, mentir, robar, engañar (Botvin y Dusenbury, 1987: 48). Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) el consumo de drogas puede conceptualizarse como un aprendizaje social, consecuencia de los complejos factores del entorno.

A partir del estudio etiológico del inicio en el consumo de drogas se derivan unas implicaciones para el desarrollo de programas de prevención. En primer lugar, estos programas deben diseñarse para disminuir las motivaciones para iniciar el consumo. En segundo lugar, debe disminuirse la exposición de modelos de consumidores influyentes o de alto status. En tercer lugar, debería intentarse aumentar la habilidad de los estudiantes a responder a las influencias sociales directas para fumar, beber y drogarse. Finalmente, debería disminuir la susceptibilidad general a las influencias sociales. Esto supone enseñar a los estudiantes habilidades de resistencia a influencias sociales directas, como por ejemplo la habilidad de rechazar ofertas de fumar, beber o consumir droga, así como técnicas de evaluación crítica de la publicidad persuasiva para el consumo de drogas legales (tabaco y alcohol). Si bien es difícil disminuir la exposición a modelos de fumadores influyentes, se debe intentar disminuir la susceptibilidad general a las influencias sociales mediante el aumento de la auto-estima, auto-confianza, sentido de la autonomía personal, control personal, así como técnicas para enfrentarse de forma eficaz a la ansiedad. Estos objetivos podrían conseguirse mediante un programa de Orientación en el cual el desarrollo de competencias personales y sociales tome un papel relevante.

En la aplicación de programas preventivos conviene tener presente la *teoría de la reactancia*, según la cual cuando se dice a alguien que no puede hacer algo a menudo aumenta la probabilidad de que haga precisamente aquello que está prohibido, y a veces en exceso. Se produce un *efecto bumerang*, también denominado *efecto de reactancia*. Las campañas de información basadas en el sensacionalismo pueden revalorizar comportamientos arriesgados y provocar un aumento de la experimentación con drogas. Por esto los programas actuales suelen basarse en el entrenamiento de habilidades de vida.

Una estrategia para prevenir el "efecto de reactancia" puede ser utilizar la *intención paradógica*, que consiste en dar instrucciones que paradójicamente parecen encaminadas a provocar una reacción y un comportamiento en la

dirección contraría a la que aparentemente se pretende. Por ejemplo, en una charla sobre prevención del consumo del tabaco se pueden resaltar las virtudes del fumar exagerándolas desproporcionadamente. Por ejemplo se puede decir, enseñando un paquete de tabaco: "Este producto es capaz de producir unos efectos asombrosos en las personas que lo consumen. Puede ayudar a sentirse bien, ser aceptado socialmente, mantener un buen aspecto físico, ser atractivo al sexo contrario, disfrutar de la vida, tener buena salud, mantenerse tranquilo en todo momento, parecer más simpático, estar de buen humor, ser joven, destacar, ser original y muchas cosas más. En definitiva, es un producto sensacional. Su precio es muy económico para los beneficios que reporta. Aquí indica que es perjudicial para la salud, pero esto solo es una argucia que no se la cree nadie. En conclusión, es un producto necesario en la sociedad actual que todos deberíamos consumir". A partir de estas informaciones se pretende provocar una reacción de resistencia en el receptor del mensaje, de tal forma que en realidad vaya a comportarse en sentido diametralmente opuesto. Y esto es en el fondo lo que se pretendía. En la aplicación de esta técnica no se pretende llegar a un conocimiento de las causas, sino provocar una reacción. Las habilidades que se requieren son buena habilidad para afrontar la paradoja, un mínimo de imaginación y la habilidad para ser realista. La intención paradójica se basa en la "terapia breve" de M. H. Erickson y en la logoterapia de V. Frankl. Sus principios básicos han sido elaborados por J. Hayley. Una exposición en castellano puede verse en McKay et al. (1985: 199-221). En ciertas circunstancias puede ser una estrategia efectiva en los programas de prevención.

Otra estrategia puede consistir en aplicar un *discurso de la servidumbre* consistente en resaltar como el consumo de drogas significa pasar a ser un servidor de ellas. Ya no eres libre; es la droga la que te domina. En el caso del tabaco, por ejemplo, ser consumidor habitual supone entre otras cosas: no poder ir a ningún sitio sin el tabaco a cuestas; al ir al cine empezar a sufrir cuando llevamos cerca de una hora de película sin fumar, lo mismo respecto del teatro, conciertos y reuniones donde no se permite fumar, de cada vez son más las ocupaciones en las cuales no se puede fumar, el fumar disminuye la sensación al gusto y por lo tanto al placer de la gastronomía; de cada vez son más los sitios en los que no se permite fumar y que por lo tanto vamos a sentirnos incómodos al no poder hacerlo, incluso visitas a particulares; supone un gasto adicional en progresivo aumento, etc.

Una actividad concreta puede ser la siguiente. Se forman grupos de alumnos (aproximadamente de tres miembros cada uno). Cada grupo se dedica a recoger información sobre el tabaco (o cualquier droga) con el propósito de informarse sobre las ventajas e inconvenientes de su consumo. Una vez realizado el trabajo se pone en común en clase de tal forma que haya un grupo que defienda el lema "no consumir" y otro equipo que defienda las ventajas del consumo.

Los programas de prevención de las drogodependencias deben considerarse como parte integrante de otros programas más generales de educación para la salud y de desarrollo de habilidades de vida. El enfoque preventivo del consumo de drogas mediante la adquisición de *habilidades de vida* es, precisamente, una de las tendencias actuales que se han revelado como de mayor utilidad. En otro capítulo nos hemos referido al desarrollo de las habilidades de vida en general. Su aplicación en la prevención del consumo de drogas es uno de los temas que más acaparan la atención de educadores e investigadores en la actualidad. Entre las técnicas que se incluyen en estos programas están el modelado, entrenamiento asertivo, toma de decisiones, "role playing", etc. Un programa en esta línea, inspirado en el LST (Life Skills Training Program) de Botvin y Dusenbury (1987) es el que proponemos a continuación. Está diseñado para facilitar el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentarse de forma eficiente a las influencias sociales que inducen a fumar, beber y consumir drogas. Este programa se encuentra inserto en un programa más general de intervención psicopedagógica, donde el desarrollo de habilidades personales y sociales es fundamental. La población-diana son los estudiantes de Ciclo Superior de primaria y secundaria. Este programa ha sido diseñado inicialmente para estudiantes de séptimo curso. Posteriormente se han elaborado otros programas de ampliación y afianzamiento para los cursos siguientes. Una descripción del temario del programa, secuenciado a lo largo de tres cursos, es la siguiente.

Programa de habilidades de vida y prevención del consumo de drogas

Primer curso

1. Consumo de drogas: mitos y realidades

Actitudes comunes y creencias sobre el tabaco, alcohol y otras drogas. La aceptabilidad social del consumo. El proceso de convertirse en consumidor habitual y la dificultad de dejar de serlo. Los efectos nocivos del tabaco.

2. Toma de decisiones y pensamiento independiente

Toma de decisiones rutinaria. Una estrategia general para la toma de decisiones. Influencias sociales que afectan a las decisiones. Reconocer las tácticas persuasivas. Importancia del pensamiento independiente. El pensamiento crítico.

3. Influencia de los "mass media" y de las técnicas publicitarias

Influencia de los "mass media" en el comportamiento. Técnicas publicitarias y de manipulación del comportamiento del consumidor.

Formular argumentos contrarios y otras estrategias cognitivas de resistencia a la presión publicitaria. Estudio de casos y aplicación: la publicidad de drogas legales (tabaco y alcohol).

4. Desarrollo del autoconcepto para la prevención

Discusión sobre el autoconcepto y cómo se forma. Relación entre el autoconcepto y el comportamiento. La importancia de un autoconcepto positivo. Métodos y estrategias para el desarrollo de un autoconcepto positivo.

5. Ansiedad y técnicas efectivas para dominarla

Discusión sobre situaciones que provocan ansiedad. Técnicas de relajación. Demostración y práctica de técnicas cognitivas para enfrentarse de forma efectiva a la ansiedad. Aplicaciones de estas técnicas en situaciones diarias.

6. Habilidades sociales y de comunicación

Comunicación verbal y no verbal. Técnicas para evitar malos entendidos. Habilidades básicas de conversación. Vencer la timidez. Iniciar contactos sociales. Relaciones chico-chica. Naturaleza de la atracción interpersonal. Conversar con el sexo opuesto.

7. Asertividad y presión de grupo

Concepto de asertividad, agresividad y pasividad. Situaciones que obligan a ser asertivo. Resistir a las presiones de compañeros para fumar, beber o consumir drogas.

Segundo curso

1. Consumo de cigarrillos: Causas y efectos

Factores que promueven el consumo de tabaco. Índices de consumo entre adultos y adolescentes. Efectos fisiológicos inmediatos del fumar.

2. Toma de decisiones y pensamiento independiente

Revisión de las estrategias de toma de decisiones. Clarificación de valores. Práctica de la toma de decisiones basada en valores. Revisión de las técnicas persuasivas. Importancia del pensamiento independiente.

3. Publicidad
Identificar y analizar las técnicas publicitarias y la manipulación del consumidor. Estrategias cognitivas para resistir a la presión de la publicidad.
4. Controlar la ansiedad
Discusión de situaciones comunes que inducen a la ansiedad. Revisión y práctica de técnicas cognitivas para enfrentarse a la ansiedad.
5. Habilidades de comunicación
Técnicas para evitar malentendidos. Comunicación verbal y no verbal. Habilidades de escuchar y parafrasear.
6. Habilidades sociales
Revisión de las habilidades básicas de conversación. Demostración y práctica de iniciar, mantener y finalizar una conversación.
7. Entrenamiento asertivo
Situaciones que reclaman un comportamiento asertivo. Revisión y práctica de habilidades verbales y no verbales. Revisión y práctica de resistir a presiones directas para fumar, beber alcohol y tomar drogas ilegales. Discusión y práctica asertiva de los derechos de no fumador.

Tercer curso

1. Toma de decisiones y solución de problemas
Introducción al tercer curso. Revisión y práctica de la estrategia de toma de decisiones.
2. Control de la ansiedad
Revisión y práctica de la relajación. Respiración profunda. Controlar pensamientos negativos.
3. Habilidades sociales
Revisión y práctica de saludar y breves contactos sociales. Identificación y práctica de las habilidades para iniciar, mantener y finalizar una conversación.
4. Entrenamiento asertivo
Discusión de situaciones que reclaman un comportamiento asertivo. Identificación y práctica de habilidades asertivas verbales y no verbales.

5. Resistir a la presión de los compañeros

Identificar situaciones de presión por parte de los compañeros para consumir tabaco, alcohol y drogas ilegales. Orientaciones sobre lo que se debe decir y cómo decirlo en tales situaciones. Práctica de habilidades de resistir a la presión de los compañeros.

Con estos programas se pretende no solamente la prevención del consumo de drogas sino también el desarrollo personal a través de las habilidades de vida.

Un aspecto importante del programa consiste en procurar el apoyo de los padres. Este es un elemento esencial para conseguir unos resultados óptimos.

Una primera aproximación a la evaluación del programa se centra en el consumo de cigarrillos. Se formulan tres preguntas a los participantes: a) ¿Has fumado algún cigarrillo durante el último mes?; b) ¿Has fumado algún cigarrillo durante la última semana?; c) ¿Fumado algún cigarrillo durante el día de ayer?. Un reflejo de la eficacia del programa puede expresarse mediante la reducción progresiva en el número de cigarrillos fumados por los participantes, así como la comprobación de estos datos con los de cohortes anteriores.

Integración de la prevención en el curriculum

Características generales

Existen una serie de temas que pueden estar presentes en todos los niveles educativos. Entre ellos están los siguientes:

- Un mensaje claro y consistente de que el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales es muy perjudicial para la salud.
- Las consecuencias sociales del consumo de drogas.
- Promoción de actitudes y comportamientos saludables y responsables.
- Corregir las creencias y suposiciones equivocadas, desarmando el sentimiento de invulnerabilidad personal.
- Reforzar la resistencia a las influencias y presiones sociales que animan al consumo de drogas.

- Implicar a los padres y demás miembros de la familia en el esfuerzo de prevención.
- Información apropiada sobre servicios de intervención para cuando se necesite ayuda en caso de emergencia.

En todo momento el mensaje debe quedar claro: "no consumir". Todo tipo de drogas son muy perjudiciales para la salud, incluidas las legales. Pero además, en el centro educativo no se permite consumir ningún tipo de drogas; está terminantemente prohibido.

Seguidamente se presentan una serie de sugerencias específicas para los distintos niveles académicos. Como se comprenderá, no es posible establecer una especificidad gradual absoluta. Las sugerencias que siguen deben entenderse dentro de un amplio campo de posibilidades que permiten una gran variación en su aplicación. Para cada nivel procuramos hacer referencia a los *conocimientos* a adquirir, los *valores* a asimilar y las *acciones* a emprender.

Parvulario y ciclo inicial

Hacia el final del ciclo inicial los alumnos deberían *conocer*.

- Qué son las drogas, con especial referencia al alcohol, tabaco, marihuana, cocaína, heroína e inhalantes.
- La diferencia entre alimentos, venenos, medicinas y drogas.
- Que algunas medicinas pueden ayudar cuando uno está enfermo, cuando han sido prescritas por el médico y administradas por los padres o adultos responsables de los niños. Pero que las medicinas pueden ser perjudiciales en otro caso.
- Que las personas pueden llegar a ser muy fácilmente dependientes del alcohol, tabaco y drogas ilegales.
- Que se deben evitar objetos y sustancias desconocidas y probablemente perjudiciales.
- Hábitos nutricionales saludables y practicarlos, así como hábitos de realizar ejercicios físicos.
- Que cada individuo es en último término el responsable de su propia salud y bienestar.

- Las reglas sociales respecto al consumo de drogas. Comprender por qué existen estas reglas y respetarlas. Hacia tercer curso se puede introducir el concepto de "ley" y "legal".

Para conseguir estos conocimientos debería integrarse en el curriculum regular:

- Lecciones sobre alimentos, medicinas, venenos y drogas, que permitan identificarlos y evitar las sustancias nocivas.
- Aprender a leer etiquetas, signos e instrucciones como parte de las habilidades de lenguaje.
- Recoger colecciones de envases, reglas e instrucciones como proyecto de clase.
- Introducir gráficas y carteles para la prevención del consumo de drogas en materias como naturales, sociales y matemáticas.
- Discusión y asignación de trabajos sobre reglas y leyes como parte de las ciencias sociales.

A esta edad los niños deberían empezar a desarrollar un sentido de la responsabilidad hacia sí mismos y hacia los otros, asumiendo progresivamente los siguientes *valores*:

- Cada individuo es único y digno de valor.
- Aprender a compartir y comprender que las propias acciones afectan a los demás.
- Desarrollar un sentido de responsabilidad hacia los niños, empezando por los más pequeños.
- Aprender a evitar a las personas extrañas que puedan ser sospechosas y no aceptar obsequios de desconocidos (caramelos, golosinas, chucherías, ... drogas).
- Aprender a decir NO a las cosas que se sabe que son malas y saber cómo decir NO adecuadamente.
- Conocer la propia responsabilidad de comunicar a los adultos apropiados sus propios problemas y aclarar sus dudas.
- Aprender que las reglas y las leyes deben ser un estímulo para la cooperación y que sin ellas la vida podría ser difícil.

- Comprender que crecer es una gran aventura en la cual se disfruta más con vida sana, actitudes positivas y hábitos para evitar el consumo de drogas.

Las *actividades* de clase de parvulario y primeros niveles pueden incluir canciones; juegos de simulación utilizando muñecas para representar lo que puede suceder en caso de consumo de drogas; entregar dibujos con diversas sustancias para que los alumnos colorean sólo los saludables, etc. Posteriormente se deben ir introduciendo contenidos concretos en el curriculum.

Segundo ciclo

A partir de estas edades algunos alumnos empiezan a experimentar con el alcohol y el tabaco. Principalmente con motivo de ciertas fiestas sociales como bautizos, bodas y primeras comuniones. La influencia y presión de los compañeros se hace progresivamente mayor. El conocimiento adquirido hacia el tercer curso debería ser el fundamento para la futura prevención. Hacia final del tercer curso debería discutirse en detalle todo lo referente al tabaco y alcohol; también se puede introducir la marihuana, cocaína e inhalantes. Hay que ir proporcionando más información y motivación para evitar el consumo de drogas. Los temas de salud, seguridad y responsabilidad deberían continuar. Hacia el final del segundo ciclo el alumno debería *conocer*:

- Formas para identificar las drogas.
- Cómo y por qué los efectos de las drogas pueden variar de persona a persona, especialmente inmediatamente después del consumo.
- Los efectos y las consecuencias del consumo de ciertas sustancias y por qué no deberían consumirlas.
- El motivo por el cual el tabaco, alcohol y drogas están prohibidas en las escuelas.
- Cómo afectan las drogas a distintas partes del cuerpo y por qué las drogas son especialmente perjudiciales para las personas en proceso de crecimiento.
- Que existen influencias sociales que presionan hacia el consumo de drogas:
 - Publicidad en los "mass media"
 - Presión de los compañeros
 - Influencias familiares

- Costumbres sociales
- Fiestas y reuniones
- Qué es la adicción y cómo afecta al propio sujeto y a los demás, especialmente a los familiares.

Los alumnos deben seguir aprendiendo contenidos sobre salud y nutrición, poniendo el énfasis sobre cómo funciona el cuerpo humano (pulmones, circulación, digestión).

Hacia el final de segundo ciclo los alumnos deberían haber adquirido los siguientes *valores*:

- Infringir las reglas y las leyes sobre el consumo de drogas puede tener serias consecuencias.
- Es importante conseguir ayuda inmediata para cualquiera que tenga un problema de drogas, incluido el propio alumno, amigos o familiares.
- Reconocer y responder adecuadamente a las influencias sociales y presiones para consumir tabaco, alcohol y otras drogas.
- Resistir a la presión de los compañeros es una habilidad de vida que se debe practicar.

Es más difícil enseñar comportamientos y habilidades que impartir conocimientos. En tema de drogas, más que conocimientos interesan las actitudes y los comportamientos, los cuales deben desarrollarse y practicarse en situaciones de la vida real. Por tanto, el esfuerzo debe ser continuo, colaborando padres y profesores permanentemente. No se deben esperar resultados espectaculares en breve tiempo. Entre las *actividades* de clase pueden incluirse:

- Aprender a decir NO.
- Realizar juegos de simulación de situaciones reales y "role playing".
- Promover habilidades de análisis crítico.

El "juego de la oca de la salud" es una sugerencia interesante. Puesto que el juego de la oca es de dominio público, su aprendizaje es muy sencillo. De lo que se trata es de ilustrar las 63 casillas con elementos beneficiosos y perjudiciales para la salud. La labor de los niños consiste en hacer los dibujos de los elementos.

Ciclo Superior

La llegada de la adolescencia crea nuevos retos a la prevención del consumo de drogas. En esta edad empiezan a ampliarse las posibilidades de relación social. Se inicia un progresivo desprendimiento respecto de los padres, profesores y adultos. El acceso al tabaco, alcohol y drogas es sumamente fácil. Las influencias sociales y las presiones de los compañeros son muy fuertes. El natural deseo de ser aceptado por los compañeros puede llegar a ser una causa de ansiedad que refuerza la presión de los compañeros para empezar a fumar, beber o consumir drogas. El deseo de parecer mayor es otro factor que contribuye a este comportamiento, así como un progresivo escepticismo frente a la autoridad y a lo que los adultos les están enseñando.

En estos niveles las asignaturas se dividen en compartimentos estancos, con un profesor para cada materia, que se imparte durante un tiempo concreto. Esto exige una mayor coordinación entre el profesorado para hacer eficaz la prevención.

Durante estos años los alumnos deberían aprender, como parte de su currículum:

- Más conocimientos sobre las características de las drogas y de los efectos de interacción.
- Una comprensión de los efectos fisiológicos de las drogas sobre el sistema circulatorio, respiratorio, nervioso y reproductor.

- Los efectos a corto plazo y a largo plazo.

Concepto de dependencia física y psicológica.

- Efectos de las drogas en actividades de coordinación motora, como conducir un vehículo o practicar un deporte.
- Efectos hereditarios de las drogas.
- Comprensión del problema social de las drogas, con el coste que conlleva para las familias y el herario público, así como las estrategias que la sociedad adopta para combatir el problema.
- Relación entre consumo de drogas y SIDA (Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida).
- Leyes y política sobre el consumo de drogas y su aplicación en los centros educativos.

- Cómo se ejerce presión a través de los "mass media" y la publicidad principalmente dirigida a los adolescentes.
- Panorama local del consumo de drogas y recursos de asistencia disponibles.

En estos niveles se pueden introducir contenidos específicos sobre drogas en las distintas materias del curriculum. El contenido no debe limitarse a la simple información, sino que debe llevar a un compromiso de acción, tanto respecto al propio cuerpo como a saber que se debe hacer en caso de apuro. Ejemplos de actividades pueden ser escribir historietas que representen lo que se debe hacer en caso de que una persona extraña ofrezca algún producto desconocido; realizar ejercicios encaminados a intentar romper un mal hábito, explicando que es más fácil evitar el adquirir un mal hábito que el corregirlo, etc.

Los adolescentes a menudo poseen un sentimiento de invulnerabilidad personal. Piensan que "esto no puede pasarme a mí". Esto, junto con una inseguridad respecto del atractivo personal y aceptabilidad social puede utilizarse para una toma de conciencia que conduzca a una acción. Así, por ejemplo, se puede hacer referencia a como el tabaco, alcohol y otras drogas afectan a la apariencia personal; el tabaco produce un color desagradable en los dientes y dedos; el tabaco y el alcohol provocan unos olores desagradables al respirar, todas las drogas producen efectos sobre la coordinación psicomotriz, la práctica deportiva, la apariencia personal, el pensamiento, el desarrollo físico y sexual, así como el comportamiento en general. Otro aspecto que conviene tener presente es el hecho de que la mayoría de los jóvenes al llegar a los 18 años piensan en sacarse el carnet de conducir. De cada día son más los accidentes graves que tienen una relación con jóvenes que han bebido alcohol. Ya hemos citado algunos datos en el capítulo anterior relacionados con la seguridad vial. El consumo de alcohol disminuye el sentido de la responsabilidad, crea una falsa seguridad en el conductor y aumenta las conductas agresivas. Con objeto de contribuir a paliar este grave problema, actualmente los gobiernos están implantando el sistema de conceder un permiso temporal (por ejemplo dos años) y renovarlo si se demuestra una conducción responsable avalada por la ausencia de accidentes. El carnet de conducir no será renovado en caso de accidente en el cual se demuestre la culpabilidad y/o el consumo previo de alcohol. Recordar todos estos efectos, junto con muchos otros de carácter sanitario, puede ser una estrategia educativa eficiente.

Los adolescentes van comprendiendo que progresivamente van ganando más libertad. Esto debe implicar un crecimiento paralelo en la responsabilidad. Lo cual incluye un respeto por el cumplimiento de las leyes y estar al corriente de los efectos de inflingirlas.

Otros valores a tener presentes son el tomar conciencia de la obligación moral de mantener el entorno (no sólo el escolar) libre de drogas. Esto implica mantener los espacios públicos cerrados sin humo, así como una conciencia ecológica de mantener el entorno sin colillas, botellas, cristales, jeringuillas y todo tipo de desperdicio.

Es importante que en la planificación y realización de actividades preventivas participen todos los profesores, siempre que esto sea posible. Ejemplos de actividades pueden ser las siguientes. Proporcionar información sobre el panorama de las drogas en Ciencias Sociales, poniendo un énfasis especial en la presión social que induce al consumo; discusión de los efectos de las drogas en el cuerpo en las clases de Ciencias Naturales y/o Biología; atención a la nutrición y a los estilos de vida saludables en clases de Educación Física; elaboración de posters y carteles en favor de una vida sana y de prevención del consumo de drogas en las clases de Arte; la lectura de novelas que tratan el tema de las drogas en clases de Literatura (en castellano, lengua de la comunidad autónoma y/o idioma extranjero), y proponer un 'slogan' para el cartel que se elabora en la clase de Arte; datos estadísticos sobre consumo y morbilidad en clases de Matemáticas, etc. Para aprender a respetar las leyes puede ser interesante imaginar lo que sucedería en una gran ciudad si no hubiera normas de circulación ni semáforos.

La organización de clubs, centros juveniles, educadores de calle y otros elementos implicados en la juventud deberían tener presente que un foco de atención deben ser las actividades de prevención.

Enseñanza Secundaria

La prevención en secundaria debe ser la culminación de los esfuerzos por integrar la prevención en el curriculum. En esta etapa los estudiantes están en la fase superior de la adolescencia y entrando en la edad adulta. La educación para la prevención del consumo de drogas debe ir encaminada a proporcionar habilidades para enfrentarse a las situaciones que inducen al consumo y a resistir las presiones del grupo.

Al final de secundaria los estudiantes deberían haber adquirido los siguientes conocimientos:

- Efectos a corto y largo plazo de drogas específicas, incluyendo la adicción y posible muerte.
- Relaciones de las drogas con el cáncer de pulmón, infarto de miocardio, problemas circulatorios, SIDA, etc.

- Comprender que los efectos de interacción por combinación de drogas pueden ser fatales.
- Efectos en los propios hijos, incluyendo posibles defectos desde el nacimiento.
- Comprender como el tabaco, alcohol y otras drogas afectan el feto y al niño durante la lactancia.
- Consecuencias legales, sociales y económicas del consumo de drogas.
- Centros de recursos para la prevención y el tratamiento relacionados con el consumo de drogas.
- Estar preparados para ser elementos activos en la prevención del consumo de drogas.

Entre las actividades de clase están las mismas que hemos señalado para el tercer ciclo, profundizando en algunos aspectos. Por ejemplo, el profesor de Matemáticas puede presentar investigaciones sobre la predicción del consumo de drogas y los efectos en ciertas enfermedades como el cáncer de pulmón, enfisema pulmonar, problemas respiratorios, etc., señalando claramente los grupos de riesgo en función del consumo de drogas; también puede organizar la administración de una encuesta anónima sobre consumo de drogas (principalmente tabaco y alcohol) y analizar los datos recogidos cuantitativamente. En Ciencias Sociales se puede introducir el coste social del consumo de drogas. En Filosofía los principios éticos subyacentes. En Arte y Lenguaje, las presiones de los medios de comunicación de masas y la publicidad. La introducción de programas de "educación vocacional", con elementos de seguridad en el trabajo y responsabilidad, así como una referencia a que de cada vez son más las ocupaciones en las cuales no se puede fumar, son otros factores a añadir al programa de prevención. Otros ejemplos de actividades son el discutir (si es posible con expertos) los efectos nocivos del tabaco, alcohol y otras drogas; realizar trabajos de investigación sobre el tema de las drogas con carácter interdisciplinario entre varias asignaturas; crear una sección sobre drogas en la biblioteca y utilizarla para diversos trabajos; analizar informaciones de la prensa referidas al consumo de drogas, etc.

Evaluación de los aprendizajes

Si hay un verdadero interés en la prevención, y se considera que este es un tópico importante del curriculum, los contenidos referidos a las drogas deben ser graduados y evaluados a lo largo de todo el curriculum igual que los

demás contenidos. Cuando los contenidos sobre prevención se aíslan del resto del currículum son considerados por parte del alumnado como tiempo libre ("hoy no hacemos clase") y como consecuencia ignoran el mensaje.

Una sugerencia de cara a una evaluación eficaz sería la siguiente. Incluirla como tema de examen durante el último curso de los grandes ciclos académicos: 5º curso de EGB, 8º curso de EGB, 3º curso de BUP o al final de la FP-1.

En cuanto a la evaluación del programa, las cuestiones esenciales pueden ser las siguientes o similares.

1) Respecto a los alumnos: ¿conocen los estudiantes datos concretos respecto del tabaco, alcohol y demás drogas?, ¿resisten a las presiones que inducen al consumo?, ¿son capaces de abandonar el hábito en caso de que ya sean consumidores al inicio del programa?, ¿desarrollan actitudes saludables?, ¿están en disposición de contribuir a una sociedad sin drogas?.

2) Respecto a los profesores: ¿se han realizado las actividades como estaban planificadas?, ¿los profesores son capaces de cubrir todo el programa, tanto por lo que respecta al tiempo disponible como a sus conocimientos sobre el tema?

3) Datos objetivos: encuestas sobre el consumo de tabaco, alcohol y drogas a todos los alumnos y profesores, con objeto de mantener un registro estadístico que permita observar la evolución del mismo a través de los años. También datos sobre infracciones de las normas; por ejemplo cuántas veces durante el curso se han pillado a estudiantes consumiendo algún tipo de drogas (incluidas tabaco y alcohol). Encuestas de actitudes aplicadas a alumnos y profesores.

4) Respecto a los padres: ¿los padres consideran que sus hijos, en general, manifiestan un conocimiento de los efectos nocivos de las drogas?, ¿han desarrollado mejores actitudes respecto a la prevención del consumo de drogas?, ¿manifiestan un deseo expreso de evitar su consumo?.

Algunos indicadores para evaluar programas preventivos que se pueden recoger a partir de listas de control (checklist) son los siguientes: demuestra una auto-estima positiva; conoce los efectos nocivos de las drogas; conoce los efectos de la presión de los compañeros; demuestra hábitos de rechazo al consumo de drogas; no consume alcohol; no consume tabaco; no consume drogas ilegales; sus amigos no consumen ningún tipo de drogas; sus padres no consumen ningún tipo de drogas; tiene redes de apoyo que le ayudan a la prevención; cambia las actitudes respecto de los compañeros que consumen drogas; participa en actividades deportivas; se compromete en actividades voluntarias extraescolares o en clubs; atiende en clase; tiene un buen

rendimiento académico. Indicadores favorables al consumo: ha sido expulsado de clase; ha sido expulsado de un centro educativo; llega tarde a clase; falta a clase con frecuencia de forma injustificada; recibe calificaciones bajas; a veces fuma; bebe alcohol; conduce algún vehículo de forma irresponsable; habiendo bebido alcohol ha tenido algún accidente; manifiesta deseos de suicidio o lo ha intentado; infringe las leyes y las normas sociales.

Una forma concreta de evaluar la prevención del tabaquismo puede ser a través de una encuesta sobre su consumo. Entre las preguntas se incluyen algunas como: ¿eres fumador?, en caso afirmativo ¿cuántos cigarrillos al día?.

En la evaluación de programas preventivos hay que tener presente que lo más probable es que el consumo aumente a pesar del programa. Por ejemplo, supongamos que en octavo de EGB hay un 5 % de alumnos que afirman fumar habitualmente, lo más probable es que este porcentaje se haya incrementado un año más tarde cuando cursen primero de BUP. El incremento puede ser considerable cuando el grupo llegue a COU. Sin embargo, de esto no se puede inferir que el programa preventivo no haya sido efectivo. La comparación debe hacerse respecto de los índices correspondientes a cada nivel educativo recogidos en años anteriores, o a partir de estadísticas disponibles. El análisis de cohortes puede ser una estrategia adecuada para este tipo de evaluación. En conclusión, el programa preventivo no puede esperar que a lo largo de la enseñanza secundaria, por ejemplo, se reduzca el consumo; sino que lo que debe procurar es que se atenué el índice de consumo respecto de lo que sería si no hubiera el programa.

Apoyos al programa de prevención

El curriculum por sí mismo no es suficiente para una prevención eficaz. Se necesita crear un entorno que la favorezca. Para ello es necesario poder contar con la colaboración de los padres, así como otros elementos significativos de fuera de la escuela, como clubs, líderes, Administración pública, etc.

Hay que tomar conciencia de que en el programa de prevención estamos todos implicados. Sin embargo, a veces sucede que cuando algo es responsabilidad de todos se convierte en responsabilidad de nadie. Para evitar este efecto hay que distribuir las responsabilidades de forma clara. Seguidamente se ofrecen sugerencias sobre los compromisos que deben adoptar los diversos elementos implicados en un programa de prevención del consumo de drogas.

Profesores

Puesto que se trata de integrar la prevención en el curriculum, los profesores van a jugar un papel relevante en la impartición de contenidos. Para ello es necesario que se reciclen, tanto a nivel teórico-informativo como en cuanto a la metodología didáctica a utilizar. A tal efecto es necesario asegurar una motivación del profesorado hacia la colaboración en el programa y proporcionarle de forma fácil y eficiente cursos de reciclaje apropiados.

Probablemente una de las formas más eficaces de proceder a este reciclaje consiste en proporcionarlo al conjunto de profesores y dentro del mismo centro. Para ello deben buscarse unos horarios fuera del horario escolar; o bien realizarlo durante la primera quincena de setiembre.

Padres

Los padres son los educadores más importantes para sus hijos. Su papel en la prevención puede tener una influencia enorme, sobretodo si se inicia a partir de los primeros años de vida. Si los padres pueden adoptar el rol de un modelo digno de imitación, por la ausencia de consumo de drogas, la eficacia puede ser óptima.

Comunidad

La intención a la hora de redactar este trabajo era tener presente en todo momento la necesidad de una intervención social que excede el marco escolar. Por el tema que estamos tratando nos hemos centrado en la escuela. Excede al ámbito que nos hemos fijado el detallar la metodología de intervención comunitaria. Pero hemos de insistir en que solamente la aplicación de programas que tomen en consideración todo el sistema donde se desenvuelve la vida del individuo tienen probabilidades de ser eficaces. A título de ejemplo citemos alguna sugerencia en este sentido.

En "educación vocacional" muchas veces se realizan charlas, mesas redondas, ruedas de prensa y otras actividades en las que intervienen diversos profesionales para explicar su experiencia en el trabajo. Si además pueden aportar datos sobre la inconveniencia de fumar durante el trabajo, o incluso la prohibición de hacerlo en determinadas ocupaciones (lo mismo respecto al alcohol y otras drogas), pueden contribuir a la prevención ofreciendo un apoyo

desde la comunidad. De lo que se trata es de reforzar el mensaje de "no consumir" desde todos los puntos de vista posibles.

El consumo de tabaco y bebidas alcohólicas en los banquetes (bodas, bautizos, primeras comuniones, cumpleaños, fiestas familiares e incluso fiestas escolares) muchas veces significa el inicio del consumo de drogas. Una alternativa sería poner en funcionamiento un "bar de la salud", en el que se ofrecieran bebidas naturales y alimentos sanos, evitando totalmente cualquier tipo de droga (incluso las legales). Estas iniciativas pueden surgir de la misma escuela. Posteriormente se puede extender su práctica a las fiestas y banquetes familiares. En una etapa posterior, cuando haya una concienciación general por parte de la adolescencia, ¿por qué no llegar la creación comercial de este tipo de locales, que en principio podrían estar subvencionados por la Administración?

10. Investigación y evaluación de programas

Investigación y evaluación

Existe una relación entre la investigación y la evaluación. Las investigaciones sobre programas de orientación muchas veces consisten en la evaluación de los mismos.

Sin embargo no siempre coinciden investigación y evaluación. La investigación suele estar más orientada a la teoría, ejerce un mayor control sobre las variables, produce más resultados que no son aplicables de forma inmediata, es más sofisticada, presenta una mayor complejidad en el diseño, supone un menor grado de subjetividad y juicio por parte del investigador y está más interesada en la explicación y predicción de los fenómenos. Por otro lado, la evaluación está más orientada a la toma de decisiones, se preocupa principalmente por determinar si se han logrado los objetivos, puede tener un menor control sobre las variables y tiende a ser menos rigurosa y sofisticada. Con todo, los estudios de evaluación pueden ser, y muchas veces son, auténticas investigaciones y una categoría de vestigaciones consiste en la evaluación de programas. La frontera queda aún más difusa entre la investigación evaluativa y la evaluación de programas. Hemos de suponer al profesional de la orientación preparado para planificar y realizar investigación evaluativa con toda rigurosidad. Sin embargo esto no es indispensable para la evaluación de los programas de orientación que se están realizando en un centro educativo concreto.

Baker, Swisher, Nadenichek y Popowicz (1984) estudian y analizan los efectos medidos de los programas de prevención. Baker y Shaw (1987), también revisan las investigaciones sobre programas de prevención aportando abundantes datos sobre su eficacia. La evidencia acumulada proporciona un soporte empírico para la puesta en práctica de programas de prevención. La

justificación de estos programas en base a la evidencia acumulada puede ahorrar que no se tenga que convertir toda evaluación de programas en investigación. Sin embargo no hay que olvidar la conveniencia de continuar investigando sobre este tópico.

Al mismo tiempo, a partir de la información disponible, se puede afirmar que son pocos los centros educativos que imparten programas de prevención de forma sistemática. Consideramos que es necesario poner un mayor énfasis en estos programas, ya que esto puede ser vital para la sociedad del futuro.

Nuestro mayor deseo sería poder observar una aceptación manifiesta de los programas de prevención y sobre todo su implantación generalizada en el sistema educativo. Insistimos en que los orientadores deben jugar un papel decisivo en el proceso de implantación de programas de prevención en la escuela. De esta forma se podrán producir cambios importantes.

La implantación de programas de intervención para la prevención y el desarrollo supone una innovación en el campo educativo. Existe una relación entre innovación e investigación: ambas se potencian mutuamente. Por otra parte, no existe una frontera claramente delimitada entre investigación e innovación. La investigación-acción funde la actividad innovadora en las aulas con la actitud investigadora que resulta imprescindible en cualquier proceso de innovación. La investigación-acción es una estrategia que puede ser de utilidad en la puesta en funcionamiento de programas de intervención. A ella vamos a dedicar el siguiente apartado. Después seguirá otro referido a la evaluación de programas.

Investigación-acción y Orientación

Todo lo que hemos expuesto sobre los programas de intervención tiene mucho en común con la investigación-acción. No es frecuente encontrar en obras de investigación-acción referencias concretas a la Orientación Psicopedagógica y viceversa. Sin embargo, en cierta forma se puede concebir que la implantación de programas de intervención psicopedagógica, tal como lo hemos expuesto, constituye un proceso de investigación-acción. Por eso vamos a ofrecer una panorámica sobre las características esenciales de la investigación-acción para que los orientadores lo puedan tener presente en la puesta en práctica de programas de orientación. Lo que sigue es un resumen de lo que se expone en otro lugar a propósito de la investigación-acción (Bisquerra, 1989).

La investigación-acción pretende resolver un problema real y concreto, sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas. El

objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado. El objeto de la investigación se reconoce situado en su contexto espaciotemporal, intencionalmente unido al campo doxológico, el de la "realidad de cada día"; se origina a partir de la experiencia vivida como problemática por un sujeto o grupo de sujetos *hic et nunc*.

Para Cohen y Manion (1985: 216) este tipo de investigación es adecuada "siempre que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica". Se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla, o modificarla hacia la innovación educativa.

Se denomina "espiral autorreflexiva" a ciclos sucesivos de **planificación, acción, observación y reflexión**. El carácter cíclico significa un proceso recursivo de "espiral dialéctica", entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos se van alternando, integrándose y complementándose. La planificación del proceso ha de ser lo suficientemente flexible para poderlo modificar cuando aparezcan elementos relevantes no previstos.

Los orígenes de la investigación-acción hay que buscarlos en Kurt Lewin (1946) que describió el proceso de "Action Research" indicando algunas de sus notas esenciales: contribución al cambio social, carácter participativo, impulso democrático. En su opinión no debería haber "ninguna acción sin investigación y ninguna investigación sin acción", que coincide con otra de sus afirmaciones: "nada hay tan práctico como una buena teoría". Dos de sus ideas cruciales fueron las de "decisión de grupo" y "compromiso con la mejora". Describió la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. La naturaleza cíclica del enfoque de Lewin reconoce la necesidad de que los planes de acción sean flexibles y dúctiles; no es posible prever con detalle todo lo que debe hacerse.

Se atribuye a Corey la introducción de la investigación-acción en el área educativa. Para Corey (1953: 6) la investigación-acción es "el proceso por el que los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente en orden a guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones". Otros autores también empezaron a utilizar el término de investigación-acción entre finales de los cuarenta y principios de los años cincuenta, en Estados Unidos. Sin embargo, hay una pérdida de interés por el tema a lo largo de la década de los cincuenta. Es en la década de los setenta cuando la investigación-acción resurge con un nuevo impulso. Experiencias en esta línea son las de L. Stenhouse, John Elliott y otros en el Reino Unido, durante los años setenta, con objeto de ayudar a los profesores a desarrollar en las clases un aprendizaje heurístico. En Australia,

especialmente en la Universidad de Deakin, la investigación-acción ha sido una parte importante de la mejora escolar y de la investigación educativa durante más de una década, siendo algunos de los más claros representantes Kemmis, Carr y McTaggart. En Canadá, y en Quebec en concreto, un grupo de educadores e investigadores han aplicado la investigación-acción a diversos problemas educativos (Goyette y Lessard-Hébert, 1988). En Estados Unidos ha resurgido de la mano de Van Manen, Taba, Argyris, Putman y otros. En Francia y en España también ha florecido este movimiento con aportaciones diversas. Podemos afirmar que la investigación-acción es una corriente que va adquiriendo importancia progresiva, siendo de cada día más abundantes las experiencias y publicaciones sobre el tema.

Hay varias formas de emprender una investigación-acción. Muy a menudo el origen está en la noción de *necesidad*, entendida como una discrepancia entre lo que se vive y lo deseable. Para Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción surge de la clarificación de preocupaciones compartidas en un grupo, intentando descubrir qué puede hacerse, para llegar a adoptar un proyecto de grupo. El grupo identifica una *preocupación temática* (área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora). Los miembros del grupo *planifican* la acción conjunta, *actúan* y *observan* individual o colectivamente y *reflexionan* juntos. Los planes son replanteados en función de sucesivos análisis críticos (p. 14). La forma general de la cuestión que adopta un grupo al comienzo de un ciclo de investigación-acción es de este modo: "Nos proponemos hacer X con objeto de mejorar Y" (p. 26). Estos autores señalan unos puntos claves de la investigación-acción (pp. 30-37) que pueden sintetizarse en los siguientes términos: 1) se propone mejorar la educación mediante su cambio; 2) es participativa: las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas; 3) sigue una espiral introspectiva: ciclos de planificación, acción, observación, reflexión; 4) es colaboradora; 5) crea comunidades autocríticas; 6) es un proceso sistemático de aprendizaje, en el cual se utiliza la "inteligencia crítica" orientada de tal forma que la acción educativa se convierta en una *praxis*; 7) induce a teorizar acerca de la práctica educativa y someter los supuestos a un examen crítico; 8) exige que las prácticas educativas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba; 9) concibe de modo amplio y flexible aquello que pueden constituir pruebas, incluyendo los propios juicios, reacciones e impresiones; 10) exige el mantenimiento de un diario personal en el que se registran nuestros progresos y reflexiones; 11) es un proceso político porque implica cambios que afectan a otras personas, por eso a veces genera una resistencia al cambio; 12) implica la realización de análisis críticos de las situaciones; 13) empieza modestamente y se desplaza hacia cambios más amplios; 14) empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, de tal forma que progresivamente se puedan definir problemas de mayor envergadura; 15) empieza con pequeños grupos, que se expanden gradualmente a un número

cada vez mayor de colaboradores; 16) permite crear registros de las mejoras; 17) permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente en favor de lo que hacemos.

El campo de aplicación de la investigación-acción es múltiple y variado. Si bien, en el campo educativo, la investigación y análisis del currículum es el foco principal de atención. La investigación-acción no es un fin en sí misma, sino que está inexorablemente ligada al cambio curricular y a la adopción de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para Stenhouse (1984, 1987) este tipo de investigación, que tiene múltiples aplicaciones y derivaciones, no solo contribuye a la práctica sino también a la teoría. Si "la acción sin conocimientos puede no ser ni deseable ni eficaz", "el conocimiento sin acción es estéril".

Esta actividad investigadora se ve reforzada desde una perspectiva de currículum abierto, como propone el *Diseño Curricular Base* del MEC (1989). La revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje pone de relieve la necesidad de que los profesores sean investigadores en sus aulas. Los orientadores pueden ser elementos dinamizadores para la constitución de equipos de investigación para la acción.

Una de las estrategias posibles consiste en *negociar el currículum*. En ella los alumnos son invitados por los profesores a: a) reflexionar sobre lo que ya saben de un tema; b) decidir qué les gustaría saber sobre el mismo; c) considerar de qué forma podrían averiguarlo; d) poner en práctica planes para averiguar más cosas; e) evaluar el éxito de su investigación mediante la reflexión sobre lo aprendido en comparación con los propósitos y metas iniciales (Carr y Kemmis, 1988: 182). Como se puede observar esto tiene mucho en común con lo que hemos estado proponiendo de la integración en el currículum de los contenidos de Orientación Psicopedagógica que hemos ido presentando.

La investigación-acción supone una intervención en pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un análisis de los efectos de tal intervención. Son características destacables de este tipo de investigación: a) contexto situacional: análisis de un contexto específico, sin pretender que la muestra de sujetos sea representativa; b) generalmente colaborativo: equipos de especialistas y prácticos suelen trabajar conjuntamente; c) participativa: miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación; d) auto-evaluativa: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica; e) acción-reflexión: reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos; también acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema de cara a su mejor solución; g) proceso paso

a paso: no sigue un plan predeterminado; se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores; h) proceso interactivo: de forma que vaya provocando un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta; i) feedback continuo: a partir del cual se introducen modificaciones, redefiniciones, etc.; j) molar: no se aísla una variable, sino que se analiza todo el contexto; k) aplicación inmediata: los hallazgos se aplican de forma inmediata.

Dada la variedad de enfoques, metodologías y matices dentro de la investigación-acción, podríamos preguntarnos, ¿cuáles son las condiciones mínimas para que una investigación pueda ser considerada como tal?. Carr y Kemmis (1988: 177) responden con las tres condiciones siguientes: 1) el proyecto es una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento; 2) el proyecto recorre una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades interrelacionadas sistemática y autocríticamente; 3) el proyecto implica a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica, y manteniendo un control colaborativo del proceso.

Hopkins (1989: 57-61) critica los modelos teóricos de investigación-acción, elaborados principalmente por Kemmis, Elliott y Ebbutt, por las siguientes razones: a) La finalidad original de la investigación-acción era liberar a los profesores de las ataduras de los diseños de investigación clásicos. Es útil tener una guía para la acción. Pero un excesivo énfasis en el modelo puede atrapar a los profesores en un marco que puede inhibir la acción, b) Los modelos describen un proceso más que una tecnología. Muestran una sucesión de etapas, pero dicen poco del "qué" y el "cómo", c) Los modelos pueden parecer desalentadores y confusos. Por eso prefiere hablar de "investigación en el aula hecha por el profesor", para la cual sugiere cinco principios: 1) La función principal del profesor es enseñar; la investigación no debe interferir la tarea de enseñar. 2) la recogida de datos no debe ocupar un tiempo excesivo. 3) la metodología de investigación debe ser rigurosa. 4) el problema objeto de estudio debe ser atractivo para el profesor. 5) Hay que prestar atención a los aspectos éticos.

Esta investigación tiene como objetivo establecer un puente de unión entre la teoría y la práctica; dado que en muchos casos la teoría educativa no indica cómo debe comportarse el profesor en el aula. La idea del "conocimiento de uno mismo" es importante en este contexto. El profesor se va formando mediante la interiorización de las ideas que le van llegando. Se trata de escuchar a todos y pasarlos por el filtro de uno mismo. El juicio crítico personal es esencial en este proceso. Aquello que se adopta como personal será aplicado con más eficacia en la práctica educativa.

Uno de los puntos de unión entre la concepción del orientador como consultor y como agente de cambio con la investigación-acción pasa por la acción colaboradora entre el orientador y el profesor. Esta colaboración indispensable va más allá de la entrevista. Debe llegar al trabajo conjunto en clase y a la observación mutua en la dinámica de clase. Se trata de que el profesor no se sienta invadido por la presencia del orientador o de otro profesor. Sino al contrario, los profesores deberían invitarse mutuamente, y éstos deberían invitar también a los orientadores, a participar en actividades conjuntas de enseñanza en equipo (team teaching) y de observación mutua de su labor en clase. Esto choca con la tradición actual basada en el convencimiento de que la enseñanza es una cruzada individual en la que cada profesor se las compone como puede resolviendo los problemas por su cuenta. De esta forma es difícil el cambio y el progreso de la educación. Como señala Hopkins (1989: 147) "está pasado de moda hablar de *inviolabilidad de la puerta del aula*". Está establecido que los profesores pueden aprender mucho de otros profesores. Sin embargo este potencial de perfeccionamiento mutuo se utiliza realmente poco. El aula sigue siendo un coto individual. Desde estas líneas queremos hacer un llamamiento hacia la institucionalización y normalización de la colaboración y observación mutua entre educadores y orientadores en una misma aula. Esto puede ser un factor más de cara al establecimiento de programas de prevención y desarrollo.

Para más información sobre la investigación-acción véase Carr y Kemmis (1988), Elliott (1989, 1990), Goyette y Lessard-Hébert (1988), Hopkins (1989), Kemmis y McTaggart (1988), Nixon (1981) y Stenhouse (1984, 1987).

Evaluación de Programas

Un ingrediente importante de los programas de orientación consiste en planificar su evaluación. La evaluación es un proceso mediante el cual se valora la eficiencia de un programa o actividad. La evaluación proporciona información que permite al orientador valorar los efectos del programa y mejorarlo para ocasiones futuras.

Existen diversos tipos de evaluación. Una síntesis de las preguntas a las que intenta contestar cada uno de ellos, tal como lo expone Rodríguez Espinar (1986: 373), puede expresarse en los siguientes términos:

- Evaluación del proceso: ¿Por qué funciona la intervención programada?
- Evaluación de la puesta en práctica: ¿Se está haciendo lo que se había planeado?

- Evaluación de la decisión: ¿Cuál de las alternativas previstas es la más adecuada a la luz de los resultados del programa?
- *Accountability evaluation*: ¿Cuál ha sido la eficiencia del programa en la relación coste/beneficio?
- Evaluación del producto: ¿Ha logrado el programa los objetivos propuestos?
- *Goal-free evaluation*: ¿Cuáles han sido los efectos del programa?
- Evaluación transaccional: ¿Cuál ha sido el grado de comunicación entre los elementos personales del programa?
- Evaluación de la discrepancia: ¿Cuáles han sido las diferencias entre lo propuesto y lo conseguido en el programa?

Estos diversos tipos de evaluación no son incompatibles. Sería recomendable utilizarlos a todos, o como mínimo a varios, para tener una valoración objetiva de como ha funcionado la realización del programa. En todo caso el orientador debe escoger aquellas estrategias que le resulten más asequibles, dado su contexto específico y sus posibilidades.

A principios de los años setenta surgió el movimiento conocido como *accountability evaluation* (rendir cuentas), el cual pone de manifiesto que la evaluación de programas debe tomar en consideración que los programas deben lograr los objetivos de forma eficiente y económica. La *accountability evaluation* implica rendir cuentas aportando datos que demuestren que se han conseguido unos objetivos medibles, mediante unos procedimientos efectivos, con un costo razonable.

Uno de los representantes de la *accountability* es Krumboltz (1974) el cual señala que este sistema puede permitir a los orientadores: a) obtener feedback en base a los resultados de su trabajo; b) seleccionar métodos en base a su eficacia demostrada; c) identificar estudiantes con necesidades no satisfechas; d) divisar atajos para las operaciones de rutina; e) argumentos para aumentar el personal necesario para lograr objetivos deseables posibles; f) requerir formación para poder enfrentarse a los problemas que requieren nuevas competencias (p. 639).

Krumboltz (1974: 640-641) identifica los siguientes criterios para la *accountability evaluation*: 1) para definir la responsabilidad del orientador los objetivos generales deben estar acordados por todas las partes implicadas; 2) los resultados deben expresarse en términos de cambios de conducta observables; 3) las actividades del orientador deben expresarse en términos de costos, no de realizaciones; 4) el sistema debe enfocarse a la promoción de la

eficiencia y la mejora, no para repartir culpas o castigar las realizaciones deficientes; 5) para promocionar informes precisos, deben permitirse informes sobre los fracasos (y no castigarlos) y sobre los resultados desconocidos; 6) todos los usuarios del sistema deben estar representados en la realización del diseño de evaluación; 7) el mismo sistema de evaluación debe estar sometido a evaluación y modificación.

Mediante la "accountability evaluation" los orientadores podrían aprender cómo ayudar a los alumnos de forma más eficiente, con lo cual obtendrían: 1) un mayor reconocimiento público por los resultados; 2) aumento en el apoyo financiero; 3) mejores relaciones profesionales con otros miembros (profesores, directores, etc.); 4) reconocimiento del status profesional; 5) la satisfacción de realizar un servicio evaluado y en mejora constante (Krumboltz, 1974: 640).

Entre los requisitos para una evaluación eficaz recordamos los siguientes: debe haber un reconocimiento de los objetivos del programa; debe disponerse de instrumentos de medida válidos y fiables; la aplicación de los instrumentos de medida debe ser rigurosa; la evaluación debe implicar a todos los afectados; la evaluación debe poner el énfasis en los aspectos positivos.

Los programas de orientación psicopedagógica deben proporcionar evidencia de los resultados obtenidos. Esto supone evaluar en qué medida se han logrado los objetivos. Evidentemente la formulación de objetivos es uno de los requisitos indispensables para poder evaluar el programa. La recogida de datos para la evaluación debe estar planificada desde el inicio del programa.

Existen diversos tipos de datos importantes en la evaluación de programas de orientación: a) resultados: cambios observables en el comportamiento de los individuos como consecuencia directa del programa; b) opinión: refleja la actitud subjetiva del usuario y, a veces, se denomina validación por el cliente; c) datos enumerativos: refleja las actividades realizadas, como el número de diagnósticos realizados, tests administrados, entrevistas realizadas, duración promedio de las entrevistas, charlas, visitas, etc. Una evaluación requiere los tres tipos de datos para que pueda considerarse completa, de acuerdo con la "accountability evaluation" (Baker y Shaw, 1987: 268-269).

La evaluación de los *resultados* depende de que los objetivos sean medibles y de que se disponga de instrumentos de medición. El primer paso para poder realizar una evaluación de este tipo consiste, por lo tanto, en la formulación de objetivos operativos. Un ejemplo puede ser el siguiente. Objetivo: Los alumnos realizarán la integración de opciones profesionales no tradicionales adecuadas para sí mismos. La forma de evaluarlo puede ser comparar las respuestas antes y después en un ítem que suponga identificar nuevas profesiones adecuadas a sus intereses, aptitudes, personalidad,

motivaciones y valores. Otros ejemplos de aspectos a evaluar en un programa de orientación vocacional son: nivel de información general sobre el mundo del trabajo; nivel de información específica sobre las profesiones de interés; nivel de conocimientos acerca de medios y procedimientos para la búsqueda de información sobre las profesiones y ocupaciones; clarificación de metas de carrera, etc. (Salvador y Peiró, 1986). Dada la carencia de instrumentos de este tipo, el orientador se verá obligado a crearlos "ad hoc" para una situación dada, mientras no se disponga de pruebas estandarizadas que sean útiles, válidas y fiables. Entre los instrumentos que reúnen estas características están el CDI (Career Development Inventory) de Super y el CMI (Career Maturity Inventory) de Crites.

La evaluación de la *opinión* a veces se denomina *validación por el cliente*, debido al hecho de que lo que se pretende es que sea el usuario el que exponga su opinión sobre la marcha del programa. La forma concreta de hacerlo es mediante una encuesta de opinión. Ejemplos ilustrativos de preguntas son las siguientes: a) Con el programa he aprendido informaciones importantes sobre mis actitudes hacia profesiones no tradicionales (alternativas: SI NO); b) El orientador domina muy bien la información profesional presentada en el programa (SI NO). El análisis de estas preguntas se basa en el porcentaje de respuestas a cada una de las alternativas. Pueden aplicarse además escalas de actitudes, listas de control, escalas de estimación y otros instrumentos usuales en la investigación educativa actual. Brown, Hartman y Fuqua (1981) y Hacket (1981) presentan sugerencias sobre la forma de ponerlo en práctica.

Para la evaluación mediante *datos enumerativos* tal vez el formato más común en la evaluación de programas de intervención consiste en contar las actividades realizadas, las personas atendidas, el coste de los servicios, etc. Krumboltz (1974) presenta un modelo de "accountability" para los orientadores, que incluye resultados y datos enumerativos, así como la estimación del coste-beneficio. A veces puede ser engorroso la recogida de datos para la evaluación durante la realización del programa. Baker (1981, 1983) y Shaw (1973) ofrecen sugerencias para aliviar este problema. En general la recomendación sería utilizar tarjetas que se rellenan con marcas. Cada día se rellena una tarjeta. Una vez al mes se transfieren los datos al ordenador. Al final de curso se analizan los resultados. Una tarjeta de este tipo puede englobar diversos apartados, consignando para cada uno de ellos la fecha, el curso y el tiempo invertido (en minutos). Una sugerencia de los aspectos a considerar es la siguiente:

1. Contacto con estudiantes en grupo
 - Habilidades de estudio
 - Orientación vocacional
 - Orientación personal

- Habilidades de vida
- Educación para la salud
- Dificultades de aprendizaje
- Programar actividades con los alumnos
- Problemas de comportamiento
- Información profesional
- Otros

2. Contacto individualizado con estudiantes

- Orientación educativa
- Orientación vocacional
- Orientación personal
- Dificultades de aprendizaje
- Programar actividades con los alumnos
- Problemas de comportamiento
- Información profesional
- Otros

3. Contactos con profesores

- Proporcionar información sobre alumnos
- Planificación de métodos de estudio
- Planificación de educación vocacional
- Desarrollo de habilidades de vida
- Educación para la salud
- Problemas de comportamiento
- Dificultades de aprendizaje
- Orientación educativa
- Otros

4. Contactos con padres

- Proporcionar información sobre el niño
- Desarrollo de competencias en los niños
- Educación para la salud
- Interpretar resultados de tests
- Problemas de comportamiento
- Dificultades de aprendizaje
- Otros

5. Diagnóstico

- Administración de tests
- Preparar material para pruebas
- Interpretación de tests
- Otros

6. Otras actividades
 - Trabajo burocrático
 - Planificación y organización
 - Reuniones
 - Contactos (correspondencia, cartas, teléfono)
 - Preparar material
 - Otros

Peña Calvo (1985) propone una serie de indicadores para la evaluación de programas. Puesto que este tipo de evaluación es todavía uno de los más aplicables de forma sencilla, vamos a resumirlos introduciendo modificaciones, en la exposición que sigue. El lector puede elegir del siguiente listado aquellos indicadores que considere más oportunos.

Evaluación desde los alumnos

1. Indicadores de demanda:

indicador de demanda general (IDG) o tasa de demanda

$$IDG = \frac{n}{N}$$

Siendo 'n' el número total de alumnos que solicita el servicio de orientación en un año y 'N' el número total de alumnos matriculados en el centro en ese mismo año.

- Índice de demanda por niveles académicos (IDN)

$$IDN = \frac{ni}{Ni}$$

Siendo 'ni' el número total de alumnos que demanda el servicio de un determinado nivel académico y 'Ni' el número total de alumnos matriculados en ese nivel.

- Indicador de demanda específica por servicios

Consiste en un conjunto de indicadores; tantos como funciones cumpla el programa de orientación.

Indicador de demanda de diagnóstico (IDD)

$$IDD = \frac{nd}{N}$$

Siendo 'nd' el número total de alumnos diagnosticados en un año y 'N' el número total de alumnos matriculados en el centro en ese mismo año.

Indicador de demanda general de terapia (IT)

$$IT = \frac{nt}{No}$$

Siendo 'nt' el número total de alumnos tratados en un curso y 'No' el número total de alumnos atendidos en el programa general de orientación. Este indicador puede desglosarse en varios: por tipo de trastornos, problemas o dificultades, por niveles académicos, etc.

- Indicador general de demanda de información (IGI)

$$IGI = \frac{ni}{No}$$

Siendo 'ni' el número total de alumnos que acuden en demanda de información que no se suministra de forma sistemática y 'No' el número total de alumnos atendidos en el programa general de orientación.

- Indicador de demanda de segunda entrevista (ISE)

$$ISE = \frac{ne}{Ne}$$

Siendo 'ne.' el número total de alumnos que piden una segunda entrevista y 'ne.' el número total de alumnos entrevistados en un curso.

- Indicador de demanda por ex-alumnos (IEA)

$$IEA = \frac{nea}{Nea}$$

Siendo 'nea' el número total de ex-alumnos que acuden al Departamento de Orientación y 'Nea' el número total de alumnos que acabaron el curso anterior.

2. Seguimiento longitudinal.

Los estudios de seguimiento son de gran utilidad en Orientación. Pueden realizarse de diversas formas y su exposición detallada excede a los límites que nos hemos impuesto. Como ejemplos están el análisis de las correlaciones entre el pronóstico y la realización posterior, el índice de éxito o de fracaso escolar posterior, el índice de satisfacción profesional posterior, el índice de paro, etc.

3. Validación por el cliente

El método de "validación por el cliente" consiste en elaborar un cuestionario que se administra a los estudiantes atendidos por el programa de orientación durante todo el curso. Sugerencias de cómo presentar estos cuestionarios son las siguientes.

En este cuestionario hay una serie de preguntas para conocer tu opinión sobre el programa de orientación. Tus opiniones van a ser de gran utilidad para mejorar el programa de cara a su aplicación el próximo curso. También puede ayudarnos a corregir fallos, errores y defectos que se puedan haber producido. Te rogamos que respondas con la máxima sinceridad. Para contestar traza un aspa (X) sobre la respuesta que tu elijas. Muchas gracias por tu colaboración.

- a. El entrenamiento en habilidades de estudio lo valorarías como

POSITIVO NEGATIVO

- b. Valora esta positividad o negatividad puntuando de 1 a 5.

1 2 3 4 5

- c. El diagnóstico de tus aptitudes, intereses y personalidad lo valorarías como

POSITIVO NEGATIVO

d. ¿Cómo puntuarías de 1 a 5 la información profesional que has recibido?

1 2 3 4 5

e. De las informaciones recibidas ¿cuál te ha resultado más útil y positiva?

.....

f. De las informaciones recibidas ¿cuál te ha resultado menos útil, o incluso negativa?

.....

g. El asesoramiento personal en la toma de decisiones vocacionales lo valorarías como

POSITIVO NEGATIVO

h. Valora esta positividad o negatividad puntuando de 1 a 5.

1 2 3 4 5

i. Las actividades sobre prevención del consumo de tabaco las valorarías como

POSITIVAS NEGATIVAS

j. Valora esta positividad o negatividad puntuando de 1 a 5.

1 2 3 4 5

k. ¿Qué nos sugerirías que incorporásemos al programa de orientación el curso próximo?

.....

l. El programa de orientación ¿en general ha satisfecho tus expectativas?

SINO

m. ¿Cómo lo valorarías de 1 a 5?

1 2 3 4 5

Evaluación desde los padres

- Índice de fondos para las actividades del Departamento de Orientación (FDO)

$$\text{FDO} = \frac{c}{C}$$

Siendo 'c' la cantidad de pesetas aportadas por los padres al Departamento de Orientación y 'C' la cantidad total de pesetas aportadas por los padres al centro. Este indicador sirve cuando los padres aportan este tipo de ayudas. Una variación es el "indicador cualitativo de ayudas" que consiste en realizar una lista de las ayudas aportadas por los padres distribuidas por asignaciones específicas.

- Indicador de participación en reuniones (**IPR**)

$$\text{IPR} = \frac{P}{Pt}$$

Siendo 'p' el número de padres que asisten a las reuniones convocadas por el Departamento de Orientación y 'Pt' el número total de padres correspondientes al curso o nivel para los cuales se ha convocado la reunión. Conviene calcular el promedio de este índice a lo largo del curso en lo que se denomina "indicador promedio de participación en reuniones". Este indicador debe compararse con el equivalente referido a reuniones de padres convocadas por temas ajenos al Departamento de Orientación. Una variación consiste en hacer lo mismo respecto a cada curso o nivel educativo en particular, en lo que se denomina "índice de participación por niveles académicos".

- Indicador de respuesta a cuestionarios (IR)

$$\text{IR} = \frac{pr}{Pt}$$

Siendo 'pr' el número de padres que responden a un cuestionario, u otra comunicación que se les pueda haber mandado, y 'Pt' el número total de padres correspondientes al curso o nivel a los cuales se ha mandado el cuestionario o comunicación en espera de respuesta.

- Validación por el cliente

Como ya se ha indicado anteriormente, el método de "validación por el cliente" consiste en elaborar un cuestionario que se administra a los padres. Lo que se ha expuesto referido a los alumnos puede servir, *mutatis mutandis*, para aplicar con los padres. La presentación del cuestionario puede ser la misma cambiando solamente el "tu" por "usted". Otras sugerencias de preguntas son las siguientes.

1. ¿Conoce la existencia del Departamento de Orientación?

SI NO

En caso afirmativo pase a las preguntas siguientes.

2. De las funciones que desempeña el Departamento de Orientación y que usted conozca, señale con un aspa (X) aquellas que le parezcan más útiles y provechosas para usted y su familia.

El diagnóstico psicopedagógico.

El programa de habilidades de estudio.

El programa de eficiencia lectora.

El programa de orientación vocacional

La información profesional.

El programa de educación para la salud.

El programa de prevención del consumo de drogas, alcohol y tabaco.

El programa de prevención del estrés.

El programa de habilidades de comunicación y relaciones interpersonales.

El asesoramiento individual.

El tratamiento de los casos problema

La escuela de padres

La documentación que han recibido los padres

Las entrevistas con los padres

Otras. Señale cuáles: _____

3. ¿Ha habido alguna actividad que no le haya gustado o no le parezca bien?

SI NO

En caso afirmativo señale cuáles por favor:

4. ¿Qué ha notado a faltar?

5. Considerando todos los aspectos y actividades del Departamento de Orientación, ¿cómo valoraría su labor?

POSITIVA NEGATIVA

Indicador general de demanda (IGD)

$$IGI = \frac{nep}{Np}$$

Siendo 'nep' el número total de entrevista con los padres realizadas en un año y 'Np' el número total de padres de alumnos. Este índice se puede relativizar a los padres que tienen hijos atendidos por el Departamento de Orientación, cuando éste no atiende a todos los alumnos.

Evaluación desde el profesorado y la dirección del centro

- Índice presupuestario (IP)

$$IP = \frac{cdo}{cae}$$

Siendo 'cdo' la cantidad de pesetas asignadas al Departamento de Orientación y 'cae' la cantidad de pesetas destinadas a actividades extraescolares, o no estrictamente académicas.

- Indicador de participación (IP)

$$IP = \frac{t}{T}$$

Siendo Y la cantidad de tutores que participan activamente, de forma voluntaria e interesada, en el programa propuesto por el Departamento de Orientación y T el número total de tutores. Este mismo índice se puede aplicar a todo el profesorado. Otra variación consiste en aplicarlo por niveles educativos.

Indicador de demanda en evaluación (IDE)

$$IDE = \frac{nai}{nae}$$

Siendo 'nai' el número total de alumnos de los que se pide informe en una junta de evaluación y 'nae' el número total de alumnos evaluados.

Indicador de demanda de consulta por tutor (IDC)

$$IDC = \frac{ntc}{ntt}$$

Siendo 'ntc' el número de tutores que han solicitado consulta y 'ntt' el número total de tutores. Este índice permite algunas variaciones: lo mismo referido a todos los profesores, especificando el tipo de consulta, colocando en el numerador el número total de consultas.

Epílogo

Los programas presentados a lo largo de esta obra tratan sobre muchos aspectos relacionados con la prevención y el desarrollo personal y social. A partir de una primera lectura, tal vez, se puede tener la impresión de un conglomerado de propuestas sin mucha relación entre ellas. Ya hemos señalado que el orientador puede aplicar aquellos programas que considere más necesarios en su contexto. Sin embargo, en la medida en que los distintos programas, todos y cada uno de ellos, constituyan parte integrante del curriculum educativo será cuando los efectos podrán ser más consistentes. En este epílogo vamos a insistir en la conveniencia de aplicar estos programas de forma integrada.

La orientación vocacional actualmente se concibe como un proceso de ayuda al desarrollo vocacional del individuo. Este desarrollo vocacional es un proceso que dura toda la vida. Aspectos importantes del proceso son el elegir estudios, planificar su propia carrera profesional, seguir un proceso de inserción laboral y social, buscar empleo, mantener el empleo, progresar en él, seguir una formación profesional permanente, etc. En cada una de estas fases puede ser de gran utilidad el haber adquirido un conjunto de habilidades que permiten enfrentarse a los retos de la vida cotidiana con mayores probabilidades de éxito. Por ejemplo, las habilidades en el proceso de toma de decisiones son esenciales en las diversas elecciones que se realizan a lo largo del desarrollo profesional; las habilidades de prevención del estrés ayudan a salir airoso en los exámenes, en las entrevistas de selección y en diversas situaciones de conflicto que pueden darse en el ejercicio de una profesión; el tener buenas habilidades sociales facilita el encontrar y mantener el empleo, etc.

El desarrollo de habilidades de estudio y de la eficiencia lectora es útil no solamente para la formación profesional inicial sino también para la formación permanente, considerada hoy en día como un elemento esencial del desarrollo profesional. Estas habilidades se ven favorecidas mediante técnicas de relajación, prevención del estrés, respiración, alimentación y otras habilidades contempladas en un programa de educación para la salud.

Los programas de habilidades de vida y habilidades sociales tienen como objetivo la adquisición por parte del individuo de una serie de competencias básicas que puede utilizar en distintas situaciones: prevención del estrés ante un examen, en el momento de buscar trabajo o en momentos críticos; mejora de la autoestima mediante reestructuración cognitiva y atribución causal; desarrollo de una conciencia social a través de la educación moral, clarificación de valores y educación para la paz, etc. Es el conjunto de todas ellas lo que favorece el comportamiento social idóneo en las diversas situaciones de la vida.

El desarrollo de la competencia en los niños pretende realizar una intervención desde los primeros momentos de la vida. Los primeros tres años son decisivos; antes de los seis se ha jugado lo más importante del futuro desarrollo personal. Por esto es importante trabajar conjuntamente con los padres de cara a fomentar la estimulación precoz, establecer redes de apoyo, desarrollar la autoestima y establecer unas relaciones sociales y unos límites claros, que favorezcan el desarrollo posterior de las otras habilidades expuestas a lo largo de este trabajo.

La salud es uno de los aspectos esenciales del desarrollo personal y social. Los elementos contemplados en un programa de educación para la salud contribuyen a la realización personal, a aumentar la autoestima, a sentirse bien en el trabajo, en la familia, en la comunidad y en el ocio, etc. Por otra parte, las habilidades sociales y la educación para la salud pueden ser factores decisivos en la prevención del consumo de drogas.

La evaluación de los programas debe ser un elemento inherente en toda planificación de la intervención. La evaluación debe servir para tomar decisiones que permitan mejorar experiencias futuras. La tesis de esta obra es que se obtendrán mejores resultados en las evaluaciones en la medida en que se apliquen conjuntos de programas integrados. La investigación-acción ofrece sugerencias para la implantación de estos programas.

En conclusión, lo que hemos presentado es un conjunto de programas interdependientes. Las habilidades adquiridas en un programa pueden utilizarse en otros. Puesto que el desarrollo de la persona tiene múltiples aspectos interrelacionados, la intervención múltiple integrada es lo que puede producir mejores resultados. La aplicación de *sistemas de programas integrados*, buscando la interrelación entre todos ellos, y trabajando de forma coordinada profesores, tutores, orientadores, padres y otros agentes sociales a lo largo de todo el curriculum, es el reto que proponemos de cara a la implantación efectiva de una orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo personal y social. Lo cual supone encaminarnos hacia una *educación psicopedagógica*.

BIBLIOGRAFÍA

- Adkins, W. R. (1983).** Life skills education: A video-based counseling/learning delivery system. En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills. Models for Giving Psychology Away* (pp. 44-68). Monterrey, CA.: Brooks/Cole Pub. Co.
- Adkins, W. R. y Rosenberg, S. y Sharar, P. (1965).** *Training resources for youth: A comprehensive operational plan for a demonstration research training center for disadvantaged youth.* Nueva York: Training Resources for Youth.
- Adler, R. B. (1977).** *Talking straight.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Albee, G. W., Joffe, J. M. y Dusenbury, L. (1988).** *Prevention, Powerlessness, and Politics. Readings on Social Change.* Newbury Park, Ca.: Sage.
- Alberti, R. (1977).** *Assertiveness: innovations, applications, issues.* San Luis Obispo, Ca.: Impact.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fernández, R. y Rodríguez, S. (1988).** *Métodos de estudio.* Barcelona: Martínez Roca.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (1987).** *Programa de Orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria.* Barcelona: PPU.
- Amatea, E. S. y Cross, E. G. (1980).** "Going places: A career guidance program for high school students and their parents". *Vocational Guidance Quarterly*, 18, 247-282.
- Antaki, C. y Brewin, A. (Eds.) (1982).** *Attributions and Psychological Change.* Nueva York: Academic Press.
- Arbuckle, D. S. (1976).** "The school counselor: voice or society". *Personnel & Guidance Journal*, 54, 8, 427-430.

- Asher, S. R. y Renshaw, P. D. (1981).** "Children without friends: Social knowledge and social skill training". En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Aubrey, R. F. (1975).** Issues and Criteria in Developing Psychological Education Programs for Elementary Schools. *Counselor Education and Supervision, 14*, 4, 268-276.
- Auriol, B. (1982).** *El Yoga y la Psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Ausubel, D. P. (1976).** *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avery, A. W., Rider, K. y Haynes-Clements, L. A. (1981).** "Communication skills training for adolescents: A five-month follow-up". *Adolescence, 16*, 289-298.
- Azrin, N. H. y Besalel, V. B. (1980).** *Job Club Counselor's manual: A behavioral approach to vocational counseling*. Baltimore, Ma.: University Park Press.
- Bach, G. R. y Wyden, P. (1973).** *The Internate Enemy. How to Fight Fair in Love and Marriage*. Nueva York: William Morrow & Co.
- Baker, B. L., Brightman, A. J., Heifetz, L. J. y Murphy, O. M. (1978).** *¿Cómo enseñar a mi hijo? Guía para la formación de padres*. Madrid: Pablo del Río.
- Baker, S. B. (1981).** *School counselor's handbook: A guide for professional growth and development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baker, S. B. (1983).** "Suggestions for assessing guidance accountability". *Pennsylvania Journal of Counseling, 2*, 1, 52-69.
- Baker, S. B. y Shaw, M. C. (1987).** *Improving counseling through primary prevention*. Columbus, Ohio: Merrill Pub. Co.
- Baker, S. B. y otros (1984).** "Measured effects of primary prevention strategies". *Personnel Guidance Journal, 62*, 459-469.
- Balaz, O. (1980).** "Vocational Education in Socialist Countries". *International Journal for the Advancement of Counseling, 3*, 223-227.
- Bandura, A. (1977).** *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. (Versión castellana: *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982).

- Barr, M. J., Keating, L. A. et al. (1985).** *Developping effective student services programs*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Baumrind, D. (1971).** "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1, 2.
- Becker, W. C. (1987).** *Los padres son maestros. Programa de manejo infantil*. México: Trillas.
- Beckwith, L. (1971).** "Relationship between attributes of mothers and their infants' IQ scores". *Child Development*, 42, 1083-1097.
- Beech, H. R., Burns, L. E. y Sheffield, B. F. (1982).** *A behavioral approach to the management of stress*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Benson, B. (1984).** *El llibre de la Pau*. Barcelona: Claret.
- Benson, H. (1976).** *The relaxation response*. Nueva York: Avon.
- Benson, H. y Proctor, W. (1986).** *La relajación*. Barcelona: Grijalbo.
- Berkowitz, M. W. y Oser, F. (ed.) (1971).** *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, D. A. y Borkovec, T. D. (1973).** *Progressive relaxation training*. Champaign, II.: Research Press. (Versión castellana: *Entrenamiento en relajación progresiva*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1983).
- Bertalanffy, L. von (1976).** *La Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bessell, H. y Palomares, U. (1971).** *Human development program for institutionalized teenagers*. El Cajón, Ca.: Human Development Training Institute.
- Bisquerra, R. (1989 a).** *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (1989 b).** *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, USREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra y cols. (1990)** *Estudios y profesiones*. Barcelona: PPU.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1976).** *Consultation*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Blocher, D. H. y Biggs, D. A. (1986).** *La Psicología del Counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.
- Bloom, B. et al. (1975).** *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bond, L. A. y Compás, B. E. (1989).** *Primary Prevention and Promotion in the Schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bond, T. (1986).** *Gomes for Social and Life Skills*. Londres: Hutchinson.
- Bornàs, X., Colom, A. J., March, M., Muntaner, J. J. y Rigo, E. (1984).** *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión (Aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar)*. Palma de Mallorca: ICE.
- Botvin, G. J. y Dusenbury, L. (1987).** Life Skills Training: A Psychoeducational Approach to Substance-abuse Prevention. En C. A. Maher y J. E. Zins (Eds.), *Psychoeducational Interventions in the Schools. Methods and Procedures for enhancing Student Competence* (pp. 46-65). Nueva York: Pergamon.
- Boy, A. y Pine, G. (1976).** *El consejero escolar. Un nuevo concepto*. Madrid: Narcea.
- Bronfenbrenner, U. (1979).** *The ecology of human development*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Brown, D. F., Hartman, D. W. y Fuqua, D. R. (1981).** Guidelines for consumers of survey research". *School Counselor*, 28, 279-284.
- Brueckner, L. J. y Bond, G. L. (1975).** *Diagnóstico y Tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Bruner, J. S. (1961).** *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Versión castellana *El Proceso de la Educación*. México: Uteha).
- Bruner, J. S. (1973).** "Volition, skill, and tools". En L. J. Stone, H. T. Smith y L. B. Murphy (eds.), *The competent infant*. Nueva York: Basic Books.
- Brunet Gutiérrez, J. J. (1982).** *¿Cómo programar las técnicas de estudio en EGB?* Madrid: San Pió X.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1979).** *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Salamanca: S. Pió X.
- Buisán, C. y Marín, M. A. (1987).** *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Burchard, J. D. y Burchard, S. N. (Eds.) (1987).** *Prevention of delinquent behavior*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Caballo, V. E. (1988).** *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cabrera, M. C. y Sánchez, C. (1980).** *La estimulación precoz: un enfoque práctico*. Madrid: Pablo del Río.
- Callahan, B. N. (1980).** *Assertiveness training*. Boston: Resource Communication.
- Canfield, J. y Wells, H. C. (1976).** *One hundred ways to enhance self-esteem in the classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Caplan, G. (1964).** *Principles of preventive Psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- Caplan, G. (1974).** *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Nueva York: Behavioral Publications.
- Carey, S. (1974).** "Cognitive competence". En J. K. Conolly y J. S. Bruner (Eds.), *The growth of competence*. Londres: Academic Press.
- Carkhuff, R. R. (1969).** *Helping and Human Relations. A Primer for Lay and Professional Helpers* (2 vols.). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R. R. (1973).** *The art of problem solving*. Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.
- Carkhuff, R. R. y Anthony, W. A. (1979).** "The skills of helping. An introduction to helping skills". Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.
- Carkhuff, R. R. y Berenson, B. G. (1976)** *Teaching as Treatment*. Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.
- Carkhuff, R. R., Berenson, B. G. y Pierce, R. M. (1976).** *The skills of teaching: interpersonal skills*. Amherst, Ma.: Human Resource Development Press.
- Carlson, J. y Lewis, J. (1988).** *Counseling the Adolescent. Individual, Family, and School Interventions*. Denver, Colorado: Love Pub. Co.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988).** *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Carrington, P. (1978 a).** *Clinically standardized meditation (CMS): Instructor's manual*. Kendall Park, N.J.: Pace Educational Systems.
- Carrington, P. (1978 b).** *Clinically standardized meditation (CMS): Course workbook*. Kendall Park, N.J.: Pace Educational Systems.
- Cash, R. W. (1981).** *Human resources development: trainee's workbook*. Long Beach, Ca.: Fortyniner Bookstore.
- Cash, R. W. (1983).** "The human resource development model". En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills: Models for Giving Psychology Away* (245-270). Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- Cash, R. W., Sherba, D. S. y Mills, S. S. (1975).** *Human resources development: A competency based training program*. Pasadena: Associates in Human Communication.
- Castaño López-Mesas, C. (1983).** *Psicología y Orientación vocacional. (Un enfoque interactivo)*. Madrid: Marova.
- Cautela, J. R. y Groden, J. (1985).** *Técnicas de relajación. Manual práctico para adultos, niños y educación especial*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cervera, M. y Feliu, H. (1983).** *Asesoramiento familiar de educación infantil. Guía práctica*. Madrid: Visor.
- Cherniss, C. (1980).** *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985).** *Research Methods in Education*. Beckenham, Kent, Gran Bretaña: Croom Helm.
- Cohen, R. (1980).** *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cohen, R. (1983).** *En defensa del aprendizaje precoz. Estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas*. Barcelona: Planeta.
- Colangelo, N. (1982).** "Characteristics of moral problems as formulated by gifted adolescents". *Journal of Moral Education*, 11, 219-232.
- Colangelo, N. y Dettman, D. F. (1985).** "Characteristics of moral problems and solutions formed by students in grades 3 to 8". *Elementary School Guidance & Counseling*, 19, 260-271.
- Coll, C. y cols. (1986).** *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (Versión castellana: *Psicología y Curriculum. Una aproximación*)

psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar. Barcelona: Laia, 1987).

- Connolly, K. J. y Bruner, J. S. (1974).** "Competence: Its nature and nurture". En J. K. Conolly y J. S. Bruner (Eds.), *The growth of competence*. Londres: Academic Press.
- Conyne, R. K. (1983).** "Two critical Issues in primary prevention: What it is and How to do it.". *Personel and Guidance Journal*, 61, 331-334.
- Conyne, R. K. (1987).** *Primary Preventive Counseling. Empowering People and Systems*. Munsee, Indiana: Accelerated Development Inc.
- Corey, S. M. (1953).** *Action Research to improve school practices*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Cormier, W. H. y Cormier, L. S. (1985).** *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive-behavioral interventions*. Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- Costa, M. y López, E. (1986).** *Salud Comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cotler, S. B. y Guerra, J. J. (1976).** *Assertion training*. Champaign, II.: Research Press.
- Cottingham, H. F. (1973).** "Psychological Education, the guidance function, and the school counselor". *Schhol Counselor*, 20, 40-45.
- Cowen, E. (1977).** "Baby-steps toward primary prevention". *American Journal of Community Psychology*, 1-22.
- Cowen, E. (1982).** "Primary Prevention Research: Barriere, Needs and Opportunities". *Journal of Primary Prevention*, 2, 131-137.
- Curtis, M. J. y Meyers, J. (1985).** Best practices in school-based consultation. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 79-94). Washington, D. C: National Association of School Psychologists.
- Curtis, M. J., Zins, J. E. y Graden, J. L. (1987).** Prereferral intervention programs: enhancing student performance in regular educational settings. En C. A. Maher y J. E. Zins (Eds.), *Psychoeducational Interventions in the Schools. Methods and Procedures for enhancing Student Competence* (pp. 7-25). Nueva York: Pergamon.
- Curwin R. L. (1984).** *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: CEAC.

- Dangel, R. F. y Polster, R. A. (1984).** *Parent Training*. Neva York: The Guilford Press.
- Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E. R. (1985).** *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Daws, P. P. (1973).** "Mental health and education: Counseling as prophilexis". *British Journal of Guidance and Counseling*, 1, 2-10.
- Deshimaru, T. (1989).** *L'anell de la via. Paraules d'un mestre Zen*. Lérida: Virgili & Pagès.
- Dewey, J. (1938).** *Experience and education*. Nueva York: Collier.
- Dinkmeyer, D. (1970).** *Developing understanding of self and others*. Circle Pines, Mn.: American Guidance Services.
- Dinkmeyer, D. (1973).** *Developing understanding of self and others (DUSO D-2) manual*. Circle Pines, Mn.: American Guidance Services.
- Dinkmeyer, D. (1985).** *Developing Understanding of Self and Others (DUSO)*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Dinkmeyer, D. C. y Carlson, J. (1973).** *El consultor psicopedagógico en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Dinkmeyer, D. C. y Dreikurs, R. (1963).** *Encouraging children to Learn*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Diputació de Barcelona (1988).** *Drogodependències: experiències d'intervenció a Catalunya*. Barcelona: autor.
- Drapela, V. J. (1983).** *The Counselor as consultant and Supervisor*. Springfield, Il.: Charles C. Thomas.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984).** *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Durbin, D. M. (1982).** "Multimodal group sessions to enhance self-concept". *Elementary School Guidance & Counselig*, 16, 288-295.
- D'Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. (1971).** "Problem solving and behavior modification". *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Egan, G. (1982).** *Training manual for the skilled helper*. Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- Egan, G. (1986).** *The skilled helper* (3^a ed.). Monterey, Ca.: Brooks/Cole.

- Eisler, R. M. y Fredericksen, L. W. (1980).** *Perfecting social skills*. Nueva York: Plenum.
- Elliott, J. (1989).** *Práctica, recerca i teoria en educado*. Barcelona: Eumo.
- Elliott, J. (1990).** *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, A. (1977).** "The basic theory of rational-emotive therapy". En A. Ellis y R. Grieger (eds.): *Handbook of rational-emotive therapy*. Nueva York: Springer.
- Esteve, J. (1984).** *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. (1987).** *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Evans, D. R., Hearn, M. T., Uhleman, M. R. e Ivey, A. E. (1979).** *Essential interviewing: A programmed approach to effective communication*. Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- Ferrer, F. (1986).** *Cómo educar la Sexualidad en la Escuela*. Barcelona: CEAC.
- Feuerstein, R. (1979).** *The dynamic assessment of retarded performers, the learning potential assessment device theory*. Baltimore: University Press.
- Flanders, N. A. (1977).** *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Forman, S. (1982).** Stress management for teachers: A cognitive-behavioral program. *Journal of School Psychology*, 20, 180-187.
- Forman, S. G. y O'Malley, P. L. (1984).** "School stress and anxiety interventions". *School Psychology Review*, 13, 162-170.
- Foucambert, J. (1989).** *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- Fraenkel, J. R. (1980a).** *Helping students think and value: strategies for teaching the social studies*. Englewood Giffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Fraenkel, J. R. (1980b).** Goals for teaching values and value analysis. *Journal of research and development in education*, 13, 93-102.
- Fuente Gómez, C. de la (1988).** *Guía de mi primer empleo* Madrid: Ed. Temas de Hoy.
- Galassi, M. D. y Galassi, J. P. (1977).** *Assert yourself. How to be your own person*. Nueva York: Human Sciences Press.

- Galvin, M. (1983).** "Making systematic problem solving work with children". *School Counselor*, 31, 130-136.
- Gandhi, M. (1974).** *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca: Sígueme.
- Garanto Alos, J. (1983).** *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.
- Gelatt, H. B. (1962).** "Decision-Making: A Conceptual Frame of Reference for Counseling". *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- Gelatt, H. B., Varenhorst, B. y Carey, R. (1972).** *Deciding: A leader's guide*. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Gelatt, H. B., Varenhorst, B., Carey, R. y Miller, G. (1973).** *Decisions and outcomes*. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Generalitat de Catalunya (1983).** *Educado per al consum a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament i Departament de Comerç i Turisme.
- Generalitat de Catalunya (1987).** *Com buscar feina*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Direcció General d'Ocupació, Servei de Valoració i Atenció a l'Atur.
- Generalitat de Catalunya (1989a).** *Educado per a la salut a l'escola. Orientacions i Programes*. Barcelona: Departament d'Ensenyament i Departament de Sanitat i Seguretat Social, Generalitat de Catalunya.
- Gibson, R. L., Mitchell, M. H. y Higgins, R. e. (1983).** *Development and Management of Counseling Programs and Guidance Services*. Nueva York: McMillan.
- Glasser, W. (1969 a).** *Reality therapy*. Nueva York: Harper & Row. (Traducción castellana: *La "reality therapy", un nuevo camino para la psiquiatría*. Madrid: Narcea, 1979).
- Glasser, W. (1969 b).** *Schools without failure*. Nueva York: Harper & Row.
- Goldfried, M. R., Decenteceo, E. T. y Weinberg, L. (1974).** "Systematic rational restructuring as a self-control technique". *Behavior therapy*, 5, 247-254.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989).** *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gordillo, M. V. (1988).** *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza.

- Gordon, T. (1979 a).** *Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- Gordon, T. (1979 b).** *Padres eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- Gordon, T. (1983).** "Three decades of democratizing relationship through training". En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills: Models for Giving Psychology Away* (pp. 151-170). Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988).** *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Guernsey, L. (1979).** *Parenting: A skills training manual*. University Park, Pa.: Individual and family consultation Center.
- Guernsey, B. G. (1977).** *Relationship enhancement: Skill-training programs for therapy, problem prevention, and enrichment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guernsey, B. G. (1983).** "Relationship enhancement therapy and training". En D. Larson (Ed.), *Teaching Psychological Skills: Models for Giving Psychology Away* (pp. 171-206). Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- Gutteridge, T. G. (1987).** Organizational Career Development Systems: The State of the Practice. En D. T. Hall, *Career Development in Organizations* (pp. 50-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackett, G. (1981).** "Survey research methods". *Personnel and Guidance Journal*, 59, 599-604.
- Hall, M. C. (1981).** *Responding Parenting Manual*. Shawnee Mission, Kans.: Responsive Management.
- Hall, D. T. (1987).** *Career Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harré, R. (1980).** *Social being: A Theory for Social Psychology*. Totowa, N. J.: Littlefield.
- Harré, R. (1984).** *Personal being* Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Harvey, J. H., Ickes, W. I. y Kidd, R. F. (Eds.) (1978).** *New Directions in Attribution Research*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Hatch, E. J. y Guernsey, B. (1975).** "A pupil relationship enhancement program". *Personnel & Guidance Journal*, 54, 102-105.

- Hayes, R. y Aubrey, R. (1988).** *New Directions for Counseling and Human Development*. Denver, Colorado: Love Pub. Co.
- Haynes, L. A. y Avery, A. W. (1979).** "Training adolescent in self-disclosure and empathy skills". *Journal of Counseling Psychology*, 26, 526-530.
- Hearn, J. (1983).** *More Life Skills*. Ottawa: Employment and Immigration Canada.
- Henderson, A. C, Wolle, J., Cortese, P. A. y McIntsh, D. V. (1981).** The future of the health education profession: implications for preparations and practice. *American Journal of Public Health*, 95, 6, 555-559.
- Hernández, F. y Mondéjar, F. (1987).** *Técnicas para estudiar con eficacia*. Barcelona: PPU.
- Herr, E. L. (1972).** *Review and Synthesis of foundations for career education*. Columbus: Ohio State University.
- Hewstone, M. (Ed.) (1983).** *Attribution Theory. Social and Functional Extensión*. Oxford: Basil Blackwell.
- Holland, J. L. (1971).** *Técnica de la elección vocacional*. México: Trillas.
- Holland, J. L. (1975).** *La elección vocacional. Teoría de las carreras*. México: Trillas.
- Holland, J. L. (1978).** *Vocational preference inventory*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologist Press.
- Hopkins, D. (1989).** *Investigación en el aula. Guía del professor*. Barcelona: PPU.
- Hopson, B., Scally, M. (1980).** *Lifeskills teaching programmes. N° 1*. Ashling, Leeds, G.B.: Life Skills Associates.
- Hopson, B. y Scally, M. (1981).** *Lifeskills teaching*. Londres: McGraw-Hill.
- Hopson, B., Scally, M. (1982).** *Lifeskills teaching programmes. N°2*. Ashling, Leeds, G.B.: Life Skills Associates.
- Howe, L. y Howe, L. (1977).** "Cómo personalizar la educación". *Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- Hoyt, K. B. (1978).** *Refining the concept of collaboration career education*. Washington, D. C: U. S. Office of Education.

- Hoyt, K. B. (1985).** "Career Guidance, educational reform and career Education" *The vocational Guidance Quartely*, 34, 6-14.
- Hoyt, K. B., Evans, R. N., Mackin, E. F. y Mangum, G. L. (1972).** *Career education: What it is and how to do it*. Salt Lake City, Utah: Olimpus.
- Humes, C. W. y Hohenshill, T. A. (1985).** "Career Development and Career Education For Handicapped Students: A reexamination". *The Vocational Guidance Quarterly*, 34, 31-40.
- Innerhofer, P. (1981).** *Educuar es fácil. Guía práctica de psicología infantil para padres*. Barcelona: Bruguera.
- Ivey, D. E. (1983).** *Intentional interviewing and counseling*. Monterey, CA.: Brooks Colé.
- Ivey, A. (1971).** *Microcounseling*. Springfield, 111.: Thomas.
- Ivey, A. E. y Alschuler, A. S. (1973).** "Psychological Education: A Prime Function of the Counselor". *Personnel & Guidance Journal*, 51, 591-597.
- Janis, I. L. y Mann, L. (1977).** *Decision making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. Nueva York: Free Press.
- Jaremko, M. E. (1984).** "Stress inoculation training: A generic approach for the prevention of stres related disorders". *Personnel and Guidance Journal*, 62, 544-550.
- Jepsen, D. A., Dustin, R. y Miars, R. (1982).** "The effects of problem-solving training on adolescents career exploration and career decision marking", en *The personel and guidance journal*, diciembre, pp. 149-153.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1974).** "Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic". *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Kagan, N. (1983).** "Interpersonal process recall: Basic methods and recent research". En D. Larson (Ed.) *Teaching psychological skills: Models for Giving Psychology Away* (pp. 229-244). Monterey, Ca.: Brooks/Cole.
- Kazdin, A. E. (1976).** "Assessment of imagery during covert modeling of assertive behavior". *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 7, 213-219.

- Kazdin, A. E. (1978).** *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: El Manual Moderno.
- Keat, D. B. (1979).** *Multimodal therapy with children*. Nueva York: Pergamon.
- Keat, D. B. y Guernsey, L. (1980).** *HELPING your child*. Falls Church, Va.: AACD Press.
- Kelly, J. A. (1982).** *Social-skills training*. Nueva York.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988).** *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerr, B. A., Claiborn, C. D. y Dixon, D. N. (1982).** "Training counselors in persuasion". *Counselor Education and Supervision*, 22, 138-149.
- Klingman, A. (1983).** "Psychological education: Curriculum intervention of school counselors within a primary prevention model". *Journal of Humanistic Education and Development*, 21, 172-182.
- Klingman, A. (1984).** "Health-related school guidance: Practical applications in primary prevention". *Personnel and Guidance Journal*, 62, 576-580.
- Klingman, A. y Ben-eli, Z. (1981).** "A school community in disaster: Primary and secondary prevention in situational crisis". *Professional Psychology*, 12, 576-580.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (1971).** "Moral development and moral education". En G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice*. Glenview, IL: Scott, Foreman.
- Kohlberg, L. y Meyer, R. (1972).** "Development as the aim of Education". *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- Kolb, D. A., Rubín, I. M. y McIntyre, J. M. (1984).** *Psicología de las organizaciones*. México: Prentice-Hall.
- Kreisler, L. (1978).** *Guía de la joven madre. Los dos primeros años de vida del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Krumboltz, J. D. (1974).** "An Accountability model for Counselors". *Personnel & Guidance Journal*, 52, 639-646.
- Krumboltz, J. D. y Hamel, D. A. (1977).** *Guide to career decision making skills*. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Kurpius, D. (ed.) (1978a).** "Consultation theory and process: An integrated model". *Personnel and Guidance Journal*, 56, 6.

- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987).** *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lanza del Vasto (1978).** *La aventura de la no violencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lapsley, D. K. y Quintana, S. M. (1985).** "Recent approaches to the moral and social education of children". *Elementary School Guidance & Counseling*, 19, 246-259.
- Larson, D. (1983).** *Teaching Psychological Skills: Models for Giving Psychology Away*. Monterrey, CA.: Brooks/Cole Pub. Co.
- Law, W. y Watts, A. G. (1978).** *Schools, careers and community*. Londres: Church Informations office.
- Lea, H. D. (1976).** "A personalized parents workshop on career choice". *Vocational Guidance Quarterly*, 24, 373-375.
- Lederach, J. P. (1984).** *Educar para la paz*. Barcelona: Fontanella.
- Leibowitz, Z. B., Farren, C. y Kaye, B. L. (1988).** *Designing Career Development Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1946).** "Science, power and education". En G. W. Lewin (ED.), *Studies in topological and vector psychology*.
- Lewis, J. A. y Lewis, M. D. (1983).** *Management of human service programs*. Monterrey, Ca.: Brooks/Cole.
- Lockwood, A. L. (1978).** "The effects of values clarification and modal development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research". *Review of educational research*, 48, 325-364.
- López Sánchez, F. (1990).** *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Lorion, R. P., Work, W. C. y Hightower, A. D. (1984).** "A school-Based Multilevel Preventive Intervention: Issues in Program Development and Evaluation". *Personnel and Guidance Journal*, 62, 479-484.
- Madders, J. (1981).** *Stress and relaxation*. Londres: Martín Dunitz.
- Maher, C. A. y Zins, J. E. (Eds.) (1987).** *Psychoeducational interventions in the Schools. Methods and Procedures for enhancing Student Competence*. Nueva York: Pergamon. (Versión castellana: *Intervención Psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea, 1990).
- Mandino, O. (1986).** *La elección*. Barcelona: Grijalbo.

- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987).** *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lanza del Vasto (1978).** *La aventura de la no violencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lapsley, D. K. y Quintana, S. M. (1985).** "Recent approaches to the moral and social education of children". *Elementary School Guidance & Counseling*, 19, 246-259.
- Larson, D. (1983).** *Teaching Psychological Skills: Models for Giving Psychology Away*. Monterrey, CA.: Brooks/Cole Pub. Co.
- Law, W. y Watts, A. G. (1978).** *Schools, careers and community*. Londres: Church Informations office.
- Lea, H. D. (1976).** "A personalized parents workshop on career choice". *Vocational Guidance Quarterly*, 24, 373-375.
- Lederach, J. P. (1984).** *Educar para la paz*. Barcelona: Fontanella.
- Leibowitz, Z. B., Farren, C. y Kaye, B. L. (1988).** *Designing Career Development Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1946).** "Science, power and education". En G. W. Lewin (ED.), *Studies in topological and vector psychology*.
- Lewis, J. A. y Lewis, M. D. (1983).** *Management of human service programs*. Monterrey, Ca.: Brooks/Cole.
- Lockwood, A. L. (1978).** "The effects of values clarification and modal development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research". *Review of educational research*, 48, 325-364.
- López Sánchez, F. (1990).** *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Lorion, R. P., Work, W. C. y Hightower, A. D. (1984).** "A school-Based Multilevel Preventive Intervention: Issues in Program Development and Evaluation". *Personnel and Guidance Journal*, 62, 479-484.
- Madders, J. (1981).** *Stress and relaxation*. Londres: Martín Dunitz.
- Maher, C. A. y Zins, J. E. (Eds.) (1987).** *Psychoeducational interventions in the Schools. Methods and Procedures for enhancing Student Competence*. Nueva York: Pergamon. (Versión castellana: *Intervención Psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea, 1990).
- Mandino, O. (1986).** *La elección*. Barcelona: Grijalbo.

- Muñoz, O. G. y Cuenca, E. F. (1982).** *Técnicas de trabajo intelectual*. Madrid: Escuela Española.
- Mullen, D. (1982).** *A conceptual framework for the life skills program*. Ottawa: Employment and Immigration Canada.
- Myrick, R. D. (1987).** *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. Minneapolis, Mn.: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. y Bowtnan, R. P. (1981).** *Children helping children: Teaching students to become friendly helpers*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. y Bowman, R. P. (1983).** "Peer helpers and the learning process". *Elementary School Guidance & Counseling*, 18, 111-117.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987).** *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nixon, J. (Ed.) (1981).** *A Teacher's Guide to Action Research*. Londres: Grant McIntyre.
- Nucci, L. (1985).** "Future directions in research on children's moral reasoning and moral education". *Elementary School Guidance & Counseling*, 19, 272-282.
- Ojemann, R. E. (1958).** "The human relations programs at the State University of Iowa". *Personnel & Guidance Journal*, 37, 198-206.
- Osipow, S. H. (1976).** *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Osipow, S. H. (1983).** *Theories of Career Development* (3^a ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Palomares, U. y Rubini, T. (1973).** "Human development in the classroom". *Personnel & Guidance Journal*, 51, 653-659.
- Patterson, C. H. (1974).** *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pawlik, K. (1979).** *Diagnosis del Diagnóstico*. Barcelona: Herder.
- Pelletier, D., Noiseaux, G. y Bujold, C. (1974).** *Développement vocationnelle et croissance personnelle*. Montreal: McGraw-Hill.
- Pelletier, D. y Bujold, R. (eds.) (1984).** *Pour une approche éducative en Orientation*. Quebec: Galtan Morin.

- Muñoz, O. G. y Cuenca, E. F. (1982).** *Técnicas de trabajo intelectual*. Madrid: Escuela Española.
- Mullen, D. (1982).** *A conceptual framework for the life skills program*. Ottawa: Employment and Immigration Canada.
- Myrick, R. D. (1987).** *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. Minneapolis, Mn.: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. y Bowtnan, R. P. (1981).** *Children helping children: Teaching students to become friendly helpers*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. y Bowman, R. P. (1983).** "Peer helpers and the learning process". *Elementary School Guidance & Counseling*, 18, 111-117.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987).** *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nixon, J. (Ed.) (1981).** *A Teacher's Guide to Action Research*. Londres: Grant McIntyre.
- Nucci, L. (1985).** "Future directions in research on children's moral reasoning and moral education". *Elementary School Guidance & Counseling*, 19, 272-282.
- Ojemann, R. E. (1958).** "The human relations programs at the State University of Iowa". *Personnel & Guidance Journal*, 37, 198-206.
- Osipow, S. H. (1976).** *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Osipow, S. H. (1983).** *Theories of Career Development* (3^a ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Palomares, U. y Rubini, T. (1973).** "Human development in the classroom". *Personnel & Guidance Journal*, 51, 653-659.
- Patterson, C. H. (1974).** *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pawlik, K. (1979).** *Diagnosis del Diagnóstico*. Barcelona: Herder.
- Pelletier, D., Noiseaux, G. y Bujold, C. (1974).** *Développement vocationnelle et croissance personnelle*. Montreal: McGraw-Hill.
- Pelletier, D. y Bujold, R. (eds.) (1984).** *Pour une approche éducative en Orientation*. Quebec: Galtan Morin.

- Peña Calvo, J. V. (1985).** "Propuesta de indicadores para la evaluación de experiencias de Orientación en un centro público de Enseñanza Secundaria". En *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional. La Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el Empleo Juvenil*. Madrid: autor, 529-546.
- Pérez Alvarez, M. y Martínez Camino, J. R. (1985).** La Orientación del oficio de estudiante. Algunos indicadores sobre la enseñanza de los procesos del aprendizaje. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional. La Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*, Madrid.
- Pérez Boullosa, A. (1986a).** *La Orientación educativa. Un análisis factorial para delimitar su campo conceptual*. Valencia: Promolibro.
- Pfeiffer, J. W. y Jones, J. E. (1973-1974).** *A handbook of structured experiences for human relations training*. La Jolla, Ca.: University Associates.
- Pierson, D. E., Walker, D. K. y Tiwman, T. (1984).** "A Schollbased program from infancy to Kindergarden for children and their parents". *Personnel and Guidance Journal*, 62, 448-455.
- Polaino-Lorente, A. (1987).** *Educación para la salud*. Barcelona: Herder.
- Pope, A. W., McHale, S. M. y Craighead, W. E. (1988).** *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Oxford, Inglaterra: Pergamon.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1989).** *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Rashbaum-Selig, M. (1976).** "Assertive training for young people". *School Counselor*.24, 115-122.
- Raths, L. E., Harmon, M. y Simon, S. B. (1978).** *Values and teaching*. Columbus, Oh.: Charles Merrill. (Versión castellana: *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Biblioteca de Clásicos Modernos de Educación).
- Repetto Talavera, E. (1977 a).** *Fundamentos de Orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Repetto Talavera, E. (1977 b).** *La personalización en la relación orientadora*. Valladolid: Miñón.

- Repetto Talavera, E. (1987).** "Evaluación de Programas de Orientación". En V. Alvarez Rojo: *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Rhodes, J. A. (1975).** *Educación y orientación vocacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Rinn, R. C. y Markle, A. (1981).** *Paternidad positiva*. México: Trillas.
- Rodríguez Espinar, S. (1986).** *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a la plaza de Catedrático de la Universidad de Barcelona en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Orientación educativa). Barcelona: Inédito.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1986).** *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1988).** *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rogers, B. (1984).** *Careers Education and Guidance. A handbook and guide to careers education, guidance and training*. Cambridge: Hobsons.
- Rogers, C. R. (1942).** *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C. R. (1951).** *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961).** *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin. (Versión castellana: *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós, 1974).
- Rokeach, M. (1973).** *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Royce, J. R. y Powell, A. (1981).** "Teoría multifactorial-sistemática. Exposición sucinta". *Estudios de Psicología*, 4,76-121.
- Rumney, A. (1989).** *New Directions in Vocational Education*. Londres: Routledge.
- Russell, M. (1976).** *The decision making book for children*. Waco, Tx.: Baylor College of Medicine.
- Salvador, A. y J. M. Peiró (1986).** *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.
- Salvador, J. (1987).** *La estimulación precoz en la educación especial*. Barcelona: CEAC.

- Sánchez Asín, A. (1990).** Estimulación temprana: prevención y educación. *Revista de Educación Especial*, 6 (en prensa).
- Sánchez Ocaña, R. (1987).** *Las drogas, un problema de todos*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Sank, L. I. y Shaffer, C. S. (1984).** *A therapist's manual for cognitive behavior therapy*. Nueva York: Plenum.
- Sapir, M. et al. (1981).** *Técnicas de relajación y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Schmeck, R. R. (1988).** *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum.
- Schultz, J. H. (1969).** *El entrenamiento autógeno. Autorrelajación concentrativa*. Barcelona: Científico-Médica.
- Sears, S. (1982).** "A definition of Career Guidance terms: A National Vocational Guidance Association Perspective". *The vocational Guidance Quarterly*, 30, 137-143.
- Selye, H. (1956).** *The stress of life*. Nueva York: McGraw Hill.
- Shannon, Cl. E. y Weaver, W. (1948).** *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, 111.: University of Illinois.
- Shapiro, D. H. Jr. y Walsh, R. N. (1984).** *Meditation: Classic and Contemporary Perspectives*. Nueva York: Aldine.
- Shaw, M. C. (1973).** *School Guidance systems: objectives, functions, evaluation and change*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaw, M. C. y Goodyear, R. K. (1984).** "Introduction to the special issues on primary prevention". *Personel and Guidance Journal*, 62, 444-445.
- Sheikh, A. A. (1983).** *Imagery: Current theory, research, an application*. Nueva York: Wiley.
- Shelton, J. L. (1977).** "Assertive training: Consumer beware". *Personnel & Guidance Journal*, 55, 465-468.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972).** *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.
- Simon, S. B. (1973).** *I am loveable and capable*. Niles, II.: Argus Communications.

- Simon, S., Howe, L. y Kirschenbaum, H. (1972).** *Values clarification*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Skovholt, T. (1977).** "Issues in Psychological education". *Personnel and Guidance Journal*, 55, 472-477.
- Slavin, R. E. (1977).** "Classroom reward structure: An analytical and practical review". *Review of Educational Research*, 47, 633-650.
- Smith, M. J. (1977).** *Cuando digo no, me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo.
- Smith, R. (1976).** *El maestro y las dificultades escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Spitz, R. A. (1973).** *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1974).** *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sprinthall, N. A. (1973).** "A Curriculum for Secondary Schools: Counselors and teachers for Psychological Growth". *The School Counselor*, 20, 361-369.
- Sprinthall, N. A. (1981).** "A New Model for Research in the Service of Guidance and Counseling". *Personnel & Guidance*, 59, 487-494.
- Stenhouse, L. (1984).** *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987).** *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sprinthall, N. y Mosher, R. (1970).** Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 10, 911-924.
- Stensrud, R. y Stensrud, K. (1983).** "Coping skills training: A systematic approach to stress management counseling". *Personnel & Guidance Journal*, 62, 214-218.
- Sundberg, N. A., Snowden, L. R. y Reynolds, W. M. (1978).** Toward assessment of personal competence and incompetence in life situations. *Annual Review of Psychology*, 29, 179-221.
- Super, D. E. (1953).** "A Theory of Vocational Development". *American Psychologist*, 8, 4, 185-190.

- Super, D. E. (1963).** "Vocational development in adolescence and early childhood tasks and behaviors". En Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N. y Jordaan, J. P., *Career Development: Self-Concept Theory* (pp. 84-91). Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1973).** *Psicología ocupacional*. México: CECSA. (Versión original: *Occupational Psychology*, 1970).
- Super, D. E. (1987).** Life Career Roles: Self-Realization in Work and Leisure. En D. T. Hall, *Career Development in Organizations* (pp. 95-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sureda, J. (1990).** *Gula de la educación ambiental. Fuentes documentales y conceptos básicos*. Barcelona: Anthropos.
- Suzuki, D. T. (1979).** *Budismo Zen y Psicoanálisis*. México: FCE.
- Tolbert, E. L. (1982).** *Técnicas de asesoramiento en Orientación profesional*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Topping, K. (1988).** *The Peer Tutoring Handbook. Promoting co-operative learning*. Londres: Croom Helm.
- Tortosa, F., Montoro, L. y Carbonell, E. (1989).** *Psicología y seguridad vial en España*. Zaragoza: Asociación Española de Reconocimientos Médicos y Psicotécnicos.
- Traxler, A. E. (1965).** *La escuela y las técnicas de conducción*. Buenos Aires: Troquel.
- Turk, D., Meeks, S. y Turk, L. (1982).** Factors contributing to teacher stress: Implications for research prevention and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 3-25.
- United States Department of Education (1988).** *Drug Prevention Curricula*. Washington: United States Department of Education.
- United States Department of Education (1989).** *Schools without Drugs*. Washington: United States Department of Education.
- Varenhorst, B. B. (1984).** "Peer Counseling: Past Promises, Current Status, and Future". En Brown, S. D. y Lent, R. W.: *Handbook of Counseling Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Vishnudevananda, S. (1974).** *El libro del Yoga*. Madrid: Alianza.
- Vogelsong, E. L. (1978).** "Relationship enhancement training for children". *Elementary School Guidance & Counseling*, 12, 272-279.

- Waters, E. B. y Goodman, J. (1981).** "I get by with a little help from my friends: The importance of support systems". *Vocational Guidance Quarterly*, 59, 362-369.
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983).** "Social competence as a developmental construct". *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watts, A. (1971).** *El camino del Zen*. Madrid: EDHASA
- Watts, A. G. (Ed.) (1989).** *Computers in Careers Guidance*. Cambridge: CRAC.
- Weiner, B. (1985).** An Attributional Theory of Achievement, Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4: 548-573.
- Weiner, B. (1987).** The role of emotions in a theory of motivation. En F. Halish y J. Kuhl, *Motivation, Intention, and Volition* (pp. 21-30). Berlín: Springer-Verlag.
- Weissberg, R. P. y Gersten, E. L. (1982).** "Consideraron for developing effective school-based social problem-solving (SPS) training programs". *School Psychology Review*, 11, 56-63.
- Werther, W. B. y Davis, K. (1987).** *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw-Hill.
- White, G. M. (1975a).** *The first three years of life*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- White, G. M. (1975b).** "Critical influences in the origins of competence". *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 243-266.
- White, B. L. (1980).** "Primary prevention: Beginning at the Beginning" *Personnel and Guidance Journal*, 58, 338-343.
- White, B. L. y Watts, J. C. (1973).** *Experience and environments*. Engewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- White, R. W. (1959).** "Motivation reconsidered: The concept of competence". *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wiener, N. (1948).** *Cybernetics*. Nueva York: Wiley. (Versión castellana: Guadarrama, Madrid, 1960).
- Wild, B. K. y Kerr, B. A. (1984).** "Training adolescent job-seekers in persuasion skills". *Vocational Guidance Quarterly*, 33, 63-69.

- Wirtz, P. y Magrath, D. S. (1979).** "Creating Quality Programs". En M. J. Barr y L. A. Keating (Eds.), *New Directions for Student Services: Stablishing Effective Programs*, n° 7. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolpe, J. (1958).** *Psychoterapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford: Stanford University Press. (Versión castellana: *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Desclée de Brower, 1976).
- Woolfolk, R. L. y Lehrer, P. M. (1984).** *Principes and practices of stress management*. Nueva York: Guilford Press.
- Worrell, J. y Nelson (1978).** *Tratamiento de las dificultades educativas*. Madrid: Anaya.
- Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., Pedersen, F. A. y Jankowski, J. J. (1973).** "Dimensions of early stimulation and their differential affects on infant development". En L. J. Stone, H. T. Smith y L. B. Murphy (Eds.), *The competent infant*. Nueva York: Basic Books.
- Yost, E. B. y Corbishley, M. A. (1988).** *Career counseling. A psychological approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zabalza, M. A. (1987).** *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zacearía, J. S. y Bopp, S. G. (1981).** *Approaches to guidance in contemporary Education*. Cranston, R. I.: Carroll Press.

Índice

A

AACD 19
accountability 276
actividades 14
ADVP 55
agente de cambio 26
agua 242
agujero de ozono 241
alcohol 245
aleccionamiento 120
alimentación 231
APGA 19
aprendizaje precoz 211
asertivo' 121
Asesoramiento 2
Atribución causal 152
auto-orientación 16
autoconcepto 155
autocontrol 143
autoestima 156
autorregulación 143
autosugestión 135
ayuda
 profesionales de la 170

B

burnout 129

C

education 51
carrera 51
CATS 246
Círculos Mágicos 160
clarificación de valores 144
coaching 119, 120
competencia 195
comprensión causal 154
comprensión lectora 92
consulcube 29
consulta 28
 triádica 29
consultor 28
contenido 80
coping skills 67, 126
CORE 169
Counseling 2
cultura
 de la organización 72
curriculum 34, 273
curriculum de orientación 37
curriculum invisible 80

D

DECIDE 60
Delfos 12
delincuencia 238
Delphi 12
derivar 23
desarrollo
 humano 159
desarrollo del currículum 34
desensibilización sistemática 134
diagnóstico precoz 202
dinámica de grupos 25
disciplina 185
Diseño Curricular 34
Drapela 32
drogas 245
DUSO 154

E

EAP 21
ECHO 188
edificio enfermo 243
educación
 afectiva 158
 ambiental 240
 para el consumo 150
 para la carrera , 2
 para la paz 146
 para la salud 223
 psicológica 114
 sexual 238
 vial 237
 vocacional 2, 51
educación vial 237
efecto globo 34
efecto invernadero 241
eficiencia lectora 92
Egan 170
empatía 163
ensayo de conducta 120

entrenamiento 117
 asertivo 121
 autógeno 138
 de especialistas 170
entrevista 167
entrevista de selección 168
EPL2R 83
Equipos de Asesoramiento y
Orientación Psicopedagógica 21
escuchar 169, 182
escuelas de padres 213
esquema 87
estar quemado 129
estilo 81
 atributivo 152
 cognitivo 81
 de aprendizaje 81
estilos de aprendizaje 81
estimulación precoz 201
estrategia 81
 cognitiva 81
 de aprendizaje 81
estrés 125
estudio 79
evaluación 269
 de programas 275

F

fases del proceso de la
orientación 11
Flanders 174
futuro 27

G

GC 224
generalización 120
Gordon 176
grupos 25
Guidance 2

H

habilidades 81.116.117
de comunicación 163,186,190
interpersonal 163, 190
social 186
de estudio 79
de vida 109
heterosociales 166
para buscar trabajo 61
sociales 163
habilidades de estudio 79
Helper 170
HELPING 155
helping professions 4
Hurst 6

I

imaginación emotiva 134
información profesional 55
innovación 270
inoculación del estrés 127
inserción 68
intención paradógica 251
interacción didáctica 174
intervención
directa 28
indirecta 28
primaria 28
secundaria 28
investigación 269
investigación-acción 270
itinerarios
de inserción 68

K

KISS 49

L

lectura 88
extensiva 95
integral 93
intensiva 95
meta-cognición 97
selectiva 93
leisure 76
life skills 109
LODE 36
LOGSE 44

M

mass media 48
meditación 139
memoria 103
meta-aprendizaje 82
meta-cognición 82
meta-cognitivo 82
microcounseling 172
modelado 119
modelo
psicopedagógico 118
momentos críticos 19
Morrill 6
motivación 169
música 139

N

necesidad 12,272
negociación 185
negociar el curriculum 273
nirvana 140
educación
moral 141
nutrición 231

O

objetivos 13
objetivos de la orientación 14
ocio 76
Oetting 6
ONG 149
Organizaciones No
Gubernamentales 149
Orientación
 educativa 1
 escolar 1
 momentos críticos 19
 objetivos 14
 personal 2
 proceso 11
 profesional 1
 psicopedagógica 2
 vocacional 1
orientación activadora 28
ozono 241

P

padres 63, 185, 213, 249
PAPE 75
paradógica (intención) 251
peer counseling 25, 192
Pelletier 55
pensamiento
 divergente 106
planificación
 carrera
 de la carrera 69
 planificación 69
planificar 13
precoz 211
presiones
 del grupo 182
prevención
 primaria 20

secundaria 20
 terciaria 20
principio
 de desarrollo 4
 de intervención social 4
 de prevención 4
procedimiento 80
proceso de la orientación 11
 fases 11
profesionales de la ayuda 4
programa 18
programas
 de asistencia personal al
 empleado 75
proyecto
 Harvard 106
 inteligencia 106
Proyecto Curricular 36
Proyecto educativo 36
Psicología escolar 2
Psicoterapia 2

Q

quemado 129

R

recursos humanos 170
redes de apoyo 212
reestructuración cognitiva 132
referral 23
relaciones familiares 177
relajación 136
 muscular progresiva 138
respiración 102
resumen. 86
retardo de la satisfacción 126
Rogers 176
Rokeach 145

S

saber leer 88
salud 224
salutogénesis 126
selección de personal 168
síndrome del edificio enfermo 243
skilled helper 170
SOLER 170, 188
solución de problemas 129
subrayado 85

T

tabaco 245
táctica 81
técnica 81
 Delfos 12
técnicas 14
teoría 251
Terapia de la realidad 160
tiempo dentro 221
tiempo fuera 217, 218
tiempo libre 76
time in 221
time out 217, 218

toma de decisiones 60
transferencia 120
transición
 escuela-trabajo 68
triadic consultation model 29

V

validación por el cliente 278
valores 144
vandalismo 238
velocidad lectora 94
ventilación 102, 244
violencia 238
vocabulario 91

W

winning 216

Y

yoga 137