

Evaluación psicopedagógica y orientación educativa

II. Integración social, evaluación del entorno instruccional y valoración de programas

Jesús Alonso Tapia




EDITORIAL
SÍNTESIS

Evaluación psicopedagógica y orientación educativa

Volumen II:
Integración social,
evaluación del entorno institucional
y valoración de programas

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Evaluación psicopedagógica y orientación educativa

Volumen II:

Integración social, evaluación del entorno institucional y valoración de
programas

Jesús Alonso Tapia



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos, en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Jesús Alonso Tapia

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995871-6-5

Impreso en España- Printed in Spain

Índice

[Prólogo](#)

Parte I

Problemas de interacción, cooperación e integración social

[1. Factores que afectan a la interacción, cooperación e integración social](#)

[1.1. Introducción y objetivos](#)

[1.2. Supuestos desde los que afrontar la evaluación y la intervención](#)

[1.2.1. ¿Qué factores influyen en la competencia e integración social?](#)

[1.2.2. Factores personales que influyen en las interacciones sociales](#)

[1.2.3. Factores del entorno que influyen en la competencia y adaptación social](#)

[Resumen](#)

[Ejercicios de práctica y autoevaluación](#)

[Soluciones](#)

[2. Evaluación de la competencia y adaptación - estrategias y técnicas](#)

[2.1. Introducción y objetivos](#)

[2.2. Evaluar para detectar y prevenir problemas de convivencia e interacción](#)

social

2.2.1. Técnicas sociométricas

2.2.2. Escalas y cuestionarios

2.3. Evaluar a niños o jóvenes sobre los que hay una demanda específica

2.3.1. Entrevista a la persona que presenta la demanda

2.3.2. Observación del comportamiento en el contexto natural en que se produce

2.3.3. Entrevista al propio sujeto que presenta el problema

2.3.4. Cuestionarios para evaluar habilidades sociales

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

3. Competencia e integración social.- estrategias de intervención

3.1. Introducción y objetivos

3.2. Intervención centrada en el sujeto que presenta el problema

3.2.1. Comportamiento agresivo y antisocial

3.2.2. Retraimiento

3.3. Intervención preventiva por programas en la escuela

3.3.1. Programas para la enseñanza de habilidades sociales

[3.3.2. Propuestas para facilitar el desarrollo moral y la conducta altruista](#)

[3.3.3. Programas y propuestas integrables en el currículo: consideraciones finales](#)

[3.4. Intervención preventiva centrada en el cambio del contexto educativo](#)

[Resumen](#)

[Apéndice](#)

[Ejercicios de práctica y autoevaluación](#)

[Soluciones](#)

Parte II

Problemas de inserción social y laboral

[4. Orientación vocacional.- evaluación y mejora de la capacidad para tomar decisiones](#)

[4.1. Introducción y objetivos](#)

[4.2. Supuestos teóricos desde los que plantear la orientación](#)

[4.2.1. ¿Cómo toman los alumnos las decisiones?](#)

[4.2.2. Condiciones personales que facilitan las decisiones implicadas en la inserción sociolaboral](#)

[4.2.3. Factores contextuales que facilitan la preparación para decidir sobre el futuro profesional](#)

[4.3. Modalidades de prevención e intervención](#)

[4.3.1. Intervención centrada en el currículo](#)

[4.3.2. Intervención mediante programas específicos](#)

[4.3.3. Intervención basada en el asesoramiento individualizado](#)

[Resumen](#)

[Ejercicios de práctica y autoevaluación](#)

[Soluciones](#)

[Apéndice](#)

Parte III

Evaluación e intervención centradas en el entorno inmediato

[5. Evaluación e intervención centradas en los entornos de aprendizaje](#)

[5.1. Introducción y objetivos](#)

[5.2. Supuestos desde los que evaluar e intervenir sobre el entorno de aprendizaje escolar](#)

[5.2.1. Adecuación de los patrones de actuación del profesor en función del desarrollo de la clase](#)

[5.2.2. Adecuación de los patrones de actuación del profesor en función del tipo de aprendizaje a conseguir](#)

[5.2.3. Variables personales que afectan al modo de actuación del profesorado](#)

[5.2.4. Dimensiones y componentes del proceso de asesoramiento](#)

[5.3. Supuestos desde los que evaluar e intervenir sobre el entorno de aprendizaje familiar](#)

[5.3.1. Condicionantes del clima motivacional de la familia](#)

[5.3.2. Componentes del clima motivacional de la familia](#)

[5.3.3. Variables moderadoras del efecto de la actuación de los padres](#)

[5.4. Evaluación del entorno escolar y del familiar](#)

[5.4.1. Cuestionario de clima motivacional de clase](#)

[5.4.2. Cuestionario de clima motivacional de la familia](#)

[5.4.3. Cuestionario de conocimientos motivacionales del profesor](#)

[5.4.4. Autoevaluación de pautas docentes](#)

[5.4.5. Entrevista, autoevaluación e intervención en relación con las pautas de apoyo familiar](#)

[5.4.6. Categorías de auto-observación y observación](#)

[Resumen](#)

[Ejercicios de práctica y autoevaluación](#)

[Soluciones](#)

6. Valoración de la evaluación del conocimiento y de la competencia curricular

6.1. Introducción y objetivos

6.2. Supuestos desde los que valorar la evaluación y asesorar en el diseño de evaluaciones

6.2.1. Situaciones que exigen que los profesores evalúen el conocimiento de sus alumnos

Condiciones para una adecuada evaluación del conocimiento

6.2.3. Estrategias para la organización de la evaluación

6.3. ¿Cómo usar en la práctica los conocimientos sobre evaluación desde el rol de orientador?

6.3.1. Cómo valorar la evaluación de la competencia curricular

6.3.2. Cómo usar los resultados en el proceso de asesoramiento

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Soluciones

Parte IV

Intervención basada en programas

7. Diseño y valoración de programas de intervención

7.1. Introducción y objetivos

7.2. Características básicas de un programa de intervención

7.3. Análisis de necesidades

7.3.1. Tipos de necesidades

7.3.2. Razones para un análisis de necesidades

7.3.3. Desarrollo de un análisis de necesidades

7.3.4. Análisis de los resultados

7.4. Planificación y realización de programas de intervención

7.4.1. Punto de partida: definición de las metas a conseguir

7.4.2. Etapas y tareas: ¿qué hacer para alcanzar los objetivos?

7.4.3. Análisis de los métodos: ¿qué métodos de intervención parecen más adecuados?

7.5. Valoración de programas y servicios

7.5.1. Valoración de programas de intervención educativa: contexto teórico

7.5.2. Pasos en la planificación y desarrollo del proceso de evaluación-valoración

7.5.3. Valoración de la programación y desarrollo de los servicios de orientación

[7.6. El plan de acción tutorial como programa de intervención](#)

[Resumen](#)

[Ejercicios de práctica y autoevaluación](#)

[Soluciones](#)

[Apéndice](#)

[Bibliografía](#)

Índice volumen I

Prólogo

Parte I

Concepto, funciones y coordenadas

1. Evaluación psicopedagógica y orientación educativa: concepto, funciones, coordenadas y enfoques

1.1. Introducción y objetivos

1.2. Evaluación psicopedagógica y orientación educativa: concepto y funciones

1.3. Coordenadas de la evaluación psicopedagógica y la orientación educativa

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Soluciones

Parte II

Problemas de motivación y aprendizaje

2. Motivación para el aprendizaje y el desarrollo personal

2.1. Introducción y objetivos

2.2. Factores personales que afectan al interés y esfuerzo por aprender

2.3. Evaluación de la motivación

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Soluciones

3. Aprendizaje y dificultades en la

3.1. Introducción y objetivos

3.2. Supuestos desde los que afrontar la evaluación y la intervención

3.3. Evaluación de la competencia lectora y de las dificultades para leer y comprender

3.4. Intervención para remediar las dificultades de lectura: el programa MIL

3.5. Intervención para prevenir y remediar las dificultades de comprensión

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Soluciones

4. Dificultades en la comprensión y aprendizaje de las matemáticas

4.1. Introducción y objetivos

4.2. Supuestos desde los que afrontar la evaluación y la intervención

4.3. Dificultades en la adquisición de la competencia matemática

4.4. Principios para la prevención, evaluación e intervención de las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas

4.5. Evaluación de las dificultades de comprensión, cálculo y solución de problemas

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Soluciones

5. Problemas de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio I. Evaluación

5.1. Introducción y objetivos

5.2. Supuestos desde los que afrontar la evaluación y la intervención

5.3. Evaluación de las estrategias de aprendizaje: entrevista inicial con el alumno

5.4. Evaluación cualitativa de las estrategias de aprendizaje

5.5. Evaluación de las estrategias de aprendizaje mediante cuestionarios

5.6. Evaluación de los hábitos de estudio

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Soluciones

6. Problemas de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio IL Intervención

6.1. Introducción y objetivos

6.2. Enseñanza integrada de estrategias para el aprendizaje conceptual a partir de textos

6.3. Enseñanza del uso de estrategias para aprender a redactar

6.4. Enseñanza de estrategias de autoevaluación del aprendizaje

6.5. Estrategias para organizar el tiempo y controlar las distracciones

Resumen

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Soluciones

Prólogo

Al comenzar a escribir este prólogo pasaban ante mí las imágenes de los niños, adolescentes y jóvenes con los que he trabajado a lo largo de mi vida como padre, como psicólogo profesional, como profesor y como educador sin más. Y también las de los padres, profesores y orientadores que día a día tienen que enfrentarse con la tarea, hermosa y difícil, de ayudarles a crecer, a aprender, a querer, a sentirse valiosos, a ser generosos... En esta tarea, profesores y padres piden a menudo ayuda de otros profesionales, entre ellos los orientadores, cuando hacer camino al andar resulta difícil. En estas ocasiones, más allá de las rutinas de trabajo establecidas, los profesionales de la orientación se preguntan con frecuencia: ¿Qué puedo ofrecer a padres y profesores que les ayude en su tarea? ¿Qué validez tienen las ideas en que me apoyo? ¿Cómo puedo plantear mi trabajo para ser más efectivo? ¿Debería cambiar? Estas son las preguntas a las que esta obra, que en sus dos volúmenes trata de problemas muy diferentes - de aprendizaje y de comportamiento, centrándose a veces en el sujeto y a veces en el contexto - intenta dar una respuesta que no es fácil, porque depende del modo de concebir la actividad del orientador.

A diferencia de lo que suele ocurrir en otras ciencias, en el ámbito del trabajo social todo el mundo tiene ideas y opiniones sobre lo que hay que hacer ante un problema. Incluso ciencias como la psicología o la pedagogía no ofrecen modelos universalmente aceptados sobre cómo actuar. Sin embargo, hay modelos y formas de actuación que, más allá de posiciones ideológicas, han resultado ser eficaces a la hora de afrontar los problemas con los que se encuentra el orientador, y son estos modelos y formas de proceder

de los que habla esta obra.

Como se expone en el primer capítulo del volumen 1, cuando los alumnos presentan problemas, la tentación es pensar que éstos son sólo suyos, y actuar en consecuencia tanto al tratar de buscar las causas como al proponer soluciones. Sin embargo, el modelo de actuación que se defiende en esta obra se basa en la numerosa evidencia que demuestra que las personas no "somos" buenos o malos, inteligentes o tontos, agresivos o pacíficos, etc., sino que "actuamos" en un entorno que nos condiciona ayudándonos u obstaculizando nuestro desarrollo, nuestro aprendizaje y nuestro comportamiento. Y aunque lo hacemos desde un modo personal de ver las cosas, desde una forma de valorarlas, y asumiendo en mayor o menor grado nuestra responsabilidad, lo cierto es que las concepciones, los valores, las metas, las expectativas y la asunción de responsabilidad también se ven influidas por el entorno. Por esta razón, a la hora de enfrentarse a los problemas, más que mirar al niño, niña o adolescente que no aprende o que se comporta mal, lo importante es analizar el entorno y la interacción entre aquéllos y éste. Desde esta perspectiva lo importante es que el orientador ayude a los miembros de la comunidad educativa - padres y profesores - a que sean ellos - la propia comunidad - quienes den respuesta a los problemas modificando sus modos de actuar sobre la base de la evidencia que apoya lo que pueden considerarse como "buenas prácticas" en educación, prácticas que buscan resolver los problemas, evitar la exclusión y facilitar el progreso y el desarrollo personal, y no sólo la solución de problemas aislados.

¿Cómo puede el orientador llevar a cabo su tarea, asesorando y promoviendo acciones eficaces? Dada la diferencia de entornos - escuela, familias, centros de menores, etc.- y la diversidad de problemas, el orientador necesita conocimientos de distintos tipos. Ante todo necesita una hoja de ruta

que le diga qué variables de los distintos contextos en los que realiza su trabajo - contexto institucional, contexto social, contexto administrativo - pueden afectar a la consecución de los objetivos en juego. Esta hoja de ruta viene dada por las coordenadas de la evaluación y la orientación, coordenadas que se traducen en preguntas que el orientador debe interiorizar y tener siempre presentes porque condicionan los modos de acción. A describir sus implicaciones dedicamos el primer capítulo del volumen I.

Además, dependiendo del tipo de problema al que se enfrenta, el orientador precisa conocimientos específicos relativos a cómo se presenta, de qué factores depende, cómo evaluar y cómo intervenir. Dada la diversidad de problemas, la información sobre los supuestos desde los que afrontar la evaluación y la intervención se presenta organizada en varias partes.

Los restantes capítulos que componen el volumen 1 (capítulos 2 a 6), así como los capítulos 1 a 4 del volumen II, se centran en los principales problemas que presentan los alumnos. Los capítulos 2 al 6 del primer volumen muestran cómo abordar los problemas más frecuentes - motivación, lectoescritura, matemáticas, estrategias y hábitos de estudio-. Los problemas de motivación se analizan en primer lugar (capítulo 2) porque de algún modo la motivación influye en el resto de los problemas, y se ve influida por el grado en que los alumnos experimentan dificultades en cualquier área. Los problemas relacionados con los ámbitos del aprendizaje en donde se produce la mayor demanda - problemas de comprensión lectora, de aprendizaje de las matemáticas y de estrategias de aprendizaje - se tratan a continuación en los restantes capítulos del volumen 1 (concretamente 3, 4, 5 y 6), con gran profusión de ejemplos prácticos que pueden ayudar al orientador a la hora de decidir como evaluar e intervenir.

En cuanto al segundo volumen de la presente obra, en los tres primeros capítulos se presentan los supuestos desde los que abordar los problemas de comportamiento e integración social, los procedimientos que el orientador puede utilizar para su evaluación y las estrategias para su solución. En este caso se ha prestado atención no sólo a los problemas habituales relacionados con la disrupción en clase, la conducta agresiva, etc., sino también los que plantean los menores infractores por la peculiaridad que supone el hecho de que el trabajo ha de desarrollarse dentro de las condiciones específicas que impone el marco judicial desde donde se demanda la actuación del orientador.

A continuación, en el cuarto capítulo del segundo volumen, se abordan los problemas que los alumnos experimentan a la hora de tomar decisiones que afectan a su futuro profesional. También aquí se ha procurado poner al alcance del orientador ejemplos y herramientas prácticas que faciliten su trabajo en línea con los supuestos teóricos que se desarrollan en el capítulo.

Tal y como hemos señalado, las características del entorno constituyen un factor clave tanto en la prevención de todos los problemas anteriormente señalados como en el tipo de acciones mediante las que se puede dar respuesta a los mismos una vez que se han presentado. Por este motivo, aunque hay aspectos de la respuesta educativa a dar a cada problema que se abordan en los capítulos correspondientes debido a su carácter específico, dado que hay características de la acción de padres y profesores que influyen de modo generalizado en la mayoría de los problemas, en los capítulos 5 y 6 del volumen II se tratan los supuestos desde los que valorar el entorno instruccional y familiar, y los criterios y procedimientos que pueden ayudar a la hora de acordar una respuesta coordinada a los problemas. Además, debido al enorme impacto que tienen los modos de evaluación del aprendizaje en la

aparición de muchos de los problemas que presentan los alumnos, aunque es un elemento definitorio del entorno de aprendizaje creado por los profesores, le hemos dedicado un capítulo aparte (el 6).

En cuanto al capítulo 7, que cierra el segundo volumen y por tanto la obra, se dedica a los supuestos y procedimientos desde los que diseñar y valorar programas de intervención. Aunque este es el último capítulo, en realidad podría haber seguido al capítulo introductorio (es decir, el capítulo 1 del volumen I). La razón tiene que ver con los modos que puede adoptar el trabajo del orientador. Uno de estos modos, puesto de manifiesto sobre todo en el marco de lo que se conoce como "dificultades de aprendizaje", es el que se denomina como prevención primaria (Tilly III, 2008). Implica seleccionar el problema en torno al que se va a trabajar, analizar si el entorno instruccional reúne las características adecuadas, ayudar a que el profesorado sepa cómo modificarlas para actuar de forma óptima, y valorar la intervención buscando qué alumnos no han respondido cuando la intervención en el marco del currículo ordinario ha sido óptima. En este caso, que debería ser siempre la primera línea de acción escogida, saber cómo diseñar y valorar un programa es fundamental. No obstante, se ha dejado para el final de la obra este capítulo porque para el diseño y valoración de programas de intervención educativa es fundamental conocer cómo se presentan los problemas específicos y de qué factores dependen. Por otra parte, el hecho de que muy a menudo lo que el orientador tenga que hacer es trabajar con alumnos y problemas específicos hacía aconsejable que los capítulos referidos a éstos se abordasen antes.

Una de las características que hemos querido que tuviera esta obra, tanto en cuanto al volumen 1 como al volumen II, es la inclusión de actividades prácticas al término de cada capítulo. Estas actividades de autoevaluación no

se centran en aprendizajes de tipo conceptual. Son auténticas prácticas a partir de las que el lector puede ver no sólo si sabe, sino si "sabe hacer", esto es, si tiene la competencia necesaria para evaluar y actuar frente a un problema y en un contexto concretos. Obviamente, sólo hemos podido incluir dos o tres actividades de autoevaluación por capítulo en cada volumen, pero creemos que proporcionan una idea que puede permitir el diseño personal de otras actividades de autoevaluación del aprendizaje.

Finalmente, sólo nos quedan por decir dos cosas que son obvias, pero que es necesario mencionar. Primero, esta obra no cubre otros muchos problemas a los que se enfrenta el evaluador, como son los relativos a los que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante, creemos que proporciona un marco general dentro del que los expertos en estos problemas específicos pueden situar los procesos de evaluación e intervención. Y, segundo, las ideas expuestas en los dos volúmenes que componen la obra no agotan las perspectivas sobre cada uno de los problemas, si bien son las que nos han parecido mejores - con más apoyo empírico - para dar lugar a "buenas prácticas". Constituyen, pues, sólo un paso en el proceso "evolutivo" del conocimiento sobre cómo el orientador puede hacer su trabajo. Como decía Machado, "hacemos camino al andar".

PARTE I

Problemas de interacción, cooperación e integración social

1

Factores que afectan a la interacción, cooperación e integración social

i.i. Introducción y objetivos

Uno de los objetivos centrales y explícitos que se pretende conseguir a través de la actividad educativa es que "alumnos y alumnas aprendan a relacionarse constructivamente con otras personas, adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda". De este aprendizaje depende, entre otras cosas, el clima de convivencia, clima que puede definirse como el estado de bienestar positivo o negativo resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de un centro o de un aula. Estas interacciones pueden estar orientadas a facilitar el desarrollo y bienestar de los miembros del centro o del aula en la medida en que traducen actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda o, por el contrario, pueden interferir en el desarrollo y bienestar de aquéllos en la medida en que se expresan en comportamiento intolerante, egocéntrico, disruptivo o violento. Sin embargo, un hecho incuestionable en nuestro país es el incremento de los problemas de convivencia escolar como lo atestiguan, por un lado, la creación del "Observatorio de convivencia" por las autoridades educativas estatales, conscientes de la gravedad del problema; y, por otro lado, la organización de congresos anuales desde 2005 en los que se ha promovido la reflexión sobre los problemas de convivencia y violencia escolar así como sobre el marco educativo desde el que enfrentarse los

mismos, marco relacionado con la educación socio-emocional y la educación en valores, con el papel del profesorado, etc. Es más, el problema no se limita a nuestro país, como han puesto diferentes iniciativas y estudios internacionales como el proyecto "Visionaries-net" (2006), patrocinado por la Unión Europea. Estas actuaciones ponen de manifiesto que la escuela se halla lejos de conseguir el objetivo señalado y subrayan la urgencia de afrontar los problemas de convivencia de forma eficaz.

Los problemas de convivencia surgen de la falta de sociabilidad y de actitudes solidarias, carencias que dependen de las experiencias del sujeto en su interacción con los demás. Estas experiencias cobran significado a partir de las reacciones afectivas que aquél ha experimentado y del modo en que ha entendido e interpretado la situación, algo que depende a su vez tanto de su desarrollo cognitivo como del aprendizaje. Y la escuela, en cuanto lugar donde las experiencias de interacción son constantes, puede estar contribuyendo a la superación de los problemas de relación o a su cristalización, haciendo que un alumno se convierta en un sujeto retraído, poco comunicativo, poco asertivo, poco cooperativo, poco altruista e incluso agresivo y victimizador, o a que consolide tales actitudes si las ha adquirido fuera del contexto escolar. El problema que esta situación plantea al orientador es el de afrontar el análisis de los modos de interacción que se dan en el contexto escolar con el propósito de identificar qué formas de actuación pueden ayudar a prevenir tales problemas, favoreciendo el desarrollo de la competencia social y las actitudes prosociales, o a superarlos, si ya se han presentado. Ahora bien, en este contexto, ¿qué puede hacer el orientador que contribuya a facilitar y potenciar la actuación de su comunidad educativa frente a estos problemas? ¿Qué supuestos deben guiar su actuación y en qué estrategias debe apoyarse?

Ayudar a encontrar respuestas a estas preguntas es el objetivo de este capítulo y los dos siguientes. Puede que el lector se acerque al mismo buscando respuestas en relación con los problemas específicos que en un momento dado le puedan preocupar - conductas disruptivas, agresividad, retraimiento, acoso, comportamientos pre-delictivos, etc.-. Sin embargo, los problemas surgen de la interacción entre factores personales y situacionales a lo largo del proceso de desarrollo y aprendizaje escolar. Este hecho hace que sea importante conocer ante todo los factores a que nos referimos al menos por dos razones. La primera, porque lo que interesa como orientadores a la hora de evaluar el problema con el fin de poner remedio no es clasificar al chico o a la chica como agresivo, retraído, etc., sino identificar los factores personales y situacionales que están originando y manteniendo el problema, pues es sobre estos factores sobre los que habrá que actuar para ayudarles a superarlo. Y la segunda, porque lo normal es trabajar de forma preventiva organizando la actividad escolar o familiar para ayudar a chicos y chicas que aún no tienen los problemas, tarea que requiere actuar sobre los factores potencialmente responsables de la aparición de problemas como los que nos ocupan.

Así pues, en este capítulo vamos a exponer, en primer lugar, los factores personales y del entorno socio-educativo que contribuyen a la aparición de problemas de integración y convivencia social o, por el contrario, al desarrollo de la competencia social, de la cooperación y de la adopción de conductas prosociales, características que se resumen en lo que la psicología positiva -y la gente corriente - denomina "tener buen carácter" (Park y Peterson, 2009)-. En segundo lugar, ofreceremos herramientas de evaluación útiles para los distintos propósitos que pueden guiar la actividad del orientador:

- a)Análisis de la convivencia de un centro para la detección de necesidades.
- b)Guiones de entrevista y pruebas psicológicas para la evaluación psicopedagógica de problemas de comportamiento.
- c)Pruebas, procedimientos y estrategias para valorar los cambios y las mejoras tanto a nivel individual como colectivo.

Finalmente, vamos a exponer qué líneas de actuación puede promover el orientador teniendo en cuenta tanto el momento y modo en que se presentan los problemas y la amplitud de los mismos como los supuestos teóricos desde los que intervenir y la evidencia empírica que los apoya.

Lo importante es que tras la lectura del capítulo y la realización - como mínimo - de las actividades prácticas que se incluyen, el orientador:

- a)Comprenda qué puede hacer para ayudar a la institución a prevenir problemas de convivencia o resolverlos una vez que se han presentado.
- b)Comprenda hasta qué punto es conveniente actuar de acuerdo con las sugerencias que se le proponen para evaluar o intervenir en función de las ventajas y limitaciones de las mismas.
- c)Posea un conocimiento práctico sobre cómo proceder para actuar de acuerdo con los principios señalados.

1.2. Supuestos desde los que afrontar la evaluación y la intervención

1.2.1. ¿Qué factores influyen en la competencia e integración social?

Los problemas de convivencia y comportamiento de los alumnos - indisciplina, agresión, acoso, retraimiento, etc. - no surgen de golpe, sino

como fruto de la interacción de distintos factores, por lo que no es suficiente identificar que los problemas existen para saber cómo intervenir. Es necesario identificar qué factores están interviniendo, identificación que depende de saber en qué aspectos de la situación en que aparece el problema hay que fijarse. Para comprender la naturaleza del problema, sugerimos la realización de la actividad que se presenta en el cuadro 1.1.

¿Qué nos enseña el análisis del episodio descrito? Es posible que nos hayamos fijado en distintos aspectos y que hayamos atribuido el problema a factores diferentes.

En primer lugar puede que nos hayamos fijado en la situación creada por la profesora. La situación, en principio, es aceptable. Propone una tarea, un modo de trabajo y un contexto - "voy a revisar las correcciones"-. Sin embargo, no ha caído en la cuenta de que algún alumno puede haber faltado el día del viaje a Segovia, con lo que se le pide que se enfrente a una tarea sin recursos suficientes, situación en la que lo lógico es que este alumno anticipe un fracaso. Asimismo, la profesora no ha hecho nada para despertar la curiosidad de los alumnos ni para estimular su interés por aprender a redactar. Y por último, el mensaje sitúa la tarea no en un horizonte de aprendizaje - no se dice a los alumnos qué es lo que se persigue que aprendan-, sino en un horizonte de evaluación. Ambos factores constituyen variables del entorno que pueden contribuir a desencadenar el problema. No obstante, cuando otros alumnos se enfrentan a situaciones similares no siempre actúan como Raúl, hecho que implica que es necesario tener en cuenta otras variables.

Cuadro 1.1. Ejemplo de problema de convivencia en el aula

Parte de los niños proceden de hogares desestructurados –padres separados, en la cárcel, etc.–. La profesora ha pedido ayuda al orientador porque no consigue hacerse con algunos de ellos debido a su comportamiento disruptivo y a veces incluso violento. El orientador pasa a observar.

1. *Prof.:* Atended. Hoy vamos a hacer una redacción sobre la salida que hicimos el martes a Segovia. Tenéis que contar lo que visteis de modo que si un compañero no conoce esta ciudad y lee vuestro relato, le entren ganas de visitarla. ¿Está claro? Vais a trabajar por parejas, cada uno con su compañero o compañera de mesa. Uno tiene que escribir un párrafo; el otro debe revisar lo escrito y sugerir correcciones, y después escribir el suyo. Y así sucesivamente hasta terminar. ¿Lo habéis entendido? Hacedlo primero en borrador y luego lo pasáis a limpio, pero me entregáis las dos cosas para que yo pueda ver las correcciones que ha hecho cada uno. ¿De acuerdo? Podéis empezar.

Los alumnos empiezan a hablar entre ellos, y algunos levantan la mano para hacer preguntas. En este contexto, mientras la profesora atiende a una pareja que se encuentra en la primera fila, en el extremo opuesto, al fondo de la clase, ocurre lo siguiente sin que la profesora se percate de ello.

2. *Eva:* ¿Quieres empezar tú, Raúl, y yo sigo, o empiezo yo?
Raúl: Esto es un rollo de tarea. Yo no la hago. Además, no fui a Segovia.
3. *Eva:* Pero nos van a regañar si no hacemos la tarea.
Raúl: No seas gilipollas. No nos va a pasar nada. Si quieres, hazla tú.

Eva baja la cabeza con tristeza y no dice nada. Raúl se levanta de la silla y se acerca a la papelería que está al frente de la clase. Al pasar junto a un compañero, puede observarse que golpea con el pie la cartera de éste después de haberla mirado, simulando tropezar.

4. *Ángel:* ¡Ten cuidado, imbécil! ¿Ya estás intentando fastidiar? ¿Por qué no te pisas tu cartera? Me la ha regalado mi padre.
Laura: Lo ha hecho sin querer.
5. *Raúl:* (Imitando en tono de burla). “Me la ha regalado mi padre”
Ángel: Pues sí. El tuyo no puede porque está en la cárcel.
7. *Raúl:* ¿Tú eres tonto o qué? (Le da un puñetazo en el pecho)
Ángel: ¡Imbécil! –dice, al tiempo que se lanza encima intentando pegarle.

En ese momento la profesora escucha el barullo, se acerca y dice al tiempo que los separa:

7. *Prof.:* ¡Basta ya! Salid fuera y esperadme. (Y dirigiéndose al resto)
Seguid trabajando, que enseguida pasamos a corregir los relatos.

8. Raúl: *(Mientras sale y dice dirigiéndose a Ángel).* Te vas a enterar por meterte con mi padre.

Ángel: ¡Tú sí que te vas a enterar!

La profesora sale y se pone a hablar con ellos para enterarse de qué ha pasado y por qué, y ver qué decisión tomar.

En segundo lugar, Eva, su compañera, le ofrece la posibilidad de ser él quien decida cómo actuar, lo que es positivo. Sin embargo, la respuesta de Raúl - ignorar el gesto, insultar, dejarla sola frente a la tarea - pone de manifiesto falta de empatía y de habilidades sociales-sensibilidad para entender el gesto y habilidad para responder de manera adecuada-. Eva no reacciona - le falta asertividad-, y este hecho también contribuye a reforzar la forma de actuar de Raúl, que ignora las demandas de la situación social - no es capaz de percibir el daño que hace a su compañera ni la necesidad de cooperar con ella para hacer el trabajo-. Esto es, la actuación de los compañeros en relación con los alumnos que presentan problemas de comportamiento e integración social, actuación que puede reforzarlo o inhibirlo, constituye también una variable situacional que contribuye a la existencia del problema.

En tercer lugar, el disgusto del alumno no sólo parece relacionarse con el hecho de no haber ido a Segovia, sino con el hecho de que la tarea le aburre, no le interesa, lo que pone de manifiesto que en su interacción con la compañera y en su comportamiento posterior influyen las metas que persigue - pasarlo bien, hacer cosas que no sean aburridas- Por otra parte, el hecho de que tras fijarse en la cartera que está en el suelo, tropiece con ella apostando, tropezón que es previsible que moleste a su propietario, constituye un comportamiento provocativo motivado probablemente por otra meta, conseguir la satisfacción que puede producir el sentirse de algún modo superior al otro. Esto es, los comportamientos sociales - adaptados o

inadaptados - también se ven influidos por factores motivacionales, las metas que los alumnos esperan conseguir participando o negándose a participar en una interacción social.

En cuarto lugar, es posible que el lector haya considerado que la primera reacción de Ángel frente al comportamiento de Raúl, insultándole, ha estado mediatizada por el hecho de que el primero haya considerado que el segundo ha actuado mal "a propósito", esto es, por la "atribución de intencionalidad", atribución en este caso más acertada que la de su compañera Laura, quien descarta tal intencionalidad tratando de quitar hierro al asunto, diciendo que Raúl ha golpeado la cartera sin querer. Y es que las atribuciones - las causas a las que se achaca el comportamiento propio o el de los demás en distintas situaciones - también contribuyen a la existencia de los problemas de convivencia e interacción.

En quinto lugar, es posible pensar que si Raúl se hubiese disculpado en vez de burlarse de su compañero probablemente el problema no habría ido a más. Sin embargo, burlarse como lo hace Raúl puede deberse tanto a factores motivacionales - es una nueva forma de provocar - como a la posible falta de habilidades sociales - no saber pedir disculpas-, aunque en este caso lo que parece claro es que se debe al deseo de provocar. Así mismo, también es posible pensar que si Ángel no hubiera mencionado el hecho de que el padre de Raúl estaba en la cárcel, el episodio no hubiera pasado de ahí. Sin embargo, ¿por qué realiza Ángel un comentario ofensivo como ese? Las razones pueden ser varias. Puede que, airado, no sea capaz de controlar sus emociones y exprese su ira con ese comentario. Pero también es posible que piense que si le ofenden, lo lógico es ofender - "ojo por ojo y diente por diente"-. Y es que tanto el grado de capacidad para controlar las emociones como la actitud moral de las personas pueden contribuir a explicar los

problemas de convivencia e interacción social.

Finalmente, el episodio menciona que la profesora saca a los alumnos de clase para hablar con ellos y ver qué ha pasado, actuación en principio correcta, pero no menciona cuál ha sido su decisión y actuación final. Y cabe pensar que el modo en que la profesora haya controlado este problema de disciplina - poniendo un castigo, tratando de hacer reflexionar a los alumnos, derivando el problema a una tercera persona al enviar los alumnos al director o llamar a sus padres-, puede contribuir a mejorar la convivencia o, por el contrario, a que los problemas se agraven. Esto es, cabe pensar que otra variable contextual - el estilo de disciplina - esté contribuyendo a los problemas de convivencia e interacción social.

En resumen, el que haya problemas de convivencia e integración social depende de la interacción entre factores personales y contextuales de diferentes tipos. En ambos casos, es preciso que el orientador conozca el modo en que tiende a influir cada uno de ellos. Si hay problemas, debe ser capaz de valorar adecuadamente el papel de ambos tipos de factores y el de las condiciones que pueden contribuir a que chicos y chicas los superen, para asesorar a los profesores, padres, tutores, jueces y demás responsables implicados. Y si no los hay, porque uno de los objetivos de la escuela y del resto de instituciones educativas es facilitar la adquisición de la competencia social y las actitudes prosociales, y el hecho de que alumnos y alumnas no muestren comportamientos claramente desviados no significa que la competencia social y las actitudes hacia los demás que presentan en un momento dado sean lo suficientemente buenas como para poder predecir que en el futuro sus pautas de interacción social van a ser las adecuadas. En este horizonte puede plantearse la pregunta de qué hacer para prevenir la presencia de problemas de interacción y facilitar el desarrollo de la

competencia social, especialmente durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, pregunta que exige conocer qué factores contribuyen a la adquisición de esta competencia, cómo actuar sobre esos factores y qué es lo que constituye un criterio de que esa competencia se va adquiriendo. Para facilitar este conocimiento vamos a exponer los distintos factores personales y del entorno escolar y familiar que influyen en la adquisición de la competencia social y las actitudes prosociales o, por el contrario, en la aparición y el mantenimiento de los problemas de convivencia.

1.2.2. Factores personales que influyen en las interacciones sociales

El esquema que se presenta en la figura 1.1 recoge los principales factores personales que se acaban de mencionar en el apartado anterior, factores que interactúan entre sí de modo dinámico generando o manteniendo los problemas de relación social en el marco de las características de la situación que genera la interacción, características sobre las que se volverá en otro apartado. El objetivo del mismo es servir de marco organizador de la información que seguirá sobre cada uno de ellos.

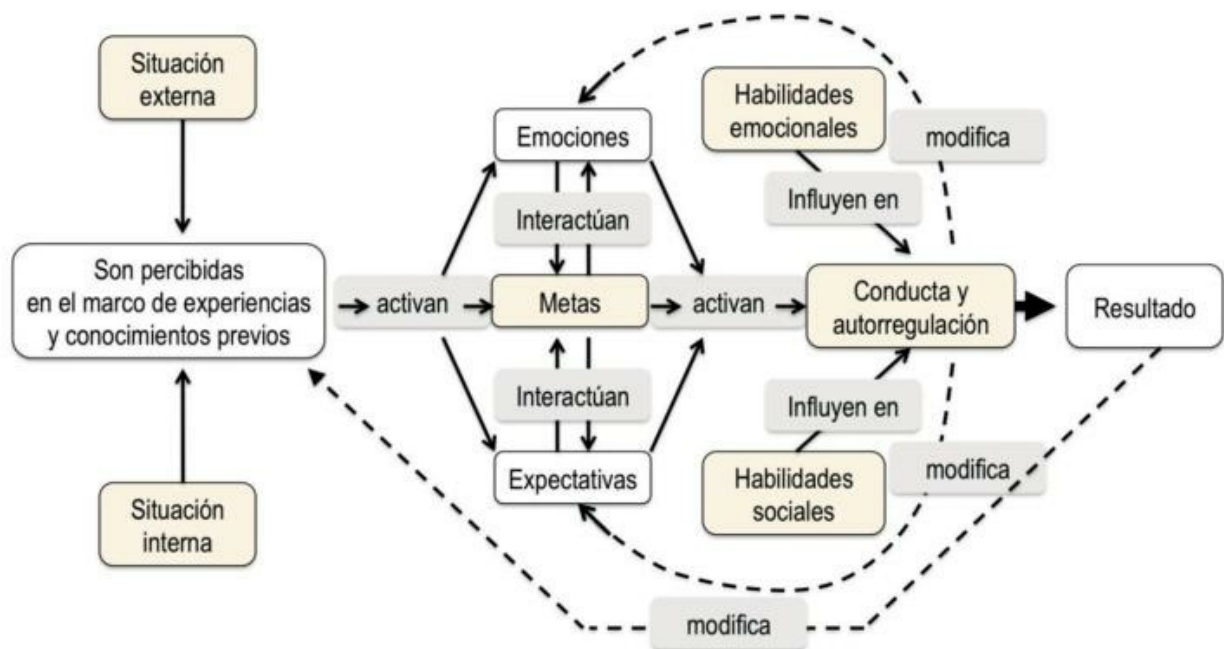


Figura 1.1. Factores personales que condicionan y configuran la interacción social.

Como puede verse, toda interacción se produce en una situación que es percibida e interpretada por los participantes en función de sus experiencias, valores y conocimientos previos; la percepción de la situación activa emociones, metas y expectativas que, a su vez, activan la conducta, si bien esta depende también de las habilidades para manejar las propias emociones y la interacción social. No obstante, se trata de un proceso dinámico, de modo que el propio proceso de interacción y la forma en que el sujeto regula su conducta a lo largo del mismo va modificando tanto la percepción de la situación como las propias emociones, metas y expectativas de conseguirla, cambios que a su vez modifican el proceso de interacción hasta que se llega a un resultado que hace que finalice. De las variables que intervienen en este proceso hay algunas que ocupan un papel central. Nos referimos:

1.A la percepción de la situación y los factores cognitivos que la

condicionan - esquemas, creencias, juicio moral, atribuciones, expectativas y capacidad para tener en cuenta el punto de vista de los demás.

2.A las motivaciones y metas que como consecuencia de las mismas se busca conseguir en la situación de interacción.

3.Al proceso de autorregulación y a las habilidades sociales y de manejo emocional que condicionan el modo en que la interacción se lleva a cabo.

Vamos a ver el papel que juega cada una por separado y las implicaciones que tal papel tienen para el trabajo del orientador y de los educadores.

A) Factores cognitivos e interacción social

- Contexto percibido

Toda interacción social tiene lugar en el contexto de las acciones, demandas y expectativas de las personas con las que interactuamos de modo directo o indirecto, acciones, demandas y expectativas que pueden chocar con nuestros propios deseos, propósitos y expectativas. Tanto si la interacción la inician los demás (situación externa) como si parte del propio sujeto que desea salir de su soledad, compartir emociones, realizar una tarea en colaboración con otros, etc. (situación interna), el modo en que va a actuar está condicionado, en primer lugar, por su percepción de la situación, por lo que es preciso que profesores, padres y orientadores se pregunten siempre cómo se perciben las situaciones en las que pueden generarse problemas de convivencia. Para que se entienda a qué nos referimos, sugerimos la realización de la actividad que se presenta en el cuadro 1.2.

Cuadro 1.2. Ejemplo de problema de interacción profesor-alumno

En el fragmento siguiente se presenta un problema de comportamiento que no es infrecuente. Tras leerla, trate de identificar qué variables, personales y contextuales, condicionan el comportamiento problemático del sujeto, prestando especial atención a las primeras.

Los alumnos acaban de entrar del recreo. Están hablando mientras se sientan en sus pupitres. El profesor pide que se callen para empezar el trabajo y continúa:

Prof. Hoy vamos a hacer un eje cronológico para hacernos una idea de lo que ocurría en dos lugares distintos en un mismo momento histórico. A continuación vais a abrir el libro por la página 72, para ver un ejemplo.

AA: *(Abren el libro).*

Prof. Mirad, tenéis que hacer lo siguiente. Prestad atención....

El profesor explica durante unos momentos la actividad que deberán realizar los alumnos. Entre tanto, una de las alumnas, Clara, permanece sentada sin prestarle atención, leyendo una revista. Cuando el profesor ha terminado de explicar, prosigue.

Prof. ¿Habéis comprendido lo que hay que hacer? ¿Alguno no lo ha entendido?

Luis: No me ha quedado muy claro qué hechos son los que tenemos que poner en el eje.

Prof. *(Dirigiéndose a Clara en tono irónico).* Seguro que Clara, que lo debe saber muy bien porque no ha necesitado atender, te lo puede explicar. ¿No es así, clara?

Clara. *(No contesta)*

Prof. Te recuerdo que este ejercicio cuenta para la evaluación, y no vas muy bien. Si no lo entregas bien hecho, mal te veo.

Prof. *(Contestando a la pregunta de Luis).* Debéis incluir la lista de hechos que aparecen en el capítulo 2, referidos a Europa, y en el 7, referidos al mundo árabe. Haced el ejercicio y me lo entregáis según lo vais terminando.

Clara hace el ejercicio lo más rápido que puede y lo lleva al profesor. Este le dice en voz alta.

Prof. ¿Tú de qué vas? Vaya chapuza has hecho. Con esto no esperes aprobar. Vete a tu sitio y repítelo.

Clara. No lo voy a repetir. Mi trabajo no es peor que el de X y no le ha dicho nada. Todos los días es igual. Usted la ha tomado conmigo. *(Da media vuelta y sale de clase).*

Prof. ¡Eh! ¿Dónde vas? Vuelve a clase.

(El profesor sale tras ella mientras el resto de la clase mira en silencio)

Como puede verse, la alumna actúa de forma disruptiva por lo que, si se desea evitar episodios como éste, especialmente si se producen con frecuencia, es preciso identificar qué los genera. Obviamente, todo parece comenzar con una falta de interés manifiesto por la tarea, algo que el profesor

tal vez podría haber evitado si hubiese introducido la actividad de otro modo. También es claro que la burla que implica el modo de llamar la atención a la chica en público y el intento de influir en su comportamiento centrándose en las consecuencias negativas no contribuye a facilitar una actitud positiva. Sin embargo, estos elementos no parecen suficientes para desencadenar el problema. Cuando el profesor pide a Clara que repita la tarea y ella estalla, lo hace señalando que la trata de modo diferente a como trata a los demás. Este hecho pone de manifiesto que Clara, con independencia de que tenga razón o no, percibe la actuación del profesor como discriminatoria y falta de equidad, esto es, utiliza para valorar la situación el esquema "acción equitativa-acción discriminatoria". Esta forma de interpretar la situación desencadena un proceso en el que influyen otros factores sobre los que volveremos más adelante.

Pero en los problemas de interacción no sólo influye la percepción de lo que ocurre en el entorno (situación externa) en el momento de producirse, sino también lo que el sujeto anticipa que puede ocurrir cuando la ocasión de interacción aún no se ha presentado, anticipación (situación interna) que va a condicionar la interacción o la ausencia de la misma. Imaginemos el caso de un muchacho retraído que, no obstante, se esfuerza por hacer bien su trabajo en clase. Sale al recreo y se va a un rincón donde permanece solo mirando a los compañeros jugar al fútbol. El profesor, tras darse cuenta de que es un comportamiento que se repite y que, en general el muchacho apenas trabaja o juega con los compañeros - siempre prefiere hacerlo solo-, se acerca a él y le pregunta por qué no juega con los demás. El alumno responde diciendo "... no sé jugar tan bien como ellos... además estoy gordo y no puedo correr igual, porque me canso mucho". Esto es, se percibe a sí mismo en el marco de las posibles situaciones de interacción como incapaz de afrontar las de modo adecuado, utilizando para valorarlas el esquema "puedo hacerlo tan bien

como los demás - no puedo hacerlo como ellos". Y esta percepción, que activa el miedo al rechazo, genera el problema de falta de interacción.

En cualquier caso, lo que nos enseñan los ejemplos anteriores es que el modo en que se interpreta la situación, modo que depende de las categorías y criterios de interpretación de que dispone el alumno, es clave en la aparición de problemas de interacción, con independencia de que influyan también otros factores. En consecuencia, es necesario preguntarse siempre por la perspectiva desde la que el alumno valora la actuación de las personas con las que interactúa dentro del contexto que da significado a la actividad, esto es, por las categorías o esquemas de valoración que utiliza.

- Atribuciones y capacidad para tener en cuenta el punto de vista de los demás

Una de las variables que influye a menudo en el modo en que las personas interactúan con otras son las razones a las que atribuyen el comportamiento de los demás, razones a las que se denomina "atribuciones" (Weiner, 1986). Para que se entienda a qué nos referimos, recordemos el ejemplo recogido en el cuadro 1.1, en que Raúl, al pasar junto al pupitre de su compañero Ángel, golpeaba la cartera de éste. Ángel, fijándose sólo en el hecho de que la cartera se ha ensuciado, insulta a Raúl al tiempo que le dice: "Eres imbécil. ¿Ya estás intentando fastidiar? ¿Por qué no te pisas tu cartera?". Como puede verse, lo que dice Ángel implica la atribución del suceso a la intencionalidad de Juan. En este caso tal atribución es acertada, pero podría no haberlo sido. Por ejemplo, la atribución podría deberse al concepto que Ángel tuviese de Juan - "Alguien que siempre quiere fastidiarme"-, pero también podría deberse a que Ángel tendiese de modo sistemático a atribuir los hechos negativos experimentados a la intencionalidad de los demás, porque es el esquema atributivo que ha desarrollado.

Otro ejemplo que muestra aún más claramente el efecto de las atribuciones nos lo proporcionan las interacciones que se muestran en el cuadro 1.3. En ellas, un muchacho está tratando de ayudar a otro a realizar sus tareas escolares. Sugerimos que se lean y se comparen tratando de buscar la razón del diferente modo de proceder en uno y otro caso.

Cuadro 1.3. Ejemplo de interacciones debidas a diferentes atribuciones

Interacción 1:

A: (Se equivoca al despejar una incógnita en una ecuación).
B: (Levantando la voz) ¡Te he dicho que tienes que cambiar de signo!
A: Ya lo sé. No me chilles, so listo.
B: (En el mismo tono que antes) No te estoy chillando. Lo que pasa es que eres un cabezón y no haces caso.
A: El cabezón lo serás tú.
B: (Empujándole) A mí no me llamas cabezón. Si te pones así, me voy.

A: ¡Pues vete! A ver si te crees que me haces falta.
B: (Se marcha).

Interacción 2:

A: (Se equivoca al despejar una incógnita en una ecuación).
B: ¿ Puedo decirte algo?
A: ¿Qué?
B: ¿Recuerdas qué hay que hacer con los signos al cambiar de miembro un valor?
A: Sí, cambia de signo... Mmm... Tienes razón... Se me ha olvidado (cambia el signo)... Gracias.

Como puede comprobarse, las interacciones presentadas tienen lugar en una situación de aprendizaje cooperativo en la que uno de los participantes actúa de tutor y el otro de tutelado. Es una situación en la que A puede beneficiarse de la ayuda de B y éste, a su vez, del beneficio que supone para el que enseña el tener que esforzarse por expresar de forma clara lo que sabe para ser entendido, de la experiencia gratificante que supone sentirse competente y capaz de enseñar, y de la potencial gratitud del tutelado.

En el primer caso, sin embargo, ninguno de los dos muchachos ha

conseguido los beneficios señalados porque la interacción cooperativa se ha roto. Leyendo la descripción de la interacción 1, lo primero que puede pensarse es que B, al levantar la voz, carece de una habilidad básica para la comunicación, no chillar, y es cierto. Pero hasta ese momento, había estado explicando en un tono adecuado. ¿Por qué cambia? Una posibilidad está en la forma de interpretar el comportamiento de A. Como Weiner (1986) ha puesto de manifiesto, cuando las personas pensamos que los demás actúan mal por culpa suya - por no esforzarse y no poner atención o porque actúan con mala intención-, tendemos a reaccionar de forma hostil. En este caso, el atribuir el error de "A" a su falta de atención ha podido determinar que B levante la voz, lo que ha dado lugar al intercambio verbal que ha roto la comunicación.

La segunda interacción refleja un proceso distinto. Aquí B no ha levantado la voz. ¿Por qué? Puede que, de acuerdo con lo que acabamos de exponer, haya interpretado el error de A de forma distinta, atribuyéndolo a un descuido involuntario y no a falta de esfuerzo. No obstante, si la razón sólo fuera ésta, probablemente habría dicho algo como "Cambia el signo, que te equivocas". Sin embargo, antes de intervenir ha preguntado si podía hacerlo. ¿Por qué lo ha hecho? Responder a esta pregunta diciendo que ha aprendido a actuar así, que posee esa habilidad social, no es suficiente. Con frecuencia una intervención como la señalada - decir simplemente que se corrija el error - también podría ser válida. Pero si miramos las cosas desde el punto de vista del que recibe la ayuda, el hecho de que alguien nos diga directamente que nos hemos equivocado, puede ser molesto incluso aunque nos lo diga con buenos modos. Por el contrario, si alguien nos pide permiso para darnos una sugerencia, no perdemos el sentimiento de estar controlando la situación. Y si, además, en lugar de corregirnos directamente nuestro error, nos dan simplemente una pista para que caigamos "nosotros" en la cuenta del mismo, no se ve afectado nuestro sentimiento de competencia personal. En

consecuencia, es posible que lo que haya influido en la forma de actuación de B en este segundo caso haya sido no sólo el tipo de atribución realizada sino, además, el haber sido capaz de ponerse en la posición de A y considerar desde el punto de vista de éste el efecto de los distintos modos posibles de intervención, lo que le ha llevado a elegir el más adecuado. Volveremos más adelante sobre esta capacidad, ya que su posesión o la carencia de la misma constituye una habilidad a tener en cuenta.

De momento, de lo dicho en este apartado se deduce la importancia de evaluar la regularidad con que los alumnos tienden a hacer atribuciones de uno u otro tipo, dado que su influjo sobre el comportamiento hace que puedan estar en el origen de numerosos problemas de interacción. De este modo, podría saberse si están a la base del comportamiento antisocial y, en este caso, si la intervención debería orientarse a corregir los estilos de atribución.

En ocasiones, las dificultades de un alumno o una alumna al relacionarse con los compañeros se deben a la dificultad para ver las cosas desde el punto de vista de los demás. Como ya hemos señalado, la segunda interacción descrita en el cuadro 1.3 es un ejemplo de esta capacidad. Sin embargo, no es una capacidad a la que se puedan atribuir sistemáticamente los problemas de relación. Aunque desde los cuatro años los niños son capaces de representarse lo que los otros piensan y sienten, de acuerdo con Selman (1980) es sólo a partir de los 10 ó 12 años cuando los niños son capaces de tener en cuenta la perspectiva de aquellos con los que han de interactuar. Esto significa que no cabe esperar de modo general una forma de actuación como la ilustrada en la segunda interacción hasta la edad mencionada, pues la capacidad de ponerse en el punto de vista de los otros depende de los cambios en la representación de la realidad que tienen lugar durante el

desarrollo. Sin embargo, es posible facilitar la adquisición de dicha capacidad a través de los intercambios verbales que tienen lugar entre el sujeto con sus iguales y con los adultos, como ha señalado Rodrigo (1994).

En cualquier caso, dado que la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de los demás puede estar condicionando nuestro modo de relacionarnos con ellos, cuando aparecen problemas de interacción es necesario examinar en qué medida pueden estar mediatizados por la dificultad del alumno o la alumna para darse cuenta de cómo van a percibir y valorar los compañeros su forma de actuar. Y si se comprueba que no son capaces de ver las cosas desde el punto de vista de los compañeros, sería preciso conocer a qué se deben las diferencias entre alumnos de la misma edad en esta capacidad para poder ayudarles.

- Desarrollo de la capacidad de juicio moral

La percepción del contexto y la actuación consiguiente no dependen sólo de las atribuciones, sino también de otros criterios de valoración entre los que hay que subrayar especialmente aquellos desde los que valoramos la bondad o maldad de una acción y de la adecuación de la forma de reaccionar frente a la misma, esto es, los relativos a la capacidad de juicio moral. Todas las sociedades tienen diferentes tipos de normas a través de las que intentan influir en el comportamiento de sus miembros. Estas normas pueden hacerse explícitas de modo formal, como en el caso de las leyes, o bien sólo de modo informal, como las que se transmiten de padres a hijos y que son más bien cuestión de ideología o de costumbre. No actuar de acuerdo con las normas crea normalmente problemas en las relaciones de quien las transgrede con el resto de las personas. Cabe suponer entonces que el conocimiento de las normas sea uno de los factores que influyen en la calidad de las relaciones de una persona con las demás, pero no es así. Chicos y chicas saben que no

deben chillarse ni pegarse y que deben ayudarse. Sin embargo, frecuentemente no actúan en consecuencia. Las razones de ello pueden ser varias. Una de ellas es que no basta con conocer una norma, sino que hay que entender que hay razones por las que la norma debe aplicarse en un caso concreto. Para que se entienda a qué nos referimos, es conveniente, antes de continuar, realizar la lectura del ejemplo descrito en el cuadro 1.4 y tratar de ver qué es lo que determina el comportamiento de Lucas.

Cuadro 1.4. Ejemplo de interacción debida al criterio moral utilizado para valorar la acción de otro

Izaskun y Lucas están estudiando en el mismo cuarto. Lllaman al teléfono. Izaskun sale del cuarto para cogerlo, dejando la puerta abierta, lo que hace que la música que está sonando en otro cuarto moleste a Lucas que, de malos modos, grita: “¿Quién haya abierto la puerta, que la cierre!”. Su hermana lo oye, pero como está hablando por teléfono no le hace caso, aunque susurra: “¡Imbécil!”. Lucas vuelve a insistir, levantando aún más la voz, lo que hace que su padre le llame y le pregunte: “¿No podías haber dicho lo mismo en otro tono que no sea irritante?”, a lo que Lucas responde: “Ya, pero es que cuando soy yo el que deja la puerta abierta, Izaskun me chilla también “¡Cierra la puerta!”, mandándomelo como si fuera a pegarme. ¿Por qué tengo que actuar de otro modo? Si le molesta, que se fastidie y que no me chille a mí como lo hace”.

En este caso no se trata de un problema de habilidades sociales - Lucas puede saber que es mejor pedir las cosas sin chillar y puede saber hacerlo - ni de incapacidad para ponerse en la perspectiva de otra persona - sabe que chillando su hermana se va a molestar-. Tampoco se trata de que no conozca la norma que el padre le recuerda. El problema de su forma de actuar radica en cómo juzga la situación desde un punto de vista moral: ojo por ojo. Si la hermana le chilla, lo lógico es pagarle con la misma moneda, aun cuando - como ocurre en este caso - el dejar la puerta abierta haya sido hecho sin intención de molestar. Lo importante para Lucas es que, en el contexto de las relaciones habituales con su hermana, él actúa correctamente, puesto que paga con la misma moneda. Sin embargo, las cosas podían haber ocurrido de

otro modo. Aunque Lucas estuviese molesto con la forma en que le trata su hermana habitualmente, podría haber pensado que cada caso es cada caso y que, aunque en esta ocasión ha dejado la puerta abierta, ello ha sido debido a la prisa por coger el teléfono, lo que hace disculpable su acción. En consecuencia, no habría chillado ni habría generado en su hermana una respuesta ofensiva.

El ejemplo anterior es tan sólo una ilustración de cómo la consideración moral de una situación, esto es, la forma de evaluarla, puede influir en la capacidad manifiesta de relación social y de actuar de forma altruista. Esta asociación ha sido puesta de manifiesto en diversos estudios (Kohlberg y Candee, 1983), si bien la relación no es alta dado que influyen otros muchos factores (Eisenberg y Mussen, 1989). En cualquier caso, el hecho de que la evaluación moral de una situación sea uno de los factores que influyen en el comportamiento social nos lleva a preguntarnos de qué depende la diferente evaluación moral de una situación y si podemos influir sobre la capacidad de hacerlo de forma que favorezca la conducta prosocial y las relaciones interpersonales.

Parece probado, de acuerdo con numerosos estudios (Kohlberg, 1981-84), que la forma en que las personas evalúan la moralidad de las acciones evoluciona pasando por los estadios que se presentan en el cuadro 1.5. Sin embargo, diversos trabajos revisados por Pérez-Delgado y García-Ros (1991) han puesto de manifiesto la posibilidad de influir el desarrollo del juicio moral. El análisis de los distintos estudios ha puesto de manifiesto que hacer que los alumnos discutan dilemas morales del tipo de los utilizados por Kohlberg, uno de los cuales se incluye a modo de ilustración en el cuadro 1.6, al tiempo que se modelan las formas superiores de razonamiento, puede dar lugar a una aceleración del desarrollo del juicio moral equivalente a cuatro o

cinco años naturales (Rest, 1986). En consecuencia, una forma de facilitar el desarrollo adecuado de la capacidad de relacionarse de modo efectivo pasa por estimular el desarrollo del juicio moral, algo que veremos en el apartado dedicado a la intervención.

Cuadro 1.5. Estadios del desarrollo moral (Kohlberg, 1981-84)

E1: Moralidad heterónoma	La significación moral de la acción es inherente al acto mismo, no a la intención. Se ha de actuar bien para evitar el castigo. La mala acción es la que es castigada.
E2: Moralidad individualista	Es correcta la acción que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente las de otros. Se sabe que los demás tienen intereses y que pueden entrar en conflicto con los propios.
E3: Moralidad de la normativa interpersonal	El valor moral reside en actuar de acuerdo con unas normas compartidas, en “hacer a otros lo que te gustaría que te hicieran”. Ser bueno es mostrar interés por los demás.
E4: Moralidad del sistema social	Los derechos y deberes de cada uno se definen mediante leyes que deben aceptarse por ser buenos para la mayoría. Lo importante es mantener el sistema en marcha.
E5: Moralidad de los derechos humanos	Se considera que algunos derechos (p. ej., los de las minorías) deben ser considerados inviolables y que es obligado actuar para protegerlos incluso en contra de la opinión de la mayoría.
E6: Moralidad de principios éticos generales	Los puntos de vista de cada persona afectada por la decisión moral a tomar deben ser considerados por igual para que la acción moral se base en la coordinación de perspectivas.

Cuadro 1.6. Ejemplo de dilema moral (Modificado a partir de Kohlberg, 1981-84)

(Dil. 8) Eva era una chica de doce años. Su madre le prometió que podría ir a un concierto si ahorraba el dinero para comprar la entrada. La chica se las arregló para ahorrar 2.000 pts. (la entrada costaba 1.500). Pero entonces su madre cambió de idea y le dijo que tenía que gastar el dinero en material escolar. Eva decidió ir al concierto de cualquier forma, así que compró la entrada y dijo a la madre que sólo había ahorrado 500 pts. Fue al concierto y dijo a su madre que había pasado el día con una amiga. Su madre no descubrió nada. Una semana después, Eva dijo a su hermana mayor que había ido al concierto y que había mentado a su madre. Su hermana duda si decir a la madre lo que Eva hizo.

¿Debe la hermana decir a la madre lo que hizo Eva o debe callar? ¿Por qué sí o por qué no?

Recientemente se han llevado a cabo diversos estudios y experiencias en el marco de lo que se conoce como "psicología positiva" (Gilman, Huebner y Furlong, 2009) que han ido más allá de la facilitación del desarrollo del juicio moral ya que actuar de forma prosocial tiene que ver también con los valores que asume la persona. Por este motivo se está tratando de reforzar la educación de valores tales como la sabiduría - el uso del sentido común para adquirir y usar el conocimiento-, el coraje - la voluntad de luchar para conseguir una meta a pesar de la oposición de otros o de las dificultades personales-, la templanza - la fuerza para evitar excesos de cualquier tipo (incluye modestia, austeridad, capacidad de perdonar, etc.)-, el sentido y la voluntad de justicia - la fuerza que lleva a implicarse en acciones grupales y comunitarias para promoverla-, la humanidad-la fuerza que empuja a ser amables, sociables y con voluntad de ayudar - y la trascendencia - la voluntad de descubrir el sentido integrado de la vida y el universo, y de actuar en consecuencia-. Los resultados empíricos señalan que la educación en estos valores, educación orientada a la "formación del carácter" de la persona tiene efectos muy positivos en el desarrollo de las actitudes prosociales, la mejora de la convivencia y la integración social de las personas (Park y Peterson, 2009).

Cabe preguntarse, sin embargo, qué otros factores, además de los descritos, influyen en las relaciones interpersonales. ¿Basta con ser capaz de atribuir las acciones de los demás a los factores apropiados, de ver las cosas desde la perspectiva de los demás, de evaluar adecuadamente la moralidad de las acciones y de adquirir valores como los señalados para relacionarse constructivamente con los demás, adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto? Parece que no. Los factores anteriores pueden ser condiciones facilitadoras, suficientes en algunos casos, pero en otros, particularmente en aquellos que demandan actuar de modo

altruista, aun siendo necesarios, pueden no ser suficientes.

B) Motivaciones e interacción social

Uno de los factores más importantes que influyen en el hecho de que las personas entablen o no relaciones con otras y en la forma de comunicarse y comportarse en situaciones interpersonales son las propias motivaciones y el modo en que se percibe que la situación de interacción puede facilitar u obstruir la consecución de las propias metas. Cuando las personas interactuamos con otras, sea cual sea la naturaleza de la interacción, lo hacemos impulsados por distintos propósitos de los que no siempre somos conscientes. En consecuencia, es preciso conocer qué motivaciones y metas guían el comportamiento de los alumnos en situaciones sociales con más frecuencia, a qué se debe que se busquen con preferencia unas u otros, cuáles tienen efectos negativos, por qué tienen esos efectos, y en qué comportamientos se manifiestan, de modo que puedan ser fácilmente identificadas. Así pues, ¿qué motivaciones y metas considerar?

Al igual que ocurre en relación con los logros académicos, la investigación sobre las motivaciones que orientan el comportamiento en las situaciones de interacción social ha trabajado desde distintas perspectivas que han dado lugar a un modelo jerárquico. Veamos cada una de estas perspectivas por separado.

- Perspectiva 1: Necesidad de aproximación y evitación social

En primer lugar, buscamos aproximarnos a los demás para establecer lazos afectivos gratificantes o, por el contrario, buscamos evitarla interacción porque anticipamos consecuencias negativas.

Aproximación social De acuerdo con McClelland (1985a) los sujetos que

buscan compartir sentimientos y afectos son aquellos en los que un motivo básico (implícito, espontáneo y no consciente), la afiliación - o, como señalan otros, el deseo de pertenencia a un grupo y de relación afectiva con sus miembros (Baumeister y Leary, 1995) - es especialmente fuerte. Este motivo se manifiesta de muchos modos, pero sobre todo en la preferencia por no estar solo, en el hecho de tratar de evitar todo lo que pueda dañar la relación grupal y en implicarse en actividades que puedan favorecerla, por lo que cuanto mayor es la fuerza de este motivo, más puede favorecer la cooperación (Koestner y McClelland, 1992). La evidencia existente basada en estudios longitudinales muestra que las personas que buscan compartir sentimientos y afectos experimentan menos soledad, disfrutan de lazos sociales realmente satisfactorios e incluso su satisfacción general con la vida es mayor (Gable, 2006). Sin embargo, parece ser que la fuerza de este motivo depende de haber experimentado soledad de pequeños, experiencia que genera una personalidad insegura que necesita de la aceptación manifiesta de los demás, y que cuanto más alto es, más fácil resulta que sea fuente de frustraciones a menos que se el sujeto valore explícitamente el intercambio de afectos, reúna las habilidades para conseguir el afecto de otros en la práctica y tenga la oportunidad de realizar tal intercambio (Schüler, Job, Fröhlich y Brandstetter, 2008). No parece, pues, que un deseo alto de intercambiar afectos vaya a plantear problemas de relación, aunque sí puede ocurrir que surjan problemas de ansiedad, por lo que se trata de una motivación a considerar cuando se presentan este tipo de problemas.

Evitación social. La evidencia existente basada en estudios longitudinales muestra que las personas que buscan evitar el contacto con los demás terminan experimentando mayor soledad que las que buscan compartirlos disfrutan poco de la relación con las personas y su satisfacción general con la vida es menor (Gable, 2006). ¿A qué se debe, pues, que se tienda a evitar el

contacto con los demás?

Una de las revisiones más completas y recientes sobre esta motivación y que más clarificadora resulta es la de Rubin, Coplan y Bowker (2009). Estos autores señalan que la tendencia a evitar el contacto social, a la que a veces se ha denominado de otros modos - retraimiento social, timidez, inhibición comportamental, aislamiento, reticencia social, pasividad social, etc.-, si bien se debe en parte a factores biológico-temperamentales - tendencia a la ansiedad ante cualquier persona o evento desconocido que al disminuir debido a la evitación de la interacción refuerza esta conducta (Crozier y Alden, 2005)-, se ve también influida por factores sociales que interactúan con los primeros. Entre estos factores se encuentra el estilo de educación de los padres: tanto cuando son fríos y distantes como cuando son sobre-protectores, los niños son más dependientes y con menos iniciativa, con lo que esta tendencia se incrementa. Por esta razón, cuando un alumno o alumna presenta problemas de este tipo, especialmente durante la Educación Infantil o la Educación Primaria, puede ser necesario examinar el estilo educativo que sus padres adoptan con ellos. Sin embargo, no sólo el estilo educativo de los padres influye en la tendencia a la evitación social. Gazelle (2006) ha encontrado que si el clima emocional de la clase era negativo - conductas disruptivas frecuentes, escasa cooperación, relaciones conflictivas entre los alumnos y el profesor - el retraimiento aumentaba junto con sus consecuencias, rechazo y victimización. Por esta razón, ante la presencia de alumnos que buscan en gran medida evitar la interacción con los compañeros parece necesario examinar el clima emocional de la clase, clima que depende en parte del clima motivacional generado por el profesor (Alonso-Tapia y Fernández, 2008; Simón, Gómez y Alonso-Tapia, en prensa).

- Perspectiva 2: Orientación al incremento de competencia social, a la

demostración de competencia social y a la evitación de la demostración de competencia social

Considerar la motivación del comportamiento social desde la perspectiva de la aproximación o la evitación conlleva un nivel de generalización demasiado amplio, quizás válido para una primera aproximación a la explicación del mismo, pero no demasiado útil cuando de lo que se trata es de saber cómo actuar desde una perspectiva educativa ayudando a los que presentan problemas de interacción. Además, es necesario señalar que es una perspectiva incompleta, pues no siempre la aproximación se realiza con el deseo de intercambiar afectos. Ryan y Shim (2006), investigando con estudiantes universitarios, han aportado evidencia que sugiere que, al igual que ocurre en el ámbito de la motivación de logro donde existe la orientación al aprendizaje, orientación al resultado y orientación a la evitación, en el ámbito social las personas buscamos incrementar nuestra competencia social (aprendizaje), demostrar nuestra competencia social (resultado) y evitar que se tenga que poner de manifiesto nuestra competencia o incompetencia social (evitación). Sus estudios han puesto de manifiesto que la primera de estas orientaciones se asocia positiva y aunque moderadamente (en torno a 0,35) con distintos indicadores de ajuste social - auto-aceptación, consecución de relaciones positivas con los demás y desarrollo personal-, así como con la orientación al aprendizaje, justamente lo contrario de lo que ocurre con la orientación a la evitación social. En cuanto a la orientación a la demostración de competencia, no se correlaciona con ninguno de los indicadores de ajuste señalados excepto con el crecimiento personal, con el que lo hace negativamente, pero se asocia positivamente a la orientación al resultado y a la evitación en el ámbito de la motivación de logro.

- Perspectiva 3. Dimensiones de la motivación social y motivaciones

específicas

De nuevo cabe decir, como en el caso de la perspectiva orientación-evitación - que afrontar el análisis de las motivaciones sociales desde la perspectiva de las orientaciones al logro social es insuficiente para los fines que se persiguen en el ámbito de la educación, especialmente cuando el objetivo es ayudar a los alumnos que presentan problemas. La evaluación de las orientaciones mencionadas puede tener cierto valor diagnóstico a la hora de describir - más bien etiquetar - y predecir ciertas características de las personas evaluadas, pero son demasiado generales. Por este motivo, otros autores han intentado proceder en sentido inverso, esto es, partir de motivaciones específicas tales como búsqueda de intercambios positivos, acomodación positiva al grupo, seguimiento de las reglas del grupo, evitación social, hostilidad, control, búsqueda del interés personal, uso instrumental del grupo, actuación moral y venganza, entre otras (Renshaw y Asher, 1983; Chung y Asher, 1996; Rose y Asher, 1999). Posteriormente, otros autores han intentado organizar estas metas en torno a dimensiones que facilitasen la comprensión de su impacto en el comportamiento. Y lo que es más importante para los intereses de los orientadores, han realizado sus investigaciones con niños. En esta línea Ojanen, Grönroos y Salmivalli (2005) han sugerido que las distintas metas específicas que se buscan en las interacciones sociales pueden organizarse en torno a dos dimensiones independientes, conseguir poder e impacto versus sumisión y evitación, y conseguir afecto e intimidad versus separación y distanciamiento. De acuerdo con estos autores, las principales metas que guían el comportamiento en situaciones interpersonales - no las únicas - pueden situarse en el modelo circunflejo que se muestra en la figura 1.2. En este modelo las distintas metas aparecen bien como polos de las dos dimensiones mencionadas, bien como interacción entre las metas próximas dentro del modelo.

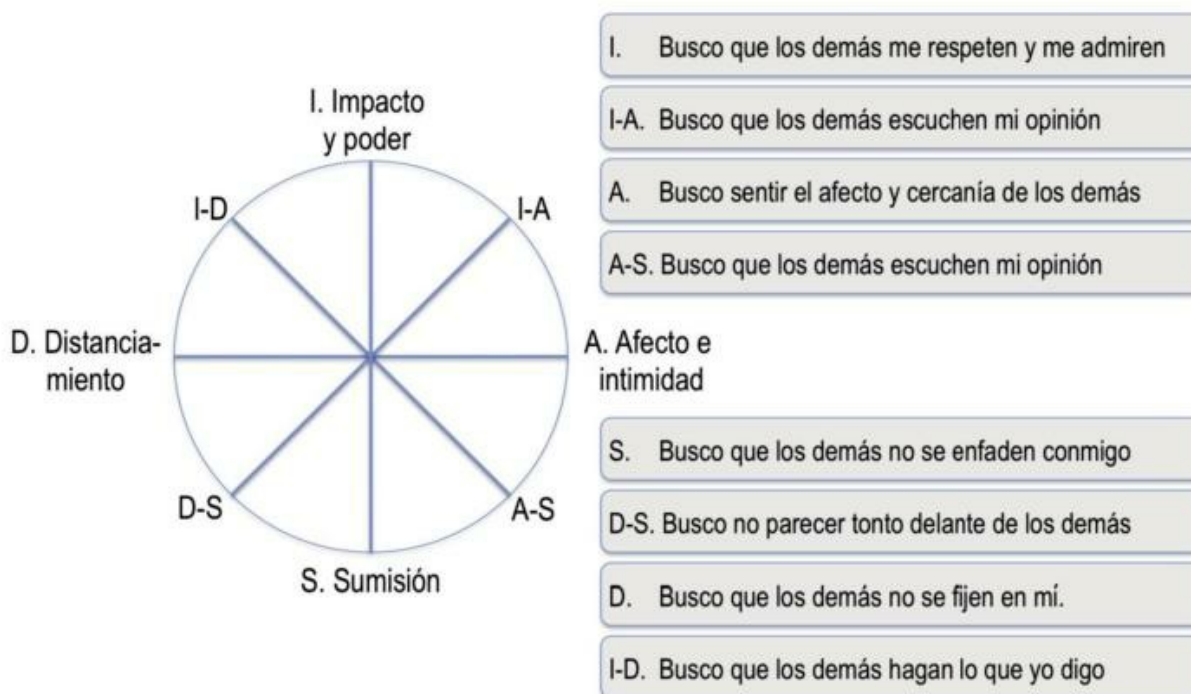


Figura 1.2. Dimensiones y metas específicas en situaciones de interacción. Modelo Circunflejo de Ojanen, Grönroos y Salmivalli (2005).

Los autores del modelo circunflejo han estudiado en qué medida las metas recogidas en el mismo tienen que ver con el comportamiento social del sujeto percibido por los compañeros y con su estatus sociométrico, encontrando resultados coherentes con lo que cabía esperar. La conducta agresiva tiende a ser mayor cuanto mayor es el peso del deseo de impacto y poder; la conducta prosocial es mayor cuanto mayor es el peso de la búsqueda de afecto, y el retraimiento es mayor cuanto menor es el deseo de intercambiar afectos. En cuanto al estatus sociométrico, depende tanto de las metas como del tipo de conducta manifestado por el compañero o compañera. La aceptación se asocia positivamente a la conducta prosocial y negativamente a la agresión y al retraimiento, mientras que el rechazo se asocia positivamente a estas dos formas de conducta y negativamente a la conducta prosocial.

La perspectiva descrita, pese al atractivo que puede tener por su capacidad para dar una visión coherente de la relación entre distintas metas específicas, presenta, sin embargo, dos problemas comentados por los propios autores. El primero, en realidad, no es un problema del modelo, sino del hecho puesto de manifiesto por distintos autores de que la importancia de las metas sociales y su efecto en la conducta varía sistemática y significativamente en función de la situación social de que se trate: acceso al grupo, intercambio positivo, conflicto de intereses o victimización, entre otras (Ojanen, Aunola y Salmivalli, 2007; Rose y Asher, 1999), hecho que subraya la necesidad de estudiar la conducta en el contexto para poder entenderla. El segundo problema radica en que no es seguro que el modelo descrito recoja todas las metas sociales específicas. Por ejemplo, no es claro que metas como actuar con lealtad (meta moral), reducir la tensión, controlar la situación, vengarse, hacer daño por envidia o celos, etc., queden recogidas por el modelo. En consecuencia se necesita profundizar en la identificación y análisis de las metas específicas y de sus implicaciones a la hora de determinar el comportamiento social.

Para que puedan visualizarse mejor los problemas que conlleva la identificación de las metas sociales y sus implicaciones sugerimos que, antes de continuar con el texto, se lea el ejemplo que se presenta en el cuadro 1.7. En él se recogen las interacciones de una serie de alumnos que han de hacer una tarea propuesta por el profesor con una finalidad. Sin embargo, cada alumno afronta la realización de la misma con sus propias metas, que no tienen por qué coincidir con la que persigue el profesor. Por esta razón sugerimos que al realizar la lectura se intente identificar:

- a) El tipo de meta social que de modo predominante persigue cada uno de los participantes en las mismas.

- b) Si se trata de alguna de las metas que recoge el modelo circunflejo.
- c) De qué modo la forma de actuar de cada alumno puede afectar a los restantes y afectar positiva o negativamente al clima de convivencia.

Cuadro 1.7. Ejemplo de alumnos interactuando con distintas motivaciones

1. Comienzo de la actividad.

Profesor: Tenéis que hacer un trabajo sobre las causas del racismo y la xenofobia y las formas de combatir estas actitudes. El objetivo del trabajo es: a) identificar las situaciones en donde es probable que surjan comportamientos racistas y xenófobos; b) identificar las formas de comportamiento en las que se suelen manifestar tales actitudes; c) identificar las razones que influyen en las mismas; y d) tratar de averiguar qué diferencia en sus modos de pensar y sentir a las personas xenófobas de las que no lo son. El resultado del trabajo podéis presentarlo en un mural que haga pensar a vuestros compañeros. ¿Alguna pregunta?

Soledad: ¿Podemos hacer el trabajo en grupo?

Profesor: Sí. Podéis trabajar en grupos de seis.

Soledad: Vale. *(Busca enseguida a dos compañeras con las que se lleva muy bien)*. Lo vamos a pasar chupi— dice a una de ellas. *(Luego se juntan otros tres compañeros)*.

Laura: *(Se ha quedado sola, sin grupo y, tímidamente, dice al profesor)*. Yo no tengo grupo. ¿Puedo unirme a otro, aunque seamos siete?

Profesor: Vale, no hay problema.

Laura: *(Dirigiéndose al grupo)*. ¿Puedo trabajar con vosotros?

Ramón: *(Cortante)* Es que ya somos seis. Búscate otro grupo.

Noelia: No importa, Ramón. Yo creo que podemos trabajar los siete. ¿Os parece bien? *(El resto del grupo, excepto Ramón, asiente sin mostrar entusiasmo pero tampoco rechazo)*

2. (Se reúnen para hacer el trabajo)

Teo: Tenemos que hacer el mural. ¿Por dónde empezamos?

Ramón: Bueno, no vamos a complicarnos la vida. Discutimos las ideas y después que uno las escriba. Lo puedes hacer tú, Yamina, que tienes ordenador.

Yamina: De eso nada, que si luego sale algo mal las culpas son para mí.
 Ramón: No te pongas así. Yo creo que es lo mejor.
 Noelia: No vamos a discutir por eso. ¿Empezamos?
 Teo: El profe quiere que digamos nuestro punto de vista...
 Ramón: (*Cortándole*) Yo creo que lo que hay que hacer está claro. Ponemos cada uno lo que pensamos y ya está.
 Noelia: ¡Qué prisa tienes por terminar! Tenemos que escuchar lo que piensa cada uno. Todos tenemos derecho a discutir nuestras ideas.
 Teo: Noelia tiene razón. El trabajo no tiene que ser un puñado de ideas sueltas. Es mejor que razonemos lo que vayamos a poner.
 Andrés: Eso. No podemos hacer una chapuza. Quedaríamos fatal.
 Yamina: ¡Qué aburrimiento! ¿Vamos a tardar mucho?
 Ramón: No sé por qué os ponéis así. Nadie ha dicho que tenga que ser una chapuza. Pero dad ideas.
 Soledad: Ya irán saliendo. Pero no quieras imponernos tu punto de vista.
 Laura: (*Permanece en silencio, sin atreverse a opinar*)
 Teo: Si os parece, podemos ir hablando por turnos, dando cada uno nuestra opinión.
 Ramón: Vale. Comienza tú.
 Teo: Bueno, vale...

3. (Durante el trabajo se produce la siguiente interacción):

Teo: Yo lo único que veo es que cada vez hay por la calle más moros y negros, pero no veo que hagan nada malo. Tratan de vender sus cosas...
 Soledad: Sí, y también trabajan de albañiles. Donde yo vivo hay muchos.
 Andrés: (*Con aire de suficiencia*) Ya, y también quitan puestos de trabajo.
 Noelia: Yo creo que no, porque hacen trabajos que nadie quiere hacer.
 Andrés: (*En el mismo tono*) Si fuera así, nadie les tendría manía. Y ya ves. Además, venden y no pagan impuestos, y eso perjudica a las tiendas. Y si no, que se lo digan a mi tío.
 Soledad: A mí me parece que eso es egoísmo. Tu tío no se va a arruinar porque venda dos pañuelos menos.
 Noelia: Yo creo que los dos tenéis parte de razón. No hay por qué meterse con ellos, porque sólo tratan de ganarse la vida, pero tal vez deban hacerlo donde no molesten y pagar impuestos municipales igual que la gente de los mercados ambulantes.
 (*Mirando a Laura, que hace ademán de querer intervenir*).
 ¿Tú qué piensas, Laura?
 Laura: Que de algo tienen que vivir. Si no, tendrían que robar.
 Soledad: A mí me gusta ver lo que venden y hablar con ellos. A veces tienen cosas curiosas. Yo creo que son gente maja que tiene problemas y hay que ayudarles.
 Teo: Sí, pero fijaos que hay gente que les tiene miedo y no se acerca a donde están ellos. Piensan que son unos ladrones y que ensucian las calles. ¿Qué pensáis de esto?
 Ramón: ¿Veis? Si es mejor lo que yo digo: decimos que hay distintos puntos de vista, anotamos el de cada uno y ya está. Así no avanzamos.
 Teo: Pues yo creo que hemos avanzado. Tenemos algunos ejemplos de lo que hacen los inmigrantes, hemos opinado sobre si hay razones para tenerles manía o no, podemos buscar otras razones y tratar de ver si están justificadas o no. Todas las opiniones no son igualmente válidas. Depende de los hechos...
 Noelia: Además, es importante que hablemos todos. ¿Tú qué piensas? (*Dirigiéndose a Ramón*).
 Yamina: (*Con gesto de fastidio*) ¿Os vais a tirar discutiendo toda la tarde? Esto es un aburrimiento.

4. Tras un rato de discusión, deciden hacer un mural dividido en tres partes. La primera, en tres columnas, debe incluir en la primera columna diversas fotos bajo el encabezado "Usted se encuentra con gente así"; y en la segunda y tercera columnas, comics que ilustren formas de actuación xenófobas y no xenófobas en las situaciones referidas, bajo el encabezado: "¿Cómo actúa usted?". Debajo de las tres columnas, deciden que vaya una frase y una pregunta: "Ponga su foto aquí (señalando las situaciones de la primera columna). ¿Qué pensaría y sentiría si le tratasen como usted ha respondido? ¿Y cómo actuaría? Finalmente, en un tercio del mural, deciden incluir un artículo que exprese el resultado de la discusión.

Teo: Si os parece, nos repartimos ahora el trabajo.
Soledad: ¿Podemos Noelia y yo dibujar los comics juntas?
Ramón: (De mala gana) Por mí, encantado. Con tal de que lo terminemos y no nos lo haga repetir. Nos vamos a tirar toda la tarde.
Teo: (Tenso) Tenemos que estar lo que sea necesario. El trabajo hay que hacerlo bien. Si no sacamos algo en claro, es perder el tiempo.
Ramón: (Mirando a Teo con rencor) ¿Sacar algo en claro!... Que nos aprueben, si es que nos aprueban. Esto no sirve para nada. Juegos de críos.
Teo: (Aguantando la mirada) Mira, si no tienes ganas de trabajar, te vas.
Ramón: (Amenazante) ¡Vete tú!
Noelia: No discutáis, que no merece la pena. Ya hemos hecho el trabajo principal y nos está quedando muy bien.
Andrés: Si queréis, Teo y yo hacemos el artículo con lo que hemos hablado y luego lo comentamos antes de pasarlo a limpio.
Yamina: Bueno, pues Ramón y yo podemos hacer los rótulos.
Laura: ¿Y yo, qué hago?
Noelia: Si quieres, puedes hacer los comics con nosotras.
Laura: Vale.

Un examen detenido del contenido, momento y tono de las intervenciones - cuando éste se ha especificado - permite comprobar que lo que es importante conseguir a lo largo de la interacción es diferente para cada alumno. No es difícil identificar qué metas persigue cada alumno, si bien no todas aparecen en el modelo circunflejo.

Soledad es el ejemplo típico de la persona que busca afecto e intimidad. Ya desde su primera intervención muestra que para ella es importante no estar sola. Aunque la interacción se realice en el contexto de un grupo formado para realizar un trabajo, lo primario para ella es estar con otros con quien intercambiar afectos: "¿Podemos hacer el trabajo en grupo?", busca enseguida dos compañeras con las que se lleva muy bien, "Lo vamos a pasar

chupi", "¿Podemos Noelia y yo dibujar los comics juntas?". Su sociabilidad le lleva incluso a entablar diálogo con quien otros lo evitan: "A mí me gusta ver lo que venden y hablar con ellos". Y lo que la crea problemas no es que la tarea avance o no, o que se haga de un modo u otro, sino que haya intervenciones que en lugar de ser afectuosas produzcan tensión. Estas intervenciones le molestan y le hacen reaccionar:"... No quieras imponernos tu punto de vista". Y es que un chico o una chica pueden relacionarse primariamente para tener la satisfacción de estar con otros, compartiendo afectos y conocimientos, persiguiendo intereses semejantes, etc. No se trata de que busquen ser valorados por sus competencias o cualidades, sino ser aceptados como son. Todo alumno en algún momento puede interactuar con otros buscando la experiencia gratificante que proporciona el sentirse aceptado y querido. Sin embargo, hay alumnos que en sus interacciones personales buscan predominantemente esta experiencia.

Noelia, por su parte, afronta la interacción de modo semejante a la de Soledad, pero con una diferencia importante. Lo que parece preocuparle es contribuir a que el grupo marche sin tensiones y a que todos se sientan a gusto: "No vamos a discutir por eso. ¿Empezamos?", "¡Qué prisa tienes por terminar! Tenemos que escuchar lo que piensa cada uno. Todos tenemos derecho a discutir nuestras ideas", "Yo creo que los dos tenéis parte de razón...", "Además, es importante que hablemos todos. ¿Tú que piensas?.....", "No discutáis, que no merece la pena. Ya hemos hecho el trabajo principal y nos está quedando muy bien". No puede decirse, pues, que su meta coincida exactamente con ninguna de las que recoge el modelo circunflejo. Más bien persigue lo que McCann y Higgins (1988) definen como una persona orientada al "nosotros", orientación que desde el punto de vista de la convivencia es previsible que resulte altamente positiva, aunque no necesariamente, pues a veces - si una persona se propasa de algún modo -

puede ser necesario actuar no de forma conciliadora sino asertiva.

Si volvemos ahora nuestra atención hacia Laura, podemos comprobar que se trata de una alumna al parecer bastante retraída, que habla muy poco. El hecho de que se quede sin grupo sugiere que probablemente está bastante aislada del resto de los compañeros y que cuando intenta relacionarse es rechazada, como muestra en este caso la respuesta que recibe de Ramón. Este tipo de personas, más que tratar de aproximarse a los demás para relacionarse con ellos persiguiendo una meta u otra, lo que buscan siempre que sea posible es evitar el contacto social para no tener problemas y, si es necesario, someterse para no ser rechazadas. No es seguro si su actuación se debe simplemente al deseo de distanciamiento o al de evitar conflictos, pero lo que sí se sabe es que si se persiguen estas metas de modo regular, con gran frecuencia suelen surgir problemas de distintos tipos, tanto socio-emocionales - ansiedad, baja autoestima, etc.-, como sociales - pocos amigos, rechazo social, victimización - y escolares - tendencia a evitar la escuela, escasa relación con los profesores, dificultades académicas, etc.

Si examinamos ahora la forma de actuar de Ramón puede verse que, aunque aparentemente esté preocupado por realizar la tarea, trata de imponer su voluntad, lo que traduce el deseo de impacto y poder. Casi siempre que actúa lo hace tratando de que los demás sigan su punto de vista: "Es que ya somos seis, búscate otro grupo"; "Bueno. No vamos a complicarnos la vida. Discutimos las ideas y después que uno las escriba. Lo puedes hacer tú, Yamina, que tienes ordenador"; "Vale. Comienza tú"; "¿Veis? Si es mejor lo que yo digo: decimos que hay distintos puntos de vista, anotamos el de cada uno y ya está. Así no avanzamos"; etc. Parece que tiene una idea del valor del trabajo, y lo que le interesa es imponer a los demás su punto de vista. Y cuando no lo consigue, queda frustrado y eso hace que se dirija a los demás

de forma derrotista y destructiva: "(De mala gana). Por mí, encantado. Con tal de que lo terminemos y no nos lo haga repetir. Nos vamos a tirar toda la tarde."; "(Mirando a Teo con rencor) ¡Sacar algo en claro!... Que nos aprueben, si es que nos aprueban. Esto no sirve para nada. Juegos de críos". En resumen, Ramón representa a un tipo de persona que busca que los otros actúen como a ellos les conviene. Este tipo de meta suele crear problemas cuando se carece de la habilidad suficiente para convencer a los compañeros de que lo que a uno mismo le interesa, les interesa a todos.

Por lo que a Andrés se refiere, es el prototipo de persona cuya meta cuando se relaciona con otras personas y, en general, en cualquier situación, es quedar bien - no parecer tonto delante de los demás-, lo que le hace situarse - dentro del modelo circunflejo- entre el distanciamiento y la sumisión. Está pendiente del "¿Qué dirán?". Es algo que declara expresamente en algunas de las intervenciones: "Eso, no podemos hacer una chapuza. Quedaríamos fatal", y que se manifiesta en el tono y la insistencia con que argumenta en otras ocasiones: "(Con aire de suficiencia) Ya, y también quitan puestos de trabajo", "(En el mismo tono) Si fuera así, nadie les tendría manía. Y ya ves. Además, venden y no pagan impuestos, y eso perjudica a las tiendas. Y si no, que se lo digan a mi tío". En resumen, lo que hace que este tipo de persona pueda sentirse a disgusto en una interacción es que la intervención de los demás o la propia le hagan quedar mal públicamente, por lo que no busca el afecto, la transparencia y la sinceridad en la interacción, por lo que su actitud puede mermar la confianza básica para la convivencia.

La actitud de Yamina pone de manifiesto que se trata de una persona hedonista que afronta la interacción no tanto preocupada por quedar bien, como Andrés, sino buscando pasarlo bien y evitar aburrirse, como puede comprobarse en las pocas ocasiones en que interviene: "De eso nada, que si

luego sale algo mal las culpas son para mí", "¡Qué aburrimiento! ¿Vamos a tardar mucho?", "(Con gesto de fastidio) ¿Os vais a tirar discutiendo toda la tarde?", así como en el hecho de que escoge la tarea que menos trabajo da, hacer los rótulos del mural. Como fruto de esta orientación, la interacción con los demás hace que experimente disgusto y frustración, y que reaccione de forma poco constructiva en la medida en que no contribuyen a que pueda divertirse o evitar el aburrimiento. Este tipo de meta en la que los demás son instrumento para el propio beneficio sin que eso signifique un intento de imponer la propia voluntad dirige frecuentemente el comportamiento en situaciones de interacción pero, sin embargo, no está incluida en el modelo circunflejo.

Finalmente, Teo es un ejemplo típico de la persona preocupada por que el trabajo se realice y se realice bien, esto es, orientada a la tarea': Es cierto que la situación descrita es una situación de trabajo, pero también es una citación social y podía haber actuado de otra manera. Sin embargo, sus interacciones con los demás se centran fundamentalmente en el objetivo del trabajo: "Tenemos que hacer el mural. ¿Por dónde empezamos?"; "El profe quiere que digamos nuestro punto de vista"; "...El trabajo no tiene que ser un puñado de ideas sueltas", "Si os parece, podemos ir hablando por turnos....., etc. El hecho de que conseguir realizar el trabajo sea su objetivo principal influye en que valore las intervenciones de los demás en función del grado en que contribuyen o no al progreso en su realización. Por eso, en el segundo bloque de interacciones da la razón a Noelia, que había respondido a una intervención de Ramón que puede considerarse que obstaculizaba la realización de un trabajo bien hecho. Ésta parece ser también la razón de que en el tercer bloque reaccione frente a la intervención de Ramón recapitulando el avance realizado y de que, cuando el progreso del trabajo se ve amenazado por éste en el cuarto bloque de interacciones, se ponga tenso y discuta con él,

llegando casi hasta la agresión. Desde el punto de vista de las metas sociales lo que queda claro es que en su caso, pese a estar en una situación social, lo que cuenta es la tarea y lo que hace es utilizar sus habilidades de coordinación para conseguir su objetivo. Lo único claro, pues, es que no persigue ninguna de las metas específicas que recoge el modelo circunflejo.

Resumiendo, no queda claro cuántas son las metas sociales que conviene tener presentes a la hora de evaluar los problemas de relación social ni cuál es la mejor manera de sistematizar sus relaciones desde un punto de vista conceptual. Sin embargo, lo que sí parece claro es que el tipo de meta preferente suele influir en el tipo de conducta social, que ésta influye a su vez en la percepción y la aceptación del sujeto por los demás así como en el grado en que se desarrollan relaciones de amistad, y que todo ello influye en el ajuste personal y en el clima de convivencia. Este hecho permite pensar que muchos de los problemas y dificultades que surgen en las relaciones interpersonales - retraimiento y evitación de la propia interacción social, comportamientos no cooperativos, actitudes inflexibles, conductas agresivas, acoso escolar, etc. - pueden deberse al menos en parte a que se da un desajuste entre las metas que persiguen los distintos participantes que intervienen en la situación de interacción. En consecuencia, en las situaciones en que se plantean problemas como los señalados parece necesario evaluar qué metas sociales persiguen los alumnos si queremos no sólo explicar su comportamiento sino decidir cómo intervenir. No obstante, aún falta considerar otras variables personales que influyen en el comportamiento social.

C) Autorregulación

Es preciso señalar que los factores cognitivos y motivacionales descritos en

los puntos anteriores no son los únicos que hay que considerar con vistas a facilitar la adquisición y mejora de la competencia social, las actitudes prosociales y altruistas y el control del comportamiento antisocial. Las experiencias, modelos y mensajes a que el sujeto se ha visto expuesto pueden haber dado o dar lugar al desarrollo de capacidades facilitadoras de la integración social, como la empatía. Pero también a un fuerte retraimiento, a la adquisición de pautas de comportamiento agresivo o, incluso, a otros tipos de conducta antisocial (acoso, robos, etc.), y a la tendencia a actuar de forma impulsiva. Estos comportamientos se ven potenciados respectivamente por emociones como la cólera (Feindler, 1990) o la ansiedad generada por la autocrítica negativa (McKay y Fanning, 1991), emociones que se desencadenan de modo incontrolado y frecuente ante las situaciones que el sujeto percibe como amenazantes, haciéndole responder a las demandas sociales de manera inadecuada. Así pues, una de las primeras cosas que es preciso aprender es a actuar regulando la propia conducta. Para ello, tal y como se indicaba en la figura 1.1, es necesario aprender a identificar las propias emociones así como los factores que las desencadenan, y desarrollar formas de actuación que faciliten el autocontrol. Pero además, es necesario poseer y poner en marcha habilidades sociales - hábitos de comportamiento flexibles adecuados a distintas situaciones sociales-. Ahora bien, ¿qué factores personales influyen en la capacidad de autorregulación del comportamiento en las relaciones interpersonales?

Capacidad de empatía. El término empatía hace referencia a la capacidad de experimentar una respuesta afectiva idéntica o muy similar a la que otra persona está sintiendo o se espera que sienta. Esta capacidad tiene un componente cognitivo, la capacidad de percibir las cosas desde la perspectiva del otro - factor cuya importancia en las relaciones sociales ya hemos señalado-, un componente afectivo, la experiencia emocional que genera en el

observador la situación y comportamiento del observado - elemento central de la empatía-, y un componente motivacional, el grado en que los componentes anteriores generan el deseo de ayudar. Diversos estudios han puesto de manifiesto que esta capacidad se relaciona de modo directo con la conducta prosocial o altruista (Spinrad y Eisenberg, 2009).

Dado que la capacidad de empatizar con los demás se halla positivamente asociada con la tendencia a actuar de modo prosocial y altruista, cabe preguntarse en qué medida las diferencias en la capacidad de empatizar con los otros dependen de factores sobre los que es posible actuar para facilitar el desarrollo de esta capacidad a través de la acción educativa. El punto de vista de Hoffman (1982) es particularmente relevante para dar respuesta a este interrogante. Según este autor, la capacidad de empatía se incrementa paso a paso a lo largo del desarrollo. En un primer momento, la activación emocional puede ser reflejo y, en este sentido, innata, como parece desprenderse de la activación del llanto de los niños cuando oyen llorar a otros niños. Puede ser también debida a procesos de condicionamiento. En este caso, los indicios externos de las emociones o tensiones que estarían experimentando otras personas evocarían las emocionales personales experimentadas en el pasado. La evocación de la experiencia pasada y, por consiguiente, la respuesta emocional empática se ve mediatizada, sin embargo, por la evolución de capacidades cognitivas como la imaginación y la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva de los demás. Ahora bien, ya hemos señalado anteriormente que la adquisición de esta capacidad puede facilitarse gracias a los intercambios verbales que tienen lugar entre niños o entre niños y adultos cuando se plantean situaciones en que la comunicación, la cooperación o la ayuda exigen representarse el punto de vista de los demás. Por lo mismo, los juegos de desempeño de roles que exigen ponerse en la perspectiva de los demás tratando no solo de ver las cosas como ellos las ven,

sino de experimentar lo que ellos experimentan, pueden influir en el desarrollo de la capacidad de empatizar con los demás.

Aunque la capacidad de autorregulación del comportamiento social puede verse facilitada por el desarrollo de la empatía, no es el único factor a tener en cuenta. También influyen la capacidad de autocontrol emocional y la posesión de habilidades sociales, factores que pasamos a considerar.

Capacidad de autorregulación y autocontrol emocional. Es un hecho normal experimentar emociones de distintos tipos: aflicción, tristeza, culpabilidad, cólera, etc. Aceptar que experimentar estas emociones es normal es el primer paso para poder manejarlas. Pero además, es necesario comprender que el modo de expresarlas - quejarse, llorar, agredir, etc. - afecta a otros, por lo que es necesario tener este hecho en cuenta a la hora de actuar para poder moderar así la expresión de las emociones (Buckley y Saarny, 2009).

La posibilidad de controlar las emociones es especialmente importante en el caso de la cólera. Por lo que a los comportamientos agresivos se refiere, aunque pueden producirse sin que los sujetos estén encolerizados, suelen ir asociados a estados emocionales de cólera que llevan a los sujetos a actuar impulsivamente, sin reflexionar, forma de actuación asociada también a otras formas de desadaptación: falta de atención, hiperactividad, problemas de aprendizaje, etc. (Messer, 1976). Sin embargo, ni la cólera ni la impulsividad son incontrolables. Diversos autores (Meichenbaum, 1977; Feindler y Ecton, 1986) han puesto de manifiesto que su inhibición parece depender, en buena medida, de la capacidad para darse auto instrucciones capaces de regular la conducta. Cuando las personas no son capaces de emplear el monólogo interior es frecuente, por ejemplo, que cometan muchos errores en sus tareas y también, cuando han de interactuar con los demás, que actúen de forma

agresiva (Camp, 1977).

El control de las emociones también es importante en el caso de la victimización, en que las víctimas suelen experimentar rabia, miedo o desconcierto, pues la rabia induce a la venganza, y el miedo y el desconcierto, a pedir ayuda. Por ejemplo, se ha encontrado que si ante la victimización se experimenta miedo o desconcierto, pero a continuación se actúa con automensajes del tipo "tranquilo, piensa" y diciendo de forma asertiva cosas como "Para, vale", normalmente éstos influyen en el descenso de la victimización, mientras que la reacción agresiva produce mayor victimización, rechazo y aislamiento (Kochenderfer-Ladd, 2004)

En cuanto al retraimiento en situaciones de interacción social, el hecho de que un chico o una chica apenas interactúen con los demás o lo hagan con nerviosismo y tensión parece que depende no tanto o no sólo de saber qué decir y cómo decirlo, esto es, de sus habilidades, cuanto de su forma de pensar respecto a sí mismos, respecto a cómo piensan los demás de ellos y, particularmente, de la imagen que en concreto creen que éstos están formándose de ellos durante la interacción. Estas percepciones, frecuentemente distorsionadas, generan con frecuencia sentimientos de tristeza, inadecuación e incluso temor, lo que induce a evitar la relación (Higgins, Bond, Klein y Straumann, 1986). El problema fundamental es que, frecuentemente, las ideas que uno tiene sobre sí mismo y los mensajes que se dirige criticando la adecuación de su forma de actuar implican una distorsión de la realidad, como han mostrado McKay y Fanning (1991). Si de modo habitual un alumno no interviene apenas en las discusiones de grupo y, aparte, le preguntamos por qué, es probable que nos diga que no puede aportar nada, que los demás van a pensar que sólo dice tonterías, y cosas por el estilo. Alumnos como éste con frecuencia piensan que no actúan como

deberían hacerlo, lo que genera sentimientos de inadecuación y abatimiento. Se critican de modo frecuente lo que, aunque parezca paradójico, al tiempo que supone una experiencia aversiva hace que las personas sintamos que "por lo menos soy consciente de lo que hago mal y deseo cambiar, luego no soy tan malo", algo que resulta gratificante.

La autocrítica inadecuada e innecesaria y, sobre todo, las emociones negativas generadas tanto por los pensamientos negativos como por las situaciones de interacción en las que la persona puede actuar de modo inadecuado, pueden surgir de forma bastante automática, lo que dificulta que chicos y chicas puedan interactuar del modo conveniente. Sin embargo, tanto los pensamientos como las emociones señaladas pueden llegar a ser controlados por la propia persona. Como en el caso de la impulsividad, la toma de conciencia del modo en que unos y otras afectan a nuestra conducta, la observación precisa de las condiciones en que se desencadenan y aprender a responder a su presencia con pautas que faciliten la autorregulación del pensamiento y las emociones posibilita interactuar socialmente de modos más adecuados.

Teniendo presentes las ideas expuestas sobre la cólera, la impulsividad y la agresividad, por un lado, y los mensajes autocríticos, la sensación de inadecuación y el retraimiento, por otro, así como la posibilidad de aprender a autorregular el propio comportamiento, ¿qué papel corresponde a la escuela en relación con la prevención y solución de estos problemas? Aunque el contexto escolar no sea probablemente el único ni tampoco el principal responsable de los problemas de agresividad y retraimiento y de la falta de autorregulación que tales problemas reflejan, muchas de las situaciones de interacción a las que los alumnos se ven expuestos así como los mensajes verbales y no verbales que reciben sobre la adecuación de su forma de actuar

en relación con los demás contribuyen al desarrollo y la consolidación de las pautas de relación inadecuadas que acabamos de mencionar. Por otra parte, en la medida en que los profesores pueden hacer reflexionar a los alumnos en el momento preciso sobre los efectos negativos de sus pautas de actuación, sugiriendo formas de controlar la agresividad y el retraimiento, así como razones para intentar hacerlo, pueden contribuir a que los alumnos aprendan a autorregular su conducta. En consecuencia, una de las tareas de los orientadores es ayudar a profesores y educadores a examinar el grado en que su forma de actuar con los alumnos facilita el desarrollo de la capacidad de autorregulación o, por el contrario, no la favorece.

Sin embargo, ser capaz de darse autoinstrucciones no garantiza que el sujeto actúe de forma adecuada, cooperativa o altruista. La adecuación de las autoinstrucciones depende, por un lado, de la motivación que guíe al sujeto - de la meta que se persigue en una situación dada - y, por otro lado, de la capacidad de representarse adecuadamente las intenciones y motivos de los interlocutores, como se ha expuesto en los apartados anteriores.

Habilidades sociales. En la medida en que cuando un sujeto ha de interactuar con otros sea necesario actuar sin haber tenido tiempo para planificar la forma de hacerlo, lo ideal es poder identificar el significado de la situación de forma rápida y precisa y seleccionar, en consecuencia, unas pautas de respuesta eficientes, selección que depende del grado de asociación entre éstas y las características de la situación. Cuando esta asociación es fuerte y la persona tiende a poner en marcha patrones de comportamiento eficientes en situaciones de interacción decimos que posee habilidades sociales. Ahora bien, dado que las personas diferimos en nuestras habilidades sociales, ¿de qué dependen estas diferencias? Al parecer, la adquisición de habilidades sociales depende de los siguientes factores (Bandura, 1986;

Bandura y Walters, 1969).

En primer lugar, es preciso mencionar las consecuencias que el actuar de distintos modos en situaciones interpersonales haya tenido para el sujeto en el pasado. Si un niño o niña han tratado de aproximarse a otros que estaban jugando con gesto afable y éstos les han sonreído y les han admitido en el juego, y esta experiencia se ha repetido con frecuencia, probablemente uno y otra tiendan a aproximarse a otros espontáneamente y a sonreír, lo que facilitará su aceptación social. Por el contrario, si les han rechazado por considerarles molestos, y esto ha ocurrido con frecuencia, lo más probable es que estos niños o bien se retraigan o bien actúen de forma agresiva en futuras ocasiones, lo que puede dificultar su adaptación social. Teniendo en cuenta este principio, los libros y programas que tratan del entrenamiento de las habilidades sociales sugieren el uso sistemático de pautas de interacción positivamente reforzantes en caso de conductas socialmente deseables. Del mismo modo, si cooperar en un trabajo de grupo o actuar de modo altruista - sin buscar beneficios propios - han dado lugar a experiencias gratificantes para el propio sujeto, es probable que estos modos de actuación se incrementen y consoliden.

En segundo lugar es preciso considerar los comportamientos observados a otros en situaciones interpersonales así como la observación de las consecuencias que ha supuesto para éstos su modo de comportarse. Por ejemplo, si un niño o niña observan que cuando otros compañeros preguntan en clase, el profesor aprecia su intervención diciendo cosas como "Me alegro de tu pregunta por que nos va a permitir aclarar este punto", "Lo que dices es muy interesante", etc., la observación de la interacción y de sus consecuencias positivas para el niño observado facilitarán el que los que observan actúen de forma semejante, al contrario de lo que ocurriría si el

profesor respondiera al alumno o alumna cuya intervención está siendo observada diciendo: "No seas impertinente y no me interrumpas mientras explico". Dado que los modelos que los niños observan a lo largo de su desarrollo son muchos - padres, hermanos, amigos, profesores, modelos simbólicos presentes en la TV o en los comics, etc.-, la forma de aprendizaje de habilidades y actitudes sociales por observación se considera como una de las más importantes. En consecuencia, es muy frecuente que los programas de entrenamiento de habilidades sociales utilicen procedimientos basados en este principio. De modo semejante se ha encontrado que a medida que aumenta el grado en que se han observado conductas altruistas, especialmente si los modelos actuaban de forma cálida y competente, mayor ha sido la frecuencia con que han sido imitados (Moore y Eisenberg, 1984).

Por último, es necesario subrayar la importancia de los mensajes recibidos antes, durante o después de una interacción, mensajes encaminados a facilitar la toma de conciencia del tipo de comportamiento adecuado en una situación dada. Es frecuente que padres y profesores den indicaciones a niños y adolescentes sobre el modo adecuado de comportarse en una situación dada. Por ejemplo, cuando se indica que las cosas deben pedirse por favor; cuando se pide que no se grite, que se molesta; cuando se señala que descalificando no se consigue nada excepto el rechazo de la persona a la que descalificamos; cuando se hace reflexionar sobre las consecuencias que ha tenido, por ejemplo, el haber rehusado ayudar a otra persona, etc. En todos estos casos, los mensajes recibidos constituyen indicadores que facilitan el que la atención del sujeto se centre en aspectos relevantes de la situación de interacción que de otro modo habrían pasado desapercibidos, lo que incrementa la posibilidad de que tome conciencia de su importancia para conseguir una mayor efectividad en sus relaciones interpersonales y para orientar su comportamiento de ayuda en futuras ocasiones. Debido a la importancia de

estos mensajes, la mayoría de los autores que tratan el entrenamiento de las habilidades sociales subrayan la importancia del uso adecuado de los mismos y sugieren formas de actuación en consonancia con el tipo de comportamientos a entrenar.

Debido al efecto que el uso de pautas de actuación que refuercen positivamente los comportamientos sociales deseables tiene para la adquisición de éstos por parte de la persona es importante tanto que los profesores actúen en consecuencia como que enseñen a los alumnos a modelar y reforzar el comportamiento de los demás, haciéndoles caer en la cuenta de la posibilidad de influir en sus compañeros. De igual modo, debido a la importancia de los modelos para el aprendizaje de modos adecuados de actuar en situaciones interpersonales, es necesario que los profesores cuiden los modos de dirigirse a los alumnos, ya que su forma de actuar constituye un modelo en el que los alumnos se fijan con frecuencia. Así mismo, es fundamental el uso oportuno de mensajes que pongan de manifiesto no sólo de qué modo conviene actuar, sino las razones por las que hacerlo de un modo determinado es beneficioso para el sujeto. Ahora bien, si no se actúa habitualmente de acuerdo con estos principios suele ser porque no se es consciente, bien de las pautas de actuación que pueden ser particularmente favorables, o bien de cómo se actúa de hecho. De ahí que la labor del orientador en este punto sea facilitar a los profesores medios para que se autoevalúen en relación con tales principios, como paso previo para poder cambiar.

D) Factores de riesgo

A menudo los problemas de conducta se producen no tanto debido a características personales como las descritas cuanto como efecto indirecto

bien de problemas clínicos más básicos como el déficit de atención con hiperactividad y la depresión en la adolescencia, bien de problemas sociales como el abuso infantil o los problemas maritales, problemas que por su naturaleza hacen a la persona vulnerable (Harrington y Bailey, 2003). En consecuencia, es importante detectar y tratar estos problemas como forma de prevenir el desarrollo de la conducta antisocial.

Para que el lector pueda hacerse una idea de lo que implican estos factores, de los cuatro problemas mencionados vamos a describir brevemente sólo el déficit de atención con hiperactividad por su mayor prevalencia. Se trata de un problema que para ser diagnosticado como tal debe empezar a manifestarse antes de los 7 años. Su manifestación debe reunir las características que se presentan en el cuadro 1.8, siguiendo los criterios recogidos por el DSM-IV-TR (APA, 2000).

Cuadro 1.8. Criterios diagnósticos del déficit de atención con hiperactividad (DSM-IV)

-
- A1) El niño debe presentar seis o más de los siguientes síntomas de *desatención*, que han de haber persistido al menos 6 meses con intensidad desadaptativa en relación con su nivel de desarrollo:
- a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido.
 - b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
 - c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
 - d) A menudo no sigue las instrucciones o no finaliza sus tareas y obligaciones (y no por falta de comprensión).
 - e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
 - f) A menudo evita o se resiste a dedicarse a tareas que requieren esfuerzo mental sostenido.
 - g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.
 - h) A menudo se distrae fácilmente debido a estímulos irrelevantes.
 - i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.
- A2) El niño debe presentar seis (o más) de los siguientes síntomas de *hiperactividad-impulsividad*, que han de haber persistido al menos durante 6 meses con intensidad desadaptativa en relación con su nivel de desarrollo:

Hiperactividad

- a) A menudo mueve en exceso manos o pies o se remueve en su asiento.
- b) A menudo abandona su asiento en clase o en situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.
- d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- e) A menudo suele actuar como si tuviera un motor.
- f) A menudo habla en exceso.

Impulsividad

- g) A menudo responde antes de que se le haya completado la pregunta.
- h) A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- i) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros.

- B) Algunos síntomas de desatención o de hiperactividad-impulsividad estaban presentes antes de los 7 años.
 - C) Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (casa y escuela).
 - D) Existen pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.
 - E) Los síntomas no aparecen exclusivamente asociados a otros trastornos.
-

Aunque no existe un factor único que explique este problema de forma exclusiva, se ha comprobado que estas manifestaciones se asocian a modificaciones anatómicas del cerebro tales como la disminución del tamaño de los lóbulos frontales, los ganglios basales y algunas regiones del cuerpo

calloso relacionadas con las regiones frontales. Asimismo se ha comprobado que los niños que presentan estos problemas tienen menores niveles de flujo sanguíneo, consumo de glucosa y actividad cerebral en los lóbulos frontales. Se considera incluso la posibilidad de una base genética del problema. Al parecer estos hechos dificultan el control de la atención y de la propia conducta dando lugar a las manifestaciones que definen el problema. Como consecuencia de las mismas, los niños tienen problemas en relación con el aprendizaje escolar y en el curso de las relaciones interpersonales. Estos problemas generan frustraciones y conflictos que pueden dar lugar al aprendizaje de pautas de comportamiento socialmente inadaptado que, en su concreción final, son aprendidas, pero que en su base, tienen que ver con problemas de funcionamiento cerebral. Por esta razón, cuando se presentan problemas de comportamiento social es preciso examinar la posibilidad de que nos encontremos ante el síndrome que nos ocupa, pues entonces la intervención no debería ser sólo psicosocial sino, probablemente, farmacológica. Es importante que la detección de este factor de riesgo se realice de forma temprana si se desea prevenir el desarrollo de una personalidad antisocial, dado que persiste en la adolescencia en el 50% de los niños afectados, y que se presenta asociada a menudo en las personas que tienen problemas de conducta.

1.2.3. Factores del entorno que influyen en la competencia y adaptación social

El desarrollo de pautas de comportamiento cooperativo, prosocial y altruista o, por el contrario, agresivo, antisocial, victimizador o retraído no se produce en el vacío, sino en el entorno definido por las tareas a realizar y por las acciones de las personas con las que se interactúa habitualmente. El entorno puede estar contribuyendo, pues, a que chicos y chicas aprendan a

relacionarse constructivamente con otras personas, lo mismo que puede contribuir a la aparición y mantenimiento de los problemas de relación. Este hecho hace necesario que el orientador conozca desde qué supuestos valorar si el entorno creado por profesores, compañeros, familiares, etc., está influyendo en la aparición de los problemas de relación o si, por el contrario, es adecuado para facilitar el desarrollo de la competencia social.

La valoración del entorno exige buscar - más allá de los factores que pueden contribuir al desencadenamiento de episodios aislados de discusión, agresión y retraimiento- qué características regulares del mismo contribuyen de modo más o menos sistemático y en interacción con las características del sujeto al mantenimiento de los patrones de interacción inadaptados, especialmente aquellos que caracterizan la conducta abiertamente antisocial. Con este objetivo, es preciso considerar no sólo los factores que contribuyen al aprendizaje de cualquier modo de comportamiento en general, sino aquellos que contribuyen de modo específico al de los modos de comportamiento que nos ocupan.

A) Factores cuya ausencia contribuye a la falta de integración y a la conducta antisocial

Puesto que el objetivo de la actividad orientadora es determinar qué ayudas necesitan chicos y chicas para poder progresar, parece lógico tener presente qué factores contribuyen habitualmente de modo positivo a facilitar el desarrollo de la competencia e integración social y examinar si los problemas que demandan orientación pueden deberse a la "ausencia" de los mismos.

Influjo del grupo de iguales. En una revisión reciente, Wentzel, Baker y Russell (2009) han puesto de manifiesto que los grupos y pandillas de iguales en los que se integran chicos y chicas, especialmente a partir de los doce

años, constituyen una de las principales fuentes de socialización. A través de los mensajes, el modelado y el refuerzo frecuente proporcionan valores, reglas y estilos de interacción que se aprenden con facilidad. Estos valores y formas de interacción, dependiendo de su naturaleza, pueden tener un efecto positivo o negativo en la interacción social e incluso en el rendimiento académico. Lo que es más importante, sin embargo, es conocer en qué medida profesores, padres y educadores pueden influir en el grado en que el grupo de iguales ejerce un influjo positivo en el desarrollo de la competencia e integración social.

Se considera que una persona es socialmente competente "en un contexto concreto" si su repertorio de habilidades para comunicarse y resolver problemas sociales son suficientes y eficaces, y si su autoconcepto y sus expectativas de autoeficacia social son positivos; pero, además, parece necesario que el entorno:

- a)Proporcione información clara sobre qué es lo que se espera y se valora.
- b)Proporcione instrucciones y ayuda si se precisan.
- c)Proporcione un marco seguro para poder actuar de acuerdo con lo que se espera.
- d)Haga que el individuo se sienta valorado dentro del grupo.

Si el grupo de iguales proporciona el entorno señalado, su influjo será positivo, pero si el entorno carece de tales características, su influjo en el desarrollo social será negativo. En consecuencia, parece deseable que los profesores y demás educadores que trabajan con grupos traten de contribuir a que éstos funcionen sobre la base de las características señaladas.

Influjo del profesorado. Un segundo factor cuya ausencia contribuye al desarrollo de conductas disruptivas y antisociales es el clima motivacional del aula que crean los profesores con sus modos de actuación (Simón, Gómez y Alonso-Tapia, en prensa; Wentzel, Baker y Russell, 2009). En primer lugar, se ha encontrado que si el clima motivacional de clase está orientado al aprendizaje y centrado en el alumno, los alumnos se encuentran más satisfechos, la frecuencia de conductas disruptivas disminuye, los alumnos suelen tener más amigos -y más íntimos-, suele haber menos alumnos rechazados. El comportamiento de alumnos y alumnas es un comportamiento motivado, y si las motivaciones y expectativas de aquéllos se ven frustradas, entonces pueden reaccionar negativamente de diversos modos. Si han de hacer una tarea que no comprenden, especialmente si es en grupo, y no reciben las explicaciones y ayudas precisas, el hecho de no encontrar sentido personal a la tarea o de sentirse incompetentes para realizarla puede llevarles a actuar en contra de lo que se les ha pedido. Si en este momento el profesor o la profesora les presionan, entonces, dependiendo del modo en que hayan aprendido a reaccionar, pueden retraerse o actuar agresivamente. De hecho se ha encontrado una relación consistente entre la dificultad de los alumnos para comprender los contenidos y tareas escolares y el desarrollo de pautas de comportamiento agresivo. En consecuencia, ante problemas de comportamiento el orientador debería examinar si el alumno se ve sometido a tareas que están por encima de su comprensión y capacidad.

En segundo lugar, si el profesor se muestra afectuoso con los alumnos, estos se muestran emocionalmente más seguros y su conducta prosocial aumenta. Y si el profesor transmite una visión positiva de las cualidades de un alumno, los compañeros también tienden a valorarle positivamente. Por el contrario, si se muestra distante, si no está disponible para ayudarles a superar las dificultades, si no aprueba ni aprecia el esfuerzo que los alumnos

realizan, si no transmite una visión positiva de las cualidades de un alumno y no muestra expectativas consistentes respecto a su progreso, su satisfacción y su conducta prosocial disminuyen. Los estudios sobre el efecto del clima motivacional de clase definido por las pautas de actuación del profesor apoyan las afirmaciones anteriores (Alonso-Tapia y Fernández, 2008; Simón, Gómez y Alonso-Tapia, en prensa). En consecuencia, el orientador debería prestar atención al significado que el profesor manifiesta que tienen las actividades a realizar, a la frecuencia con que apoya a cada alumno - particularmente a los que presentan problemas-, y a la frecuencia con que muestra interés por los progresos del alumno y con que manifiesta su aprobación por los esfuerzos y logros que consigue.

Influjo de la familia. Al efecto sobre el comportamiento debido a la actuación del grupo de iguales y a la actuación del profesor hay que añadir el papel desempeñado por la familia en la adquisición de la competencia social. Se ha comprobado que los padres contribuyen al desarrollo de la agresividad y de conductas antisociales en la medida en que se dan las siguientes condiciones:

- a) Interacciones caracterizadas por falta de aceptación, ausencia de afecto y falta de apoyo emocional.
- b) Falta de reglas, estándares y límites razonables y consistentes.
- c) Comunicaciones defensivas entre los miembros de la familia.
- d) Ausencia de participación en actividades "en familia".
- e) Dominancia clara de un miembro de la familia;
- f) Escasa supervisión de las actividades y salidas de los hijos; y, sobre todo.

g)Alcoholismo y conductas delictivas de los padres.

El influjo de los factores señalados se agrava si, además, se dan condiciones de vida desfavorables - familias numerosas, viviendas reducidas, etc.-, condiciones que crean estrés en los padres y dificultan las posibilidades de afrontamiento eficaz de las tareas educativas (Dekovic, Janssens y Van As, 2003; Kazdin, 1997).

B) Factores del entorno cuya presencia afecta negativamente a la competencia e integración social

Los comportamientos agresivos y retraídos, sin embargo, se ven influidos asimismo por la "presencia" de determinados factores, tal y como han puesto de manifiesto diversos estudios revisados asimismo por Bandura (1986) y Kazdin (1997).

Influjo del grupo de iguales. Determinados comportamientos antisociales pueden verse estimulados por la presión sistemática de grupos de iguales cuya cultura valore la oposición y la agresión, presione en esa dirección y refuerce los comportamientos socialmente inadaptados. Esta posibilidad exige del orientador que, aunque se le haya demandado la evaluación psicopedagógica de un alumno o una alumna aislados, examine si el contexto de iguales en que unos y otras se desenvuelven habitualmente contribuye a modelar y reforzar las pautas de comportamiento inadaptado. Por otra parte, a menudo el grupo de iguales elogia los comportamientos agresivos y castiga los comportamientos prosociales, sanciones que influyen también de modo negativo en la competencia e integración social.

Influjo de los profesores. La activación emocional generada por la observación de una situación influye en el aprendizaje de los patrones de

comportamiento observados en la misma. Pues bien, si un profesor o una profesora hablan de modo amenazador con frecuencia a sus alumnos, modo que puede manifestarse en el tono de voz, en los gestos faciales o en el contenido de lo que se dice, y un alumno observa la cara de susto de los compañeros reprendidos, la activación emocional que tiene lugar en ese momento puede llevarle a retraerse y no participar para evitar las consecuencias negativas de la amenaza, o a huir en situaciones en las que se anticipa la posibilidad del castigo, mientras que otras veces el uso de amenazas puede dar lugar a la aparición de conductas oposicionistas y desafiantes, dependiendo de las características del alumno. Parece, pues, necesario, que el orientador preste atención al modo en que los profesores se dirigen a los alumnos, particularmente cuando han de ejercer autoridad, porque el modo de hacerlo puede contribuir, a través de la activación de emociones diversas, al desarrollo de pautas de comportamiento retraído tendente a evitar castigos y situaciones aversivas.

Influjo de la familia. A menudo niños y niñas demandan ayuda y atención mediante comportamientos adecuados, pero no encuentran respuesta hasta que su comportamiento se hace aversivo para los mayores, padres o profesores. En este momento, puede que la forma en que recibe atención sea un castigo que, a su vez, les lleva a responder con conductas aún más aversivas como modo de defenderse y seguir llamando la atención. Se entra así en un círculo vicioso, de condicionamiento recíproco que los adultos tienen la responsabilidad de cortar. En consecuencia, los orientadores deberían prestar atención a la prontitud con que los profesores atienden a las demandas de los alumnos y a la frecuencia con que les responden cuando su comportamiento se ha hecho aversivo.

También influyen, especialmente en el comportamiento agresivo y

antisocial, los modelos de comportamiento a que los hijos se ven expuestos por las pautas de interacción y disciplinarias de los padres. Observar comportamientos hostiles - verbales o físicos - entre los padres, ser castigado físicamente con frecuencia, ser de algún modo apreciado por la conducta anómala y antisocial (ej. "Has hecho bien en dar su merecido a ese chivato") o castigado por su conducta prosocial (ej. "¿Y tú le has ayudado? Me avergüenzas, eres tonto y dejas que los demás se aprovechen de ti"), son factores que contribuyen al aprendizaje de modos de comportamiento socialmente inadaptados. En consecuencia, aunque a menudo la intervención sobre estos factores escapa al control de orientadores y orientadoras, éstos deberían tratar de recabar información sobre su presencia, a fin de analizar si es posible actuar sobre los mismos y cómo hacerlo.

Resumen

A lo largo de los párrafos anteriores hemos descrito los principales factores que influyen en el comportamiento social, ya se trate de situaciones cotidianas de interacción, de situaciones que demandan cooperación o comportamientos prosociales y altruistas. Sin embargo, hay un hecho que no ha quedado suficientemente resaltado. No es infrecuente que la misma persona que actúa de forma socialmente competente en una ocasión o un contexto dados, no lo haga en contextos semejantes o en ocasiones diferentes. Tampoco es infrecuente que las personas actuemos de forma cooperativa e incluso altruista en unas situaciones pero no en otras. Estos hechos plantean la cuestión de saber cuáles de los factores descritos tienen un peso mayor a la hora de determinar la forma en que el sujeto va a actuar. ¿Qué es lo que hace que determinadas consecuencias cobren un significado reforzante o inhibitorio de una forma de relación social determinada? ¿Qué hace que no prestemos la misma atención a unos modelos que a otros? ¿Qué hace que aceptemos o no

lo que los otros nos dicen respecto a la adecuación o no de nuestra propia conducta? ¿Qué hace que en una situación nueva, en relación con la que carecemos de experiencia directa, actuemos de forma socialmente competente o no? ¿Por qué, aun observando a personas que actúan de forma altruista en situaciones en que alguien les demanda ayuda, a menudo no actuamos de la misma manera?

En relación con las cuestiones anteriores, creemos preciso señalar lo siguiente. Una persona puede que a veces no actúe de forma socialmente eficaz, cooperativa o altruista porque no sepa, esto es, porque no haya adquirido las habilidades adecuadas o porque, aun conociendo cómo actuar, no sea capaz de autorregular la propia conducta. Sin embargo, es posible que otras veces no lo haga porque no quiera, algo que puede deberse a que está excesivamente centrada en sus propias motivaciones - lo que le impide ponerse en el punto de vista de los demás-, a que su perspectiva moral no está lo suficientemente desarrollada como para inducirle a actuar de otro modo, o a que, por tener una visión negativa de las motivaciones humanas, considera que no merece la pena cooperar o ser generoso (Krebs y Miller, 1985). Finalmente, cabe la posibilidad de que en muchas ocasiones no actúe de forma adecuada porque prácticamente no pueda debido a la presión de los iguales, de las características del entorno escolar o de las características del entorno familiar. En consecuencia, parece necesario actuar simultáneamente tanto sobre los factores cognitivos que posibilitan actuar competentemente en contextos sociales, como sobre los factores emocionales y motivacionales que pueden inducir a actuar de dicho modo y sobre los factores del entorno que condicionan el comportamiento del sujeto.

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Ejercicio 1

Uno de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con los problemas de conducta e interacción social es ver si se es capaz de identificar los factores personales y contextuales que intervienen en un episodio problemático de interacción. Algo que puede facilitar esta tarea es poseer un "guión de preguntas" que ayude a analizar los distintos episodios. Puesto que llegados a este punto ya se ha leído qué factores pueden intervenir en las situaciones de interacción, proponemos al lector que desarrolle un "guión de análisis de episodios problemáticos de interacción" y luego compare su guión con el que ofrecemos en el apartado "Soluciones".

Ejercicio 2

Para poder comprobar que nuestra capacidad de detectar los factores que intervienen en un episodio de interacción problemático en casa, en la escuela o en otros entornos, proponemos analizar el episodio que se describe a continuación y que transcurre en una clase. Se trata de identificar los factores situacionales y personales sobre la base de la cual se debería asesorar a los implicados. Luego puede compararse el resultado del análisis con el que ofrecemos en el apartado "Soluciones".

Episodio en Clase

Tras saludar a los alumnos, la profesora les ha pedido que hagan una redacción describiendo un suceso interesante que recuerden de las vacaciones. Ha añadido que los relatos pueden ir acompañados de un dibujo y que se expondrán después en el corcho que se extiende a lo largo de una de las paredes del aula. Una vez transcurrido el tiempo que

considera adecuado para hacer la actividad, dice:

P.: "Guardad la redacción, que luego la corregiré. Ahora toca repasar las cuentas que os pedí ayer que hiciérais. Nacho, sal a la pizarra a hacer el primer ejercicio. Los demás, sacad los cuadernos y vais corrigiendo con un lápiz rojo lo que no esté bien. Recordad que hay que aprender de los errores.

AA: Los alumnos sacan el cuaderno, excepto Miguel, que no los ha hecho y prosigue con el dibujo. La profesora no se ha dado cuenta todavía y continúa diciendo:

P.: "Los demás nos callamos y nos fijamos en cómo lo hace hasta que termine. Cuando acabe veremos si está bien o mal hecho".

A.: (Sale a hacer el ejercicio. Lo realiza y acaba. Cuando acaba prosigue la profesora)

P.: "Bien, Nacho. Vamos a ver cómo lo has hecho. (Se dirige al resto de la clase). ¿Qué tal lo ha hecho? ¿Hay algún error?".

AA: "No, está bien".

P.: "¿Lo habéis hecho bien?"

AA: (Muchos asienten con la cabeza).

(En ese momento la profesora se da cuenta de que Miguel no está atendiendo y que sigue enfrascado en su historia y en los dibujos que ha hecho. Se acerca y le dice)

P.: Miguel, ¿por qué no atiendes? ¿No has hecho las cuentas?

M.: (Poniendo cara de fastidio). No.

P.: Siempre igual. ¿No te das cuenta de que si no pones interés no aprenderás? Guarda la redacción, saca el cuaderno y ponte a hacer las cuentas.

AA.: (Dos compañeras se quedan mirándole. Luego intercambian también una mirada entre ellas y sonríen sin que pueda saberse bien por qué)

M.: ¿De qué os reís vosotras? ¿Queréis burlaros de mí? (Da un manotazo y tira el cuaderno de una de ellas al suelo)

A.: Profe, Miguel me ha tirado el cuaderno al suelo.

P.: ¿Ya estamos como siempre, Miguel? ¿Voy a tener que mandar otra nota a tus padres?

P.: (La profesora vuelve a la pizarra),

M.: (Dirigiéndose a la compañera) ¡Chivata! (Y le pellizca en el brazo haciéndole daño)

P.: Coge a Miguel por el brazo, le zarandea y dice: ¿No ves que no puedes ser así? (La profesora le suelta, momento en el que Miguel pega a su compañera en el brazo. La profesora se acerca, pero Miguel sale corriendo mientras dice:)

M.: ¡Yo no he hecho nada. Miriam es una chivata!

A. (Miriam empieza a llorar).

AA. (La clase se queda en silencio)

P.Luisa, por favor, baja a buscar al director.

Soluciones

Solución al Ejercicio 1

A.Guión propuesto para el análisis de episodios problemáticos de interacción.

- 1.¿Qué estaba ocurriendo en el momento en que se desencadena el episodio?
- 2.¿Qué actividad estaba haciendo el alumno?
- 3.¿La forma en que el profesor la había planteado hacía que fuese interesante y que pudiera verse su utilidad?
- 4.¿Qué demandas plantea la situación para el alumno?
- 5.¿Qué puede anticipar el alumno que va a ocurrir tras esa situación?
- 6.¿Hay algún indicador de si el alumno percibe positiva o negativamente la tarea?
- 7.¿Despierta en el alumno alguna emoción positiva o negativa tener que realizar la tarea? 8. ¿Hay algún indicador de si el alumno se siente competente para realizarla?
- 9.¿Qué metas persigue el alumno al enfrentarse con la tarea?
- 10.¿Cuál era el contexto social de la situación? ¿Quiénes interactúan

con el alumno?

11. Si algún compañero es el que inicia la interacción, ¿de qué modo lo hace? ¿Qué características positivas o negativas presenta su modo de actuar? (Habilidades sociales, empatía, modelo de actuación, refuerzo, castigo...).

12. Si es el profesor o profesora el que inicia la interacción, ¿de qué modo lo hace? ¿Qué características positivas o negativas presenta su modo de actuar? (Habilidades sociales, empatía, modelo de actuación, refuerzo, castigo...).

B. ¿Qué información nos da el episodio de interacción sobre los posibles factores personales que pueden estar interviniendo en el mismo?

13. ¿Puede deberse el problema al tipo de metas que persigue el alumno en relación con la tarea o con la interacción social? ¿Qué indicios hay?

14. ¿Puede deberse el problema a atribuciones inadecuadas por parte del alumno? ¿Qué indicios hay?

15. ¿Puede deberse el problema al modo en que valora moralmente la situación? ¿Qué indicios hay?

16. ¿Puede deberse el problema a la dificultad del alumno para controlar la expresión de las emociones? ¿Qué indicios hay?

17. ¿Puede deberse el problema a la falta de algún tipo de habilidad social? ¿Qué indicios hay?

18. ¿Se trata de factores que puede que estén actuando de modo coyuntural o de factores que intervienen probablemente de forma regular? ¿Qué indicios hay para poder afirmarlo?

C. ¿Cómo interactúan los factores personales y del entorno?

Solución al Ejercicio 2

<i>Situación</i>	<i>Comentario</i>
1. Tras saludar a los alumnos, la profesora les ha pedido que hagan una redacción describiendo un suceso interesante que recuerden de las vacaciones. Ha añadido que los relatos pueden ir acompañados de un dibujo y que se expondrán después en el corcho que se extiende a lo largo de una de las paredes del aula. Una vez transcurrido el tiempo que considera adecuado para hacer la actividad, dice (véase situación 2):	1. La profesora plantea una situación de aprendizaje con elementos positivos y negativos. Hace recordar a los alumnos algo interesante, pero no indica que se trate de aprender algo, sino que sitúa la tarea en un contexto social: todos la verán y la podrán valorar, contexto que puede “amenazar” la estima del alumno si no sabe hacerla bien.
2. P. “Guardad la redacción, que luego la corregiré. Ahora toca repasar las cuentas que os pedí ayer que hicierais. Nacho, sal a la pizarra a hacer el primer ejercicio. Los demás, sacad los cuadernos y corregid con un lápiz rojo lo que no esté bien. Recordad que hay que aprender de los errores.	2. Cambia la tarea sin preguntarse si los alumnos han terminado, lo que puede resultar frustrante, pero introduce la nueva con un mensaje adecuado, ya que orienta al aprendizaje.
3. <i>(Los alumnos sacan el cuaderno, excepto Miguel, que no los ha hecho y prosigue con el dibujo. La profesora no se ha dado cuenta todavía y pide a una alumna de la clase que salga a realizar el primer ejercicio).</i> P. “Los demás nos callamos y nos fijamos en cómo lo hace hasta que termine. Cuando acabe veremos si está bien o mal hecho”. A. <i>(Sale a hacer el ejercicio. Lo realiza y acaba. Cuando acaba prosigue la profesora)</i> P. “Bien, Nacho. Vamos a ver cómo lo has hecho. (Se dirige al resto de la clase). ¿Qué tal lo ha hecho? ¿Hay algún error?”. AA. “No, está bien”. P. “¿Lo habéis hecho bien?” AA. <i>(Muchos asienten con la cabeza).</i>	3. Antes de comenzar la tarea P debería ver si todos los alumnos están preparados para hacerla. Habría podido evitar el problema.

Situación	Comentario
4. <i>(En ese momento la profesora se da cuenta de que Miguel no está atendiendo y que sigue enfrascado en su historia y en los dibujos que ha hecho. Se acerca y le dice de modo que todos lo oigan)</i> P. Miguel, ¿por qué no atiendes? ¿No has hecho las cuentas? M. <i>(Poniendo cara de fastidio)</i>. No. P. Siempre igual. ¿No te das cuenta de que si no pones interés no aprenderás? Guarda la redacción, saca el cuaderno y ponte a hacer las cuentas.	4. Aunque no se aprecia el tono de la profesora, es posible que el verse señalado en público genere emociones negativas.
5. <i>(Dos compañeras se quedan mirándole. Luego también intercambian una mirada entre ellas y sonríen sin que pueda saberse bien por qué)</i>	5. Miguel atribuye la sonrisa de las compañeras a la intención de burlarse, <i>atribución</i> que contribuye a generar un estado emocional aún más negativa.
6. M. ¿De qué os reís vosotras? ¿Queréis burlaros de mí? <i>(Da un manotazo y tira el cuaderno de una de ellas al suelo)</i> A. Profe, Miguel me ha tirado el cuaderno al suelo.	6. El hecho de tirar el cuaderno al suelo puede deberse a dificultad para controlar las emociones, a que actúe basado en la idea de “ojo por ojo”, o a que carezca de habilidades sociales para manejar la situación de forma más positiva.
7. P. ¿Ya estamos como siempre, Miguel? ¿Voy a tener que mandar otra nota a tus padres? P. <i>(La profesora vuelve a la pizarra)</i>	7. La profesora utiliza la amenaza en público como técnica de control.
8. M. <i>(Dirigiéndose a la compañera)</i> ¡Chivata! (Y la pellizca en el brazo haciéndole daño)	8. Miguel valora negativamente la conducta de la compañera. De nuevo pellizcarla puede deberse a los tres factores anteriormente mencionados.
9. P. <i>Coge a Miguel por el brazo, le zarandea y dice</i> ¿No ves que no puedes ser así? <i>(La profesora le suelta, momento en el que Miguel pega a su compañera en el brazo. La profesora se acerca, pero Miguel sale corriendo mientras dice)</i>	9. La profesora utiliza el contacto físico en público como técnica de control, lo que resulta aversivo.
10. M. ¡Yo no he hecho nada. Miriam es una chivata! A. <i>(Miriam empieza a llorar)</i>. <i>(La clase se queda en silencio)</i> P. Luisa, por favor, baja a buscar al director.	10. La reacción y la respuesta de Miguel muestran que en su actuación influyen la idea valoración de la situación –chivarse es malo–, la idea del ojo por ojo, la falta de control de la cólera y la carencia de conductas alternativas hábiles para manejar la situación.

2

Evaluación de la competencia y adaptación social: estrategias y técnicas

2.1. Introducción y objetivos

En el capítulo anterior comenzábamos señalando que uno de los objetivos centrales y explícitos de la actividad educativa es que "alumnos y alumnas aprendan a relacionarse constructivamente con otras personas, adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda", aprendizaje del que depende, entre otras cosas, el clima de convivencia, y nos preguntábamos qué podía hacer el orientador que contribuyese a facilitar y potenciar la actuación de su comunidad educativa frente a estos problemas. El desarrollo del capítulo nos ha proporcionado los supuestos desde los que abordar el análisis de los problemas de interacción y la planificación de la intervención tanto de carácter preventivo como remedial de los mismos. Sin embargo, no nos ha mostrado cómo proceder en la práctica a la hora de la evaluación de los problemas, proceso que constituye el objetivo del presente capítulo. Así pues, ¿qué estrategias y técnicas de evaluación emplear de modo que la articulación del proceso de evaluación nos proporcione las mejores garantías de conseguir los objetivos buscados?

El proceso de evaluación de la existencia, naturaleza y determinantes de los problemas de relación e integración social puede variar dependiendo:

- a) De que el objetivo de la misma sea proporcionar información útil para prevenir la aparición o la acentuación de los problemas, o dar solución a los problemas ya planteados evitando que se agraven y contribuyendo si es preciso a su desaparición.
- b) De que se trate de evaluar a un alumno sobre el que hay una demanda específica, o a un grupo de alumnos.
- c) De que el contexto desde el que se va a trabajar prioritariamente sea el ámbito escolar, el ámbito familiar, el ámbito judicial-social (protección de menores) o una combinación de los tres.

Vamos a exponer, pues, que técnicas, estrategias y procedimientos de evaluación pueden utilizarse en cada caso.

2.2. Evaluar para detectar y prevenir problemas de convivencia e interacción social

Uno de los objetivos básicos a conseguir por la institución escolar es facilitar el desarrollo de la competencia e interacción social en todos los alumnos, previniendo así la aparición de problemas de convivencia y de conducta. El trabajo para conseguir estos objetivos se desarrolla habitualmente en el contexto de la actividad escolar ordinaria antes de que se presenten problemas. En consecuencia, no es infrecuente que los profesores, en colaboración con los servicios de orientación, lleven a cabo actividades de detección de alumnos potencialmente problemáticos, esto es, alumnos que por sus características pueden llegar a desarrollar problemas de competencia e integración social, y actividades de evaluación de la convivencia escolar, para decidir cómo actuar preventivamente. ¿Qué procedimientos y técnicas de evaluación pueden utilizarse para conseguir este objetivo?

2.2.1. Técnicas sociométricas

Una forma sencilla y de validez demostrada para identificar a los sujetos de alto riesgo es evaluar su estatus sociométrico dentro de la clase. Se trata de medidas muy estables a corto y a largo plazo, si bien en este caso la estabilidad es menor (Lu Jiang y Cillesen, 2005). El método más común es preguntar a los alumnos a quién prefieren - para compañero de mesa, para trabajar con él/ella-, a quién no prefieren y por qué. Combinando las respuestas de los alumnos de una clase a ambas cuestiones pueden obtenerse cinco indicadores del estatus social de cada alumno (Báez y Jiménez, 1994):

1°Elecciones (E): Número de compañeros que eligen a un alumno dado. Refleja el grado de popularidad y aceptación social de un alumno entre sus compañeros.

2°Rechazos (R): Número de compañeros que dicen no preferir a un alumno. Refleja el grado en que el alumno es rechazado por sus compañeros o, lo que es igual, su impopularidad.

3°Preferencia social (PS): Este indicador se obtiene restando los rechazos de las preferencias. Refleja el grado de atractivo social.

4°Impacto social (IS): Es la suma de preferencias y rechazos, suma que refleja el grado en que el sujeto es socialmente impactante.

5°Precisión perceptiva (PP): La obtención de este indicador supone preguntar al alumno quiénes cree que le van a elegir y quiénes le rechazan.

Diversos estudios sociométricos realizados utilizando todos o algunos de los indicadores anteriores han puesto de manifiesto que existen cuatro tipos

de estatus sociales en las clases (Coie y Dodge, 1988; Cubero y Moreno, 1990). Por otra parte, los sujetos de cada una estas categorías presentan diferencias claras por lo que respecta a su competencia social, como han puesto de manifiesto Newcomb, Bukowski y Pattee (1993). En concreto, estas diferencias son las siguientes:

- a)Sujetos populares. Son alumnos apreciados por sus compañeros, probablemente porque poseen características que muestran una gran competencia social, tales como participar en actividades sociales, ser cooperadores y serviciales y tener una mayor capacidad de resolver los problemas que plantea la interacción social.
- b)Sujetos rechazados. La principal característica de estos alumnos es superar al promedio del grupo en conductas agresivas, hiperactividad, negativismo y en la frecuencia con que experimentan aislamiento y ansiedad, y estar por debajo del promedio en habilidades sociales.
- c)Sujetos ignorados. La característica fundamental de estos sujetos, calificados de tímidos por sus compañeros, es su escasa interacción con los demás tanto en los juegos como en las actividades escolares. No carecen de amigos, pero su impacto social es mínimo.
- d)Sujetos controvertidos. Presentan tanto las características de los niños populares como las de los rechazados. Suelen tener capacidad de líderes.

Dada la facilidad de evaluación del estatus sociométrico, así como su validez como indicador de aspectos comportamentales facilitadores o perturbadores de las relaciones sociales, y dado que la probabilidad de que un alumno siga perteneciendo a una misma categoría es moderadamente alta, especialmente en el caso de los alumnos rechazados, es aconsejable su uso

para detectar sujetos de alto riesgo en relación con la aparición de problemas de relación social, siendo los sujetos rechazados y los ignorados los que merecen especial atención.

2.2.2. Escalas y cuestionarios

A) Batería de Socialización (Silva y Martorell, 1987)

Otro procedimiento útil para detectar sujetos de alto riesgo durante la Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria es la Batería de Socialización, prueba que tiene tres modalidades - padres, profesores y autoinforme-. De éstas, sólo la modalidad cuestionario es aplicable colectivamente y, por tanto, fácilmente utilizable como medio de detectar sujetos que se desvían de la norma en los aspectos explorados, siendo por tanto sujetos a los que hay que ayudar de modo especial. Esta modalidad consta de las cinco escalas que se presentan a continuación, cada una seguida de un ítem que ejemplifica el contenido de las mismas, más una escala de sinceridad.

- 1.Liderazgo. - Evalúa la popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. Ejemplo: "Me agrada organizar nuevas actividades".
- 2.Sensibilidad social. - En esta escala se hace referencia ala consideración y preocupación por los demás, en especial por las personas que tienen problemas o son rechazadas. Ejemplo: "Suelo animar a mis compañeros".
- 3.Autocontrol en las relaciones sociales. - Esta escala hace referencia a la aceptación y acatamiento de las normas y reglas, a la existencia de autocrítica y a la adopción de un rol más adulto. Las puntuaciones bajas subrayan la existencia de comportamientos relacionados con la

agresividad física o verbal, la indisciplina, la resistencia a las normas y a la hiperactividad. Ejemplo: "Acepto de buena gana lo que me encargan hacer" (+). "Me enfado y grito con facilidad" (-).

4.Apatía-retraimiento. - Se refleja en esta escala la falta de energía e iniciativa, la apatía, la introversión y el aislamiento. Ejemplo: "Prefiero jugar solo a estar con mis compañeros".

5.Ansiedad y timidez. - Evalúa la temerosidad, el apocamiento, la vergüenza, el nerviosismo. Ejemplo: Me afectan mucho las bromas de mis compañeros.

La información obtenida mediante este cuestionario no permite determinar, sin embargo, cuáles son los aspectos hacia los que dirigir la intervención, si bien puede servir de referencia para determinar si las acciones emprendidas para facilitar la adquisición de la competencia social de los sujetos evaluados han sido efectivas.

B) Cuestionario de Acoso y Violencia escolar (AVE) (Piñuel y Oñate, 2006)

Si el objetivo específico es detectar alumnos que puedan estar sufriendo violencia y acoso escolar en distinto grado dentro del contexto escolar, una herramienta potencialmente útil es el "Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar". Se trata de una prueba dividida en dos partes, la primera destinada a evaluar a qué tipos de acoso está sometido el alumno y en qué grado, y la segunda a determinar en qué medida presenta características psicológicas que suelen ir asociadas - aunque no exclusivamente - al hecho de padecer situaciones de acoso.

El cuestionario AVE proporciona 22 indicadores. Por un lado, ocho

escalas, cuya descripción se recoge en el cuadro 2.1, proporcionan información sobre el grado en que el alumno manifiesta experimentar distintos tipos de acoso. A partir de las correlaciones entre las mismas se derivan cuatro factores de acoso - hostigamiento, intimidación, exclusión y agresiones-, y dos índices generales, el "índice global de acoso", obtenido a partir de la frecuencia con que ocurren las distintas conductas de acoso, y el "índice de intensidad del acoso", en el que sólo puntúan las conductas cuya frecuencia, según el niño, es máxima. Por otro lado, otras 8 escalas de tipo clínico, cuya descripción se recoge también en el cuadro 2.1, informan de daños psicológicos que pueden producirse como consecuencia del acoso, aunque también pueden deberse a otros factores.

Cuadro 2.1. Cuestionario de Acoso y Violencia escolar (AVE)

Escalas de acoso

- a) *Hostigamiento*: Acciones de acoso psicológico (ridiculización, burlas, menosprecio, mo-
tes, etc.).
- b) *Intimidación*: Intentos de atemorizar señalando lo que puede ocurrir a la salida o en otro
momento.
- c) *Amenazas a la integridad*: Se amenaza la integridad física del sujeto o de algún familiar su-
yo, amenazas que a veces se usan para extorsionar.
- d) *Coacción*: Se fuerza al niño a realizar contra su voluntad y bajo amenaza actos que a me-
nudo implican vejaciones o acciones sexuales no deseadas.
- e) *Bloqueo social*: Se prohíbe a la víctima bajo coacción jugar en un grupo, hablar con al-
guien o a otros que le permitan jugar o que hablen con él, lo que conduce a su aislamien-
to, y se le presenta como alguien estúpido, débil, llorica...
- f) *Exclusión social*: El comportamiento clave de esta categoría es "Tú no". Es un grado más
del bloqueo social mediante el que se aísla al sujeto y se le impide participar.
- g) *Manipulación social*: Acciones –difusión de rumores, interpretación sesgada de lo que ha-
ce, etc.– mediante las que se busca crear una imagen negativa del niño y predisponer a los
otros contra él.
- h) *Agresiones*. Incluye tanto agresiones físicas –violencia, robo, deterioro de pertenencias, in-
sultos, gritos, etc.

Escalas clínicas (daños a menudo asociados al acoso)

- a) *Ansiedad*. Incluye 10 síntomas que aparecen normalmente en cuadros de tipo ansioso.
 - b) *Estrés postraumático*. Se revive la experiencia de acoso de distintos modos (sueños, etc.).
 - c) *Distimia*. Sentimientos de tristeza y ánimo deprimido.
 - d) *Disminución de autoestima*. Interiorización de la idea de que se vale poco.
 - e) *Intrusiones mentales* (flashbacks). Aparición súbita de imágenes y recuerdos no deseables.
 - f) *Somatizaciones*. Dolores y otros síntomas físicos al tener que ir al colegio.
 - g) *Autoimagen negativa*. Autoculpabilización por la que se cree merecedor del acoso.
 - h) *Autodesprecio*. Odio hacia sí que alerta de posibles conductas autolesivas.
-

Las escalas y los índices son suficientemente fiables (media: 0,76 y 0,94 respectivamente). La baremación ofrece varios puntos críticos indicadores de distinto grado de acoso, así como la posibilidad de identificar, a partir de la combinación de escalas de acoso y escalas clínicas, el grado en que no hay acoso, en que el acoso es incipiente y sin efectos psicológicos, en que tiene efectos psicológicos serios, y el grado en que no hay acoso pero sí problemas psicológicos semejantes a los asociados al acoso escolar pero que es preciso atribuir a otros factores.

2.3. Evaluar a niños o jóvenes sobre los que hay una demanda específica

Con independencia de que la escuela haya puesto en marcha acciones preventivas, lo cierto es que a menudo surgen alumnos que presentan problemas de conducta e integración social. Estos problemas suelen ser más graves cuando quien demanda la ayuda no es la escuela sino los "Servicios de Protección de Menores", bajo cuya responsabilidad se encuentran niños, adolescentes y jóvenes que han infringido la ley y sobre los que recae la actuación judicial. ¿Cómo proceder en estos casos para obtener información que, por una parte, permita hacerse una idea de la naturaleza de los problemas y de sus causas y, por otra, permita decidir qué ayudas proporcionar?

2.3.1. Entrevista a la persona que presenta la demanda

A) Entrevista al profesor

Si nos situamos en el contexto escolar, normalmente quienes presentan la demanda son los profesores. Al hacerlo la pregunta que plantean es ¿Qué puedo - o qué podemos hacer - para facilitar la integración social de este alumno o alumna? Se trata de una pregunta que implica, al menos en parte, que son los propios profesores quienes van a llevar a la práctica las sugerencias del orientador. Por este motivo es necesario obtener información sobre cómo perciben el problema, objetivo para cuya consecución lo mejor es realizar una entrevista utilizando como marco de referencia las variables personales y del entorno que pueden determinar la existencia del problema anteriormente descritas. Con este fin puede ser útil emplear el esquema de entrevista que se recoge en el cuadro 2.2.

Cuadro 2.2. Guión básico de entrevista al profesor sobre problemas de relación social

1. *Identificación*

- ¿Cuál es el problema que plantea el alumno?
- ¿Considera que se trata de un problema grave? ¿Por qué?
- ¿Podría describir el último episodio concreto en que él ha actuado así?
- ¿Con qué frecuencia actúa el alumno de este modo?
- ¿Qué otros problemas presenta que puedan guardar relación con éste? (Rendimiento, etc.).

2. *Contextualización*

- ¿En qué situaciones o momentos suele actuar de este modo?
- ¿En la clase de alguna materia o actividad en particular?
- ¿Frente a algún compañero o compañera?
- ¿Actúa igual con otros profesores o profesoras?

3. *Capacidad del alumno para afrontar el problema*

- ¿Considera que él posee la capacidad suficiente para afrontar con éxito las actividades en el contexto de las cuales su conducta es inadaptada? ¿Qué le hace pensar así?
- ¿Conoce la utilidad de aprender y de realizar aquello que se le propone? ¿Qué le hace pensar así?
- ¿Cree que él puede anticipar que va a fracasar, que va a quedar mal frente a los demás, que los demás le van a rechazar? ¿Qué le hace pensar así?

4. *Disponibilidad del profesor para ayudar al alumno*

- ¿Con qué frecuencia demanda él ayuda de usted?
- ¿Qué tipo de ayuda demanda? ¿Podría poner un ejemplo?
- ¿Qué le suele decir o qué suele hacer cuando demanda ayuda?
- ¿Cómo reacciona él ante sus indicaciones? ¿Puede poner un ejemplo?

5. *(Según el problema) Modo en que el profesor reacciona ante el problema del alumno*

- ¿Qué hace cuando él actúa de forma oposicionista, disruptiva, agresiva, retraída?
- ¿Le presta más o menos atención que en otros casos?
- ¿Su reacción, en caso de conductas disruptivas, suele ser inmediata o no actúa a menos que sean graves?
- ¿Le presta más o menos atención que a los demás cuando no actúa de forma problemática?
- ¿Puede poner un ejemplo de la última vez en que ha tenido que actuar así?

6. *Características personales del alumno que pueden influir en el problema*

- ¿Cómo se relaciona con los compañeros y compañeras?
- ¿Es tímido/a, dominante, va a lo suyo y no le preocupan...?
- ¿Cómo le aceptan sus compañeros? ¿Se le ve integrado, marginado, excluido o rechazado?
- ¿Cree que actúa por la presión de otros? ¿Por qué?
- ¿Qué valora el grupo al que pertenece? ¿Comportamientos positivos, solidarios, indiferentes, oposicionistas?
- ¿Diría que es una persona socialmente hábil? ¿Qué le hace pensar así?
- ¿Cómo reaccionan sus compañeros y compañeras ante su modo de actuar?

7. En clase, ¿tiene la oportunidad trabajar con sus compañeros de forma cooperativa?

- (En caso afirmativo) ¿Podría describir algún ejemplo de trabajo que tengan que hacer en cooperación?
- ¿Y oportunidades explícitas para aprender cómo actuar de forma efectiva al interactuar con los demás?

8. ¿Conoce de qué modo actúan los padres en relación con los problemas del alumno?

- ¿Sabe si le ponen límites?
- ¿Conoce qué tipo de actitudes y comportamientos valoran?
- ¿Y sabe algo acerca del estilo de disciplina que utilizan?

9. Desde su punto de vista, ¿a qué cree que se debe el comportamiento del alumno?

El primer bloque de preguntas del citado esquema busca identificar, como es lógico, de qué problema se trata, y averiguar su gravedad en función de las consecuencias que se derivan del mismo para el propio sujeto y para los compañeros. Se pide la descripción de un episodio concreto en el que se haya presentado el problema por dos razones. Primero, para evitar que el profesor nos dé una información demasiado vaga y general. Y, segundo, porque la descripción de un episodio concreto puede darnos pistas sobre variables del entorno que pueden estar influyendo en el problema. Asimismo, se busca conocer la frecuencia con que se presenta el problema y si se trata de un problema aislado o de un problema que coexiste con otros (problemas de aprendizaje, etc.), ya que dependiendo de cómo se presente, la forma de intervención puede variar. Y se pregunta por otros problemas potencialmente

relacionados porque éstos podrían contribuir al problema de integración socio-emocional o ser consecuencia del mismo.

El segundo bloque de preguntas explora el contexto en que, según el profesor o la profesora, se presenta el problema. Tras las preguntas que se proponen subyacen dos intenciones. La primera, es identificar si el profesor sitúa en el entorno la causa de los problemas o si, por el contrario, considera que éstos se deben exclusivamente a las características del alumno. Es necesario averiguar cómo explica el problema el profesor porque si su explicación no corresponde a lo que ocurre en realidad, será difícil que acepte las sugerencias del orientador, a menos que éste consiga hacerle cambiar su idea del problema. Por ejemplo, cabe la posibilidad de que un profesor diga que el problema de un niño es que "es rebelde" porque ha actuado de forma disruptiva y violenta, y que no sea capaz de ver que eso suele ocurrir cuando le regaña y le zarandea de forma aversiva. En cuanto a la segunda intención, es obtener pistas sobre factores del entorno que, según el profesor, pueden estar actuando como desencadenantes del problema, elementos sobre cuyo papel habría que buscar posteriormente información adicional.

El tercer bloque de preguntas explora el punto de vista del profesor sobre la capacidad del alumno para enfrentarse a las tareas o actividades en el contexto de las cuales surgen los problemas y sobre el grado en que considera que el alumno percibe la utilidad de las mismas. A menudo los alumnos no entienden la utilidad de lo que han de hacer o creen que no van a ser capaces de hacerlo bien. Cuando esto ocurre pueden abandonar la tarea e implicarse en actividades que pueden resultar disruptivas, con lo que la tarea o el modo en que está diseñada o planteada puede ser una de las causas del problema.

Un objetivo parecido es el que se busca con el cuarto bloque de preguntas.

Con ellas se pretende examinar el grado y tipo de ayuda que el alumno recibe del profesor cuando la pide. El grado en que el profesor transmite al alumno que confía en sus posibilidades y que para él es importante poder ayudarlo, y el grado en que facilita la experiencia de progreso mediante una retroalimentación precisa, grado que depende del tiempo que le dedica y del modo en que interactúa con él, contribuyen a evitar que el alumno se sienta frustrado ante las dificultades, frustración que normalmente contribuye a que el alumno abandone la tarea y ponga en marcha conductas disruptivas.

Los problemas de conducta e interacción social pueden verse agravados por el modo en que los profesores reaccionan ante las conductas disruptivas del alumno. Por esta razón, con las preguntas del bloque quinto se busca explorar qué estrategias utilizan los profesores para enfrentarse a aquéllas. Se pide algún ejemplo porque la necesidad de concretar puede contribuir a corregir la tendencia a dar respuestas evasivas cuando se desea no poner de manifiesto posibles carencias o errores personales.

El sexto bloque de preguntas introduce la exploración de las características personales del alumno que, a juicio del profesor, pueden estar influyendo en el modo en que el alumno o alumna se relacionan con sus compañeros y compañeras - motivaciones, habilidades sociales-, sobre el modo en que unos y otras suelen responderles y sobre el grado en que el grupo puede estar influyendo mediante presión en la aparición y el mantenimiento de formas de conducta antisocial o retraída. No hay que olvidar que el grupo puede modelar y reforzar comportamientos antisociales, por lo que conviene ver si el profesor puede proporcionar alguna información sobre su posible papel en relación con el comportamiento del alumno.

El bloque séptimo está destinado a explorar en qué medida en clase los

alumnos, al trabajar en grupo, tienen la oportunidad de desarrollar actitudes cooperativas y prosociales, así como el grado en que por iniciativa de la propia escuela tiene la oportunidad de participar en actividades explícitamente diseñadas para facilitar la adquisición de habilidades sociales y comportamientos prosociales. La razón es que la investigación ha puesto de manifiesto los beneficios que un entorno "rico" en este tipo de oportunidades tiene en el desarrollo social.

El bloque ocho introduce la búsqueda de información sobre el papel de la familia. Es importante obtener pistas que puedan servir de orientación en el caso de que se vaya a entrevistar a los padres tanto sobre su posible actitud a la hora de colaborar en la intervención como sobre su posible papel en el problema - valores, estilo de disciplina, comportamientos que refuerzan, grado en que ponen límites, etc.

Por último, el bloque nueve explora el "modelo explicativo del profesor". Dado que en buena medida es él sobre quien va a recaer la responsabilidad de la intervención, es preciso determinar si su modelo puede implicar resistencias a las propuestas a realizar, caso en que lo primero sería ver cómo coordinar su punto de vista con el nuestro.

B) Entrevista a la familia

Si quien plantea la demanda en vez de un profesor es otra persona, por ejemplo, los padres o tutores de un niño o una niña, el planteamiento es similar, aunque no idéntico. La pregunta que plantean, normalmente, es "qué podemos hacer", esto es, "qué entorno crear o cómo actuar" para que el niño o la niña cambien. En consecuencia, la entrevista deberá centrarse principalmente no tanto en identificar el problema - es necesario - cuanto, sobre todo, en identificar de qué modo el contexto familiar debe cambiar para

ayudar - si es necesario - a que el propio niño o niña cambien.

En el cuadro 2.3 se ejemplifican los principales tipos de preguntas - no los únicos- en torno a los que puede estructurarse la entrevista a padres o tutores.

Cuadro 2.3. Guión básico de entrevista a los padres o tutores sobre
problemas de relación social

1. *Identificación.*

- ¿Cuál es el problema que plantea su hijo?
- ¿Hay algún otro problema además del que acaba de señalar?
- ¿Cuál de ellos le parece más importante?
- ¿Qué otros problemas presenta que puedan guardar relación con éste? (Rendimiento, etc.).

2. *Análisis y contextualización próxima.*

- ¿Podría describir el último episodio concreto en que él ha actuado así? (Qué hace)
- ¿Con qué frecuencia actúa de este modo? (Cuánto)
- ¿En qué situaciones o momentos suele actuar de este modo? (Cuándo)
- ¿Varía su comportamiento dependiendo de quién esté presente? ¿Puede poner un ejemplo? (En qué contexto)

3. *Historia del problema.*

- ¿Cuándo comenzó a presentarse el problema? (Estimación de duración)
- ¿Qué pudo motivar inicialmente la aparición del problema? (Antecedentes remotos)
- ¿Qué ha podido ver en su entorno que le haya podido influir en que actúe así? (Antecedentes remotos)
- ¿Cómo ha evolucionado el problema? ¿Podría describirlo? (Ayuda a entender factores causales)
- ¿Cómo actuaban ante este modo de comportarse? ¿Han intentado ayudarlo o controlarlo de algún modo?
(Es preciso pedir ejemplos lo más específicos posibles que ayuden a visualizar las formas de actuar)
(Adecuación de las estrategias de afrontamiento, consecuencias que ha tenido el comportamiento del hijo)

4. *Modo en que los padres –u otras personas relevantes– afrontan el problema.*

- ¿Cómo actúan o qué formas de disciplina utilizan –castigo, aislamiento, permisividad, diálogo– ante este modo de comportarse? (Consecuencias)
- ¿Puede poner un ejemplo reciente en el que haya actuado como dice? (Consecuencias)
- ¿Cómo actúan otras personas –hermanos, amigos, etc.– ante su comportamiento? (Consecuencias)
- ¿Puede poner un ejemplo? (Consecuencias)

5. *Disponibilidad de los padres.*

- ¿Con qué frecuencia demanda ayuda o atención de ustedes?
- ¿Qué tipo de ayuda o atención demanda? ¿Podría poner un ejemplo?
- ¿Qué suelen decir o qué suelen hacer cuando demanda ayuda o atención?
- ¿Cómo reacciona él/ella ante sus indicaciones? ¿Pueden poner un ejemplo?

6. *Características personales del niño o la niña que pueden influir en el problema.*

- Aparte del problema, ¿cómo se relaciona con otros chicos o chicas de su edad?
- ¿Es tímido, dominante, va a lo suyo y no le preocupan...?

- ¿Cómo le aceptan?
- ¿Cree que actúa por la presión de otros? ¿Por qué?
- ¿Diría que es una persona socialmente hábil? ¿Qué le hace pensar así?
- ¿Cómo reaccionan sus compañeros y compañeras ante su modo de actuar?

7. *Modelo explicativo de los padres.*

- ¿A qué atribuyen ustedes que actúe de esta manera? *¿Qué les hace pensar así?*
 - ¿Creen que se trata de acciones justificadas? *¿Qué les hace pensar así?*
 - ¿Creen que él puede anticipar que va a fracasar, que va a quedar mal frente a los demás, que los demás le van a rechazar, que le van a excluir? *¿Qué les hace pensar así?*
-

Como puede verse, la principal diferencia con respecto a la entrevista a los profesores tiene que ver con la historia del problema. En general los profesores cambian cada año o cada dos años, lo que hace que evaluar la historia del problema se reduzca a preguntar qué han comentado los profesores anteriores. Aquí, sin embargo, la exploración de la historia puede informar sobre contextos y modelos educativos a los que han estado expuestos el niño o la niña que presentan el problema. Esta información puede ser clave para entender la situación actual y cómo actuar.

2.3.2. Observación del comportamiento en el contexto natural en que se produce

Ni la entrevista con el profesor ni los cuestionarios y las técnicas sociométricas - en caso de utilizarse - proporcionan información directa sobre el modo en que los tipos de variables que intervienen en los episodios y situaciones problemáticas interactúan, dando lugar a los mismos. Por esta razón puede ser necesario, especialmente en el caso de niños pequeños, comprobar la precisión de la información proporcionada por el profesor e identificar, en la medida de lo posible, la adecuación de sus formas de actuar a la hora de promover el desarrollo social y de manejar los problemas de comportamiento e integración social, para lo que es conveniente observar al alumno en el aula, en situaciones semejantes a aquéllas en que se producen

los problemas, interactuando con el profesor y los compañeros. En este caso, el problema del orientador es determinar qué categorías de información buscar con vistas a su uso posterior para sugerir pautas de ayuda.

Se han desarrollado algunos sistemas de observación que pueden ser útiles en distinto grado cuando hay que evaluar a niños con problemas en sus relaciones sociales. Por ejemplo, en el marco del "Sistema de evaluación de la conducta para niños" (Reynolds y Kamphaus, 2004) se incluye el "Sistema de observación del estudiante". Es un sistema de alcance más amplio que el que aquí nos ocupa, ya que permite registrar no sólo los tipos de conductas socialmente apropiados o inapropiados, sino también conductas relacionadas con el aprendizaje y con algunos problemas clínicos típicos de la escuela, como la inatención, la movilidad, etc. En el cuadro 2.4 se incluyen las categorías del código que agrupan los distintos tipos de conducta registrables con ejemplos de las mismas. El principal problema de este código es que, si bien ofrece un sistema que permite recoger información sobre la conducta del niño, no ocurre lo mismo con las características del entorno instruccional y social que pueden estar afectando al comportamiento.

Cuadro 2.4. Categorías del Sistema de Observación del Estudiante con ejemplos

<i>Categorías</i>	<i>Conductas</i>
1. Respuestas al profesor o a la clase	— Escucha o sigue las instrucciones que recibe — El profesor trabaja con él independientemente
2. Interacción con los compañeros	— Juega o trabaja con otros alumnos — Conversa con otros alumnos en un grupo pequeño
3. Trabajo en las asignaturas	— Trabaja individualmente en su mesa — Trabaja en la pizarra o en el ordenador
4. Movimientos de transición	— Se pone o se quita el abrigo — Prepara materiales para la clase
5. Movimientos inapropiados	— No para de moverse en su silla — Pasa notas a sus compañeros
6. Falta de atención	— Se mira las manos — Juguetea con objetos
7. Vocalización inapropiada	— Se burla de otros. — Discute o contesta de mala manera al profesor
8. Somatización	— Se duerme o tiene la cabeza echada — Se queja de no sentirse bien
9. Movimientos repetitivos	— Da golpecitos con los dedos o con el lapicero — Se balancea de un lado a otro
10. Comportamientos agresivos	— Golpea a otros con los pies — Golpea a otros con las manos — Arroja objetos a otros compañeros — Destruye cosas de otros — Empuja a otros — Roba
11. Comportamientos autolesivos	— Se tira del pelo — Se da cabezazos
12. Comportamientos sexuales inapropiados	— Imita comportamientos sexuales con otros — Toquetea a otros inapropiadamente
13. Problemas de control de esfínteres	— Se moja los pantalones — Se ensucia en los pantalones
14. Otros	

Una herramienta que permite superar el problema del sistema BASC es el SOC-III (Cerezo, 2000). En este caso, los episodios de conducta pueden ser categorizados en términos de antecedentes, comportamientos y consecuentes,

y la información interpretada de acuerdo con este esquema. No obstante, este tipo de códigos no permite un análisis preciso del contenido de las verbalizaciones en los episodios de interacción, contenido que puede proporcionar información indicativa sobre las motivaciones, representaciones, atribuciones y habilidades sociales del sujeto evaluado. Por eso, suele ser necesario hacer una adaptación de los mismos antes de su utilización, de modo que no sólo la actividad del sujeto, sino también el contenido de sus verbalizaciones quede registrado. Esta adaptación conviene hacerla teniendo presentes los supuestos descritos sobre los factores personales que intervienen en la interacción.

En cualquier caso, de acuerdo con los supuestos desde los que realizar la evaluación, anteriormente descritos, es fundamental identificar el contexto creado por la actividad a realizar y las características del mismo. Como este contexto es relevante no sólo en relación con problemas de relación social, sino en relación con el resto de los problemas que pueden presentar los alumnos, los criterios de evaluación del entorno se exponen en el capítulo dedicado a la "evaluación del entorno instruccional". Sin embargo, sí queremos subrayar aquí la necesidad de que el orientador examine el papel que este entorno puede estar desempeñando como desencadenante de las respuestas de retraimiento, oposición o agresión que pueden darse en clase. Como principio general puede decirse que siempre que el entorno creado obligue al sujeto evaluado a hacer algo cuyo significado no ve, para lo que no se siente capaz, ante lo que anticipa fracaso y reacciones negativas de los demás, éste tratará de evitar esa situación, bien retrayéndose, si la situación le obliga a participar en actividades grupales, bien tratando de modificar la situación, para lo que puede actuar de forma disruptiva.

2.3.3. Entrevista al propio sujeto que presenta el problema

A) Entrevista a adolescentes y jóvenes

En muchos casos - adolescentes, menores infractores, sujetos víctimas de acoso escolar, etc. - es posible y necesario entrevistar al propio sujeto que presenta el problema. ¿Cómo entrevistar a estos chicos y chicas? Para responder a esta pregunta es preciso tener presentes los siguientes hechos:

1. Aunque se haya presentado un problema de conducta, la primera decisión es determinar si debe llevarse a cabo un proceso de evaluación psicopedagógica o no. Por ejemplo, ante problemas de gamberrismo colectivo donde no hay un miembro que haya actuado claramente como líder, la evaluación puede marcar a los infractores, por lo que parece desaconsejable.
2. Supuesto que la evaluación deba realizarse, el objetivo es recabar información con un cuádruple propósito:
 - Comprender el comportamiento habitual del muchacho o muchacha entrevistados, no sólo los posibles determinantes del acto o actos que de modo más inmediato ha llevado a la petición de ayuda, sino también las motivaciones y modos de enfrentarse a la vida y a los problemas que plantea.
 - Comprender el papel que las características de los entornos en los que habitualmente se mueve pueden estar teniendo en la adopción de pautas de comportamiento socialmente inadaptado.
 - Decidir si además de la entrevista es preciso recoger información por otros medios (tests, cuestionarios, etc.) o demandar que otros profesionales - psiquiatras, etc. - evalúen al sujeto.

-Determinar qué decisiones y formas de actuación pueden constituir la forma más adecuada de ayudar al chico o la chica a integrarse socialmente.

3. Antes de llevar a cabo la entrevista individual conviene recabar información del profesor, la familia, los tutores y, eventualmente - en caso de menores infractores-, la policía. El objetivo de estas entrevistas previas es conseguir información sobre varios aspectos que pueden orientar tanto la entrevista con el sujeto como la propia intervención, a saber:

-Los hábitos de vida del sujeto evaluado.

-Su nivel de escolarización y rendimiento escolar.

-El grado de integración social del mismo.

-El grado en que el entorno proporciona estímulo y apoyo a un desarrollo positivo.

-El grado en que el entorno pone los límites necesarios para evitar un desarrollo negativo.

-El grado en que el entorno está potenciando directamente un desarrollo negativo.

-Las actitudes y expectativas de familia, profesores y tutores sobre el sujeto.

-La existencia de problemas psicopatológicos subyacentes o concomitantes al evaluado.

4. Al planificar la entrevista es preciso tener presente el tipo de problema en relación con el que se demanda ayuda así como, en caso de menores infractores, el hecho de que las ayudas comienzan con una decisión judicial sobre el tipo de intervención inicialmente aplicable. El planteamiento de la entrevista y la intervención varía sustancialmente dependiendo de si el problema se enmarca o no en un contexto judicial, como ocurre cuando hay que evaluar a petición del juez a menores denunciados. Las medidas disponibles en este segundo caso están restringidas inicialmente por la decisión judicial. En el cuadro 2.5 se recogen algunos de los problemas de integración social que pueden demandar la realización de una evaluación psico-pedagógica dentro y fuera del ámbito escolar, y en el 2.6, las medidas disponibles usadas más frecuentemente en el marco de la intervención con menores infractores.

Cuadro 2.5. Algunos problemas frecuentes de conducta e integración social

<i>En el ámbito escolar</i>	<i>En el caso de menores infractores</i>
No participación	Gamberrismo (ej. Destrozos por un grupo)
Inhibición	Peleas
Conductas disruptivas leves	Robos en el domicilio familiar
Acoso escolar	Robos en la calle actuando solo
Agresión	Robos en la calle actuando en grupo
Oposición y rebeldía	Robos en la calle actuando en grupo, con agresión
Violencia	Agresiones a miembros de la familia
	Agresiones en la calle actuando solo
	Agresiones en la calle actuando en grupo
	Abusos sexuales a otro menor actuando solo
	Abusos sexuales a otro menor actuando en grupo
	Ensuciar (-se en) lugares públicos
	Conducción ilegítima de vehículos de motor, con o sin daños a otro
	Falsificación de documentos

Cuadro 2.6. Medidas disponibles en caso de menores infractores

-
1. Internamiento en régimen cerrado, semiabierto o abierto, de distinta duración.
 2. Tratamiento ambulatorio. Asistencia a un centro con periodicidad para el tratamiento.
 3. Asistencia a un centro de día. Residen en el domicilio habitual y acuden al centro a realizar actividades de apoyo: educativas, formativas, laborales o de ocio.
 4. Permanencia de fin de semana: Permanecen en su domicilio o centro entre la tarde del viernes y la noche del domingo.
 5. Libertad vigilada: Un profesional realiza el seguimiento de la actividad del menor mientras sigue las pautas socioeducativas marcadas por el Juez.
 6. Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo que pueda facilitar el proceso de socialización del menor.
 7. Prestaciones en beneficio de la comunidad no retribuidas, de interés social o en beneficio de personas en situaciones precarias, si el menor las acepta.
 8. Realización de tareas socio-educativas para facilitar el desarrollo de competencias sociales, sin internamiento ni régimen de libertad vigilada.
 9. Amonestación: Reprensión por parte del Juez.
 10. Privación del permiso de conducir así como de licencias para caza o uso de armas.
 11. Inhabilitación absoluta: Privación de honores, empleos ...

En el marco de la información recogida sobre la base de los supuestos anteriores, cabe ya planificar y desarrollar la entrevista. Al hacerlo, conviene tener en cuenta los siguientes puntos.

a)El primer objetivo de la entrevista es crear un clima de confianza. Dado que en estos casos el chico o la chica no han pedido ayuda, a menudo consideran que a ellos no les pasa nada, que no tienen por qué cambiar o, simplemente, no quieren hablar porque temen que lo que digan se puede volver en su contra. En consecuencia, sin conseguir confianza no se puede lograr su colaboración. Con este fin es imprescindible ser sinceros con ellos y que puedan percibirlo. Esto implica informarles 1) de quiénes somos, 2) para quién trabajamos, 3) de qué va a tratar la entrevista y por qué, así como 4) del derecho a no contestar. Por ejemplo, en el caso de menores infractores podría comenzarse más o menos como sigue:

Hola, X.Me llamo A y soy psicólogo. (Presentación). Estoy aquí porque tienes un problema. No vives solo y tu conducta (mencionar lo que has hecho) no es aceptable porque ha creado problemas a mucha gente. Puedes ser sancionado. Pero eres menor y tienes derecho a recibir

ayuda para que puedas vivir sin problemas. Por eso estoy aquí. El juez me lo ha pedido. Mi objetivo es intentar entenderte: quiero conocer qué sientes, por qué haces lo que haces, qué cosas te interesan, qué necesitas, qué te molesta de las personas con las que convives en casa, en el colegio, en el barrio, etc.-. También es intentar que tú entiendas lo que puede ocurrir si no haces nada de tu parte para mejorar tu modo de vivir y relacionarte con los demás (Consecuencias si no hay cambio) y ayudarte a que conozcas tus problemas de modo más constructivo, con menos consecuencias negativas y más consecuencias positivas para ti y para los demás. Si nos entendemos, podré proponer al juez la adopción de medidas que contribuyan a ayudarte a vivir mejor y sin problemas, y a las personas responsables de tu formación, modos más adecuados de tratarte. (Propósito-Motivación-Atención)¿ Entiendes lo que te digo?... Quiero que entiendas que estoy de tu parte, y para poder ayudarte necesito tu ayuda. Voy a preguntarte por distintos aspectos de tu vida. Si no deseas colaborar, me lo dices y me marcharé, aunque entonces no podré estar contigo para ayudarte. (Normas de confidencialidad-Motivación).

b)En segundo lugar, con el fin de dar tiempo al establecimiento del clima de confianza buscado y con el objetivo de confirmar y completar datos que ya se tienen y dependiendo de que el tipo de problema lo requiera, conviene resumir la información que se tiene de él o ella y preguntar por datos demográficos - hermanos, colegio, aficiones, etc.-).

En el cuadro 2.7 se recoge un esquema de los tipos de preguntas con que se introduce la exploración de los principales apartados a cubrir en esta parte de la entrevista dedicada al historial del sujeto.

Cuadro 2.7. Entrevista al menor evaluado. 1: Parte general

1. *¿Cuántos años tienes?*

- *¿Dónde vives? ¿Y con quién vives?*
- *¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Edad? ¿Estudios?*

2. *¿Vas al colegio, a algún centro de formación profesional?*

- ¿Qué curso estás haciendo? ¿Estás aprendiendo algún oficio? ¿Cuál?
- ¿Te sientes a gusto en el colegio-centro?
- ¿Qué es lo que más te gusta de lo que haces en el colegio o centro? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas hay que te disgusten y que preferirías que cambiaran? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo más importante que te gustaría conseguir en el colegio / centro? ¿Por qué?

3. *¿Qué tal te llevas con los profesores?*

- ¿Hay alguno con el que te lleves especialmente bien?
- ¿Qué hace que te lleves bien con él?
- ¿Y hay algún profesor con el que tengas problemas? ¿De qué tipo?
- ¿Qué crees que hace que no te lleves bien con él?
- ¿Le pasa lo mismo a tus compañeros?

4. *¿Qué tal te llevas con los compañeros?*

- ¿Tienes amigos? ¿Muchos, pocos?
- ¿Te ayudan cuando tienes problemas con los estudios o con otros compañeros?
- ¿Tienes problemas con algún chico o chica en particular? ¿De qué tipo?
- ¿En el colegio / centro o en algún otro sitio en particular?
- ¿Cómo actúas cuando tienes conflictos con alguno?

5. *¿Tienes alguna afición?*

- ¿Qué te gusta hacer cuando no estás en el centro?
- ¿Practicas algún deporte?
- ¿Navegas por Internet? ...
- ¿Sales con los amigos? ¿Qué os gusta hacer cuando estáis juntos?

6. *¿Tienes familia?*

- ¿En qué trabaja tu padre? ¿Y tu madre?
- ¿Dirías que ellos se llevan bien entre sí?
- ¿Te ayudan en tus estudios, te dejan que hagas lo que quieras o te regañan si no vas bien?
- ¿Te llevas bien con ellos o tienes problemas a menudo?
- ¿De qué tipo? ¿A qué crees que se deben?

7. *Háblame de tus hermanos*

- ¿Te llevas bien con ellos o tienes problemas a menudo?
- ¿De qué tipo? ¿A qué crees que se deben?
- ¿Dirías que ellos se llevan bien entre sí?

Respecto esta parte de la entrevista es necesario señalar varias cosas. Primero, que no siempre es posible o conveniente hacerla. Dependiendo del tipo de problema y de la urgencia con que convenga tomar una

decisión, puede ser necesario omitirla y pasar directamente a preguntar al chico o a la chica sobre el episodio problemático, para lo que conviene seguir las indicaciones a las que se hace referencia en el punto siguiente. Después, en cuanto al esquema propuesto, es necesario señalar la conveniencia de que el orden de campos explorados varíe dependiendo del problema. Por ejemplo, si lo que ha dado origen a la entrevista es un problema escolar, es mejor empezar por las relaciones con la familia antes de explorar el problema mencionado, y al llegar al problema escolar, enlazar con la exploración del problema específico siguiendo las pautas que se indican más adelante.

Por otra parte, creemos que es obvio que las preguntas que recoge sólo introducen los aspectos a explorar, siendo necesario profundizar en cada uno de ellos en función de las respuestas del sujeto entrevistado. Así, con las preguntas del bloque 1 se busca enmarcar el contexto general del sujeto y romper el hielo recogiendo datos de identificación.

Con las preguntas del bloque 2 se busca información sobre el grado en que la actividad escolar en general es fuente de socialización - cuando el rendimiento es satisfactorio y el alumno parece estar a gusto con la actividad escolar - o de problemas. En este último caso es preciso profundizar en los posibles determinantes, siendo de gran ayuda pedir que se pongan ejemplos de situaciones concretas en las que se han producido los problemas y continuar a partir de la información proporcionada.

El bloque 3 es una ampliación del 2, pero se centra en la relación con los profesores. Se trata de valorar en qué medida la relación con los profesores es positiva y el chico o la chica están abiertos a sus

sugerencias, lo que constituye a aquellos en un recurso, o en qué medida es negativa. En este caso es preciso profundizar en las razones del problema y preguntar qué creen que podría ayudar a mejorar las relaciones.

El bloque 4 introduce la exploración de las relaciones con los compañeros tanto dentro como fuera del contexto escolar. Al igual que en el caso de los profesores se busca valorar si los compañeros contribuyen como una fuente de socialización positiva debido a sus intereses, si influyen negativamente e incluso si el sujeto tiene conflicto con alguno - casos de acoso, enfrentamiento, etc.-. En estos casos es importante prestar especial atención a sus estrategias de afrontamiento - asertividad, habilidades sociales, etc.

El bloque 5 introduce la exploración de las aficiones a las que dedica su tiempo libre. Es un bloque fundamental pues da pistas tanto de la existencia o la carencia de incentivos a utilizar para estimular el desarrollo e integración del sujeto - deportes, lectura, etc.-, como de la existencia de factores de riesgo tales como el gusto por el alcohol.

Finalmente, los bloques 6 y 7 introducen la exploración del entorno familiar, de las relaciones con los padres, primero, y de las relaciones con los hermanos después. En el caso de los padres las preguntas que se plantean orientan la exploración en cuatro direcciones: estabilidad laboral y económica de la familia, estabilidad de la relación de la pareja, actitud hacia el hijo o hijos - grado en que ponen límites y apoyan un desarrollo positivo o, por el contrario, dejan a los hijos a su suerte-, y existencia de conflictos. Cada una de las tres primeras aracterísticas exploradas puede constituir un elemento integrador o una fuente de problemas. Éstos, sin

embargo, pueden surgir de todos modos y, en este caso, conviene pedir que se pongan ejemplos de situaciones concretas en las que se han producido y continuar a partir de la información proporcionada, buscando detectar tanto los factores que determinan el problema como las formas en que éste es afrontado por el muchacho o la muchacha entrevistados. A este objetivo se dirige también la exploración de las relaciones con los hermanos si los hay.

- c) En tercer lugar, una vez conseguida la cooperación del sujeto, partiendo de los supuestos sobre las variables que determinan los problemas de convivencia e interacción social y, eventualmente, teniendo en cuenta la información recogida es importante obtener información sobre los puntos que se recogen en el cuadro 2.8.

Cuadro 2.8. Entrevista al menor evaluado. 2: Puntos a explorar en la parte específica

-
1. Parece que el problema es... ¿Puedes contarme tu versión de los hechos? ¿Puedes demostrarme cómo actuaste –cómo lo hiciste–?
 2. ¿Por qué piensas que ocurrió (¿ocurre habitualmente?) esto?
(Cómo interpretan las situaciones en que han tenido problemas –apreciación de lo ocurrido y percepción de la situación).
 2. ¿Por qué piensas que actuaste como lo hiciste.
(Percepción de la situación, posible papel de las metas del sujeto).
 3. ¿Qué perseguías actuando como lo hiciste?
(Posible papel de las metas del sujeto y de sus concepciones morales).
 4. ¿Qué esperabas que hiciesen los demás –profesor o compañeros– en esa situación?
(Posible papel de las creencias del sujeto).
 5. ¿Por qué crees que los otros actuaron como lo hicieron?
(Posible papel de las atribuciones del sujeto).
 6. ¿Crees que debías haber actuado de otro modo? (En caso negativo) ¿Y por qué no lo hiciste?
(Papel de la capacidad de autorregulación y control de las emociones).
 7. ¿Qué pensamientos o imágenes te pasaron por la cabeza en ese momento?
(Los pensamientos informan de la visión de la situación, los propósitos, las motivaciones, la capacidad de autorregulación y autocontrol emocional).
 8. ¿Consideras que es razonable el modo de reaccionar de los demás ante tu modo de actuar?
(Modo en que valora las consecuencias de su comportamiento).
 9. ¿Estarías dispuesto a hacer algo para que el problema no se presentara de nuevo?
(Motivación para el cambio).
 10. ¿Crees que necesitarías algún tipo de ayuda para ello? ¿De qué tipo?
(Conciencia del alcance de su problema y de la ayuda eventualmente necesaria)
-

Como puede comprobarse, los puntos referidos se orientan en dos direcciones. Primero se busca conocer los hechos que constituyen la base del problema pero desde el punto de vista del propio sujeto, punto de vista que se contrastará con el de otros participantes (Puntos 1 y 2). Segundo, teniendo en cuenta las variables personales que afectan al desarrollo de actitudes prosociales o, por el contrario, a la existencia de problemas de conducta e integración social, se busca conocer cuáles de ellas están teniendo un peso especial en el problema del sujeto evaluado (Puntos 2 al 10).

B) Entrevista a niños para identificar factores clínicos de riesgo

En un excelente trabajo, Ezpeleta (2001), siguiendo los criterios diagnósticos recogidos en el DSM-IV, ha desarrollado una serie de protocolos de entrevista aplicables a los principales trastornos infantiles entre los que se encuentran aquellos que son de interés por constituir un factor de vulnerabilidad ante la posibilidad de desarrollar un patrón de conducta antisocial. Cada protocolo presenta para cada uno de los criterios diagnósticos un conjunto de preguntas adecuadas para obtener del niño la información que se busca. Además, el trabajo incluye ejemplos de entrevistas con casos reales, por lo que es una herramienta muy práctica y útil que todo orientador debería conocer.

2.3.4. Cuestionarios para evaluar habilidades sociales

En un episodio puntual de interacción pueden aparecer indicaciones de que el chico o chica evaluados carecen de alguna habilidad social dada. Sin embargo, para ayudarles puede ser necesario explorar sistemáticamente el abanico de habilidades sociales que pueden estar dando lugar a las situaciones problemáticas. Una forma de realizar esta exploración es utilizar los instrumentos que la mayoría de los autores de programas de entrenamiento de habilidades sociales han desarrollado para ello. Estos instrumentos se han diseñado en su mayoría con vistas a establecer los tipos de comportamientos que debe aprender un sujeto y para valorar, tras el entrenamiento, el grado en que los ha aprendido. Por ello, más que dar información de tipo cuantitativo, dan información cualitativa que puede ser muy útil al orientador. Además, como ocurría con las técnicas sociométricas y los cuestionarios de socialización, en la medida en que pueden aplicarse a un grupo de alumnos facilitan una visión de conjunto que, más allá de la atención puntual al sujeto cuya evaluación se ha demandado, permite planificar actuaciones preventivas dirigidas al colectivo de la clase.

Como ejemplo de instrumentos de este tipo puede citarse, en primer lugar, el Cuestionario de habilidades sociales de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980). Se trata de un cuestionario para alumnos de Secundaria en el que se evalúan, agrupadas en seis categorías, las habilidades que se enumeran en el cuadro 2.9. Aunque el cuestionario es tá pensado para que lo conteste el profesor, puede ser contestado también por los alumnos. En cada pregunta se evalúa el grado en que el sujeto evaluado presenta una destreza específica, buscando identificar así mismo si hay alguna situación especialmente problemática en la que el sujeto evaluado no presente la habilidad en cuestión. Por ejemplo:

Expresar afecto: ¿Permite que los demás sepan que se interesa o se preocupa por ellos?
Nunca Muy pocas veces Alguna vez A menudo Siempre
Situación problema: _____

Estas habilidades han sido analizadas en sus componentes comportamentales para que los sujetos identificados como carentes de una determinada destreza puedan recibir el entrenamiento adecuado hasta que conozcan la habilidad y la empleen de modo habitual. En la obra citada se describe el "Programa de aprendizaje estructurado" diseñado por los mismos autores para entrenar cada una de las variables mencionadas.

Cuadro 2.9. Habilidades sociales evaluadas por el Cuestionario de habilidades sociales (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980)

Grupo 1. 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.

Grupo 2. Habilidades sociales avanzadas

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás.

Grupo 3. Habilidades relacionadas con los sentimientos

15. Conocer los propios sentimientos.
16. Dirigir peticiones a personas de estatus diferentes.
17. Conversar con personas de estatus diferentes.
18. Agradecer su forma de actuar con nosotros a personas de estatus diferentes.
19. Tomar decisiones relativas a problemas de relación social.

- 20. Identificación y solución de problemas interpersonales.
- 21. Afrontar y resolver conflictos interpersonales.

Grupo 4. Habilidades alternativas a la agresión

- 22. Pedir permiso.
- 23. Compartir algo.
- 24. Ayudar a los demás.
- 25. Negociar.
- 26. Empezar el autocontrol.
- 27. Defender los propios derechos.
- 28. Responder a las bromas.
- 29. Evitar problemas con los demás.
- 30. Evitar entrar en peleas.

Grupo 5. Habilidades para afrontar el estrés

- 31. Formular una queja.
- 32. Responder a una queja.
- 33. Demostrar deportividad tras un juego.
- 34. Manejar los sentimientos de vergüenza.
- 35. Afrontar el ser dejado de lado por parte de otros.
- 36. Defender a un amigo.
- 37. Responder a la persuasión.
- 38. Enfrentarse al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 40. Responder a las acusaciones que nos hacen.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones del grupo.

Grupo 6. Habilidades de planificación

- 43. Tomar decisiones.
- 44. Discernir las causas de un problema.
- 45. Establecer un objetivo
- 46. Determinar las propias habilidades.
- 48. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.

Otro instrumento muy útil, en este caso para niños, es la Escala de comportamiento asertivo para niños desarrollada por Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987). Consta de 27 elementos que permiten evaluar cinco áreas de habilidades sociales: enunciados positivos, enunciados negativos, peticiones-órdenes, conversaciones y sentimientos-enunciados de empatía. Las respuestas a cada elemento se valoran en un continuo de agresividad-asertividad-pasividad, lo que permite que el tipo de sociabilidad sea

evaluado, en cada una de las cinco áreas mencionadas, como si se evaluase un rasgo, lo que proporciona una idea de la intensidad del problema. El que se obtengan puntuaciones altas o bajas no implica evaluación en relación con una norma, sino con un criterio que sirve de referencia para estimar el nivel del sujeto y valorar cuantitativamente los cambios. Sin embargo, lo que es especialmente interesante, desde el punto de vista de los autores de la prueba, es que las respuestas son indicadoras cualitativas del comportamiento del sujeto, lo que posibilita decidir qué es lo que hay que conseguir con el entrenamiento. Finalmente, los resultados obtenidos con esta escala pueden compararse con los obtenidos a través de las escalas de observación y pruebas de desempeño de roles construidas por los mismos autores sobre los mismos temas, lo que permite averiguar si los comportamientos evaluados son percibidos por el propio sujeto o los que le rodean de forma semejante. En el cuadro 2.10 se presenta un ejemplo de elemento de esta escala.

Cuadro 2.10. Escala de comportamiento asertivo para niños. Ejemplo de elemento (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983)

Alguien comete un error y culpan al alumno o alumna. *¿Qué haría/diría generalmente él?*
(En el formato de autoinforme se pregunta: *¿Qué harías/dirías generalmente?*)

- a) Decir: "¡Estás loco!".
 - b) Decir: "No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona".
 - c) Decir: "No creo que sea culpa mía".
 - d) Decir: "¡Yo no he sido! ¡No sabes de qué estás hablando!".
 - e) Aceptar la culpa o no decir nada.
-

Resumen

En este capítulo se han expuesto algunos de los principales procedimientos que pueden utilizarse para evaluar el comportamiento y la integración social, y los factores responsables de ambos. Sociogramas, cuestionarios y escalas son especialmente útiles para obtener información que permita detectar

sujetos en situación de riesgo con los que actuar de modo preventivo, así como para una valoración regular de la evolución del proceso de educación social cuando el objetivo es el grupo-clase. Sin embargo, aunque los instrumentos mencionados pueden ser útiles también para obtener información complementaria en caso de tener que evaluar alumnos o alumnas que presenten problemas, en estos casos es especialmente importante manejar bien los distintos tipos de entrevistas. Por este motivo se han proporcionado distintos guiones adaptados a diferentes tipos de entrevistados, guiones diseñados para recoger información sobre la naturaleza de los problemas y sobre los distintos factores personales y contextuales potencialmente responsables de los mismos, factores descritos en el capítulo anterior.

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Ejercicio 1

Una de las competencias principales a la hora de evaluar los problemas de conducta e interacción social es saber entrevistar a los implicados. Para ver si se posee esta competencia sería necesario evaluar a una persona, interpretar el significado de la información recogida en relación con el problema planteado y recibir retroalimentación sobre la calidad tanto de la entrevista realizada como de la interpretación que se hubiera hecho de dicha información. Como esto no es posible en un texto, proponemos como forma de autoevaluación lo siguiente. A continuación se presenta una entrevista realizada a un menor infractor. Imagine que esta entrevista ha sido realizada por usted y evalúe críticamente, desde los criterios proporcionados en este capítulo, si su desarrollo es adecuado o no, señalando el porqué, y si las conclusiones que se extraen son asimismo adecuadas o no y por qué. Analice cada parte antes de pasar a cada uno de

los bloques de comentarios en que se va ofreciendo retroalimentación, de modo que pueda luego compararla con la que se ofrece en cada recuadro.

ENTREVISTA A GL*

Se trata de un menor de 14 años, supuestamente con TDAH, que vive en un piso tutelado de la Comunidad de Madrid debido a problemas con su familia.

La entrevista se plantea a petición del educador responsable del muchacho, educador que busca orientación para saber cómo actuar debido a los problemas que el menor está planteando recientemente en el instituto: absentismo y enfrentamiento con la jefa de estudios.

El objetivo de la entrevista es determinar las razones de los problemas del alumno desde su perspectiva, así como los recursos con los que cuenta para enfrentarse a ellos.

El chico y el orientador se conocían porque éste había acudido a veces al piso a entrevistar a otros compañeros.

1.

E: Hola, G. ¿Cómo va todo?

G: Vamos tirando.

E: Bueno. Tu tutor de aquí me ha pedido que hable contigo porque parece que ha habido algún problema y le gustaría saber cómo ayudarte, pero para poder hacerlo voy a necesitar un poco tu colaboración, ¿vale? Y que estés activo, que estés dispuesto, en el caso de que accedas a ayudarnos, para que

me cuentes un par de cosas, ¿vale? Ya te he dicho, si hay algo que no entiendes tú me lo dices, ¿vale?

G: Va.

E: La entrevista que te voy a hacer está un poco orientada a encontrar la razón, o razones, por las que tú a veces, en el instituto, te portas un poco de forma no correcta... y encontrar la forma de ayudarte a ti. Y de hecho está orientada a facilitar a la gente que vive contigo formas de ayudarte. Yo hablo contigo y también voy a hablar con tus tutores, con tu tutor de aquí del piso, también con tu tutor del ¡ES. ¿Cómo se llama tu tutor?

G: ¿Mi tutor? F. M.

E: ¿Qué tal te llevas con él?

G: Bien.

E: Pues hablaré con F. M., y... en el caso de que lo consideremos necesario, podría hablar con tu madre, ¿vale?

G: Vale

E: Entonces, la idea es un poco... ésta, encontrar ayudas, formas, razones, que te puedan motivar y que por lo tanto yo las conozca para poder transmitírselas a la gente que vive con tigo. ¿Bien? Bueno, es tu decisión si me quieres ayudar... contarme cosas de verdad, de mentira, colaborar conmigo o limitarte a decir sí, no, etc. El caso es que si me ayudas es posible que salga algo interesante, que va a ser para ti. Yo voy a hablar contigo y con la gente que te cuida y te voy a entregar una cosa que quizá te valga de algo. Si no me ayudas tampoco pasa nada, simplemente

perderemos una oportunidad de mejorar las cosas. Todo lo que me cuentes no va a salir de aquí, se queda entre tú y yo, y ya. Lo que sí debes saber es que las conclusiones que yo saque de la entrevista se las transmitiré a tu tutor, pero si tú me dices que... "No, es que bueno, yo con los de mi clase es que hago tal", yo no se lo voy a contar a nadie, por raro que sea. ¿Bien?

G: Venga.

1.

a)¿Qué caracteriza la interacción hasta este momento? ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador?

b)¿Omite algo importante que se debiera haber hecho en esta parte de la entrevista?

c)¿Actúa de modo correcto o no?¿ Por qué?

-Se hace saber al alumno el objetivo de la entrevista - ayudarle - y se le invita a colaborar dejándole claro la opción de hacerlo o no, y se establece una "cláusula de confidencialidad".

-Omite preguntas sobre edad, número de hermanos, etc., pero el hecho de que el orientador dispusiera de un informe sobre el chico ha evitado la necesidad de plantearlas.

-La presentación es adecuada porque cumple con la función de hacer saber al entrevistado lo que se pretende, de modo que la entrevista pueda tener sentido para él.

2.

E: Entonces, el otro día estuve releendo tus informes porque ya no me acordaba de nada. Y me surgió una pregunta. Antes de llegar al piso, en el tole... ¿qué tal te iba?

G: Demasiado bien.

E: ¿Demasiado bien? Y cuando llegaste al piso, ¿siguió igual?

G: Yo es que antes iba así (T) (gesticula con las manos).

E: Hacia arriba.

G: Y llegué y fui así (y)

E: ¿Según llegaste al piso?

G: No sé, no sé por qué me portaba... estaba más nervioso, ¿sabes?

E: Claro.

G: No tenía... no conocía a nadie. No les conocía tan bien como ahora... a los que están en el ¡ES.

E: Y tu comportamiento en casa, ¿también empeoró?

G: No, no sé, es sólo que....

E: O sea, todo este tema, según he estado releendo... en realidad tuviste casi un año un poco conflictivo antes de llegar aquí, más bien seis meses....

G: No, sólo el verano.

E: ¿Sólo el verano? ¿Y a partir de ahí viniste al piso?

G: Sí.

E: Y fue un cambio un poco dramático, ¿no?

G: Sí.

E: Y a partir de ahí empezaste a tener problemas en el ¿ES, y eso derivó en problemas fuera del IES porque venías aquí a casa, te habían castigado, te echaban la bronca, te ponías de malas, te ibas, no venías aquí para evitar que la bronca, ¿no? Cosas así...

G: (Asiente)

E: Bien. Otra cosa. Antes, según tengo entendido, tú te llevabas bien con tu hermana y con tu madre también bien menos ese verano. Pero ahora, ¿qué tal es la relación con ellas?

G: Bien

E: ¿Ha mejorado?

G: Bueno..., ha bajado un poco... (1) Pero bueno...

E: ¿Ha bajado? ¿Desde cuándo?

G: No sé, unos dos fines de semana porque..., siempre está..., es que muchas veces me enfado con ella, viene a la habitación a decirme cosas, mientras que yo estaba tranquilo... y eso

E: ¿Y con tu hermana?

G: Eso bien.

2.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-Simplemente se están repasando con el chico aspectos que están en el informe, sin entrar en el problema, pero fijando su comienzo y señalando de modo general algunos factores que pudieron influir en el mismo.

Es correcto porque sirve para mostrarle que se ha interesado por él y para crear una buena relación. Se constata, en cualquier caso, que el chico sigue con problemas fuera del instituto, la relación con su madre.

3.

E: Y en el ¿ES, ¿qué tal estás ahora?

G: Más o menos bien...

E: ¿Más o menos?

G: Sí. Es que han puesto una jefa de estudios que me tiene una manía...

E: ¿Qué problemas tienes en el ¿ES?

G: Nada, pero es que llegué dos minutos tarde y por dos minutos la jefa de estudios ya me quería poner un parte

E: Dos minutos a una clase o...

G: No, no, Dos minutos tarde. Que estaba viniendo a primera, a las ocho y media ya había entrado, pues yo había llegado a y 32. Entonces me querían poner un parte y llamar al piso. Por eso.

E: Y qué otros problemas tienes así en general... ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?

G: Bien

E: ¿Con todos?

G: Sí.

E: ¿Y qué tal se llevan ellos contigo?

G: (Risas) También bien.

E: ¿Y con los profesores? ¿Qué tal te llevas con ellos?

G: Con algunos bien y con algunos mal.

E: ¿Y con los que te llevas mal?

G: No, porque hay uno que..., que te empieza a contar su vida en plan... el meridiano de Greenwich es el principal porque una vez me caí por las escaleras, no sé qué, no sé cuántas cosas.

E: ¿Cómo?

G: A ver, que te empieza a contar cosas, por ejemplo... la línea que separa la Tierra en dos se llama Ecuador porque un día yo iba por la calle y no sé

qué más.

E: Ah, pero no relacionado contigo. Te cae mal porque no te gusta cómo explica.

G: No, porque te empieza a contar su vida y tú en lugar de estar atento, te vas durmiendo, en una clase que es como Sociales.

E: ¿Y con los que te llevas bien?

G: Bien, estoy bien con ellos.

E: ¿Pero hacen algo especial por lo que te caen bien?

G: Estoy bien, no sé.

3.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-Se constata cómo se encuentra en el centro escolar. Muestra algunos indicios de aspectos que le crean problema - la jefa de estudios, un profesor que le resulta aburrido...-, aunque propiamente no se ha entrado en la exploración de los problemas. Puede decirse que aquí termina la parte introductoria de la entrevista, destinada a crear un clima adecuado.

-La actuación es correcta porque sirve para conseguir el objetivo señalado.

4.

4A.

E: Bueno, entonces en general, así..., los principales problemas que pudieras tener en el IES, si tú crees que tienes algún problema, ¿cuáles son?

G: La jefa de estudios.

E: Ella es tu principal problema. ¿Y alguno que tengas tú?

G: ¿Cómo?

E: Por ejemplo, que no te caen bien los profesores, en general, que no te enteras de las cosas, o que te caen mal los compañeros, o que no te gusta el edificio, no sé. Pero cosas que... dependan de ti.

G: Que no me gusta estar en la misma clase que antes...

E: ¿Repetir curso o que el aula sea la misma?

G: Que no me gusta estar en 1 °C. Me gustaría estar en 1 °A, que nunca he estado.

E: ¿Y si estuvieras en 1°A?

G: No sé..., igual.

E: Entonces, no consideras que tengas ningún problema de comportamiento ni de actitud ni nada así, ¿no? Puede ser que no, sólo quiero saber tu opinión. ¿Tú crees que lo tienes o no?

G: No.

E: Entonces... de las cosas que no te gustan de clase, hemos quedado que puede ser que no te gusta haber repetido de clase.

G: Ni haber repetido.

E: No te gusta 1°C ni haber repetido.

G: Exactamente.

E: No te gusta haber repetido curso. ¿Y por qué crees que repetiste?

G: Por el comportamiento..., y porque pasaba de todo.

4B.

E: ¿Y ahora ya no pasas?

G: Bueno..., menos.

E: ¿Ahora tienes mejor comportamiento? ¿Ya no pasas de las cosas?

G: Sí, bueno..., menos, pero un poquito.

E: ¿Pasas un poquito?

G: Puede.

E: Bueno. ¿Y tú crees que el comportamiento, si es malo, puede ser un problema?

G: Un poco.

E: Que pases de las cosas, ¿es importante para cómo estás en clase?

G: ¡Pero es que lo que estamos dando ya lo vimos en 6°!

E: Claro, seguro que te lo sabes, pero si no lo haces suspendes, que es lo que pasó el curso pasado, ¿no? Entonces pasar de las cosas puede ser malo, ¿no? ¿Tú crees que te crea problemas pasar de las cosas?

G: No.

E: ¿No crees que te cree problemas?

G: ¡Ah!, perdón, sí.

E: Y cuando dices que tenías mal comportamiento, ¿a qué te refieres? ¿Qué hacías?

G: Pues empezaba a vacilar a los profesores.

E: ¿A qué?

G: -A vacilar. Por ejemplo, cuando me regalaron el móvil estábamos viendo alguna película en clase. Pues claro..., unos amigos pusimos la música y el profe no se enteraba, y claro... por eso.

E: ¿Y se enteró al final?

G: No. Se enteró porque llamaron a la puerta y nosotros ahí intentando quitar la música... pero se oía.

E: ¿Pero lo hacías muchas veces?

G: Pues...no, no sé. Es que estaba mirando un vídeo sobre cómo hacer el Teorema de Pitágoras, y lo habíamos dado ya y me aburría y puse la

música.

E: ¿Sólo lo has hecho una vez? Entonces tampoco es que te portes muy mal, ¿no? ¿O sí?

G: Y..., porque a un profe también, siempre le vacilábamos.

E: ¿Cómo?

G: Contestando y eso.

E: Y este comportamiento que tenías antes pero ya no, ¿por qué crees tú que era?

G: No sé... no, porque... dos cosas. Porque detesto el instituto.

E: ¿No te gusta? ¿Cómo te gustaría que fuera?

G: No. Me gustaría si fuera..., ¿sabes? Si fuera de 12 a por la tarde o así, porque no tendría que madrugar y todo eso.

E: Entonces lo que no te gusta es madrugar, no el IES.

G: Pues por eso no me gusta el ¡ES.

E: Pues te cambiamos a un ¡ES de tarde y solucionado, ¿no?

G: También....

E: ¿Con eso se solucionarían tus problemas?

G: Sí.

E: ¿Y no te gustaría salir con tus amigos por ahí por la tarde?

G: Sí, pero... no sé, prefiero por la tarde.

4C.

E: ¡A ver!, lo que quiero decir es que a veces tú te portas bien, ¿no? En el ¡ES también, ¿no?

G: Sí.

E: ¿O nunca te has portado bien en el ¡ES?

G: Sí, sí.

E: Sí, ¿no? Y cuando te portabas bien, ¿por qué crees que te portabas bien?

G: No sé, porque estaba demasiado aburrido para moverme.

E: O sea, que cuando te aburres te portas bien y cuando te aburres te portas mal.

G: Cuando, por ejemplo, tengo oportunidad de vacilar a los profesores, vacilo, y si no, no. Por ejemplo, si dice una palabra y yo me sé otra que encaja perfectamente y le dejo mal, lo digo, y si no, no.

E: Ya. O sea, que cuando te portas bien, cuando colaboras en clase y eso lo haces con la intención de dejar mal al profesor.

G: ¿Cómo?

E: Si yo lo he entendido bien, cuando colaboras ¿lo haces con la

intención de dejar mal al profesor?

G: No, yo cuando colaboro en clase es que estoy casi dormido. O estoy muy aburrido o estoy muy cansado por la mañana.

E: ¿Y ahí es cuando colaboras? Y cuando estás despejado, que estás bien y has dormido y ya es mediodía..., ¿ahí no te portas bien?

G: ¡Leñazo!

E: ¡Leñazo!.... Ahí eres malo. Entonces si cuando estás cansado..., lo que tendremos que hacer es que estés todo el día cansado, ¿no?

G: No..., es que... No sé.

4D.

E: A ver, tú cuando ponen una película en clase, cuando te piden que hagas algo y le dices que no piensas hacerlo, ¿vale?, ¿por qué lo haces? Es una pregunta un poco amplia, ¿no?, pero... ¿qué pasa ahí? ¿Buscas algo o lo haces por hacer?

G: Lo hago por hacer.

E: Lo haces por hacer... ¿no lo piensas?

G: No me da tiempo.

E: ¿No te da tiempo a pensar cuando haces las cosas?

G: No...

E: Puedes ser, no te preocupes.

G: No, pero es que..., me acuerdo de una cosa y la digo.

E: ¿Y ya está? Sin más..., simplemente se produce una situación, lo ves, se te ocurre algo y lo haces, ¿sin importar lo que pase? Por ejemplo, ¿alguna vez has cogido algo que no era tuyo?

G: Sí.

E: Y por qué lo has hecho?

G:... No sé.

E: ¿Lo has cogido sin pensar, porque no lo tenías...?

G: Porque quería.

E: Pero... cuando haces este tipo de cosas entiendes que el resto de la gente que está a tu alrededor puede pensar cosas de ti, o se puede comportar de una forma o de otra, y puede tener una serie de consecuencias, ¿no?

G: No pienso en eso.

E: ¿No piensas en las consecuencias? Y una vez que ya aparecen las consecuencias, entonces ¿ya sí piensas en las consecuencias? Una vez que te dicen: mira lo que has hecho y mira lo que te va a pasar.

G: Sí.

E: Y cuando llegas a ese punto, ¿qué piensas sobre lo que has hecho? G: Pues hay veces que me arrepiento, pero... ¡Lo hecho, hecho está!

4.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-En este apartado, tras evitar profundizar aún en uno de los problemas, dado su carácter coyuntural, se entra en el problema del mal comportamiento habitual en clase, que fue lo que contribuyó a que el alumno repitiese curso. El alumno reconoce su responsabilidad en el problema

Indaga en las razones de por qué actúa como lo hace - su percepción de la situación-, obteniendo dos informaciones clave: el instituto no le gusta porque se aburre y porque tiene que madrugar, así como una ilustración muy concreta de lo que hace cuando "pasa".

Se completa la exploración sobre el comportamiento identificando los momentos en que se porta bien, algo que parece ocurrir cuando no tiene tanta energía. (¿Tal vez por efecto de la medicación?).

Continúa la exploración de las razones de por qué actúa como lo hace - motivaciones-, encontrando lo que parece ser una conducta impulsiva, irreflexiva, sin más objetivo que responder al impulso. Se explora también si el alumno piensa cómo pueden reaccionar los demás - posibles creencias-, pero lo que de nuevo se observa es una actuación impulsiva e irreflexiva. Así mismo explora si tiene conciencia de que ha actuado mal, lo que el alumno reconoce. El conjunto de respuestas informan de "dificultades de autorregulación"

del comportamiento.

La actuación del entrevistador en relación con el problema del mal comportamiento es adecuada porque evalúa aspectos clave que pueden determinar el problema: percepción de la situación, motivaciones, creencias, capacidad de autorregulación. Si es incompleta o no dependerá de cómo continúe la exploración.

5.

5A.

E: Hace poco has tenido un problema con la jefa de estudios, ¿cierto?

G: Sí.

E: Te echaron del ¿ES, ¿no?

G: Sí.

E: ¿Por qué?

G: Porque... no me apetecía ir a gimnasia porque había ido en vaqueros a clase... pues, me salto la valla y me pilla la jefa de estudios, y dice: GL, ven aquí. Y yo le decía: que no, que no. GL ven aquí y no sé qué....

E: ¿Y no fuiste?

G: No, pero luego volví a la siguiente hora.

E: ¿Y cuando volviste te pusieron un parte, hubo comisión de convivencia y te echaron?

G: No, me cogieron y no me dijeron nada, al día siguiente tampoco. Hasta el último día de noviembre que me dieron la carta de expulsión.

E: ¿Así sin más? ¿No te dijeron nada más? No te echaron la charla ni nada, directamente te echaron.

G: Nada.

E: Entonces este problema..., se te olvida el chándal y no quieres hacer gimnasia...

G: Es que si no tengo el chándal me va a decir que copie los ejercicios..., y vale, ¿qué copio? ¡Saltamos!, y yo copio: saltan.

E: ¿Entonces la forma que tienes de solucionar eso es irte?

G: Sí.

E: Y saltarte la valla. ¿Saltarte o irte por la puerta?

G: Saltarme la valla.

5 B.

E: Y te ve la jefa de estudios y te dice que no te vayas y tú le dices que no, y te vas. ¿No? Y cuando decides que te vas a ir del IES, ¿en qué estás pensando?

G: Yo no dije eso.

E: Cuando decides que te saltas la valla para no ir a educación física..., lo hiciste, ¿no?

G: Sí.

E: En ese momento, antes de saltarte la valla, ¿qué piensas?

G: Nada.

E: ¿Pero eres consciente de que no te puedes ir? Que la valla está ahí precisamente para que no te salgas del centro, entonces si la saltas aceptas que te estás yendo del ¡ES, ¿no?

G: Ya, pero...

E: Y ahora que estás aquí conmigo, ¿sabes cuáles son las consecuencias de saltarse la valla?

G: Sí, que te expulsan.

E: Entonces, en el momento que estás saltando... ¿no piensas que te podrían echar?

G: No, pienso en que no se me quede la ropa enganchada. Porque si no te deja un agujero aquí, y cuando estás sentado...

E: Y una vez que estás fuera, que la profe te dice que vuelvas... que si te vas te echa...

G: No. Me dijo..., ¡ven aquí que te voy a expulsar, ven aquí!

E: Y en ese momento... ¿en qué piensas?

G: En nada.

E: En nada..., y te vas.

G: No, pero no pensé en... no lo lamentaba, ¿sabes? Estaba corriendo porque si no llamaban al agente tutor. Después hice una cosa bastante rara. Si éste es el ¡ES, la puerta blanca está aquí, aquí la negra y aquí la verde, pues yo salí por ésta, me fui aquí, me esperé unos 20 minutos, luego me fui a la otra, otros 15 minutos, y después entré por el garaje.

E: ¿Y todo eso para no ir a educación física?

G: Sí.

5C.

E: Bueno, vamos a volver al principio. Sales de clase, vas a educación física y tú sabes que no tienes chándal. ¿De qué otra forma lo podrías haber hecho sin tener que irte y sin saltarte educación física? ¿De qué otra forma podrías no haber dado clase de educación física, o haber dado una clase no tan aburrida?

G:... Pues... ir a jefatura.

E: ¿Y qué le dices?

G: Que se me ha olvidado el chándal y que la profesora... que si me puedo quedar ahí.

E: ¿Y qué te habrían dicho?

G: Que tampoco.

E: Entonces... ¿qué tendrías que haber hecho?

G: No sé...ir a educación física.

E: Pero si no tienes el chándal no puedes hacer gimnasia, ¿no?

G: ¡No!

E: Y... ¿podrías haber hablado con la profesora de educación física?

G: Sí, pero... es que esa se raya mazo. Me empieza a decir cosas, a decirme que copie ejercicios..., y yo qué voy a escribir. Si empiezan a saltar...

E: ¿Y si esa actividad fuera más divertida... no habrías hecho todo esto?

G: No.

E: ¿Y cómo la podríamos hacer más divertida?

G: No sé..., que no estuviera copiando.

E: ¿Y qué podías haber hecho? ¿Le podrías haber propuesto algo a la profesora? Por ejemplo... no me he traído el chándal, pero me gustaría hacer esto.

G: ¿Hacer qué?

E: Pues..., te ayudo a organizar los juegos, o a recoger la clase, o...

G: No me deja.

E: No te deja. ¿Lo has intentado ya antes?

G: Lo han intentado mis compañeros, pero no.

E: Entonces tú sabías que era imposible y por eso te tuviste que escapar.

G: No, tampoco...

E: Yo me pregunto, ¿prefieres escaparte y aceptar la posible sanción, que te expulsen o lo que sea, a tener que copiar los ejercicios de educación física?

G: Sí, pero..., es que..., porque..., no sé. Porque ¿cuándo en educación física se ha escrito?

E: ¿Cómo?

G: Yo nunca he estado en una clase escribiendo en educación física. Sólo cuando no viene el profesor.

E: Pero eso lo tendrías que hablar con la profesora, ¿no?

G:...

5D.

E: Tú entiendes que cuando incumples las normas del ¿ES hay gente a la que esas cosas no le gustan, y casualmente esa gente es la que establece las normas, ¿no? Entonces..., ¿cómo crees que podrían hacer ellos cuando tú coges y te saltas la valla?

G: Pues expulsándome.

E: ¿Crees que está bien que te expulsaran?

G: No.

E: Entonces..., imagina que tú eres el jefe de estudios, y ves que hay un

chico que está saltando la valla... ¿qué haces?

G: Pues llamo a sus padres y ya está.

E: ¿Para?

G: Para decirles que se ha saltado la valla.

E: ¿No hablarías con el chico?

G: No, porque sé que no va a venir, porque ninguno se va a saltar la valla y le va a decir un profesor, ven, ven, y va a venir.

E: Ya. ¿Y qué hizo la jefa de estudios cuando te escapaste? ¿Llamó al piso?

G: Me parece que no, no sé. Llamó al agente tutor, pero al piso, no sé.

E: Si tú fueras el jefe de estudios, ¿llamarías al agente tutor también?

G: No sé.

E: Entonces, ¿el tipo de sanción que le pondrías a alguien que se salta una clase porque no le apetece darla?

G: Pues... ¿una expulsión de tres días?

E: No, no. Lo que tú quieras. ¿Qué crees que se le podría poner?... o qué te gustaría que te hubieran puesto, que es lo mismo más o menos.

G: Pues una sanción de tres días

E: Entonces..., ¿cuántos días te pusieron?

G: Nueve.

E: Y este curso, ¿te habían echado ya alguna vez?

G: No.

E: ¿Y no tenías partes?

G: ¡Ninguno!

E: ¿Ninguno? ¿Y te echan 9 días a la primera?

G: No tengo ninguno, en serio.

E: ¿Crees que el IES podría haberlo hecho de otra forma mejor?

G: Sí.

E: ¿Y por qué crees que te han echado tanto tiempo?

G: Porque... ¡la gente que es como tú no quiere que esté en este ¡ES!

E: ¿Te dicen eso?

G: Sí.

E: ¿Y cómo crees que ellos creen que es la gente como tú?

G: ¿Qué?

E: Cuando se refieren a la gente como tú, ¿en quién piensan?

G: Pues..., gente que se comporta como yo.

E: ¿Y tú cómo te portas?

G: Pues es que..., ella se piensa que me comporto todo el rato mal, ¿sabes? Yo no me porto todo el rato mal, se lo he dicho... ¡si es la primera vez que he hecho algo mal en todo este curso... no llevo ni un parte!

5.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-En este apartado se comienza introduciendo un segundo problema, el que ha actuado como detonante de la expulsión y de que se llame al psicólogo. Se constata lo que ocurrió - olvido del chándal y no querer ir a gimnasia porque le piden copiar. Centrar exactamente en qué consiste el problema es correcto antes de pasar a explorar las razones del mismo.

Comienza la exploración de las razones de por qué actúa como lo hace y lo que obtiene es un comportamiento irreflexivo e impulsivo: pese a que conoce las consecuencias, no piensa en ellas. Parece que tiene dificultades de autorregulación,

Se explora si el chico actúa como lo hace porque no conoce otros modos más eficaces de enfrentarse al problema - conocimiento de medios alternativos para conseguir fines, medios que podrían facilitar la autorregulación-. Lo que encuentra es que GL anticipa que, haga lo que haga, la consecuencia va a ser la misma: copiar, algo que percibe como absurdo. En consecuencia, su acción parece motivada por la

necesidad de evitar un castigo que le aburre.

Continúa la exploración de por qué actúa como lo hace indagando en su valoración de la sanción impuesta y aparece algo muy importante: la percepción o creencia que tiene el chico de la actitud hacia él en el centro: "¡La gente que es como tú no quiere que esté en este ¡ES!", así como la idea de que el castigo es desproporcionado debido a tal actitud.

-La actuación del entrevistador en relación con el problema específico de la escapada y la relación con la jefa de estudios es adecuada porque centra el hecho y comienza explorando las razones del mismo desde la perspectiva del propio alumno, exploración que informa de motivaciones, creencias y dificultad de autorregulación.

6.

E: El curso pasado entonces..., ¿crees que está afectando a lo que haces en este curso?

G: Bueno..., sí.

E: ¿Crees que los profesores se han creado una imagen negativa de ti? ¿Es eso lo que crees?

G: Sí, parece que la profesora... esa profesora parece más nazi... más racista...

E: ¿Tú crees que es un problema de racismo lo de tu jefa de estudios?

G: Yo creo que sí. Sí porque..., a ver, a quién se le ocurre meter en una

clase, en 1ºB, todos extranjeros, y en 1 ºD, todos españoles. Porque se supone que la mejor clase que se comporta del ¡ES es la de 1ºD. ¿Por qué? ¿Porque son blancos? Pues no..., porque yo conozco muchos blancos que la montan peor que yo, ¿sabes?

E: ¡Pero si tú también eres blanco!

G: ¡No!, yo soy café con leche.

E: Entonces yo también, ¿no?

G: No, yo soy mulato.

E: ¿Y tú crees que ser de una raza u otra afecta a tu comportamiento?

G: No, no. Por eso mismo, pero..., a ver.

E: No, no. No te preocupes, que entiendo lo que quieres decir, simplemente era una pregunta. Tú crees que si las dos clases que dices..., ¿cuáles eran?

G: 1ºB y 1ºD.

E: Tú crees que si las juntaras, las dos clases, y sacaras otras dos clases con los alumnos mezclados, ¿se portarían igual de bien, igual de mal, mejor, peor...?

G: Igual de bien, igual de mal, eso no tiene nada que ver. Y hay gente ahí que se comporta de fábula porque yo les he visto.

E: Entonces, ¿tú crees que todos los problemas que tienes este curso en el ¡ES vienen de lo que hiciste el curso pasado y de que tu jefa de estudios es

un poco racista?

G: Bueno.

6.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-El examinador continúa explorando la percepción que el alumno tiene de la situación haciendo eco de lo que el propio alumno ha dicho, y aparecen otras creencias: Lo que ocurre este curso depende de lo que ha ocurrido el anterior - de nada sirve que sea diferente-, así como "hay cierto racismo".

-La exploración es correcta, pues es preciso identificar no sólo las causas inmediatas de un comportamiento inadecuado, sino las posibles causas remotas que influyen en cuanto que han proporcionado al alumno "esquemas" o formas de ver la situación.

7.

E: Vamos a ver, ¿te gustaría haber hecho otra cosa que no fuera saltarte la valla?

G: Bueno...

E: Eso, ¿qué significa, que sí o que no?

G: Que sí.

E: Te gustaría haberlo hecho de otra forma. ¿Y cómo?

G: Pues no saltándome la valla.

E: Pero ¿te cuesta no saltártela o qué?

G: No. Me cuesta..., me cuesta intentar no saltármela. Intentarlo, porque...

E: ¿Te cuesta controlarte o qué?

G: Sí porque..., si te fijas, si miras mi horario, las tres últimas clases, las tres peores, las que te aburres más en clase, son a las 11. Es más, ya no tenemos dos recreos, sólo uno. Y la jefa de estudios ha cerrado la valla.

E: Pero eso es para que no se cuele la gente de fuera, ¿no?

G: No, porque hay tres puertas.

7.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-El examinador explora no si el alumno conoce medios alternativos de actuar, sino si hubiera preferido actuar de otro modo, preferencia que supondría reconocer que se ha actuado mal y, en consecuencia, una base moral para el cambio. El alumno dice que sí, pero insiste en el problema del aburrimiento, problema que para él justifica su conducta.

-La actuación es correcta porque la valoración moral de una situación es uno de los factores que pueden determinar la aparición de problemas de conducta.

8.

8A.

E: Bueno. Y cuando te echan del ¿ES, ¿qué pasa en casa?

G: Pues que me echan la bronca.

E: ¿Los educadores?

G: Sí.

E: ¿Y qué te dicen?

G: Me dicen que estoy castigado, que no sé qué...

E: ¿Y cómo te han castigado?

G: Sin tele, sin salir, sin..., sin Play y sin no sé qué más.

E: ¿Y alguien ha hablado contigo o no?

G: Sí.

E: ¿Y qué te dicen?

G: Que no haga esas cosas

E: ¿Y tú qué les dices?

G: Nada..., que las hago, pero porque no pienso

E: ¿Y qué te dicen cuando les dices esas cosas?

G: No..., dicen: pues piensa dos veces antes de hacerlo, y ya está.

E: ¿Y te enseñan cómo hacerlo?

G: No.

E: ¿Y a ti te parece fácil pensar dos veces las cosas?

G: No, porque es mucho tiempo. Porque si no es que dices... ¡me voy a saltar la valla!, y luego dices, ¡ah no! es que me van a castigar, y después otra parte piensa, la mala, dice: ¡que no que no, pero si así te vas a perder el careto de la profesora, no sé qué...! ¡Pero si sabes que te van a castigar en casa! Y se pone la otra parte: ¡pero... piénsatelo bien, eh, yo que tú estaría mejor en el instituto!

E: ¿Todo eso pasa por tu cabeza?

G: Sí.

E: ¿Sí?

G: No, no. Eso si pensara.

E: ¿Y tú crees que cabe la posibilidad de que todo eso pase pero muy rápido en tu cabeza, y que no te dé tiempo a entenderlo?

G: No.

E: ¿No? Directamente no piensas en nada.

G: No, pienso..., pero...

E: ¿Y pensar todo esto, sería bueno o sería malo?

G: No sé.

E: ¿Te ayudaría a tomar mejores decisiones?

G: Sí, pero si te están rayando de un lado y del otro, pues...

E: Pero está bien, ¿no? Es un debate contigo mismo, entre hacer las cosas que quieres y hacer lo que crees que es adecuado, ¿no? ¿Sería interesante a lo mejor que lo hicieras?

G:...

E: ¿Crees que serías capaz de hacerlo y valorar las cosas y saber si lo que vas a hacer está bien o mal antes de hacerlo?

G: No sé. Me da igual.

E: Bueno, me parece que estás un poco cansado ya, ¿no?

G: Sí, es que ahora mismo estaría echándome la siesta.

E: Bueno, no queda nada, 10 minutos como mucho. Además, recuerda que esto es para ti, todo lo que saquemos de las entrevistas está orientado a entender por qué haces lo que haces y cómo se te puede ayudar, ¿no? ¿Quieres que sigamos?

G: Va.

8B.

E: Entonces..., has dicho que aquí te castigan. Y cuando te castigan, ¿cómo te sientes?

G: Pues mal, porque estoy solo... Es como si estuviera encerrado, solo, estoy con cuatro paredes. Estoy solo en la habitación.

E: ¿Sin tele?

G: Encima sin tele. No puedo salir de la habitación porque me echan la bronca los demás, porque si salgo de la habitación les apagan la tele.

E: ¿Y te parece un castigo adecuado por lo que has hecho?

G: No me parece normal, porque por ejemplo, yo estoy castigado, y ya entro mal del instituto, más todo lo mal del piso. Me pueden caer todos los del piso mal y yo iría al salón y les apagan la tele.

E: Claro. ¿Y tú por qué crees que ellos deciden ese castigo? ¿Por qué crees que deciden que ese castigo es el mejor que se te puede poner?

G: No, porque lo hacen con todos.

E: Ya, pero ese castigo, ¿crees que no es para ti? ¿Es estándar?

G:...

E: ¿Sabes qué es estándar?

G: Sí.

E: ¿Es el mismo castigo para todo el mundo cuando lo echan del ¿ES?

G: Sí, es el mismo para todos.

E: ¿Y funciona o no funciona?

G: No lo sé, pero..., parece que quieren que nos peguemos entre nosotros.

E: ¿Los educadores quieren que os peguéis?

G: Sí, porque si uno hace lo que te he dicho, si uno se lleva mazo mal con él, pues entonces le dice, vete o te mato, porque quiere ver la tele. Y dice el otro, ¡que no! ¡Pum! Y se empiezan a pegar.

E: ¿Y qué otro tipo de castigo se te podría haber puesto? ¿Qué castigo le pondrías tú a alguien a quien hubieran echado de clase? Imagínate que tú eres el educador y yo te digo: me han echado de clase porque me he escapado, me he saltado la valla, y luego he vuelto, pero cuando me escapaba me ha pillado la jefa de estudios y me ha dicho que me iba a echar y al final me han echado nueve días. Me tienen manía, y aunque no tenía ningún parte, como siempre están pensando que soy malo porque el año pasado me portaba un poco mal, me han echado mucho más de lo normal. ¿Vale? Tú eres el educador. ¿Cómo me castigas? Si me castigas, claro, que a lo mejor no quieres castigarme.

G: Pues...

E: ¿Cómo crees que se podría ayudar a ese chico a que no le echaran más del ¡ES? ¿Es esa la idea, no? Ayudarle. ¿Cómo se puede hacer?

G: (piensa detenidamente) No sé, le dejaría sin salir.

E: ¿Algo más o no? ¿Le dejarías sin salir por las tardes?

G: Sí. Y le dejaría sin Play, y ya está.

E: Sin salir y sin Play. ¿Pero tele sí?

G: Sí.

E: ¿Y paga si?

G: Paga tampoco.

E: Entonces, ¿la única diferencia entre el castigo de los educadores y el que pondrías tú sería la tele? La tele es importante, ¿no?

G: No...

E: Porque con la tele lo que sí puedes hacer es salir al salón, ¿no?

G: Claro, por eso...

E: Y relacionarte un poco, ¿no?

G: Es que imagínate que por ejemplo..., que estás todo el día castigado, pues si está..., imagínate que si cumpliera pues estaría todo el día en su habitación..., pues estaría amargado, ¿sabes?

E: Entonces tú crees que la actuación de los educadores, ¿está un poco bien y un poco mal? ¿O está mal? Si ellos te hubieran castigado sin salir y sin Play y sin paga pero viendo la tele... ¿habrían hecho bien?

G: Sí.

E: ¿Sí?

G: Sí pero...

E: ¿Y eso haría que te escaparas menos?

G: Sí, porque...

E: Me refiero, la siguiente vez que tengas educación física y estés en vaqueros, ¿qué harás?

G: Hablar con el profesor.

E: Y la próxima vez que se te ocurra algo en clase que veas que es muy gracioso y que si lo dices la gente se va a partir, ¿qué vas a hacer?

G: No lo sé.

E: ¿Crees que castigándote se va a conseguir que dejes de hacer las cosas de manera impulsiva? ¿O hay otro tipo de castigos que te pueden enseñar otras cosas?

G:...

8.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-El psicólogo explora dos cosas, primero, cuáles son las consecuencias de la conducta fuera del centro escolar y, segundo, si considera que es razonable el modo de reaccionar de los demás ante su modo de actuar. Se constata que le da un poco igual, quizás por cansancio, algo que detecta el entrevistador, que da opción al chico de

continuar o no.

Seprofundiza explorando qué tipo de sanción consideraría adecuada, lo que proporciona una respuesta interesante: todas las que le ponen excepto la de no ver la TV, no tanto por la TV sino porque si no, no puede hablar con los demás: estar sólo no le hace pensar, sino estar amargado, con resentimiento. Se constata también que al chico le cuesta seguir pensando sobre lo que le están preguntando, por lo que se decide cambiar de tema.

-La actuación es correcta porque la valoración que el alumno hace de las consecuencias de su conducta es uno de los factores que pueden determinar la aparición de problemas de conducta. Es correcto dar la opción de continuar, pues si se hace obligado, la información recogida puede no ser fiable, además de que generaría en el alumno una actitud negativa frente a lo que pueda decir el psicólogo.

9.

E: Bueno, vamos a cambiar un poco de tema. ¿Tú en el cole tienes un grupo de amigos con los que vas siempre?

G: Sí.

E: ¿Y ellos también la lían?

G: No sé...

E: Hombre, son tus amigos, ¿cómo no lo vas a saber?

G: Es que en sus clases..., pueden vacilar.

E: Ah, ¿son del año pasado? ¿Os han separado?

G: Sí.

E: ¿Y en el patio la liais y eso? ¿Fumáis por ahí u os escapáis?

G: No, porque siempre está la profesora

E: ¿Pero si no estuviera lo haríais?

G: No sé, supongo que sí, pero yo no.

E: Ellos sí pero tú no. Y luego por ahí, fuera de clase, ¿son los mismos amigos que tienes? ¿O te llevas con los de tu barrio?

G: No, me llevo con gente del Sampedro y del Manrique, ¿sabes?

E: ¿Y quedas con ellos por ahí los fines de semana?

G: Sí, bueno..., los fines de semana no.

E: ¿Entre semana?

G: Sí, cuando puedo sí.

E: ¿Y qué tal os portáis?

G:... Bien.

E: Esto es confidencial, ¿vale?

G: No, no sé, no la montamos..., ¿sabes?

E: ¿Seguís pintando grafitis por ahí?

G: Sí. Estábamos planeando hacerlo. Quedar en los días antes de Nochevieja y hacer... justamente cuando toquen las campanadas hacer... terminarlo. Estaría todo guapo.

E: ¿Y no vas a pasar la Nochevieja con tu madre?

G: No sé... puede ser. Cuando termine el grafiti.

E: ¿Tú crees que tu madre te va a dejar estar aquí en Nochevieja?

G: Si se lo pido me puede dejar, si no...

E: ¿No crees que le gustaría estar contigo en Nochevieja?

G: También, pero...

E: Y si no te deja y todos tus amigos vienen aquí a pintar el grafiti con las campanadas, ¿tú qué haces?

G: Pero..., digo: esperaos a los Reyes y ahí si me deja.

E: ¿Ahí si te deja?

G: Sí, porque si no me deja en Navidad ni en Nochevieja, en Reyes me tiene que dejar. Creo yo, vamos

E: Pero..., vamos a intentar hacer un juego, ¿vale? Imagínate, y con esto terminamos, imagina que realmente estáis planeando todos tus amigos pintar grafitis, y tú no dices que no porque no quieres quedar mal, pero sabes que a lo mejor va a ser difícil que tu madre te deje ir en Nochevieja, porque se supone que en Navidad estás con tu madre, ¿no? Entonces, estás ahí a tope con todos tus amigos, habéis comprado los botes y sabéis dónde

vais a pintar y qué vais a pintar, y lo habéis preparado ya para terminarlo en Nochevieja. Y lo tenéis medio pintado y ya es 31 por la tarde y tú no le has dicho a tu madre que te gustaría irte a pintar en Nochevieja a Tres Cantos. ¿Vale? Y te llaman tus amigos y te dicen; ¡Oye, tío!, hemos quedado a las 23.30 y luego a las 24 nos vamos todos para allá. Y tú encima vives en Tetuán, tardarías un poco más.

G: Ya, pero hay amigos que viven en Príncipe Pío, ¿sabes?

E: Ya, pero estamos hablando de ti, ¿no? Entonces, tú sabes que para estar en Tres Cantos en Nochevieja a las 23.30 tendrías que salir de casa a las 22.00 o así, ¿no? Entonces tú tienes muchas ganas de ir, crees que es lo mejor que puedes hacer con tus amigos. Y con tu madre ahora mismo no te estás llevando muy bien, ¿no?

G: Bueno..., no mucho.

E: Entonces te llaman, a las 21.00 y algo: oye tío, ¿te vienes luego? Y tú dices que sí para no quedar mal. Pero tú todavía no le has dicho nada a tu madre. ¿Qué haces?

G: No, se lo habría dicho antes.

E: ¿Si?, ¿le habrías pedido permiso antes? ¿Y qué habrías hecho si te dice que no?

G: Pues..., llamaría a mi amigo y le habría dicho que no podría ir.

E: ¿Si? ¿Y no se te pasa por la cabeza irte ni nada, ¿no?

G:...No...

9.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-El examinador pasa a explorar las relaciones con los compañeros y amigos. En principio parece que éstos no constituyen una fuente de problemas excepto por que el chico puede tener que decidir entre lo que le sugieren y lo que le dice su madre. Este hecho hace que el entrevistador lleve al chico a pensar en cómo afrontaría esa situación conflictiva.

-Explorar el influjo de los amigos es correcto, puesto que pueden ser un factor que influya tanto en que se produzcan problemas de conducta como en su solución. Pero no es seguro que hacerlo utilizando una situación hipotética proporcione una información fiable. Es mejor explorar lo que ha ocurrido en el pasado. En todo caso, lo importante es que esta exploración sigue poniendo de manifiesto que al chico le cuesta reflexionar aunque, al menos con ayuda, lo consigue.

10.

E: Bueno. Eso está bien. ¿Quieres contarme un poco qué tal te va entonces con tu madre? ¿Por qué dices que te va a echar la bronca a tu habitación?

G: Pues porque muchas veces discutimos... Pues yo me voy a mi habitación, enfadado. Pues coge y me empieza... para tranquilizarme

empiezo a hacer grafitis y me empieza... ¡ya estás otra vez con eso, otra vez con eso, no sé qué...

E: ¿Y discutís?

G: Sí.

E: ¿Y qué haces cuando ella te echa la bronca?

G: Le digo... ¡que no me ralles!

E: ¿Gritando o cómo?

G: No, yo sólo levanto un poco la voz cuando ella chilla, no grito ni nada, chilla

E: Ya. Y ¿sólo por eso? Los dos últimos fines de semana las discusiones, ¿han sido por eso?

G: Sí.

E: ¿Y antes?

G: Mal, discutíamos un poco pero...

E: ¿Por?

G: Porque..., por tonterías.

10.

a) ¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b) ¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

-El examinador pasa a explorar las relaciones con la madre. Se pone de manifiesto que discuten, que la madre sermonea y que él no quiere escucharla, pero no se profundiza en el problema porque el chico no parece interesado en hablar de ello.

-Explorar las relaciones con la madre es correcto, pero esta exploración queda incompleta. No obstante, informa de la dificultad del chico y de la madre de escucharse recíprocamente. Es posible que ambos carezcan de la habilidad social de ponerse en el lugar del otro a la hora de hablar.

11.

E: ¿Y a ti qué te gustaría que pasara a corto plazo?

G: Irme de este piso.

E: ¿A dónde?

G: -A mi casa.

E: ¿Y qué puedes hacer para irte a tu casa?

G: Portarme mejor, pero...

E: ¿Con quién?

G: No sé, con todos... en el instituto. Porque el principal problema me viene de ahí.

E: ¿Sí? ¿Tú crees que tu principal problema es el ¡ES?

G: Ahí es donde me porto peor.

E: ¿Y qué podrías hacer para evitar tener más problemas en el ¡ES a largo plazo?

G: No lo sé...

E: ¿No tienes ni idea de qué podrías hacer? ¿Las cosas pasan y pasan? No hay nada que te interese, que te guste, en lo que te pudieras centrar...

G: Que me cambiaran de profesor, pero...

E: ¿Y tú? ¿Qué puedes aportar?

G: No intentar vacilar.

E: Bueno, te veo ya un poco cansado, ¿no? ¿Lo dejamos, te parece?

G: Bien.

E: La idea era un poco esto, buscar un poco qué tipo de problemas tienes, de dónde vienen. En el ¡ES, que según me cuentas un poco el problema es que te aburres, ¿no? Pero no me queda muy claro porque cuando te aburres y estás cansado te portas bien, y cuando te aburres y estás activo la lías. ¿No? Eso habría que hablarlo más..., pero te veo cansado. Pero... G.L., un poco en general - si yo me he hecho una buena idea-, es que tú antes no tenías problemas, ¿no? Y el año pasado empezaste a tener un montón de problemas de comportamiento, y ahora has tenido alguno, sólo uno grave, y tú crees que te están tratando de manera un poco injusta, ¿no?

G: A mí y a todos.

E: Pero no tienes ni idea de qué podrías hacer para que te trataran mejor, o para no tener problemas.

G: Portarme bien, pero... es que una vez lo intenté y no me salió bien.

E: ¿Una vez intentaste portarte bien?

G: Sí.

E: ¿Cómo fue eso?

G: Intenté no montarla..., y a los tres días me..., no podía más. A los tres días me cansé.

E: ¿Por?

G: No sé.

E: Pero..., ¿a qué te refieres con que te cansabas?

G: No lo soportaba.

E: ¿Te suponía mucho esfuerzo?

G: No losé.

E: ¿Te tenías que controlar mucho o tenías que estar todo el tiempo pensando en portarte bien o que no te gustaba lo que hacías o qué?

G: Intentaba..., portarme bien, pero... no sé.

E: Bueno, yo creo que es suficiente, ¿no? Con todo esto que me has contado lo leeré y lo releeré y hablaré de cosas parecidas con los educadores y con tu profesor, ¿vale?

G: Bueno... no sé qué te van a decir.

E: Ya veremos.

11.

a)¿Qué está tratando de conseguir el entrevistador en esta parte de la entrevista?

b)¿Actúa de modo correcto o no? ¿Por qué?

c)¿Se ha dejado de explorar algún aspecto importante? ¿Por qué?

-El examinador pasa a explorar qué es lo que al chico le gustaría conseguir, la principal meta que tiene en su horizonte. Parece ser que el chico quiere volver a casa, lo que supondría dejar el instituto, y que es consciente de que eso supondría no plantear problemas de conducta, pero confiesa que no sabe qué hacer para evitarlo, hecho que manifiesta falta de capacidad de autorregulación.

-Explorar qué quiere conseguir y si está dispuesto a hacer algo para cambiar es correcto, pues nos habla de las motivaciones y de la valoración moral de la situación que pueden influir en el cambio de conducta.

-La entrevista es correcta, pero queda incompleta debido al cansancio del alumno. No se ha profundizado en la relación con su familia, en

el apoyo que le pueden proporcionar, en sus aficiones y en la percepción de su futuro profesional, aspectos que habrían podido proporcionar pistas sobre cómo estimular al sujeto. En cualquier caso, queda claro que hay muchas cosas que le aburren, que no es especialmente trabajador y que le cuesta mucho reflexionar y controlar su impulsividad. Este es su punto de vista, pero faltaría explorar también qué piensan sus profesores, en especial su tutor, y los educadores del piso tutelado.

12.

En relación con el conjunto de la entrevista:

- a)¿Qué cabe decir sobre la adecuación de la entrevista en su conjunto?
- b)¿Se ha dejado de explorar algún aspecto importante? ¿Por qué?
- c)¿Qué puede decirse en síntesis sobre la naturaleza y causas de los problemas del chico?

Trate de responder a las preguntas anteriores antes de continuar leyendo.

Teniendo en cuenta los supuestos y objetivos de la entrevista a adolescentes expuestos en este capítulo, así como la guía de entrevista esquematizada en los cuadros 2.7 y 2.8, podemos decir que el planteamiento de la entrevista, en general, ha sido adecuado.

Aunque no se hace explícito, sí se indica que se han examinado antes de la entrevista los informes que recogen información sobre la situación de GL - está en un piso tutelado por decisión judicial, estancia que marca un límite

ya que no se puede librar de la decisión judicial a menos que un cambio en su comportamiento lo aconseje, cambio del que el chico parece consciente-, sobre el entorno en que vive y el grado en que este entorno proporciona apoyo a su desarrollo o, por el contrario, influye negativamente en el mismo, sobre su nivel de escolarización, etc. No obstante, el hecho de no conocer con certeza el papel del entorno escolar y familiar hace necesario entrevistar al profesor tutor, a los responsables del piso tutelado y a la madre del chico.

Después, se ha comenzado creando un clima de confianza adecuado, informando con sinceridad y claridad del propósito de la entrevista y estableciendo las normas de confidencialidad. Para dar tiempo a la creación de un clima de confianza, no se ha entrado directamente en los problemas, sino que se ha preguntado por la situación general en el centro. En este apartado, antes de entrar en profundidad en los problemas centrales hubiera sido oportuno examinar primero qué tal se llevaba con los compañeros y con su familia al igual que se le ha preguntado cómo se lleva con los profesores, y si tenía alguna afición, realizando para ello preguntas del tipo de las incluidas en el cuadro 2.8. Esta información es importante para conocer si cuenta con algún tipo de apoyos y cuáles.

A continuación se ha entrado en la exploración de los principales problemas que han dado lugar a la petición de ayuda, a saber, problemas de conducta en general, problema específico con la jefa de estudios y problema de relaciones con la madre. Se ha intentado no sólo entender los determinantes de un hecho aislado, sino también cómo percibe el muchacho las situaciones en las que se porta mal, cuáles son sus motivaciones y sus creencias sobre lo que piensan los profesores de él y sus compañeros, la valoración moral que hace de su conducta y su capacidad

de autorregulación, así como conocer los modos de actuar del chico en su contexto. De esta exploración, y a la espera de entrevistar al resto de personas implicadas, puede decirse que la base principal de su comportamiento disruptivo radica en que el colegio le aburre, en que cree que los profesores le tienen ya etiquetado como "malo" y que la actitud de éstos hacia él es negativa, en que anticipa castigos que considera parcialmente injustos, todo lo cual le hace actuar con cierto resentimiento. Pero sobre todo, la principal fuente de dificultad es su dificultad para controlar su impulsividad: actúa sin reflexionar y sin tratar de ajustar su conducta en función de ciertas consecuencias previsibles. Finalmente, aunque estaría dispuesto a cambiar, señala que le cuesta autocontrolarse - ¿probablemente por su posible TDAH?-.

Ejercicio 2

A la hora de la entrevista no sólo es importante saber obtener información, sino ser capaz de saber qué información no se ha obtenido y es preciso obtener de otras fuentes. Con este fin proponemos partir de la entrevista que se acaba de realizar y responder a las preguntas que se plantean a continuación. Después, una vez respondidas, la respuesta puede compararse con la que se proporciona a modo de retroalimentación.

¿Qué información específica sería necesario conseguir:

- a) ...si se entrevistase al tutor o tutora del alumno en el centro escolar?
- b)... si se entrevistase al responsable del piso tutelado?
- c)... si se entrevistase a la madre?

Información a obtener

Teniendo en cuenta la información recogida, ¿qué otros tipos de información sería necesario obtener?

- Información a obtener del profesor tutor o, eventualmente, de otros profesores. Sería necesario obtener información no sólo sobre el comportamiento del alumno en el centro sino, sobre todo, acerca del contexto en el que ha de trabajar, de lo que piensan de él los profesores y del modo en que actúan, y del clima de clase. El objetivo de esta exploración sería identificar qué tipo de apoyos recibe y si son los adecuados, así como si la relación con los profesores y el modo en que estos plantean el trabajo debería modificarse de algún modo.
- Información a obtener del responsable del piso tutelado. El responsable del piso es quien ha pedido ayuda al psicólogo. Se trata de una persona que probablemente actúa a la hora de tratar de educar a los chicos a su cargo bajo ciertos criterios. Sin embargo, el hecho de que haya pedido ayuda sugiere que su forma de actuación no es suficiente en este caso. En consecuencia, se han de revisar con él tanto los modos de actuar habitualmente, como las formas de actuación específicas en relación con el chico, valorando unos y otros desde los criterios expuestos en este capítulo.
- Información a obtener de la madre. En este momento el papel de la madre es poco relevante, puesto que el chico no vive con ella y el peso de la educación lo llevan los responsables del piso tutelado. No obstante, en la medida en que la estancia en el piso pudiese terminar, sería necesario explorar qué entorno puede proporcionar la madre para determinar de qué forma se la puede ayudar.

3

Competencia e integración social: estrategias de intervención

3.1. Introducción y objetivos

En los dos capítulos anteriores hemos descrito las características personales y contextuales que, dependiendo de su naturaleza, contribuyen al desarrollo de la competencia e integración social o, por el contrario, a la aparición de problemas de conducta, acoso, convivencia y violencia familiar, escolar y social. También se han descrito diferentes herramientas que pueden utilizarse para evaluar las características y causas de estos problemas cuando se presentan. La cuestión ahora es, ¿cómo ayudar a prevenir la aparición de los problemas de conducta, convivencia e integración social o cómo ayudar a resolverlos si ya se han presentado? Hay fundamentalmente tres vías de actuación, cada una con sus ventajas e inconvenientes, que no se excluyen entre sí:

- 1.El trabajo clínico, centrado en el sujeto.
- 2.El trabajo por programas, realizado sobre un colectivo pero también centrado en el sujeto.
- 3.El trabajo centrado en el cambio del entorno habitual del sujeto - familia, escuela, amigos, entorno laboral, etc.

Vamos a exponer las ventajas e inconvenientes de cada uno de estos enfoques así como la forma de trabajar desde los mismos.

3.2. Intervención centrada en el sujeto que presenta el problema

La primera forma de intervención, quizás la más frecuente aunque no necesariamente la más eficaz y a menudo la única vía posible, implica actuar centrándose en el sujeto una vez que los problemas se han presentado. Normalmente responde a la demanda de padres, profesores o jueces que, ante problemas de conducta que surgen en casa, en la escuela o en el medio social del sujeto y que a veces constituyen una infracción de las leyes, demandan del profesional del comportamiento que evalúe el problema con el objetivo de determinar qué pautas de actuación - qué ayudas - pueden contribuir con mayor probabilidad de éxito a resolver el problema planteado. En consecuencia el primer paso es proceder a realizar una evaluación del problema. Debemos distinguir, sin embargo, entre problemas de integración social debidos a comportamiento agresivo y antisocial y problemas debidos al retraimiento del sujeto.

3.2.1. Comportamiento agresivo y antisocial

Todo comportamiento antisocial, por definición, implica una violación de las reglas de convivencia social, violación que puede tener distintos niveles de gravedad y que puede manifestarse ligada a un único contexto - familia, escuela, etc. - o en distintos contextos. Pese a que todo comportamiento antisocial, aunque sea aislado, resulta problemático, lo que constituye el problema por el que a menudo se demanda la intervención del orientador es que se trate de un patrón persistente de conducta desviada más o menos grave. Dado el impacto negativo de tal patrón en la convivencia y funcionamiento social, son numerosas las formas de intervención que se han

desarrollado para corregirlo. Sin embargo, sólo algunas cuentan con evidencia suficiente sobre su efectividad (Harrington y Bailey, 2003; Kazdin, 1997). Vamos a exponerlas, situándolas en relación con los tipos de problemas y contextos en que más frecuentemente se manifiesta la conducta antisocial:

a) Problemas no ligados a un contexto específico que implican infracción de las normas legales por menores.

b) Problemas ligados principalmente al contexto familiar.

c) Problemas ligados principalmente al contexto escolar.

A) Menores infractores

El hecho de que la demanda la haga un juez debido a que el problema ha entrado en el marco de las transgresiones tipificadas por la ley obliga al psicólogo a tener en cuenta que una primera forma de ayuda viene determinada por el tipo de medidas estipuladas por la ley, medidas cuya aplicación depende de una serie de condiciones que son las que contribuyen a su potencial efectividad. Ésta depende en la mayoría de los casos no tanto de la medida misma, sino de que ésta posibilita que entren en juego factores que son los que pueden contribuir al cambio. En el cuadro 3.1 se recogen las principales medidas judiciales y extrajudiciales que pueden aplicarse a menores infractores, así como las razones que hacen que puedan considerarse como ayudas efectivas y las condiciones de aplicación, condiciones que el evaluador debe tratar de comprobar si se dan.

Cuadro 3.1. Medidas extrajudiciales y judiciales aplicables a menores infractores

<i>Medidas extrajudiciales</i>	
Conciliación	Requiere mediación y depende de la aceptación de la víctima.
<i>Medidas judiciales</i>	
Internamiento en régimen cerrado, semiabierto o abierto	– <i>Ayudas:</i> Las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. – <i>Condición:</i> Depende de la peligrosidad del sujeto. – La posibilidad de realizar actividades fuera se utiliza como refuerzo cuando el sujeto va progresando en la dirección indicada.
Internamiento terapéutico	– <i>Ayudas:</i> Las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. – <i>Condición:</i> Se aplica a sujetos que aparte de los problemas de conducta requieran tratamiento por alcoholismo, adicción a drogas, etc.
Tratamiento ambulatorio	– <i>Ayudas:</i> Las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. – <i>Condición:</i> Se aplica a los mismos sujetos que en el caso anterior pero dependiendo del tipo de ayudas que el sujeto puede recibir del exterior, además de utilizarse como refuerzo.
Asistencia a un centro de día	– <i>Ayudas:</i> Realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales y de ocio. – <i>Condición:</i> La posibilidad de esta medida depende del tipo de apoyo adicional que el sujeto puede recibir del exterior.
Permanencia de fin de semana	– <i>Ayudas:</i> Durante la semana, actividades formativas, laborales y de ocio. – <i>Condición:</i> La posibilidad de esta medida depende del tipo de apoyo adicional que se puede recibir del exterior. La salida durante la semana se utiliza como refuerzo.
Libertad vigilada	– <i>Ayudas:</i> el plan de formación en actividades formativas, laborales y de ocio. Implica seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, según los casos, procurando ayudar a aquélla a superar los factores que determinaron la infracción cometida. – <i>Condición:</i> La posibilidad de esta medida depende del tipo de apoyo adicional que se puede recibir del exterior.
Convivencia con otras personas	– <i>Ayudas:</i> se espera que otra persona, una familia distinta a la suya o un grupo educativo, adecuadamente seleccionado oriente al menor en su proceso de socialización. – <i>Condición:</i> Se utiliza cuando en el entorno actual no se dan las condiciones adecuadas para orientar el proceso mencionado.

Prestación de servicios a la comunidad	– <i>Ayudas</i>: se espera que la realización de actividades no retribuidas escogidas, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad, ayuden al sujeto a modificar sus ideas y actitudes. – <i>Condición</i>: Se requiere que el sujeto acepte voluntariamente.
Tareas socio-educativas	– <i>Ayudas</i>: las actividades específicas de contenido educativo que la persona ha de realizar, sin internamiento ni libertad vigilada. – <i>Condición</i>: Depende de que el entorno familiar y el escolar puedan asumir el control.
Amonestación	– <i>Ayudas</i>: La reprensión llevada a cabo por el Juez, dirigida a hacer comprender la gravedad de los hechos cometidos y las consecuencias de los mismos, instándole a no volver a cometerlos. – <i>Condición</i>: Depende de que el entorno familiar y el escolar puedan asumir el control, de la naturaleza de la transgresión y del arrepentimiento del sujeto.
Retirada del carnet de conducir	– Se trata de una medida accesoria. Su papel educativo se apoya en la “Ley del efecto”.
Inhabilitación total	– Privación de honores, empleos y cargos públicos en el futuro.

Como puede comprobarse, entre las distintas medidas hay una gradación en el grado de libertad que se permite al sujeto. La razón de la privación de libertad, privación que supone un castigo, se apoya en el hecho de que si hay una ley clara en la psicología es que el comportamiento está controlado en gran medida por sus efectos, y la privación de libertad constituye una consecuencia "límite" que se espera que los sujetos interioricen. Sin embargo, si hay una gradación es porque no se espera que la privación de libertad en mayor o menor medida sea suficiente en sí misma para conseguir que el sujeto cambie. Es una medida necesaria pero no suficiente. Se considera que el cambio depende del grado de motivación para cambiar, del grado de autocontrol del sujeto y de la ayuda externa que éste pueda recibir. Y es en la valoración de estas condiciones donde el psicólogo, tras una evaluación adecuada, puede hacer una aportación positiva justificando y proponiendo las medidas de ayuda que son posibles

En la medida en que el entorno familiar sea favorable, esto es, que tenga un

buen nivel de estructuración y ajuste, en que la integración escolar sea buena, en que se trate de la primera vez que se ha producido el problema - por ejemplo, un hurto, destrucción por gamberrismo de una propiedad pública o privada, etc. - y en que éste haya sido en parte inducido por otros - lo que no significa que el sujeto no tenga responsabilidad-, suelen aplicarse medidas como la amonestación, la prestación de servicios a la comunidad elegidos por su potencial para hacer caer en la cuenta al sujeto de las consecuencias de su conducta y para que trate de ver las cosas desde el punto de vista de aquellos a los que ha dañado, o la realización de tareas socio-educativas. Sin embargo, en la medida en que las acciones del sujeto se deban a un entorno familiar y escolar inadecuado y dependiendo de la gravedad del problema, pueden adoptarse las medidas que implican no tanto pérdida de libertad cuanto situar al sujeto en un entorno diferente donde pueda recibir la atención adecuada. Los análisis de la efectividad de las distintas medidas propuestas por la Ley del Menor realizados por Bravo, Sierra y Valle (2009) y por Barrios (2006) han puesto de manifiesto que medidas como la amonestación son poco efectivas, y que es necesario reforzar las intervenciones en los ámbitos familiar y comunitario para una adecuada integración posterior al cumplimiento de las medidas.

En muchos casos, sin embargo, la efectividad no depende sólo del cambio de entorno, sino de que el menor reciba atención individualizada orientada a ayudarlo a adquirir competencias específicas sin las cuales el cambio es muy difícil que se produzca. En relación con los tipos de atención que se pueden proporcionar, Harrington y Bayley (2003), Kazdin (1997) y Lipsey (1995) han revisado la efectividad de distintos modos de actuación. Los resultados de más de 400 estudios comparativos realizados desde 1950 han puesto de manifiesto que los mejores efectos se han obtenido cuando se ha ayudado a los menores a mejorar:

- a) La capacidad para resolver los problemas que surgen en las interacciones sociales considerando el problema desde la perspectiva de los demás y buscando modos de actuación más positivos.
- b) La capacidad de autorregular la propia conducta, especialmente cuando experimentan una fuerte cólera, mediante automensajes adecuados.

No obstante, es preciso distinguir, al menos en los adolescentes, dos dimensiones dentro de las que cabe tipificar la agresividad porque la forma de ayudarles debe ser distinta, al menos en parte. En primer lugar es preciso determinar si el adolescente tiende a externalizar o a internalizar la agresividad. Si tiende a externalizarla, parece especialmente útil el enseñarle a identificar los estímulos frente a los que se siente habitualmente provocado, a cambiar la valoración tanto de su respuesta emocional como del comportamiento agresivo, a inhibir éste mediante los automensajes adecuados y a aprender cómo resolver los problemas y cómo actuar prosocialmente. Por otra parte, si tiende a internalizarla, es fácil que experimente ansiedad y sentimientos depresivos, lo que hace necesario que aprenda a combatir los pensamientos irracionales que suelen sobrevenir, a reducir su excitación y a actuar asertivamente. En segundo lugar, es preciso determinar si el comportamiento agresivo de un sujeto es predecible y tal vez premeditado, o si es impulsivo e impremeditado. Aunque falta investigación al respecto, parece que el entrenamiento en autorregulación sólo es efectivo con este segundo tipo de sujetos. En cualquier caso, ¿en qué consisten el entrenamiento en solución de problemas y el entrenamiento en autorregulación?

-Entrenamiento en solución de problemas. El comportamiento de una persona está condicionado por el modo en que, en el contexto de sus

motivaciones, afronta la solución de los problemas que surgen en sus interacciones sociales, modos caracterizados por cómo percibe, experimenta e interpreta el mundo en general y las situaciones sociales en particular, y cómo considera que debe actuar para conseguir sus metas. Estos procesos suelen ser inadecuados en muchos de los sujetos que presentan problemas de comportamiento, por lo que se han desarrollado numerosos programas encaminados a enseñarles cómo hacerlo. Todos ellos tienen una serie de características en común:

1. Ponen el énfasis en enseñar cómo afrontar la situación, mostrando paso a paso cómo pensar y qué hacer.
2. Se enseña a buscar soluciones alternativas en cada situación a los modos habituales de actuar y a elegir las de carácter más prosocial:
3. Se utilizan distintos procedimientos como modelado, moldeamiento, desempeño de roles, refuerzo directo, "castigos suaves", etc.
4. Las sesiones del entrenamiento están estructuradas y en ellas se utilizan distintas actividades tales como juegos, análisis de casos, etc., y se va permitiendo poco a poco la aplicación de las habilidades aprendidas a la vida real.
5. El psicólogo desempeña un papel activo en el tratamiento, modelando los modos de pensar y dando pistas sobre cómo actuar.

De acuerdo con la evidencia existente, es un entrenamiento muy efectivo para cambiar los procesos implicados, aunque es necesaria una mayor cantidad de evidencia sobre el grado en que el cambio en los procesos implicados se transforma en cambios en la conducta real.

-Entrenamiento en autorregulación. El hecho de que uno de los factores personales que más influyen en la conducta agresiva sea la baja capacidad de autorregulación ha dado lugar a que una de las principales formas de ayudar a los sujetos con problemas de agresividad sea enseñarles a observar y a autorregular verbalmente su comportamiento. Esta forma de actuación tiene como requisito indispensable que los sujetos estén motivados para cambiar, esto es, que sean conscientes de que su comportamiento agresivo y antisocial no les beneficia y que, por ello, consideren relevante aprender formas de controlarlo (Karoly, 1981). El entrenamiento en autorregulación consta de varios pasos. El primero consiste en enseñar al sujeto a observar su propio comportamiento con el fin de que identifique las situaciones en las que de modo más frecuente se siente provocado. Para ello se le puede pedir que realice un autorregistro de los episodios de agresión siguiendo un formato similar al que se presenta en el cuadro 3.2. De este modo es posible identificar tanto las condiciones que de modo habitual requieren que el sujeto trate de regularse como las pautas más frecuentes de respuesta inadecuada.

El paso siguiente es enseñarles a controlar la cólera y el comportamiento agresivo. Para ello, simulando alguna de las situaciones en que habitualmente el sujeto se siente provocado, se le debe mostrar cómo se puede evitar que la tensión emocional dé lugar al comportamiento agresivo mediante mensajes del tipo de los que se incluyen en el cuadro 3.3, unos dirigidos a sí mismo y otros dirigidos al provocador o provocadora. Para que el entrenamiento sea efectivo parece necesario que el sujeto pueda observar cómo un modelo emplea la estrategia señalada, que después la emplee él mismo bajo la supervisión del orientador en una situación simulada y que luego practique independientemente imaginando situaciones provocativas. La evaluación de la efectividad del modo de intervención descrito - que no es el único (Kazdin, 1985, 1997) - ha puesto de manifiesto que es una de las formas más

prometedoras, especialmente en el caso de alteraciones leves y cuando el sujeto quiere cambiar.

Cuadro 3.2. Ejemplo de autorregistro del comportamiento agresivo (Modificado de Feindler, 1990)

Día: _____ Hora _____

Lugar: _____

¿Qué ha sucedido?

☐ Alguien me ha querido tomar el pelo	☐ Alguien estaba haciendo algo que no me gustaba
☐ Alguien me ha cogido algo que era mío.	☐ Alguien ha empezado a pelearse conmigo.
☐ Alguien me ha mandado que haga algo.	☐ Me han castigado porque había hecho algo mal.
☐ Si es otra cosa, descríbela: _____	

¿Quién era ese alguien? _____

¿Cómo he actuado?

☐ He devuelto el golpe.	☐ He roto algo.
☐ He salido corriendo.	☐ Se lo he dicho al profesor.
☐ He hablado a voces.	☐ Me he ido andando tranquilamente.
☐ He gritado.	☐ He dicho lo que pensaba
☐ Se lo he dicho a un amigo.	☐ He ignorado el suceso
☐ He tratado de controlar mi enfado ... (descríbelo) _____	

¿Qué me ha sucedido? _____

¿Qué le ha sucedido al otro? _____

He manejado la situación: 1 () Muy mal 2 () Mal 3 () Pasablemente 4 () Bien 5 () Muy bien.

Mi enfado ha sido. 1 () Muy grande 2 () Grande 3 () Moderado 4 () Ligero 5 () Nulo.

¿Qué es lo próximo que tengo que conseguir? _____

Cuadro 3.3. Automensajes y formas de interacción útiles para facilitar el control de la cólera y la conducta agresiva en adolescentes (Feindler, 1990)

Automensajes <i>silenciosos</i> antes de la provocación.	• Si permanezco tranquilo, no me crearé problemas. • Me merezco este castigo y tengo que aceptarlo si no quiero que me castiguen de nuevo. • Si ignoro a este “tío”, conseguiré que no me humille y evitaré hacer alguna estupidez.
Mensajes <i>en voz alta</i> antes de la provocación.	• ¡Oye, chaval! Tranquilo y no tendremos problemas, ¿vale? • Oye, respira hondo, tranquilízate y explícate. • Espera un minuto. Podemos resolver esto sin ponernos nerviosos.
Automensajes <i>silenciosos</i> durante la provocación.	• Voy a decirle algo que le pare los pies, para que no siga provocando. • Puedo pasar esto por alto y no dejar que me afecte. • Puedo controlar mi enfado y resolver esto (la provocación).
Mensajes <i>en voz alta</i> durante la provocación.	• ¡Oye, tú! No hace falta que nos peleemos, ¿vale? • Mira vamos a escuchar lo que cada uno tenga que decir y después decidimos cómo resolver esto. • Estoy enfadado y tú también. Vamos a dejar el tema por ahora, ¿vale?
Automensajes <i>silenciosos</i> después de la provocación.	• Tengo que recordar que antes solía perder los estribos, pero que ahora soy capaz de controlarme mucho más. • Esto es estupendo. Hay que ver lo bien que me controlo y cómo mantengo la sangre fría. • La próxima vez tengo que pensar de antemano lo que voy a decir. Seguro que así me controlo mejor.
Mensajes <i>en voz alta</i> después de la provocación.	• He hecho bien evitando discutir con ellos. • Parece que todo funciona mejor si se usa la cabeza en vez de las manos. • Estabas realmente enfadado, muchacho. Pero te has controlado muy bien.

B) Problemas de conducta ligados principalmente al contexto familiar

Muchos de los problemas de conducta disruptiva y antisocial tienen su origen en el funcionamiento familiar, aunque la demanda de orientación surja en el contexto escolar - un niño puede chillar a otro o ser agresivo en la escuela porque es la forma de actuar que ha aprendido en casa - o como resultado de alguna infracción que ha llevado al chico o a la chica ante el juez. Por eso el objetivo fundamental de la intervención es ayudar a la familia

a que modifique sus pautas de actuación. Con este fin se han desarrollado dos formas de intervención cuya efectividad ha recibido importante apoyo empírico. Nos referimos al "entrenamiento a los padres en estrategias de control del comportamiento", especialmente útil con niños de hasta 12-13 años, y a la "intervención orientada a modificar las pautas de funcionamiento e interacción familiar", intervención que ha demostrado su eficacia con los casos más graves.

-Entrenamiento de los padres en estrategias de control del comportamiento. Como se ha señalado al describir los factores del entorno que influyen en el comportamiento social, los padres modelan y refuerzan a menudo conductas desviadas. Por ejemplo, chillan, utilizan castigos severos, prestan atención sólo cuando la conducta del niño que busca que se le atienda ha llegado a un nivel disruptivo muy alto y no cuando se comporta de modo adecuado, etc. Además, los modos de actuar de los padres suelen ser impredecibles, hecho que resulta aversivo para el niño. Estos modos de actuación llevan a los niños a aprender que para recibir atención o para conseguir un objetivo deben actuar del modo que observan que sus padres actúan o del modo en que ven que consiguen la atención o los beneficios que buscan. Por esta razón, esta forma de entrenamiento busca como objetivo principal enseñar a los padres cómo actuar para promover en sus hijos conductas prosociales y conseguir que las conductas disruptivas y antisociales disminuyan.

En concreto, el entrenamiento de padres en estrategias de control se orienta a enseñar a éstos de modo prioritario las pautas de actuación siguientes:

1. Establecer claramente las reglas de comportamiento que los niños deben seguir.
2. Atenderles, elogiarles y reforzarles adecuadamente cuando actúan de

acuerdo con las reglas.

3.Negociar compromisos.

4.Utilizar formas suaves de castigo cuando se traspasan los límites (privación de situaciones gratificantes, aislamiento, etc.).

Para facilitar el aprendizaje de las pautas de actuación descritas el entrenamiento debe reunir ciertas condiciones:

- a)Se realiza directamente con los padres, no con los niños, aunque algunas veces pueden estar presentes para que los padres puedan aprender algunas habilidades tales como negociar compromisos, etc.
- b)Ante todo se enseña a los padres a observar e identificar detenidamente la conducta de los niños.
- c)Las pautas de actuación anteriormente señaladas se enseñan mediante modelado y moldeamiento en cada sesión.
- d)El entrenamiento se gradúa tanto en relación con la dificultad de las pautas de actuación a aprender como en la severidad de los comportamientos problemáticos a abordar.
- e)Normalmente se abordan como comportamientos del niño sobre los que aplicar el entrenamiento no sólo los que manifiesta en casa, sino también los relacionados con la escuela.

Se ha comprobado, además, que hay una serie de variables que modulan la eficacia del entrenamiento, entre las que cabe destacar 1) su duración, 2) el que se ayude a los padres a comprender los principios que hacen que el

entrenamiento funcione, 3) el número de factores de riesgo que caracterizan a la familia y, 4) la resistencia de los padres a llevar a práctica el tratamiento, resistencia que manifiestan en frases como "Es que yo no sé", "Es que no quiero que...", etc.

Los estudios realizados sobre la efectividad de esta línea de intervención -al parecer una de las más estudiadas - revisados por Kazdin (1997) y Harrington y Bailey (2003) han puesto de manifiesto que los resultados son muy positivos, superando a los de la mayoría de las formas de intervención alternativas. Sin embargo, tiene algunas limitaciones entre las que cabe destacar, en primer lugar, que a menudo los padres consideran excesiva la duración del entrenamiento necesaria para que sea eficaz y, en segundo lugar, que suele funcionar bien con niños y preadolescentes pero no con adolescentes.

-Intervención orientada a modificar las pautas de funcionamiento e interacción familiar. A diferencia del modo de intervención que se acaba de describir, la "intervención en el funcionamiento familiar" parte del supuesto de que la forma en que cada miembro de la familia actúa dentro de la misma no es aleatoria, sino que responde a creencias y metas personales a cuya consecución contribuyen. Por ejemplo, un padre o una madre pueden chillar a sus hijos porque consideran que es el modo de afirmar su autoridad y que, si no lo hace, pueden perderla. Por esta razón, cuando perciben que ésta está amenazada, actúan chillando o incluso pegando a sus hijos. De hecho se ha encontrado que los miembros de las familias de adolescentes y jóvenes que presentan problemas de conducta disruptiva y antisocial se caracterizan por estar mucho más a la defensiva que las de aquellos que no presentan tales problemas, actitud que se manifiesta en que tienden a echarse en seguida la culpa unos a otros de cualquier problema que surja. Por esta razón, esta forma

de intervención busca como objetivo principal incrementar la reciprocidad y el refuerzo positivo entre los miembros de la familia, haciendo que cada uno manifieste qué es lo que espera de los otros, y que aprendan a negociar de forma constructiva la búsqueda de soluciones a los problemas interpersonales. Con este fin, durante el proceso de asesoramiento el psicólogo busca ante todo que los participantes aprendan a observar la forma de comunicarse y que sustituyan los patrones inadecuados por formas de interacción más adecuadas. Por ejemplo, trata de que modifiquen las atribuciones que llevan a unos miembros a culpar a los otros, de que manifiesten lo que esperan de los demás miembros de la familia, que aprendan a comunicar emociones de forma constructiva y no agresiva, etc., objetivos para los que él mismo "modela" cómo pueden decirse las cosas de otro modo, sugiere la búsqueda de soluciones más positivas, da retroalimentación positiva siempre que es posible, etc.

Uno de los aspectos importantes de esta línea de actuación es que se ha utilizado con adolescentes que presentaban problemas difíciles de tratar y que los efectos han sido, en general, muy positivos y mejores que cuando se han utilizado otros métodos de intervención.

C) Problemas de conducta ligados principalmente al contexto escolar

Puede decirse que los comportamientos antisociales ligados al entorno escolar son de tres tipos:

1. Conductas disruptivas.
2. Agresiones y episodios de violencia aislados.
3. Acoso escolar.

Los tres, en función de su gravedad, están sujetos a las reglas de disciplina del centro o de las autoridades educativas, al igual que las transgresiones de la Ley lo están a ésta, por lo que cualquier intervención debe considerar este marco en el que la sanción funciona como un límite cuyo significado el alumno debe aprender. No obstante, en un primer momento el manejo de las conductas disruptivas depende fundamentalmente de las estrategias de control de la disciplina por parte del profesor, por lo que su presencia no suele ser objeto de demanda específica al orientador, aunque volveremos sobre ellas en el apartado dedicado a la intervención preventiva. Del mismo modo, las agresiones y actos de violencia aislados, dependiendo de su naturaleza son objeto de atención por las comisiones de disciplina o por los jueces si bien, dependiendo de su naturaleza, pueden requerir la evaluación del orientador, evaluación para la que es preciso seguir las mismas pautas descritas en el caso de menores infractores, siendo los resultados de la evaluación los que aconsejen como proceder. No obstante, volveremos sobre estos comportamientos en el apartado dedicado a la intervención preventiva. No ocurre lo mismo con los casos de acoso escolar, comportamiento que implica una agresión más o menos permanente, por lo que, si se ha detectado un caso, es preciso conocer cómo intervenir.

El acoso escolar es un tipo de comportamiento que se diferencia de otras formas de violencia, en primer lugar, porque se repite y prolonga en el tiempo, porque hay una notable desigualdad entre el acosador - normalmente apoyado por un grupo - y la víctima, porque ésta no puede salir por sí misma de la situación, y que se mantiene debido a que las personas que conocen los hechos permanecen pasivas ante los mismos. Puede adoptar distintas formas: aislamiento y exclusión intencional, agresiones verbales - motes, insultos, burlas-, agresiones físicas, agresiones contra las pertenencias, coacciones y acoso sexual. Aunque con diferencias notables debidas a la gravedad de la

conducta de acoso, en algunas comunidades el porcentaje de alumnos que manifiesta haber experimentado acoso llega a alcanzar el 40%. Dada la magnitud del problema, lo importante es prevenir este tipo de conductas, por lo que volveremos sobre este problema en el apartado debido a la prevención. Sin embargo, una vez que se ha presentado un problema de acoso, el centro puede demandar el asesoramiento al orientador para decidir cómo intervenir. Por esta razón es necesario que el asesor conozca las características de agresores y víctimas que suelen influir en que se presente el problema así como las condiciones del entorno escolar y familiar que puede estar contribuyendo a su aparición, que compruebe en qué medida se dan tales características en el caso particular que ha demandado el asesoramiento y que examine qué factores han dado lugar al mismo para decir cómo intervenir, dado que las causas que lo generan pueden ser diversas, si bien hay una serie de directrices que cabe deducir de los estudios sobre este tipo de problemas.

En el caso del alumno agresor hay una serie de características que contribuyen de forma significativa a determinar su forma de actuar. Ante todo, los acosadores suelen funcionar sobre la base de un modelo de relación de dominio-sumisión que les lleva a abusar de su fuerza, no valorando las relaciones basadas en la igualdad. Esto significa que ante determinados indicios presentes en una situación potencial de interacción con la víctima - las características de ésta y, a menudo, la presencia de otros compañeros - percibe que procede actuar manifestando dominio sobre la víctima. Esta actuación suele proporcionar protagonismo - sentimiento de poder e importancia-, experiencia que consti tuye la meta más o menos implícita que se busca y que a menudo compensa frustraciones anteriores - suelen tener malas relaciones con las figuras de autoridad, dificultad para cumplir las normas y baja tolerancia a la frustración-. Además, el comportamiento acosador puede mantenerse debido en buena medida a la falta de empatía, a la

difficultad para ponerse en el punto de vista de los demás, a un razonamiento moral poco elaborado en el que los conceptos de "chivato" y "cobarde" constituyen criterios mediante los que se valoran negativamente acciones de los demás que serían razonables y, debido a todos estos factores, a la ausencia de sentimiento de culpabilidad por el daño infligido porque, dice, "(la víctima) se lo merece". A las características anteriores hay que añadir normalmente una notable carencia de habilidades alternativas a la violencia para conseguir sus propósitos y, eventualmente, cierta tendencia a actuar de modo impulsivo. Finalmente, es frecuente que el comportamiento acosador traspase los límites de la escuela y se produzca en la calle, donde a menudo se proyecta en comportamientos xenófobos, racistas o sexistas. Ahora bien, ¿qué puede hacerse ante un alumno con estas características?

Es preciso distinguir entre objetivos y estrategias y, dadas las características que presentan los acosadores, trabajar simultáneamente en varias direcciones.

- En primer lugar, la detección del acoso suele llevar aparejada algún tipo de sanción, dependiendo de su gravedad. Como ocurre en el caso de los comportamientos que implican infracciones de la Ley, las sanciones tienen la función de marcar límites cuya presencia resulta indispensable dado que, de acuerdo con la "ley del efecto", las consecuencias del comportamiento son uno de los principales factores que controlan el mismo. Sin embargo, como señalábamos en caso de los menores infractores, las sanciones pueden reprimir momentáneamente el problema, pero no lo solucionan.
- En segundo lugar es necesario tratar de conseguir que tomen conciencia de lo inadecuado de su comportamiento debido a sus consecuencias para los

demás. Para conseguir este objetivo es necesario que aprendan a ponerse en el punto de vista de los demás y que desarrollen la capacidad de empatía, aprendizaje para el que puede ser útil una intervención basada en el desempeño de roles. Además, como su comportamiento se basa en un razonamiento moral primitivo, el uso de situaciones - dilemas - que estimulen el desarrollo de un razonamiento moral más avanzado.

- En tercer lugar, dado que a menudo el problema surge como compensación a la falta de un sentimiento de valía personal y de protagonismo basado en cualidades y logros positivos, y a la carencia de habilidades alternativas a la violencia que permitan conseguir objetivos personales de forma socialmente aceptable, lo que parece proceder es ayudar al sujeto a desarrollar las habilidades sociales y de otro tipo de las cuales carezca. Con este fin se puede tratar de conseguir que participe en programas de entrenamiento de habilidades sociales como los que se describen más adelante.
- En cuarto lugar, como se trata de un comportamiento que cumple para el sujeto una función psicológica - le proporciona experiencia de admiración y valía sobre todo cuando su comportamiento se ve reforzado por la actuación de otros compañeros-, es preciso tratar de evitar este refuerzo actuando sobre el grupo. A este respecto hay que tener en cuenta que las actitudes del grupo frente a las situaciones de acoso pueden ser diferentes: participar en el acoso sin iniciarlo, apoyar el acoso sin participar en él, ser espectador pasivo (se lava las manos), pensar que se debería parar el acoso pero no atreverse por miedo o por no saber cómo hacerlo, o defender activamente a la víctima. Dado que de alguna manera todos los compañeros suelen estar implicados de un modo u otro, el uso eventual en el trabajo de clase de situaciones de desempeño de roles

mediante las que ayudar a reflexionar sobre cómo podemos influir positiva o negativamente en situaciones de acoso es una de las estrategias posibles, si bien es una estrategia para cuya utilización no debe esperarse a que se produzcan problemas de acoso, lo que nos lleva a considerar cómo se puede prevenir, posibilidad sobre la que se volverá más adelante.

- Finalmente, en quinto lugar, en la medida en que la conducta antisocial que supone el acoso pueda depender de la situación del sujeto dentro de su familia, será necesario utilizar alguna de las estrategias de intervención en la familia anteriormente descritas.

Hasta aquí hemos descrito las líneas de trabajo centradas en los sujetos que presentan conductas antisociales considerados individualmente y una vez que los problemas se han presentado. Sin embargo, es obvio que lo mejor son las acciones preventivas, acciones sobre las que volveremos una vez que hayamos descrito cómo afrontar los problemas que presentan los sujetos retraídos.

3.2.2. Retraimiento

En la escuela nos encontramos con frecuencia alumnos que participan muy poco en las clases, que interactúan poco con los demás alumnos, que se ponen tensos en cuanto el profesor les pregunta o cuando un compañero o compañera con los que habitualmente no se tratan se dirige a ellos y que rara vez toman la iniciativa de dirigirse a otros. Tienden al aislamiento social, algo que puede ser estimulado y reforzado inconscientemente por los profesores cuando, en ocasiones, les ponen como ejemplo de persona callada y responsable. Y a menudo son objeto de acoso escolar.

El hecho de que estos alumnos no den problemas a los profesores suele

hacer que no se vea necesario prestar atención especial a sus problemas de relación social excepto cuando su rendimiento se ve afectado porque, debido a su dificultad para "hacerse visibles" al preguntar o al interactuar con los compañeros, se enfrentan con dificultades académicas que no son capaces de resolver y su rendimiento comienza a bajar. Pero, incluso en estos casos, es más frecuente que sean los padres y no los profesores los que se preocupan por el problema e intentan darle solución. Sus compañeros, por otra parte, tienden a ignorarles o, como hemos señalado, a hacerles objeto de acoso escolar.

Los factores que pueden hacer que un alumno se muestre retraído, factores que no son excluyentes, pueden ser de dos tipos. Por un lado, puede que no se sepa cómo actuar frente a una situación que demanda interacción con otros sujetos. De ser este el caso, probablemente bastase para poder ayudar a estos alumnos posibilitarles la participación en un programa de entrenamiento de habilidades sociales como los que describiremos en el próximo apartado. Sin embargo, es frecuente que, además o alternativamente, el retraimiento se deba a la forma de pensar y sentir respecto a sí mismo en general y en las situaciones de interacción en particular. Un alumno o, en general, una persona que considera que vale poco o que algo se le da mal, que antes de dirigirse a otros o de preguntar públicamente algo piensa que va a meter la pata, que está más atenta a las posibles señales de rechazo procedentes de los demás que a las de aprobación, que frecuentemente se imagina en situaciones en las que fracasa y precisa de la ayuda de otros, que tiende a atribuir los fracasos a su incompetencia y que experimenta una gran ansiedad en todas estas situaciones, es lógico que intente evitarlas de modo sistemático. Pero, ¿qué hay detrás de esta forma de actuar? ¿Qué hace que haya alumnos que estén tan pendientes de evitar el "fracaso social" que supondría un rechazo o una evaluación negativa?

Probablemente estemos frente a una situación paralela a la que se da en el ámbito de las tareas académicas, situación que tiene que ver con la autoestima. Por un lado, en línea con la propuesta de Dweck y Elliot (1983), puede ocurrir que estos alumnos tengan la idea de que la capacidad para las relaciones sociales es algo estable. En consecuencia, cualquier esfuerzo seguido de la percepción real o imaginada de fracaso hace que éste se atribuya a la falta de las características que hacen que una persona sea socialmente aceptada - competencia social, atractivo físico, etc.-. Si éste fuese el caso, la clave del apoyo a estos sujetos estaría en ayudarles a modificar su percepción tanto de la naturaleza de la competencia social - es algo que se adquiere y se puede modificar-, como de la aceptación social, aceptación que depende más de características que uno puede controlar - aunque no sólo de éstas - que de características estables.

Por otro lado, en línea con nuestras propias propuestas (Alonso-Tapia, 2005a) y tal como parece desprenderse del trabajo de McKay y Fanning (1991), es posible que los alumnos retraídos lo sean porque han aprendido a pensar de modo inadecuado, fundamentalmente autocrítico, al tiempo que han experimentado angustia y ansiedad. En este aprendizaje, de acuerdo con los autores mencionados, puede haber influido el empleo de pautas de socialización inadecuadas por parte de padres y profesores. Por ejemplo, a veces se hace sentir mal a los niños por actuar en contra de lo que padres y profesores consideran adecuado, pero que no es más que una opción arbitraria. Un profesor que dice públicamente a un niño en tono autoritario y de reproche: "No debes interrumpir ni preguntar sin que te den permiso" o que, en tono de reproche, dice a otro que pregunta "No dices más que tonterías. A ver si piensas antes de hablar" puede hacer que los niños a los que se dirige o aquellos que presencian la escena experimenten una fuerte aversión a una situación de participación en la que se les puede rechazar

como se ha hecho y que interioricen los mensajes escuchados, llegando a pensar del modo típico de estos sujetos anteriormente descrito. En la medida en que éste sea el caso, lo que procede es enseñar a los alumnos a identificar las situaciones de interacción que desencadenan modos de pensar y sentir inadecuados, a identificar la presencia de pensamientos y sentimientos como los descritos, a hacer conscientes a los alumnos de lo irracional y desproporcionado de su respuesta y a controlar ésta, sustituyendo los pensamientos inadecuados por otros más positivos y aprendiendo a sentirse en consonancia con los mismos, lo que llevará a la mejora del autoconcepto y de la autoestima.

Enseñar a los alumnos retraídos a observar, controlar y regular sus modos de pensar y sentir en general, y cuando tienen que afrontar situaciones interpersonales en particular, tiene como requisito que sean conscientes de su problema, que acepten la sugerencia de que pueden resolverlo y que estén dispuestos a seguir las indicaciones que se les hagan. Esto último no es cuestión de todo o nada, dado que el propio proceso de ayuda puede contribuir a modificar favorablemente las expectativas y la motivación de los alumnos. Supuestas estas condiciones, como paso previo al entrenamiento propiamente dicho puede ser útil, de acuerdo con McKay y Fanning familiarizar al alumno con las ideas y los tipos de pensamientos inadecuados que suelen dañar la autoestima y retraer al sujeto de la posibilidad de interactuar socialmente, objetivo con el que se le pide:

1. Que escriba el mayor número posible de frases o palabras que describan los siguientes aspectos relacionados consigo mismo: aspecto físico, personalidad, forma en que afronta el trabajo escolar, forma en que se relaciona con los demás, forma en que cree que le ven los demás, forma en que cree que afronta los problemas, forma en que ejecuta los

problemas, etc.

2. Que vuelva sobre lo escrito y marque con un signo (+) lo que considera positivo y con un signo (-) lo que le gustaría cambiar.
3. Revisar la lista de debilidades - tener debilidades es algo normal en toda persona- y revisarlas utilizando un lenguaje no peyorativo (p. ej., "prudente" en vez de "tímido"), preciso (p. ej., "tendente a seguir a las personas con fuerte opinión" en vez de "indeciso"), específico en vez de general (p. ej., en vez de "nunca puedo decir no" es mejor "no puedo decir no a mis amigos").
4. Que sea sincero con lo que constituya una dificultad real (p. ej., "pienso a menudo que los demás se van a reír de mí").

Posteriormente es preciso proceder a una evaluación de los aspectos positivos de uno mismo que pueden facilitar las relaciones interpersonales. La evaluación y reconsideración de la forma de ver las propias limitaciones puede facilitar la toma de conciencia de que hay otro modo de ver las cosas, de que las ideas sobre nosotros mismos y el modo en que pensamos no tiene por qué estar respondiendo a la realidad y de que, sin embargo, afecta a nuestro comportamiento haciéndonos más retraídos.

En cuanto al modo de enseñar el proceso de autorregulación propiamente dicho, ya ha sido descrito en relación con el comportamiento agresivo. Implica identificar las situaciones frente a las que el sujeto decide inhibirse o en las que actúa de forma poco comunicativa, los pensamientos que le pasan por la mente cuando prevé que ha de relacionarse con otros, las emociones que experimenta, la forma en que reacciona y las consecuencias inmediatas y diferidas que tiene su forma de actuación. Para todo esto puede ser útil la

realización de un autorregistro. Posteriormente, utilizando las situaciones identificadas por el propio sujeto, puede enseñársele a verbalizar mentalmente pensamientos alternativos más positivos mostrándole cómo hacerlo - modelado-, dándole la oportunidad de practicar en presencia del orientador para que éste pueda moldear paso a paso nuevas pautas de actuación y ayudándole a controlar la ansiedad mediante alguna de las técnicas existentes - relajación, etc.-. Para que la enseñanza de la autorregulación sea efectiva es preciso, además de seguir los pasos anteriores, que los alumnos se propongan la consecución de metas que implique el uso de las estrategias de autocontrol enseñadas en distintos contextos, que se refuercen de forma verbal y material cada vez que consigan actuar de acuerdo con lo previsto, que utilicen durante un período de tiempo moderadamente largo las estrategias aprendidas y que reciban cierto apoyo externo (Cormier y Cormier, 1991).

Hasta aquí hemos descrito cómo enseñar a los alumnos que tienen problemas de interacción social, bien por exceso - sujetos agresivos y antisociales-, o bien por defecto - sujetos retraídos-, a ejercer un control sobre sus emociones y pensamientos que les permita mejorar su competencia e integración social. Es preciso recordar, sin embargo, las limitaciones de este modo de abordar los problemas. Por un lado, la enseñanza de estrategias de autorregulación no resuelve todos los problemas de interacción social. Puede que a los modos inadecuados en que los sujetos han aprendido a reaccionar y a pensar sobre sí mismos al tener que relacionarse con otros haya que añadir el desconocimiento de formas más efectivas de actuación, esto es, la carencia de habilidades sociales en el sentido estricto del término. Este hecho puede hacer necesario completar el entrenamiento descrito con la enseñanza de tales habilidades. Pero, además, es preciso tener en cuenta algo que ya se indicaba al introducir las estrategias de intervención. Los problemas de interacción se

dan en el contexto de grupos que pueden estar contribuyendo a crearlos o mantenerlos, razón por la que es preciso afrontar también el análisis del contexto en el que los alumnos trabajan, a fin de determinar qué aspectos del mismo, si se modifican, pueden contribuir a la mejora de la competencia y las actitudes prosociales. Y, sobre todo, es preciso trabajar de modo preventivo, como se muestra a continuación.

3.3. Intervención preventiva por programas en la escuela

Las limitaciones que conlleva un enfoque clínico sugieren la posibilidad de intervenir en relación con el conjunto de los alumnos mediante programas de carácter preventivo realizados desde los servicios de orientación en relación con los tutores o, si fuera posible, al menos durante la enseñanza obligatoria, mediante la creación de un área específica. Este es el enfoque sugerido, por ejemplo, en los trabajos de Díaz-Aguado (2004a y b), Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980), Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983), Monjas (1993), López (1994). Afrontar por programas el entrenamiento de las capacidades y actitudes implicadas en la interacción social tiene importantes ventajas. Por un lado está la ventaja que supone poder actuar de forma preventiva, sin esperar a que se planteen los problemas. Por otro lado está la ventaja de poder actuar de forma inmediata, con unos requerimientos mínimos de preparación de las personas encargadas de llevar a cabo la intervención, en la medida en que ya existen programas con una articulación teórica y didáctica. Dadas estas ventajas, expondremos a continuación algunos de los principales programas que pueden utilizarse con este fin, así como el papel que el orientador puede desempeñar en relación con la puesta en práctica de los mismos y la valoración de su efectividad.

3.3.z. Programas para la enseñanza de habilidades sociales

Existen varios programas disponibles en castellano para la enseñanza de las habilidades sociales: Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980), Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983), Monjas (1993), entre otros. Dado que la orientación de todos ellos es similar, aunque difieren ligeramente en el número y tipo de las habilidades que enseñan, en las técnicas de evaluación que ofrecen y en el soporte didáctico que ofrecen a orientadores y profesores, sólo describiremos en detalle, a modo de ejemplo ilustrativo de las posibilidades que ofrecen, el programa de Michelson y col. (1983), destinado al entrenamiento de habilidades en niños. El de Monjas y el de Caballo son bastante similares al anterior, si bien tienen la ventaja de que su efectividad ha sido puesta a prueba con sujetos españoles. En cuanto al programa de Goldstein y col., su diferencia estriba en estar destinado a adolescentes más que a niños, por lo que incluye algunas habilidades más complejas. El fundamento teórico de todos estos programas es el mismo. Se considera que las habilidades sociales son formas de responder en situaciones de interacción que maximizan los beneficios que obtienen los distintos participantes y que se adquieren por imitación, por los beneficios que se obtienen cuando se ponen en juego y por enseñanza directa.

La estructura de todos los programas mencionados es parecida. El programa de Michelson y col., por ejemplo, consta de dieciséis módulos en los que se enseñan las siguientes habilidades:

- 1.Introducción a las habilidades sociales (HS).
- 2.Hacer y aceptar cumplidos.
- 3.Quejas.
- 4.Dar una negativa.

- 5.Pedir favores.
- 6.Preguntar por qué.
- 7.Solicitar cambio de conducta.
- 8.Defender los propios derechos.
- 9.Conversaciones.
- 10.Empatía.
- 11.Habilidades sociales no verbales.
- 12.Interacciones con otros estatus.
- 13.Interacciones con el sexo opuesto.
- 14.Tomar decisiones.
- 15.Interacción en grupo.
- 16.Afrontar conflictos.

En cuanto al de Monjas, se entrenan un total de treinta habilidades, muchas de las cuales coinciden con las anteriores, agrupadas en seis áreas:

- 1.Habilidades básicas de interacción social (presentarse, pedir favores, etc.).
- 2.Habilidades para hacer amigos (unirse al juego, cooperar, reforzar a otros).

3.Habilidades conversacionales (iniciar, mantener y terminar una conversación).

4.Habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones (expresar emociones, etc).

5.Habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas, etc.).

6.Habilidades para relacionarse con los adultos (cortesía, peticiones, etc.).

Los distintos programas incluyen también métodos similares para la evaluación de las habilidades sociales: cuestionarios, escalas de observación, sociogramas, etc., instrumentos que se han descrito en el capítulo anterior.

En cuanto al tipo de soporte que se ofrece al profesor para organizar las clases, puede variar, pero suele ser bastante semejante. En el programa de Michelson, por ejemplo, cada módulo incluye los siguientes apartados:

- Fundamento teórico para el educador. - En este apartado se justifica la necesidad de entrenar la habilidad y los pasos implicados en su adquisición. Por ejemplo, en el Módulo 8 "Defender los propios derechos", se señala que para defenderlos el sujeto debe conocerlos, comprender cuándo se han violado y cómo comunicar a los demás que están infringiendo esos derechos, y se añade que el módulo se centra en este último aspecto.

- Modelo de lección. - Incluye varios apartados:

- Presentación de una situación, relativa a la habilidad a entrenar, que constituya un problema para el alumno. Por ejemplo, "Imaginaos que

unos chicos se acercan a vosotros y os dicen que no podéis usar una parte del patio".

- Una serie de preguntas para discusión, como: ¿Por qué es importante defender vuestros derechos en esta situación? ¿Qué sucedería si no lo hicierais? ¿Qué les diríais en este caso?
- Preguntas para elicitar una situación similar la descrita y discutirla del mismo modo.
- Fundamentación teórica para los niños, en la que se indica las ventajas de actuar como se sugiere y los inconvenientes de no hacerlo. Por ejemplo: "Defender vuestros derechos hace que los demás sepan que creéis que habéis sido tratados injustamente, o que os defenderéis si es necesario". "Si no lo hacéis, alentáis a los demás para que se aprovechen de vosotros".
- Guión para el educador. - Incluye varios ejemplos de situaciones en las que se analiza lo adecuado o inadecuado de distintas respuestas. Unas sirven como modelo y otras se utilizan para que los alumnos practiquen. En el cuadro 3.4 se incluye un ejemplo de las situaciones utilizadas.
- Sugerencias de deberes para casa. - Supone pedir a los alumnos que piensen en casa en situaciones similares, en cómo han actuado y en cómo deberían actuar.

Cuadro 3.4. Ejemplo de situaciones para el entrenamiento de las habilidades sociales (Michelson y col., 1987)

Situación: Un amigo (A) y tú (T) estáis jugando a un juego de mesa. Tu amigo te dice:

- (A) ¡No puedes hacer eso! La ficha no puede moverse de ese modo.
(T) *Sí puedo. Me he leído las reglas detenidamente.*
(A) Pero yo nunca he jugado así.
(T) *Las reglas lo dicen. Si quieres, te las puedo traer.*

Fijaos, esta respuesta es adecuada (*asertiva*) porque, al responder así hacéis que se acepte vuestra opinión 1) ofreciendo información, 2) sin que vuestro amigo se moleste y 3) sugiriendo la solución del problema al ofrecer la comprobación de las reglas.

- (A) ¡No puedes hacer eso! La ficha no puede moverse de ese modo.
(T) *¿Seguro? Yo creía que se podía hacer.*
(A) Pues yo nunca he jugado de esta manera.
(T) *Bueno, podemos jugar a tu manera.*

En este caso la respuesta es *pasiva* porque, aunque creéis que tenéis razón, no os habéis mantenido firmes, y puede que os enfadéis algo con vuestro amigo y con vosotros mismos.

- (A) ¡No puedes hacer eso! La ficha no puede moverse de ese modo.
(T) *¡Lo dirás tú! ¿Es que no sabes jugar?*
(A) ¡Yo nunca he jugado así!
(T) *Pues lo siento. Se juega como digo yo, que es como hay que hacerlo.*

Como veis, la respuesta en este caso es inadecuada por ser *agresiva*. Aunque tengáis razón, molestáis a vuestro amigo por ser mandones, por lo que tendrán menos ganas de jugar con vosotros la próxima vez.

Aunque con variaciones, el resto de los programas ofrece un soporte similar. En el programa de Monjas, por ejemplo, cada unidad tiene los siguientes apartados:

- **Información.** Explica en qué consiste la habilidad, por qué es importante y cuándo aplicarla.
- **Componentes y pasos para su uso.** Descripción en términos conductuales de los pasos que implica la puesta en práctica de la habilidad.
- **Modelado.** Se sugiere de qué modo debe actuar el profesor para mostrar a los alumnos cómo actuar de acuerdo con la habilidad sobre la que se esté trabajando, y se sugieren ejemplos sobre los que trabajar.

- Práctica. Se trata, trabajando por parejas o grupos, de desempeñar los roles necesarios para poner en práctica las distintas habilidades.
- Refuerzo y corrección. Se sugiere que, mientras los alumnos actúan, el profesor les supervise y les refuerce o corrija su actuación según proceda.
- Sugerencia de tareas adicionales. Tiene por objeto facilitar la consolidación y transferencia de las habilidades aprendidas a otras situaciones.

Puede verse el gran paralelismo entre unos programas y otros en cuanto al planteamiento didáctico de cada unidad. Las diferencias, aunque es más bien una cuestión de matiz, estriban en el grado en que acentúan el componente de análisis de las respuestas posibles en una situación dada, como puede verse en el ejemplo del cuadro 3.4. Suelen emplear el método de instrucción directa: justificación, modelado, moldeamiento y práctica independiente, o la necesidad de desarrollar un diálogo previo a través del cual el alumnado tome conciencia de la utilidad y los beneficios que puede proporcionar el actuar como se les propone.

3.3.2. Propuestas para facilitar el desarrollo moral y la conducta altruista

Los promotores de los programas de enseñanza de habilidades sociales acentúan, en mayor o menor grado, no sólo el hecho de que el sujeto aprenda una forma concreta de actuar en una situación dada, sino también el de que lleguen a entender por qué actuar del modo indicado es una habilidad. Así, en el ejemplo del cuadro 3.4 puede verse que no sólo se dice a los alumnos cuál es la respuesta más adecuada, sino por qué es la respuesta más adecuada, momento en el que se muestra a menudo qué es lo que puede pensar o sentir el compañero. Con este modo de proceder se espera que los alumnos poco a

poco aprendan a ver las cosas desde la perspectiva de los demás. Sin embargo, aunque es probable que este entrenamiento contribuya a que los alumnos consideren antes de actuar lo que pueden pensar sus compañeros, es improbable que este efecto se consiga de forma sistemática porque no se hace explícita la necesidad de tratar de ver las cosas desde el punto de vista de los otros en cualquier contexto de interacción real o potencial, y por que el entrenamiento se plantea sólo en términos de habilidad para conseguir un beneficio recíproco y no, por ejemplo, como base para actuar de forma desinteresada y altruista. De todo ello se deduce la necesidad de que los orientadores conozcan y puedan ofrecer a los profesores pautas de actuación que incidan sobre el resto de los componentes señalados al exponer los supuestos desde los que afrontar la tarea de ayudar a los alumnos a relacionarse constructivamente y a adoptar actitudes de cooperación y ayuda, a saber: la capacidad de situarse en la perspectiva de los demás, la de empatizar emocionalmente, la de valorar las acciones moralmente utilizando los niveles superiores del razonamiento moral y la de adoptar una visión optimista del mundo. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el caso de las habilidades sociales, no hay en castellano programas elaborados y listos para usar que faciliten la consecución de los objetivos mencionados. Tan sólo algunas propuestas y modelos que pasamos a describir.

García-Ros, Gimeno y Pérez Delgado (1991) han revisado las distintas investigaciones y programas a partir de los que se ha tratado de facilitar el desarrollo moral. Esta revisión ha puesto de manifiesto que para facilitar el desarrollo moral es particularmente efectivo actuar de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- Formar grupos a partir de los niveles de razonamiento moral de los alumnos. Esto es algo que puede conseguirse planteando dilemas

seguidos de cuestiones como las planteadas en el cuadro 3.5 y evaluando las respuestas teniendo como modelo los niveles de razonamiento descritos en el cuadro 1.5 (capítulo 1).

Cuadro 3.5. Dilema y cuestionario para evaluar el nivel de razonamiento moral (Kohlberg, 1981-1984)

Dilema. Adolfo es un chico de 14 años que tenía muchísimo interés en ir a un campamento. Su padre le prometió que podría ir si ahorra dinero para hacerlo. Adolfo trabajó repartiendo periódicos y ahorró los cuarenta dólares que costaba ir al campamento. Pero justo antes de que empezara el campamento el padre cambió de idea. Algunos de los amigos del padre decidieron ir de pesca y el padre tenía menos dinero de lo que le costaba la excursión. Entonces pidió a Adolfo que le diera el dinero que había ahorrado vendiendo periódicos. Adolfo no quiere perderse el campamento y piensa negar el dinero a su padre.

- ¿Debe Adolfo negarse a dar el dinero a su padre? ¿Por qué sí o por qué no?
 - ¿Tiene el padre derecho a decir a Adolfo que le dé el dinero? ¿Por qué sí o por qué no?
 - ¿El dar el dinero tiene algo que ver con ser un buen hijo?
 - ¿El hecho de que Adolfo ganase el dinero por sí mismo, es importante en esta situación?
 - El padre había prometido a Adolfo que podría ir al campamento si ahorra el dinero. ¿Es esto lo más importante de la situación o no lo es? ¿Por qué?
 - ¿Por qué se debe cumplir una promesa?
 - ¿Es importante mantener una promesa a alguien a quien no conoces bien y a quien probablemente no volverás a ver o no lo es? ¿Por qué?
 - ¿Qué crees que es lo más importante de lo que una padre debería preocuparse en relación con su hijo?
 - ¿Por qué eso es lo más importante?
 - En general, ¿qué autoridad tiene un padre sobre su hijo? ¿Por qué?
-
- ¿Qué crees que es lo más importante de lo que un hijo debería preocuparse en relación con su padre?
 - ¿Por qué eso es lo más importante?
 - Volviendo al dilema, ¿cuál sería para Adolfo la forma más responsable de actuar en esta situación? ¿Por qué?
-

- Plantear a los alumnos la discusión de dilemas morales que permitan crear conflictos cognitivos, esto es, formas distintas de ver el dilema de las que sostengan los sujetos que les hagan dudar de las justificaciones en las que apoyan su punto de vista. El hecho de que los dilemas tengan que ser adecuados al nivel de los sujetos es quizás una de las dificultades principales con las que se enfrentan en la práctica los interesados en la

educación moral.

- Facilitar la creación de un desequilibrio cognitivo, una vez que cada alumno ha expuesto su punto de vista. Para ello, es preciso plantear la discusión a partir de los argumentos aducidos que ocupen un lugar más bajo en la escala de razonamiento moral.
- Una vez que, a través de la discusión de los alumnos, el conflicto entre los sujetos que razonaban a los dos niveles más bajos ha sido resuelto, el coordinador de la actividad debe volver a crear el conflicto recogiendo los argumentos dados a un nivel inmediatamente superior.
- Si es preciso, el coordinador de la discusión puede llegar a modelar él mismo los niveles superiores de razonamiento, no de modo impositivo, sino mediante sugerencias que inviten a pensar y discutir.
- Sugerir la extensión de los modos de razonar adquiridos a través las sesiones de discusión a las situaciones cotidianas.

Aunque este procedimiento de instrucción no es el único posible, sí ha resultado en general muy efectivo y sus efectos se han mantenido a lo largo del tiempo. Entre los restantes procedimientos didácticos, el desempeño de roles en situaciones simuladas en las que se plantea un conflicto moral puede que tenga aún más impacto por la experiencia emocional que puede proporcionar al alumno el tener que implicarse personalmente, si bien no se ha estudiado de modo sistemático esta posibilidad. Por otra parte, la mera instrucción didáctica, método a través del que se pretende que los alumnos identifiquen y analicen dilemas morales en el contexto de otros contenidos curriculares, parece que por sí sola no facilita la progresión del razonamiento moral.

Para que los alumnos adopten en sus interacciones actitudes de cooperación, prosociales y altruistas no basta, sin embargo, con que tengan un buen nivel de razonamiento moral. Por este motivo, López (1994), tras hacer una revisión de los factores que determinan la conducta altruista ha desarrollado una propuesta orientada al desarrollo de los predictores estables de la conducta prosocial-altruista: toma de perspectiva, empatía e imagen del ser humano, así como al de las actitudes cooperativas. La propuesta tiene dos partes, una dedicada a la metodología general a emplear en el desarrollo de las sesiones de enseñanza y otra en la que se definen e ilustran las características que deben tener las unidades didácticas.

En cuanto a la metodología general, López subraya la importancia de conseguir que la instrucción se desarrolle en las siguientes condiciones:

- a) Posición en círculo o semicírculo para que todos se vean, para que sea fácil la interacción verbal y gestual, de modo que la información pueda circular en todas las direcciones, y para que el espacio no cree diferencias de estatus.
- b) El número deseable de sujetos por grupo no debe superar los diez. En clases numerosas es preciso trabajar en subgrupos. Además, los grupos deben estar equilibrados por sexo y nivel de desarrollo.
- c) Es fundamental que se respeten los turnos de palabra, que se mire al compañero o compañera que intervienen y se use su nombre propio al dirigirse a ellos.
- d) La participación debe ser voluntaria y no debe obligarse a intervenir a nadie.

Por otra parte, cada sesión está estructurada en los siguientes apartados:

- Fundamentación teórica para el profesor: se presenta información que justifica la necesidad de entrenar la capacidad sobre la que versa la unidad.
- Objetivos se definen como los de las unidades didácticas de cualquier otra materia.
- Contenidos: se señalan hechos, conceptos, procedimientos y actitudes cuya enseñanza constituye el núcleo de la unidad.
- Actividades: es quizás el aspecto en donde las aportaciones son más interesantes. López propone la realización de actividades de varios tipos:
 - Introductorias y de motivación. Por ejemplo, en la unidad "tener en cuenta el punto de vista de los demás, el profesor dice:

Vamos a ver el tema del "punto de vista". Fijaos bien (el educador ha situado en una mesa que está en el centro del círculo dos objetos, uno delante y a la izquierda y otro detrás y a la derecha) en estos objetos. Cada uno de vosotros los ve desde un lugar distinto y por eso los veis de forma diferente. Por ejemplo, ¿cómo los ves tú desde ahí?, se le pregunta a uno de los alumnos. ¿Qué ves antes y qué ves después? ¿Qué ves a tu derecha y qué ves a tu izquierda? ¿Cómo crees que los ve X que está al otro lado? ¿Está X (el compañero del otro lado) de acuerdo contigo? ¿Por qué?

(La actividad continúa, haciendo participar a otros niños, y termina como sigue).

Como acabáis de comprobar, las cosas no se ven igual desde diferentes puntos de vista. Lo mismo, y aún más, ocurre en todos los aspectos de la vida. Por ejemplo, son frecuentes los diferentes puntos de vista entre hermanos, entre padres e hijos, entre aficionados de dos equipos diferentes, etc. (López, 1994, pág. 107-108).

-Ejemplificaciones e imitaciones, seguidas de discusión. El objetivo de esta parte es que los alumnos se familiaricen con situaciones y comportamientos concretos que ilustran plásticamente las ideas que se persigue que comprendan. Por ejemplo, en la unidad sobre empatía se presenta la siguiente situación:

Un compañero tuyo (Luis) hace el ridículo cuando le pregunta el profesor. Casi todos los de la clase se ríen de él. Él lo pasa tan mal que se echa a llorar (o.c. pág. 121).

Posteriormente se ilustran y analizan reacciones distintas por lo que a la empatía que suponen se refiere. Después se escenifica la situación haciendo que el alumno que reacciona al problema de Luis lo haga mostrando empatía. Finalmente tiene lugar una discusión orientada a poner de manifiesto las razones por las que el tipo de respuestas sugeridas son adecuadas.

-Tareas de generalización. Se pide que se seleccionen durante la semana situaciones semejantes a las analizadas en la unidad y que se actúe de acuerdo con los criterios aprendidos.

•Evaluación: se sugiere la posibilidad de comparar las respuestas a una misma situación, unas recogidas antes y otras después del entrenamiento, o bien comparar los guiones y representaciones iniciales de los alumnos

con los finales.

- Finalmente, se ofrece material en forma de juegos que completa la unidad.

3.3.3. Programas y propuestas integrables en el currículo: consideraciones finales

Los programas y propuestas descritos constituyen un importante recurso para todo orientador que, sólo o en colaboración con los profesores o tutores, se enfrente con la tarea de tener que desarrollar programas para facilitar la adquisición de las capacidades y actitudes facilitadoras de las relaciones interpersonales y la conducta prosocial-altruista. La efectividad de estos programas ha sido puesta a prueba en muchos casos con resultados positivos. Sin embargo, el empleo de los mismos plantea ciertos problemas al orientador. Por lo general, cada programa se dirige a un rango limitado de habilidades y competencias, lo que exige que el orientador tenga que decidir si se limita a la propuesta de un programa o si intenta desarrollar un programa ecléctico con elementos que le permitan afrontar el entrenamiento de los distintos factores que parecen mediar en la adquisición de la competencia social y las actitudes de cooperación y altruistas. Por otra parte, la integración curricular de los programas, en su formato actual, no parece factible puesto que no hay un área específica, con lo que siempre quedarían como programas paralelos a la actividad escolar ordinaria, lo que puede afectar a su aceptación y valoración por parte de profesores y alumnos. Además, una cosa es adquirir conocimientos y habilidades a través de la instrucción y otra cosa distinta ponerlas en práctica en las situaciones de la vida cotidiana a las que deberían transferirse. En los contextos cotidianos, nuestros comportamientos están dirigidos por nuestras motivaciones, y éstas son activadas por los modos de actuar de las personas con las que nos relacionamos y por las características

de las situaciones en que las interacciones tienen lugar. Y si bien es cierto que los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos que hayan seguido los programas descritos pueden facilitar la mejora de las pautas de actuación, es improbable que esta transferencia se produzca de modo sistemático si el contexto continúa ofreciendo modelos distintos a los sugeridos por los programas y reforzando pautas de interacción diferentes. Por este motivo, creemos que es necesario que los orientadores planteen también actuaciones encaminadas a modificar los patrones de interacción que enmarcan la actividad educativa cotidiana, condición que probablemente facilitará la adquisición y aplicación generalizada de las capacidades y actitudes que se desea que los alumnos desarrollen. Por ello, en el siguiente apartado examinamos el modo en que este tipo de intervención puede llevarse a cabo.

3.4. Intervención preventiva centrada en el cambio del contexto educativo

La tercera forma mediante la que intentar facilitar la adquisición de la competencia social y de actitudes solidarias implica estructurar la actividad escolar diaria en consonancia con el conjunto de principios que explican la adquisición de las mismas. Esta forma de intervención no es incompatible con la anterior, pudiendo beneficiarse de los efectos de la aplicación de programas como los señalados, ya que los profesores podrían hacer referencia eventualmente a experiencias que hayan tenido lugar durante la realización de aquéllos. Pero, a diferencia de la intervención basada directamente en programas, supone centrarse en el análisis y modificación - si es necesario - de las condiciones de la actividad escolar que pueden estar facilitando o impidiendo el desarrollo de las capacidades de interacción social. Obviamente, esta forma de intervención es la que supone una mayor implicación por parte de los profesores, lo que a veces puede hacer que no

sea aceptada. Sin embargo, en la medida en que supone una modificación de la propia interacción educativa en consonancia con los objetivos que debe conseguir, conlleva un beneficio claro para todos, alumnos y profesores. Para estos últimos, por la mejora de su competencia profesional que implica el mayor ajuste de sus pautas de interacción y actuación en relación con los objetivos aludidos. Y para los alumnos, porque de modo relativamente constante van a encontrarse con un contexto que va a facilitar el desarrollo de su competencia social y de actitudes altruistas.

A la hora de tratar de sugerir pautas que faciliten la adquisición de competencia social y actitudes solidarias y de cooperación es preciso tener presentes los siguientes hechos. En primer lugar, la actividad escolar se organiza y se orienta sobre todo en relación con los aprendizajes curriculares, quienes la organizan son los profesores y se desarrolla en el contexto de un grupo cuyos miembros pueden tener distintas motivaciones. Estas características condicionan las experiencias que los alumnos tienen en el curso de su actividad, haciendo que tengan un significado que influye en su forma de afrontar las interacciones con el profesor y con los iguales dentro del contexto escolar e, indirectamente, fuera del mismo. Un alumno que se sienta impotente para conseguir mejorar su rendimiento, cuya limitación sea puesta de manifiesto en público, que tenga que trabajar en un contexto competitivo y al que le preocupe principalmente su imagen ante los demás es difícil que actúe de forma cooperativa y solidaria. Lo probable es que, dependiendo de su experiencia anterior, actúe de forma agresiva o que se repliegue en sí mismo, que no piense en cooperar y, en consecuencia, que no trate de ser solidario. Si, además, estos alumnos perciben que la forma de actuar del profesor, ya sea por su forma de plantear las clases, de interactuar con los alumnos o de evaluarles, es la responsable de sus frustraciones, difícilmente prestarán atención a lo que se les propone en clases dedicadas a

enseñar habilidades sociales, cooperación, ética o solidaridad: cuenta más el ejemplo que las palabras. Parece, pues, que modificar el contexto general en el que se plantea la actividad escolar, contexto que puede generar frustraciones, competitividad, humillaciones, aislamiento y pérdida de autoestima es una condición necesaria para facilitar la adquisición de pautas constructivas de interacción social. Ahora bien, ¿qué puede hacer el orientador al respecto?

La respuesta a la cuestión anterior implica considerar otros dos hechos. Ante todo, los profesores tienen en sus manos la posibilidad de crear contextos que eviten los efectos mencionados. En otros trabajos (Alonso-Tapia, 2005b) hemos puesto de manifiesto que las experiencias emocionales que tienen los alumnos cuando trabajan en contextos académicos están ligadas a las metas que persiguen: disfrutar con lo que hacen, incrementar la propia competencia, quedar bien frente a los demás y evitar quedar mal, conseguir objetivos externos a la tarea de aprender, hacer las cosas sin sentirse obligados, y ser aceptados y apreciados por las personas a las que se sienten afectivamente unidos. Asimismo, hemos puesto de manifiesto que, desde que comienza una clase son múltiples los factores que el profesor puede controlar, factores que afectan a la idea que el alumno se hace de lo que está en juego al aprender y, en consecuencia, a sus experiencias y actitudes:

- La forma en que se plantea e introduce la actividad - señalando o no objetivos, planteando problemas, poniendo de manifiesto los aspectos para los que resulta relevante aprender lo que se pretende enseñar-
- El contexto interactivo que proponen para la realización de las tareas escolares - individual, cooperativo o competitivo-.

- La forma en que se dirigen a los alumnos y el contenido de los mensajes que dan antes, durante y después de las tareas escolares - orientados al proceso de solución o al resultado, a poner de manifiesto los fracasos y la situación del alumno en el grupo o a que supere sus dificultades y aprenda de sus errores-.
- Los modelos de valoración de la propia actividad que encarna el profesor y que ponen de manifiesto si para él lo que cuenta es quedar bien, aprender o ayudar al alumno.
- La forma de evaluación y el uso que se hace de los resultados.

Si se manejan adecuadamente estos factores, esto es, del modo en que expondremos en el capítulo 5 de este volumen, dedicado a la evaluación e intervención sobre el contexto, puede conseguirse que los alumnos afronten la actividad escolar y las tareas académicas con menos tensión, con menos preocupación por la posibilidad de quedar mal frente a sus compañeros y de perder autoestima y, en general, con menos frustración y con una sensación mayor de aceptación por parte del profesor y del grupo. En consecuencia, para facilitar el que los alumnos lleguen a adoptar modos de interacción constructivos y solidarios nos parece necesario que el orientador plantee la necesidad de modificar las pautas de actuación del profesorado en consonancia con los principios que describiremos posteriormente.

Sin embargo, crear el contexto descrito nos parece una condición necesaria pero no suficiente para facilitar la adquisición de las competencias y actitudes buscadas. Por eso es preciso tener presente un tercer hecho: la clase es un grupo y, además, en la clase se puede trabajar en pequeños grupos. En uno y otros se producen, refuerzan o inhiben comportamientos más o menos competentes, cooperativos y solidarios. Esto da la oportunidad a los

profesores de influir sobre sus alumnos de distintos modos.

Por un lado, los profesores pueden favorecer la participación cuando trabajan con la clase entera, en la medida en que den la oportunidad de intervenir; en que den tiempo para pensar al alumno; en que no sancionen negativamente sus errores sino que, por el contrario, muestren que los errores son algo normal en el proceso de aprendizaje y que facilitan el desarrollo del pensamiento; en que muestren cómo lo que un alumno ha dicho ha permitido aclarar algún punto, etc. Actuando de este modo se facilita, en consecuencia, la tendencia a comunicarse y a evitar el retraimiento.

Trabajando asimismo con la clase entera, al tiempo en que favorecen la participación, los profesores pueden modelar con su propia actuación comportamientos y actitudes de escucha, formas concretas a través de las que manifestar la apreciación de las aportaciones de los que intervienen aunque estas aportaciones sean aparentemente pobres, y actitudes de valoración de la persona que interviene más que de lo que ésta pueda aportar. Además, eventualmente pueden hacer explícitas las razones de por qué actúan como actúan. De este modo se enseñan algunas de las habilidades útiles para la comunicación interpersonal y, en la medida en que se consiga que los alumnos estén satisfechos con los efectos producidos por la forma de interactuar que emplean, se refuerza el componente afectivo-motivacional que puede inducir a poner en práctica lo aprendido.

Por otro lado, profesores y profesoras pueden proponer la realización en pequeños grupos de tareas que requieran la cooperación de sus miembros. Estas actividades proporcionan la oportunidad de plantear mediante su realización la consecución no sólo de objetivos académicos - algo para lo que, bajo determinadas condiciones parece particularmente efectivo (Alonso-

Tapia, 2005a; Fernández y Melero, 1995) - sino también de objetivos de desarrollo personal y social. Por ejemplo, puede pedirse a uno de los miembros del grupo que registre el modo en que se ha desarrollado el trabajo - qué se ha dicho, en qué orden, qué discusiones se han producido, cómo se han resuelto, etc. - para después promover una reflexión sobre la interacción mostrando el efecto de las diferentes motivaciones, de la diferente competencia social que reflejan los distintos comportamientos, etc. Esto es, a través del trabajo cooperativo los profesores pueden facilitar la adquisición de habilidades de comunicación y facilitar la toma de perspectiva, al caer en la cuenta de las motivaciones de cada uno de los miembros del grupo, de su influjo en la comunicación y de la posibilidad de formas de actuación alternativas. Por otra parte, dado que se trata de trabajos realizados en grupo, los profesores pueden repasar con los alumnos el proceso realizado y los logros conseguidos para ayudarles a tomar conciencia de los beneficios que les ha proporcionado la cooperación y que no habrían conseguido sin ésta. Dada la importancia del influjo que pueden ejercer los profesores por esta vía, en el apéndice de este capítulo se ilustran a modo de ejemplo algunas de las pautas de actuación facilitadoras del desarrollo de la competencia social, la cooperación y la conducta altruista que pueden seguirse en estos contextos.

Una cuarta vía de actuación tiene que ver con la planificación de las propias actividades escolares con frecuencia puede hacerse -y debería hacerse - de modo que el alumno comprenda las razones por las que es preciso adoptar actitudes solidarias. Muchos de los contenidos escolares han sido seleccionados para que los alumnos comprendan las razones por las que es necesaria la higiene, la limpieza del medio, el respeto del medio ambiente, el apoyo recíproco, el respeto a las diferencias personales, etc. Por ello, si los profesores hacen explícito al comienzo de estos temas mensajes del tipo "Al final de esta tarea sabréis por qué es importante..." o "sabréis por experiencia

qué reacciones causa en otros actuar de tal modo....., pueden contribuir a crear un contexto favorecedor de la adquisición de actitudes". Y lo mismo ocurre si al final dan mensajes del tipo: "Como veis hemos podido aprender por experiencia propia las consecuencias de actuar..." o "qué emociones causa en los demás actuar...".

Finalmente, una quinta vía de actuación tiene que ver con el hecho de que en numerosos momentos los profesores son testigos de la forma en que los alumnos interactúan. A veces ignoran lo que ocurre y otras veces intervienen para cortar las discusiones. Sin embargo, tienen otra alternativa y es hacerles caer en la cuenta del efecto de actuar como lo hacen, dando lugar a que experimenten justamente el efecto que han creado en sus compañeros y ofreciendo modos alternativos de actuar. Por ejemplo, si un alumno normalmente interrumpe a los demás mientras habla, puede plantearse un breve diálogo en el que se le interrumpa sistemáticamente. A continuación, el diálogo se para y se le pregunta qué ha experimentado cuando se le interrumpía, por qué cree que se ha pretendido al interrumpirle a él, qué pretendía él interrumpiendo a los demás, si lo ha conseguido por el hecho de interrumpir. Como vemos, los profesores pueden hacer que los alumnos experimenten y reflexionen sobre el efecto positivo o negativo de los distintos modos que pueden adoptar las interacciones cotidianas, tales como utilizar un lenguaje impositivo, descalificar lo que dicen otros, reflejar lo que han dicho otros antes de opinar o replicar, sugerir las cosas en vez de imponerlas, elaborar las intervenciones de los demás, reconocer la originalidad de sus aportaciones, usar el elogio sin caer en la adulación, etc. Todas estas intervenciones, en la medida en que no sean algo esporádico sino un modo de actuar persistente, contribuyen a facilitar tanto la adquisición de habilidades implicadas en la comunicación como a motivar a los alumnos para actuar en esos mismos contextos de los modos sugeridos, ya que no se

"predica" al alumno, sino que se crean experiencias que facilitan la toma de conciencia de otras posibilidades más efectivas de actuación.

Llegados a este punto es posible que los orientadores se pregunten qué papel pueden desempeñar a fin de contribuir a que los profesores puedan ajustar sus pautas de actuación a los patrones que serían deseables. La respuesta es clara. El primer paso es facilitar a los profesores la toma de conciencia del papel que pueden desempeñar y desempeñan de hecho, para bien o para mal, a través de sus interacciones cotidianas, en la adquisición y consolidación de la competencia social, la cooperación y las actitudes prosociales-altruistas, algo para lo que puede ser útil considerar los hechos descritos en este apartado. El segundo paso es conseguir que quieran revisar sus pautas de actuación teniendo como referencia las ideas expuestas, algo que requiere, por un lado, motivar al profesorado para que se plantee la posibilidad de cambiar y, por otro lado, instrumentos que puedan facilitar esta tarea. Con este objetivo, dedicamos el capítulo 5 de este volumen a la evaluación e intervención centradas en los entornos de aprendizaje creados por los profesores y proporcionamos allí instrumentos que pueden responder a la necesidad mencionada. Finalmente, en caso de que al autoevaluarse detecten que algunas o muchas de sus pautas de actuación no son adecuadas para facilitar la adquisición de la competencia social y las actitudes altruistas, el tercer paso es ayudarles a descubrir qué pautas de actuación pueden adoptar y en qué contextos pueden hacerlo. Para ello puede ser especialmente útil el análisis de las formas de actuación que se adoptan día a día o de las formas de actuar en situaciones previamente seleccionadas, tratando de identificar sus consecuencias y sacando las correspondientes conclusiones, análisis al que el orientador puede aportar modelos derivados de los estudios sobre habilidades sociales, competencia comunicativa y aprendizaje de actitudes.

Resumen

A lo largo de este capítulo hemos descrito los supuestos desde los que los orientadores pueden actuar para contribuir a que la institución escolar ayude a los alumnos a aprender a relacionarse constructivamente con otras personas, así como algunas de las estrategias, procedimientos e instrumentos que pueden utilizarse con tal fin. De esta exposición se desprenden varios hechos que creemos necesario subrayar.

En primer lugar, dada la multiplicidad de factores que condicionan la posibilidad de actuar de forma socialmente competente, cooperativa y solidaria, cualquier forma de intervención tomada aisladamente será probablemente insuficiente. Es necesario, pues, aprender habilidades sociales, pero también es necesario ser capaz de percibir las motivaciones de los demás y de valorar y sentir las cosas desde su perspectiva; conseguir un nivel elevado de razonamiento moral, ser capaz de regular las propias emociones, etc.

En segundo lugar, dado que el contexto en que se desarrollan interacciones genera experiencias cuyo significado hace que los alumnos quieran actuar de forma cooperativa y solidaria o no, no parece suficiente promover acciones orientadas a enseñar a los alumnos cómo y por qué actuar de un modo determinado para que éstos actúen en consecuencia, si el contexto no cambia. En consecuencia, parece necesario que la actividad de los orientadores se dirija prioritariamente a facilitar los cambios en las pautas cotidianas de actividad del profesorado.

En tercer lugar, por lo que hemos podido comprobar, no hay modelos ni programas elaborados que puedan servir de base a los orientadores para ayudar a los profesores a examinar y modificar las pautas cotidianas de

actuación a través de las que influyen en la forma en que los alumnos interactúan. Por ello, aunque los estudios sobre adquisición de habilidades sociales, comunicación y aprendizaje permiten extraer principios de actuación útiles con este fin, queda como tarea para la investigación el articular sistemas de ayuda al profesorado en este punto.

Apéndice

Ilustración de pautas de actuación cotidiana facilitadoras de la competencia social, la cooperación y la solidaridad a partir del trabajo con pequeños grupos.

A continuación se presenta un ejemplo que ilustra cómo pueden aprovecharse la transcripción o las anotaciones sobre las pautas de interacción observadas en un grupo de seis alumnos durante la realización de un trabajo para facilitar el aprendizaje de pautas positivas y constructivas de interacción. Como punto de partida se utiliza la interacción ya presentada al comienzo del capítulo para ilustrar el efecto de las motivaciones sobre la interacción.

Profesor: El día anterior os pedí que grabaseis la reunión porque hoy vamos a ver qué hace que unas veces tengamos problemas para comunicarnos y otras no.

(Pone la grabadora y la detiene al llegar a la interacción siguiente):

Teo: Tenemos que hacer el mural. ¿Por dónde empezamos?

Ramón: Bueno. No vamos a complicarnos la vida. Discutimos las ideas y después que uno las escriba. Lo puedes hacer tú, Yamina, que tienes ordenador.

Yamina: De eso nada, que si luego sale algo mal las culpas son para mí.

Ramón: No te pongas así. Yo creo que es lo mejor.

Noelia: No vamos a discutir por eso. ¿Empezamos?

<i>Sesión</i>		<i>Comentario</i>
1. Profesor:	¿Qué os parece lo que habéis oído?	1. Tras seleccionar una interacción problemática, no dice directamente qué está bien y qué está mal, sino que con las preguntas va orientando la atención de sus alumnos hacia los puntos relevantes, para que tomen conciencia del problema. Con la primera pregunta trata de que los propios alumnos detecten el problema.
Yamina:	Lo mismo que cuando estábamos haciendo el trabajo. Ramón quiere mandar siempre.	
Soledad:	Yo no estaba a gusto.	
2. Profesor:	Veamos... ¿No sería más exacto decir que Ramón en esa ocasión usó un tono impositivo?	2. Intenta mostrar que las expresiones mediante las que etiquetamos no son adecuadas, porque hacen que los demás se sientan mal y les pone en nuestra contra. Y lo hace no diciéndolo, sino haciendo que el propio hecho se ponga de manifiesto a través de la respuesta de Ramón.
Yamina:	Sí. ¿Y qué?	
Profesor:	Verás, Ramón, ¿qué has sentido cuando Yamina ha dicho “quiere mandar siempre”?	
Ramón:	Me ha caído mal. No tiene razón.	
Soledad:	Pero en esta ocasión te pusiste pesado con lo de terminar pronto.	
Ramón:	Puede, pero siempre no soy así.	
Profesor:	Cierto. Ya veis que afirmaciones generales como esa no ayudan a valorar adecuadamente a las personas.	
3. Profesor:	Ya ves, Ramón, cómo te han percibido tus compañeros. ¿Qué crees que hubo en tu intervención que causó este efecto?	3. El profesor intenta ver si el propio interesado sabe por qué ha actuado de forma impositiva. El sujeto hace explícita su motivación.
Ramón:	No sé... Yo sólo quería terminar pronto.	
4. Profesor:	Imaginad que Ramón hubiera dicho: “Tenemos poco tiempo. ¿Qué os parece si cada uno dice lo que piensa y luego lo ponemos por escrito?”.	4. Puesto que todos son conscientes de que la actuación es incorrecta, pero Ramón ha señalado algo que podría disculparla, aunque no justificarla, el profesor introduce una forma de actuación que, respondiendo a la misma motivación, es sin embargo más hábil, e intenta que los propios alumnos caigan en la cuenta de por qué lo es. • Los alumnos sólo perciben una de las razones por las que la intervención es mejor. • Para hacer que caigan en la cuenta del segundo elemento que hace que la forma de actuación sugerida sea más competente, no se lo dice directamente, sino que llama la atención sobre el efecto que tiene en ellos. Luego saca las conclusiones.
Teo:	Es mejor.	
Profesor:	Sí, pero ¿por qué es mejor?	
Noelia:	No manda a nadie...	
Andrés:	A mí me gusta que me pregunten si quiero hacer algo, no que me manden.	
Profesor:	Fijaos en otra cosa. El hecho de escuchar: “Tenemos poco tiempo”, ¿qué efecto produce en vosotros?	
Teo:	Pienso a ver si es verdad...	
Soledad:	Siento que tengo que darme prisa.	
Profesor:	Exacto. Eso significa que al señalar un hecho que a él le preocupa, el tiempo, poner en común su preocupación y puede conseguir que otros le apoyen.	

5. Profesor:	Vamos a ver qué, nos ha enseñado esta situación. Ramón, ¿cómo podrías poner a los demás a tu favor sin que se sintiesen molestos?	5. A fin de ayudar a fijar los aspectos puestos de relieve por la discusión, pide un resumen, y trata de que mostrar cómo se puede intentar conseguir que los otros vean las cosas desde el propio punto de vista sin forzar la situación.
Ramón:	Preguntando las cosas.	
Profesor:	Exacto. Sugerir las cosas en vez de imponerlas evita que los demás se pongan en tu contra. Pero, ¿y para conseguir que se pongan a tu favor?	
Ramón:	¿...?	
Teo:	Dejar claro qué es lo que le preocupa.	
Profesor:	Cierto. Compartir la causa de las preocupaciones hace que los demás puedan ver las cosas desde nuestro punto de vista.	

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Suponiendo que se posean los resultados de la evaluación de un menor infractor, uno de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los que han de tomar decisiones y actuar en relación con los problemas de conducta e interacción social de los mismos es deducir qué medidas judiciales habría que tomar, y qué medidas extrajudiciales de carácter educativo deberían acompañar a las primeras. Con este fin, presentamos las dos tareas siguientes*.

Ejercicio 1

En relación con el caso de DD, decida, a partir de la información que se proporciona, qué medidas judiciales y extrajudiciales de las recogidas en el cuadro 3. 1 convendría tomar haciendo explícitos los criterios en que se apoya la elección de esta forma de actuación y el rechazo de otras formas de actuación posible.

Caso de DD

Se ha evaluado a DD, un menor de 13 años denunciado por el director del colegio por haber cogido las llaves del gimnasio y haber entrado dos veces en el mismo, haciendo en ambas ocasiones sus necesidades fisiológicas en un banco de las gradas, y por haberse llevado un balón. El juez de menores pide asesoramiento al psicólogo antes de decidir qué medidas tomar.

Entrevista con el menor. En la entrevista, antes de entrar en el problema, se averiguó que el menor era hijo de padres toxicómanos, que el padre - al que no conoció - había muerto debido a las drogas, que había convivido con la madre hasta los dos años, momento en que pasó a vivir con sus abuelos maternos, de los cuales sólo vive su abuela (tutora legal). Desde el momento en que ocurrieron los hechos que han dado lugar a la intervención judicial vive con su madre en la Asociación de Toxicómanos donde ella reside.

Preguntado por las razones de su comportamiento, el menor dice que hizo lo que hizo porque estaba muy enfadado con el director porque le había castigado todo un año sin recreo debido a su conducta disruptiva continua en clase. Dice que no le gusta el colegio, que estudia poco y va mal, que no quiere que le lleven a ninguno, y que de mayor no quiere ser nada, que quiere ser "legionario".

En relación con su familia dice que a su madre no la quiere, porque le dejó solo, que ha vivido con sus abuelos porque cree que su madre ha estado en la cárcel, que su abuela le ha educado bien aunque no la ha hecho caso, que cree que no debe estar con su madre en la asociación porque "todos son drogadictos, muchos han pasado por la cárcel y nos hablan de drogas".

Durante la entrevista se le observa muy triste, y muy a disgusto con su situación vital.

Entrevista con la madre y la abuela. La madre informa de que se encuentra enferma, en fase terminal debido a las drogas, y que lo previsible es que no pueda educar a su hijo. En cuanto a la abuela, no le importa ocuparse del muchacho, pero manifiesta que tiene miedo de que se le vaya de las manos, como ha ocurrido con su hija.

Ejercicio 2

En relación con el caso de VA, decida, a partir de la información que se proporciona, qué medidas judiciales y extrajudiciales de las recogidas en el cuadro .3. 1 convendría tomar haciendo explícitos los criterios en que se apoya la elección de esta forma de actuación y el rechazo de otras formas de actuación posible.

Caso de VA

Demanda. Ana, mujer de 40 años, casada con un varón de 47, denuncia a su hijo Luis, de 15 años, porque la pega sin control cuando no le da dinero - 10 o 20 euros - y se los quita, acción que ocurre reiteradamente. La mujer dice que no puede con él, y pide que se tomen las medidas necesarias para controlarlo. El juez pide al psicólogo que evalúe al chico para determinar qué decisiones tomar.

Entrevista con la madre. El contexto en el que vive el chico, según la descripción de la madre, es el siguiente. Viven en una casa sin servicios ni condiciones de habitabilidad, al cuidado de una finca. En la casa viven el matrimonio, tres hijos - Luis es el mayor - y la abuela. El padre trabaja

fuera de la población de residencia, ausentándose de 7 a 21 horas. Regaña a su hijo cuando actúa mal, pero no hace nada más. La madre, medio tullida, está enferma y tiene pocos recursos. Cobra una pequeña pensión por invalidez. Dice que aunque el hijo la pega, cuando estuvo hospitalizada la visitaba a diario. La abuela no entra en los problemas, y vive en una habitación cerrada con llave. Los servicios sociales han tratado de ayudarles pero no han tenido éxito, ya que la familia no quiere cambiar de lugar de residencia.

Entrevista con el chico. El chico apenas sabe leer, por lo que la evaluación se basa en la entrevista. Lleva dos años sin acudir al colegio, pasando todo el día en la finca o en la calle con otros chicos como él, alguno de los cuales ha estado en Protección de Menores. Reconoce que pega a su madre cuando no le da dinero, aunque dice que la quiere. Dramatiza cómo lo hace, hasta el punto de impresionar al entrevistador por el modo en que pierde el control. Luis dice que le gustaría trabajar, aunque reconoce que es un vago. Se considera normal. Afirma no tomar drogas ni fumar porque no le gusta, pero sí le gustan los refrescos de cola.

La observación del chico durante la entrevista muestra que razona bien, aunque su pensamiento es más bien concreto y con cierta dificultad para la abstracción; que no hay rasgos psicopatológicos, aunque le cuesta esperar para conseguir lo que quiere; que valora el hecho de pegar a su madre como una muestra de la fortaleza que le proporciona su musculatura, de la que se siente orgulloso, por lo que lo considera normal y no se siente emocionalmente afectado, pese a lo cual parece ser sincero cuando dice que quiere a su madre.

Soluciones

Solución al Ejercicio 1

Si ya ha decidido cómo actuar, compare su decisión y los criterios que la justifican con la propuesta que se expone a continuación, basada en las ideas expuestas a lo largo del capítulo.

El episodio en el que se basa la denuncia es lo menos importante de este caso. Es cierto que hay que marcar un límite, pero el menor en este caso es más bien víctima de una situación y hay que buscar el modo de ayudarlo. Si sólo se considerase el episodio mencionado, intrascendente aunque relevante, quizás se pudiese concluir con una amonestación, pero esto supondría no tener en cuenta cuál es la naturaleza real del problema. En consecuencia, ¿qué criterios considerar a la hora de buscar cómo ayudarlo?

- a) El primer criterio a considerar es si es posible que el control del problema se asuma directamente desde el contexto familiar, ya que es la situación más normal y se evitaría que el chico se sintiese marcado. Tomar esta decisión depende de que la familia pueda asumir el control educativo, pero la madre rechaza asumir el control, y hay serias dudas de que la abuela por sí sola pueda hacerlo.
- b) Puesto que actuar sólo desde el contexto familiar no parece suficiente y puesto que el punto de partida ha tenido repercusiones comunitarias, ¿sería adecuado proponer la realización de actividades compensatorias - prestación de servicios a la comunidad - y dejar al chico con su abuela? No parece adecuado por dos razones. La primera porque el daño a la comunidad ha sido mínimo y probablemente ya está resuelto y, segundo y más importante, porque supone centrar la atención en lo que no es más que un síntoma del problema personal de DD.

c)Teniendo en cuenta la dificultad de la familia para asumir el control, ¿sería aconsejable que pasase a convivir con otras personas como, por ejemplo, otra familia o un piso tutelado? Antes de tomar esta decisión, que podría ser plausible pero que supondría examinar dónde se podría ubicar al chico, hay que considerar que aunque esta medida puede tener ventajas, también tiene inconvenientes, siendo el principal el alejamiento del muchacho de la familia, en este caso, de la única persona a la que se siente afectivamente unido, su abuela. Además, en el caso de ésta, el miedo a que el chico se le vaya de las manos no significa que sea algo que vaya a ocurrir - ningún padre puede eliminar completamente este miedo-

d)Puesto que quedar con su abuela parecería una medida adecuada pero insuficiente, ¿sería conveniente proponer un período de libertad vigilada dentro del cual se propusiese un plan de actividades formativas para el chico y un plan de apoyo a la abuela - si procediese - para ayudarle a mejorar sus estrategias de control? Parece la opción más razonable, pero siempre que se tenga en cuenta lo siguiente. Primero, que buena parte de los problemas se plantean en la escuela, por lo que es necesario analizar en qué medida el contexto educativo general y la forma específica en que se afrontan los problemas de DD desde del centro son adecuadas. Segundo, que debido a sus carencias familiares, el muchacho probablemente necesita desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo así como un marco de relaciones afectivas desde el que afrontar la vida, por lo que el plan de ayudas debe considerar cómo dar respuesta a esta necesidad. Y, tercero, que el plan de apoyo a la abuela debería comenzar por analizar si realmente necesita ayuda. Es probable que así sea, pero el hecho de que su hija se le fuese de las manos no necesariamente tiene que deberse a falta de

competencia o responsabilidad.

- e) El resto de las medidas judiciales son rechazables primero porque supondrían un alejamiento del chico de su abuela y segundo porque responden a otro tipo de problemas de conducta mucho más graves.

Solución al Ejercicio 2

Si ya ha decidido cómo actuar, compare su decisión y los criterios que la justifican con la propuesta que se expone a continuación, basada en las ideas expuestas a lo largo del capítulo.

El episodio en el que se basa la denuncia nos enfrenta a un caso reiterado de maltrato de la madre por su hijo, hecho en sí mismo grave. Pero, además, nos enfrenta a un adolescente con una serie de carencias personales y educativas. En consecuencia, ¿qué criterios considerar a la hora de buscar cómo ayudarle?

En cuanto a la decisión judicial básica

- a) El primer criterio a considerar es si es posible que el control del problema se asuma directamente desde el contexto familiar, ya que es la situación más normal. Sin embargo, en este caso es imposible no sólo porque es ahí donde se presenta el problema y porque las carencias familiares para asumir el control son evidentes, sino también porque el problema es grave y la ausencia de control podría provocar males mayores. Se impone, por tanto, algún tipo de alejamiento del medio familiar que, dada la naturaleza del problema, debería ser total, al menos en un primer momento, lo que excluye medidas como amonestación, tareas socioeducativas mientras convive en el medio

familiar y libertad vigilada mientras permanece asimismo en el medio familiar. Se excluyen también medidas que implican estancia parcial en la familia tales como libertad vigilada, asistencia a un centro de día o permanencia de fin de semana, ya que ninguna de estas medidas garantiza que no se vaya a repetir la agresión.

- b) El hecho de que no haya habido daños a la comunidad obliga a descartar tareas como la prestación de servicios a la comunidad.
- c) Al no haber alcoholismo ni drogas, se descarta la posibilidad de internamiento terapéutico o ambulatorio.
- d) Para decidir entre las dos medidas restantes, convivencia con otras personas - en una familia de acogida o en un piso tutelado - e internamiento - en régimen cerrado, abierto o semiabierto-, es preciso, primero, no olvidar el hecho de que el problema de falta de control y agresión es grave, hecho que obliga a considerar la posibilidad de que al salir con libertad pueda regresar a su casa y pueda volver a agredir a su madre, y segundo, tener presente el tipo de ayudas a recibir en cada caso. El primer hecho sugiere que quizás lo más adecuado en un primer momento sería el internamiento, ya que posibilitaría un control mayor del comportamiento del chico, internamiento que marcaría un límite y cuyo grado de apertura estaría condicionado a la evolución del comportamiento del menor. No obstante, esta medida se centra sólo en el aspecto socialmente más problemático - protege a los otros del chico-, pero es insuficiente para abordar su educación. En consecuencia, ¿qué medidas educativas complementarias serían necesarias?

En cuanto a las medidas educativas

1. Puesto que toda persona necesita tener autonomía, pero no a costa de los demás, debe ser consciente de los límites a la misma, límites que es preciso aprender a respetar. Conseguir este objetivo dependerá no sólo del internamiento, sino también de la actuación de los educadores dentro del mismo a la hora de manejar la disciplina.
2. Puesto que toda persona necesita experimentar que es competente, y puesto que parece que el chico carece incluso de competencias básicas que le puedan ser útiles, es importante ayudarle a adquirir competencias que vea útiles y de las que sentirse orgulloso, esto es, es importante que experimente la satisfacción que supone ser competente. Conseguir este objetivo depende de que la organización del aprendizaje garantice la experiencia de progreso, de que se sienta valorado por conseguirlo, y de que vea que ser competente es útil.
3. Puesto que lo que produce normalmente las actuaciones violentas es la necesidad de dinero, es importante que aprenda la relación competencia-trabajo-dinero como vía para conseguir este último. Conseguir este objetivo dependerá de cómo se organice en el centro la relación aprendizaje-trabajo-recompensa.
4. Puesto que el chico vive de forma bastante desorganizada, sin hábitos - de trabajo y ocio - que le ayuden a estructurar el tiempo y puesto que la existencia de ciertas rutinas es útil incluso para poder disfrutar adecuadamente de los momentos en que rompemos la rutina, es necesario ayudarle a vivir de forma organizada y a experimentar los beneficios de un cierto orden. La consecución de este objetivo puede proporcionarla la organización de las actividades en el propio centro.
5. Toda persona necesita, además de la experiencia de competencia, la de

sentir que pertenece a un grupo - que es aceptado por sus miembros-. En el caso de VA no sabemos en qué medida está integrado en su grupo de amigos, qué tipo de valores comparten y qué motiva el hecho de que puedan estar juntos. En cualquier caso, si va a ir a un internado, el problema no es sólo cómo facilitar la integración, sino que además ésta tenga lugar en torno a valores y actividades que faciliten un desarrollo positivo. Conseguir este objetivo dependerá en gran medida de dos factores, a saber, del modo en que el centro potencie el desarrollo de actividades de ocio colectivo, y del modo en que los educadores -a través del ejemplo, los comentarios y la reflexión - faciliten la conciencia de grupo, y del valor de las actividades y modos de interacción dentro del grupo.

PARTE II

Problemas de inserción social y laboral

4

Orientación vocacional: evaluación y mejora de la capacidad para tomar decisiones

4.1. Introducción y objetivos

Si hay algo que preocupa a los alumnos hoy en día, a medida que se van acercando al término de los estudios, es cómo conseguir trabajo. Esta preocupación general va precedida en muchos casos por la preocupación de saber qué estudios elegir. Es una preocupación que se acentúa en la medida en que el dinamismo del mercado de trabajo aumenta, haciendo que unas profesiones queden obsoletas y que aparezcan otras nuevas. Tan importante es el efecto de este proceso de cambio que la Unión Europea está promoviendo una serie de estudios para ver cómo ayudar a alumnos y trabajadores de los distintos países que la integran a enfrentarse a las demandas y efectos de este mercado laboral cambiante (ELGPN, 2010). Estos estudios buscan establecer directrices de actuación que faciliten el desarrollo de una serie de competencias que permitan a las personas "orientarse a sí mismas", al ser capaces de reunir, analizar, sintetizar y utilizar información de carácter educativo y laboral para tomar decisiones en los momentos de transición entre distintos niveles y trayectos educativos y laborales. Esto es, el objetivo que se busca en la UE es capacitar a la persona para que sea capaz de tomar decisiones maduras en los momentos oportunos, capacitación que implica el desarrollo de lo que se conoce como "habilidades para la gestión

de la carrera (HGC) personal, formativa y profesional'. Ahora bien, ¿de qué modo afectan los hechos señalados a la escuela y, en ella, al trabajo del orientador?

Entre los objetivos fundamentales de la institución escolar está ayudar a los alumnos a adquirir las competencias necesarias para la inserción y la actuación social. Este objetivo se concreta en otros más específicos que el alumno debe haber alcanzado al término de la escolaridad obligatoria, como son "Ser capaz de analizar los mecanismos y valores básicos de la sociedad, elaborar juicios y criterios personales sobre ellos y actuar críticamente en consecuencia dentro de los grupos sociales a que se pertenece", o también, "Conocer las propias características, intereses, posibilidades y limitaciones a fin de poder encauzar adecuadamente su actividad laboral". Como puede deducirse fácilmente, la adquisición de estas competencias no es fruto de una actividad puntual desarrollada en algún momento. En la medida que implica conocimientos múltiples, motivaciones y procesos de razonamiento complejos, es más bien fruto de todo el proceso educativo. Cabe preguntarse, en consecuencia, si es preciso algún tipo de intervención específica relacionada con el desarrollo de tales competencias y, en cualquier caso, cuál sería el papel del orientador en relación con el mismo.

Es un hecho que a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato alumnos y alumnas deben elegir entre distintas materias, elecciones que pueden afectar en grado variable a su orientación futura en relación con la oferta educativa y con su inserción en el mundo laboral. Y lo mismo ocurre con la posibilidad de elegir entre las distintas alternativas que ofrece el Bachillerato y con la elección de carrera al término del mismo. En todos estos casos el alumno debe tomar decisiones basándose, en primer lugar, en un conocimiento adecuado de sus intereses, capacidades y recursos;

en segundo lugar, en un conocimiento asimismo adecuado de la oferta educativa y de las vías que abren y eventualmente cierran las distintas opciones que pueda ir eligiendo; en tercer lugar, en un conocimiento de las exigencias que implica insertarse en el mundo laboral, y de la relación entre los distintos estudios y la posibilidad de cumplir con las mismas; y finalmente, ha de tomar las decisiones utilizando estrategias que le permitan clarificar lo que quiere, identificar adecuadamente las alternativas que se le ofrecen, valorarlas en función de criterios que definan los costes y beneficios probables y los riesgos que conlleva cada opción, buscar información que le permita reducir la incertidumbre cuando sea necesario y finalmente sopesarlo todo y decidir.

A la hora de realizar las elecciones señaladas muchos alumnos se encuentran con dificultades, hecho que demanda la actuación de la escuela. Ahora bien, ¿desde qué supuestos afrontar tanto la tarea de prevenir la aparición de dificultades a la hora de tomar decisiones como la de ayudar a resolverlas una vez que están presentes? Responder a esta pregunta implica conocer cómo se toman habitualmente las decisiones relacionadas con el futuro académico y profesional, cómo deben tomarse para ser efectivas o, planteado de otro modo, de qué depende la adecuación de tales decisiones y, finalmente, qué modos de actuación pueden contribuir a ayudar a la persona a tomar decisiones adecuadas, especialmente cuando ha de enfrentarse en solitario a las mismas.

Teniendo presentes, pues, las preguntas planteadas, en el presente capítulo se busca conseguir dos objetivos principales:

1. Que el lector -y futuro orientador - conozca los factores que afectan a los procesos de toma de decisiones que afectan a la integración socio-laboral,

tanto a la hora de elegir optativas y estudios como a la de decidir caminos de formación permanente para no quedar excluido de un mercado socio-laboral en rápido cambio.

2. Que sepa cómo proceder en la práctica a la hora de utilizar el conocimiento mencionado para actuar, tanto de modo preventivo, facilitando el desarrollo de las capacidades necesarias para la toma de decisiones, como asesorando en los casos en que se presentan problemas de indecisión.

4.2. Supuestos teóricos desde los que plantear la orientación

4.2.z. ¿Cómo toman los alumnos las decisiones?

El sujeto último de la orientación es el alumno: es él quien debe tomar a lo largo de su vida las distintas decisiones que afectan a su desarrollo profesional y a su inserción social. Ahora bien, ¿cómo toman los alumnos sus decisiones? Es un hecho, puesto de manifiesto por Tversky y Kahneman (1985), que nuestro comportamiento a la hora de tomar decisiones se ve determinado en buena medida por el modo en que nos representamos la situación en relación con la que hemos de tomar una decisión, y que nuestras representaciones son con frecuencia imprecisas e incluso erróneas. Este hecho exige que el orientador conozca, antes de plantear cualquier proyecto de orientación, cómo afrontan los adolescentes habitualmente las situaciones en que han de tomar decisiones en relación con sus estudios y su vida profesional: qué sesgos hay en su forma de representarse las distintas situaciones de elección y sus implicaciones para el futuro. Conocer estos sesgos y sus posibles determinantes posibilita la planificación de actuaciones tanto de tipo preventivo, integradas en el currículo, como de apoyo en los momentos de decisión.

En las decisiones que los alumnos han de tomar y que tienen repercusión en su futuro académico y profesional intervienen:

- 1.La representación y valoración que los alumnos hacen de sí y de sus posibilidades.
- 2.La representación y valoración de la oferta educativa.
- 3.La representación y valoración del mundo profesional.
- 4.Las estrategias que usa para tomar decisiones.

Guichard (1993) puso de manifiesto que la experiencia de éxito o fracaso escolar es determinante tanto en relación con el concepto que los alumnos se forman de sí y de sus capacidades como del que se forman de la escuela y del mundo profesional. Los alumnos que llegan al fin de la escolaridad con una experiencia de fracaso se perciben como incompetentes y sin cualificación, desprovistos del capital que representa saber hacer algo. Suelen considerar, además, que no hay nada que les pueda ayudar. Su perspectiva temporal está ligada al presente inmediato y al pasado próximo, lo que les hace incapaces de pensar en un proyecto profesional. Se representan el empleo como una serie de lugares por los que pueden pasar, pero no desde la perspectiva de un "oficio", de llegar a ser capaces de vivir de su "destreza para hacer algo". Cuenta más "cómo se vive" y lo que se gana en esos trabajos que lo que se hace. Además, la percepción de un buen trabajo está marcada por estereotipos sexuales: hay empleos "masculinos" y "femeninos". Finalmente, su valoración de la escuela es la de algo inútil: la verdadera formación se aprende trabajando, a partir de la experiencia de cada día.

En cuanto a los alumnos que se perciben con un cierto nivel de éxito

escolar - los que continúan sus estudios en busca de una cualificación profesional-, tienden a percibirse como poseedores de ciertas cualidades personales o creen, al menos, que las están adquiriendo. Su percepción de la escuela es la de un lugar donde se pueden aprender cosas útiles. Por otra parte, su conocimiento del mundo educativo y profesional suele ser más articulado. Suelen interesarse no sólo por lo que se va a ganar ejerciendo una profesión, sino también por lo que se hace: las actividades, las competencias que demanda así como las posibilidades de promoción que ofrece. Esto no significa que los conocimientos de estos alumnos sean precisos y que sus decisiones no puedan ser equivocadas. Significa que afrontan las decisiones que nos ocupan con un conjunto de creencias y actitudes más positivas que los alumnos cuya experiencia escolar es fundamentalmente de fracaso.

Las características de los dos grupos de alumnos referidos - simplificando mucho, ya que el éxito o fracaso escolar es una cuestión de grado-, sugieren que para que los alumnos puedan representarse el mundo educativo desde la perspectiva de la adquisición de una competencia profesional, y el mundo profesional desde la perspectiva del ejercicio de la misma, es preciso que lleguen a percibir que tienen un cierto número de capacidades y competencias, que saben y saben hacer algo, que poseen "eficacia personal" (self-efficacy), como señala una de las principales teorías sobre toma de decisiones sobre el futuro académico laboral (Lent, 2005). Sin llegar a desarrollar tales capacidades y a percibir que tienen ciertas competencias, su representación del mundo académico y profesional será negativa y estará distorsionada, con lo que las decisiones que tomen no facilitarán una inserción adecuada en el mundo profesional.

Por otra parte, muchos de los alumnos que afrontan con una actitud más positiva las decisiones que afectan a su futuro, particularmente los que

piensan hacer estudios superiores, suelen hacerlo desde una concepción de sí mismos, de las carreras y de las profesiones, bastante estereotipada. La concepción de para qué tienen y no tienen cualidades está mediatizada por la experiencia inmediata de cómo les va en la escuela en las distintas materias. Pero este hecho, que podría interpretarse como un signo de madurez, se ve mediatizado frecuentemente por acontecimientos fortuitos. Por ejemplo, un profesor que no explica bien o cuyo modo de actuar frente a las dificultades y fracasos de los alumnos resulta humillante puede hacer que un alumno crea que no vale para algo y que rechace las carreras en las que interviene la materia en que dicho profesor explica. Por otra parte, su concepción de las distintas carreras - de lo que implica el acceso a las mismas, el cursarlas y las salidas profesionales que tienen - así como de lo que implica el desempeño profesional relacionado con las salidas que posibilita una determinada titulación es con frecuencia bastante simplista y falta de realismo.

4.2.2. Condiciones personales que facilitan las decisiones implicadas en la inserción sociolaboral

A la luz de los hechos anteriores, ¿cuáles son los objetivos cuya consecución proporcionaría a los alumnos la capacidad de tomar decisiones maduras relacionadas con su futuro académico y profesional? De acuerdo con la mayoría de los autores que han afrontado el estudio de este tema, el objetivo central a conseguir es el desarrollo de la madurez vocacional ("vocational maturity" o "career readiness") (Fouad, 2007; Salvador y Peiró, 1986). Este concepto hace referencia al grado en que los conocimientos que el sujeto tiene sobre sí y sobre el mundo académico y profesional, la forma de valorarse y de valorar el entorno educativo y el mundo del trabajo, así como las estrategias y las pautas de actuación que desarrolla en las situaciones en que debe tomar decisiones con repercusiones en el futuro, son adecuados.

Ahora bien, ¿qué conocimientos, formas de autovaloración y valoración del entorno, estrategias y pautas de actuación son las que constituyen un criterio adecuado de madurez vocacional?

El análisis de las características que definen la madurez vocacional se ha realizado desde distintas perspectivas teóricas, como han puesto de manifiesto en España, las revisiones realizadas por Salvador y Peiró (1986) y Rivas (1988), y en el mundo anglosajón, Brown y Lent (2005), Fouad (2007) o Hirchi (2011). A través de la diversidad de perspectivas teóricas, es posible, sin embargo, identificar una serie de elementos comunes que sirven para definir los objetivos para cuya consecución habría que trabajar con los alumnos, objetivos que se presentan en la figura 4.1, que responden a preguntas que se plantean de modo implícito o explícito a la hora de decidir, y que pasamos a describir.

¿En qué me gustaría trabajar? Esta pregunta es central, pues trabajar en lo que a uno le gusta es fuente de satisfacción y bienestar. Para poder responderla, es necesario que los alumnos adquieran un conocimiento adecuado de las propias motivaciones e intereses, conocimiento que depende de la curiosidad por explorar el mundo de las actividades y profesiones. Holland (1964) y los estudios desarrollados sobre su teoría vocacional (Fouad, 2007) han puesto de manifiesto que la madurez vocacional pasa por clarificar los propios valores e intereses, esto es, por saber lo que a uno le gusta y lo que no. De hecho, la elección de unos estudios o una profesión difícilmente puede satisfacer a una persona si esa persona no sabe lo que quiere. Por otra parte, aunque los intereses se adquieren, son relativamente estables a lo largo de toda la vida, lo que hace que las personas que han podido acceder a profesiones en consonancia con sus intereses tiendan a permanecer más tiempo en ellas y a sentirse más satisfechas (Strong y

Campbell, 1966). Por ello, parece especialmente importante que cuando se han de tomar decisiones que condicionan - aunque sólo sea en parte - la satisfacción que se va a obtener del propio trabajo, chicos y chicas tengan claros los propios intereses.

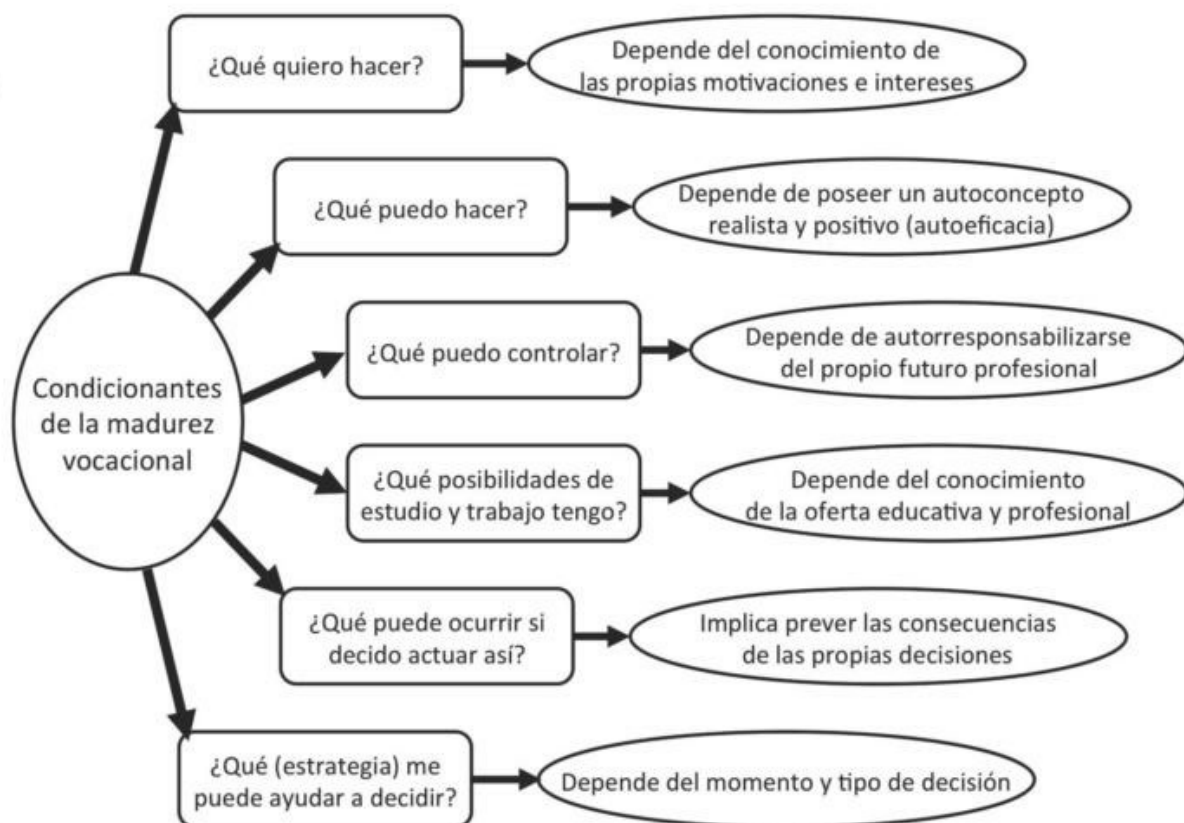


Figura 4.1. Condicionantes de la madurez vocacional.

¿Qué trabajo puedo llegar a desempeñar bien? La carrera profesional no depende sólo de lo que a uno le gusta, sino de lo que es capaz de hacer. Por este motivo es fundamental que cada persona desarrolle una conceptualización realista y positiva de sus capacidades - reales o en proceso de adquisición - y sus posibilidades de preparación e inserción socio-laboral. Por un lado, conocer lo que se es capaz de hacer con facilidad en un momento dado o lo que razonablemente se puede aprender teniendo en

cuenta las propias circunstancias personales es fundamental tanto para no asumir compromisos que exceden las propias posibilidades como para no tener que renunciar a alguna opción por creer erróneamente que no se está capacitado para ella. Por otro lado, como señalaba Guichard (1993), si los alumnos no llegan a sentir que saben y saben hacer algo - si no llegan a sentir que valen-, aunque posean cualidades y la capacidad de desarrollarlas, no lo harán por percibir sus capacidades de modo distorsionado. Sin embargo, desarrollar una visión positiva de sí no significa que el alumno no tenga que valorar de forma realista sus capacidades. Si carece de conocimientos, destrezas o cualidades de cualquier tipo, una señal de madurez es ser capaz de reconocerlas. Pero lo importante en este caso es que el alumno no llegue a percibirlas como limitaciones, sino como condiciones - frecuentemente modificables - que debe tener en cuenta a la hora de decidir. Para que esto ocurra es necesario que el alumno adquiera patrones de actuación tendentes a la solución de los errores y a la superación de los fracasos, viéndolos como una ocasión para aprender y no como una muestra de incompetencia insalvable. Sin estas cualidades, la frecuencia con que los alumnos han de afrontar dificultades y contratiempos en el curso de su carrera educativo-profesional puede llevarles a desarrollar una visión negativa de sí mismos, que les impida afrontar las situaciones de decisión de forma efectiva. Se sabe que esta competencia se desarrolla con la edad, pero también que el progreso no es igualmente adecuado en todos los adolescentes, por lo que es preciso intervenir para facilitar las ayudas adecuadas.

¿Realmente puedo controlar lo que voy a ser en la vida? En un mundo tan cambiante como el nuestro, la posibilidad de desarrollar una carrera profesional depende del compromiso (concern) con la misma, compromiso que supone asumir el control y la responsabilidad de llegar a donde se quiere llegar (Savickas, 2005). Este compromiso requiere llegar a tomar conciencia

de que las decisiones que tomen relacionadas con la inserción social no implican sólo inserción en un mundo laboral ya estructurado que abre sus puertas, sino en un mundo que con frecuencia no permite un desarrollo auténticamente humano. Debido a este hecho, los alumnos han de adquirir pautas de reflexión crítica y actuación autónoma que les posibiliten creer en la posibilidad de cambiar en alguna medida las condiciones que constituyen un obstáculo para su desarrollo y controlar así su propio futuro (Converse y otros, 2012). Las decisiones se sitúan en el contexto no sólo de lo que uno desea conseguir, sino en el de lo que uno espera poder conseguir. Por ello, cuando la posibilidad de acceder a los estudios que uno quiere es limitada, cuando existen elevadas tasas de paro estructural y éstas afectan incluso a los más cualificados, cuando crece la proporción de empleos transitorios y se destruye el empleo fijo, es necesario que los alumnos cuenten con recursos - autoconcepto positivo, expectativas de poder controlar la situación, iniciativa para afrontar un posible autoempleo, capacidad para examinar críticamente las situaciones y para buscar soluciones alternativas, etc. - que impidan que caigan en situaciones de indefensión y que lleguen a desarrollar pautas de comportamiento socialmente reprobables.

Qué posibilidades de estudio y de trabajo tengo? Para poder decidir los alumnos necesitan poseer un conocimiento adecuado de la oferta educativa y del abanico de posibilidades profesionales que se abren ante ellos, de modo que puedan ser capaces de determinar qué ruta escoger. Conseguir este conocimiento requiere que sepan buscar información sobre el mundo educativo y laboral pertinente para las decisiones que han de tomar, así como valorarla e integrarla adecuadamente. Información específica, no sólo general, sobre opciones, requisitos, formas de acceso, naturaleza de la actividad a realizar, salidas, posibilidades de promoción, etc. El grado en que los alumnos poseen estrategias que les permiten buscar e integrar tal

información, así como la especificidad de la que reúnen antes de tomar decisiones parece ser un buen predictor de la adecuación de las mismas (Super, 1974).

Qué puede ocurrir si decido actuar de un modo u otro? A menudo los problemas de indecisión de los alumnos derivan de que no han aprendido a prever las implicaciones que una decisión puede tener a corto y a largo plazo, pues sin previsión es difícil poder planificar el curso de una carrera educativo-profesional. Para poder prever y valorar las consecuencias de una decisión es importante tener clara la meta o metas que se pretenden conseguir a corto y a largo plazo, en relación con las cuales las consecuencias pueden ser favorables o desfavorables. Tener claro qué metas se persiguen a largo plazo posibilita valorar las consecuencias que puede tener conseguir o no una meta determinada a corto plazo. Por otra parte, tener claro qué meta se persigue a corto plazo posibilita valorar las implicaciones que pueden tener las decisiones y acciones que se emprendan. El hecho de que los alumnos busquen y posean información sobre los caminos por los que puede discurrir su carrera académico-profesional y las obligaciones, condiciones de estudio o trabajo y oportunidades que abre cada uno de tales caminos es indicativo de que tratan de prever las consecuencias de su conducta y planificarla a largo plazo. Análogamente, el grado en que el alumno busca y posee información sobre las alternativas en relación con las cuales ha de elegir, el grado en que examina sus implicaciones para posteriores elecciones a medio y a largo plazo, el grado en que trata de evaluar si posee o no los requisitos personales - aptitudes, motivación, intereses, etc. - que hacen factible conseguir las metas a que conducen las distintas opciones, y el grado en que acepta la responsabilidad de la elección a realizar, son indicadores de que trata de prever las consecuencias de sus decisiones y planificar su conducta a corto plazo (Super, 1974).

Cómo asegurarme de que tomo decisiones razonablemente adecuadas? Finalmente, es frecuente que los alumnos tomen decisiones equivocadas no tanto o no sólo porque no se conozcan a sí mismos, porque carezcan de información, porque crean que el futuro profesional no dependa de ellos mismos, o porque no prevean las posibles consecuencias de sus acciones a corto o largo plazo. Manejar los distintos tipos de información a la hora de tomar decisiones requiere, además, adquirir estrategias específicas de decisión frente a la incertidumbre, la complejidad o el conflicto con las personas de su entorno que puede conllevar el tener que elegir estudios o profesión (Lozano, 2007). La forma en que se toman las decisiones de tipo vocacional depende de numerosos factores, entre los cuales se encuentran las capacidades anteriormente mencionadas. Pero depende, además, de ciertas características del sujeto que tienen que ver con la forma en que percibe y afronta el problema. Entre estas características cabe destacar: el conocimiento y uso de estrategias efectivas para reducir la incertidumbre implicada en la decisión, la complejidad que puede implicar el proceso mismo, y el conflicto que puede suponer el hecho de que las opciones del alumno no coincidan con los intereses de otras personas que pueden verse afectadas por su decisión, fundamentalmente sus familiares; la mayor o menor tendencia a transferir formas previas de afrontar problemas a la toma de decisiones vocacionales, sin valorar si son adecuadas para este problema concreto; la mayor o menor tendencia a tomar decisiones en base a información escasa y luego a ser inflexible ante la posibilidad de cambiar; el nivel de aspiración, más o menos realista; el grado en que tiende a asumir riesgos; el grado de indecisión generalizada - tendencia a ser permanentemente indeciso-; y, en fin, la forma peculiar de conceptualizar los estudios o profesiones y de pensar de modo recurrente en relación con los mismos (Ardit y Rivas, 1990). Algunas de estas características influyen de modo importante en la frecuencia con que los

alumnos piden ayuda a la hora de tomar decisiones sobre su futuro académico-profesional. Por ello, debido a que cuando se carece de las características adecuadas, no es posible adquirirlas de la noche a la mañana, es preciso - con independencia de que los orientadores deban saber cómo actuar en estos casos cuando se presentan - ayudar a los alumnos a que adquieran modos efectivos de afrontar la toma de decisiones, reduciendo la incertidumbre, la complejidad y el conflicto que pueda suponer, estableciendo niveles de aspiración realistas, conceptualizando de modo adecuado los estudios o profesiones y manejando adecuadamente su tendencia a ser permanentemente indecisos si es el caso.

Numerosos trabajos revisados por Ardit y Rivas (1990), Hirschi (2011), Rivas (1988), Salvador y Peiró (1986), han puesto de manifiesto que las diferencias existentes en el grado en que los alumnos poseen cada una de las características señaladas se asocian con el grado de madurez vocacional, con la satisfacción con las elecciones realizadas y con el rendimiento, lo que subraya la necesidad de facilitar ayudas a los alumnos para conseguir los objetivos señalados. Cabe preguntarse, en consecuencia, qué tipo de ayudas facilitar a los alumnos, lo que implica conocer qué variables contextuales influyen en la consecución de cada uno de los objetivos señalados, punto que pasamos a considerar.

4.2.3. Factores contextuales que facilitan la preparación para decidir sobre el futuro profesional

A) Condicionantes del auto concepto y la autoestima

El primer objetivo que los profesores deben tratar de que consigan los alumnos es una conceptualización realista y positiva de sí mismos en relación con sus capacidades y sus posibilidades de preparación e inserción

sociolaboral. De acuerdo con los principales estudios sobre el desarrollo del autoconcepto - el conjunto de representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo - y la autoestima - el afecto y el valor positivos o negativos que despiertan en él tales representaciones-, chicos y chicas construyen su autoconcepto y su autoestima en base a sus éxitos y fracasos, éxitos y fracasos que interpretan y explican en función de sus capacidades cognitivas, pero influenciados en buena medida por los mensajes que reciben de las personas con las que interactúan, padres compañeros e iguales (Harter, 1985; Leahy, 1985; Leahy y Shirk, 1985; Rosemberg, 1985; Smollar y Youniss, 1985). A través de tales interacciones, van construyendo una representación de sí mismos cada vez más diferenciada - distinguen claramente que hay ámbitos en los que son competentes y ámbitos en los que no - y más psicológica - se autodescriben en función de rasgos psicológicos internos más que en función de características externas-. Ahora bien. Teniendo presentes estos hechos, ¿qué pueden hacer los profesores para conseguir el objetivo señalado? ¿Y qué puede aconsejar a los profesores el orientador? Responder a estas cuestiones exige considerar qué variables condicionan la construcción de una representación distorsionada o realista de uno mismo así como de la autoestima en que los alumnos llegan a tenerse a lo largo de los años escolares.

La variable que influye de modo más directo tanto en el autoconcepto como en la autoestima es la historia de éxitos y fracasos que tiene el sujeto, considerada bien globalmente, o bien en relación con áreas determinadas - deporte, idiomas, matemáticas, etc.-. Una historia de fracasos lleva generalmente a pensar que no se vale, generando la correspondiente falta de autoestima, al contrario de lo que suele ocurrir con el éxito. Sin embargo, la influencia de los resultados se ve modulada por diversos factores que afectan tanto a lo acertado de la representación que los alumnos se forman de sus

capacidades como a la mayor o menor autoestima en que se tienen.

El conocimiento que un chico o una chica tienen de sus capacidades puede sufrir fundamentalmente tres tipos de distorsiones. En primer lugar, alumnos y alumnas pueden creer que sus capacidades son menores o mayores de lo que realmente son. Esta distorsión se ve facilitada principalmente por dos factores. Por un lado, el hecho de que la principal fuente de información sobre las propias capacidades sean las notas a través de las que el alumno conoce si sus logros pueden considerarse como éxitos o fracasos. Aunque esta información puede ser acertada, el hecho de que las notas dependan de múltiples factores cuya contribución no está expresa cuando el alumno las recibe puede dar lugar a inferencias erróneas sobre las propias capacidades. Por ejemplo, un alumno recibe un suspenso en Física porque, debido a sus ideas previas, se ha equivocado al resolver una serie de problemas. Si atribuye el fracaso a no haberse esforzado lo suficiente, las expectativas de éxito en una futura ocasión no disminuyen, con lo que nuevos esfuerzos pueden llevar a la consecución de este resultado. Sin embargo, si el éxito no llega - lo que puede deberse a que el alumno no ha recibido la ayuda necesaria para superar sus dificultades-, el sujeto puede pensar que la Física no se le da bien, con lo que se desmotiva y deja de esforzarse. Esto hace que el suspenso se repita, con lo que su primera impresión se consolida. No obstante, la conclusión que el alumno ha sacado de su capacidad para la Física es errónea, dado que los fracasos se han repetido no por falta de capacidad sino por la de la ayuda externa necesaria, ayuda que podría haber evitado que cristalizase en una representación inadecuada de sí mismo. Por otro lado, la comparación de los propios resultados con los de los compañeros, comparación que puede verse estimulada por padres y profesores y que suele basarse en indicadores que no dependen sólo de la capacidad como son las notas, también contribuye a una percepción

distorsionada de lo que uno sabe y es capaz de hacer. Tanto en el caso de las notas como en el de la comparación entre alumnos, la distorsión que supone creer que se es menos capaz o más capaz que los demás se basa fundamentalmente en que no se proporciona a los alumnos la información adecuada para interpretar de modo correcto sus éxitos y fra casos. En consecuencia, si se diese a los alumnos ayuda para interpretar adecuadamente lo que significan sus notas, se contribuiría a facilitar un conocimiento más preciso de las propias capacidades.

El segundo tipo de distorsión tiene que ver con el grado en que la percepción de las propias capacidades, además de implicar una subestimación o una sobrevaloración de las mismas, se generaliza dentro de un área o en áreas distintas. No saber resolver problemas de límites, por ejemplo, no implica que no se sea capaz de resolver problemas sobre razones trigonométricas. Igualmente, tener dificultad para comprender las características de las rocas no implica que no se puedan comprender los ecosistemas. De modo semejante, saber hacer un tipo de problemas no implica necesariamente que se sepa resolver problemas de otro tipo. Sin embargo, no es infrecuente que muchos alumnos lleguen a la conclusión de que una materia "no se les da", pese a que las dificultades que encuentran al estudiarlas son específicas y no globales. Este fenómeno está condicionado en buena medida por el hecho de que, cuando realizan mal una tarea o un problema, no reciben información específica que les ayude a identificar el origen de sus errores y cómo superarlos, lo que permitiría tener localizados los fracasos y considerarlos no tanto como indicadores de falta global de capacidad sino como errores modificables. Por otro lado, tampoco es infrecuente que los alumnos sobrestimen sus capacidades si, en general, reciben buenas notas. Dado que no es lo mismo memorizar que aplicar los conocimientos que se poseen a la solución de problemas, ya que el tipo de

estructura conceptual necesaria es distinta (Glaser y Bassok, 1989), un alumno cuyas notas se basan fundamentalmente en un procedimiento de evaluación que se apoya más en la memoria que en el razonamiento y en el empleo por parte de los profesores de procedimientos de evaluación que facilitan que el concepto en que tienen a un alumno influya en las calificaciones, puede pensar que sus capacidades son buenas cuando en realidad pueden ser limitadas. Este hecho, relativamente frecuente, da lugar a que el alumno fracase cuando cambia el contexto escolar y los criterios de evaluación, por lo que también debe corregirse. En consecuencia, dado que, como en el caso de la sobrevaloración o subestimación de las capacidades, la generalización se debe a la ausencia de una información precisa, cabe esperar que si se informa a los alumnos de forma clara y regular sobre la naturaleza y el origen de sus dificultades, tenderán a no hacer generalizaciones sobre su falta de capacidad.

Finalmente, el tercer tipo de distorsión que puede darse en la representación que los alumnos se forman de sus propias capacidades puede ser el que perciban la carencia de una capacidad en un momento dado como algo estable. Cuando un alumno o una alumna ha realizado mal los problemas de un examen pero posteriormente, en una prueba de recuperación, ha conseguido finalmente realizarlos de modo correcto puede centrar su atención en el hecho de que el esfuerzo inicial no ha sido suficiente para superar la prueba y de que ha necesitado esfuerzo adicional - lo que con frecuencia se considera como un indicio de falta de capacidad - o en el hecho de que el proceso seguido le ha llevado a aprender a resolver los problemas, lo que muestra que su capacidad matemática se ha incrementado. Dependiendo del punto de vista desde el que se enfoque el problema, el alumno o alumna obtendrá una imagen de sí mismos centrada en un estado con ciertas limitaciones o en un proceso de cambio, que sugiere la modificabilidad de las

propias capacidades. El fracaso inicial refleja una limitación en su capacidad de hacer algo. El segundo resultado refleja que dicha capacidad es transitoria, dado que el uso de algún tipo de estrategia ha permitido que no se repita. Pues bien, un problema fundamental que afecta tanto a la motivación del alumno como a la precisión con que valora sus capacidades cuando ha de tomar decisiones respecto a su futuro académico y profesional es que su atención se centre en lo que reflejan los fracasos - una laguna en algunos de sus conocimientos en un momento determinado - y no en la posibilidad de cambio. En la medida en que esto ocurra de forma reiterada, alumnos y alumnas aprenden a ver sus capacidades de forma distorsionada, lo que es preciso evitar. Sin embargo, como ya puso de manifiesto Stipek (1984), a medida que transcurren los cursos escolares se observa un descenso en el grado en que los profesores prestan a los alumnos la atención individualizada necesaria para que éstos, a su vez, centren su atención, por un lado, en el proceso a seguir para superar las dificultades que encuentran y, por otro lado en el hecho de que, en la mayoría de los casos, las dificultades pueden superarse mediante las estrategias y el esfuerzo adecuados. Parece, pues, necesario, que los profesores ayuden a los alumnos a centrar su atención en el modo de superar las dificultades y, sobre todo, en el hecho del cambio que se produce en sus capacidades como resultado de afrontar estratégicamente el estudio.

Cuando la imagen que los alumnos se forman de sus capacidades, sea acertada o no, es negativa, se produce además una pérdida de autoestima. Esta pérdida es mayor cuanto mayor es la frecuencia con que el alumno experimenta el fracaso, lo que se suele considerar que depende en buena medida de las capacidades del sujeto. Si esto fuera así, podría pensarse que es poco lo que cabe hacer para facilitar el desarrollo de un autoconcepto positivo. Sin embargo, como ya hemos señalado, el tipo de información que

los profesores dan a los alumnos puede afectar a la frecuencia con que el alumno experimenta que fracasa, frecuencia que depende también del grado de dificultad de las tareas que se les proponen y de las ayudas que se les proporcionan para realizarlas. Si la dificultad es excesiva, si no se dan pistas al alumno sobre cómo proceder y si no se le ayuda a ver los errores como ocasiones para aprender, la experiencia de fracaso y el sentimiento de incapacidad aumentarán. En consecuencia, graduar adecuadamente la dificultad de las tareas, proporcionar ayudas para que puedan resolverlas y criterios que posibiliten una valoración de los errores como ocasiones para aprender son la clave para que la experiencia de fracaso no afecte negativamente a la autoestima.

Por otra parte, de acuerdo con los trabajos de Coopersmith (1975), con las revisiones y meta-análisis realizados por Maccoby (1980), Ryan (1999) y Brown y otros (2003), uno de los ingredientes clave para mejorar el autoconcepto y la autoestima y, a través de esta mejora, la de la capacidad para tomar decisiones relacionadas con la carrera profesional, parece ser la calidad de trato que alumnos y alumnas reciben de las personas que son importantes para ellos. En particular, las actitudes y prácticas de padres y educadores que facilitan el desarrollo de una alta autoestima son las siguientes:

- a) En primer lugar influye el hecho de animar a niños y adolescentes a expresar sus ideas y opiniones y tenerlas en cuenta siempre que sea posible. Esto no significa hacer lo que ellos sugieran, sino escuchar y razonar con ellos. El hecho de sentirse escuchado y tenido en cuenta contribuye a percibir que se vale y se es importante, lo que hace aumentar la propia estima.

b) En segundo lugar influye la aceptación del sujeto de forma incondicional, algo que se manifiesta en múltiples detalles, así como el hecho de mostrarle afecto con frecuencia. Un alumno no se siente aceptado cuando, aunque un profesor anime en general a los alumnos a hablar, a él no se le escucha, no se le dedica atención, se le corta cuando habla, se le descalifica, se le dan mensajes del tipo "Así no vas a llegar a ninguna parte", se le evalúa poniendo de manifiesto sus errores pero no mostrándole cómo puede superarlos, etc. Estas pautas de actuación llevan a los alumnos a percibir que importan poco al profesor, probablemente porque valen poco, hecho que se acentúa cuando un profesor compara frecuentemente a unos alumnos con otros y tiende a dedicar más tiempo a los más listos (Alonso-Tapia, 1992 b, caps. 1 y 10). Por el contrario, el hecho de escuchar a los alumnos "hasta que han terminado" de hacerlo cuando preguntan, el hecho de no descalificarles nunca por absurdas que parezcan sus preguntas, el responderles siempre que sea posible, el señalarles lo interesante de sus preguntas porque nos dan la oportunidad de entenderles y explicarnos mejor, el procurar encontrar tiempo para atender sus peticiones de ayuda cuando no entienden algo, el responder frente a sus errores ayudándoles a ver que son naturales y cómo pueden aprender de ellos, etc., son patrones de comportamiento que demuestran interés y aprecio por el alumno, por su progreso, que muestran que creemos en sus posibilidades y que contribuyen a que se valore a sí mismo positivamente.

c) En tercer lugar influye el hecho de que padres y profesores delimiten de forma clara las normas y exigencias a que debe ajustarse el sujeto, al tiempo que las razonan con él si es preciso, en la medida en que, en función de sus capacidades, puede entender las razones dadas. Un alumno al que no se le exige que se esfuerce en mayor o menor medida

para alcanzar alguna meta aprende a pensar que no vale. Por otra parte, la falta de claridad relativa tanto a los objetivos que han de alcanzar como a la forma en que han de comportarse hace que no puedan orientar adecuadamente su conducta y predecir sus efectos, lo que genera inseguridad, algo que afecta negativamente al autoconcepto y a la autoestima. Finalmente, el hecho de no dar razones sobre por qué ha de hacerse algo o actuarse de un modo determinado, si es preciso, contribuye a generar la sensación de que uno es una marioneta que no cuenta, que no vale (DeCharms, 1976). De ahí la importancia de que los alumnos encuentren que se les exige esfuerzo - dentro de límites razonables - en relación con objetivos de aprendizaje y normas de comportamiento claramente definidas, y que se les razonan e incluso se modifican si es razonable, para que experimenten que se les valora y ellos lleguen a valorarse.

d) Por último, en cuarto lugar influye el tipo de disciplina que se emplea con hijos y alumnos. La ausencia de disciplina normalmente es percibida como manifestación de desinterés, lo que puede hacer pensar que uno no vale. Por otra parte, en la medida en que las sanciones son percibidas como "me tiene manía" o "sólo le interesa quitarme de en medio", lo que ocurre cuando son desproporcionadas o cuando no se comentan las razones por las que la conducta es inapropiada, también se tiende a pensar que tales formas de actuación se deben a que uno no vale lo suficiente como para recibir otro trato. De hecho, las formas de disciplina, junto con las otras pautas de actuación que afectan al desarrollo del autoconcepto, lo que hacen es transmitir las expectativas de padres y profesores, cuyo efecto es de sobra conocido.

Un tercer factor que influye en el autoconcepto y la autoestima, si bien de

modo indirecto, es el grado en que los modos de pensar que el sujeto observa y los mensajes que recibe de su entorno en relación con su comportamiento y sus logros personales modelan y moldean formas distorsionadas de interpretar el significado de los acontecimientos. Vázquez (2003) recoge algunas de estas distorsiones que aparecen en los pensamientos referidos a nosotros mismos, distorsiones originadas o mantenidas por las personas de nuestro entorno, a saber:

- 1.Hacer inferencias arbitrarias, esto es, sin datos que las apoyen o contrarias a los datos. Por ejemplo, pensar que uno no va a ser capaz de aprender algo cuando ni siquiera lo ha intentado porque, "todo el mundo dice que es muy difícil y que para eso hay que nacer".
- 2.Seleccionar de forma sesgada la información a partir de la que hacemos una inferencia. Por ejemplo, fijarnos sólo en los detalles o aspectos negativos de lo que nos ocurre. Si un profesor, al dar los resultados de una evaluación sólo subraya lo negativo y no hace referencia al progreso que refleja, puede estar contribuyendo a crear este sesgo.
- 3.Generalización excesiva, esto es, extraer conclusiones de tipo general sobre la propia valía a partir de un incidente aislado. Por ejemplo, pensar que "el dibujo técnico no se me da bien" porque la primera vez que lo he hecho, me han puesto una mala nota. Las personas del entorno pueden contribuir a generar este tipo de distorsión cuando a partir de un hecho aislado tienden a poner etiquetas de tipo general, algo frecuente como muestra el dicho popular "Por una vez que maté un perro, me llaman Mataperros".
- 4.Sobrestimar los hechos negativos o subestimar los positivos, esto es, dar a los primeros más importancia de la que tienen y a los segundos menos.

Por ejemplo, considerar que suspender un examen es un hecho de terribles consecuencias o, por el contrario, no dar la importancia que tiene al progreso que ha supuesto ser capaz de realizar bien un problema o una tarea que antes no se era capaz de hacer. Profesores y profesoras pueden contribuir a que se produzca este sesgo en la medida en que sus mensajes tiendan a magnificar o a minimizar el significado de los fracasos o los éxitos de los alumnos. Por ejemplo, cuando se dan mensajes del tipo "Quien no apruebe mis exámenes, que no piense que vale para esto", se está magnificando el significado de algo que es relativo.

5. Atribuirse la responsabilidad de los eventos negativos y no la de los eventos positivos. Este es un sesgo muy frecuente, como han mostrado numerosos estudios (Weiner, 1986). Los alumnos que desarrollan la tendencia a explicar sus éxitos y fracasos de esta forma se tienen en muy baja estima y llegan incluso a situaciones de indefensión aprendida. El tipo de información en que los alumnos se fijan al tratar de explicar sus éxitos y fracasos es un factor fundamental de dicha tendencia. Pero padres y profesores tienen una responsabilidad importante, en la medida en que con sus mensajes orientan la atención de los alumnos en una dirección u otra. "Eres el único que no sabe hacerlo", "Los hay con suerte", etc., son mensajes que tienden a distorsionar el proceso de atribución, dando lugar a una valoración negativa de uno mismo.

6. Pensar en términos dicotómicos del tipo "todo o nada" Esto es algo que ocurre sobre todo cuando uno se fija no tanto en el progreso realizado hacia una meta cuanto en el hecho de haberla alcanzado o no. Eso lleva a automensajes del tipo "No sé nada", "Nunca lo voy a conseguir", etc. Cuando son los profesores los que dan estos mensajes a un alumno o alumna - "No sabes nada", "No das ni una", etc., están contribuyendo a

crear y mantener este sesgo en la forma de pensar.

Hasta aquí hemos descrito algunos factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima: la historia de éxitos y fracasos, ciertas actitudes y prácticas de padres y profesores y el grado en que los modelos que el sujeto observa, y los mensajes que recibe modelan y moldean formas distorsionadas de interpretar el significado de los acontecimientos. Modificar tales prácticas, los modelos que el sujeto observa y, sobre todo, los mensajes que recibe particularmente en relación con sus éxitos y fracasos puede contribuir a que tenga un conocimiento de sí mismo más preciso y más positivo, lo que favorecerá sin duda el que sus decisiones relativas a su futuro educativo y profesional sean más acertadas. Sin embargo, estas decisiones requieren también que alumnos y alumnas alcancen otros objetivos.

B) Condicionantes del conocimiento de los propios intereses, valores y metas

Para que la realización de estudios que puedan conducir a la inserción sociolaboral y la propia inserción sean satisfactorias es preciso que respondan en la mayor medida posible a los intereses, valores y metas de las personas, como han puesto de manifiesto tanto diversos estudios en los que se ha tratado de ver las relaciones existentes entre preferencias vocacionales, madurez vocacional, satisfacción profesional y permanencia en el empleo (Holland, 1964; Salvador y Peiró, 1986; Strong y Campbell, 1966;) como estudios sobre los elementos críticos que determinan la efectividad de los programas de asesoramiento vocacional (Hirschi y L ge, 2007, fig. 1). Sin embargo, no es fácil para los alumnos saber si los estudios o las profesiones hacia los que orientan sus esfuerzos responderán a sus intereses, valores y si serán adecuados para alcanzar sus metas. La razón de esta dificultad radica fundamentalmente en la naturaleza de los intereses y valores de los sujetos

que han de decidir y en cómo se adquieren.

Un objeto o una actividad interesan o no porque su consecución o realización, debido al significado que tienen para el sujeto - a cómo se los representa-, se asocian a respuestas emocionales de agrado o desagrado, asociación que genera reacciones positivas o negativas que se manifiestan en la atención y en el comportamiento encaminado a la consecución de dichos objetos o al desarrollo de tales actividades, o bien a su evitación. Intereses y valores se definen por los objetos o actividades cuya consecución o realización está en juego. El problema con los intereses y valores relacionados con la orientación educativa y profesional que puede adoptar un alumno radica, por una parte, en que frecuentemente los alumnos carecen de información y experiencia sobre las implicaciones de los estudios y profesiones y, por otra parte, en que frecuentemente tienen concepciones estereotipadas sobre la naturaleza de los estudios y profesiones que no se ajustan a lo que realmente son o implican por basarse sólo en alguna o algunas de las características que las definen, pero no en todas (Guichard, 1993).

El origen del problema mencionado se halla en el modo en que el sujeto construye sus representaciones del mundo educativo y laboral y en los factores contextuales que influyen en que llegue a valorarlas o rechazarlas, a saber:

- a) Rechazamos afectivamente aquello para lo que no nos sentimos capacitados. Ante todo, las personas tendemos a rechazar afectivamente aquellas tareas para las que no nos sentimos capacitados por haber experimentado algún tipo de fracaso en actividades relacionadas con las mismas. El alumno que tiene dificultades con las Matemáticas o la Física

tiende a rechazar los estudios o actividades en los que cree que estas materias están implicadas. Su representación de esa materia incluye la connotación "difícil para mí", por lo que la rechaza. Sin embargo, las dificultades con una materia no significan necesariamente falta de capacidad, ya que pueden verse mediatizadas por la falta de ayudas adecuadas. De ahí la importancia de favorecer el desarrollo de un autoconcepto positivo en relación con una determinada materia como condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo adecuado del interés por la misma.

b) El interés varía dependiendo de la experiencia directa con las tareas o actividades. Aun sin tener problemas con las materias que pueden afectar a una determinada actividad, el interés por tales materias y por las profesiones relacionadas puede variar dependiendo de otras características de la representación que los sujetos se forman de las mismas, características que dependen de la experiencia directa o indirecta del sujeto con los contenidos y actividades que implican, experiencia frecuentemente mediatizada por el entorno social del sujeto. Nos referimos ante todo al gusto intrínseco por una actividad que proporciona el llegar a entenderla y dominarla, gusto manifiesto, por ejemplo, en la siguiente afirmación de un muchacho de catorce años: "Cuando resuelvo un problema de Matemáticas, me siento realizado. Entiendo que las cosas son como son y no pueden ser de otro modo". Las distintas materias y actividades, cuando se entiende su lógica y se experimenta la posibilidad de dominarlas, pueden hacer - si se enseñan adecuadamente - que los alumnos disfruten con su estudio. Sin embargo, como ha subrayado Piatelli (1991), ese interés - ese gusto - depende en buena medida de la actividad de profesores y profesoras quienes, a través de la claridad de sus explicaciones, sus valoraciones explícitas, sus correcciones, sus

silencios, su dedicación a la materia, su entonación, etc., nos transmiten el gusto o el rechazo que en ellos provoca su materia. Ocurre con frecuencia, no obstante, que lo que los alumnos observan en sus profesores no contribuye a despertar el interés, ya que sólo ven que se hacen las cosas porque hay que hacerlas. Por ello, no es extraño que tardan en tener ideas claras sobre si algo les interesa o no.

c)El interés depende de la utilidad de la actividad para conseguir otras metas. La tercera característica de la representación que los alumnos se hacen de las materias académicas y las actividades profesionales tiene que ver con su relevancia para la consecución de distintas metas académicas, profesionales y personales. Con frecuencia los alumnos afrontan el estudio de las distintas materias buscando no su valor intrínseco sino el grado en que pueden ser potencialmente útiles, de modo que se interesan más por las materias cuya relevancia para sus propias metas les parece mayor. Sin embargo, la falta de información precisa y de experiencia sobre la funcionalidad de muchas de las cosas que se estudian - algo que los profesores pueden poner fácilmente de manifiesto al tiempo que enseñan - dificulta el que los alumnos sepan si les interesa o no aprenderlas y, en consecuencia, si merece la pena esforzarse por ello.

d)El interés depende de los modelos de valor que ofrece el entorno. La falta de clarificación de los intereses y valores académicos y profesionales depende también de las experiencias que proporciona el entorno. La televisión, el cine, los familiares y los amigos proporcionan imágenes o ideas parciales y sesgadas tanto de qué profesiones son aquellas por las que merece la pena esforzarse por valer más - normalmente aquellas a las que se llega no tanto mediante el esfuerzo cuanto mediante el talento, la inspiración o la belleza - como, frecuentemente, de las funciones y tareas

que conlleva el desempeño de las distintas actividades profesionales, lo que puede generar un interés equivocado por llegar a ser un profesional en el ámbito de que se trate. Podemos decir que la representación de unos estudios o una profesión, por su carácter fragmentario y estereotipado, hace que muchos alumnos se interesen por algo que puede no llegar a ser realmente satisfactorio para ellos. Otras veces la confusión viene de la confrontación de sus intereses con los de las personas de su entorno, quienes subrayan criterios de valor que pueden no coincidir con los suyos. Todo ello crea confusión, lo que dificulta la posibilidad de tomar decisiones maduras en relación con el futuro académico y profesional.

Parece, pues, que las preferencias y valores de los alumnos no están siempre claras, y que en esta falta de claridad influyen la mayor o menor dificultad experimentada por los alumnos al estudiar las distintas materias o al realizar diferentes actividades, el hecho de que los profesores no siempre sepan despertar el gusto por la propia materia y de que tampoco pongan de manifiesto su relevancia académica y profesional, y las experiencias e información que de modo frecuentemente fragmentario proporcionan los medios de comunicación y las personas del entorno del sujeto. En consecuencia, si se quiere facilitar a los alumnos la clarificación de sus preferencias en relación con su futuro académico y profesional, parece conveniente un cambio en las pautas de enseñanza relevantes para despertar el interés intrínseco y para mostrar la relevancia de las diferentes materias y actividades. No obstante, un cambio de este tipo puede no ser suficiente, porque una cosa es lo que los profesores dicen o hacen y otra la forma en que los alumnos interpretan lo que ven. Por ello, puede ser necesario facilitar la reflexión explícita y sistemática sobre los valores e intereses que ponen en juego cuando se plantean la toma de decisiones vocacionales, como sugieren Hirschi y L ge (2007, 2008), Perdrix y otros (2012),

C) Condicionantes del conocimiento de los alumnos sobre el mundo académico y profesional

Para poder tomar las decisiones que afectan a su futuro académico y profesional a lo largo del proceso educativo, los adolescentes necesitan tener un conocimiento adecuado no sólo de sí mismos - de sus capacidades, intereses y valores-, sino también del mundo académico y profesional y de la relación entre las alternativas que se les ofrecen -y entre las que han de elegir - y las posibilidades educativas y laborales. Ahora bien, ¿qué significa conocimiento adecuado? ¿Qué conocimiento tienen de hecho generalmente los adolescentes del mundo educativo y laboral? ¿Qué condiciona la mayor o menor adecuación de ese conocimiento? ¿Y cómo puede mejorarse de forma que posibilite un mejor afrontamiento de las decisiones que afectan a la inserción socio-laboral?

Diversos trabajos revisados por Guichard (1993), así como otros realizados en nuestro país (Salvador y Peiró, 1986, cap. 7; Ardit y Rivas, 1990) han puesto de manifiesto que la representación de los estudios y profesiones que lleva a muchos alumnos a su aceptación o rechazo es bastante simplista y estereotipada, reduciéndose a un conjunto limitado de características es una profesión prestigiosa, se gana mucho dinero, los estudios correspondientes no me resultarán muy difíciles, etc. Esta representación hace que el proceso de razonamiento que se sigue de forma prototípica sea: "Se me da bien X, me gusta X, estudiaré X, trabajaré en X".

El hecho de que califiquemos tales representaciones como simplistas radica en su falta de correspondencia con lo que implica realmente la inserción en el mundo profesional, especialmente en una situación de grandes cambios como los que experimenta actualmente el mundo laboral (ELGPN, 2010). Muchos

de los supuestos de los que parten los estudiantes son erróneos. Por ejemplo, pocos de ellos son conscientes de que el ejercicio de una profesión implica la realización de actividades muy heterogéneas, normalmente percibidas como pertenecientes a profesiones diferentes, y que requieren competencias diversas, muchas de las cuales no se adquieren al aprender un oficio o estudiar una carrera. Por ejemplo, ser jefe de personal puede implicar el uso de conocimientos psicológicos, jurídicos, económicos y de organización y gestión de empresas, conocimientos que no se adquieren en una única carrera. Así mismo, pocos alumnos son conscientes de que las actividades que se realizan en profesiones diferentes son idénticas, pese a que las profesiones consideradas sean distintas. Por ejemplo, las actividades de muchos ejecutivos con cualificaciones académicas diferentes suelen ser muy parecidas. El no tener esto presente lleva con frecuencia a muchos alumnos a afrontar sus decisiones sobre estudios a cursar con prejuicios relativos a las características del futuro desempeño profesional que pueden perjudicarles. Por otra parte, la representación de las actividades prototípicas de una profesión suele estar distorsionada. Por ejemplo, muchos piensan que un ingeniero agrónomo es alguien que diseña sistemas de producción agraria e investiga sobre su efectividad. Sin embargo, la investigación y el diseño sólo están reservados para un pequeño número de estos profesionales, dedicándose la mayoría a otras tareas como comercialización de productos para el campo, gestión de compañías que venden estos productos, etc.

Los factores que condicionan la inadecuación de las representaciones sobre el mundo académico y profesional son varios. El principal es probablemente que se trata de representaciones construidas a partir de experiencias informales, esto es, no diseñadas ni organizadas de modo sistemático para facilitar la adquisición de un conocimiento complejo como es el relativo a la organización y modos de acceso al mundo educativo y laboral. En su vida

diaria y a lo largo de sus estudios los alumnos aprenden que existen distintos oficios que desempeñan personas cercanas a ellos. Aprenden que hay personas como arquitectos, ingenieros, abogados, etc. cuyo trabajo característico entienden de modo global - diseñan casas o máquinas, conocen las leyes y son los encargados de acusar, defender o juzgar a la gente, etc.-. Aprenden que se pueden aprender ciertos oficios y estudiar ciertas carreras, pero también de modo global, ya que normalmente no reciben información específica y sistemática que les ayude a comprender de modo más preciso lo que todo ello implica. Estos conocimientos, como muchos de los conocimientos relativos al mundo social, se adquieren durante las acciones e interacciones que tienen lugar en los contextos cotidianos y a través de las que se intenta de modo directo comprender situaciones y conseguir objetivos en relación con los cuales el conocimiento sistemático y organizado del mundo educativo y laboral es secundario. Todos estos conocimientos, adquiridos de modo informal, constituyen las representaciones, ideas o teorías previas con que los alumnos, si no hay intervenciones que las modifiquen, afrontan la toma de decisiones relacionadas con su futuro educativo y profesional. Puesto que no se trata de representaciones precisas, el tipo de inferencias y razonamientos que permiten realizar como paso previo a la toma de decisiones es muy limitado y, probablemente, sesgado.

Un segundo factor que condiciona el deficiente conocimiento del mundo educativo y laboral con el que se afronta la toma de decisiones y que interactúa con el anterior es que no saben cómo acceder a la información sobre las profesiones - pese a las oportunidades que abre Internet - o, si saben, no tienen criterios para decidir si es pertinente, fiable y suficiente cuando, llegada la situación de decidir, los alumnos se dan cuenta de que carecen de la información necesaria. Los alumnos pueden tener ideas distorsionadas y puede que no se les proporcione de modo sistemático

información, pero si se les facilitasen medios de acceder a la información que precisan, ello podría contribuir a que su conocimiento del mundo educativo y laboral mejorase. No obstante, de acuerdo con Ryan (1999), ni la práctica de facilitar información a través de conferencias o monografías sobre las distintas profesiones, ni la existencia de centros de información educativo-profesional con fuentes múltiples de información - carpetas, vídeo-cassettes, audio-cassettes, biblioteca profesional, bases de datos accesibles vía Internet, etc., son suficientes para modificar las representaciones inadecuadas de los alumnos. La utilidad de estas fuentes de información depende del grado en que los alumnos hacen explícitas sus metas, construyen planes, interpretan la información tratando de entender sus implicaciones, y reciben retroalimentación a través del asesor vocacional sobre su modo de representarse sus problemas vocacionales. Estudios recientes que han analizado los elementos críticos de las intervenciones eficaces para facilitar la preparación para la toma de decisiones apoyan estas ideas (Brown y otros, 2003; Hirschi y L ge, 2007, 2008; Ryan, 1999). Sin embargo, parece poco probable que la mayoría de los alumnos realicen una elaboración adecuada de esta información sin ayuda de un experto que les facilite el acceso al marco conceptual adecuado para enmarcar el problema y a los criterios y estrategias de valoración de la información adecuados.

Así pues, dado el influjo de los factores señalados en la toma de decisiones relevantes para el futuro social y profesional de los alumnos, teniendo presente que necesitan ayuda para cambiar sus ideas erróneas, que el cambio de las ideas previas y su sustitución por otras nuevas requiere descubrir la inadecuación de las primeras y encontrar otras más adecuadas, que aprender a utilizarlas para valorar y usar la información requiere cierta práctica y que ésta requiere tiempo, parece que la vía más adecuada para ayudar a los alumnos a adquirir el conocimiento necesario sobre el mundo educativo y

laboral, así como a adquirir estrategias de búsqueda de la información necesaria y criterios adecuados para su valoración, es plantear tal adquisición como objetivo a conseguir en el contexto de la actividad curricular ordinaria. No hay que olvidar que la educación y el trabajo forman parte del entorno social cuyo conocimiento se pretende facilitar al alumno desde distintas materias - Historia, Geografía, Economía, etc., y que la comprensión y valoración crítica de la información es algo que se trabaja en el área de Lengua, donde los alumnos han de manejar textos de muy distintos tipos. En consecuencia, parece posible y deseable integrar en las áreas señaladas objetivos y actividades tendentes a facilitar a los alumnos la adquisición de los conocimientos y estrategias referidos. Esto no significa que los medios de información anteriormente señalados, en especial los servicios de auto-información vocacional y profesional no sean útiles. Probablemente no serán sólo útiles sino también necesarios, ya que en clase no se pueden abordar todos los aspectos que son necesarios. Sin embargo, es importante que el alumno adquiera un marco conceptual y unas estrategias que le permitan valorar cuándo la información que se le ofrece es pertinente, fiable y suficiente, y esto requiere un trabajo previo.

D) Condicionantes de la capacidad de previsión y planificación

La madurez de cualquier decisión viene dada, al menos en parte, por el grado en que se han considerado las posibles alternativas de acción y sus consecuencias positivas y negativas a corto y a largo plazo en relación con las metas que se está tratando de alcanzar. El grado en que los adolescentes consideran posibles alternativas y valoran sus consecuencias difiere mucho de unos a otros (Hirschi, 2011). El principal factor personal que condiciona este hecho es su "orientación al futuro", esto es, el grado en que, ante una situación dada, se tiende a examinarla a la luz de metas distantes (Ferrari,

Nota y Sorsi, 2010). La orientación al futuro, a su vez, depende del grado en que los adolescentes tienen claras las metas que persiguen no tanto a corto plazo cuanto a medio y a largo plazo, ya que es este hecho el que despierta la necesidad de examinar las implicaciones de las posibilidades de acción existentes en un momento dado - en qué medida son útiles o no para alcanzar la meta que se persigue - y sus posibles consecuencias. El grado, pues, en que se tienen claras las metas que se persiguen y la distancia temporal de las mismas respecto al momento presente parecen ser factores fundamentales para poder prever las implicaciones de las opciones a escoger, ya que inducen a los adolescentes a examinar la adecuación de los medios a poner para conseguir las metas y a valorar las posibles consecuencias de escoger distintas líneas de acción. Ahora bien, ¿de qué depende el que los alumnos tiendan a clarificar las metas que persiguen en una situación dada y, a partir de ello, a examinar las posibles acciones que pueden ayudarles a conseguirlas, a prever sus consecuencias y a esforzarse por alcanzarlas?

Parece que hasta la adolescencia, período en el que se alcanza la capacidad de pensar sobre lo posible, chicos y chicas sólo tienden a pensar en metas situadas en un futuro cercano. A partir de la adolescencia, sin embargo, son capaces de pensar en metas temporalmente distantes y de elaborar las implicaciones de las distintas formas de actuar para conseguirlas. No obstante, las diferencias existentes en la capacidad de previsión y planificación no dependen sólo del desarrollo cognitivo, sino también del grado en que los sujetos reciben de las personas que constituyen su contexto estímulo para pensar en metas distantes y en las implicaciones de las posibles acciones encaminadas a su consecución. Pero el grado en que esto ocurre en la mayoría de los casos, tanto en la familia como en la escuela, es mínimo, y no sólo en relación con las metas que tienen que ver con el futuro profesional, sino en general. Basta con examinar lo que ocurre en las aulas para

comprobar lo que acabamos de afirmar. Una vez recibidos al comienzo de cada curso los libros que recogen los contenidos a trabajar, que suponen una referencia global a una meta a alcanzar, prácticamente la única referencia a metas futuras es la que tiene que ver con las notas. La única excepción a esta regla parece ser la referencia frecuente al tipo de pruebas que tendrán que superar en el examen de selectividad. Pero más allá de esta referencia, el trabajo diario de la mayoría de los alumnos - que en palabras de uno de ellos "va casi siempre bastante deprisa" - se centra en la consecución de objetivos inmediatos en relación con los cuales la necesidad de previsión y planificación es mínima. Además, el grado en que, antes de trabajar un tema, los profesores hacen explícitos de modo preciso las finalidades que confieren relevancia a la adquisición de los objetivos de aprendizaje es, en muchos casos, muy pequeño. Obviamente, ni todos los profesores, ni todos los padres actúan del mismo modo, lo que contribuye a generar las diferencias que encontramos en los alumnos.

La falta de entrenamiento sistemático de la capacidad de planificación de la propia actividad a medio y largo plazo no es extraña cuando ni siquiera en el actual diseño curricular se plantea de modo explícito como objetivo educativo de la enseñanza secundaria, aunque su consecución parece necesaria para lograr varios de los objetivos que los alumnos han de alcanzar y, especialmente, para que el Bachillerato pueda cumplir con su función orientadora. El que la necesidad de facilitar la adquisición la capacidad de previsión y planificación no se haga explícita de algún modo - el que no se clarifique como meta a conseguir-, junto con la preocupación de los profesores por insistir en la consecución de aquellos objetivos de los que los alumnos van a ser evaluados posteriormente, evaluación que indirectamente incide en la valoración de su propia imagen como profesores, influye en que no se planifiquen actividades de aprendizaje específicas orientadas a facilitar

la adquisición de tales capacidades. No obstante, en la medida en que los Departamentos de Orientación deben elaborar propuestas que se incorporen al proyecto curricular orientadas a facilitar la consecución de los objetivos educativos, entre los que se encuentran la adquisición de las capacidades que puedan ser necesarias para la inserción social y profesional, queda abierta la posibilidad de que a partir de tales propuestas se introduzcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje actividades que impliquen pensar en metas a medio y largo plazo, que exijan por tanto examinar distintas vías de actuación y que contribuyan, de este modo, a desarrollar la "orientación al futuro", facilitando la adquisición de la capacidad de previsión, planificación y toma de decisiones en distintos contextos y en relación con distintos contenidos - entre ellos los relacionados con la adquisición de conocimientos sobre el mundo educativo y profesional-, de modo que sea posible aplicar de modo flexible y generalizado las capacidades adquiridas.

E) Condicionantes de la creencia en la posibilidad de ejercer algún control sobre el propio futuro

Un hecho conocido desde hace tiempo, pero subrayado también en publicaciones recientes (Converse, Pathak y otros, 2012) es que, aunque tener claras las metas que se desea alcanzar hace que se tienda a prever más las consecuencias de las propias acciones y a esforzarse más, y que se consiga además un mayor rendimiento, esto sólo ocurre cuando la actitud hacia el futuro, basada en las expectativas de poder conseguir las metas deseadas, es positiva. Este hecho puede explicar la desmotivación de muchos alumnos en algunas situaciones en que las circunstancias externas hacen más probable que lleguen a la conclusión de que no está en sus manos el conseguir lo que desean como, por ejemplo, la situación que se plantea ante la selectividad universitaria o la que plantea la existencia de un nivel elevado de parados. Sin

embargo, aun estando en la misma situación, no todos los estudiantes reaccionan de igual modo, lo que hace necesario considerar qué factores pueden estar condicionando el que algunos de ellos consideren que no tienen control sobre su futuro a fin de poder actuar sobre los mismos y ayudarles.

Las expectativas de poder controlar la consecución de las propias metas dependen tanto de factores personales como de las características del contexto. Por lo que a las características personales se refiere, el principal factor es la experiencia que el sujeto tiene de su capacidad para resolver problemas en distintos ámbitos y para aprender a resolverlos cuando no sabe (Heckhausen y Krug, 1982). Esta experiencia da lugar a que el sujeto tenga un concepto positivo y realista de sí mismo, lo que contribuye a mantener elevadas sus expectativas de controlar la consecución de las metas que persigue a la hora de afrontar distintas situaciones. Sin embargo, tener un buen autoconcepto no es suficiente para confiar en poder controlar la consecución de lo que uno se propone. Es cierto, como puso hace tiempo de manifiesto Kuhl (1987), que si una persona se enfrenta con algún fracaso cuando intenta resolver un problema o conseguir un objetivo, inicialmente no abandona, sino que suele esforzarse aún más. También es cierto que este comportamiento es más frecuente en las personas que se centran más en cómo resolver la dificultad que en la propia experiencia de fracaso (Kuhl, 1994). Sin embargo, a la larga el fracaso repetido tiende a generar modos de pensar que reflejan la percepción de ausencia de control (Pardo y Alonso-Tapia, 1990). En consecuencia, para que una persona no se desanime ante las dificultades que le plantea conseguir una meta determinada parece necesario que obtenga un cierto grado de éxito, esto es, que experimente que avanza. En caso contrario, puede pensar que, aunque sea una persona inteligente, no está en su mano el alcanzar aquella meta. Ahora bien, ¿qué es lo que determina que una persona, incluso con buen autoconcepto, llegue a tener

unas expectativas de control bajas? ¿Qué es lo que da lugar a que las dificultades se experimenten repetidamente como fracasos y no sólo como dificultades? ¿Y qué es lo que da lugar a que esto ocurra en relación con las decisiones que se han de tomar relacionadas con el futuro académico profesional?

La percepción de control o de falta del mismo parece verse afectada de modo especial por varios factores que pueden verse influidos a su vez de modo importante por las experiencias educativas. El primero de estos factores es la capacidad de dividir el problema que se trata de afrontar en problemas más pequeños y de centrarse en la solución de éstos paso a paso. No tiene sentido agobiarse pensando que las cosas están tan mal que uno no va a encontrar trabajo cuando lo que hace falta es crear las condiciones que pueden hacer posible este hecho, como tampoco tiene sentido pensar que uno no es capaz de resolver un problema de matemáticas tras leerlo cuando no ha identificado el origen de la dificultad que experimenta inicialmente ni se ha preguntado cómo resolver esa primera dificultad. Diversos trabajos revisados por Heckhausen y Krug (1982) han mostrado que cuando se enseña a los alumnos a dividir las tareas en submetas, lo que implica ajustar el nivel de aspiración, incrementan las expectativas de control y la tendencia a auto-responsabilizarse de los propios logros.

Un segundo factor que influye en que conseguir algo se perciba bajo el propio control o no es la forma en que se definen las metas a conseguir y la importancia que se da a no conseguirlas del modo concreto en que uno desea. Por ejemplo, no es infrecuente que un alumno piense que no está en su poder el conseguir aprobar todas las asignaturas en junio, lo que puede ser cierto, y que ante esta posibilidad se desanime y deje de esforzarse. Sin embargo, el problema se debe a un planteamiento no realista de las propias metas y a una

valoración inadecuada de las consecuencias de no conseguir aprobar en junio. Si el objetivo final es realmente aprender y ser capaz de progresar, dentro de las propias posibilidades, hacia la superación de las pruebas que le permiten pasar de curso o acceder a la universidad, lo lógico sería que se planificase sus estudios de modo que aprobar en un momento dado pasase a un segundo lugar. Imaginemos otro caso, el del alumno que considera que no está en su mano el poder hacer Medicina y que, por ese motivo, se hunde y deja de esforzarse. Esta desmotivación podría evitarse si el alumno fuera consciente de que estos estudios son en realidad no la meta, sino un medio para un fin - posición social, ingresos, posibilidad de ayudar, curiosidad científica, etc.-, y considerase la posibilidad de conseguir estas mismas metas a través de otros estudios cuyo acceso esté dentro de las posibilidades de control del propio alumno. Aunque Heckhausen y Krug (1982) no hacen referencia al efecto que la redefinición de las metas en el sentido señalado puede tener sobre las expectativas de poder controlar su consecución, el énfasis en que las metas sean realistas y los efectos positivos que ello tiene apoyan la importancia de una redefinición de las propias metas que haga su consecución más plausible.

Finalmente, un tercer factor que influye en las expectativas de control tiene que ver con la consideración de caminos alternativos. Por ejemplo, muchos alumnos no se esfuerzan porque piensan que conseguir empleo es algo que depende de los demás - de que alguien les contrate, de que alguien les recomiende, etc.-, algo que ven particularmente difícil. Sin embargo, una vía para poder ganarse la vida es el autoempleo, esto es, el buscar poder hacer algo útil que pueda "venderse" directamente, sin necesidad de que una empresa oferte empleo alguno. Considerar esta posibilidad como algo real puede incrementar las expectativas de los alumnos de poder tener un buen futuro profesional y moverles a planificar la adquisición de las capacidades y los medios que posibiliten la consecución de las metas deseadas por una

nueva vía.

El que los alumnos afronten la toma de decisiones relacionadas con su futuro educativo y profesional creyendo en la posibilidad de cambiar en alguna medida las condiciones que constituyen un obstáculo para su desarrollo y controlar así su propio futuro se ve condicionado, al menos en parte, por las características mencionadas. ¿Qué es lo que hace, sin embargo, que haya alumnos que no se sepan establecer metas parciales y centrarse en su consecución, que no sean capaces de redefinir lo que parecen metas finales como medios que pueden ser sustituidos por otros medios alternativos o que no sean capaces de plantearse caminos alternativos como el autoempleo?

Aunque los factores mencionados no dependen sólo del modo en que se plantea y desarrolla la actividad educativa, las características de ésta pueden contribuir a condicionar que alumnos y alumnas sean capaces de redefinir sus metas de modo realista o no, a que sean capaces de considerar y valorar positivamente la adopción de caminos alternativos para conseguirlas y que sean capaces de centrarse en la consecución de submetas previamente establecidas. En primer lugar, es poco frecuente que los alumnos tengan que realizar trabajos a largo plazo que requieran planificación y para cuya realización, debido a su complejidad, sea conveniente dividir el trabajo en submetas. Este hecho hace que las posibilidades de enseñar a los alumnos a establecer metas realistas, a observar en qué medida las van consiguiendo, a ajustarlas si observan que el problema aún resulta complejo, a fijarse en los progresos realizados y a autorreforzarse por ello, sean escasas. Sin embargo, diversos trabajos revisados por McClelland (1985a, pp. 567-589) han puesto de manifiesto que cuando los profesores enseñan a los alumnos a actuar del modo indicado y les dan además la oportunidad de hacerlo, no sólo modifican las expectativas de éstos sino también su rendimiento, resultado que en uno

de los estudios se mantuvo en aquellos alumnos que se habían cambiado a otro centro en el que los profesores no habían sido entrenados en cómo motivar a sus alumnos y facilitar el aumento de sus expectativas de éxito. De Charms (1976) encontró resultados semejantes tras enseñar a los profesores cómo podían, además, hacer a sus alumnos más conscientes de cómo podían tener control de su propio destino, dejando de ser peones o marionetas para ser quienes moviesen los hilos de su propia vida.

Pese a los hechos que acabamos de describir, dado que los efectos obtenidos en los estudios señalados se han encontrado fundamentalmente en el campo académico, podría pensarse que enseñar a los alumnos a establecer submetas, supervisar su rendimiento en relación con las mismas, ajustarlas y ajustar su forma de actuar y autorreforzarse por los avances experimentados tiene efecto sólo en el contexto de las tareas en que se ha producido el entrenamiento, ya que no hay datos sobre la generalización de las expectativas generadas a contextos distintos. Sin embargo, creemos que esto no tiene por qué ser así. Es cierto que los estudios más recientes sobre transferencia de las habilidades cognitivas adquiridas en un contexto a contextos distintos muestran que no es automática y que requiere también de entrenamiento (Blume, Ford, Baldwin y Huang, 2010; Glaser, 1984). Pero poseer una capacidad, aunque sólo se sepa ponerla en juego en un contexto dado, constituye el punto de partida necesario para facilitar mediante entrenamiento su transferencia a un contexto distinto.

El contexto escolar también contribuye a generar la sensación de que el futuro no está en las propias manos en la medida en que, cuando se habla a los alumnos de la relevancia de los estudios para el futuro académico y profesional, se mencionan y se valoran profesiones específicas concretas, considerándolas como un fin a conseguir, y no las áreas profesionales que

pueden satisfacer las metas personales, en relación con las cuales las carreras y profesiones concretas son sólo un medio sustituible si es preciso. Y lo mismo cabe decir en relación con la posibilidad de considerar medios alternativos para alcanzar una meta dada, como la consideración del autoempleo anteriormente referida. En relación con este punto puede pensarse que las expectativas de alumnos y alumnas de controlar su futuro académico y profesional no variarán cuando se les planteen posibilidades como ésta porque pueden percibir que, aunque la sugerencia sea interesante, carecen de las condiciones necesarias para ello. Probablemente esto sea cierto, pero sólo si no se ayuda a los alumnos a desarrollar las características cognitivas y motivacionales que facilitan el desarrollo de la iniciativa y la motivación de logro empresarial, algo que es posible facilitar con el entrenamiento adecuado.

Resumiendo podemos decir lo siguiente. La percepción de la posibilidad de controlar el propio futuro académico y profesional se ve condicionada en buena medida por lo que los estudiantes observan y escuchan en relación con la dificultad o facilidad de acceder y cursar unos estudios o conseguir insertarse en el mundo laboral una vez concluidos. No obstante, los profesores pueden facilitar el desarrollo del autoconcepto y la adquisición de las capacidades y modos de representarse las metas profesionales y los caminos para alcanzarlas a través de las referencias a las mismas que puedan hacer a lo largo de sus clases, referencias que afectan a las expectativas de controlar el propio futuro académico-profesional. Por ello, el orientador puede contribuir a facilitar la adquisición de tales expectativas sugiriendo modos de actuación adecuados para la consecución de este objetivo.

F) Condicionantes de la forma específica en que se afronta la toma de decisiones

Además de la representación y valoración que los alumnos hacen de sí mismos, de la oferta educativa y del mundo profesional, la toma de decisiones vocacionales se ve afectada por las estrategias concretas que los alumnos utilizan para decidirse cuando ven próxima la ocasión en que han de hacerlo.

Aun partiendo desde distintos marcos conceptuales, la mayoría de los autores que han estudiado cómo se toman las decisiones relacionadas con el futuro académico y profesional coinciden a grandes rasgos en la descripción del proceso que suele seguirse, si bien difieren en el grado en que acentúan la importancia de unos factores u otros, en qué es lo que produce las diferencias individuales que se observan y, por supuesto, en el enfoque del asesoramiento que sugieren, si es que lo hacen.

Hirschi y Läge (2007) han propuesto un modelo de seis fases (figura 4.2) que permite tanto entender las fuentes de dificultad que se presentan en el proceso de toma de decisiones como organizar la intervención. El proceso comienza cuando se abre ante el alumno la necesidad de elegir y éste se pregunta qué hacer (Fase 1). En este momento los alumnos consideran de forma más o menos sistemática de qué alternativas disponen. Si las alternativas son pocas, como cuando han de elegir materias optativas, suelen considerarlas todas (Fase 2), pero si son muchas necesitan reducirlas (Fase 3) y examinar éstas en profundidad (Fase 4). El examen de las alternativas exige considerar cuáles son las consecuencias posibles que cada una de las opciones puede tener, cuáles de estas consecuencias son mas probables y cuáles menos, y qué valor pueden tener para uno mismo. Como resultado de este análisis y de la contrastación de las implicaciones de las distintas alternativas, los alumnos elegirían la opción que considerasen más conveniente (Fase 5) y, eventualmente, se comprometerán con la misma

(Fase 6).

En la práctica, sin embargo, las representaciones finales a las que llegan los alumnos difieren en su grado de elaboración. Esto se debe no sólo a las diferencias en el grado en que el alumno ha desarrollado las características personales que hemos considerado hasta el momento - autoconcepto, conocimiento de las propias motivaciones e intereses, conocimiento de la oferta educativa, capacidad de prever las implicaciones de sus acciones y creencia en la posibilidad de controlar el propio futuro-, sino también debido a que el modo en que se procede a cada paso es distinto, siendo las principales fuentes de las diferencias que se observan las indicadas en las siguientes páginas.

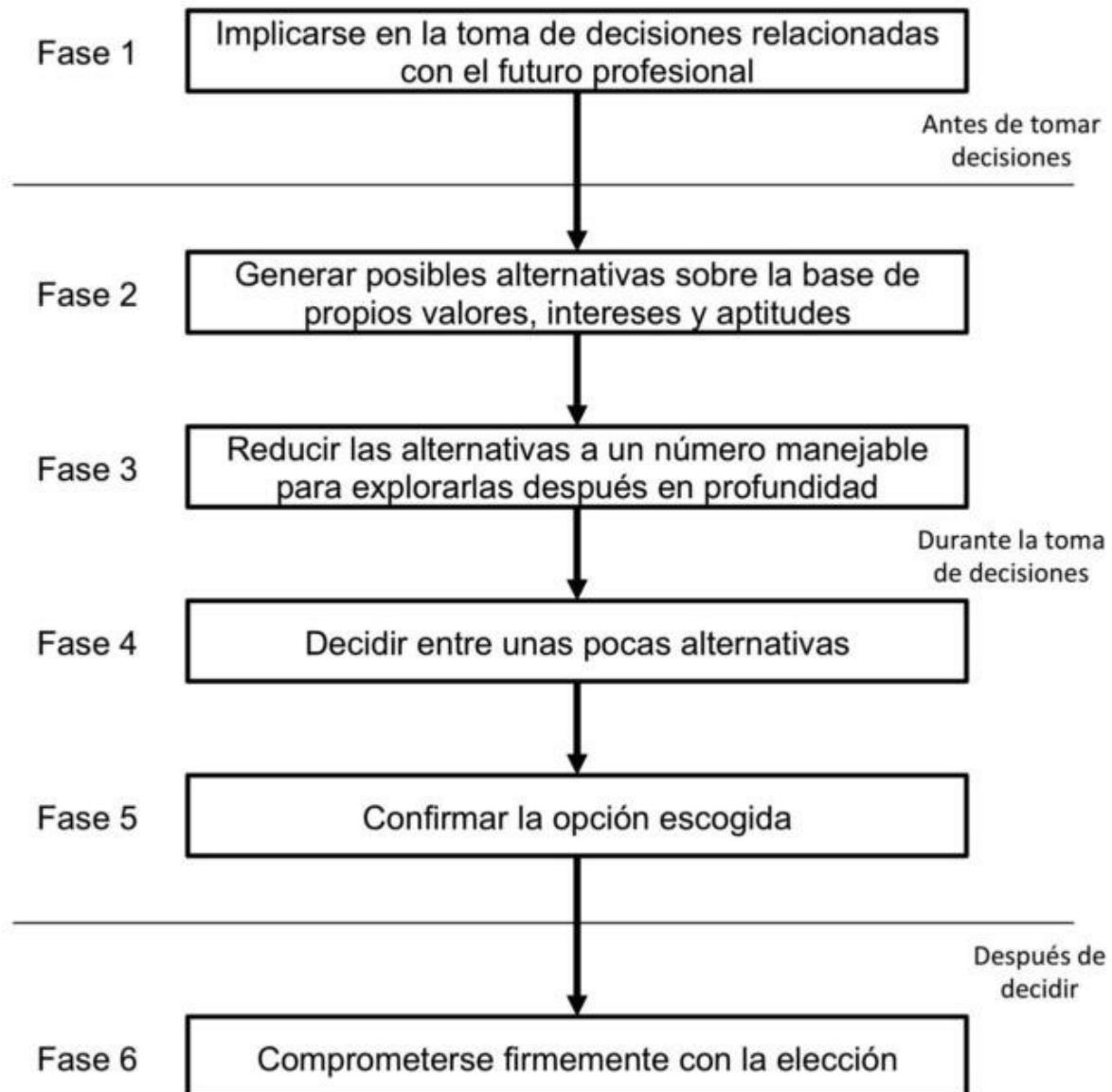


Figura 4.2. Modelo del proceso de toma de decisiones relacionadas con la carrera profesional.

En primer lugar, el grado en que los alumnos son conscientes de que de las decisiones que tomen pueden seguirse consecuencias importantes y que, por lo tanto, la decisión debe tomarse a partir de un análisis riguroso del problema. Probablemente, el grado en que esto ocurre dependerá, como ocurre con otras diferencias que tienen lugar a lo largo del proceso de toma

de decisiones, del grado en que las personas con las que interactúan los alumnos y, en particular, los asesores vocacionales, faciliten la toma de conciencia del problema y el afrontamiento sistemático del mismo. De hecho se ha comprobado que el asesoramiento sobre la toma de decisiones relacionadas con el futuro profesional no sólo es efectivo a corto plazo, sino también una vez transcurrido un año del mismo (Perdrix y otros, 2012).

En segundo lugar, aun cuando los alumnos sean conscientes del problema, suelen diferir en el grado en que buscan información que les permita aclarar las alternativas existentes y sus consecuencias posibles y probables, y en los criterios que utilizan para estimar esta probabilidad. Para muchos autores, el grado en que se busca información depende de la ansiedad que genera la mayor o menor incertidumbre inherente a toda situación de decisión. Sin embargo, también puede depender de saber qué información buscar y dónde buscarla, conocimientos cuya adquisición puede facilitarse, por un lado, a través de la actividad educativa desarrollada en el contexto del currículo, en la medida en que es posible plantear actividades que faciliten la consecución tanto de los objetivos propios de la materia de que se trate como de conocimientos relevantes sobre el mundo educativo y laboral y sobre los procedimientos y estrategias que facilitan el acceso al mismo y, por otro lado, a través de acciones específicas planificadas desde el Servicio de Orientación (Álvarez y otros, 1991).

En tercer lugar, los alumnos difieren en los criterios que utilizan para valorar las consecuencias de las distintas opciones. Tiedman y Tiedman (1985) han señalado que los valores e intereses son el factor que más influye en la toma de decisiones. Sin embargo, los criterios de decisión que utiliza cada alumno pueden ser muy diversos, como han puesto de manifiesto Rivas y col. (1989). Por ejemplo, los alumnos pueden valorar las distintas opciones

en función de criterios tan diversos como las posibilidades de empleo, las posibilidades de trabajar por cuenta propia, el poder estudiar sin desplazarse a otra ciudad, el valor que la familia atribuye a esa carrera, la facilidad de los estudios, el tiempo libre que dejan para otras cosas, la menor incidencia de la discriminación sexista, etc. En principio no es que haya unos criterios de valor mejores que otros. Pero lo que sí parece necesario es que los alumnos sean capaces de hacer explícitos los criterios de valoración y decisión (Ryan, 1999), de modo que puedan examinar si los supuestos que les llevan a valorar positiva o negativamente unas determinadas opciones se hallan o no sólidamente fundamentados, algo que puede verse facilitado en la medida en que, en la interacción día a día, los profesores acostumbren a los alumnos a hacer explícitas las razones de por qué actúan como actúan.

En cuarto lugar, como resultado del proceso anterior y del contexto en que se plantea la situación de decisión, el alumno puede tener que afrontar una situación en la que le resulte difícil decidir por la complejidad de factores a considerar, porque ha llegado a una situación en que le domina la incertidumbre o porque los intereses de las personas que integran el contexto social en que debe tomar la decisión - sobre todo, la familia - entran en conflicto con sus propios intereses (Ardit y Rivas, 1990; Lozano, 2007). En estos casos, los alumnos difieren en las estrategias que utilizan para afrontar el problema. Frente a la incertidumbre se puede actuar bien ignorándola o retrasando la decisión, bien buscando información adicional que permita salir del punto muerto, o bien intentando modificar las consecuencias adversas que puedan estar haciendo que una alternativa no pueda ser escogida. También existen estrategias para facilitar el afrontamiento de decisiones complejas - buscar información adicional, dividir el problema en subproblemas, etc.-, y para reducir o eliminar el conflicto que se plantea a veces cuando una posible opción va en contra de los intereses de otras personas - ignorar el conflicto,

negociar la solución, etc.-. Obviamente, no todas estas estrategias son igualmente eficaces. Por otra parte, algunas de ellas pueden ocasionalmente ser objeto de entrenamiento, ya que en las clases es posible enseñar a los alumnos a resolver problemas complejos y, a través de las actividades grupales donde pueden plantearse conflictos de intereses, enseñarles estrategias positivas para afrontar estas situaciones.

En el cuadro 4.1, se recogen, a modo de síntesis, los componentes de la madurez vocacional así como algunos de los factores contextuales que influyen en la adquisición y desarrollo de la misma. La posibilidad de ayudar a los alumnos a desarrollar su madurez pasa por actuar sobre los factores contextuales descritos. Cómo puede hacerse y, en particular, de qué modo puede contribuir el orientador a que se dé respuesta desde las actividades cotidianas de enseñanza realizadas en el contexto de las materias del currículo es algo que veremos en el próximo apartado.

Cuadro 4.1. Factores contextuales que influyen en la adquisición de los componentes de la madurez vocacional

<i>Componentes</i>	<i>Factores contextuales</i>
Poseer un autoconcepto realista y positivo	• Animar a expresar ideas y opiniones, razonarlas con ellos y tenerlas en cuenta siempre que sea posible. • Aceptación incondicional del sujeto, manifiesta en lo que se le dice y en cómo se le atiende. • Delimitación clara de las normas y exigencias a las que debe ajustarse el sujeto. • Disciplina firme, razonada y no desproporcionada. • Corrección de los sesgos en las inferencias que el sujeto tiende a extraer sobre su responsabilidad y sobre las implicaciones de las propias acciones.
Conocer las propias motivaciones e intereses	• Grado en que los profesores modelan el gusto por la propia materia y crean las condiciones para que dé lugar a experiencias generadoras de satisfacción. • Grado en que se pone de manifiesto la relevancia de poseer unos conocimientos determinados. • Grado en que se facilita la reflexión explícita y sistemática sobre los valores e intereses que se ponen en juego cuando se toman decisiones.
Creer en la posibilidad de controlar el propio futuro	• Grado en que se enseña a establecer submetas realistas y a supervisar el propio progreso a la hora de tratar de conseguir metas a largo plazo. • Grado en que las carreras y profesiones se presentan como medio sustituible para conseguir un fin. • Grado en que se enseña a buscar medios alternativos para conseguir una meta dada.
Conocimientos sobre el mundo académico y profesional	• Grado en que la experiencia informal facilita conocimientos relevantes o sesgados. • Grado en que se facilita el acceso a la información relevante. • Grado en que se facilita a los alumnos un marco conceptual adecuado para interpretar la información disponible.
Previsión de las consecuencias de las propias decisiones	• Grado en que se proporciona estímulo para pensar en metas distantes. • Grado en que se estimula a pensar en las implicaciones de las posibles acciones para la consecución de una meta.
Adquisición de estrategias específicas de decisión	• Grado en que las personas que interactúan con el alumno facilitan la toma de conciencia de la necesidad de un afrontamiento sistemático. • Grado en que se plantean dentro del currículo actividades encaminadas a facilitar la adquisición de conocimientos y estrategias que facilitan el acceso a la información. • Grado en que, en la interacción día a día, se acostumbra a los alumnos a hacer explícitas las razones de por qué actúan como lo hacen.

No obstante, es preciso subrayar de nuevo que las pautas de intervención

que sugerimos no agotan las vías de intervención del orientador en relación con la necesidad de facilitar la inserción socio-laboral. Muchos alumnos seguirán llegando a los momentos en que se requiere tomar decisiones sin la madurez suficiente, pese a los esfuerzos que profesores y tutores hayan intentado realizar para ayudarles a adquirir las capacidades necesarias. En estos casos, la labor del orientador es ayudarles de modo puntual a tomar las decisiones pertinentes y a que las sitúen en el contexto de lo que son, acciones ubicadas en un contexto que en manera alguna determina de modo irreversible el futuro dado el carácter evolutivo del proceso de toma de decisiones vocacionales (Super, 1977), lo que significa que futuras decisiones pueden permitir eventualmente la corrección de los errores cometidos. Para ello el orientador debe contar también con modelos y procedimientos adecuados, algo que trataremos en la última parte de este capítulo.

4.3. Modalidades de prevención e intervención

De la descripción de los factores que condicionan el que alumnos y alumnas sean capaces de tomar decisiones relacionadas con su futuro educativo y profesional realizada hasta el momento se desprende la necesidad de actuar desde distintas perspectivas y con distintos enfoques a la hora de intervenir.

Ante todo, es preciso ayudar a modificar las pautas cotidianas de actuación del profesor, pautas que no se dirigen de modo específico a mejorar la madurez vocacional pero que indirectamente influyen en ella. A través de las pautas de interacción y del contenido de la misma los profesores contribuyen a modelar y moldear el autoconcepto del alumno, sus expectativas, sus estrategias y modos de pensar, sus valores, el modo en que percibe su entorno, etc. En consecuencia, es preciso que el orientador promueva en los profesores un proceso de reflexión sobre el contenido y características de sus

pautas de interacción con los alumnos, a fin de modificarlos si es preciso. Ahora bien: ¿qué directrices puede proporcionar el orientador con este fin? Dado que los mensajes proporcionados por los profesores no sólo influyen en los aspectos mencionados, sino también en el aprendizaje y la motivación en general, serán presentadas en el próximo capítulo, en el que se trata el problema de la evaluación y la intervención centradas en el contexto escolar y familiar inmediato. No obstante, no queremos dejar de subrayar en este momento que el modo de interacción del profesor con sus alumnos - los mensajes que da, el grado de atención que presta, el grado en que acepta las intervenciones del alumno y en que, pese a que las equivocaciones que contengan, construye y las elabora de modo positivo, etc.-, constituyen un factor fundamental para facilitar el desarrollo de un autoconcepto realista y positivo, de expectativas de poder influir en el propio futuro, de pautas de pensamiento en las que se tiendan a considerar metas distantes y a prever las implicaciones de las acciones posibles en relación con aquellas. Por ello es importante que el orientador motive a los profesores a evaluar el modo en que interactúan con sus alumnos y les facilite esta tarea, para lo que pueden trabajar del modo que exponemos en el próximo capítulo.

Pero, además, es preciso actuar tratando de ayudar de modo directo a los alumnos tanto en el desarrollo de su madurez para tomar decisiones sobre su futuro educativo y profesional como en el proceso de toma de decisiones en momentos críticos, algo que puede hacerse desde tres enfoques diferentes.

4.3.1. Intervención centrada en el currículo

Cuando un alumno ha de tomar una decisión no lo hace en el vacío. En determinados momentos se enfrenta al problema de elegir entre asignaturas optativas de cuya complejidad y utilidad futura puede tener más o menos

información, en relación con las cuales se cree más o menos competente y cuyo contenido despierta mayor o menor grado de interés. Y lo mismo ocurre cuando debe elegir entre opciones de formación profesional o bachillerato, o entre cursos que pueden aportar información complementaria para su futuro profesional. Cada opción abre la posibilidad de conseguir una meta con un determinado valor. Asimismo, cuando se decide no sólo se consideran las posibles metas a conseguir, sino también los medios que hay que poner en juego para lograrlas: el tiempo y los costes de los distintos tipos que pueden suponer una opción, las renunciaciones que pueden implicar, los propios conocimientos, capacidades y recursos, etc., características del propio sujeto que ha de decidir, sus capacidades y conocimientos. Finalmente, es preciso tener en cuenta que tomar decisiones es algo que se realiza ponderando las opciones de modo más o menos sistemático y riguroso, esto es, mediante estrategias cuya eficacia puede ser muy diferente. Pues bien, los tres tipos de conocimientos - los implicados en la valoración de las metas, en la valoración de los medios, y los relativos a las estrategias implicadas en la búsqueda, selección, organización y valoración de la información, pueden ser facilitados, al menos en parte, por las experiencias ordinarias de aprendizaje organizadas en torno a las materias del currículo, teniendo en cuenta las posibilidades que se indican en la figura 4.3. Ahora bien, ¿cómo se puede proceder con este fin?



Figura 4.3. Aportaciones del currículo al desarrollo de la capacidad de tomar decisiones.

Álvarez y col. (1991) desarrollaron una propuesta de actuación que puede servir de ejemplo para ilustrar cómo proceder. Se trata de una propuesta en tres fases: información, reflexión y decisión, correspondiendo la actuación desde el currículo fundamentalmente a la primera fase. Durante esta fase, la concreción de su propuesta afecta fundamental aunque no exclusivamente a las áreas de Lengua y Ciencias Sociales, y busca facilitar el conocimiento de uno mismo, el de la oferta educativa y el del mundo laboral.

Facilitar la reflexión y el conocimiento de sí mismo. Con este fin los autores mencionados plantean distintos tipos de actividades que, por sus características, parece propio desarrollar desde el área de Lengua. Describimos brevemente la primera de ellas, a fin de ilustrar el planteamiento que encierra en relación con la orientación. La actividad a que nos referimos consiste en completar y analizar un cuestionario semejante al que incluimos

en el cuadro 4.2. Esta tarea implica un acercamiento a un tipo especial de texto, los cuestionarios. Desde el punto de vista de los objetivos del área de Lengua, los distintos tipos de cuestionarios y formularios constituyen una forma de comunicación con unas características y estructura que es preciso aprender a comprender. En este contexto, el completar y analizar un cuestionario no tiene por qué interferir en el planteamiento docente del área de Lengua. Pero, además, puede contribuir a que alumnos y alumnas tomen conciencia de los elementos que pueden afectar al futuro académico y profesional, de su situación actual y de la necesidad de trabajar para desarrollar los conocimientos y capacidades que pueden permitirles afrontar su futuro con madurez.

Una vez que los alumnos han completado el cuestionario, sus autores proponen que se trabaje tanto desde la perspectiva propia de la Lengua - reconocer la estructura propia de los cuestionarios y encuestas y el vocabulario que utilizan, adquirir estrategias de lectura que permitan completarlos adecuadamente, adquirir una actitud reflexiva antes de expresarse por escrito, etc. - como desde la perspectiva de la orientación - aprender a utilizar el lenguaje de la descripción personal oralmente y por escrito, adoptar una actitud reflexiva que permita identificar conductas cotidianas que puedan afectar a las decisiones relacionadas con los estudios, conocer por qué en un cuestionario de este tipo el autor pregunta por los distintos tipos de contenidos (lo que facilitará la toma de conciencia de su relevancia vocacional), etc.-. Sugieren, además, otras orientaciones didácticas muy interesantes, como las relacionadas con el tratamiento cuantitativo de las respuestas, pero sobre las que no vamos a entrar.

Cuadro 4.2. Cuestionario preliminar de orientación vocacional

Al terminar la etapa actual de estudios y a lo largo de los próximos años vas a tener que tomar una serie de decisiones de las que van a depender tu futuro profesional y, previamente, los estudios que te conducirán al mismo. Para que puedas tomar estas decisiones de forma madura, es preciso que tengas ciertos conocimientos de ti, del mundo educativo y del mundo del trabajo. El presente cuestionario pretende sólo facilitarte un primer acercamiento a estos conocimientos.

- A. Normalmente, cuando una persona elige estudios lo hace pensando que tiene capacidad para realizarlos. Sin embargo, para no equivocarse tiene que conocerse bien a sí misma. En tu caso,

1. ¿En qué grado crees que vales para estudiar? No sirvo 0 1 2 3 4 Totalmente
¿En qué grado –de 0 a 4– piensas así debido:
- | | |
|---|-----------|
| a tus notas? | 0 1 2 3 4 |
| a la opinión de tus padres? | 0 1 2 3 4 |
| a lo mucho/poco que te cuesta estudiar? | 0 1 2 3 4 |
| a los resultados de los tests? | 0 1 2 3 4 |

2. Señala las materias para las que te sientes más capacitado:

☐ Lenguaje ☐ Matemáticas ☐ Física y Química ☐ Ciencias Naturales
☐ Idiomas ☐ Plástica ☐ Sociales, Geografía, Historia ☐ Música

¿En qué grado piensas así debido:

a tus notas?	0 1 2 3 4
a la opinión de tus padres?	0 1 2 3 4
a lo mucho/poco que te cuesta estudiar?	0 1 2 3 4
a los resultados de los tests?	0 1 2 3 4

3. Señala, en una escala de 0 a 4, el grado en que, cuando tienes alguna dificultad, reaccionas:

Poniéndome nervioso y pensando que no voy a ser capaz de resolverla	0 1 2 3 4
Tratando de ver, ante todo, cómo puedo resolverla por mí mismo	0 1 2 3 4
Pensando que de las dificultades y errores también se aprende	0 1 2 3 4
Buscando la ayuda de otras personas para resolverla	0 1 2 3 4

4. Señala en qué grado crees que influyen en tus notas:

Tu capacidad para cada materia	0 1 2 3 4
El mayor o menor esfuerzo que pones al estudiar	0 1 2 3 4
Tu interés o tu falta de él por la materia	0 1 2 3 4
Lo bien o mal que explica el profesor	0 1 2 3 4
Lo nervioso que te pones al hacer los exámenes	0 1 2 3 4
Lo bien o mal que le caes al profesor	0 1 2 3 4
Los problemas personales que puedas tener	0 1 2 3 4
La buena o mala suerte que tienes	0 1 2 3 4
La ayuda que te prestan en casa	0 1 2 3 4

5. ¿Qué estudios te parecen más adecuados a tus capacidades?

- () Módulos de FP () Bachillerato () No me lo he planteado
() No estoy seguro ¿Por qué?

B. Algo que todos deseamos y que es preciso tener en cuenta al tomar decisiones que tienen que ver con nuestro futuro profesional es poder trabajar en algo que esté de acuerdo con nuestros valores y nuestros intereses. Por eso es importante que tomes conciencia de qué es lo que realmente valoras y te interesa. En tu caso,

6. Piensa, ¿en qué grado consideras importante para ti que el trabajo:

a) te permita seguir aprendiendo?	0 1 2 3 4
b) te permita situarte y alcanzar prestigio social?	0 1 2 3 4
c) te permita simplemente ganar dinero?	0 1 2 3 4
d) te permita realizarte haciendo algo que te gusta?	0 1 2 3 4
e) te permita ayudar a los demás?	0 1 2 3 4
f) te ocupe el menor tiempo posible?	0 1 2 3 4
g) te permita no depender de otras personas?	0 1 2 3 4

Trata de ordenar los valores anteriores desde el más importante al menos importante para ti:

1º ____ 2º ____ 3º ____ 4º ____ 5º ____ 6º ____ 7º ____

7. Trata de clasificar las siguientes actividades en cuatro grupos según te resulten más o menos interesantes. Ten presente lo siguiente:

A = muy interesante, B = interesante, C = poco interesante D = nada interesante

Trabajos que tengan que ver con el campo y el aire libre.	A B C D
Trabajos como estadístico, etc. que requieran trabajar con números.	A B C D
Trabajos como mecánico, pastelero, etc. que requieran destreza manual.	A B C D
Trabajos que impliquen tratar con gente y tratar de influirles hablando.	A B C D
Trabajos que tengan que ver con el la literatura y el lenguaje.	A B C D
Trabajos que impliquen el uso y elaboración de conocimientos científicos.	A B C D
Trabajos relacionados con el mundo del arte, como pintor o restaurador.	A B C D
Trabajos que impliquen la ayuda a los demás, como médico, sanitario, etc.	A B C D
Trabajos de tipo administrativo y burocrático, como secretaria, etc.	A B C D
Trabajos relacionados con el mundo de la educación y la enseñanza.	A B C D

Señala las tres profesiones que en este momento te atraigan más.

a) _____ b) _____ c) _____

8. Señala la utilidad y el interés que tienen para ti las distintas materias:

	<i>Interés</i>	<i>Utilidad</i>		<i>Interés</i>	<i>Utilidad</i>
Lenguaje	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	Idiomas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Literatura	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	Plástica	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Matemáticas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	Geografía	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Física	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	Historia	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Química	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	Música	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
C. Naturales	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	Informática	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

C. Cuando tomamos una decisión lo hacemos impulsados por diferentes motivos. También lo hacemos con mayor o menor nivel de seguridad sobre si es la decisión acertada o no. En ello influyen nuestras expectativas de conseguir lo que queremos. Deben ser realistas, ya que de lo contrario nuestras decisiones podrían estar equivocadas. También influyen las posibles reacciones de las personas de nuestro entorno. En tu caso,

9. ¿Has decidido lo que vas a hacer al término de los estudios actuales?

- () Espero poder estudiar Bachillerato en la modalidad de _____
- () Espero poder estudiar un módulo de FP en la rama de _____
- () Voy a dejar de estudiar y me gustaría poder trabajar.
- () No sé aún qué voy a hacer.

10. Si has tomado una decisión, ¿cuál o cuáles son las razones por las que has decidido hacerlo, aunque lo hayas hecho provisionalmente? Explícalo.

11. Si no estás muy seguro de haber acertado, señala las razones de tu inseguridad.

- () (a) No sé qué podría pasar si me equivoco.
- () (b) No sé si lo que tendré que estudiar será fácil o difícil.
- () (c) No sé si lo que tendré que estudiar será interesante o aburrido.
- () (d) Mis padres no están muy de acuerdo, y no sé si tendrán razón.
- () (e) No sé si podré terminar los estudios porque _____
- () (f) Otras razones: _____

12. De las profesiones que más te gustaría ejercer, ¿tienes claro para cuál de ellas deseas prepararte? _____

13. Señala en qué grado te sientes capaz de prepararte para la misma. 0 1 2 3 4

14. Si has elegido para qué te gustaría prepararte, señala en qué grado han influido en tu decisión cada uno de los siguientes factores. Y si no has elegido aún, señala en qué grado dejarás que cada uno de los siguientes factores influya en la decisión que tomes.

Mi rendimiento escolar. 0 1 2 3 4

Mis intereses. 0 1 2 3 4

La profesión elegida por mis amigos. 0 1 2 3 4

El interés y el apoyo de mis padres. 0 1 2 3 4

Las salidas profesionales que me abren los estudios. 0 1 2 3 4

Las posibilidades económicas familiares. 0 1 2 3 4

Las posibilidades de establecerme por mi cuenta. 0 1 2 3 4

La independencia económica a corto plazo. 0 1 2 3 4

El dinero que podré ganar. 0 1 2 3 4

El prestigio social. 0 1 2 3 4

La corta duración de los estudios. 0 1 2 3 4

La facilidad de desplazamiento desde mi casa mientras estudio. 0 1 2 3 4

D. Las condiciones familiares son un elemento importante a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones que pueden afectar a nuestro futuro educativo y profesional, ya que nuestras decisiones pueden tener repercusiones en la economía familiar o pueden chocar con los intereses y valores de nuestra familia. En tu caso:

15. ¿En qué medida es importante para ti llevarte bien con las personas de tu entorno familiar? 0 1 2 3 4

16. Si alguna vez has hablado con tus padres de tus ideas respecto a lo que vas a hacer al terminar esta etapa escolar o respecto a tus futuros estudios, ¿cuál ha sido la actitud de tus padres?

() Les da igual lo que pueda hacer con tal de que no les moleste.

() No les da igual, pero me dejan elegir lo que yo crea conveniente.

() Tratan de persuadirme para que escoja lo que ellos creen conveniente.

() No me presionan, pero dialogamos y tratamos de ver el punto de vista del otro.

() No les he dado la oportunidad de hablar: he dejado sentado que haré lo que crea conveniente.

17. ¿Crees que puedes tener problemas económicos para poder seguir estudiando?

() No () No sé () Sí

En cualquiera de los tres casos, ¿por qué? _____

No obstante, no queremos dejar de subrayar por nuestra parte que el que sea el propio profesor de Lengua el que desarrolle tanto las actividades

estrictamente de su área como - con la ayuda que precise del orientador - las relacionadas con la orientación puede servir para poner de manifiesto ante los alumnos cómo el conocimiento adecuado de los distintos modos de expresión escrita es relevante para aspectos que resultan de sumo interés a los alumnos como son los relacionados con su futuro profesional. Esto no quita, evidentemente, que algunas de las actividades realizadas sobre los datos del cuestionario puedan ser realizadas por los tutores o por el propio orientador. Por otra parte, los autores confieren particular importancia a esta actividad no sólo porque constituye el punto de partida desde el que plantean el proceso de orientación, sino también porque proporciona información del estado inicial de los alumnos en relación con una serie de variables fundamentales para la toma de decisiones vocacionales que constituye el elemento de contraste para poder valorar el impacto del conjunto de actividades realizadas para favorecer el desarrollo de la madurez vocacional.

Facilitar el conocimiento de la oferta educativa. En este caso se propone también una actividad propia del área de Lengua: el análisis de textos en los que se describe la estructura del sistema educativo, esto es, los niveles de que consta, alternativas que ofrece, posibilidades de acceso a los distintos estudios, etc. Los textos pueden ser trabajados teniendo presentes tanto los objetivos del área - comprensión y enriquecimiento del vocabulario, análisis de la progresión temática y de la estructura textual, resumen del mismo - como los objetivos de orientación - elaboración de una representación precisa y no estereotipada de los niveles y características del sistema y de sus interrelaciones. Junto a esta actividad se propone un acercamiento al conocimiento de los estudios y las profesiones desde las distintas áreas, completado después desde la actividad tutorial. La idea fundamental es que los alumnos hagan explícitas sus ideas sobre las características - conocimientos y aptitudes - que requieren las distintas materias escolares, su

representatividad en estudios posteriores y las profesiones a las que puede conducir su estudio. Posteriormente, se procede a sistematizar y corregir las representaciones erróneas mediante distintos procedimientos. Esta actividad, planteada por los profesores, por ejemplo, al principio de curso, puede servir para mostrar de modo global la relevancia de las distintas materias para el futuro profesional, lo que puede contribuir a motivar a los alumnos hacia su estudio.

Facilitar el conocimiento del mundo del trabajo. Finalmente, se proponen una serie de actividades que se integrarían en el bloque de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en que se trata "La organización económica y el mundo del trabajo". Algunas de las actividades escogidas pueden ser particularmente útiles para hacer caer en la cuenta a los alumnos del carácter dinámico y cambiante de las ocupaciones laborales, algo que es importante que tengan presente al tomar decisiones relacionadas con su futuro profesional. Actividades como la comparación de fotografías de una misma población en momentos diferentes, o el análisis y la comparación de textos en que se describan las actividades características del propio municipio en dos momentos diferentes en el tiempo, además de contribuir al logro de objetivos propios de las Ciencias Sociales - comprender la relación entre entorno, trabajo y organización social, de cambios en la organización laboral que llevan aparejados los procesos de industrialización y automatización de los servicios y las comunicaciones, etc.-, pueden contribuir a la percepción del carácter cambiante del mundo del trabajo. Por otra parte, otras actividades pueden contribuir a la percepción de la evolución de la oferta laboral en el propio municipio. Por ejemplo, el análisis de textos que describan las principales actividades productivas del municipio; el análisis de datos proporcionados por la oficina local del INEM sobre índice de paro (por edades, sexos, ocupaciones, etc.), los planes de ocupación y de

industrialización, etc. Por último, a fin de romper los estereotipos de los alumnos sobre lo que implica el desempeño de una profesión y su relación con los estudios realizados y a fin de que éstos puedan formarse una idea sobre la forma de acceso al empleo, las variadas condiciones de trabajo existentes, las características personales requeridas en las distintas áreas, cabe realizar una visita a una industria local y, mediante un cuestionario preparado de antemano, recoger información que permita a los alumnos, mediante su elaboración y análisis posterior, no sólo adquirir conocimientos directamente relacionados con el área curricular implicada, sino conseguir, además, los objetivos de orientación señalados.

En la obra en la que se presentan las actividades descritas se incluyen indicaciones didácticas precisas sobre el desarrollo de las actividades, lo que facilita su puesta en práctica. Constituye, pues, un buen modelo en el que profesores y orientadores pueden inspirarse para desarrollar intervenciones como la que se plantean. No obstante, este tipo de intervención busca facilitar la adquisición de competencias para la toma de decisiones, en vez de ayudar en un momento concreto a tomar decisiones, razón por lo que es preciso considerar las siguientes líneas de intervención.

4.3.2. Intervención mediante programas específicos

Aun cuando en un centro se lleven a cabo propuestas en la línea que acabamos de describir, éstas pueden no ser suficientes para promover la reflexión sistemática de los alumnos en relación con las decisiones que han de tomar con vistas a la planificación de su futuro educativo y profesional, ya que esta reflexión requiere aplicar los conocimientos y capacidades adquiridas en diferentes contextos en función del contexto definido por la necesidad de tomar decisiones puntuales. Por otra parte, no siempre es

posible plantear el desarrollo de los conocimientos y capacidades necesarios para la toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional desde el currículo, ya que ello depende del grado en que los profesores estén dispuestos a implicarse. Por ambas razones, parece necesario que los orientadores puedan planificar, en la medida de lo posible en colaboración con los tutores, programas específicos a través de los que intentar contribuir a que alumnos y alumnas adquieran los conocimientos y capacidades mencionados. De hecho, revisiones recientes sugieren que en términos del balance coste-beneficio, el uso de estos programas es la vía más adecuada, siempre que contengan los elementos que se conocen que son críticos para su efectividad (Brown y otros, 2003; Hirschi, 2011; Hirschi y L'ge, 2007, 2008; Ryan, 1999). No obstante, pese a lo que se afirma en los trabajos mencionados, si la planificación de tales programas fuese la única contribución del centro a la orientación, esto es, si se hiciese en paralelo al planteamiento curricular, estaría contribuyendo, por un lado, a que los alumnos considerasen las actividades de los mismos como algo secundario a su formación, lo que podría quitarles efectividad; y, por otro lado, a que los profesores considerasen que el desarrollo de las capacidades necesarias para la inserción socio-laboral no tiene que ver con ellos.

Son numerosos los programas desarrollados para facilitar el desarrollo de la madurez vocacional y la toma de decisiones relacionadas con el futuro académico profesional que podrían adaptarse y utilizarse con la finalidad señalada. La eficacia de los mismos así como los elementos críticos para su efectividad se han revisado en varios estudios cualitativos (Salvador y Peiró, 1986) y de meta-análisis (Brown y otros, 2003; Brown y Ryan-Krane, 2000; Ryan, 1999). Las principales características son el ser de intervención comunitaria, el considerar la toma de decisiones más como un proceso que como un hecho aislado, el utilizar diversas técnicas de información

ocupacional, el utilizar técnicas diversas para facilitar el autoconocimiento y la clarificación de valores y el contar frecuentemente con la ayuda de los profesores para su realización. Sus promotores, además, han señalado con frecuencia la necesidad de incorporar al currículo los objetivos y actividades recogidos en tales programas. La evaluación de estos programas se ha hecho normalmente mediante cuestionarios de madurez vocacional, siendo los efectos principales de su aplicación el cambio de actitudes más que el cambio en los conocimientos y estrategias empleados en la decisión, aunque a veces también se han detectado estos cambios.

Un programa, elaborado en España siguiendo el "Modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal" (A.D.V.P.) de Pelletier y Bujold (1984), y que puede servir para ilustrar la intervención mediante programas complementarios o paralelos al currículo es el de Álvarez Rojo (1991) "Tengo que decidirme". Este programa persigue proporcionar a los alumnos un entrenamiento básico para el análisis de su propia forma de ser, del mundo que les rodea y del modo de tomar decisiones. Está concebido para ser aplicado en los centros de Enseñanza Secundaria, a todo el grupo de clase, bien de forma extensiva, una hora y media a la semana durante un trimestre, bien de forma intensiva, en cuatro sesiones de media jornada semanalmente durante un mes.

En el cuadro 4.3 se recogen las unidades en torno a las que se organiza el programa, cada una de las cuales incluye de cuatro a seis actividades. El objetivo general de la primera unidad es que los alumnos lleguen a conocerse mejor a sí mismos, contrastando la idea que tienen de sí con la que de ellos tienen los demás. El de la segunda unidad es que lleguen a plantearse, en relación con el mundo profesional, qué les interesa realmente y que sepan cómo analizar el mundo del trabajo y las profesiones, adquiriendo destreza en

el manejo de la información procedente del mismo. La tercera unidad, que tiene un carácter básicamente informativo, persigue ayudar al alumno a adquirir las habilidades y destrezas necesarias para buscar y analizar la información relevante para la toma de decisiones. Finalmente, la cuarta unidad pretende que el alumno tome conciencia de la necesidad de seguir un proceso racional en la toma de decisiones y que ensaye un procedimiento.

Cuadro 4.3. Estructura del programa "Tengo que decidirme" (Álvarez Rojo, 1991)

PRIMERA SESIÓN: *"Mi situación personal"*

1. *Autorretrato/ ¿Cómo te ves?*
Objetivo: Se pretende que el alumno, a partir de las respuestas a un cuestionario-guía sobre sí mismo, llegue a realizar un resumen de su personalidad, de cómo se ve.
2. *"¿Cómo te vemos?"*.
Objetivo: Se pretende que cada alumno, trabajando en grupos de cinco, recoja las opiniones que los compañeros tienen de él, incluso aunque no le agrade.
3. *¿Qué crees que merece la pena?/ ¿Cuáles son tus valores?*
Objetivo: A través fundamentalmente del análisis de un cuestionario de valores relacionados con el trabajo se pretende que el alumno vea la íntima relación entre las profesiones y los valores personales.
4. *Mi mundo*.
Objetivo: A través de un cuestionario abierto y un inventario de situaciones familiares se pretende que el alumno analice y tome conciencia de las circunstancias que pueden influir e incluso determinar una decisión.
5. *"Anúnciate"*.
Objetivo: Se pretende que el alumno integre la información reunida hasta el momento para reconsiderar su situación personal, resumiéndola en un "Tarjeta de presentación".
6. *¿Quieres seguir investigando sobre ti?*
Objetivo: Se intenta que el alumno, a través de un encuesta, obtenga nueva información sobre sí mismo, pero en este caso de personas de fuera del centro escolar.

SEGUNDA SESIÓN: *"¿Qué voy a ser?"*

1. *"Sueña un poco y córtate un traje a medida"*.
Objetivo: Se pretende que el alumno, imaginándose la jornada laboral que desearía para sí en el futuro, tome conciencia de los aspectos más importantes de la actividad profesional que le gustaría desarrollar.
2. *"Estoy muy interesado"*.
Objetivo: Se pretende ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus intereses profesionales, mediante la clasificación y organización de unas fichas que recogen distintos intereses ocupacionales.
3. *"No juegues a la ruleta rusa"*.
Objetivo: Se pretende que el alumno, confrontando sus valores personales con las actividades profesionales que le interesan, adquiera destreza en el manejo simultáneo de dos variables para tomar decisiones.

4. *“Pero, ¿qué es una profesión?”.*
Objetivo: A través de una actividad consistente en tratar de averiguar qué es lo que hace en un día de trabajo un profesional dado, se pretende que el alumno se acerque al contenido real de las profesiones.
5. *¿Qué sabes de...?*
Objetivo: A través de una actividad consistente en que cada alumno explique a los demás la profesión a la que aspira, se pretende que tome conciencia de las lagunas que tiene acerca de la profesión deseada.
6. Operación Sherlock Holmes.
Objetivo: Se pretende que, formando grupos de investigación de compañeros con intereses afines, profundicen de forma autodidacta en el contenido, naturaleza y condiciones en que se ejercen las profesiones.

TERCERA SESIÓN: *“Los estudios que vienen”*

1. *“¿Cómo te ha ido?”.*
Objetivo: Se pretende que el alumno revise sus resultados académicos con el fin de tener una idea clara de los factores que pueden influir en su rendimiento en el momento de decidirse sobre algún tipo de estudios.
2. *Ir o no ir a la universidad.*
Objetivo: Se pretende que el alumno analice sus aspiraciones, tome conciencia de que la universidad no es la única ni necesariamente la mejor opción, y que tenga información completa sobre los estudios universitarios. El Libro del Alumno recoge una gran cantidad de información útil sobre estos estudios.
3. *Los métodos de trabajo en la universidad.*
Objetivo: Se pretende que el alumno tome conciencia de las diferencias entre el Bachillerato y los estudios universitarios por lo que a la organización de la enseñanza y a los métodos de estudio se refiere.
4. *Necesito más información.*
Objetivo: Se pretende que los alumnos adquieran habilidades para buscar información complementaria y valorarla según la fuente de procedencia, para lo que se propone un plan o guión de investigación.

CUARTA SESIÓN: *"Tengo que decidirme"*

1. *Para empezar...*

Objetivo: Se pretende que el alumno tome conciencia de hasta qué punto son definitivas sus decisiones y someta su sistema a una crítica racional, para lo que se le pide que complete un cuestionario sobre decisión vocacional.

2. *Manos a la obra...*

Objetivo: Se pretende que, utilizando las pautas que se le van proporcionando, el alumno comience un proceso de toma de decisiones, estableciendo metas a largo, medio y corto plazo en consonancia con sus valores.

3. *¿Cómo lo haríais?*

Objetivo: Se pretende que, mediante la realización de un ejercicio de simulación, el alumno aprenda a predecir las consecuencias futuras de las opciones que realice, de modo que pueda valorar lo acertado de las mismas.

4. *Un paso más...*

Objetivo: Se pretende que el alumno aplique la capacidad de prever consecuencias a su situación personal, considerando condiciones familiares y posibilidades personales, y reconsiderando si es preciso sus opciones.

5. *"Tengo un plan".*

Objetivo: Se pretende, supuesta una decisión provisional, que el alumno elabore un plan personal de acción realista y operativo, para lo que se le proporciona una guía orientativa.

Programas como el que acabamos de describir tienen como aspectos positivos que, si se utilizan como programas complementarios a las actividades realizadas desde las materias curriculares con el objetivo de facilitar el desarrollo de las capacidades necesarias para la inserción socio-profesional, pueden servir como catalizadores para facilitar la integración y transferencia de lo aprendido a los momentos en que resulta relevante, ya que permite una activación sistemática de la mayoría de los componentes que, de acuerdo con los supuestos teóricos analizados, posibilitan la madurez vocacional. Por el contrario, de utilizarse como único medio de ayudar al desarrollo de las capacidades mencionadas, dado el tiempo limitado que dedica el programa a muchas actividades, podría ser insuficiente para producir los cambios deseados.

4.3.3. Intervención basada en el asesoramiento individualizado

Hasta aquí hemos descrito dos formas complementarias de facilitar la adquisición de los conocimientos, actitudes y estrategias que pueden favorecer la toma de decisiones vocacionales, contribuyendo así a la inserción socio-profesional de los jóvenes. Sin embargo, no es infrecuente que llegados a los momentos en que deben concretar sus decisiones, muchos de ellos no sepan qué opción elegir. En estos casos es preciso facilitar ayuda en forma individualizada. ¿Cómo, pues, proceder?

Un alumno que viene a pedirnos ayuda en relación con las materias optativas a elegir, en relación con el tipo de bachillerato que más le conviene o con el tipo de carrera que más se ajusta a sus condiciones personales debería ser capaz de tomar las correspondientes decisiones tras un proceso de reflexión. A lo largo del mismo el sujeto debería esclarecer qué objetivos quiere conseguir - por ejemplo, lograr un trabajo que le permita ganar dinero, hacer algo que le permita conseguir prestigio, hacer algo que le permita ser socialmente útil, hacer algo que le guste por sus características (p. ej.: riesgo, novedad, posibilidades que abre al conocimiento), etc.-, y determinar los caminos alternativos de los que dispone para conseguir esos objetivos - qué estudios le pueden llevar a conseguir una inserción socio-laboral que le posibilite alcanzar sus metas-. A continuación, debería examinar las posibles consecuencias positivas y negativas a corto, medio y largo plazo que supone optar por una u otra alternativa y decidir tras ponderar unas y otras en base a los valores que resultan prioritarios para él, todo ello sin olvidar que las condiciones que ha tenido en cuenta al decidir pueden cambiar, lo que puede exigir en el futuro tomar nuevas decisiones. En consecuencia, si un alumno viene a nosotros es porque algo ha fallado en este proceso. Por ello, si queremos ayudarle a que él decida hemos de acompañarle en su proceso de

reflexión, tratando de identificar con él el origen de su indecisión, de modo que sea posible sugerirle después modos de considerar el problema que le faciliten superarla.

Para poder llevar a cabo de modo eficaz el proceso de asesoramiento individual es necesario conocer cuáles son los factores que suelen generar indecisión en relación con las opciones académico-profesionales, cuáles son las estrategias de intervención que resultan más útiles en función de los factores que estén contribuyendo a la indecisión en cada caso, y de qué modo organizar el proceso mismo de asesoramiento para que resulte efectivo, puntos que examinamos en breve.

Antes, sin embargo, queremos señalar, respecto al proceso de ayuda, que es importante tener presente que no se trata sólo de contribuir a que el alumno pueda tomar una decisión puntual. Se trata de ayudarle a adquirir las capacidades necesarias para su inserción socio-laboral. Por ello, aunque su objetivo inmediato sea solucionar un problema específico, nuestro modo de enfocarlo debe contribuir a que caiga en la cuenta del modo en que toma sus decisiones, de los supuestos o razones que le hacen actuar así, de los factores que hay en su forma de actuar que pueden obstaculizar su futuro académico y profesional, y de la forma en que puede afrontar de modo más efectivo no sólo el problema actual, sino los que se le puedan plantear en el futuro. En consecuencia, para poder valorar la efectividad del asesoramiento psicológico individualizado, deberemos considerar no sólo el grado en que se ha resuelto el problema actual, sino el grado en que hemos contribuido a que el alumno adquiriera las capacidades necesarias para decidir de forma autónoma.

A) Condicionantes de la indecisión y estrategias de intervención

A la hora de acompañar a un alumno en su proceso de reflexión para

ayudarle a decidir y a madurar, lo primero que hay que hacer es conocer cuáles pueden ser las razones de su indecisión. A este respecto, Campbell y Cellini (1981) propusieron una clasificación de los problemas que suelen afectar a la toma de decisiones que puede servir de guía al tratar de delimitar el problema del alumno que demanda ayuda. Esta clasificación no sólo ha recibido apoyo empírico, sino que ha permitido el desarrollo de instrumentos de evaluación para guiar la intervención, como veremos más adelante (Gati, Krausz y Osipow, 1996; Lozano, 2007). Las categorías de problemas a considerar son las siguientes.

- Miedo a tomar decisiones

Hay sujetos que demandan ayuda porque, siendo conscientes de que han de tomar una decisión, les asusta tener que asumir la responsabilidad de hacerlo. Son los sujetos que preguntan siempre ¿qué hago? y que esperan que otro decida por ellos. Normalmente les asustan las consecuencias negativas que pueda tener tanto el hecho de manifestar su decisión - lo que se manifiesta cuando un sujeto dice "No sé qué hacer. Me gustaría hacer X, pero no sé qué pensarán mis padres. Como siempre, a lo mejor estoy equivocado" - como las posibles consecuencias de la misma - lo que se manifiesta cuando insisten en decir "¿Y si después resulta que me he equivocado, sale mal y no encuentro trabajo?". Para determinar si, en un caso dado, la raíz principal del problema es ésta, el orientador puede recurrir tanto al examen de las consecuencias que el sujeto prevé que pueden producirse en base a la elección de una u otra de las alternativas disponibles como al examen del comportamiento del sujeto en otras situaciones de decisión. También es posible determinar la indecisión vocacional mediante el uso de pruebas psicométricas, como demuestran los estudios de Lozano (2007) y Gómez Arbeo (1995). Esta última autora puso de manifiesto que la confianza en uno mismo, la eficacia en la organización

del estudio y llegar pronto a tener certeza de lo que se quiere estudiar influyen en que las personas no sean indecisas, mientras que depender de lo que piensen los demás para tomar decisiones, el miedo al éxito y al fracaso y la preocupación continua por recoger información relacionada con el futuro profesional son características propias de las personas indecisas.

Para ayudar a los sujetos que no se deciden por miedo, esto es, a los que además de estar indecisos son indecisos, es preciso que el orientador aborde el problema como afrontaría el análisis y la intervención en el caso de otros miedos: examinando las razones del miedo a decidir, el modo en que influye el contexto externo y las propias ideas del sujeto sobre las consecuencias que éste prevé que puede tener tanto el decidirse como el no decidirse, y el modo en que estas previsiones influyen en su conducta, enseñando al sujeto a controlar la ansiedad que generan en él las situaciones de decisión, ayudándole a encontrar medios de influir sobre las posibles consecuencias, etc. Y, sobre todo, es importante que ayude al sujeto a tomar conciencia del proceso mediante el que va resolviendo su problema, de modo que su ayuda sea una ayuda al desarrollo personal y no sólo una ayuda para la solución de un problema puntual. Por otra parte, la incidencia de este problema podría al menos reducirse si las pautas educativas de los profesores y padres facilitasen el aprendizaje de estrategias adecuadas para afrontar de modo efectivo las posibles consecuencias negativas de las decisiones personales - por ejemplo, enseñando a valorar los fracasos como ocasiones para aprender-.

- Dificultades relacionadas con la consecución y organización de la información

Un problema frecuente, pero tal vez el de solución más fácil, es el que deriva de la ausencia de información adecuada, especialmente la relativa al mundo educativo y al mundo del trabajo, y del desconocimiento sobre cómo

conseguirla. Cuando llega el momento de decidir, son muchos los alumnos que demandan información sobre carreras, salidas laborales, etc. También es frecuente que pidan información sobre sí mismos. ¿Para qué puedo valer?, preguntan. En estos casos lo que procede es poner a disposición de los alumnos la información relevante o los medios de acceder a ella. Para ello existen numerosos procedimientos. Por un lado, se puede facilitar el contacto directo con el mundo profesional a través de estancias limitadas en centros o simples visitas a los mismos. Por otro, es posible realizar actividades simuladas relacionadas con el mundo profesional, como el realizar una entrevista de selección. Finalmente, es posible utilizar distintos medios de información - libros, vídeos, programas informáticos a menudo accesibles en Internet, etc. De todos modos, lo mejor es que no sea necesario llegar a que se produzca esta demanda, lo que puede conseguirse cuando la información relevante se proporciona y se trabaja a través del currículo, como señala el autor mencionado (p. 325).

Sin embargo, aunque se diera esta última circunstancia podríamos encontrarnos con otro problema, y es que los sujetos no sepan qué hacer con la información cuando la tengan, bien por ser excesiva, o bien por falta de criterios para decidir su relevancia, pertinencia y validez. Un alumno puede preguntarse si se sentirá satisfecho estudiando Psicología y el orientador puede proporcionarle la información de que disponga sobre características de la carrera, nivel de dificultad, conocimientos y condiciones que se requieren, salidas profesionales, etc. Sin embargo, si el sujeto no sabe claramente qué desea - si no tiene claros los propios valores e intereses-, si tiene una percepción inadecuada de sus conocimientos y capacidades así como el nivel social y profesional al que aspira personalmente, difícilmente podrá evaluar esta información y decidir. En estos casos, es preciso que los orientadores, además de información, proporcionen ayuda a los alumnos para determinar la

relevancia, pertinencia y validez de la misma.

- Dificultades relacionadas con el proceso de generación, selección y valoración de alternativas.

No es infrecuente que se creen situaciones de incertidumbre respecto a qué elegir debido a que los alumnos sólo consideran unas pocas posibilidades de opción, ninguna de las cuales se ajusta plenamente a lo que desean. Esta situación puede deberse bien al desconocimiento de otras posibles opciones cuya consideración, dadas las características del sujeto, sería relevante, bien a la incertidumbre que genera el que el sujeto no sea capaz de representarse las implicaciones de otras opciones tanto respecto a las acciones a emprender como a las consecuencias que pueden derivarse, o bien a que no sea capaz de ponderar las distintas alternativas por falta de criterios adecuados. Por ejemplo, un sujeto puede estar indeciso entre intentar estudiar Medicina o Enfermería. Se ha fijado en estas opciones porque desea poder acceder a una profesión de tipo asistencial que le ayude a sentirse útil. Sin embargo, por distintos motivos - dificultad, saturación del mercado laboral, etc.-, no termina de decidirse por ninguna de ellas. No se ha planteado la posibilidad de otros estudios que pueden satisfacer igualmente sus deseos, como Fisioterapia o Asistencia social. O tal vez se le han pasado por la cabeza, pero la menor familiaridad con los mismos le ha impedido representarse a sí mismo estudiando o ejerciendo esas profesiones. En estos casos el orientador podría ayudar al sujeto proporcionándole información adicional o indicándole cómo conseguirla de modo que considere nuevas opciones e intentando, además, que se represente las posibles consecuencias a corto y a largo plazo, y mostrándole el modo en que hacer esto le ayuda a tomar decisiones. Mientras dura este proceso, puede ser necesario sugerir al sujeto que retrase su decisión.

Por otra parte, el problema de indecisión puede deberse a la situación contraria. Debido a un exceso de información, el alumno intenta considerar opciones múltiples y dispares, lo que proporciona al problema una complejidad que no le permite manejarlo. Por ejemplo, la multiplicidad de ingenierías y estudios técnicos puede hacer que un alumno dude entre cuáles elegir. En estos casos el problema suele residir no tanto en el hecho señalado -la multiplicidad de alternativas consideradas - cuanto en el desconocimiento de las estrategias adecuadas para simplificar el problema, reduciendo su complejidad. Si un sujeto no tiene claras sus preferencias, será difícil representarse con claridad cuáles de las opciones presentes se ajustan menos a sus deseos, de modo que pueda eliminarlas. Por otra parte, aun cuando el alumno tenga claras sus preferencias, suele ser necesario un enfoque que divida el problema en subproblemas, facilitando la eliminación sucesiva de alternativas. Finalmente, si los criterios de valoración de las distintas opciones son muchos, puede que según se apliquen unos u otros, el valor de las distintas opciones suba o baje, lo que hace necesario ayudar al sujeto a ponderar sus propios criterios de valoración. Esto implicaría, por ejemplo, suponiendo que un alumno desea elegir entre las diversas ingenierías y carreras técnicas, que el orientador ayudase al alumno a clarificar qué valores e intereses ocupacionales son más importantes para él, durante cuanto tiempo está dispuesto a estar estudiando, qué es más importante - poder ser funcionario público, trabajar en una empresa o trabajar por su cuenta-, etc., de modo que una vez clarificados y jerarquizados los posibles criterios pueda, paso a paso, aplicarlos e ir eliminando opciones.

- Dificultades relacionadas con la existencia de conflicto de intereses

En tercer lugar, el problema de indecisión puede deberse al conflicto generado por la discrepancia entre los propios valores e intereses, que

sugieren un tipo de opción, y los de las personas del entorno del sujeto que podrían verse afectadas por su decisión y con los que el sujeto desearía no tener que enfrentarse. Por ejemplo, una chica desea estudiar arte dramático, pero su decisión le hace entrar en conflicto con sus padres que consideran que es una profesión sin salidas y, además, que no permite llevar una vida organizada. La chica se resiste a renunciar a sus deseos, pero no quiere enfrentarse con sus padres. Ante el conflicto en que se encuentra, pide ayuda al orientador.

En estos casos, existen diferentes estrategias que los sujetos pueden aprender para afrontar tanto la situación presente como situaciones semejantes en el futuro (Ardit y Rivas, 1990, págs. 32-33). Quizás una de las más útiles es aprender a reestructurar la situación, esclareciendo de modo preciso qué es lo que ellos quieren - cuáles son sus objetivos personales-, qué es lo que otros esperan de ellos y por qué, para intentar llegar después a una situación de compromiso mediante la persuasión - lo que exige tanto habilidad para presentar el problema desde una nueva perspectiva como asertividad para no ceder frente a las demandas excesivas, o la realización de concesiones cuando la solución del problema así lo exija.

En el ejemplo anterior, el orientador podría haber hecho pensar a la chica, por un lado, en las razones por las que le atrae la profesión de actriz, en qué es lo que le hace sentirse capaz no sólo de realizar los estudios sino también de conseguir trabajo y, en general, en aquellos aspectos que puedan informar sobre la madurez de su decisión. Al mismo tiempo, debería sugerirle que analizase las razones por las que su familia se opone - qué ve de negativo en esa orientación - y cuáles son sus expectativas respecto a ella. Imaginemos que el problema de sus padres radica en la incertidumbre que supone para ellos tanto el futuro profesional de su hija, debido a las reducidas

posibilidades que ofrece el mundo del espectáculo, como la perspectiva de tener que seguir manteniendo a su hija. En la medida en que la chica comprenda el punto de vista de los padres, puede reestructurar el problema y plantearlo, por ejemplo, no como "o arte dramático o nada", sino mostrando que va a tratar de compaginarlo con otros estudios - p. ej.: idiomas - que puedan posibilitarle el acceso a un empleo en caso de que se cumplan las predicciones de los padres. No es lo que los padres desearían, pero puede dar lugar a un compromiso que evite el conflicto. Ahora bien, desde el punto de vista educativo, que va más allá de ayudar a resolver el problema puntual, lo importante no es tanto que el sujeto resuelva un conflicto específico sino que, en cuanto parte implicada en un conflicto, aprenda a afrontarlo, por un lado, buscando salidas que maximicen las ganancias de las partes enfrentadas, lo que exige un esfuerzo por conocer y entender los motivos explícitos e implícitos que determinan las opciones de la otra parte, así como la forma en que se representan las posibles consecuencias de que el sujeto elija lo que él desea y no lo que desean ellos y, por otro lado, actuando asertivamente si las demandas de la otra parte son excesivas o cediendo, si el análisis del problema así lo demanda. En el caso anterior, esto significa que el orientador debería haber ayudado a la chica a caer en la cuenta de la posibilidad de utilizar las estrategias que han estado ensayando para resolver otras situaciones de conflicto.

Por último, puede plantearse también una situación de conflicto debida no a que los intereses del sujeto sean contrapuestos a los de otras personas, cuanto a que la falta de clarificación de los propios valores e intereses personales le impida decidirse por una opción o por otra. No se trata de que el sujeto tenga miedo a decidirse, asumiendo la responsabilidad que ello comporta, ni de que no sepa qué quiere o qué no quiere, ni de que carezca de información respecto a las opciones en conflicto, cuanto de que existen valores como, por

ejemplo, el deseo de servir de ayuda a los demás y el deseo de poseer un alto nivel de vida que en cierto modo se contraponen por lo que, si el sujeto no resuelve este conflicto de valores, puede tener problemas a la hora de decidir. En este caso, la tarea del orientador es ayudarlo a clarificar y jerarquizar los propios valores, ayudándole a conocerse, a averiguar qué es lo que realmente desea, y mostrándole de qué modo las distintas opciones pueden repercutir en que se sienta a gusto.

B) Modos de enfocar el proceso de asesoramiento

Respecto a cómo orientar el proceso de asesoramiento para dar respuesta a los problemas descritos, se han propuesto distintos enfoques, cuyas características se resumen en el cuadro 4.4. Estos enfoques difieren en distinto grado en los supuestos sobre cuál debe ser el objetivo del asesoramiento, en el tipo de variables a las que se considera que hay que prestar atención por ser las relevantes para conseguir los objetivos del mismo, en la forma de conceptualizar el estado inicial del sujeto, en el modo en que se reparten los roles de asesor y asesorado a lo largo del proceso, en los instrumentos de evaluación que utilizan, en cómo plantean la comunicación verbal, en cómo interpretan la información, en el uso de ayudas externas y en el grado en que el asesor se implica en la decisión.

Cuadro 4.4. Enfoques principales del asesoramiento vocacional"

Enfoque basado en la teoría del rasgo

Se parte del supuesto de que cada tipo de profesiones tiene características que le hacen particularmente apto para satisfacer las necesidades de unos sujetos y no de otros, por lo que la base del proceso de asesoramiento debe ser maximizar el ajuste entre las características personales –fundamentalmente los rasgos (motivaciones, intereses, aptitudes, etc.)– por su mayor estabilidad– y las características del mundo educativo y profesional. Con este fin se utilizan instrumentos y modelos de actuación cuya validez predictiva sea la mayor posible, de modo que pueda saberse si un sujeto posee las condiciones que posibilitarán su satisfacción y su éxito en un campo profesional determinado.

Enfoque basado en los supuestos psicodinámicos

Aunque el psicoanálisis no ha afrontado directamente el tema de la orientación vocacional, diversos autores consideran que una forma sublimada de satisfacer las necesidades personales viene dada por el tipo de trabajo por el que se opta. Las necesidades no satisfechas

proporcionan la energía que es preciso canalizar. Por otra parte, los procesos de identificación explicarían la canalización de dicha energía hacia profesiones específicas. Cuando se plantean problemas de decisión se considera que se deben básicamente a la falta de ajuste personal. Por ello, el asesoramiento trata de buscar este ajuste, considerándose como secundario el problema estrictamente vocacional. El trabajo de Roe (1957), autora que sitúa la vocación en el contexto de la búsqueda de satisfacción de las necesidades básicas, ilustra este planteamiento.

Enfoque basado en la orientación rogeriana

A través de sus diversos trabajos, Rogers (1951, 1961) defiende que para poder ayudar a otra persona es preciso admitir que el sujeto tiene suficiente capacidad para afrontar de forma constructiva todos los aspectos de su vida. Los problemas surgen cuando el sujeto no tiene una clara percepción de sí mismo. Debido a ambos hechos, el objetivo de la relación de ayuda debe ser ayudar al sujeto a *que él clarifique sus percepciones* respecto a sí y al mundo que le rodea. Para ello se considera que el diagnóstico psicológico es innecesario y puede convertirse en un obstáculo. Por el contrario, la clave de la ayuda está en las características de la propia relación terapéutica. Durante ésta, el asesor debe comprender al cliente, empatizar con él y aceptarle incondicionalmente. Se supone que estas condiciones facilitan el que el sujeto vaya desplegando progresivamente los conceptos y sentimientos respecto a sí mismo, lo que facilita la autopercepción que puede llevar a la resolución de los problemas. Como en el caso del enfoque basado en supuestos psicoanalíticos, el consejo vocacional estrictamente hablando es secundario, ya que se considera que cuando el sujeto alcanza una percepción clara de sí mismo el problema de la opción vocacional se resuelve por sí solo.

Enfoque evolutivo del asesoramiento vocacional

Este enfoque, cuyo principal representante es Super (1953, 1969) subraya ante todo el hecho de que la orientación vocacional que el sujeto adopta es el resultado de un proceso madurativo que se extiende a lo largo de toda la vida y en el que se toman distintas decisiones. Este proceso pasa por distintas etapas, a través de las cuales es posible orientar el desarrollo, facilitando la maduración de habilidades e intereses, la confrontación con la realidad y el desarrollo de un autoconcepto realista y positivo. En este contexto el asesoramiento se plantea como ayuda no tanto para la solución de problemas puntuales cuanto para facilitar la adquisición de los conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que pueden permitir al sujeto tomar decisiones de forma autónoma, situándolas en el contexto de su proyecto vital (proyecto de desarrollo de la carrera). El marco desde el que se valora la madurez tiene en cuenta, por un lado, las aportaciones del modelo del rasgo –un sujeto es tanto más maduro cuanto más se ajustan sus características a las características del mundo educativo y laboral–; pero, por otro lado, se considera que ese ajuste puede cambiar en la medida en que varíen las condiciones educativas y laborales. Por ello, se considera también un elemento de madurez el grado en que el sujeto asume la posibilidad de tener que corregir e incluso modificar sus decisiones, previendo y afrontando las consecuencias de este cambio.

Enfoque basado en presupuestos cognitivo-conductuales

El supuesto básico de este enfoque es que la toma de decisiones vocacionales es el resultado del modo en que se afronta la solución de un problema. A su vez se considera que la forma en que una persona intenta solucionar distintos tipos de problema depende de los conocimientos y estrategias de que dispone, adquiridos a lo largo de su historia personal, de las metas que persigue al afrontarlo así como de la forma en que se representa la situación parti-

cular de decisión. Como en otras situaciones, al afrontar el problema las personas pueden experimentar distintas dificultades que pueden tener que ver con el modo en que el sujeto se representa el problema, con los conocimientos y estrategias de que dispone para resolverlo así como con las metas que considera que están en juego. En consecuencia, el asesoramiento busca ayudar al sujeto a representarse adecuadamente el problema, examinando el papel que su modo de representárselo, las emociones que generan las distintas opciones y las características personales y contextuales juegan en el mismo. Posteriormente intenta ayudar al alumno a decidir buscando la congruencia entre los distintos elementos que intervienen en su problema vocacional (Rivas, 1988).

* Una descripción más completa de estos enfoques puede encontrarse en F. Rivas (1988) *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Marova.

No existe, pues, un enfoque unificado. Creemos, sin embargo, que no es indiferente actuar desde uno u otro enfoque. Dado el carácter de cambio vertiginoso a que está sometido el mundo laboral, enfocar el asesoramiento como proceso encaminado a determinar el ajuste entre exigencias

profesionales y características personales, como sugiere el enfoque centrado en la consideración de los rasgos psicológicos, parece, cuanto menos, arriesgado. Esto no quita que la información que se pueda recoger en base a las técnicas de evaluación desarrolladas dentro de este enfoque no pueda ser útil si se la interpreta desde otros supuestos.

Por otra parte, aun cuando la consecución del equilibrio psicológico basado en la resolución de los conflictos personales pueda favorecer la toma de decisiones vocacionales, como sugiere el enfoque psicodinámico, creemos que enfocar el proceso de asesoramiento desde esta perspectiva excede en la mayoría de los casos a lo que demanda la naturaleza de los problemas de decisión que se plantean en el contexto escolar, que suelen tener más que ver con los componentes de la madurez vocacional descritos. Esto no impide, sin embargo, su utilización en casos puntuales.

En cuanto a la necesidad de respetar la libertad y responsabilidad final del sujeto en el proceso de decisión como condición para facilitar la maduración del mismo y la solución de sus problemas vocacionales, como subraya el enfoque rogeriano, es algo a lo que no se puede renunciar cuando el objetivo del asesoramiento va más allá de la solución de un problema puntual y pretende facilitar la adquisición de capacidades para la inserción socio-laboral. Sin embargo, con frecuencia lo que ocurre es que muchos alumnos, aparte de que puedan o no tener problemas más o menos generales en su personalidad, necesitan ayudas específicas para resolver los problemas concretos de decisión que se les plantean, punto al que el enfoque mencionado no da respuesta. De hecho, como señala Rivas: "Hay un elevado porcentaje de sujetos con los que no es posible seguir las pautas de maduración y auto-aceptación no directiva... comprobamos como la ansiedad aumentaba en la medida en que el sujeto percibía que no le íbamos a dar

resuelto el problema de elección" (Rivas, 1988, pág. 127).

A nuestro juicio, el planteamiento del proceso de asesoramiento que más se ajusta a los objetivos educativos que, como hemos dicho, buscan no sólo resolver problemas puntuales de decisión, es el propuesto por los enfoques evolutivo y cognitivo conductual. Si bien los conceptos que se utilizan son diferentes, en la práctica el planteamiento es bastante similar. En ambos casos se plantea el asesoramiento como un proceso encaminado a facilitar la solución de un problema que se manifiesta y se concreta en la indecisión. Por ello, se busca analizar el modo en que el sujeto define el problema, la claridad con que se representa la naturaleza y el valor de las metas a conseguir y la efectividad y valor de los medios a emplear, los factores que pueden estar influyendo en la indecisión y las estrategias adecuadas para resolverlo. También se busca que el sujeto examine los supuestos desde los que afronta el problema, ayudándole a considerar los elementos que no ha tenido en cuenta; sugiriéndole, si es preciso, la redefinición de los objetivos y la consideración de estrategias alternativas para alcanzarlos. Se posibilita que acceda a nueva información que le permita una valoración más adecuada de las alternativas que tiene, sugiriéndole la posibilidad de volver a examinar sus prioridades y mostrándole estrategias mediante las que puede afrontar la incertidumbre y la complejidad que pueda encerrar la situación o manejar los conflictos que puedan estar dificultando la elección. Finalmente, se busca que adquiera nuevos conocimientos y estrategias que posibiliten el afrontamiento autónomo de los problemas de toma de decisión. Dada las características del planteamiento descrito, consideramos preferible afrontar el asesoramiento individual, siempre que se demande en el contexto escolar, de acuerdo con el mismo. Ahora bien, ¿qué implica en la práctica?

Como hemos expuesto a lo largo de este capítulo, para afrontar las distintas

decisiones que es preciso tomar y que pueden afectar al futuro educativo y profesional, un alumno con la madurez vocacional suficiente debe:

1. Conocer cuáles son sus propias motivaciones - sus valores, intereses y metas-.
2. Conocer con qué conocimientos y capacidades cuenta para afrontar las decisiones que ha de tomar.
3. Confiar en la posibilidad de incrementarlas a través de su trabajo, conociendo al tiempo que esto lleva tiempo y que puede o no disponer de él.
4. Conocer las características del mundo educativo y profesional en grado suficiente como para poder valorar en qué medida puede responder a sus preferencias y capacidades.
5. Prever las consecuencias a corto y largo plazo de las distintas opciones que tiene delante.
6. Poseer estrategias que le permitan una evaluación ponderada de los pros y contras de las distintas opciones.
7. Poseer estrategias que le permitan manejar la incertidumbre, la complejidad y los conflictos con los que pueda encontrarse al tener que decidir.

Los distintos condicionantes de las situaciones de indecisión que hemos descrito no son otra cosa sino el reflejo de que, en relación con alguno o algunos de los puntos anteriores, un alumno o una alumna no han alcanzado la madurez señalada, es to es, carecen de los conocimientos, capacidades o

estrategias específicas que pueden facilitar la decisión. En consecuencia, teniendo en cuenta que el objetivo del asesoramiento es ayudarles a resolver un problema facilitándoles al mismo tiempo la adquisición de capacidades que puedan usar en el futuro, es importante determinar cuál o cuáles de los aspectos anteriores determinan el problema del sujeto para, posteriormente, irle proporcionando la información y sugerencias necesarias que le permitan resolver el problema por sí mismo y concienciarse de cómo ha actuado, de modo que se consigan los objetivos deseados.

Actuar del modo señalado implica un proceso de evaluación y ayuda que normalmente deberá buscar respuesta a las siguientes cuestiones:

- a)¿Cuál es el problema? Se trata de determinar el tipo de decisión con la que se enfrenta el sujeto - elección de optativas, elección de Formación Profesional o Bachillerato, elección del tipo de Bachillerato, elección de estudios superiores, etc.-, el modo de representarse el problema con que se enfrenta - las razones básicas que considera que le impiden decidirse y lo que desea conseguir del asesoramiento. A partir de este punto, asesor y asesorado deberían acordar un plan de trabajo.
- b)¿Qué factores están impidiendo su solución?A partir de la identificación inicial del problema, el asesor debe buscar información que le permita averiguar los determinantes del problema, lo que debe posibilitar la construcción de un modelo tentativo capaz de explicar lo que le pasa al sujeto. ¿Es un problema de carencia de información? ¿Es un problema de falta de criterios claros para valorar adecuadamente la información? ¿Se trata de un caso en que el alumno sólo considera algunas de las posibles opciones, ninguna de las cuales le satisface? ¿Se trata de que el alumno considera tantas opciones que no puede manejar la complejidad del

problema? ¿Consiste el problema en que los intereses del sujeto entran en conflicto con los de las personas de su entorno? ¿O el problema deriva de un conflicto de intereses personales no resueltos? ¿O se trata de un problema de incapacidad general para tomar decisiones por miedo a asumir responsabilidades? ¿O tal vez el problema depende de varios de los factores mencionados al mismo tiempo? Además, en cualquiera de estos casos, ¿qué variables contextuales pueden estar influyendo en que el sujeto afronte su problema de uno u otro de los modos descritos, de forma que tenga dificultades para resolverlo?

c)¿Qué información recoger y mediante qué procedimientos? Para responder a las preguntas anteriores el orientador necesita recoger información de distintos tipos, para lo que puede utilizar diferentes procedimientos. El principal es la entrevista, que enmarca todo el proceso de evaluación e intervención y a través de la que se intenta construir un modelo que explique tentativamente el problema del sujeto, esclareciendo qué factores pueden estar influyendo en el mismo. En el cuadro 4.5 se recogen los aspectos claves que habría que considerar en una entrevista orientada a profundizar en cada una de las principales causas de indecisión.

Cuadro 4.5. Elementos a considerar en una entrevista para evaluar los factores de indecisión

1. Miedo a tomar decisiones

La clave de este “miedo” suele estar en el modo en que el sujeto anticipa y afronta las posibles consecuencias de su decisión. Por este motivo es importante averiguar si la indecisión se debe:

- a) A la anticipación de las *consecuencias potenciales de tomarlas*. Por ejemplo: No sé si escoger Ingeniería o Literatura. ¿Qué pasará si me equivoco?
- b) A la anticipación de las *consecuencias potenciales de manifestarlas*. Por ejemplo: Me gustaría coger Literatura, pero ¿qué dirá la gente y en especial mis padres?
- c) A la *orientación volitiva*, orientación que traduce la facilidad o dificultad de pasar de la decisión a la acción, en cualquiera de las situaciones anteriores, que no se excluyen.

2. Ausencia de información o no saber usarla

Informar es fácil. Hay materiales que muestran todos los estudios y carreras, y otros que hablan de distintos requisitos necesarios y de las características de las mismas. El problema fundamental es tener criterios que permitan usar y ponderar la información. Teniendo esto presente, en cuanto a los criterios, es importante ayudar a que el orientado se pregunte:

- 1. ¿Qué estudios o profesión me atraen más y por qué razones? (*intereses y valores*)
- 2. De los estudios o profesiones que me atraen, ¿cuáles soy capaz de hacer o puedo llegar a ser capaz de hacer? (*Competencia –inteligencia, aptitudes, conocimientos...–*).
- 3. De los estudios que me atraen y para los que me siento competente, ¿cuáles pueden ser inviables por razones externas?
- 4. ¿Qué coste puede tener el elegir entre las distintas opciones que me atraen, para las que me siento competente y que no son inviables? (*Esfuerzo, tiempo, coste económico, privación de otras satisfacciones...*).

Supuestas las preguntas anteriores, la información que proporcionan las respuestas puede ser fiable y relevante para clarificar los puntos siguientes:

- 1. Información sobre la naturaleza de los estudios: Es relevante para ver el ajuste a los intereses.
- 2. Información sobre los requisitos: Es relevante para evaluar las competencias y el coste.
- 3. Información sobre la dificultad de los estudios: Es relevante para estimar el coste.
- 4. Información sobre las salidas profesionales: Es relevante para ver el ajuste a los intereses-valores y la planificación.
- 5. Información sobre saturación del mercado: Es relevante para la planificación de los estudios.

3. Dificultades para generar, valorar y seleccionar alternativas

- a) *Incertidumbre*: Sólo se consideran algunas posibilidades y ninguna se ajusta. Será necesario:

1. Sugerir otras opciones
2. Ayudar a pensar en las consecuencias de otras opciones

b) *Complejidad*: Se debe al exceso de información. Será necesario:

1. Enseñar estrategias de simplificación
2. Enseñar a clarificar preferencias

c) *Conflicto*.

1. Si es por discrepancia de intereses propios con los de la familia:
Intervención: Ayudar a reestructurar la situación (Estrategias de persuasión).
 2. Si falta clarificación de los propios valores e intereses:
Intervención: Clarificación de valores e intereses.
-

Además, con el fin de tener una primera aproximación al problemas del sujeto puede ser útil el uso de cuestionarios generales de exploración de las condiciones relativas a la decisión a tomar, como el mostrado en el cuadro 4.2, o cuestionarios estandarizados de madurez vocacional, como el Career Development Inventory (Super y otros, 1981), el Career Maturity Inventory (Grites, 1978), ambos adaptados al castellano por Álvarez, Bisquerra, Espín y Rodríguez-Espinar (2007) o el Cuestionario de Madurez Vocacional (los ítems que integran cada una de las escalas de este cuestionario aparecen descritos en Gómez Arbeo (1995), pp. 302-305), cuyas escalas hemos descrito anteriormente. A partir de la información obtenida por estos procedimientos es posible decidir si el sujeto lo que necesita inicialmente es información sobre el mundo educativo y laboral o si el problema es de otro tipo, lo que sugiere qué información adicional recoger.

Si lo que parece ocurrir es que el sujeto desconoce en buena medida qué es lo que quiere, esto es, cuáles son sus valores, intereses y motivaciones, así como para qué vale, para ayudarle en este punto puede ser necesario recoger tanto datos biográficos a través de los que rastrear qué experiencias ha tenido que nos hablen de sus intereses y valores

reales, como datos procedentes de cuestionarios y tests sobre valores, intereses, metas y capacidades. Respecto a los datos autobiográficos, pueden obtenerse a través de la propia entrevista o a través del uso de cuestionarios como el Biographical Questionnaire de Owens (1976). Este cuestionario, por ejemplo, informa de la existencia o no de experiencias tales como participación en actividades deportivas, nivel de éxitos académicos y satisfacción de los padres con los mismos, grado de libertad concedida por los padres, ocupación y nivel económico y educativo de los padres, participación en actividades de grupo, creencias y participación en actividades religiosas, deseo de aceptación social, relación afectiva con los padres, grado en que han disfrutado con experiencias y estudios de tipo científico y en que han accedido a información de este tipo, grado en que han disfrutado con las discusiones de clase en las que han podido exponer y contrastar sus puntos de vista, satisfacción con la escuela, satisfacción con los hermanos, etc. No obstante, de acuerdo con Rocabert (1995a), estos datos sólo permiten predecir la trayectoria académico-profesional en la que los sujetos se encontrarán más a gusto en algunos casos, aquellos en que los sujetos han manifestado en su vida intereses técnicos y artísticos.

En cuanto a los cuestionarios y tests para evaluar los valores, los intereses, las motivaciones y las capacidades, existen numerosos instrumentos cuya calidad y utilidad varía, como puede verse en las revisiones de Alonso-Tapia (2007), Rocabert (1995b) y Hansen (2005). A la hora de seleccionar entre ellos lo importante es tener presente que la información que proporcionen no sólo debe tener las garantías de fiabilidad y validez necesarias, lo que es obvio, sino que también debe permitirnos construir un modelo funcional de la conducta del sujeto, debe poder ser útil para ayudarle a comprender qué es lo que está impidiendo

que pueda decidir y debe ayudarnos a escoger entre las alternativas de intervención.

Además de los instrumentos referidos, en los casos más problemáticos - los de los sujetos que, bien por no tener unos criterios de decisión claros, bien por considerar múltiples criterios al mismo tiempo, bien por no conocer todas las alternativas, bien por considerar múltiples alternativas o bien por varias de estas razones a un tiempo, se encuentran confusos respecto a las posibilidades de decisión-, un procedimiento que puede ayudar a clarificar tanto los criterios que el sujeto usa para valorar las distintas opciones con que se enfrenta como el grado en que las considera próximas o alejadas en base a los criterios señalados es la técnica de rejilla (Fransella y Bannister, 1977), técnica cuyo uso se ilustra en el apéndice de este capítulo.

Finalmente, en los casos de miedo generalizado a tomar decisiones, si bien cabe usar cuestionarios como el de Lozano (2007), puede ser necesario realizar en profundidad un análisis funcional del comportamiento del sujeto en situaciones de decisión. Una guía sobre cómo proceder en estos casos, excelente por su carácter práctico, puede encontrarse en Cormier y Cormier (1991, caps. 8 y 9).

d) ¿Qué estrategias de intervención son más adecuadas en cada uno de los casos mencionados? A partir del modelo que hayamos construido deberemos ser capaces de seleccionar entre las estrategias de intervención. Las principales han sido ya sugeridas anteriormente. En unos casos se tratará de poner información a disposición de los alumnos sobre el mundo educativo y profesional o los medios de acceder a ella, lo que debe llevar a una identificación clara de alternativas.

En otros casos el objetivo deberá ser ayudarles en la clarificación de sus valores, intereses y metas, así como a un mejor conocimiento de sus capacidades, lo que supone esclarecer los criterios de decisión más importantes, qué quiero y qué puedo hacer. Para ello puede ser útil emplear la información proporcionada por los datos biográficos, cuestionarios de valores, intereses y metas, tests de aptitudes y datos procedentes del uso de la técnica de rejilla fundamentalmente como punto de partida para la autoexploración.

A veces será necesario enseñarles a prever y ponderar las consecuencias probables de las posibles decisiones, de modo que sean capaces de tomar una decisión. En otras ocasiones será preciso ayudar a los sujetos a ver que sus preferencias pueden concretarse en estudios y profesiones distintas de los considerados inicialmente, lo que implica una reestructuración del problema. Además, puede ser necesario ayudarles a decidir siguiendo un proceso más sistemático y racional. La propia entrevista puede ser el medio idóneo a través del que trabajar estos objetivos.

Eventualmente puede ser necesario enseñar mediante qué estrategias es posible afrontar las situaciones de conflicto, lo que implica no tanto ayudar a decidir - la decisión suele estar clara para el sujeto - cuanto a ubicar la decisión en un contexto concreto y real y a afrontar las consecuencias, modificándolas, incluso, si es necesario. Para ello, además de la entrevista encaminada a orientar la reestructuración del problema por parte del sujeto, en la línea que hemos ilustrado al describir los condicionantes de la indecisión y referirnos a este problema, puede ser necesario ensayar modos de plantear el problema a la otra parte en conflicto, modos de reaccionar a las objeciones, etc., mediante el

enfrentamiento con situaciones simuladas. Una guía práctica útil para este fin puede encontrarse en la obra citada de Cormier y Cormier, cap. 15.

Finalmente, si se trata de un problema de miedo general a tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas, el problema requiere probablemente una intervención más larga que en los casos anteriores, ya que puede ser necesario que el sujeto tome conciencia de los factores que intervienen en su problema, que cambie su autoconcepto y su autoestima, aprendiendo que siempre se puede mejorar y que los fracasos son algo natural y de lo que se puede aprender, que aprenda a afrontar las consecuencias potencialmente negativas de cualquier decisión y a fijarse en los aspectos positivos que tiene asumir responsabilidades, que mejore sus expectativas de ejercer control sobre su futuro y que adquiera estrategias adecuadas para tomar decisiones.

Resumen

A lo largo de este capítulo hemos descrito los supuestos que deben guiar el planteamiento de la actividad de profesores, tutores y orientadores para facilitar el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, una de las capacidades básicas que pueden facilitar la adecuada inserción social y laboral de los alumnos. Teniendo en cuenta que facilitar la adquisición de estas capacidades es un objetivo a conseguir trabajando desde el propio currículo, hemos mostrado la forma en que los orientadores pueden contribuir a ello, sugiriendo y facilitando la introducción de actividades integradas en distintas áreas, en particular - aunque no exclusivamente - Lenguaje y Ciencias Sociales, que posibiliten la adquisición de los conocimientos y capacidades necesarias. Teniendo en cuenta la lentitud con que se asimilan

los conocimientos y se desarrollan las capacidades, esta vía de intervención tiene una importancia primordial, aunque si no se facilita a los profesores el trabajo de programación y diseño de las actividades correspondientes, puede que se muestren reticentes a asumir desde sus clases la responsabilidad de contribuir a que los alumnos adquieran los conocimientos referidos.

Una segunda vía de intervención son los programas específicos para enseñar a tomar decisiones. Se trata de programas que pueden ser muy útiles como catalizadores del proceso de desarrollo de la capacidad de tomar decisiones en el contexto vocacional cuando se emplean al tiempo que se están realizando actividades desde las propias áreas curriculares para facilitar el desarrollo de la madurez vocacional. También pueden ser útiles utilizados de modo aislado, pero su efectividad en este caso dependerá de que los alumnos no se tomen las actividades a través de las que se desarrollan como algo marginal, dado que no entran dentro de las actividades curriculares ordinarias.

Finalmente, hemos descrito los principales factores que pueden llevar a los alumnos a demandar ayuda individualizada, así como el modo de enfocar el asesoramiento para proporcionar esta ayuda. En relación con este punto no queremos terminar sin subrayar una vez más que el objetivo de la actividad orientadora como actividad de ayuda a la institución para que logre sus objetivos, en este caso contribuir a que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para la integración socio-laboral, debe intentar facilitar no sólo la solución del problema específico del alumno, sino la reflexión sobre el proceso seguido y las estrategias utilizadas, de modo que sea posible transferir el uso de las mismas a situaciones nuevas.

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Ejercicio 1

Un componente de la competencia para asesorar adecuadamente a los alumnos a la hora de tomar decisiones relacionadas con los futuros estudios es conocer la relevancia de los distintos tipos de información que puedes obtener para fundamentar en ellas tus consejos. En consecuencia, proponemos, primero, analizar cada uno de los bloques de preguntas del "Cuestionario preliminar de orientación vocacional" (cuadro 4.2) y señalar qué uso práctico cabría hacer de los tipos de información que proporciona y, segundo, dibujar un árbol de decisiones que puede facilitar la integración del tipo de información que puede proporcionar el cuestionario mencionado. Después se pueden comparar los resultados con los que se proponen en el solucionario.

Ejercicio 2

Cuando se presentan problemas para la toma de decisiones, las razones pueden ser varias:

- a) Miedo a tomar decisiones.
- h) Ausencia de información o no saber usarla.
- c) Dificultades para generar, valorar y seleccionar alternativas.

Por eso, un componente de la competencia para asesorar adecuadamente a los alumnos a la hora de tomar decisiones relacionadas con los futuros estudios es ser capaz de hacer entrevistas que permitan ayudarles frente a los tres problemas señalados. Dado que es posible pedir la realización de una entrevista y proporcionar retroalimentación, proponemos construir un esquema de las preguntas básicas que la misma debería incluir, primero,

para identificar cuál de los tres tipos de razones es el que dificulta la toma de decisiones; y, segundo, para analizar funcionalmente el problema, identificando los factores que están impidiendo su solución. Es importante no olvidar que el esquema debe ajustarse en función del tipo de razones que se considere que están dificultando la toma de decisiones.

Soluciones

Solución al ejercicio 1

La información que se puede extraer de cada uno de los 18 bloques de preguntas es la siguiente:

a) En relación con el conocimiento de las propias capacidades:

1. Autoconcepto académico general y base en que se apoya. De acuerdo con las respuestas, puede ser más o menos realista.
2. Autoconcepto académico específico y base en que se apoya. De acuerdo con las respuestas, puede ser más o menos realista.
3. Forma de afrontamiento de las dificultades. Si la puntuación en la primera forma de reaccionar es alta, probablemente indica que las estrategias para afrontar las dificultades y regular las emociones negativas son pobres.
4. Atribuciones mediante las que se explican los resultados académicos. Para valorar las respuestas a esta pregunta es preciso conocer el tipo de notas que tiene el alumno y, eventualmente, pedirle que indique si ocurre lo mismo en todas las asignaturas o si hay diferencias, para ver si éstas se asocian al carácter positivo o

negativo de los resultados. Atribuir los resultados negativos de modo regular a factores que no controla - externos a sí mismo - o a factores personales habitualmente percibidos como no modificables sugiere un pronóstico negativo.

5. Realismo del nivel de estudio que considera adecuado. La respuesta a esta pregunta debe valorarse en función de las calificaciones y del conjunto de información sobre autoconcepto y atribuciones. Puesto que se pide justificación, puede dar idea del grado de madurez o inmadurez del alumno en el momento de ser evaluado.

b) En relación con el conocimiento de los propios valores e intereses.

6. Carácter extrínseco o intrínseco de los incentivos generales que mueven al alumno. Cuanto más extrínsecos sean, más fácil será que las dificultades afecten al desarrollo de los estudios, al no derivar satisfacción de la naturaleza de los mismos.

7. Intereses ocupacionales específicos y relación de los mismos con las profesiones preferidas. Aunque los resultados no tienen el mismo valor que si procediesen de una prueba de intereses estandarizada, proporcionan una indicación inicial de si las preferencias del sujeto por determinadas profesiones se ajustan o no a perfil de intereses por distintas actividades. En caso negativo, la razón puede estar en un conocimiento insuficiente de lo que implica una profesión o en que se está respondiendo en función de factores que presionan y no de las preferencias personales.

8. Interés por las distintas materias escolares. En función de la naturaleza de las materias, pueden ser convergentes o no con los

intereses ocupacionales específicos. Si no lo son, habrá que explorar por qué.

c) En relación con las decisiones a tomar:

9. Constata si ya tiene una decisión tomada. La valoración de la respuesta a esta pregunta dependerá de la respuesta a las preguntas siguientes.

10. Razones explícitas de la decisión. En este caso la valoración inicial del grado de madurez dependerá de que entre las razones aducidas estén las relativas a la capacidad, a los intereses y a las condiciones que pueden hacer viable la decisión, y que éstas razones estén fundamentadas adecuadamente en los hechos proporcionados por las partes anteriores del cuestionario. En cualquier caso, este es un cuestionario inicial cuya información no tiene un valor definitivo. Por el contrario, ésta tiene por objeto hacer reflexionar al alumno o alumna evaluado.

11. Razones explícitas de la indecisión. La respuesta proporciona una pista inicial sobre posibles razones de la inseguridad en la decisión: (a) Implica miedo a decidir por las consecuencias que se seguirán, (b y c) implican falta de información, (d) implica conflicto potencial con los padres. La valoración de (e) y (f) dependerá de la justificación de la respuesta.

12,13 y 14. Razones específicas que justifican la decisión. En estos tres puntos se vuelve a insistir de manera más específica en las razones de la decisión tomada para ver, tanto desde la capacidad como de otras razones que pueden afectar a que la decisión llegue a

buen término el grado de madurez del alumno o alumna. La pregunta 14, en particular les hace pensar en múltiples razones que a menudo no consideran.

d) En relación con los condicionantes familiares y económicos:

15y 16. Posibilidad de conflicto familiar. Estas cuestiones evalúan si los pares son un apoyo o una fuente de conflicto potencial a la hora de decidir. Esta información es especialmente relevante si coincide con la recogida en la pregunta 11.

17. Posibilidad de problemas económicos para acabar los estudios. Si no se ha valorado esta posibilidad, las decisiones a tomar pueden ser inadecuadas.

Solución al ejercicio 2

1. Para determinar el tipo de problema que está creando dificultades para la toma de decisiones, se debería preguntar:

a) ¿Cuál es el problema?

- ¿A qué decisión se enfrenta?

- ¿Qué razones cree que le impiden decidirse?

¿Qué espera del asesoramiento?

b) ¿Qué factores están impidiendo su solución?

- La carencia de información

- La falta de criterios para valorarla
- Considerar sólo algunas opciones
- Considerar demasiadas opciones (Complejidad)
- Un conflicto de intereses con los padres...
- Un conflicto de intereses personales no resuelto
- El miedo a asumir responsabilidades al decidir
- La conjunción de varios de los factores anteriores

c)¿Qué procedimientos usar para recoger información?

- Entrevista (análisis funcional del miedo a tomar decisiones)
- Cuestionarios (generales, autobiográficos, de valores, etc.)
- Técnica de rejilla

2.Si el problema identificado es un problema de miedo a tomar decisiones, en el análisis funcional (ABC) se debería preguntar:

a)(B) ¿Entre qué alternativas tienes problema para elegir?

(A)¿Qué hay que te mueva en dirección de la alternativa X?

-¿Hay alguna imagen que al pensar en ella te resulte atractiva?
(Analizar en términos de los valores que representan)

-¿Hay alguien que te hable en esa dirección?

-¿Hay algo o alguien que al tenerlo en cuenta te haga rechazar la alternativa Y?

¿Qué hay que te mueva en dirección de la alternativa Y?

-¿Hay alguna imagen que al pensar en ella te resulte atractiva?

-¿Hay alguien que te hable en esa dirección?

-¿Hay algo o alguien que al tenerlo en cuenta te haga rechazar la alternativa X?

(C)En relación con X:

-¿Qué consecuencias positivas anticipas que puede tener la elección de X?

-¿Qué consecuencias negativas anticipas que puede tener la elección de X?

-¿Qué anticipas que pueden decirte los demás/tus padres si escoges X?

-¿Cuáles son tus expectativas de ser capaz de cursar con éxito X?
(Autoeficacia)

En relación con Y:

-¿Qué consecuencias positivas anticipas que puede tener la elección de Y?

-¿Qué consecuencias negativas anticipas que puede tener la elección de Y?

-¿Qué anticipas que pueden decirte los demás/tus padres si escoges Y?

-¿Cuáles son tus expectativas de ser capaz de cursar con éxito Y?
(Autoeficacia)

b)(Organismo: características aprendidas)

-¿Con qué frecuencia piensas en los posibles efectos de la elección?

3.Si el problema identificado es un problema de ausencia de información o de no saber usarla, esto es de confusión a la hora de decidir, en el análisis funcional (ABC) se debería preguntar:

a) ¿Qué estudios o profesión te atraen más?

¿Por qué razones? (Intereses y valores)

Si no lo sabe, hay que planificar con el interesado la búsqueda de información sobre la naturaleza de los estudios y las salidas profesionales para confrontarla con los intereses señalando lo siguiente: "Es importante que conozcas la naturaleza de los estudios y las salidas profesionales para que veas si lo que se hace se ajusta a tus intereses y valores".

b) De los estudios o profesiones que te atraen, ¿cuáles crees que eres capaz de hacer o llegar a ser capaz de hacer? (Competencia - inteligencia, aptitudes, conocimientos.. -).

Si no lo sabe, hay que planificar con el interesado la búsqueda de información sobre si posee las competencias necesarias para los estudios que le interesan señalando lo siguiente: "Es importante que

conozcas tus competencias así como el grado en que en un tiempo razonable puedes adquirirlas porque, aunque te gusten unos estudios, si no eres competente, tendrás muchos problemas".

c) De los estudios que te atraen y para los que te sientes competente, ¿cuáles pueden ser inviables por razones externas?

Hay que explorar esta posibilidad para ayudar a decidir con conocimiento de causa señalando lo siguiente: "Es importante que examines si una opción es viable o no en función de las condiciones externas - costo económico, apoyo familiar, etc. - porque aunque unos estudios te gusten y seas competente, las dificultades externas te pueden hacer fracasar. En consecuencia, necesitas esta información para poder planificarte.

d) ¿Qué costo puede tener el elegir entre las distintas opciones que me atraen, para las que me siento competente y que no son inviables? (Esfuerzo, tiempo, coste económico, privación de otras satisfacciones...).

Hay que explorar el coste para que el alumno no escoja algo que está por encima de sus posibilidades.

4. Si el problema identificado es un problema de ausencia de dificultades para generar, valorar y seleccionar alternativas, en el análisis funcional (ABC) se debería explorar:

Lo mismo que en la entrevista sugerida en el caso del miedo a tomar decisiones, sólo que:

a) Si se observa que no se han considerado todas las posibles

alternativas, hay que presentárselas, ayudarle a valorarlas y a decidir.

b) Si se observa que lo que ocurre es que el sujeto tiene mucha información, la clave está en clarificar preferencias estableciendo prioridades. El uso de una técnica como la de rejilla puede ser útil.

c) Si se trata de conflicto personal, tenemos un problema de indecisión y hay que proceder como se ha dicho. Pero si el problema es con la familia, hay que clarificar las razones de la discrepancia analizando:

-Lo que quiere el sujeto (B), y los criterios que le empujan (A, C)

Lo que quiere la familia (B) y los criterios que sostienen la postura familiar (A, C)

-Y luego buscar medios de persuasión o soluciones de consenso

Apéndice

LA TÉCNICA DE REJILLA EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Descripción. - La aplicación de la técnica de rejilla en orientación vocacional puede hacerse de distintos modos. Si lo que se pretende, por ejemplo, es determinar desde qué presupuestos se representa el sujeto la viabilidad y el interés que tienen para él los distintos estudios a los que, en principio, puede acceder, el procedimiento a utilizar consiste en:

- Identificar dichos supuestos, a saber, los criterios de decisión, que servirán para definir los ejes o dimensiones en relación con los cuales ubicar los estudios examinados por el sujeto. Imaginemos que lo hemos

hecho y hemos encontrado los siguientes:

- 1.Es algo que me interesa.
 - 2.La exigencia es acorde con mi rendimiento escolar.
 - 3.Se trata de estudios de corta duración.
 - 4.Permiten la independencia económica a corto plazo.
 - 5.Es más fácil establecerme por mi cuenta.
 - 6.Se puede ganar mucho dinero.
 - 7.Tienen muchas salidas profesionales.
 - 8.Son estudios con un gran prestigio social.
 - 9.Entran dentro de las posibilidades económicas familiares.
 - 10.Atraen a mis padres y me apoyarían todo lo que pudiesen.
- Enumerar los distintos tipos de estudios entre los que el sujeto esté dudando a la hora de elegir. Si no sabe que hacer, se pueden poner estudios que representen distintos campos del saber y distintos niveles de dificultad/duración. Por ejemplo:
 - a)Turismo
 - b)Idiomas
 - c)Técnico de congresos

d)Arquitecto Técnico

e)Química

f)Farmacia

g)Arquitectura

h)Telecomunicaciones

i)Ingeniero Industrial

j)Derecho

- Pedir al sujeto que ordene los distintos estudios en función del grado en que les sea aplicable cada uno de los criterios. En este caso el resultado podría haber sido la siguiente rejilla de datos:

Ordenación de elementos (Estudios evaluados)

<i>Criterios</i>	<i>Elementos</i>									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1.	2	1	3	6	4	5	7	8	10	9
2.	1	3	6	2	4	7	5	8	10	9
3.	2	5	3	1	4	6	7	10	9	8
4.	1	2	4	3	7	6	10	5	8	9
5.	2	3	5	1	9	7	10	4	6	8
6.	5	4	7	1	2	6	3	9	10	8
7.	2	7	5	9	1	8	3	6	10	4
8.	9	8	7	1	5	6	4	2	10	3
9.	5	9	10	1	8	2	6	3	4	7
10.	9	8	10	1	5	6	3	4	7	2

- Para poder entender el significado del cuadro anterior, es conveniente representarse su contenido en términos espaciales. Si consideramos que

cada criterio define una dimensión, cada fila recoge la posición de cada elemento en la misma, y el conjunto de la rejilla recoge la posición que cada elemento ocupa en un espacio de N dimensiones. Supuesto esto, primero pueden obtenerse las correlaciones entre los criterios, correlaciones que nos dicen hasta qué punto tienen un valor semejante para el alumno. Y, segundo, a partir del método descrito por Slater (1976), puede obtenerse la distancia psicológica - proximidad o lejanía - que hay entre los distintos estudios evaluados en función del espacio psicológico definido por los N criterios. En este caso, podríamos habernos encontrado las siguientes cuadros:

Correlaciones entre criterios

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	.77	.71	.73	.37	.50	.32	-.34	-.44	-.60
2		.84	.67	.47	.81	.33	.00	-.06	-.12
3			.63	.46	.70	.18	-.05	-.10	-.21
4				.89	.22	-.10	-.22	.01	.27
5					.06	-.39	-.06	.28	-.22
6						.29	.29	-.01	.27
7							.05	-.51	-.06
8								.34	.85
9									.47

* Las correlaciones superiores a .56 son significativas al 5%, y las superiores a .74, al 1%.

Distancias entre los tipos de estudios valorados

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A	.57	.69	1.12	.91	.98	1.23	1.23	1.39	1.38
B		.49	1.10	.84	.83	1.11	1.10	1.20	1.22
C			1.27	.76	.78	1.01	1.03	1.06	1.03
D				1.15	.97	1.18	1.10	1.48	1.29
E					.82	.48	1.06	1.27	.84
F						.73	.62	.70	-.65
G							.87	1.08	.75
H								.78	.59
I									.84

* Los valores inferiores a .8 o superiores a 1.2 son estadísticamente significativos al 8%.

Interpretación. Las correlaciones entre los criterios pueden analizarse factorialmente. En este caso, aunque no se presenta la salida del análisis, el primer factor o eje de decisión que se encontró fue que los criterios 1, 2, 3, 4, 6 y en menor medida el 5 tienden a usarse de forma semejante. Esto es, el sujeto valoraría las profesiones en función de sí mismo - intereses y rendimiento - y de la posibilidad de conseguir un rendimiento a corto plazo - en forma de independencia económica y quizás posibilidad de emplearse de forma autónoma. El segundo eje viene definido por los criterios 10, 8, y en menor medida, 9 y 6, criterios que tienden a usarse de forma semejante, y negativamente por los criterios 1 y 4. Esto es, el interés de los padres parece ir unido a las profesiones de gran prestigio, que caen dentro de sus posibilidades económicas y en las que se puede ganar mucho dinero. Pero lo que interesa a los padres no interesa al sujeto y no permite la independencia económica a corto plazo. Finalmente, el último eje viene definido positivamente por el criterio 7 y negativamente por los criterios 5, 9 y, en menor medida, el 4. Esto es, el sujeto valora en forma opuesta las salidas profesionales que proporcionan los distintos estudios, por un lado, y la posibilidad que ofrecen de establecerse por su cuenta y de acceder a la independencia económica, y el grado en que caen dentro de las

posibilidades económicas de sus padres, por otro.

En cuanto a la proximidad de los distintos tipos de estudios evaluados en función de los criterios utilizados, proximidad determinada de acuerdo con el procedimiento de Slater, los estudios A, B y C, Turismo, Idiomas y Técnico de Congresos, se sitúan en el polo positivo de la primera dimensión - definen lo que el sujeto parece querer; los estudios G, H, I, J - Arquitectura, Telecomunicaciones, Industriales y Derecho - se sitúan en el polo positivo de la segunda dimensión, esto es, son los que más valoran los padres por el prestigio que otorgan y, en parte por las posibilidades económicas. Los estudios de Arquitectura Técnica serían los que estarían más de acuerdo tanto con los criterios del sujeto como con los de sus padres, con la excepción de que no parecen interesarle demasiado. Finalmente, los estudios de Química y Farmacia se sitúan en conjunto en una posición intermedia. Parece, pues, que la indecisión del sujeto puede deberse al conflicto entre sus criterios y los de sus padres, lo que hace que los estudios deseables sean distintos. Estos datos permiten ayudarle a tomar conciencia de las características del conflicto y ayudarle a analizar lo acertado o equivocado de sus supuestos con vistas a la toma de decisiones.

PARTE III

Evaluación e intervención centradas en el entorno inmediato

5

Evaluación e intervención centradas en los entornos de aprendizaje

5.i. Introducción y objetivos

A lo largo de los capítulos anteriores se han expuesto los supuestos y procedimientos desde los que afrontar la evaluación y la intervención en relación con los principales problemas - no los únicos - que han de afrontarse en el marco de la orientación educativa, teniendo en cuenta cómo se plantea actualmente la enseñanza. Sin embargo, las ayudas que hay que proporcionar a los alumnos en la mayoría de los casos requieren un cambio en el entorno de aprendizaje escolar y, a menudo, en el familiar, especialmente si ha de trabajarse de forma preventiva - antes de que se presenten los problemas-, y no sólo tratando de remediarlos una vez que se han producido. En el primer capítulo del volumen 1, en el que enmarcábamos nuestro enfoque de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico y de la evaluación psicopedagógica dentro de los mismos, se indicaba que la primera forma de prevención implica ajustar el modo de trabajo escolar a los criterios que permiten optimizar el aprendizaje - académico y social - y el rendimiento. En la medida en que esta optimización se produce, el número de alumnos con problemas de aprendizaje e integración social disminuye notablemente. No obstante, a menudo hay alumnos que no progresan en el grado esperado tras optimizar el entorno de aprendizaje. En estos casos, lo que procede es un apoyo especializado centrado en el refuerzo de los procesos problemáticos

presentes en el grupo de alumnos rezagados, apoyo que requiere la identificación de tales procesos mediante una evaluación curricular precisa. Finalmente, si tras un programa de apoyo específico a estos alumnos sin dejar el grupo de trabajo alguno queda rezagado, entonces procede una evaluación individualizada del mismo para determinar qué ayudas darle.

Sea cual sea el nivel de prevención desde el que se va a trabajar, para poder ayudar a los alumnos, primero es preciso determinar qué características son las que configuran lo que puede considerarse como un entorno de aprendizaje adecuado en la escuela y en la familia y, segundo, evaluar si tales características están presentes o si, por el contrario, es preciso modificar el modo de actuar de profesores y padres. Los orientadores se encuentran, sin embargo, con un segundo problema a la hora de asesorar a profesores y padres sobre cómo deben actuar para proporcionar a sus alumnos e hijos las ayudas adecuadas, a saber, cómo plantearles la necesidad de evaluar su forma de actuar de modo que no se sientan amenazados, que participen de buena gana en la evaluación y que se sientan motivados a poner en práctica las sugerencias que puedan derivarse de aquélla. Ayudar a responder a estos dos problemas constituye el objetivo de este capítulo.

5.2. Supuestos desde los que evaluar e intervenir sobre el entorno de aprendizaje escolar

El modo en que los profesores trabajan en clase creando entornos de aprendizaje depende inicialmente de los objetivos a conseguir, marcados por el currículo, y de los conocimientos específicos de las disciplinas que imparten. Si estos fuesen los únicos factores responsables del modo de trabajar, en la medida en que los profesores son los expertos en su materia, poco podría decir el orientador que sirviese de ayuda para mejorar tales

entornos. Sin embargo, con independencia de los objetivos aludidos y de lo experto que sea en la disciplina de que se trate, la actuación de los profesores puede adoptar diferentes características primero, tanto en su planificación general a lo largo del curso como, sobre todo, a lo largo de los distintos momentos del desarrollo de la clase y, segundo, en función del "tipo" de aprendizaje o competencia que se persigue que consigan los alumnos. En la planificación y desarrollo de las clases influyen hábitos de trabajo adquiridos, conocimientos prácticos sobre cómo afrontar los problemas que plantea la enseñanza, concepciones sobre cómo se enseña y cómo se aprende, motivaciones personales, expectativas respecto a lo que se puede conseguir de los alumnos concretos, recursos disponibles y la percepción del balance coste-beneficio que puede suponer cambiar los modos habituales de actuar. El hecho de que el entorno de aprendizaje dependa también de todas estas variables da la posibilidad al orientador de valorar la actuación desde supuestos de tipo psicopedagógico sobre su adecuación y de asesorar al profesorado a partir de los resultados de tal valoración. Ante esta posibilidad el problema es determinar cuáles son esos supuestos desde los que evaluar el entorno de aprendizaje, supuestos que pasamos a exponer.

5.2.1. Adecuación de los patrones de actuación del profesor en función del desarrollo de la clase

Es un hecho demostrado que los profesores, con su modo de actuar durante las clases configuran lo que se conoce como "clima motivacional de clase", clima que puede favorecer u obstaculizar en mayor o menor medida el aprendizaje de los alumnos (Alonso-Tapia y Pardo, 2006; Alonso-Tapia y Fernández, 2008). Para que el clima mencionado favorezca la motivación por aprender y el aprendizaje mismo debe reunir como mínimo las características que recoge la figura 5.1. Se ha comprobado que en la medida en que los

profesores actúan de acuerdo con tales características mejora:

- 1.El interés de los alumnos por aprender aquello que se enseña.
- 2.El grado en que éstos perciben que aumenta su competencia para realizar las tareas y resolver los problemas a que se enfrentan en el trabajo escolar.
- 3.El grado en que se esfuerzan por conseguir aprender.
- 4.El grado en que planifican y revisan su modo de trabajar.
- 5.Su confianza en obtener buenas calificaciones.
- 6.El grado en que son capaces de no desanimarse frente a las dificultades.
- 7.El grado en que disminuyen los problemas de indisciplina y disrupción en el aula, entre otras cosas.

Merece, pues, la pena pararse a examinar con detenimiento lo que implica cada una de las pautas de actuación que recoge la siguiente figura.

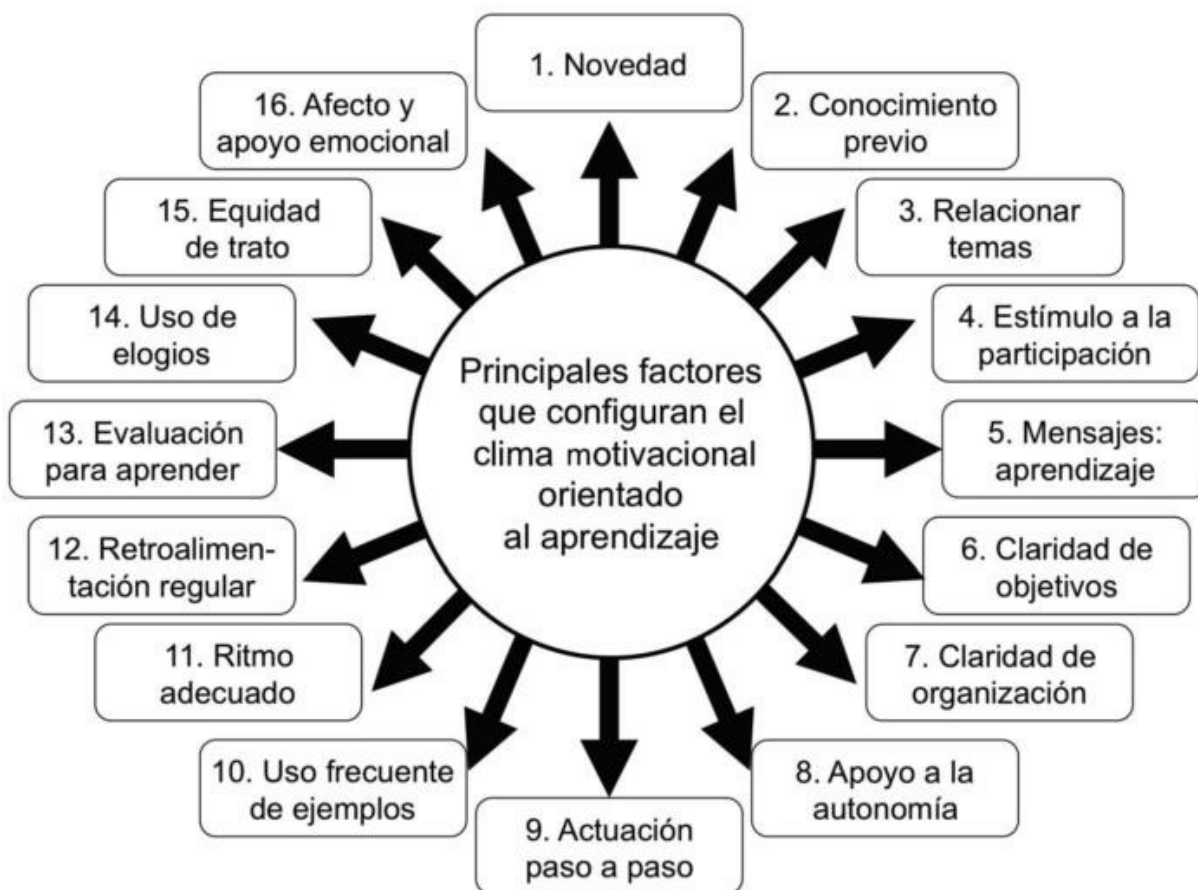


Figura 5.1. Componentes mínimos del clima motivacional de clase.

Antes de proceder, sin embargo, consideramos que puede ser útil partir de un ejemplo en el que pueda "visualizarse" a qué nos referimos. El ejemplo escogido, que se presenta en el cuadro 5.1, corresponde a una clase de formación profesional inicial, en concreto del área de restauración, pero podría aplicarse a cualquier materia, nivel y entorno de aprendizaje presencial o virtual.

Cuadro 5.1. Ejemplo de clima motivacional orientado al aprendizaje

La situación es la siguiente. Varios alumnos, con su uniforme de cocina, van a recibir una clase en la que han de preparar un guiso determinado. El profesor puede optar por un estilo directivo, centrado en enseñarles directamente cómo preparar una receta concreta, pero también puede actuar tal y como se describe de forma esquemática a continuación

Al comienzo de la actividad

Desarrollo de la clase	Características de la actuación del profesor
P. Hoy quiero plantearos un problema. ¿Cómo podríamos hacer un guiso de pescado, por ejemplo de bacalao, que fuese sano, nutritivo, sabroso, y que gustase a la gente hasta el punto de volver al restaurante a tomarlo de nuevo? <i>Se recogen las respuestas.</i> A1. Lo mejor es hacerlo a la brasa A2. Yo creo que es mejor al pilpil A3. A mí no me gusta el bacalao y a mucha gente tampoco. Es una batalla perdida.	Novedad: no esperan empezar así. Genera sorpresa y despierta curiosidad. Además, hace que recuerden lo que saben sobre el problema, lo que despierta la sensación de que no se parte de cero. Estimula la participación.
P. <i>Cada uno pensáis una cosa pero, ¿quién tendrá razón? ¿No dependerá de saber cómo hacerlo bien? ¿Sabemos cómo guisar? ¿Cómo guisar este... u otros pescados?</i>	Pone un problema: con lo que se sabe no es suficiente.
P. <i>Vamos a verlo al tiempo que aprendemos cómo hacer guisos de este tipo utilizando diferentes pescados.</i>	Plantea un desafío: se trata no de resolver el problema en este caso, sino de aprender a resolver problemas como éstos.
P. <i>Además, si lo que hacemos es sano, nutritivo, sabroso... y si la gente vuelve... hacemos un buen negocio. Poco a poco seremos los nuevos Arzak o Arguiñanos y, sobre todo... ¡Seremos competentes!</i>	Muestra para qué puede ser útil saber lo que se va a aprender: aprendizaje relevante.
P. ¿Qué hemos aprendido en días anteriores que nos puede servir? <i>(Espera a que respondan los alumnos)</i> A1. Que es importante que los productos –el pescado, los ingredientes– tengan calidad P. Muy bien, ¿y por qué te parece que es importante la calidad?...	Ayuda a que relacionen lo que han aprendido en otras clases con la tarea que han de hacer hoy, ayudando así a que experimenten que saben y a que integren lo que van aprendiendo.

P.	¿Qué más hemos aprendido? <i>(Si nadie responde, mira a la pila...)</i>	
A2.	¡Que hay que tener mucha higiene al cocinar!	
P.	Cierto. ¿Y por qué es importante la higiene? ...	
P.	¿Y qué más?	
A3.	Que tenemos que tener todo ordenado y preparado antes de empezar.	
P.	Muy bien. ¿Y por qué?...	
P.	Estupendo. Pues entonces hoy vamos a dividir la tarea en partes para que se nos queden mejor las cosas.	Establece una organización clara.
–	Vamos a trabajar por parejas. Uno cocina y otro observa y anota lo que hace el compañero, y le hace sugerencias si lo considera necesario. Mañana cambiaremos los papeles.	En este caso (es opcional) pide trabajar por parejas, contexto que facilita la interacción y permite estimular la cooperación y la integración social.
–	Primero vamos a atender a la higiene: cocina y utensilios limpios, ropa adecuada, manos limpias... <i>(Los alumnos van examinando si todo está limpio, lavándose las manos, etc.)</i>	Señala además los objetivos y pasos también con claridad, pues entender por qué hacer las cosas como se hacen genera sensación de competencia.
–	Ahora vamos a organizar lo que vamos a usar para tenerlo a mano, para no perder tiempo. Vamos a hacer “ <i>bacalao al pilpil</i> ”. ¿Alguien sabe qué ingredientes y qué utensilios se necesitan?	Hace participar a los alumnos al pedir que cuenten lo que saben: genera sensación de competencia
Al.	Bacalao... (P) Bien... (A) Ajos... (P) Bien... (A) Aceite de oliva... guindilla... cazuela de barro... <i>(Organizan los utensilios e ingredientes)</i>	Va elogiando con un “bien” o “muy bien” con el mismo fin. Asimismo, continúa dando pistas para dirigir la propia actividad, lo que facilita la tarea y proporciona criterios para evaluar después las razones de posibles errores.
P.	Muy bien. Ahora, mientras trabajamos, vamos a estar atentos sobre todo al orden en el que hacemos las cosas y, después, a cómo presentamos el plato.	
P.	Lo importante es que nos fijemos en el proceso: cocinar hoy no es el objetivo, es un modo de aprender.	Sus mensajes centran la atención en lo importante: en este caso “cocinar bien” no es el objetivo, sino la estrategia para conseguir el objetivo: “aprender” a cocinar bien.
P.	¡Ah! Y no olvidéis algo muy importante: ¡El toque del chef! El ingrediente secreto que os va a dar fama...	Este mensaje muestra que cabe cierta autonomía al trabajar.

Durante el proceso de aprendizaje

- P. Id atendiendo a los pasos que voy dando para hacerlo vosotros.
(Alternativamente, si algún alumno sabe, puede pedir que lo haga mientras él va comentando paso a paso el proceso).
- Veis que el bacalao estaba en remojo. Llevaba al menos 24 horas y el agua se ha cambiado al menos tres veces.
¿Por qué será? Id pensándolo. Lo lavamos una vez más y lo dejamos escurrir para que suelte el agua
 - Echamos aceite de oliva en la cazuela –según la cantidad de aceite que pongamos, así será la cantidad de salsa–, y la ponemos al fuego.
 - Freímos los ajos enteros, los sacamos y dejamos que el aceite de la cazuela se enfríe antes de poner el bacalao.
 - Se pone el bacalao (bien escurrido) y se cuece en el aceite caliente mientras se va moviendo la cazuela para que el aceite emulsione y forme la salsa de color dorado.
- P. ¿Habéis entendido lo que he hecho y por qué? ¿Quién se lo explica a los demás?
- P. Sabréis realmente no sólo cuando sepáis hacer algo, sino también cuando sepáis hacer “hacer”, cuando sepáis enseñarlo.
- Va a ejemplificar –modelar– paso a paso lo que hay que hacer.
Si lo hace un alumno, se apoya en cómo realiza la tarea para ir explicando cómo y por qué hacer las cosas como se hacen.
Implica a los alumnos durante el proceso, haciéndoles preguntas...
- Pide que verbalicen lo que se ha hecho porque facilita la mejora de la expresión verbal, escuchar a los compañeros.
Recuerda qué es lo que implica alcanzar el objetivo de la tarea.

Cuando hay que ir “moldeando” el aprendizaje

- P. Ahora vais a hacerlo vosotros.
(Mientras lo hacen, va acercándose a cada pareja, observando y, dependiendo de lo que hacen, va diciendo y haciendo cosas como las siguientes)
- ¿Recuerdas la cantidad de aceite que he echado antes?
 - ¿Tienes que echar el bacalao junto con los ajos?
 - ¿No tienes que hacer algo antes de poner el bacalao? (Escurrirlo)
 - ¿No hay que hacer algo mientras el bacalao estaba en la cazuela? (Moverlo)
 - Muy bien. El fuego está en el punto justo.
- Etc.
- Las intervenciones del profesor son pistas que hacen pensar en lo que no se tiene en cuenta. Son una ayuda “no evaluativa” que hace que el alumno mismo caiga en la cuenta de qué es lo que no hace bien. Es una forma de retroalimentación que no dice “lo haces mal” sino “mira cómo puedes mejorar”, y que contribuye no sólo a mejorar el aprendizaje, sino también la autoestima y la motivación. Asimismo, señala lo que se hace correctamente, lo que “refuerza” y “moldea” el aprendizaje.

1. Imaginemos que los alumnos se ponen a hacerlo, pero cometen errores, por ejemplo, el bacalao está demasiado salado. P. A Juan le ha quedado salado, pero no importa, pues ahora de lo que se trata es de aprender. ¿Por qué pensáis que le ha ocurrido esto? <i>(Se deja que den posibles explicaciones).</i> A1: No lo había dejado en agua... P: No es eso. Cuando habéis cogido el bacalao habéis visto que estaba en agua... A2: No lo habrá lavado y escurrido... A3: Sí lo he hecho. A4: Yo he oído que hay que cambiar el agua varias veces mientras está en remojo... P. Muy bien. ¿Os habéis preocupado de comprobar si se había cambiado el agua? Pues esto nos enseña dos cosas: No dar ningún paso por supuesto, y tratar de aprender de los errores.	El profesor identifica un problema, pero en lugar de evaluar el error negativamente lo aprovecha para mostrar cómo reaccionar frente a los mismos. Para ello: – Identifica el hecho – Le quita importancia – Pide explicación – Hace pensar – Implica a todos – Ayuda a fijar el aprendizaje – Con ello da retroalimentación
2. Imaginemos que a un alumno le ha salido muy bien. P. ¿Puedes explicar a tus compañeros paso a paso cómo lo has hecho? ¿Y cuál es tu “toque”? <i>(Se deja que el alumno lo haga, ayudándole con preguntas para que verbalice el proceso sin saltarse nada).</i> P. Estupendo. Lo importante no es que hoy lo hayas hecho bien, sino que has aprendido a hacerlo y eres incluso capaz de enseñar a otros. Como os he dicho antes, no sólo es importante “saber hacer”, sino <i>saber hacer “hacer”</i>.	En este caso, lo importante es ayudar a tomar conciencia del propio progreso y de la necesidad de aprender incluso a enseñar lo que se sabe. Además, da retroalimentación.
P. Bueno, habéis visto cómo se guisa un pescado. ¿Es sano? ¿Es nutritivo? ¿Es sabroso? ¿Es barato? ¿Volverían los clientes? Para saberlo, os propongo que este fin de semana guiséis en casa no éste, sino otro pescado, que anotéis paso a paso lo que hacéis y que pidáis la opinión a los que lo tomen. Pero recordad, lo importante no es que os salga mejor o peor, sino... Al. (Todos) ¡Aprender haciendo! P. Eso es.	Les ayuda a transferir lo aprendido a la vida real. Esto permite ver la utilidad de lo que aprenden. Previene de la experiencia de fracaso mostrando la importancia de aprender incluso de los errores.

¿Qué nos enseña el ejemplo del cuadro 5.1? La adecuación de la actividad del profesor en el aula puede analizarse en función de los objetivos que deben conseguirse en distintos momentos del desarrollo de la clase. Esto es lo que ilustra tanto el ejemplo como las pautas de actuación recogidas en la figura

5.1.

A) Comienzo de las actividades de aprendizaje.

Cuando se comienza una clase o un tema, o cuando se propone la realización de una actividad es fundamental que la forma de actuar del profesor reúna cuanto menos tres características:

1. Qué despierte la curiosidad de los alumnos.
2. Que les ayude a percibir la utilidad o relevancia de aprender lo que se les propone.
3. Que estimule y mantenga su interés, de modo que estén dispuestos a esforzarse por conseguirlo.

Curiosidad. La curiosidad es un proceso, manifiesto en la conducta exploratoria, activado por características de la información tales como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad (Hidi y Anderson, 1992), características que el profesor puede utilizar para captar la atención de los alumnos. No es lo mismo, por ejemplo, comenzar una clase sobre electricidad con unos alumnos del nivel correspondiente a los doce años diciendo: "Hoy vamos a hablar de la electricidad", que comenzar pidiéndoles que observen lo que pasa cuando se frotan diversos objetos, algunos de los cuales después atraen papelillos y otros no, o haciendo que experimenten una descarga inofensiva cuando un circuito se conecta de un modo determinado a una pila y que no la experimenten cuando no se conecta del modo adecuado. Ambos fenómenos implican - en general - experiencias nuevas e inesperadas, capaces de despertar la curiosidad de los alumnos. Es lo que hace el profesor de nuestro

ejemplo cuando, de forma inesperada, comienza la clase planteando una pregunta que no tiene una única respuesta y que despierta la curiosidad por saber "¿Quién tendrá razón?". Podría pensarse, especialmente considerando los numerosos alumnos que no cuestionan los planteamientos de los profesores, que no es necesario empezar así una clase o una actividad. No obstante, incluso en este caso actuar como hemos propuesto puede ser una ayuda particularmente útil - no necesariamente suficiente-, pero seguro que lo es en caso de alumnos que no progresan, de acuerdo con los datos que proporciona la investigación obtenidos de los propios alumnos (Alonso-Tapia y Fernández, 2008). Por este motivo, los profesores deberían examinar el grado en que usan estrategias como presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno, o plantear problemas e interrogantes que no tengan una respuesta inmediata.

Relevancia, utilidad, significado. Sin embargo, para que el alumno se implique en una actividad no basta con despertar su curiosidad. Es necesario mostrar la relevancia, utilidad o significado de aprender lo que se propone. En el ejemplo, el profesor, tras establecer qué es lo que se trata de aprender, da distintas indicaciones sobre su posible utilidad - experimentar qué se sabe, ser famoso, poder ganar el dinero que permite vivir-. Puesto que lo que se sabe puede tener distintas implicaciones, cuantas más ponga de manifiesto el profesor, más fácil es motivar a la mayoría de los alumnos, dado que cada uno persigue metas diferentes. No obstante, a menudo no es suficiente con que el profesor diga para qué sirve aprender lo que se va a enseñar. El alumno debe percibirlo y sentir que es capaz de realizar las tareas que permiten aprenderlo. En el ejemplo, al preguntar a los alumnos cómo podrían guisar el pescado y qué saben de otras clases que pueda ayudarles hace que centren la atención en lo que ya conocen, haciendo que experimenten cierta competencia. Además, puesto que el problema tiene que ver con una

situación concreta y probable de su futuro trabajo, les ayuda a percibir las implicaciones futuras del aprendizaje. El que el alumno sea capaz de ambas cosas y el tipo de conexiones que establece y de implicaciones futuras que descubre depende en buena medida de la actividad del profesor. Éste puede o no relacionar explícitamente el contenido de la instrucción con las experiencias, conocimientos previos y valores de los alumnos, en la medida en que los conoce por haber sido establecidos en sesiones anteriores. Si no lo hace, la ausencia de conexión puede dar lugar a que el alumno no vea sentido a la nueva actividad y, por tanto, a que no se esfuerce por aprender.

El hecho de que los alumnos se esfuercen por aprender en función del tipo de utilidad que perciben que puede tener conseguir los objetivos propuestos plantea un problema al profesorado. Ocurre a menudo que el profesor hace comentarios que muestran que la realización de la tarea tiene una función determinada. Por ejemplo, en una clase de idiomas el profesor puede decir:

- a)"Vamos a aprender a preguntar a alguien cómo llegar a un sitio determinado" (subraya la relevancia directa de la tarea).
- b)"Vais a estudiar esta lección porque luego os voy a poner un control y el que no lo pase tendrá suspenso en la evaluación" (subraya que el aprendizaje ayuda a evitar una situación aversiva).
- c)"Recordad que sin saber inglés cada vez es más difícil encontrar trabajo" (subraya la relevancia instrumental de la tarea en relación con una meta externa deseable).
- d)"Vamos a ver si llegamos a ser capaces de hacernos entender cuando queremos... comprar billetes de tren... explicar un punto de vista...", (subraya el carácter de desafío que implica la tarea, algo ligado a la

anticipación de la experiencia gratificante que puede suponer el dominio de la misma), etc.

Pues bien, puesto que los comentarios de los profesores al comienzo de una actividad traen a primer plano distintos significados de la tarea y puesto que no todos tienen el mismo impacto en el esfuerzo del alumno dado que éste depende de sus metas, parece necesario que los profesores tomen conciencia de para qué dicen a sus alumnos que es necesario hacer las tareas que les proponen y, eventualmente, de la necesidad de modificar sus comentarios o mensajes, toma de conciencia a la que la actividad del orientador puede contribuir.

Finalmente, un aspecto que no conviene pasar por alto en relación con el modo en que se debe mostrar la utilidad de lo que hay que aprender es el siguiente. Con frecuencia hemos observado que muchos profesores confunden despertar la curiosidad "por una tarea concreta" con motivar a los alumnos para la adquisición de una competencia mostrando la relevancia de la misma. Por ejemplo, tras pedir a un grupo de profesores que planteasen una actividad que pusiese de manifiesto la utilidad de saber argumentar y de hacerlo desarrollando textos argumentativos, muchos de ellos plantearon que propondrían un tema en el que hubiese puntos de vista encontrados para que los alumnos debatieran y argumentaran desde los distintos puntos de vista. Sin embargo, este planteamiento centra la atención de los alumnos en el tema debatido, pero no en la necesidad de adquirir los recursos que permiten argumentar en relación con cualquier tema. Con este fin lo adecuado habría sido plantear a los alumnos un problema del tipo:

Pensad en situaciones en las que os gustaría haber convencido a alguien de algo y en la que no habéis podido pese a estar seguros de

vuestro punto de vista. ¿Por qué habrá sido? ¿Por qué en situaciones similares hay quien sí consigue convencer a otros? (Tras recoger las respuestas y sintetizar se podría decir...). Probablemente tiene que ver con la forma de argumentar. Pensad ahora que podéis encontraros en situaciones semejantes en el futuro. ¿Os gustaría ser capaces de argumentar bien para poder convencer? Pues bien, esto es lo que vamos a aprender...

Posteriormente, teniendo ya en cuenta el horizonte establecido, podrían plantearse distintas tareas, pero recordando siempre que el objetivo no es convencer en el caso particular que se está debatiendo, sino aprender los recursos que permiten convencer. En la medida en que confusiones como la descrita pueden estar presentes en las clases, conviene que se ayude al profesorado a reflexionar sobre la posibilidad de tener que modificar su forma de actuar en este punto.

Interés. Despertar la curiosidad y mostrar la relevancia y utilidad de la tarea puede no ser suficiente para que el alumno se implique en el proceso de aprendizaje. Es necesario además conseguir despertar y mantener su interés en la misma. La curiosidad implica dirigir la atención hacia un fenómeno novedoso, incierto, sorprendente o incongruente, y tratar de explorarlo para comprenderlo. Estar interesado, sin embargo, supone "mantener" la atención en la realización de la actividad y en la consecución del objetivo de la misma. Este proceso - no siempre consciente - depende, entre otros factores, no sólo de percibir que conseguir el objetivo puede ser útil, sino de ver qué tiene que ver la información que se recibe con lo que ya se conoce, y de que esta percepción resulte gratificante tanto por su significado como por la experiencia emocional que genera (Renninger e Hidi, 2011). Por esta razón, cuando la información se presenta con imágenes concretas, especialmente si

el lector u oyente puede establecer algún tipo de relación con su persona, resulta más interesante - facilita el mantenimiento de la atención-. Quizá también por ese motivo, se ha encontrado que los temas relacionados con situaciones de muerte, peligro, caos, poder, dinero, sexo, etc., despiertan y mantienen mucho más el interés de la mayoría de las personas. En el ejemplo, además de despertar la curiosidad y mostrar la utilidad de aprender lo que se propone, el profesor de cocina ha procurado - no sólo al comienzo, sino durante todo el proceso - que los alumnos recuerden lo que saben y que lo utilicen al tiempo que "visualizan" paso a paso su aplicación durante el proceso a seguir.

A la luz de las ideas anteriores, cuando un alumno pierde interés - cuando deja de atender-, una de las posibles razones de esa pérdida de atención es que - al menos para ese alumno - hay saltos, esto es, no es capaz de conectar los distintos elementos de información con que se va encontrando. Por este motivo, los profesores no deben dejar de examinar en qué medida la forma y el ritmo en que se presenta la información puede estar contribuyendo a facilitar u obstaculizar el interés, en la medida en que contribuye a que los alumnos puedan establecer o no una conexión clara con lo que ya saben, contribución que depende, en especial, del grado en que las exposiciones, preguntas, tareas y problemas que plantean están suficientemente ilustradas con ejemplos concretos.

B) Desarrollo de las actividades de aprendizaje

Como señalábamos en el capítulo 2 del volumen 1, si se ha conseguido despertar en los alumnos el deseo de aprender lo que puede enseñar la realización de una tarea, el problema principal durante la ejecución de la misma es conseguir que sean capaces de autorregular el proceso de

aprendizaje, tanto si este se desarrolla en el marco de una clase - mientras escucha al profesor o mientras realiza una tarea en solitario-, como si se realiza en el marco de un grupo de compañeros con los que debe interactuar, o en casa, trabajando también solo o en el entorno definido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Si el alumno está escuchando la explicación de un profesor o una profesora debe ser consciente de si comprende o no y, en este caso, hacer las preguntas pertinentes o anotarlas para pedir aclaración; si está trabajando en la realización de una tarea en clase o en casa debe decidir qué estrategias y procesos seguir, qué hacer para no desanimarse cuando encuentra dificultades, si debe o no pedir ayuda y a quién, etc.; si está trabajando en un grupo - presencialmente o a través de internet, debe decidir cuándo intervenir, qué decir, qué hacer, cómo responder a los compañeros, etc.; y lo mismo si está utilizando los recursos que ofrece Internet. En todos estos casos, el orientador necesita saber qué puede hacer el profesor - que a menudo no está presente - para que los alumnos sepan cómo regular su actividad, y cómo puede contribuir durante el desarrollo de la misma a crear un entorno que facilite la motivación y el aprendizaje.

De acuerdo con Urdan y Turner (2005), Alonso-Tapia y Pardo (2006), Alonso-Tapia y Fernández (2008) y Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (en prensa), la evidencia disponible, tal y como se anticipaba en la figura 5.1 y se amplía en la 5.2, sugiere la necesidad de que la acción del profesor durante - o en relación con - la realización de la tarea se analice atendiendo a las variables que se describen a continuación, variables sobre las que se puede posteriormente trabajar utilizando los numerosos procedimientos que hemos descrito e ilustrado en otro trabajo (Alonso-Tapia, 2005a).



Figura 5.2. Pautas de la actuación del profesor que afectan al desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Claridad de organización. Aunque un profesor siga un esquema claro mientras explica, los alumnos a menudo pierden el hilo de la explicación porque ésta presupone siempre ciertos conocimientos que el alumno puede no tener. Ante esta posibilidad lo que procede es preguntar al profesor, algo que muchas veces no se hace por miedo a quedar mal o a la reacción de éste. Para evitar este problema, los profesores cuentan con dos estrategias que contribuyen a generar la experiencia de progreso. La primera afecta a la organización de la exposición misma, confiriéndole claridad, y consiste en no esperar que los alumnos pregunten, sino anticiparse a sus preguntas tratando de ver qué han entendido a través de pequeñas cuestiones o problemas. Por ejemplo, un profesor que acaba de explicar el concepto de "clima" puede decir: "Vamos a ver si hemos entendido. Si cambia el tiempo, ¿cambia el clima?". Hacer esto con frecuencia, en especial en relación con los conceptos

o procedimientos en que se sabe que los alumnos suelen tener dificultades, permite llenar lagunas y aclarar confusiones, haciendo que perciban con claridad la organización de la información y que construyan representaciones adecuadas de lo que se les explica. Actuar así permite, además, mantener a los alumnos implicados, implicación que facilita que no dejen de atender. La segunda estrategia es proporcionar ejemplos que permitan "visualizar" lo que significan e implican los conceptos y procedimientos que está explicando. Cuanto más concretos y cercanos a la experiencia de los alumnos son los ejemplos, más fácil es que relacione la información que recibe con los conocimientos que ya posee, y que experimente que progresa. En consecuencia, el orientador debería ayudar al profesor a examinar en qué medida sus modos de actuación reúnen estas características.

Los alumnos necesitan claridad de organización - necesitan saber cómo proceder y qué pasos dar - no sólo cuando escuchan al profesor, sino también cuando han de realizar cualquier tarea en ausencia del mismo. En estos casos pueden sentirse perdidos si no tienen una guía adecuada de cómo proceder. El uso de instrucciones precisas es una ayuda importante para este fin, porque permiten ir paso a paso y - dependiendo de su nivel de concreción - autoevaluar si se va siguiendo el proceso correcto. Por ejemplo, si en la asignatura de Tecnología los alumnos tienen que crear una presentación en power-point sobre un tema dado, se les puede facilitar un guión como el que aparece en el cuadro 5.2. Si lo que han de hacer es resolver problemas de matemáticas, se les pueden facilitar guiones como los incluidos en el capítulo 4 del volumen 1, cuadros 4.5 y 4.6. Además, la enseñanza sistemática de estrategias de aprendizaje como las expuestas en el capítulo 6 del volumen 1 crea un entorno que facilita la organización del aprendizaje cuando el alumno ha de trabajar solo.

Establecimiento de pasos, regulación de la actividad y retroalimentación. El rendimiento de los alumnos no depende sólo de lo que ocurre cuando han de realizar una actividad aislada. El conocimiento es acumulativo y el aprendizaje depende del trabajo paso a paso y regular y, sobre todo, de la retroalimentación que se recibe.

Cuadro 5.2. Guión para el análisis de presentaciones multimedia (Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2012)

Consideraciones generales

- ¿Puedo percibir claramente el tema que voy a tratar y los aspectos más importantes?
- ¿Con qué propósito comunicativo estoy diseñando el material?
- ¿Tengo claros los objetivos educativos de la actividad? ¿Y cómo los voy a trasladar al material? ¿Cuáles son?
- ¿He tenido en cuenta el nivel educativo al que va dirigido el material? Si lo he tenido en cuenta, ¿en qué se manifiesta?

Organización y contenido

- ¿He dividido la presentación en introducción, nudo y conclusión?
- ¿En la introducción intento activar la atención? (por ejemplo, con preguntas).
- En el nudo, ¿presento información sobre los aspectos fundamentales del tema? ¿Sobre qué tenía pensado informar? ¿Lo he descrito y argumentado?
- ¿Concluyo con un resumen del tema y mi punto de vista? –esto dependerá del tema que esté tratando, no en todos se puede dar un punto de vista–.
- ¿He utilizado los encabezados de forma correcta? Es decir, cada encabezado de lámina hace referencia al contenido de esa lámina y ayuda a entenderla.
- ¿He incluido una portada? ¿Y un índice interactivo?
- ¿He presentado las diapositivas en un orden lógico?
- ¿Hay diapositivas ocultas?

- Una vez terminado, ¿he considerado el número de diapositivas que sería adecuado para transmitir el contenido del material? Si lo he hecho, ¿en qué criterio me he apoyado? ¿Y el número de actividades es adecuado?

Manejo de la herramienta

- ¿Sé cómo diseñar la página? (tamaño, orientación, estructura, etc.)
- ¿Domino los siguientes procesos?:
 - ¿Se insertan autoformas y los factores que afectan a su configuración?
 - ¿Conozco los pasos de la selección de fuentes –tipos de letra–, tamaño, borde, fondo de la lámina?
 - ¿Manejo las tablas, gráficos, diagramas, cuadros de texto, etc.?
 - ¿Sé cómo se inserta música, vídeos, narraciones, etc.?
 - ¿Sé insertar hipervínculos –enlaces– y cómo manejarlos (pestaña “presentación”)?
 - ¿Sé decidir si se han de agrupar elementos o no?
 - ¿Conozco el manejo de la pestaña “formatos”? ¿Y de la de “herramientas”?
 - ¿Sé cómo animar una diapositiva (pestaña “presentación”)?
 - ¿Sé cómo manejar la transición entre diapositivas?
 - ¿Inserté transiciones?
 - ¿He utilizado imágenes retocadas o propias?
 - ¿Presentan las imágenes que he utilizado buena calidad?
 - ¿He incluido vídeos propios? (Opcional)
 - ¿He incluido vídeos de Internet? (Opcional)
 - ¿He incluido alguna URL de información? (Opcional)
 - ¿He incluido algo realizado con Flash? (Opcional)
 - ¿He incluido algún otro tipo de recurso? ¿Cuál? (Opcional)
- ¿He utilizado esos procesos para que el material fuese más didáctico y ameno?

Animaciones

- ¿He tenido en cuenta si era mejor presentar toda la información a la vez o en fragmentos usando las animaciones? ¿Qué criterios he utilizado?
- ¿He comprobado que no distraigan la atención del espectador? Por ejemplo, es más fácil que se puedan leer si su orden de aparición es de arriba abajo o de izquierda a derecha.
- Si he utilizado animaciones de distinto tipo, ¿qué criterio he utilizado? ¿Es adecuado? (Por ejemplo, el efecto “sorpresa” de distintas animaciones puede distraer).

Comenzando por la retroalimentación, es un hecho muy frecuente que los alumnos no la reciban -y mucho menos de forma precisa - pese a su demostrada efectividad (Black y Wiliam, 1998; Crooks, 1988). De hecho, Stipek (1984) comprobó que a medida que avanza la escolaridad se produce una evolución en el tipo de retroalimentación que reciben los alumnos.

Cuando son pequeños - hasta los ocho años más o menos - los profesores dan retroalimentación frecuente centrada en cómo hacer las cosas - en el proceso a seguir - y no en el resultado. Si no leen bien, les repiten la frase o la palabra mal leída entonándola adecuadamente. Si no hacen bien una cuenta, les acompañan haciéndola con ellos paso a paso, etc. Sin embargo, a partir de esta edad la retroalimentación no sólo va disminuyendo, sino que además se centra en el resultado, con lo que sirve de poca ayuda. Finalmente, en los últimos cursos de la enseñanza previa a la universidad, aquella no sólo no se centra en el proceso, sino que suele reducirse a las notas.

Para poder dar retroalimentación que ayude de forma eficaz a adquirir los distintos conocimientos conceptuales y procedimentales es conveniente que los profesores centren la atención en los diferentes pasos que integran los procesos a adquirir y en las distintas facetas de los conceptos y teorías que hay que comprender, mostrando con ejemplos lo que implican y moldeando su adquisición (Simons y Klein, 2007; Pardo y Alonso-Tapia, 1990; Puntambekar y Hübscher, 2005). En nuestro ejemplo, el maestro cocinero no sólo estructura la tarea en pasos mientras ilustra cómo proceder sino que mientras los alumnos trabajan va recordándoles mediante pequeñas pistas qué hacer y cómo dar cada paso, o proporciona retroalimentación positiva explicitando por qué la da ("Muy bien. El fuego está en el punto justo"). Actualmente existen incluso numerosos programas informáticos que ayudan a ir moldeando poco a poco el aprendizaje, por lo que los profesores podrían aprovecharse de estas herramientas. Sin embargo, el problema es que a menudo el aprendizaje apenas se estructura en pasos, las ayudas para "moldear" la construcción de conceptos y procedimientos no son todo lo frecuentes que deberían ser, y la retroalimentación "final" centrada en iluminar los puntos fuertes y débiles de la comprensión de conceptos y adquisición de procedimientos es insuficiente. Por tanto, es necesario que el

orientador ayude a los profesores a examinar el grado en que proporcionan estos apoyos a los alumnos para mejorarlos en la medida en que sea preciso.

Sin embargo, establecer pasos y proporcionar retroalimentación puede ser una ayuda insuficiente. La adquisición de competencias requiere un trabajo regular, regularidad que depende en muchos casos de que el profesor cree las condiciones para que se produzca, como han demostrado los trabajos de Gibss (1999) y Fernández (2012). Como se expuso en el capítulo 2 del volumen 1, el aprendizaje tiene un coste que no puede reducirse - "se aprende lo que se hace"-, pero se puede modificar la percepción de ese coste si los profesores establecen planes de trabajo en los que los alumnos tienen que rendir cuentas con cierta periodicidad, y en que ese rendimiento de cuentas va también seguido de forma regular de retroalimentación no en forma de calificaciones, sino de valoraciones de los resultados en las que se comunique qué está mal y cómo superarlo.

Ante la necesidad de establecer una entrega periódica de tareas puede ocurrir que el profesorado señale que tienen muchos alumnos, que lleva mucho tiempo y que, en consecuencia, tal regularidad es inviable. No obstante, ante este obstáculo el orientador puede ofrecer estrategias que ayuden al profesorado a manejar el coste de tener que proporcionar retroalimentación regular. Por ejemplo, puede corregir una muestra de tareas y, sin el nombre de sus autores, puede facilitarlas a todos una vez corregidas, e ir variando los alumnos a las que se les corrigen las tareas en cada ocasión. Otra estrategia que ha demostrado ser útil es repartir las tareas realizadas de modo que cada alumno tenga la de un compañero y pedirles que mientras el profesor las corrige ante la clase, cada uno indique a su compañero si está incompleta o si tiene errores y señalando en este caso por qué. Para poder hacerlo, el alumno que corrige tiene que pensar en lo que dice el profesor, en

lo que él mismo ha hecho y en lo que ha hecho el compañero, lo que le ayuda a interiorizar las razones por las que la tarea está bien o mal, interiorización que favorece el aprendizaje, y el alumno que recibe la corrección, recibe retroalimentación sobre su trabajo, en especial sobre las razones de sus errores. La evidencia de los estudios anteriormente señalados muestra que, aunque la retroalimentación en este caso pueda no ser tan precisa como la que podría dar un profesor, es efectiva y el procedimiento es viable cuando éste no tiene tiempo para darla a cada alumno. Parece, pues, necesario que el orientador preste atención al grado en que el entorno de trabajo creado por el profesor facilita la regularización del trabajo para, en caso negativo, ayudarle a reflexionar sobre este punto.

Interacción con los alumnos. Una vez que el profesor ha creado un entorno organizado y se ha asegurado de que sus alumnos trabajan atendiendo a los distintos pasos que es necesario seguir para realizarla de modo adecuado, éstos comienzan su trabajo. Pero si éste se realiza en clase, a menudo va observando la actuación de los alumnos o éstos formulan preguntas a las que aquél responde - o no - haciendo comentarios de distintos tipos que pueden tener repercusión en la motivación y en el aprendizaje.

Cuando un alumno pregunta, no es lo mismo darle directamente la solución de su problema, decirle que se esfuerce sin más o, una vez analizada su dificultad, darle pistas que le ayuden a superarla, como por ejemplo: "¿Recuerdas cuáles eran los pasos que señalábamos en clase que había que dar? Vete repasando uno por uno, que tal vez te ayude". Tampoco es lo mismo decir a unos alumnos que no discutan sobre un problema que decirles "No aprende más quien impone sus ideas sino quien es capaz de cambiarlas si las del compañero (o compañera) son mejores". Esto es, los comentarios que un profesor o una profesora hacen mientras los alumnos trabajan no sólo

pueden subrayar la relevancia de la tarea para conseguir un tipo de metas u otro, sino que pueden ayudar al alumno a aprender cómo realizar la tarea, ayudándole a planificarla y a establecer metas realistas, a dividirla en pasos, y a buscar y comprobar posibles medios de superar las dificultades. Los mensajes que subrayan los puntos señalados orientan al alumno hacia metas de aprendizaje y enseñan a pensar, que es una de las condiciones para que los alumnos puedan perseguir dichas metas.

Sin embargo, los profesores pueden dar también mensajes que afecten negativamente a la motivación por aprender. Decir a un alumno que pregunta: "Esfuézrate", cuando el alumno no sabe cómo seguir, es dejarle indefenso. Preguntar a toda la clase quién sabe algo por lo que un alumno ha preguntado en privado puede ponerle en evidencia y hacer que no vuelva a preguntar. La naturaleza precisa de los mensajes que un profesor puede dar durante la tarea varía mucho dependiendo de la naturaleza de la misma. Sin embargo, es posible categorizar los distintos mensajes que los profesores dan durante la tarea en función de las metas que subrayan, de las expectativas que generan, de las ayudas que proporcionan y del grado en que suponen para el estudiante una valoración positiva o negativa de su conducta y su persona. Por esta razón, dada la importancia de los comentarios que los profesores hacen, en la medida en que aparezcan alumnos con problemas de rendimiento - e incluso antes de que aparezcan tales problemas, con carácter preventivo-, el orientador debe plantear al profesor o profesora la posibilidad de que el tipo preferente de comentarios que estén haciendo a sus alumnos al interactuar con ellos esté contribuyendo a crear un clima negativo en relación con la motivación por aprender y con el propio aprendizaje. Puede estar creando un clima que oriente hacia metas inadecuadas, que no centre la atención en los procesos que se han de aprender, que genere expectativas negativas o irreales o que afecte a la valoración que el alumno puede hacer de sus capacidades. Y,

si este es el caso, debe sugerir el cambio en la dirección adecuada.

Ejemplo dado por el profesor. Un factor que puede estar contribuyendo a que haya alumnos que rechacen la actividad escolar y que no progresen, no recogido directamente en los estudios sobre "clima motivacional de clase", pero cuyo efecto se deriva de los estudios sobre aprendizaje vicario (Bandura, 1986) y que con frecuencia no se ha tenido en cuenta es el ejemplo que el profesor da a los alumnos respecto a cómo afrontar el trabajo, las dificultades, los progresos y los éxitos y fracasos.

En algunas ocasiones los profesores dicen en voz alta lo que piensan acerca de su sus aciertos y sus errores, sus preferencias respecto al trabajo, sus expectativas y otros aspectos de su conducta. Verbalizaciones como las siguientes se oyen a veces en las clases cuando un profesor afronta la solución de un problema: "Desde luego, esto resulta fácil", "¿Por qué no me sale? ¿Qué es lo que hago mal?... Veamos..... O ante un alumno que ha detectado un error del profesor mientras éste escribía en la pizarra: "Bueno, sí, me he equivocado... ¿es que tú nunca te equivocas?". Cuando los profesores emiten estas verbalizaciones u otras parecidas se constituyen en modelos a partir de los que los alumnos aprenden si lo que hay que aprender es interesante, cómo afrontar una dificultad o que no conviene equivocarse ante los demás, ya que el profesor ha reaccionado a la defensiva.

Existen diferencias notables en el grado en que los profesores perciben el valor motivador o desmotivador de tales verbalizaciones (Alonso-Tapia, 1992c), lo que sugiere la necesidad de que los profesores tomen conciencia de sus efectos potenciales. Es cierto que una verbalización aislada puede no tener mayor importancia. Pero si un profesor o profesora ponen de manifiesto con su ejemplo frente a los alumnos de modo regular que lo que cuenta es

preservar la propia imagen más que aprender, es poco probable que sus alumnos actúen de modo distinto. De ahí la importancia de que el orientador, en caso de alumnos que no progresen, sugiera a los profesores que examinen los modelos de actuación que ofrecen a sus alumnos para, en caso necesario, modificar sus pautas de actuación.

Autonomía. Para que cualquier persona asuma de buena gana la realización de una tarea es necesario que se asuma como algo voluntariamente deseado o aceptado. Si no se da esta condición, los alumnos pueden rechazar la actividad escolar y no progresar en su aprendizaje.

Existen diversas condiciones que pueden contribuir a que un alumno o una alumna sientan que trabajan en lo que quieren, condiciones que se recogen en la figura 5.3.

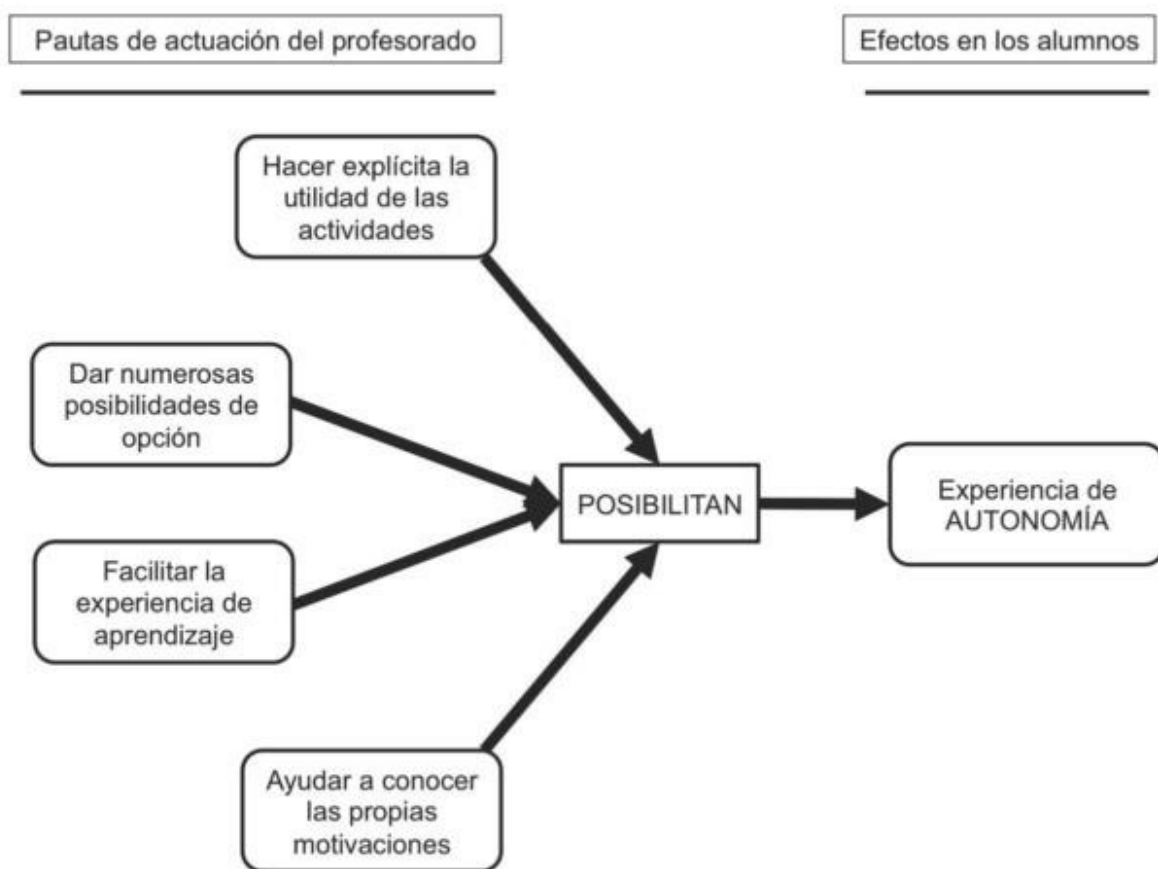


Figura 5.3. Pautas de actuación facilitadoras de la experiencia de autonomía.

Como muestra la figura, la primera condición para que, aunque la mayor parte de la actividad escolar sea impuesta a los alumnos, éstos tiendan a aceptar como propias las actividades escolares, es que el profesor ayude a percibir la relevancia de los aprendizajes a lograr, esto es, que lo que están aprendiendo es útil, que incrementa sus capacidades y competencias, y que les abre la posibilidad de elegir cuando antes no podían (DeCharms, 1976; Alonso-Tapia, 2005a). Esto es algo a lo que el profesor puede contribuir en la medida en que con sus mensajes ayude a percibir a sus alumnos el valor de aceptar como propio lo que en principio viene impuesto. Por ejemplo, si un alumno manifiesta rechazo hacia estudios técnicos porque dice que el dibujo

técnico no se le da bien y que no le gusta, una vez que se ha conseguido que el dibujo le salga bien y que experimente que no es difícil, que todo se puede aprender, el profesor le puede decir "Ahora puedes escoger hacer estudios técnicos o no, porque sabes dibujar. Antes no podías". La ausencia de mensajes que ayuden a tomar conciencia a los alumnos de este hecho puede estar contribuyendo a que se produzca el rechazo y la desmotivación.

Una segunda condición para facilitar la percepción de autonomía es que el profesor dé el máximo de posibilidades de opción, por ejemplo, dejando que elijan compañero o compañera cuando han de trabajar en grupo, dándoles varios temas de trabajo para que elijan uno cuando sea posible, etc. Se trata de un recurso que el profesor puede fácilmente controlar y cuya importancia estriba en el hecho que acabamos de mencionar: todos nos sentimos más a gusto cuando trabajamos por conseguir aquello que nos interesa y que hemos elegido nosotros que cuando hacemos algo que nos viene impuesto.

La tercera condición es facilitar la experiencia de que se está aprendiendo y progresando, esto es, de que el esfuerzo merece la pena, algo que se consigue sobre todo a través de la retroalimentación. Sin esta experiencia, los alumnos terminan por considerar que se esfuerzan para nada, algo que genera un sentimiento de rechazo ante la tarea y de obligación si han de seguir en la misma.

Finalmente, es fundamental, especialmente en la adolescencia, ayudar a los alumnos a tomar conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender y superarse pues si no se sabe lo que se quiere, nunca se va a estar a gusto con lo que hay que hacer. Conseguir este objetivo es posible en la medida en que en el contexto de las actividades cotidianas los profesores ayuden a los alumnos a tomar conciencia de las propias motivaciones y de las

formas de actuar que llevan a superarse, formas de actuación que recogen los principios que se presentan en el cuadro 5.3 (DeCharms, 1976).

Cuadro 5.3. Claves que definen el comportamiento de quien busca superarse

-
- La persona que busca superarse no espera que le digan lo que ha de hacer, sino que se *pone sus propias metas* (PM) y trabaja por conseguirlas.
 - La persona que busca superarse, si encuentra dificultades, *divide las tareas en pasos pequeños* (TP), de menor dificultad.
 - La persona que busca superarse desecha pensamientos como "No sé". En lugar de ello, piensa "*¿Cómo puedo hacerlo?*" (CH), y busca otros medios sin desear ninguno en principio.
 - A la persona que busca superarse *no le importa pedir ayuda* (PA) si la necesita realmente.
 - La persona que busca superarse *pide que le enseñen a hacer las cosas por sí misma* (EH), no que se las hagan.
 - La persona que busca superarse nunca piensa "¡Qué fracaso!" ante los errores o fallos, sino "*¿Qué puedo aprender de este error y cómo podría evitarlo en el futuro?*" (AE).
 - La persona que busca superarse *aprende a compensar sus limitaciones* (CL) buscando los medios necesarios.
 - La persona que busca superarse *disfruta cuando progresa* (DP), aunque no gane a otros, porque se ve a sí misma competente.
-

Un ejemplo que ilustra cómo pueden actuar los profesores en relación con uno de los principios señalados es el siguiente:

(CH) Una profesora va pasando entre las mesas de sus alumnos que están tratando de hacer una redacción y observa a una alumna que apenas ha comenzado. Le pregunta: "¿Por qué no escribes?". La alumna responde: "No se me ocurre nada, no sé que hacer". La profesora le responde: "No digas no sé. Piensa más bien ¿cómo puedo hacerlo? Y anota cualquier idea que te venga a la cabeza aunque te parezca que no tiene nada que ver (en lugar de esta estrategia, puede indicar cualquier estrategia que parezca pertinente). Recuerda que esto es lo que hace la persona que busca superarse".

A la luz de los hechos y posibilidades mencionados, parece claro que el

orientador debe mostrar también al profesor primero la necesidad de analizar el grado en que, a la hora de organizar la actividad escolar, está contribuyendo a crear las condiciones que maximizan la percepción de autonomía y, segundo, el modo de hacerlo. La razón es que si las condiciones no son las adecuadas, la incomodidad que el sentirse obligados puede provocar en los alumnos - probablemente en unos más que en otros - puede estar contribuyendo al rechazo de la actividad de clase y a que no progresen.

No obstante, pese a la importancia que se da a la experiencia de autodeterminación para que los alumnos se sientan motivados y trabajen, estudios recientes (Alonso-Tapia y Fernández, 2008, 2009) han puesto de manifiesto en el caso de los alumnos de Secundaria que cuando los profesores les dejan libertad para hacer la tarea como prefieran, aquéllos no consideran que esa experiencia les motive positivamente, al contrario de lo que ocurre con los alumnos de bachillerato. Es posible que esta diferencia se deba a la inseguridad que puede experimentar los adolescentes al enfrentarse a una tarea nueva, algo que en los alumnos de Bachillerato, probablemente más maduros, se da en menor medida. Es, pues, importante también que el orientador tenga en cuenta este hecho a la hora de hacer sugerencias a los profesores sobre cómo actuar para mejorar el entorno de aprendizaje.

Planteamiento de actividades en cooperación. Una variable que los alumnos no perciben necesariamente como característica de un entorno facilitador del aprendizaje es el hecho de trabajar en cooperación, razón por la que no se incluía en la figura 5.1. Esto no significa que trabajar en cooperación no sea positivo, sino que el que lo sea o no depende de que se den ciertas condiciones en la organización de la actividad, así como de las características motivacionales de los alumnos. Por ejemplo, un profesor puede querer que

sus alumnos trabajen individualmente, sin interactuar con otros. Otro puede agrupar a los alumnos de forma que trabajen en equipo, mientras que un tercero puede crear equipos que compitan entre sí o hacer que cada alumno compita con todos los demás para ver quién es el mejor. Las distintas formas interacción promovidas por el profesor tienen distintos efectos sobre la motivación (Alonso-Tapia, 1992b, cap. 10; Hijzen, Boekaerts y Vedder, 2007; Strijbos y Fischer, 2007).

De acuerdo con los trabajos revisados, tanto los datos experimentales como los obtenidos a partir del análisis de lo que los alumnos perciben que ocurre en las clases apoyan las siguientes conclusiones: 1) La organización de las actividades escolares en un contexto competitivo es la que tiene efectos motivacionalmente más negativos para la mayoría de los alumnos; 2) el trabajo individual puede tener efectos más o menos positivos dependiendo del tipo de tarea, del tipo de metas con que se afronte y de los mensajes individuales dados por el profesor; y 3) la organización de la actividad escolar en grupos cooperativos bajo ciertas condiciones parece ser un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de éstos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Salomon y Globerson, 1989). Ahora bien: ¿Qué significa "bajo ciertas condiciones"?

Por un lado, nos referimos a las condiciones inmediatas que pueden hacer efectivo o no el uso de actividades de tipo cooperativo. Para asegurar que se dan estas condiciones, es preciso que el profesor analice en primer lugar el tipo de tarea a realizar. No todas las tareas son aptas para el trabajo en grupo, ni todas las que permiten el trabajo en grupo admiten las distintas formas de organización grupal anteriormente descritas. Por sus efectos positivos tanto sobre la motivación como sobre el aprendizaje, las tareas más aptas para el

trabajo en grupo parecen ser las tareas abiertas, que admiten varias soluciones, en las que los participantes tienen la posibilidad de optar entre distintas formas de actuación, la posibilidad de seleccionar cómo trabajar, a qué información atender, etc. (Coll y Colomina, 1989). De acuerdo con DeCharms (1976), la posibilidad de decidir por uno mismo es una de las condiciones para que los alumnos actúen intrínsecamente motivados, lo que explicaría el mayor poder motivador de estas situaciones.

Supuesto que el tipo de tarea sea apta para el trabajo en grupo, hay que decidir el tamaño que éste debe tener. Aunque la tarea a realizar puede condicionar el tamaño del grupo, en general, parece preferible el trabajo en grupos pequeños, pues en los grupos grandes la responsabilidad tiende a diluirse, al esperar unos y otros que "alguien hará el trabajo".

A continuación es preciso decidir quiénes formarán el grupo. En este momento el profesor debe tener en cuenta tanto las relaciones previas entre los alumnos como las posibles diferencias en habilidad, factores que, como hemos podido comprobar, modulan la situación de interacción dando lugar a numerosos efectos negativos. En general, los integrantes de un grupo deben aceptarse entre sí y conviene que tengan un nivel de habilidad semejante, aunque los objetivos a conseguir en algunos casos - por ejemplo, que aprendan a trabajar en grupo - pueden aconsejar lo contrario.

Por último, es preciso tener en cuenta que, para que la interacción tenga efectos positivos, los alumnos deben tener ciertos requisitos que hagan posible sacar provecho de la misma, lo que exige que el profesor considere no sólo la adecuación de las demandas de la tarea a las capacidades sociales y cognitivas de los alumnos, sino también el tipo de "guión" o "estructuración de la actividad" que debe proponerles antes de comenzar la tarea, y el tipo de

ayudas que va a proporcionarles a lo largo de la misma. De acuerdo con Salomon y Globerson (1989), cuando los alumnos tienen un guión claro sobre qué hacer tienden a desmotivarse menos, no produciéndose los efectos negativos anteriormente aludidos (p. ej., tendencia a dejar que otros hagan el trabajo). A veces, sin embargo, cuando los alumnos han de realizar tareas que implican cierta actividad exploratoria a lo largo de un tiempo prolongado, no es posible ni deseable un alto grado de estructuración. En estos casos cabe especular, ya que no hay evidencia al respecto, que la labor del profesor ha de ser la de facilitar formas de interacción positivas - enseñar a valorar las aportaciones de los compañeros por pequeñas que parezcan, mostrar los efectos negativos que adoptar actitudes inadecuadas tiene sobre el aprendizaje individual y los logros colectivos, etc. No entramos en el tipo de ayudas que los miembros del grupo pueden prestarse entre sí, ayudas cuyo grado de elaboración parece ser uno de los factores determinantes de los efectos positivos de la colaboración entre iguales sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Se trata más bien de que el profesor modele y moldee formas de ofrecer la información, de reaccionar frente a las aportaciones de los demás y de afrontar las tareas que eviten los efectos motivacionalmente negativos anteriormente descritos.

Por otro lado, al hablar de la necesidad de ciertas condiciones para que el trabajo cooperativo sea efectivo, nos referimos al hecho de que las actividades de cooperación no se realizan en el vacío, sino en el contexto definido por el clima general de la clase, dependiente en gran medida de la actuación de los profesores. Cuando este clima viene definido por la percepción del interés del profesor en que cada alumno aprenda, de que en la clase reina el orden y hay objetivos claros, de que el ritmo de la clase es adecuado y de que no hay favoritismos, el uso de actividades cooperativas, tras un adecuado control de las condiciones que dan lugar a efectos negativos,

suele ser una forma de trabajo no sólo aceptada sino preferida por los alumnos, con efectos positivos claros sobre su motivación, su desarrollo cognitivo y su rendimiento.

A la luz de los hechos que acabamos de referir, parece claro que los orientadores deben considerar no sólo de qué modo los profesores organizan preferentemente la actividad escolar, sino también, en caso de que los profesores organicen actividades en grupo, en qué medida lo hacen teniendo en cuenta las condiciones para que tengan los efectos positivos deseados. Y, en la medida en que inicialmente estén tratando de promover en los profesores su autoevaluación, deben ofrecerles los criterios descritos, pues es posible que modificar la organización de la actividad de modo que se ajuste a los mismos contribuya no sólo a ayudar a aquellos alumnos que no progresan, sino también al resto de la clase.

C) Evaluación de las actividades de aprendizaje

El modo en que los profesores evalúan las actividades de aprendizaje es uno de los factores que más contribuyen a configurar un entorno que facilite la motivación y el aprendizaje o que, por el contrario, lo obstaculice. Tan importante es este factor que le hemos dedicado un capítulo aparte (capítulo 6 del presente volumen). No obstante, hay un aspecto de la evaluación que vamos a comentar aquí por su relación con otras actividades del profesor anteriormente descritas. Nos referimos a los comentarios que los profesores hacen en relación con el modo en que los alumnos han realizado una tarea y los conocimientos que han puesto de manifiesto.

Un profesor puede decir simplemente si la tarea está correctamente realizada o no, o devolver una prueba de evaluación con la nota y los errores marcados en rojo. Pero, tanto si la tarea ha sido resuelta correctamente como

si no, puede retomarla y decir: "Vamos a fijarnos en los pasos que X ha dado para realizar la tarea", "Recordad que lo importante no es que ahora la tarea esté bien, sino que hayáis aprendido el procedimiento para resolver este tipo de problemas", "Más que fijaros en la nota, fijaos en los comentarios que os he puesto sobre los errores cometidos para que sepáis cómo evitarlos", etc. Mensajes de este tipo orientan a los alumnos hacia el proceso seguido, hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y de por qué se ha aprendido, y les hacen tomar conciencia de que no importa que se hayan equivocado porque lo importante es avanzar. Por otra parte, mensajes como "¿Qué se siente cuando ves que eres capaz de hacerlo?", si van un; dos a mensajes del tipo de los anteriores, contribuyen no tanto a que el alumno se sienta reforzado desde fuera cuanto a que "disfrute" de haber llegado a dominar una tarea que implicaba un desafío, lo que puede facilitar el desarrollo de la "necesidad de experimentar dicho dominio". En consecuencia, parece necesario que el orientador ayude a los profesores no sólo a actuar en consonancia con los principios que se describirán en el siguiente capítulo, sino también a que tomen conciencia del efecto que los distintos comentarios a las tareas de evaluación pueden tener sobre la motivación y el aprendizaje para, si es necesario, modificarlos.

Hasta aquí se han descrito las condiciones que pueden hacer que el entorno instruccional creado por un profesor facilite el interés, el esfuerzo por aprender y el aprendizaje mismo. El conocimiento de estas condiciones permite al orientador saber en qué se debe fijar al evaluar, qué información le deben proporcionar los instrumentos de evaluación y, por tanto, con qué criterios seleccionarlos y, dependiendo de los resultados, cuál debe ser la dirección de la intervención. Sin embargo, este conocimiento es insuficiente para decidir cómo evaluar y cómo intervenir. La razón es que quienes eventualmente han de cambiar e introducir nuevas pautas de actuación son

los profesores, y este hecho plantea un problema adicional que el orientador debe tener en cuenta. Se trata de que para que cualquier persona asuma de buena gana la tarea de cambiar sus pautas de comportamiento la primera condición es que, aunque el cambio pueda venir sugerido desde fuera, ella lo asuma como algo voluntariamente deseado. DeCharms (1976) puso de manifiesto que lo que realmente nos motiva para hacer algo es que percibamos que actuamos con autonomía, esto es, que nuestra actuación está movida por nuestros propios intereses y metas y no por los de otros, caso este último que hace que nos sintamos como peones en una partida de ajedrez o como títeres en un teatro de marionetas. ¿Cómo puede, pues, un orientador conseguir que el profesor o profesora asuman la necesidad de evaluar en qué medida su forma de actuar es la adecuada y la necesidad de cambiar en caso de que no lo sea? Para conseguir su objetivo es preciso que el orientador tenga en cuenta dos cosas, 1) las variables que condicionan la actuación del profesorado, y 2) la naturaleza del proceso de asesoramiento, proceso en el que es preciso construir una relación de cooperación y luego definir y abordar el problema.

5.2.2. Adecuación de los patrones de actuación del profesor en función del tipo de aprendizaje a conseguir

En los apartados anteriores hemos descrito los supuestos desde los que evaluar los patrones de actuación a través de los que el profesor organiza y coordina el conjunto de la actividad que tiene lugar en el aula, patrones que pueden estar influyendo en que haya alumnos que no progresen. Sin embargo, cuando los profesores piden ayuda en relación con un alumno o alumna que no progresa se refieren con frecuencia a que éstos apenas saben - apenas son capaces de recordar y mucho menos comprender y aplicar - los contenidos conceptuales y procedimentales que se pretende que aprendan.

Asimismo, cuando se quejan de las actitudes negativas de un alumno en clase, aunque en alguna ocasión puedan referirse a alguna actitud específica, en general hacen referencia a actitudes negativas de tipo general, bien respecto al aprendizaje - no muestran interés ni se sienten motivados-, respecto a su participación en la actividad de clase - se inhiben en unos casos, en otros incluso interfieren con su conducta en la actividad de la clase-, bien respecto a los compañeros o al propio profesor - actitudes insolidarias, no cooperativas e incluso agresivas-. Teniendo presente estos hechos y teniendo presente que son precisas ayudas en parte diferentes para el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, parece necesario que el orientador ayude a profesores y profesoras a evaluar si sus patrones generales de actuación en relación con la enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes son los adecuados. Ahora bien, ¿desde qué supuestos pueden evaluar los profesores la adecuación de sus pautas de enseñanza en relación con la enseñanza de hechos, conceptos, procedimientos y actitudes? ¿Qué modelo debería sugerirles el orientador?

A) Hechos

A lo largo del aprendizaje los alumnos deben aprender una serie de hechos, datos, etc., aprendizaje cuya característica fundamental es el recuerdo. Ahora bien, el aprendizaje de hechos y datos se ve favorecido cuando unos y otros se integran en escenarios asociados a otros elementos, en guiones o representaciones de la secuencia temporal de actividad, en esquemas - asociación de escenarios y guiones - o en categorías conceptuales, situaciones todas ellas en las que cobran significado. Si esto es cierto, en la medida en que los conocimientos factuales de un alumno o alumna sean muy pobres, ¿no será que el contexto en que el profesor sitúa los hechos y datos a aprender no facilita su integración en algún esquema o marco conceptual que

muestre su significado y relevancia y que facilite el recuerdo?

B) Conceptos

Gran parte de lo que los alumnos han de aprender son conceptos, esto es, formas de representarse la información en categorías que guardan distintas relaciones con otras categorías. Cuando los profesores se quejan de que los alumnos no progresan pueden tener presente principalmente que no comprenden muchos de los conceptos que se pretende que aprendan, esto es, que no saben reconocer la definición si les es presentada, o que no saben relacionar unos conceptos con otros cuando se les pide que expongan un tema, o que no son capaces de reconocer cuando algo - un hecho, un objeto, una situación, un fenómeno, etc. - constituye o no un ejemplo de un concepto o categoría dada, o que no saben aplicar los conceptos cuando han de resolver problemas de distintos tipos. En estos casos, se suele aducir la falta de motivación o de capacidad intelectual o el no saber estudiar para explicar la falta de progreso del alumno. Sin embargo, como ha sido puesto de manifiesto reiteradamente (Pozo, 1992), los profesores pueden influir favorable o desfavorablemente en dicho aprendizaje dependiendo de que su enseñanza tenga o no determinadas características que tienen que ver con los siguientes aspectos del modo en que los alumnos aprenden y organizan sus conceptos.

Cuando un profesor intenta enseñar un concepto a los alumnos, estos con frecuencia tienen ya alguna idea formada sobre lo que significan. Por ejemplo, cuando el profesor les va a explicar qué es una "comunidad autónoma", los alumnos ya han oído o leído expresiones como "el presidente de la Comunidad Autónoma de X", "la Asamblea de la Comunidad Autónoma de X", etc., junto a expresiones cuyo significado también

desconocen pero que guardan cierto paralelismo o relación con las anteriores como "el Presidente de la Nación", "la Asamblea Municipal de la localidad de X", etc. Las preguntas que hacen los alumnos cuando se encuentran con expresiones como éstas que no entienden muestran que tratan de hacerse una idea de lo que significan, ideas con las que afrontan el aprendizaje posterior. Con frecuencia estas ideas son erróneas total o parcialmente y, como ha puesto de manifiesto Pozo (1989), bastante resistentes al cambio. Debido a este hecho, incluso aunque un alumno esté motivado y estudie, es posible que no progrese si el profesor no pone cuidado en que la instrucción reúna las siguientes condiciones a las que nos hemos referido anteriormente:

- Que el alumno haga explícitos sus concepciones espontáneas mediante su aplicación a problemas concretos.
- Que el alumno se enfrente a situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas, al poner de manifiesto que no sirven en determinadas situaciones.
- Que el alumno se enfrente a nuevas ideas que aclaren tanto los fenómenos y hechos que explicaban las antiguas como otros nuevos incompatibles con sus ideas previas pero no con las nuevas.
- Que ponga a prueba las representaciones e inferencias que se derivan de las nuevas ideas, tratando de elaborar sus implicaciones, de modo que la comprensión no sea superficial.
- Que en la medida en que haga explícitas las inferencias que le sugieren las nuevas concepciones, reciba información y explicaciones adecuadas que le permitan corregir sus errores.

Conviene señalar que el modelo que acabamos de sugerir no entra en contradicción con el modelo propuesto para analizar el modo en que el profesor plantea y organiza la clase. Señalábamos entonces la importancia de la forma de introducir la actividad y de los mensajes dados antes, durante y después de la tarea para despertar y mantener la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje. Pues bien, preguntar a un alumno lo que piensa sobre algo o hacer que lo explicita al realizar una tarea y plantearle problemas que pongan en cuestión sus ideas es una de las estrategias fundamentales para estimular su motivación y facilitar el aprendizaje, logrando que afronte la recepción de nuevas ideas con interés. Por otra parte, en la medida en que las actividades seleccionadas para el trabajo en clase obliguen a hacer elaboraciones e inferencias que los alumnos deban expresar y que den lugar a que el profesor pueda corregirles, la experiencia de progreso estimulará igualmente la motivación y el aprendizaje.

Dado que, con frecuencia, los profesores explican los temas - enseñanza expositiva- sin tener en cuenta las condiciones anteriores, es difícil que se produzca un cambio en la riqueza y organización conceptual de los alumnos que les capacite para aplicar los conceptos enseñados a la solución de problemas, experiencia necesaria para que los alumnos se interesen por aprender. En consecuencia, parece necesario que el orientador plantee al profesor o profesora la necesidad de revisar en qué medida su enseñanza se ajusta al modelo descrito, con independencia de otras características que deba tener en función de las características de la materia que se esté trabajando, y en qué medida dan instrucciones a los alumnos relativas al modo de estudiar que faciliten dicho el aprendizaje y la reorganización conceptual. Para algunos alumnos, el que no sea así puede estar contribuyendo en gran medida a su ausencia de progreso.

C) Procedimientos

Cuando los profesores señalan que un alumno no progresa no suelen referirse sólo a que no saben los conceptos que se pretende que aprendan, sino también a que no "saben hacer" cosas que se espera que sepan realizar, bien de carácter motor - "No sabe coordinar bien sus movimientos, es muy torpe, escribe fatal, es incapaz de saltar el potro, etc.-, bien de carácter cognitivo: resolver problemas; observar, recoger y organizar datos; representarlos en forma gráfica o tabular; resumir textos, comentarlos y valorarlos críticamente; analizar una obra de arte desde unos criterios dados; etc. En todos estos casos, lo que los alumnos desconocen o no dominan son procedimientos.

El aprendizaje significativo de procedimientos - el aprendizaje que permite que un alumno sepa qué hacer, cuando y por qué, y que implica por tanto que el sujeto los relaciona con el resto de sus conocimientos - se ve favorecido cuando la instrucción reúne ciertas características específicas que, si no se dan, dificultan el aprendizaje. En consecuencia, cuando nos encontramos frente a alumnos que no progresan, cabe preguntarse si el profesor podrá contribuir a que superen sus dificultades ajustando la forma de enseñar procedimientos a las características aludidas, lo que implica evaluar - o autoevaluarla forma en que se enseñan los procedimientos. Pero, ¿a qué características nos referimos? ¿Desde qué supuestos puede un profesor o una profesora valorar la calidad del modo en que enseñan procedimientos?

Antes de responder a estas cuestiones, creemos necesario hacer algunas aclaraciones sobre el significado y alcance del término procedimiento, tal como lo venimos usando. Los procedimientos son conjuntos de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de un objetivo (Coll y Valls, 1992).

A lo largo de su escolaridad los alumnos han de aprender procedimientos numerosos y variados, de diferente grado de generalidad y de distinta dificultad. Pueden ser motrices, como los implicados en la escritura, en saltar el potro o tocar un instrumento musical - o cognitivos, como los implicados en la solución de problemas o en cualquier trabajo productivo, como resumir un texto. Dentro de estos últimos, pueden ser algorítmicos, esto es, constar de una serie de pasos claramente definidos, como ocurre con muchos procedimientos que hay que aplicar en matemáticas, o pueden estar orientados por principios heurísticos, esto es, realizarse siguiendo alguna estrategia que hace probable la consecución del objetivo, consecución que no queda garantizada, como en el caso de los trabajos de ensayo, de redacción o de resolución de problemas en los que no hay una solución única y en los que la calidad del resultado depende de la creatividad del sujeto al diseñar el procedimiento de solución. En el caso de los procedimientos en los que los pasos no están totalmente definidos y el alumno debe aplicar algún tipo de estrategia, la forma en que se hayan organizado los conceptos pertinentes influye de modo importante en la efectividad con que se afronta la solución del problema. Estos procedimientos traducen muchas de las capacidades cognitivas cuyo desarrollo es el objetivo de los actuales planteamientos curriculares, tal y como hemos señalado en el capítulo siguiente sobre evaluación del conocimiento.

El aprendizaje de todos los procedimientos descritos - los bien definidos y los que no lo están tanto - obedece a principios similares. Anderson (1987), Fuch y Fuch (2001) y Montague (2007) han puesto de manifiesto en relación con procedimientos complejos - como los implicados en la resolución de muchos problemas de matemáticas - que es fundamental explicitar, modelar - ilustrar de forma práctica - y moldear a través de un período más o menos extendido de práctica cada uno de los pasos, de modo que se vayan aplicando

de forma cada vez más automática. Explicación, modelado, moldeamiento y tiempo de práctica parecen ser, pues, elementos fundamentales en la enseñanza de procedimientos. De este modo aprendemos a leer, a escribir y a operar en matemáticas, por ejemplo.

Hay algunos hechos, no obstante, que pueden hacer pensar que en el caso de los procedimientos que implican actuar estratégicamente el aprendizaje no obedece a las condiciones anteriores. Diseñar y realizar un experimento controlando adecuadamente las variables requiere una forma de razonar que no se logra hasta la adolescencia. Resumir un texto depende en buena medida de los conocimientos de los sujetos relativos a la estructura y contenido del texto y al propósito con el que se realiza el resumen. Comentar un texto depende no sólo de haber memorizado una serie de pasos, sino de ciertos conocimientos lingüísticos, históricos y literarios. Y lo mismo ocurre en otros muchos casos. Los hechos que acabamos de mencionar son ciertos: el grado de desarrollo cognitivo y, sobre todo, los conocimientos de distinto tipo del sujeto y la forma en que se hallan organizados - algo en lo que se diferencian novatos y expertos - condicionan el aprendizaje y uso efectivo de los procedimientos de tipo más abierto. Este hecho, sin embargo, no invalida la necesidad de enseñar estos procedimientos en las mismas condiciones que cualquier otro procedimiento. Subraya, eso sí, como se ha puesto de manifiesto en numerosos trabajos, que la enseñanza de procedimientos estratégicos debe reunir otras tres condiciones: 1) debe realizarse al tiempo que se adquieren los esquemas conceptuales que se hallan en la base de la aplicación del procedimiento, 2) realizarse en el contexto del tipo de situaciones en las cuales se desea que los alumnos sean capaces de aplicarlo, y 3) debe realizarse haciendo explícito a los alumnos cuándo, cómo y sobre todo por qué pueden aplicarse en esas condiciones y otras semejantes. Lo primero facilita la comprensión del procedimiento; lo segundo garantiza la

aplicación generalizada del mismo a las situaciones de interés, y lo tercero facilita el desarrollo de la capacidad de autorregulación.

Teniendo presentes las condiciones que favorecen el aprendizaje de procedimientos de modo eficaz, los profesores deberían examinar, especialmente cuando se enfrentan con alumnos que no progresan:

- El grado en que las explicaciones sobre el modo de hacer algo son suficientemente precisas, esto es, descomponen las tareas en cada una de las acciones de que consta, siendo tan específicos como sea necesario. No es infrecuente que se salten pasos que para el profesor son obvios pero no para el alumno.
- El grado en que modelan el uso del procedimiento, especialmente cuando esto requiere pensar en voz alta para que los alumnos puedan ver la conducta oculta que permite al experto decidir cómo hacer una tarea y llevarla a cabo.
- El grado en que facilitan la práctica guiada, esto es, con indicaciones orientadas a la corrección de errores, y - algo muy importante y que no siempre se hace - el grado en que estas indicaciones van más allá de un bien o un mal, indicando al sujeto qué hacen mal, por qué y cómo puede corregirlo.
- El grado en que la enseñanza de procedimientos se hace al tiempo que la de los conceptos que fundamentan el uso del procedimiento.
- El grado en que la enseñanza de procedimientos se hace ligada a los contextos en donde deben ser aplicados. No es infrecuente que un alumno aprenda un procedimiento y luego no lo sepa aplicar cuando se requiere,

fuera de los problemas o tareas escolares en relación con los cuales se ha aprendido. Y ello porque los contextos - tipos de problemas, tareas, etc. - no han sido suficientemente relevantes para mostrar el ámbito al que puede generalizarse el uso del procedimiento, especialmente en el caso de procedimientos estratégicos.

- El grado en que se hace explícito a los alumnos cuándo, cómo y por qué ha de usarse un procedimiento. Esto es algo que con frecuencia no se hace, especialmente en relación con los procedimientos de tipo estratégico.

Consideremos, por ejemplo, la estrategia de representar datos en forma tabular. Los profesores la usan en sus exposiciones. Pese a ser una estrategia que los alumnos deberían aprender dada su utilidad, no es infrecuente que su enseñanza sea incompleta e insuficiente. Muchas veces no se explica por qué una tabla se construye como se construye; otras, parte del proceso de construcción queda oculto al alumno porque el profesor no exterioriza el proceso de razonamiento que le lleva a construirla, lo que hace que el modelado sea insuficiente; frecuentemente no se hace explícito que se está utilizando una estrategia, que es interesante aprender a representar datos así, por qué es interesante hacerlo, y en qué otros casos - en relación con la propia materia o con otras - es adecuado utilizarla, etc. En ocasiones, cuando los alumnos han de usar tablas para representar datos, no se les da la información correctora que permita usarlas con precisión. En consecuencia, aunque incluso en estas condiciones haya alumnos avisados que aprendan por sí solos a utilizarlas, muchos otros no lo harán porque requieren ayudas adicionales, las que supone el que se les haga explícito lo que está ocurriendo, algo que los profesores deben revisar.

D) Actitudes

Como hemos señalado en los capítulos dedicados a los problemas motivacionales (volumen 1) y a los problemas de relación social (volumen II), no es infrecuente que los profesores señalen que un alumno o una alumna presentan actitudes negativas en relación con los estudios, en relación con las personas con las que habitualmente conviven - compañeros y profesores - o en relación consigo mismos. Cuando esto ocurre, los profesores suelen atribuirlos a las características del sujeto: "es vago", "es descuidado", "todo le da igual", "es rebelde", "es agresivo", "es apático", "es retraído", "es tímido", etc. Como señalamos entonces, estas generalizaciones se basan en la observación del comportamiento de los alumnos, de la regularidad con que éstos manifiestan determinados patrones de conducta, regularidad que hace pensar que los sujetos son así. No obstante, existen relaciones recíprocas entre los modos de actuar, las formas de interpretar y representarse una situación y las emociones asociadas a la misma, componentes actitudinales cuya adquisición se ve mediatizada por lo que el alumno observa, oye y experimenta cuando actúa en distintas situaciones. Esto es, los alumnos no son de una determinada manera, sino que actúan con una cierta regularidad de un modo determinado por la forma en que experimentan e interpretan las experiencias generadas por el contexto en el que se desarrollan. En consecuencia, cabe preguntarse en qué medida los profesores, en cuanto que pueden mediatizar los tipos de experiencias que los alumnos tienen en clase respecto a sí mismos, a sus compañeros y a los contenidos y actividades escolares, podrían ayudar al cambio de actitudes. De hecho, en el currículo se considera que las actitudes, generales o específicas, son contenidos cuya adquisición el profesor debe facilitar. Ahora bien, ¿desde qué supuestos es posible evaluar en qué deben cambiar los patrones de actuación del profesor - en general o en relación con un alumno o alumna determinados - para que faciliten el cambio de actitudes? ¿Qué orientaciones se pueden dar a los

profesores sobre este punto?

Los estudiosos del proceso de adquisición de actitudes han puesto de manifiesto que, dado que las actitudes integran experiencias y comportamientos varios, éstas se adquieren de modo semejante a otras características del comportamiento (Zimbardo y Leippe, 1991). En dicha adquisición influye:

- El control ejercido por el entorno a través de la información que proporciona al sujeto sobre las consecuencias directamente ligadas a actuar de un modo u otro, información que puede afectar, dependiendo de sus características, a los tres componentes de la actitud: la forma de pensar sobre algo, la respuesta afectiva que despierta y los modos de actuación que promueve.
- El control ejercido por el entorno a través del refuerzo o la inhibición social especial aunque no únicamente en el caso de los sujetos más jóvenes. Estos controles actúan fundamentalmente a través de procesos de condicionamiento y pueden afectar, directa o indirectamente, a los tres componentes de las actitudes.
- El control ejercido por el entorno sobre las experiencias positivas o negativas a que los sujetos se ven expuestos y sobre los procesos de interpretación y elaboración de tales experiencias que los sujetos llevan a cabo. Padres y educadores pueden someter a chicos y chicas a determinadas experiencias y después hacerles reflexionar sobre lo ocurrido.
- Los modelos de actitudes, manifiestos en el comportamiento, en los juicios de valor y en las manifestaciones emocionales de agrado o desagrado que

los sujetos observan y que, por las características del modelo o por los propios efectos observados éstos se sienten motivados a imitar y son capaces de hacerlo por poseer las habilidades necesarias.

- El control ejercido por el entorno sobre los modelos a los que los sujetos se ven expuestos - puede estimularse o evitarse la contemplación de determinados modelos-, o sobre la elaboración y valoración de la experiencia observada a través de los mensajes que orientan la atención de los sujetos o amplían la elaboración que pueden hacer de los mismos.
- Los procesos espontáneos de elaboración de las experiencias personales u observadas, procesos que afectan a su significado, a sus consecuencias afectivas y a la forma de actuar frente a situaciones similares a las que han dado lugar a la experiencia.
- El grado en que los alumnos perciben que se pretende persuadirles para que actúen en una determinada dirección, lo que, por hacer que se sientan obligados, puede producir la reacción contraria a la deseada.

El problema es cómo puede un profesor utilizar las posibilidades que le ofrece la clase para, actuando sobre la base de las ideas mencionadas, contribuir a la mejora de las actitudes, especialmente en el caso de sujetos con actitudes negativas o inadecuadas. ¿Qué debería cambiar para poder ayudar a sus alumnos?

A veces los alumnos no actúan del modo que deben en relación con los demás o en relación con sus estudios porque sus actitudes respecto a los demás o respecto al trabajo y contenidos académicos son negativas. Otras veces, sin embargo, sus actitudes son negativas porque no saben cómo actuar eficazmente, lo que hace que al enfrentarse de modo inadecuado con una

situación experimenten su incompetencia, lo que puede llevarles al rechazo y a actuar de modos no deseados. En consecuencia, el profesor debe utilizar los recursos con los que cuenta durante las clases tanto para tratar de incrementar la competencia de sus alumnos - académica o social - como para facilitarles la posibilidad de experimentar las emociones positivas que comporta actuar de acuerdo con las actitudes en relación con las cuales se le ha enseñado cómo actuar. Para ello, el profesor puede utilizar los recursos a los que hemos aludido al referirnos a los patrones de actuación del profesor en función del desarrollo de la clase, recursos que traducen los distintos modos de control que el profesor puede ejercer para contribuir al cambio de actitudes.

En primer lugar, a través de los mensajes que el profesor da a sus alumnos antes, durante y después de las tareas, puede influir no sólo sobre la motivación por aprender y sobre el aprendizaje de conceptos y procedimientos, sino también sobre el aprendizaje de actitudes. Los mensajes de los profesores, en la medida en que orientan la atención del alumno hacia la información relevante, pueden contribuir a que el alumno comprenda las razones que fundamentan el valor positivo de actuar de un modo determinado, lo que constituye el componente cognitivo de toda actitud. Aunque muchos alumnos sean capaces de inferir tales razones por sí mismos, otros necesitan que se les hagan explícitas. Por ejemplo, un profesor puede señalar al comienzo de una tarea "Al final de esta tarea no sólo sabréis expresar peticiones por escrito, sino también por qué es importante hacerlo de modo que quien lea la petición no la considere una exigencia improcedente". Este tipo de mensaje, además de subrayar que el objetivo de la tarea es aprender algo y no demostrar que se es mejor o peor que otros, subraya la razón que fundamenta una actitud positiva hacia el modo de comunicar nuestros deseos. De modo semejante pueden influir mensajes dados al final de la tarea, del tipo: "Como veis, hemos aprendido un procedimiento eficaz

para hacer peticiones por escrito. Pero hemos aprendido algo más, la importancia de actuar en consecuencia evitando los tonos impertinentes al exigir algo a otro". A la luz de estos hechos, el orientador debería señalar a los profesores la necesidad de examinar en qué medida incluyen mensajes del tipo de los indicados que contribuyan a facilitar la adquisición de las distintas actitudes incluidas en el currículo. Por otra parte, en la medida en que el problema se dé sólo en sujetos aislados, se debería analizar especialmente en qué medida se dirigen específicamente a estos sujetos mensajes del tipo de los señalados.

Durante la realización de las tareas, el profesor puede actuar controlando las experiencias de los sujetos que pueden generar actitudes positivas y negativas. Por ejemplo, durante la tarea del ejemplo anterior el profesor puede incluir como una actividad más el que los alumnos, situándose en el papel de quien recibe las cartas, lean varias cartas de petición escritas en distinto tono y reflexionen sobre la experiencia emocional que desencadena cada una de ellas, reflexiones que luego pueden poner en común. Evidentemente, cada profesor deberá haber considerado antes de cada clase los tipos de actitudes a cuyo desarrollo debe contribuir el trabajo a realizar, de modo que sepa qué tipo de actividades incluir para facilitar las experiencias afectivas sobre las que después debe hacer reflexionar a su alumnado. El orientador debería, pues, indicar a los profesores la necesidad de examinar en qué medida diseñan experiencias específicas del tipo de las señaladas para facilitar el aprendizaje del componente afectivo de las actitudes, o en qué medida - supuesto que tales experiencias se produzcan de modo más o menos espontáneo como resultado de la actividad en curso - desarrollan actividades orientadas a hacer reflexionar a los alumnos sobre las implicaciones de tales experiencias.

Un tipo de actividades especialmente importantes para facilitar la adquisición de actitudes relacionadas con la comunicación y las relaciones sociales son aquellas en que los alumnos han de trabajar en grupo, pequeño o grande. Como hemos señalado anteriormente, el trabajo en grupo, bajo ciertas condiciones, tiene efectos positivos sobre la motivación y el aprendizaje (Coll y Colomina, 1990; Alonso-Tapia, 1992b, cap. 10). Entre estas condiciones está el que los alumnos posean capacidades, actitudes y habilidades adecuadas para la comunicación. Cuando no es así, el propio trabajo en grupo genera experiencias directas y vicarias, positivas y negativas, que el profesor puede utilizar como base para hacer reflexionar a los alumnos de modo que aprendan cómo actuar de forma positiva, por qué es importante hacerlo así y no de otro modo y que ellos son capaces de comunicarse efectivamente y contribuir al progreso de todo el grupo. En relación con estas experiencias y con la forma de actuar los alumnos, el profesor debería revisar en qué medida su actuación contribuye a corregir los errores y a facilitar la adquisición de las habilidades y actitudes que se indican a continuación:

- Actitud y capacidad de escuchar. - Se manifiestan en la ausencia de interrupciones y en el reflejo de lo que han dicho los demás. El profesor puede ayudar a que un alumno adquiriera estas actitudes y capacidades en la medida en que hace reflexionar a los alumnos sobre lo que experimentan al ser interrumpidos y sobre lo que experimentan cuando algún compañero les dice "¿Lo que quieres decir es...?" y en la medida en que les enseña a actuar de este modo antes de intervenir. En consecuencia, debería revisar si proporciona estas ayudas.
- Actitudes constructivas a la hora de intervenir. - Se manifiesta en que lo que se propone se ofrece como sugerencias no impositivas. Un profesor puede ayudar a que un alumno adquiriera estas actitudes en la medida en

que le enseña diciendo cosas como "¿Os parece que hagamos esto...?" en vez de "Vamos a hacer esto", y a reflexionar sobre la experiencia afectiva que genera en cada uno el hecho de que un compañero actúe de un modo u otro. En consecuencia, debería revisar si proporciona estas ayudas.

- Actitudes positivas frente a las intervenciones de otros. - Se manifiestan en la ausencia de descalificaciones, en la elaboración de las intervenciones de los demás, en el reconocimiento de la originalidad de sus aportaciones y en el uso del elogio sin caer en la adulación. Respecto a este punto, el orientador debería plantear a los profesores la necesidad de revisar si hacen reflexionar a sus alumnos sobre las consecuencias predecibles o experimentadas en relación con intervenciones descalificadoras o en relación con las que implican una elaboración de lo dicho por otro.

En general, lo importante en el contexto del trabajo en grupo cuando el profesor está presente no sólo es hacer que aquél reúna las condiciones señaladas al revisar los supuestos desde los que debe plantear las actividades grupales para que resulten de ayuda para la motivación y el aprendizaje. Es necesario, además, que tenga presente que los alumnos están aprendiendo actitudes relacionadas con la comunicación y la cooperación, actitudes que con frecuencia son negativas, por lo que pueden hallarse en el origen de muchos problemas, pero en relación con las cuales se pueden proporcionar de modo sistemático ayudas adicionales del tipo de las indicadas

Hemos señalado que otra de las vías a través de la que los alumnos aprenden actitudes es la imitación de modelos. Cuando hay alumnos cuyas actitudes frente a los contenidos y el trabajo escolar, frente a los compañeros o frente a sí mismos tienen actitudes negativas, puede que necesiten observar en el profesor - aunque, evidentemente, no sólo en el profesor -

comportamientos coherentes con las actitudes que se pretende que adquieran. Para conseguir que los alumnos tengan una actitud general positiva hacia el trabajo escolar, es preciso que los profesores revisen sus pautas generales de actuación a lo largo de la clase, como hemos indicado anteriormente. Pero, además, especialmente si el problema es de actitudes negativas frente a los demás - de evitación, de rechazo, de falta de cooperación, etc. - puede ser útil que revisen algo que constituye una importante ayuda para los alumnos, los modelos de actitudes que ofrece a través de su actuación. Por ejemplo, no es infrecuente que en la clase un profesor plantee problemas o tareas que todos han de hacer trabajando como un único grupo. En este momento, el que de modo más o menos sistemático el profesor escuche sin interrumpir, el que se haga eco con sus palabras de lo que ha dicho un alumno, el que sugiera y diga las cosas en un tono no impositivo, el que no descalifique cualquier intervención por disparatada que parezca sino que trate de comprender los motivos que la impulsan y de integrarla, elaborándola, en el discurso común, el que elogie las aportaciones de los alumnos y no trate de apropiárselas y, sobre todo, el que de vez en cuando haga reflexionar a los alumnos sobre lo que han observado, ayudándoles a comprender los motivos que impulsan su actuación, son ayudas importantes que pueden facilitar la adquisición de las actitudes referidas. En consecuencia, el profesor o profesora deberían revisar si proporcionan estas ayudas.

5.2.3. Variables personales que afectan al modo de actuación del profesorado

La figura 5.4 presenta las variables personales que - aparte del conocimiento de su materia - condicionan el modo de actuación del profesor, variables cuyas implicaciones pasamos a exponer.

El comportamiento de los profesores - como cualquier comportamiento - es

un comportamiento motivado. Cuando las personas hacemos algo, lo hacemos por alguna razón y con algún propósito más o menos consciente. También es un comportamiento dirigido por nuestros conocimientos sobre la funcionalidad y relevancia de lo que hacemos para conseguir las distintas metas que perseguimos - conocimientos de los que somos más o menos conscientes, pues nuestra forma de actuar puede estar automatizada-. Asimismo, es un comportamiento regulado por las experiencias, emociones y pensamientos que le preceden, acompañan y siguen de forma más o menos permanente, y que pueden depender - al menos en parte - de las motivaciones y conocimientos del sujeto. Finalmente, es un comportamiento en un contexto social y cultural que, a través de los mensajes de distintos tipos y que por distintos canales envía al profesor, contribuye a dar significado y valor a los propios actos.

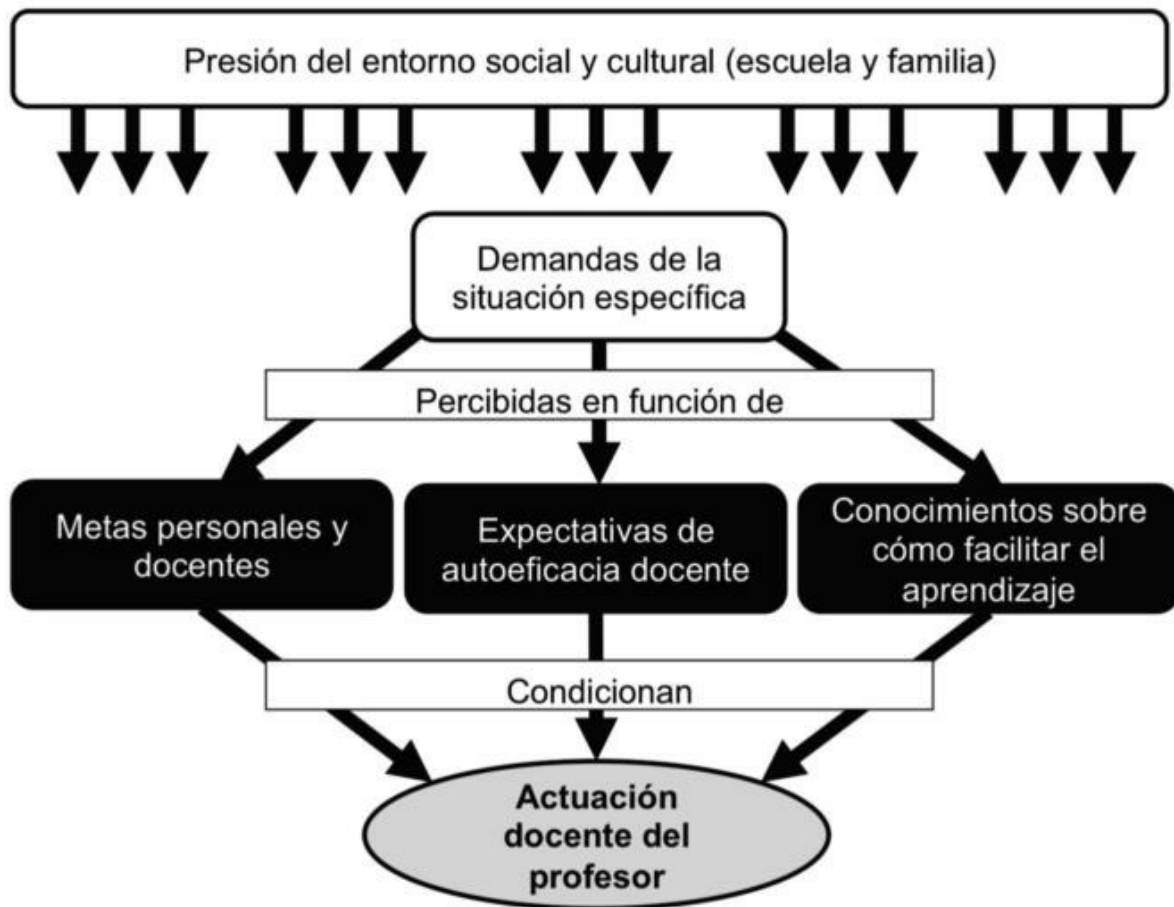


Figura 5.4. Condicionantes de la actuación docente del profesor.

Mientras la forma de actuar, dirigida por nuestros conocimientos y adecuadamente autorregulada nos permite conseguir nuestras metas sin entrar en conflicto con el contexto, las personas no modificamos nuestras pautas de actuación. Para que esto ocurra hace falta que las personas experimentemos que no conseguimos nuestras metas en la medida deseada, que percibamos que ello puede deberse a que afrontamos la solución de los problemas de forma inadecuada - debido a nuestra falta de conocimientos o a la forma de regular nuestro comportamiento paso a paso o a ambos-, que podemos hacer algo para cambiar - lo que no significa que tengamos que hacerlo solos-, y que creamos que el esfuerzo que puede suponer el cambio merece la pena. Estas condiciones pueden darse o no cuando un alumno no progresa o cuando

su convivencia con el resto de sus compañeros es problemática y el profesor pide ayuda al orientador. Cuando esto ocurre, aun cuando el profesor demande ayuda pensando que el problema son los alumnos y que lo que hace falta es que un especialista les trate, si la forma de afrontar el problema por parte del orientador reúne ciertas características, puede contribuir a crear las condiciones anteriormente señaladas y, con ello, a que el profesorado asuma la evaluación y el cambio de su forma de actuar como algo deseable. Ahora bien, ¿cuáles son las características aludidas? Para responder a esta cuestión es necesario considerar la naturaleza del proceso de asesoramiento.

5.2.4. Dimensiones y componentes del proceso de asesoramiento

De acuerdo con Sánchez (2000), cuando orientadores y profesores se reúnen para afrontar un problema se ponen en juego dos procesos fundamentales que condicionan el éxito del asesoramiento:

1. Debe establecerse una relación de cooperación en que las dos personas sientan que sus dificultades emocionales y profesionales son captadas y valoradas como hechos incuestionables.
2. Debe llegarse a una definición del problema sobre supuestos compartidos que facilite la evaluación de la naturaleza y determinantes del mismo, el establecimiento de los objetivos a conseguir y la selección de las estrategias de intervención.

En la figura 5.5 se presentan los componentes de los dos procesos que, aunque se presentan por separado, interactúan a lo largo de todo el asesoramiento, tal y como indican las flechas, de modo que las dificultades pueden surgir si la relación no se construye, se deteriora o se rompe, o si no hay convergencia en el proceso de definición y afrontamiento del problema.

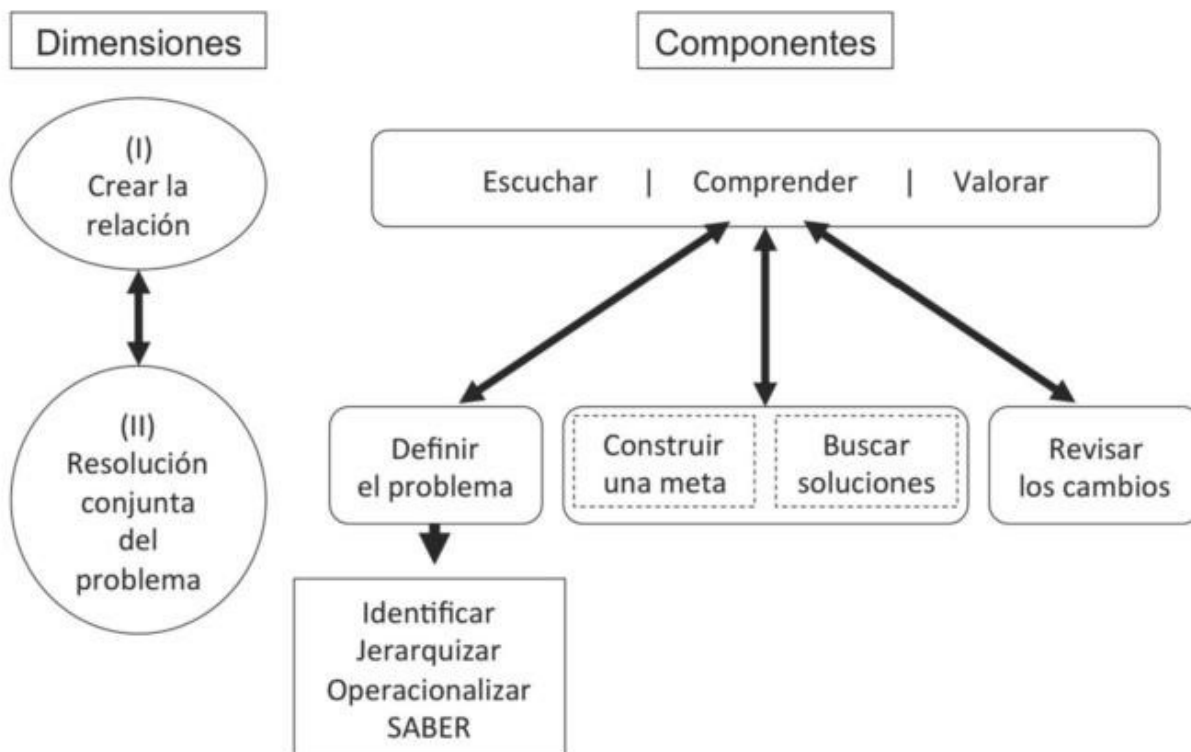


Figura 5.5. Dimensiones y componentes del proceso de asesoramiento.

En el cuadro 5.4 se presenta un ejemplo de interacción durante el proceso de asesoramiento para facilitar la comprensión de las ideas que pasamos a exponer. Para poder analizar adecuadamente dicho ejemplo hemos de tener en cuenta que los dos procesos no se producen en el vacío. Profesores y orientadores persiguen unas metas, tienen unos conocimientos y unas expectativas que condicionan su actuación y sus reacciones emocionales ante las intervenciones de sus interlocutores. Así, hemos señalado anteriormente que las personas actuamos, en primer lugar, sobre la base de las metas que perseguimos. Se ha comprobado, por ejemplo, que cuando los profesores se encuentran con alumnos o alumnas que fracasan, tienden a interpretar el fracaso del sujeto en el contexto de los valores y metas desde los que afrontan la tarea de enseñar (Ames y Ames, 1984). Por una parte, en la medida en que un profesor considera que el éxito o el fracaso de los alumnos es un indicador

de la propia valía - algo que suele percibirse como una característica estable - suele buscar ante todo preservar la propia autoestima. Por ello procura conseguir que sus alumnos actúen de la forma que considera adecuada, con frecuencia manteniendo un control rígido de la clase. Y si buscan ayuda, lo hacen dejando claro que no es su culpa. Esto es claro en las tres primeras intervenciones de la tutora del ejemplo del cuadro 5.4, intervenciones que muestran que aquélla: 1) quiere hacer algo (esto salva su "buena voluntad"), pero también, 2) considera que el niño es "especial", lo que la excusa de saber qué hacer, por lo que pide al orientador que sea él quien aporte la solución.

Cuadro 5.4. Ejemplo de interacción durante el proceso de asesoramiento (Sánchez, 2000)

Contexto

Se trata de estudiar el caso de Y. Están presentes la tutora, T, la profesora de apoyo, PA, y el psicopedagogo, AS, en lo que sigue. Después de un primer momento en el que se determina el objetivo de la reunión, la conversación se dirige a revisar cuáles son las dificultades de Y. La profesora tutora lleva inicialmente la voz cantante.

Interacción

- T: "Y" tiene dificultades cuando tiene que pensar, y eso no lo puede hacer solo. Tienes que estar encima de él.
- AS: ¿Por qué crees que es así?
- T: Eso es lo que yo quiero saber –dice con cierto escepticismo–.
- AS: ¿Crees que es de razonamiento, que no entiende? –sugiere–.
- T: El motivo de que no entiende es lo que te pido a ti. Yo no soy especialista. Bueno, también quiero saber qué hago con este niño. No puedo dejarlo ahí.
- AS: PERO –prosigue enfatizando– me gustaría precisar en qué necesita ayuda. ¿Qué tareas no puede resolver con tu ayuda?
- T: En la lectoescritura, los míos están dando sonidos y reconocen algunas palabras...
- AS: ¿Te das cuenta de que has dicho "los míos"?
- T: Sí, hombre. ¡Por Dios!... Aquí "Y" se pierde. Participa pero no reconoce ninguna palabra bien.

AS: PERO –subraya– éste no es un objetivo de este ciclo...
T: Bueno, ¿y voy a sacrificar a todos por eso?
PA: También tiene problemas en la direccionalidad y en la psicomotricidad. Y en los colores: no los reconoce, no centra la atención, se cansa, no entiende.
T: Siempre está diciendo: “¿Y ‘po’ qué no?”. Yo explico para todos y él siempre está “¿Y ‘po’ qué?”.
AS: Bueno... la atención depende de la comprensión de la tarea...
T: Yo creo que tiene algo aquí (señalando en la cabeza).
AS: Creo que podríamos intentar aclarar las necesidades que tiene el niño.
(...)

AS presenta el esquema habitual de trabajo y ofrece persuasivamente una visión más comprensiva del problema apelando a las circunstancias familiares en las que vive el chico. Pero PA, tras comentar que esa visión no se corresponde exactamente con la realidad, concluye:

PA: Yo creo que tiene un problema enmascarado. Entra en el aula y obsérvale.

Las intervenciones de la tutora muestran también que carece del conocimiento adecuado sobre cómo enfrentarse al problema que plantea el alumno para facilitar su aprendizaje, conocimiento que sustenta unas expectativas negativas frente al niño. Este desconocimiento, manifiesto también en la última intervención de la profesora de apoyo, contribuye a que las profesoras experimenten el problema como muy difícil, dificultad ante la que ambas profesoras podrían haberse preguntado cómo podían resolverlo y haber analizado su modo de interactuar con el alumno, cosa que no han hecho. Han acudido al orientador con la esperanza no sólo de encontrar ayuda, sino también de salvar su autoestima justificando sus puntos de vista.

Es obvio que parece que hay fricciones entre el orientador y las profesoras a lo largo del proceso. El orientador ha empezado buscando información que le ayude a definir el problema, pero su intervención presenta dos limitaciones. Primero, no ha "escuchado" ni "comprendido" las motivaciones y el estado emocional de las profesoras, que experimentan preocupación, impotencia, desaliento e incomprensión. Segundo, debido a la limitación anterior y a que su hipótesis sobre el problema del niño y sus determinantes es diferente, sus intervenciones activan la confrontación en lugar de ayudar a

resolver las preocupaciones de aquéllas. Sin embargo, esta confrontación no tiene necesariamente por qué producirse. No es lo mismo "escuchar", escucha que podría haberse manifestado en intervenciones del orientador del tipo "Dificultades cuando tiene que pensar... ya veo", que aceptar lo que el profesor dice. O en lugar de decir ¿Te das cuenta de que has dicho `los míos?' - con independencia de que sea cierto-, haber dicho: `Entonces, ¿el problema de Yes que no reconoce las mismas palabras que los demás?': En general, la cuestión es, pues, ¿qué puede hacer el orientador para afrontar el problema que plantean las motivaciones, metas y presupuestos desde los que parten los profesores, variables que se hallan en la base de las resistencias a la autoevaluación/evaluación de la actividad docente, para posibilitar el cambio?

Cuando se plantea la necesidad de considerar la actuación del profesor en el marco de la cual un alumno fracasa o tiene problemas, es posible - como en el ejemplo - que el orientador encuentre resistencias por parte del profesorado si su planteamiento hace percibir su papel como el de alguien que juzga, lo que supone una amenaza para la propia autoestima. Para evitar estas resistencias, es necesario que tenga en cuenta no sólo las metas que hay detrás, sino dos factores relacionados que pueden proporcionar la clave de la solución.

El primero tiene que ver con los conocimientos del profesor sobre cómo afrontar de modo efectivo las situaciones problemáticas concretas. Cuando no se sabe qué hacer, se busca preservar la autoestima empleando estrategias defensivas que perjudican al alumno. Kuhl (1987) puso de manifiesto que cuando una persona se enfrenta con un problema, su atención puede centrarse en la ansiedad generada por la dificultad del mismo, o puede orientarse a la búsqueda de procedimientos para resolver el problema. Sin embargo, el que

se dé esta última posibilidad depende del segundo factor a considerar, que sepa cómo pensar - qué preguntas hacerse, dónde y cómo buscar la información adecuada para responderse, cómo aprovechar la información que proporcionan los fracasos, etc.- para encontrar modos efectivos de resolverlo. Cuando la persona no ha aprendido a afrontar los problemas de este modo, tiende a creer que "no puede resolverlo", y esta creencia impide que busque por sí misma soluciones efectivas.

Parece, pues, que las metas, los conocimientos y las creencias de los profesores interactúan de modos que afectan a su forma de actuar en la clase y a su predisposición a aceptar la evaluación de tal actividad. ¿Qué puede hacer el orientador para afrontar el problema que plantean las creencias y los conocimientos que se hallan en la base de las resistencias a la evaluación de la actividad docente? ¿Qué puede hacer que cambien tales creencias y conocimientos en la dirección adecuada?

En primer lugar, siempre que se plantee la necesidad de orientación en relación con uno o varios alumnos, el orientador debería plantearlo como "Veamos qué podemos hacer - orientador y profesores - para ayudar a estos alumnos". En el ejemplo, si el orientador hubiese evitado en todo momento la confrontación y se hubiese hecho eco de los sentimientos y puntos de vista de las profesoras sin dejar de buscar información sobre la naturaleza de los problemas del niño, habría podido crear una relación que no interfiriese con las motivaciones de aquéllas, y averiguar, aprovechando para ello la posibilidad de entrar en clase y observar al niño, cuál era la naturaleza del problema y el tipo de ayudas que necesitaba del entorno.

Imaginemos, por ejemplo, que tras entrar en clase hubiese observado que las profesoras tenían razón en la identificación de los problemas - el niño

conoce menos vocabulario que los compañeros, no entiende algunas direcciones (derecha, izquierda, etc.), no reconoce bien los colores y le cuesta centrarse-. Imaginemos también, teniendo presentes las características que debe tener la actuación del profesor recogidas en la figura 5.1, que hubiese observado que el modo de plantear las tareas a veces es confuso, o que éstas se plantean sin captar suficientemente la atención de los alumnos y, en particular, la de Y, que a veces no se ve claro para qué hacer una tarea concreta, que la retroalimentación es escasa y no centrada en el proceso, que las profesoras no atienden a todos los niños por igual, etc. Supuesto esto, al volverse a reunir con las profesoras, habría dispuesto de información no para decirles lo que hacen mal, sino para hacerles pensar en las ayudas que son necesarias y que se pueden proporcionar al niño, para lo que podría haber actuado, por ejemplo, del modo siguiente:

Tenéis razón en que al niño le cuesta prestar atención, y probablemente esto está afectando a su aprendizaje. ¿Os habéis fijado si hay alguna diferencia entre las situaciones en que atiende y aquéllas en que no?... Lo que yo he podido ver es que cuando os habéis dirigido directamente a Y dándole instrucciones claras, el niño trabajaba más concentrado. Quizás lo que puede ayudarle es una atención más cercana, no una atención diferente. También he visto que se interesa más cuando, incluso si habláis para todo el grupo, lo hacéis mirándole a él. Todo esto sugiere que necesita atención más cercana y continua. Antes de decidir qué hacer, quizás podíais observar vosotras si mi apreciación es cierta.

Con el ejemplo expuesto y el comentario del mismo hemos tratado de que quedase claro cómo puede actuar el orientador para facilitar la implicación del profesorado y evitar las resistencias que podrían bloquear el proceso de

ayuda al alumno. Generalizando, cabe decir que para que un profesor o un grupo de ellos se implique es preciso establecer una relación que pasa por la escucha y comprensión de la demanda. A continuación, conviene comenzar por la evaluación del alumno o del grupo que plantea problemas y apoyarse en la información recogida a lo largo de la misma para plantearles la necesidad de reflexionar conjuntamente sobre qué se podría cambiar en la clase - en su forma de plantear y organizar la enseñanza - para poder ayudar al alumno. En el ejemplo expuesto se ha utilizado la información sobre las dificultades del alumno para hacer pensar sobre las ayudas, reflexión que debe hacer que el profesorado aprenda formas de adecuar la enseñanza a las necesidades de aquél. Naturalmente, sugerir a un profesor que la solución del problema de sus alumnos depende en buena medida de cambios en su propia actividad y que es preciso revisarla puede ser aceptado o rechazado dependiendo de que siga las pautas siguientes:

- De que muestre, una vez identificado el problema del alumno, que considerarlo como un problema exclusivamente del propio alumno ni lo explica adecuadamente ni permite encontrar las ayudas necesarias para poder ayudarlo a superarlo. Este paso es necesario porque todo cambio en el modo de enfocar un problema requiere partir de las ideas previas y mostrar el grado en que son inadecuadas.
- De que ofrezca un modelo convincente que muestre cómo la presencia o ausencia de problemas como el del alumno dependen en buena medida de ciertas características de la actividad que tiene lugar en el aula, características que es posible aprender a controlar. Sin un modelo alternativo claro, que el profesor pueda comprender y asumir como propio, es difícil que acepte cualquier planteamiento de evaluación de su actividad docente.

- De que plantee al profesor o profesora la necesidad de evaluar el grado en que su actividad se aleja o no del modelo mencionado, y de que plantee esta posibilidad como necesidad de autoevaluación. Esto evitaría la sensación de amenaza a la propia autoestima que supone la posibilidad de evaluación externa. Posteriormente, si el proceso de evaluación lo requiere y el profesor lo acepta de buena gana, puede plantearse la posibilidad de que una persona externa a la clase participe en la evaluación.
- De que, al mismo tiempo, el orientador transmita la idea de que la evaluación de la propia actividad docente y la modificación de los aspectos de la misma que se considere necesario cambiar contribuyen a incrementar la competencia profesional, algo que tiende a hacer que uno se sienta realmente orgulloso de sí mismo.
- De que el orientador ofrezca al profesor o profesora los recursos necesarios para ello - que indique qué observar, cómo interpretar la información recogida, qué debe modificarse en caso de que observe que alguno de los patrones de actuación no es el adecuado, etc.-, lo que contribuye a que la tarea no sea percibida como algo difícil y engorroso sino algo abordable. Dado que éste es un punto clave, mostraremos en breve con qué recursos y desde qué presupuestos puede el orientador ayudar al profesor a evaluar su actividad docente en relación con distintos tipos de problemas.
- De que plantee el cambio como un proceso en el que es preciso que el profesor adquiera paso a paso nuevas destrezas. Hacer esto supone que el problema se afronta no como algo que hay que resolver de golpe, sino como algo que se consigue en la medida en que se van superando metas

progresivamente, lo que hace que los problemas se sitúen dentro de límites manejables, previniendo así el desaliento por no conseguir el primer día los resultados deseados.

- De que, una vez conseguido que el profesor acepte la evaluación o autoevaluación de su actividad docente, el orientador ayude a que los cambios que el profesor ha realizado tras aquella contribuyan a la mejora de los alumnos y a que ésta sea percibida como consecuencia de aquellos. Para ello es importante que haga explícito al profesor o profesora el proceso de cambio que se ha observado. El que una forma de actuar produzca resultados positivos contribuye - especialmente en la medida en que éstos se repiten - a que la actividad propuesta sea cada vez más aceptada.

Hasta aquí hemos visto los supuestos relativos a las condiciones necesarias para que el entorno de aprendizaje creado por los profesores sea adecuado, a las características de los profesores que pueden facilitar u obstaculizar la creación de ese entorno y al modo en que el orientador puede afrontar el proceso de asesoramiento para facilitar el cambio cuando es necesario. Cabe preguntarse en este momento de qué herramientas de evaluación cabe disponer que puedan ayudar en este proceso. Sobre este punto se volverá más adelante. Antes conviene examinar desde qué supuestos evaluar el entorno de aprendizaje familiar.

5.3. Supuestos desde los que evaluar e intervenir sobre el entorno de aprendizaje familiar

Cuando un chico o una chica presentan problemas de aprendizaje o de rendimiento es normal tratar de explorar no sólo en qué grado el entorno escolar puede estar influyendo en el problema, sino también en qué medida

éste puede depender del entorno familiar. El problema es desde qué supuestos afrontar la evaluación del grado en que el entorno que crean los padres con sus pautas educativas es adecuado para favorecer el aprendizaje o no, supuestos que pasamos a exponer.

Es un hecho comprobado repetidamente que el grado de la implicación de los padres en la educación de los hijos es un buen predictor del modo en que éstos se interesan y se esfuerzan por aprender, así como del rendimiento escolar (Pomerantz, Grolnick y Price, 2005). La razón principal parece estar en el grado en que la forma de implicarse ayuda a los hijos a satisfacer cuatro necesidades básicas, a saber, la necesidad de experimentar que son competentes (competence), la necesidad de sentir que actúan con autonomía y no por obligación (autonomy), la necesidad de sentirse aceptados e integrados con otras personas (relatedness) y la necesidad de experimentar que lo que hacen tiene un sentido, un propósito (purposefulness) (Deci y Ryan, 1985; Ryff y Singer, 1998). Ahora bien, ¿de qué depende que la forma de actuar de los padres en relación con el aprendizaje y el trabajo académico ayude a satisfacer estas necesidades? Pomerantz, Grolnick y Price (2005) y Jeynes (2007) han revisado los principales trabajos sobre el problema que nos ocupa, y Alonso-Tapia y Simón (2012a y b) han examinado en qué medida las ideas expuestas responden a lo que perciben los alumnos españoles. En la figura 5.6 se sintetizan los condicionantes y componentes del clima motivacional de la Familia, a través de los que los padres influyen en la motivación, aprendizaje y rendimiento de sus hijos, influjo cuya naturaleza y alcance pasamos a exponer.

5.3.z. Condicionantes del clima motivacional de la familia

A) Relación afectiva con los hijos

Un factor fundamental que condiciona la posibilidad de que los padres puedan influir de forma positiva en el interés y el esfuerzo de los hijos por aprender, en el aprendizaje y en el rendimiento es la relación afectiva o de apego establecida entre ambos. La existencia de una relación afectiva adecuada proporciona seguridad cuando los hijos han de enfrentarse a las dificultades.

Al parecer, hay diferentes formas de relación afectiva - aunque relacionadas - a través de las que los padres influyen en el modo en que los hijos se enfrenten a los aprendizajes escolares. La primera es el apego (attachment), que comienza en la infancia y se extiende a lo largo de años posteriores. Se ha comprobado que cuanto mayor es el sentimiento de cercanía a los padres, mayor es la implicación en las actividades escolares y el sentimiento de autonomía. La segunda es el sentimiento de obligación hacia los padres, sentimiento que se manifiesta en la necesidad de ayudarles en la marcha del hogar, en el respeto y acatamiento de sus deseos, y en el grado en que asumen que en el futuro deberán responsabilizarse de ellos. Finalmente, Markus y Kitiyama (1991) han puesto de manifiesto que en algunas culturas la persona llega a concebirse en interdependencia de los demás.



Figura 5.6. Condicionantes y componentes del clima motivacional de la familia.

Los lazos afectivos se desarrollan y mantienen o se bloquean dependiendo de la naturaleza de los procesos de interacción entre padres e hijos. Cuando los padres dedican tiempo a los hijos y lo hacen hablando con ellos de las cosas que les interesan y les preocupan, cuando les escuchan y responden con empatía, cuando juegan con ellos, cuando apoyándose en la estructura de la actividad cotidiana ponen límites al tiempo que estimulan la responsabilidad y la autonomía, cuando manifiestan alegría genuina por los logros de los hijos, etc., contribuyen a la consolidación y mantenimiento de los lazos afectivos que dan la seguridad necesaria para que los hijos se enfrenten al desafío y a las dificultades que suponen los aprendizajes escolares y la

integración con los compañeros, y a la incertidumbre que suponen los cambios en la adolescencia y la perspectiva del enfrentamiento a los estudios que van a marcar en buena medida el futuro profesional.

A la luz de los hechos anteriores parece necesario, en caso de que un alumno presente problemas, que el orientador explore la calidad de las relaciones afectivas, así como las pautas de interacción que contribuyen a su mantenimiento. Antes de ver, sin embargo, cómo puede hacerse, vamos a examinar otros factores que condicionan el impacto de los padres en el modo en que los hijos afrontan la actividad escolar.

B) Valoración de la educación escolar y expectativas respecto a los hijos

Si la existencia de una relación afectiva positiva es una condición básica para que los padres puedan influir en la actitud de sus hijos hacia el aprendizaje escolar, este influjo depende además del grado en que los padres se implican en relación con el aprendizaje de los hijos, implicación que depende de dos factores:

1. Del grado en que valoran lo que la escuela aporta.

2. De las expectativas que tienen sobre las posibilidades de éxito de sus hijos.

Por lo que se refiere a la valoración del aprendizaje escolar, si los padres aprecian lo que la escuela aporta, tanto si es por el valor intrínseco de lo que significa aprender como si es por las oportunidades que abre la educación, suelen transmitirlo a los hijos a través de numerosos comentarios, dedican tiempo siempre que pueden a ayudar a sus hijos con el aprendizaje y suelen relacionarse con los profesores, interesándose por cómo aquéllos van en sus

estudios. La valoración del aprendizaje y los logros escolares que transmiten parece ser que influyen no sólo en que sus hijos lleguen a valorarlos, sino también en que confíen en su competencia para conseguir los logros académicos. Obviamente, cuando el valor que los padres atribuyen a las aportaciones de la escuela es bajo, la valoración e implicación de los hijos en el aprendizaje escolar tiende a ser pequeña.

En cuanto a las expectativas sobre las posibilidades de éxito de los hijos, son al parecer el factor que más influye en el interés y esfuerzo por aprender. Estas expectativas se basan en la percepción que los padres tienen de la competencia de éstos. Se ha comprobado que si son altas, se manifiestan de varios modos: 1) en lo que les dicen a sus hijos cuando conversan con ellos ("Tú puedes conseguirlo"), 2) en las causas a las que atribuyen los éxitos y fracasos ("Si hubieras estudiado un poco más...") y 3) en el tiempo que dedican a ayudarles en sus trabajos escolares. Además, en la medida en que la percepción de la competencia de los hijos es precisa, si les dan ayudas al estudiar, éstas suelen ser más adecuadas que cuando tal percepción no lo es. Por el contrario, si las expectativas son bajas, esto es, si no creen que sus hijos tengan la competencia necesaria para afrontar las tareas, tanto los comentarios como las ayudas son diferentes, con lo que la profecía tiende a cumplirse.

Parece, pues, que el afecto, los valores y las expectativas de los padres se transmiten a través de pautas de interacción que configuran lo que podríamos denominar como "clima motivacional y emocional de la familia", pautas que pasamos a exponer.

5.3.2. Componentes del clima motivacional de la familia

Los padres disponen de diferentes vías de interacción a través de las que

pueden influir en el interés y esfuerzo de los hijos por aprender, en su aprendizaje y en sus logros escolares, transmitiéndoles valores y expectativas, formas de pensar y sentir y formas de enfrentarse a los problemas escolares: 1) el grado y tipo de comunicación que mantienen con ellos acerca de las actividades y logros escolares; 2) el grado y tipo de apoyo que proporcionan en relación con las tareas y dificultades que sus hijos han de afrontar; 3) el grado y tipo de estructura y límites que ponen su actividad, y 4) el grado de comunicación con los profesores y de participación en las actividades escolares.

A) Comunicación

Los padres pueden demostrar interés por las actividades escolares de los hijos, hablando con ellos con frecuencia sobre sus tareas, resultados, dificultades, etc. El hecho de hablar o no hablar sobre estos temas es un indicador que por sí solo tiene ya un efecto en el rendimiento de los hijos (Jeynes, 2007). Pero, además, es importante el tipo de mensajes que los padres proporcionan en estas conversaciones. Por ejemplo, Alonso-Tapia y Simón (2012b) han encontrado que los padres pueden decir cosas como "Si no mejoras tus notas, no vas a llegar a ninguna parte" o, por el contrario, "No pienses tanto en las notas. Trata de aprender, que al final es lo que te va a servir". Como puede deducirse, el primer tipo de comentario transmite a los hijos que lo importante es el resultado - la calificación-, mientras que el segundo subraya la importancia de adquirir competencias - la importancia de saber-. De modo análogo han encontrado que pueden decir: "Si no estudias, te vas a dejar ganar por todos" o, por el contrario, "No te compares con los demás: lo importante es que sepas más que ayer pero menos que mañana". En este caso, el primero de estos mensajes sitúa la actividad escolar en un contexto competitivo en donde cuenta el resultado, mientras que el segundo

subraya la importancia de la superación personal centrada en aprender y adquirir competencias. Pues bien, se ha comprobado que, en general, los hijos que reciben comentarios centrados en el aprendizaje y comentarios en los que se valora lo que saben presentan un rendimiento mayor que aquellos que lo que perciben es que a sus padres lo que les interesa son las notas.

También ocurre que los padres comparan el rendimiento de los hijos, a veces de modo inconsciente, por el hecho de hablar de los logros de uno y no mencionar al otro. Si el segundo oye siempre hablar de los logros - las notas - de su hermano o hermana y no de los propios, el mensaje que recibe es "no me valoran porque no valgo", con lo que los padres le están transmitiendo expectativas negativas. También transmiten expectativas positivas cuando elogian sus logros, o dan mensajes del tipo "Tú puedes". Estos comentarios son importantes porque, de acuerdo con los estudios revisados por Pomerantz, Grolnick y Price (2005) y Jeynes (2007), las expectativas de los padres son el factor que más influye en la percepción que los hijos tienen de su propia competencia y, a través de ésta, en su motivación y rendimiento.

Como consecuencia de los hechos anteriores, cuando se presentan problemas de motivación y aprendizaje parece razonable analizar con los padres tanto la frecuencia con que hablan con sus hijos sobre su actividad escolar, como el tipo de comentarios que les hacen, tratando de detectar qué valores y qué percepciones son los que se están transmitiendo.

B) Apoyo-Ejemplo

Los hijos a menudo piden apoyo a los padres en relación con las tareas escolares, peticiones ante las que los padres pueden reaccionar de maneras muy distintas. Pueden responder habitualmente diciendo que no tienen tiempo o no saben cómo ayudarles, con lo que los hijos al final dejan de

insistir. Por el contrario, pueden sacar tiempo de donde sea para ayudarles, pueden hacerlo con paciencia si no comprenden, pueden buscar que otras personas les ayuden, etc. Dependiendo de cuál sea la respuesta habitual o más frecuente, de forma indirecta están transmitiendo el "valor que supone aprender" y el grado en que aprecian que sus hijos aprendan.

Asimismo, los padres pueden centrar la atención de sus hijos cuando les repasan una tarea, o les toman una lección para ver qué saben, en lo inteligentes que son, lo que supone hacer referencia a una característica estable. Cuando esto ocurre, en el momento que se experimentan dificultades ante una tarea nueva, el chico o la chica tiende a pensar "A mí esto no se me da bien", lo que resulta perjudicial. Por el contrario, pueden señalarles que si algo les ha salido bien es porque se han esforzado, y que el esfuerzo les ayuda a ser más competentes, que la constancia es la clave del aprendizaje, etc. Actuando de este modo, les están enseñando que "esforzarse es valioso" y que "son competentes gracias a su esfuerzo". Si además, ante las dificultades les dicen que son normales y que hay que buscar cómo superarlas porque aprender implica justamente esfuerzo, como el esfuerzo es algo que el chico o la chica pueden controlar, facilitan un afrontamiento centrado en el aprendizaje y un mayor rendimiento.

Del mismo modo, si los padres han de ayudar a sus hijos a realizar una tarea, pueden decirles cosas como: "¿Te has preguntado cómo puedo hacerlo?", "¿Qué has hecho para intentar resolver el problema?", "Vamos a ver, ¿qué pasos has dado para hacerlo?", "¿Por qué has hecho la tarea de este modo?", "¿Qué te ha enseñado el haberte equivocado?" Este tipo de preguntas ayudan a los hijos a hacerse conscientes del proceso que siguen, enseñándoles a "enfrentarse a los problemas".

Los apoyos, sin embargo, no sólo se dan una vez que los hijos están trabajando o presentan dificultades. Los hijos pueden observar que sus padres a menudo consultan libros, enciclopedias, que buscan información en Internet con tal de aprender, que van a lugares o exposiciones que permiten aprender, que leen a menudo y comentan las razones por las que lo que leen les resulta interesante y les aporta conocimientos, etc. O, por el contrario, puede que no observen esas prácticas por falta de interés en incrementar la propia cultura. Cuando esto ocurre, los padres ayudan a los hijos con el ejemplo en la medida en que el entorno que crean muestra que se puede disfrutar con el saber, lo que constituye un estímulo positivo para el aprendizaje.

Las prácticas descritas en este apartado son sólo una muestra de los principales factores a través de los que el comportamiento de los padres configura un entorno que estimula el interés y el esfuerzo por aprender, un entorno en que los hijos se sienten apoyados y valorados, y en el que aprenden formas concretas de enfrentarse a los problemas. Como la ausencia de las prácticas descritas es negativa para la motivación, el aprendizaje y el rendimiento, cuando los alumnos tienen problemas conviene examinar con los padres si tales prácticas se dan o no para, si es necesario y posible, mejorarlas.

C) Estructura-Límites

Los estudiosos de los estilos de educación familiar (parenting styles) han comprobado que un factor que afecta profundamente al interés y esfuerzo por aprender y, sobre todo, al rendimiento, es el hecho de que los padres, sin ser autoritarios, establezcan cierto grado de orden y límites a las actividades de sus hijos, esto es, que les proporcionen afecto y apoyo al tiempo que mantienen un nivel de disciplina y orden suficiente (Jeynes, 2007).

Proporcionar orden y estructura significa facilitar información sobre cómo se espera que actúen y por qué se espera que lo hagan así, dándoles indicaciones que sirvan de guía y ayuda para conseguirlo, y retroalimentación sobre la adecuación o no de su forma de actuar de acuerdo con la guía establecida. Y hacerlo sin ser autoritario. El ejemplo siguiente (Alonso-Tapia, 2005a, pág. 207) ilustra cómo se puede actuar así comparando la actuación de dos madres, una autoritaria y otra que pone límites al tiempo que proporciona a su hijo la autonomía para decidir cómo actuar.

Madre A

M: María, vamos a hacer los deberes.
 N: Es que quiero ver el programa de la tele que empieza ahora.
 M: No, que luego no hay tiempo. ¿Qué te han puesto hoy?
 N: Un trabajo sobre las clases de parásitos y unos ejercicios de Lengua, pero déjame ver la tele. Sólo es media hora.
 M: No, que has suspendido Lengua en la última evaluación. Además, tienes muchas faltas de ortografía.
 N: (Se pone a hacer los deberes, pero levanta la cabeza en dirección al cuarto en el que la hermana tiene puesta la televisión)

Madre B

M: ¿Qué deberes tienes que hacer hoy, María?
 N: Naturales y Matemáticas. Un trabajo sobre las clases de parásitos y problemas de Matemáticas.
 M: ¿Los has hecho ya?
 N: No, quiero ver el programa de la tele.
 M: ¿Los haces después de merendar?
 N: Es que he quedado con Eva. Los hago antes de acostarme.
 M: Si los dejas para el final no los harás o los harás de cualquier modo. Elige entre hacerlos ahora y después salir con Eva, o ver la tele ahora y hacerlos después de merendar.
 N: Bueno, los hago ahora.
 M: ¿Quieres que te ayude en alguna cosa...
 N: Si me hace falta, ya te lo diré.

Las formas de proporcionar estructura y establecer límites son varias. Los padres pueden insistir en la realización de los deberes, como muestra el ejemplo. También pueden controlar las actividades de ocio, no impidiéndolas, pero haciendo que los hijos den prioridad al trabajo escolar regular, como de algún modo muestra también el ejemplo. Pueden establecer normas claras, si bien los datos sobre el efecto de las reglas - tal vez por la rigidez con que éstas se pueden aplicar-, no son concluyentes. Según los

datos recogidos por Jeynes (2007), son el factor que menos contribuye a crear una actitud positiva en relación con el trabajo escolar, pero en el estudio de Alonso-Tapia y Simón (2012b) tienen un peso significativo. La creación de estructura se puede traducir también en el cuidado que los padres ponen en que, mientras los hijos estudian, no haya ruidos ni nada que pueda distraerles. Además, favorece también la percepción de autonomía el hecho de que cuando los hijos piden ayuda, los padres proporcionen estructura en forma de pistas que actúen como "andamiaje" para su aprendizaje, en lugar de sustituirles haciéndoles las tareas, como suele ocurrir a menudo. Finalmente, hemos de recordar algo que ya se mencionó en el capítulo 1 de este volumen, y es que la ausencia de estructura y límites, en la medida en que se extiende no sólo a las actividades académicas sino también a la conducta social, afecta negativamente no sólo al aprendizaje escolar, sino también a la integración social (Dekovic, Janssens y Van As, 2003; Kazdin, 1997). En cualquier caso, lo que todo esto significa es que cuando los alumnos tienen problemas, es necesario que el orientador examine con los padres en qué grado proporcionan estructura y límites al tiempo que autonomía a sus hijos.

D) Relación con la escuela

Otro tipo de manifestación de interés de los padres por la actividad escolar de sus hijos es el grado en que acuden a hablar con los profesores o a otras reuniones programadas por el centro escolar. El efecto de estas muestras de interés en el aprendizaje y el rendimiento es en general positivo, si bien no muy elevado, lo que significa que probablemente está moderado por otras variables. De todos modos, cuando hay problemas conviene que el orientador examine las relaciones mencionadas.

5.3.3. Variables moderadoras del efecto de la actuación de los padres

Antes de terminar este apartado hemos de comentar dos puntos importantes que es preciso tener presente a la hora de valorar la adecuación o inadecuación de los modos de actuar de los padres.

En primer lugar, el proceso de socialización no es unidireccional. Cuando los padres se dirigen a sus hijos para hablar sobre su actividad escolar, les dan autonomía a la hora de decidir qué hacer o, por el contrario, les imponen límites, no lo hacen en el vacío. Los hijos tienen ya, en mayor o menor grado, ideas y motivaciones propias respecto al trabajo escolar derivadas de su experiencia previa y de la interacción con los compañeros, ideas y motivaciones que moderan el impacto de los comentarios de los padres. En general, de acuerdo con Knollman y Wild (2007), cuando los padres proporcionan autonomía y apoyo para aprender, si los hijos no se implican en el trabajo escolar porque les interese en sí mismo, sino por obligación, la reacción afectiva frente a la actuación de los padres es negativa. Este hecho no significa que los padres no deban actuar como lo hacen, porque una cosa es el efecto sobre la satisfacción emocional y otra la reacción afectiva de los hijos ante su forma de actuar. El trabajo de Alonso-Tapia y Simón (2012b) ha puesto de manifiesto que, con independencia de la orientación motivacional, actuar creando un clima motivacional orientado al aprendizaje a la larga genera satisfacción en los hijos.

En segundo lugar, un estudio realizado por Urdan, Solek y Schoenfelder (2007) con alumnos de Bachillerato a los que se les entrevistó para identificar en qué grado y por qué razones su familia había influido en su mayor o menor motivación por los aprendizajes académicos puso de manifiesto, entre otras cosas, que a veces lo que determina una actitud positiva o negativa de los hijos no son las pautas de actuación que configuran el "clima motivacional de la familia", sino ciertos incidentes críticos:

- 1.La toma de conciencia, después de varios años de ir mal, de que las cosas no podían continuar así.
- 2.La muerte de un familiar - por ejemplo, un hermano.
- 3.El ingreso de un miembro de la familia en prisión.
- 4.El divorcio de los padres, etc.

En los tres últimos casos, el incidente crítico suele alterar la estructura organizativa de la familia, alteración que empuja a una reestructuración de las pautas habituales de trabajo e interacción.

Es importante que el orientador tenga presentes los dos hechos que acabamos de comentar - las motivaciones previas de los alumnos y la posible existencia de incidentes críticos - porque pueden explicar resistencias por parte de los hijos al influjo de los padres, resistencias que es preciso tener en cuenta a la hora de valorar los problemas y decidir cómo intervenir.

5.4. Evaluación del entorno escolar y del familiar

Hasta aquí hemos descrito los supuestos desde los que evaluar y valorar el papel de la actuación de profesores y familiares en el interés y el esfuerzo por aprender, en el aprendizaje y el rendimiento. El problema ahora es cómo hacer operativos esos supuestos a la hora de la evaluación. ¿Con qué herramientas puede contar el orientador a la hora de evaluar los entornos de aprendizaje en la escuela y la familia? Antes de responder conviene situarse en el contexto en el que se va a realizar la evaluación.

En primer lugar, si un centro decide hacer un análisis sistemático de las características del entorno de aprendizaje que cada profesor crea en sus clases

y que los padres crean en los hogares, pueden utilizarse:

1. Cuestionarios que, completados por los niños permiten identificar en qué medida perciben que el clima motivacional de clase o el clima motivacional de la familia son adecuados.
2. Cuestionarios para ser completados por los profesores que informan de los conocimientos sobre estrategias motivacionales, expectativas y metas con que afrontan sus clases.

La información que proporcionan estos cuestionarios puede servir para guiar el desarrollo de programas de intervención y para valorar su efectividad. Pero, además, la información de estos cuestionarios, si está disponible, puede utilizarse eventualmente cuando el orientador ha de evaluar los factores que influyen en los problemas de un alumno o alumna en particular.

En segundo lugar, si de lo que se trata es de determinar qué tipo de ayudas proporcionar a un alumno en particular, además de la información que pueden proporcionar los cuestionarios sobre clima motivacional de clase o de la familia, es posible obtener información mediante entrevistas diseñadas sobre la base de los supuestos descritos en este capítulo o, lo que puede ser mejor, proporcionar al profesor o a los padres cuestionarios o guiones de autoevaluación para que ellos mismos examinen hasta qué punto sus pautas de actuación son adecuadas o deberían cambiar. No obstante, hay que tener en cuenta que, aunque tomar conciencia de que algo es mejorable, es necesario para poder cambiar, no suele ser suficiente, ya que todo cambio supone 1) deseo de cambiar, 2) confianza en que el cambio se puede lograr, 3) disposición a poner los medios para conseguirlo, y 4) cierto grado de constancia. Finalmente, también es posible utilizar códigos de observación si

el profesor pide al orientador que entre en clase y observe al niño o niña que presentan el problema. El orientador puede aprovechar estas situaciones para evaluar al alumno en contexto, lo que significa prestar atención al modo en que trabaja el profesor, y hacerlo utilizando códigos diseñados desde los supuestos descritos en este capítulo. Vamos a exponer, pues, a modo de ejemplo, algunos de los instrumentos y procedimientos disponibles.

5.4.1. Cuestionario de clima motivacional de clase

El Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC) (Alonso-Tapia y Fernández, 2008, 2009) se desarrollo directamente sobre la base de los supuestos descritos en el apartado 5.2.1 relativos a la adecuación de los patrones de actuación del profesor en función del desarrollo de la clase o de las actividades de aprendizaje. Consta de 32 ítems agrupados en 16 variables, cada una de las cuales evalúa uno de los componentes del clima de clase recogidos en la figura 5.1. Los ítems se contestan en una escala de cinco puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). De los dos ítems de cada variable, uno está enunciado de forma que puntuar alto implica reconocer que la pauta en cuestión motiva para aprender y otro de forma que implica lo contrario, por lo que para obtener la puntuación en la variable, hay que invertir la puntuación en este último. En el cuadro 5.5 se recogen los nombres de las variables con uno de los dos ítems a partir de los que se obtiene la puntuación de cada una. La suma de las puntuaciones en todos los ítems proporciona la puntuación en la única escala de que consta el cuestionario, escala que evalúa el grado en que el alumno percibe que el clima motivacional creado por el profesor facilita la motivación por aprender.

Cuadro 5.5. Pautas docentes evaluadas mediante el CMC-Q, con ítems de ejemplo

<i>Variables</i>	<i>Ítems ejemplo</i>
<i>El profesor usa situaciones novedosas.</i>	Este profesor presenta a menudo información nueva que hace que aumente nuestro interés.
<i>El profesor evalúa los conocimientos previos.</i>	Este profesor explora lo que sabemos sobre un tema antes de explicarlo.
<i>El profesor relaciona diferentes temas.</i>	Este profesor trata de ayudarnos a relacionar las nuevas ideas con lo que ya sabemos.
<i>El profesor fomenta la participación.</i>	A este profesor le gusta que participemos, nos escucha y responde a nuestras preguntas.
<i>Los mensajes de este profesor orientan al aprendizaje.</i>	A este profesor le gusta que disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.
<i>Los objetivos de aprendizaje están claros.</i>	Este profesor cambia a cada momento y esto nos llena de confusión. (–) ¹
<i>La actividad está bien organizada.</i>	En esta clase las instrucciones para las tareas están claras, por lo que sabemos qué tenemos que hacer.
<i>El profesor promueve la autonomía.</i>	Este profesor nunca nos da libertad para elegir cómo o con quién trabajar. (–)
<i>El profesor enseña a trabajar paso a paso.</i>	Este profesor explica paso a paso y eso hace que sea fácil entenderle.
<i>El profesor usa muchos ejemplos.</i>	Este profesor casi nunca pone ejemplos y eso hace que sea difícil entenderle. (–)
<i>El profesor lleva un ritmo adecuado.</i>	Este profesor se adapta a nuestro ritmo de aprendizaje dándonos tiempo para pensar.
<i>El profesor proporciona retroalimentación que ayuda a aprender de los errores.</i>	Este profesor te hace sentir que puedes aprender de los errores.
<i>El profesor evalúa “para” ayudar a aprender.</i>	Este profesor te pone exámenes que tienen poco que ver con lo que se ha hecho al trabajar en clase (–)
<i>El profesor elogia los progresos de los alumnos.</i>	Este profesor elogia nuestros esfuerzos por aprender siempre que tiene ocasión.
<i>El profesor trata a los alumnos con equidad.</i>	Este profesor presta más atención a los alumnos más inteligentes. (–)
<i>El profesor se preocupa por cada alumno.</i>	Hay pocos alumnos que hagan preguntas porque este profesor es muy distante y no suele ayudar. (–)

¹ (–) Significa que el ítem puntúa en sentido inverso

El cuestionario se ha aplicado a alumnos de Secundaria y Bachillerato, en España y en México, y a alumnos adultos no universitarios. La fiabilidad de la escala ha sido siempre superior a 0,90. En cuanto a la validez, cuanto mayor es el grado en que los alumnos puntúan en la escala, mayor es el grado en que consideran que gracias a la forma de actuar del profesor aumenta su

interés, su competencia en la materia, el grado en que se esfuerzan, el grado en que planifican y supervisan su trabajo, el grado en que esperan conseguir buenas calificaciones, el grado en que no se desaniman pese a las dificultades, su satisfacción con el profesor y el rendimiento.

Cuando se promedian las puntuaciones de los alumnos de un profesor concreto, es posible saber no sólo el grado en que su actividad se percibe como motivadora, sino también en qué facetas sus alumnos le ven mejor y peor, con lo que a partir de esas puntuaciones pueden plantearse objetivos de mejora. En la figura 5.7 se presenta, a modo de ejemplo, el perfil de puntuaciones de un profesor. Como puede verse, teniendo en cuenta que la escala va de 0 a 10, el profesor presenta un perfil con numerosos puntos mejorables entre los que destacan el ser una persona fría con sus alumnos (afecto), que parece usar pocos ejemplos (ejemplos) y va muy deprisa (ritmo), que no subraya que lo importante es aprender (mensajes), con un bajo nivel de organización (claridad de organización), escaso nivel de retroalimentación y escaso uso de la evaluación para facilitar el aprendizaje.

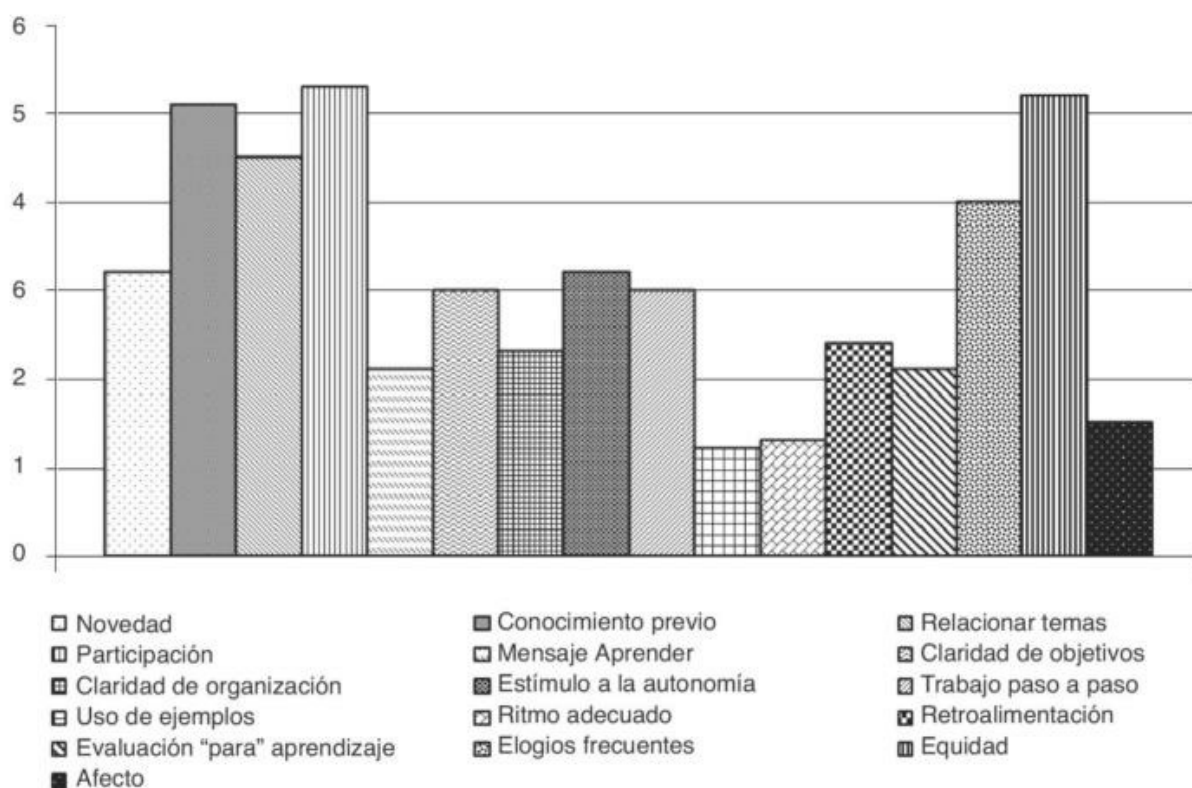


Figura 5.7. Ejemplo de perfil de un profesor en el CMC-Q.

5.4.2. Cuestionario de clima motivacional de la familia

El cuestionario de Clima Motivacional de la Familia (CMF) (Alonso-Tapia y Simón, 2012b) se ha desarrollado sobre la base de los supuestos descritos con anterioridad en este capítulo. Consta de 28 ítems agrupados en 14 variables, cada una de las cuales evalúa uno de los componentes del clima motivacional de la familia recogidos en la figura 5.6. Los ítems se contestan en una escala de cinco puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). De los dos ítems de cada variable, uno está enunciado de forma que puntuar alto implica reconocer que la pauta en cuestión motiva para aprender y otro de forma que implica lo contrario, por lo que para obtener la puntuación en la variable, hay que invertir la puntuación en este último. En el

cuadro 5.6 se recogen los nombres de las subescalas y las variables con uno de los dos ítems a partir de los que se obtiene la puntuación de cada variable. La suma de las puntuaciones en los ítems correspondientes proporciona la puntuación en cada subescala y en la escala general de que consta el cuestionario, escala que evalúa el grado en que el alumno percibe el clima motivacional creado en su familia. El cuestionario se ha aplicado a alumnos de Secundaria y Bachillerato. La fiabilidad de la escala general es 0,85 y la fiabilidad media de las subescalas es 0,71. En cuanto a la validez, cuanto mayor es la puntuación en la escala general, mayor es el grado en que los hijos consideran que gracias a la forma de actuar de sus padres aumenta su interés, su competencia, el grado en que se esfuerzan, el grado en que planifican y supervisan su trabajo, el grado en que esperan conseguir buenas calificaciones, el grado en que no se desaniman pese a las dificultades, su satisfacción con los padres y el rendimiento.

Cuadro 5.6. Pautas de actuación de los padres evaluadas mediante el CMF, agrupadas en subescalas y con ítems de ejemplo

<i>Variables</i>	<i>Ítems ejemplo</i>
<i>Comunicación</i>	
1. Mensajes: Aprendizaje vs nota	Si tengo algo mal en un examen, mis padres me dicen que trate de ver por qué, en lugar de fijarse en la nota.
2. Mensajes: Autosuperación vs competición	Cuando se trata de los estudios mis padres nunca me comparan con los demás.
<i>Estructura y límites</i>	
3. Insistencia en los deberes	Si no he estudiado o no he hecho los deberes, mis padres no insisten mucho en que los haga (–) ¹ .
4. Control del ocio	Mis padres no me dejan ver la tele, conectarme a Internet, jugar o salir hasta que no he terminado de estudiar.

5. Existencia de normas claras	En casa tan pronto me dicen que estudie como me dejan hacer lo que quiera, no hay regla fija. (–)
6. Favorecer la autonomía vs sustitución	Si tengo dificultades con alguna tarea, mis padres no me la hacen: me ayudan a que yo la resuelva.
7. Control del contexto de estudio: sin ruidos	En mi casa procuran que no se me moleste cuando estoy estudiando.
<i>Ayuda y ejemplo</i>	
8. Dedicar tiempo a ayudar en las tareas	Aunque mis padres no tienen tiempo para ayudarme, si necesito ayuda lo sacan de donde sea.
9. Tener paciencia al ayudar en las tareas	Prefiero no pedir ayuda a mis padres pues ninguno tiene paciencia para ayudarme (–)
10. Mostrar interés por aprender y la cultura	Mis padres van poco a museos, exposiciones o sitios en que se puede aprender (–)
11. Mostrar interés por la lectura	Mis padres son personas que leen libros a menudo.
<i>Relación con los profesores y el centro escolar</i>	
12. Valoración positiva de la opinión del profesor	Mis padres suelen valorar de forma positiva las opiniones de los profesores
13. Asistencia a reuniones con los profesores	A menos que los profesores insistan mucho, mis padres casi nunca van hablar con ellos. (–)
14. Participación en actividades del colegio	Mis padres casi nunca van a las reuniones o actividades que realiza el colegio. (–)

¹ (–) Significa que el ítem puntúa en sentido inverso

5.4.3. Cuestionario de conocimientos motivacionales del profesor

El Cuestionario de Conocimientos Motivacionales del Profesor (CMP) (Alonso-Tapia y Huertas, 2012) es un cuestionario de estructura semejante al CMC, sólo que en este caso los profesores deben señalar el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones que recogen objetivos o pautas de acción a las que dan énfasis en sus clases. En el cuadro 5.7 se recogen las variables evaluadas con ejemplos de ítems.

El hecho más interesante puesto de manifiesto por el desarrollo de este

cuestionario es que ha permitido comprobar que aunque los profesores, al igual que los alumnos, consideran que las formas de actuación recogidas por las distintas variables contribuyen positivamente al aprendizaje, conceden mucho menos valor e importancia a muchas de ellas que el que las otorgan estos últimos. En particular, los alumnos de Secundaria confieren mucha más importancia que los profesores a aspectos como la claridad de objetivos y la organización, a que el profesor les muestre paso a paso cómo realizar las actividades, a que les ponga ejemplos y a que permita y fomente la participación. Los alumnos de Bachillerato, por su parte, dan mucho más valor que los profesores a que éstos tengan en cuenta lo que saben sobre un tema antes de explicarlo o plantear una actividad, a la claridad de objetivos, a que les muestren qué es lo que hay que aprender haciendo una actividad o estudiando un tema, a los ejemplos y también a la equidad en el trato. A la luz de estos hechos es importante que cuando los alumnos presenten problemas de motivación y aprendizaje, los orientadores ayuden a los profesores a revisar en qué medida su percepción difiere de la de sus alumnos, proporcionándoles, por un lado, los datos promedio de sus alumnos en el CMC y, por otro, ayudándoles a autoevaluar su forma de actuación bien a través del CMP, o bien a través de los procedimientos que se describen en el apartado siguiente.

Cuadro 5.7. Conocimientos motivacionales del profesor (CMP): Pautas de actuación a las que los profesores reconocen dar importancia cuando desarrollan sus clases

<i>Variables</i>	<i>Ítems ejemplo</i>
<i>El profesor usa situaciones novedosas.</i>	¿Alguno ha pensado en lo interesante que puede resultar saber cómo...?
<i>El profesor evalúa los conocimientos previos.</i>	Fijaos en la escena de la foto. ¿Qué sabéis sobre lo que veis)?
<i>El profesor relaciona diferentes temas.</i>	El problema que vamos a estudiar tiene que ver con algo que ya hemos visto...
<i>El profesor fomenta la participación.</i>	Procurad no interrumpir mientras explico, que si no, no os enteráis. (–) ¹
<i>Los mensajes de este profesor orientan al aprendizaje.</i>	Lo importante no es memorizar sino comprender cómo...
<i>Los objetivos de aprendizaje están claros.</i>	Lo importante en esta tarea es conseguir que os quede claro cómo/por qué...
<i>La actividad está bien organizada.</i>	Atended a las instrucciones: indican paso a paso lo que tenéis que hacer.
<i>El profesor promueve la autonomía.</i>	Podéis elegir de esta lista el tema que queráis para hacer el trabajo.
<i>El profesor enseña a trabajar paso a paso.</i>	Pensad en los pasos que vais dando al hacer el ejercicio: lo entenderéis mejor.
<i>El profesor usa muchos ejemplos.</i>	Es difícil encontrar ejemplos, pero tampoco serían de mucha ayuda. (–)
<i>El profesor lleva un ritmo adecuado.</i>	Espabilad que os quedan sólo cinco minutos y si no os quedáis a medias. (–)
<i>El profesor proporciona retroalimentación que ayuda a aprender de los errores.</i>	Si no entendéis o no sabéis hacerlo, preguntad a un compañero o estudiad en casa. (–)
<i>El profesor evalúa “para” ayudar a aprender.</i>	Leed las anotaciones que he puesto en los exámenes para aclarar lo que está mal.
<i>El profesor elogia los progresos de los alumnos.</i>	Te ha salido bien porque has ido paso a paso. Sigue así.
<i>El profesor trata a los alumnos con equidad.</i>	X es de todos el que mejor ha hecho el trabajo. Hay otros que no se enteran. (–)
<i>El profesor se preocupa por cada alumno.</i>	¿No has podido hacer los ejercicios? Ven que te ayudo. ¿Qué no entiendes?

¹ (–) Significa que el ítem puntúa en sentido inverso

5.4.4. Autoevaluación de pautas docentes

Supuesto que un profesor acepte la posibilidad de revisar sus pautas docentes con el fin de determinar si debe tratar de cambiar alguna de ellas, el orientador puede ayudarle proporcionándole un cuestionario de

autoevaluación como el que se recoge en el cuadro 5.8. El cuestionario puede ser realizado por el profesor en solitario, o completado en el marco de un diálogo con el orientador en el que éste puede ir asesorando al profesor sobre el alcance y significado de las distintas preguntas. Con este fin, el orientador puede facilitar ejemplos del tipo de los presentados no sólo en el cuadro 5.7, sino en el apartado 5.2 y en el cuadro 5.1, así como en otros capítulos de este libro. Dado que es bastante largo, no se pretende que un profesor lo realice completo de una vez. Se ha concebido más bien como un recurso que permite guiar la autoevaluación de diferentes aspectos de la actividad docente, aspectos que el profesor puede seleccionar según sus necesidades y objetivos.

Cuadro 5.8. Pautas de actuación del profesor: Cuestionario de autoevaluación

Instrucciones

El presente cuestionario pretende ayudarle a reflexionar y tomar conciencia sobre el grado en que su actividad docente presenta ciertas características que pueden afectar positivamente a la motivación y al aprendizaje de sus alumnos. La mayoría de las características sobre las que se pregunta, cuando están presentes, contribuyen de modo positivo a incrementar la motivación por aprender y a que los alumnos progresen en el aprendizaje y adquisición de las competencias a cuyo desarrollo debe contribuir el trabajo sobre los distintos contenidos curriculares. Por ello, en caso de que considere que su actividad docente no presenta de modo regular dichas características, debería modificarla en la dirección indicada para favorecer a todos sus alumnos y, en particular, a aquellos que no progresan o que plantean problemas de relación e integración social.

Si al tratar de responderse considera que no tiene información suficiente o que no puede responder porque la respuesta deberían dársela sus alumnos, deberá utilizar los procedimientos adecuados para recoger esta información. Este cuestionario pretende establecer un marco de referencia para la autoevaluación de la actividad docente, pero es sólo un punto de partida.

Aunque el cuestionario se plantea para examinar la actividad dirigida al conjunto de los alumnos, si lo que ha dado origen a su utilización son los problemas planteados por algún alumno o alumna concretos, al responder conviene hacerlo teniendo presente si la respuesta se ajusta al caso particular del alumno o alumna de que se trate.

1. PAUTAS DE ACTUACIÓN EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1.1. Curiosidad

- ¿Introduzco las clases presentando información nueva, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos para despertar la curiosidad?
- ¿Qué tipo de situación puede constituir un ejemplo prototípico del tipo de información que presento con el objetivo señalado?
- ¿Con qué frecuencia utilizo actividades de ese tipo?

1.2. Relevancia

- ¿Pongo problemas o situaciones que ayuden a que mis alumnos vean qué necesitan aprender y para qué puede servir aprenderlo?
¿Con qué frecuencia lo hago?
- ¿Digo explícitamente a mis alumnos: a) qué se persigue que aprendan con la actividad a realizar y, b) para qué puede servir aprenderlo?
¿Con qué frecuencia lo hago?
- ¿Con que frecuencia doy a mis alumnos mensajes del tipo:
 - “Estudiad esto que cae en el examen” (Meta externa a la tarea, centrada en la evaluación).
 - “Haced este ejercicio, que luego veremos quién es el mejor” (Meta centrada en la evaluación resultante de la competición).
 - “Cuando hayáis terminado el trabajo, sabréis hacer...” (Meta interna a la propia tarea, centrada en: incrementar una competencia).
 - “Si hacéis el ejercicio como os digo disfrutaréis de...” (Meta interna a la propia tarea, centrada en el disfrute que proporciona la propia actividad).

1.3. Activación de conocimientos previos y relación de temas

- ¿Suelo preguntar a mis alumnos qué saben o qué han oído sobre el tema en el que vamos a trabajar para facilitar que puedan conectar la información nueva con lo que ya saben?
¿Con qué frecuencia lo hago?
- ¿Hago pensar a mis alumnos qué han aprendido en temas anteriores que les pueda ayudar a comprender y aprender lo que ahora se va a trabajar? ¿Se lo recuerdo yo mismo?
¿Con qué frecuencia lo hago?

1.4. Orientación de la actividad con mensajes o comentarios previos

- ¿Con que frecuencia doy a mis alumnos mensajes del tipo:
 - “Estudad esto que cae en el examen” (Meta externa a la tarea, centrada en la evaluación).
 - “Haced este ejercicio, que luego veremos quién es el mejor” (Meta centrada en la evaluación resultante de la competición).
 - “Cuando hayáis terminado el trabajo, sabréis hacer...” (*Meta interna a la propia tarea, centrada en: incrementar una competencia*).
 - “Si hacéis el ejercicio como os digo disfrutaréis de...” (*Meta interna a la propia tarea, centrada en el disfrute que proporciona la propia actividad*).

1.5. Fomento de la participación.

- ¿Permito normalmente que mis alumnos intervengan haciendo preguntas cuando lo necesiten?
- ¿Planteo a lo largo de mis exposiciones preguntas y problemas para hacer que intervengan?
- ¿Hago que mis alumnos propongan ideas o soluciones alternativas a las que han propuesto otros y que justifiquen por qué piensan como lo hacen?
- ¿Animo a mis alumnos explícitamente a que participen públicamente?
- ¿Doy la oportunidad de que “todos” los alumnos participen en las clases?
- ¿Les doy tiempo para que piensen sus respuestas?
- Si se equivocan,
 - ¿Les corrijo públicamente?
 - ¿Trato de averiguar la razón de su error –si es posible– preguntándoles por qué piensan así?
 - ¿Les hago ver la utilidad de la intervención pese al error con comentarios como “Gracias a la intervención de X hemos aprendido...”?

1.6. Claridad de objetivos y de organización.

- ¿Hago explícitos de forma regular los objetivos de aprendizaje a conseguir con las tareas a realizar?
- ¿Muestro con instrucciones y ejemplos cómo pueden planificar la realización de las tareas propuestas?
- ¿Incluyen mis instrucciones para la realización de las tareas indicaciones sobre la necesidad de autoevaluación del proceso seguido y de la adecuación y calidad de los resultados obtenidos?

1.7. Apoyo a la autonomía.

- ¿Permito normalmente a mis alumnos que sean ellos quienes elijan compañero(s)/a(s) de trabajo, tipo de tema para hacer un trabajo, o momento para plantear sus preguntas?
- ¿En qué otras situaciones doy a mis alumnos la posibilidad de elegir por sí mismos?
- ¿Indico a mis alumnos –especialmente a los que puedan sentirse obligados por la actividad escolar– que lo que acaban de aprender posibilita elegir, lo que antes no era posible?

1.8. Estructuración de la actividad.

- Cuando pido a mis alumnos que trabajen solos, ¿me aseguro mediante instrucciones adecuadas que saben los pasos a dar y que trabajan fijándose en cada paso?
- ¿Proporciono a mis alumnos algún tipo de guión que les permita evaluar si están prestando atención a cada uno de los pasos que hay que dar mientras realizan una tarea?
- ¿Sugiero el uso de estrategias que ayuden a los alumnos a realizar la tarea de modo que no se queden bloqueados?
- Si pido a mis alumnos que trabajen en grupo:

- Las tareas que han de realizar, ¿exigen discusión e interacción entre ellos o sólo yuxtaponer sus aportaciones parciales? *(En el segundo caso no sería aconsejable el trabajo en grupo).*
- Las tareas a realizar, ¿son abiertas, esto es, tienen más de una solución posible, o cerradas, con sólo una solución? *(En el segundo caso no sería aconsejable el trabajo en grupo).*
- Las tareas a realizar, ¿buscan facilitar la comprensión de conceptos, procedimientos o principios, o se centran en la obtención de un producto? *(En el segundo caso no sería aconsejable el trabajo en grupo).*
- ¿Podría hacer la tarea fácilmente un alumno trabajando sólo? *(Si es así, no es aconsejable el trabajo en grupo, a menos que el profesor introduzca controles del trabajo individual).*
- ¿Me aseguro de que el tamaño del grupo es lo suficientemente pequeño como para que todos participen?
- ¿Dejo que sean los propios alumnos quienes elijan con quién trabajar y, si no es posible o conveniente por alguna razón, me aseguro de que aceptan a sus compañeros de grupo de buena gana?
- ¿Indico el procedimiento –cómo pueden organizarse y qué pasos deben seguir– para la realización? *(Si no lo hago, los alumnos pueden enredarse y desaprovechar la oportunidad).*
- ¿Les indico que primero tienen que enfrentarse a la tarea trabajando solos para que cuando vayan a hacerlo en grupo cada uno tenga algo que aportar y sobre lo que discutir? *(No hacerlo puede dar lugar a que desaprovechen la oportunidad que se les ofrece).*

1.9. Adecuación del ritmo, apoyo durante la realización de las tareas y regularización del trabajo.

- La forma y, sobre todo, el ritmo con que presento la información, ¿son adecuados para que el alumno pueda ir asimilándola y evitar de este modo que pierda el interés?
¿En qué me baso para pensar así?
- ¿Distribuyo el trabajo de los alumnos de manera que su implicación sea regular y no sólo en los momentos en que se aproxima la evaluación? Antes de responderme, ¿cada cuánto tiempo han de entregar alguna tarea o demostrar su aprendizaje?
- Si mis alumnos plantean preguntas cuando encuentran dificultades,
 - ¿Las dejo con frecuencia sin responder?
 - ¿Las respondo diciéndoles simplemente que se esfuercen y piensen?
 - ¿Las respondo dándoles directamente la solución a sus problemas?
 - ¿Las respondo dándoles pistas que les ayuden a buscar la solución por sí mismos?

1.10. Modelado y uso frecuente de ejemplos.

- ¿Ilustro las ideas que presento con ejemplos o imágenes concretas que puedan servir al alumno como referente para entender de qué se habla?
¿Con qué frecuencia lo hago?
- Cuando pongo ejemplos o cuento anécdotas para mantener el interés: ¿se centran en la información importante o en aspectos accesorios?

1.11. Retroalimentación regular y uso de los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje.

- ¿Indico a mis alumnos si una tarea está bien o es mejorable sólo mediante la nota o con indicaciones generales? (*Hacerlo sólo así suele ser insuficiente*).

- ¿Indico a mis alumnos si una tarea está bien o es mejorable mostrando de modo específico los aspectos incorrectos o mejorables?
- ¿Indico además la razón por la que la tarea no es correcta o es mejorable?
- ¿Señalo los progresos aunque, en conjunto, el trabajo no esté bien?
- ¿Les ayudo a centrar su atención en el aprendizaje conseguido?
- ¿Pido a los alumnos que reflexionen sobre el proceso seguido en la realización de la tarea?
- Al informarles sobre sus errores o sus logros, ¿hago comentarios que demuestren mi confianza en sus capacidades?
- Al informarles sobre sus errores o sus logros, especialmente cuando han sido costosos, ¿les ayudo a ver que gracias a lo que aprendemos podemos elegir?
- ¿Les hago pensar en cómo se sienten cuando han sido capaces de superar por sí mismos una dificultad o de realizar una tarea compleja?
- Si han trabajado en grupo, ¿les ayudo a ver con mis comentarios qué les ha aportado el grupo que no habrían podido conseguir trabajando solos?
- ¿Doy a mis alumnos oportunidad de dar retroalimentación a los compañeros sobre la calidad de sus trabajos, buscando que lo que dicen ayude a corregir errores y limitaciones?

1.12. Uso del elogio para estimular el esfuerzo.

- Tras proporcionar retroalimentación a los alumnos, ¿les elogio por sus éxitos señalándoles que éstos se deben sobre todo a su esfuerzo, y que gracias a éste saben más y son más competentes?

1.13. Equidad en el trato y dedicación.

- ¿Dedico a todos mis alumnos un tiempo similar?
- ¿Es semejante la forma en que comento éxitos y fracasos a cada alumno?

1.14. Empatía, afecto y apoyo emocional.

- Cuando me dirijo a mis alumnos, ¿les amenazo o descalifico en alguna ocasión?
- ¿Estoy atento a sus estados de ánimo, mostrando interés si les noto tristes o preocupados?
- Si me comentan algún problema, ¿hago eco de sus sentimientos con mis comentarios o mi silencio, de modo que me sientan cerca?
- Si les veo alegres, ¿lo manifiesto en mis comentarios?

2. PAUTAS DE ACTUACIÓN EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CONTENIDO A TRABAJAR

2.1. Si se han de aprender hechos.

- ¿Proporciono guiones, esquemas, sistemas de categorías u otras estrategias que permitan aprenderlos de modo integrado para facilitar el recuerdo?

2.2. Si han de aprender conceptos o teorías:

- ¿Intento que los alumnos hagan explícitas sus concepciones espontáneas mediante su aplicación a problemas concretos?
- ¿Hago que se enfrenten a situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas, al poner de manifiesto que no sirven en determinadas situaciones?
- Tras hacerles ver que sus ideas son inadecuadas, ¿hago que se enfrenten a nuevas ideas que aclaren tanto los fenómenos y hechos que explicaban las antiguas como otros nuevos incompatibles con sus ideas previas pero no con las nuevas?

- ¿Doy a mis alumnos la oportunidad de que pongan a prueba las representaciones e inferencias que se derivan de las nuevas ideas, de modo que la comprensión no sea superficial?

2.2. Si han de aprender procedimientos,

- Al explicar los pasos a seguir para hacer algo, ¿descompongo la tareas de forma precisa en cada una de las acciones de que constan, siendo tan específico como sea necesario para el alumno?
- ¿Ilustro con mi forma de actuar el uso de procedimientos, actuando de modelo, especialmente cuando esto requiere pensar en voz alta para que los alumnos puedan ver la conducta oculta que permite al experto decidir cómo hacer una tarea y llevarla a cabo?
- Cuando los alumnos practican un procedimiento y cometen errores, ¿les doy indicaciones que muestren no sólo qué hacen mal, sino por qué está mal y cómo pueden corregirlo?

2.3. Si se busca que adquieran actitudes.

- ¿Doy con frecuencia a mis alumnos mensajes de los tipos siguientes?:
 - “Al final de esta tarea...
 - ✓ sabréis por qué es importante... (mencionando el contenido de la actitud)”
 - ✓ sabréis por experiencia las consecuencias de actuar...”
 - ✓ sabréis por experiencia qué emociones causa en los demás actuar...”
 - ✓ sabréis por experiencia qué reacciones desencadena en otros actuar...”

- “Como veis, hemos podido aprender por experiencia propia...
 - ✓ por qué es importante...”
 - ✓ las consecuencias de actuar...”
 - ✓ qué emociones causa en los demás actuar...”
 - ✓ qué reacciones desencadena en otros actuar...”
 - ¿Propongo actividades como las siguientes *en relación con las materias escolares*?
 - Actividades en que el alumno experimente las consecuencias de actuar de formas opuestas (v.gr. con precisión y sin ella, de forma impulsiva o reflexiva, etc.).
 - Actividades en que el alumno experimente las consecuencias de actuar siguiendo un método determinado y sin seguir dicho método.
 - En relación con la interacción social,
 - ¿Propongo actividades en que el alumno tenga que asumir un punto de vista distinto del suyo?
 - ¿Qué hago para que mis alumnos experimenten y reflexionen sobre el efecto de:
 - ✓ interrumpir a otros cuando hablan?
 - ✓ reflejar lo que otro ha dicho antes de opinar o replicar?
 - ✓ utilizar un lenguaje impositivo?
 - ✓ sugerir las cosas en vez de imponerlas?
 - ✓ descalificar lo que dicen otros?
 - ✓ elaborar las intervenciones de los demás?
 - ✓ reconocer la originalidad de las aportaciones de otros?
 - ✓ usar el elogio sin caer en la adulación?
 - ¿Ejemplifico con mi comportamiento frente a los alumnos las habilidades y actitudes referidas en las preguntas anteriores?
-

5.4.5. Entrevista, autoevaluación e intervención en relación con las pautas de apoyo familiar

En la medida en que el entorno de aprendizaje creado y sostenido por los padres es un factor que puede contribuir tanto a facilitar como a obstaculizar la motivación y el aprendizaje, al igual que puede ser necesario no sólo ayudar a los profesores a que autoevalúen sus pautas de acción docente, puede ser necesario ayudar a que los padres hagan otro tanto. En el caso de

los padres, además, puede ser necesario unir el proceso de evaluación y el de intervención. Se puede entrevistar a los padres para identificar cómo ven el problema de su hijo o su hija - cómo se manifiesta, a qué atribuyen que trabaje o rinda poco, qué han tratado de hacer para solucionarlo hasta el momento, etc. Pero además, una vez que se ha creado una buena relación escuchando sus problemas y tratando de entenderlos, es necesario iniciar un trabajo conjunto en torno a la pregunta podemos hacer? ¿De qué modo podemos ayudar a X a superar sus problemas?

Una vez planteada la pregunta, el orientador debe hacer ver a los padres varias cosas. En primer lugar, que si su hijo o hija no trabaja o no rinde no depende sólo de ellos, sino también de factores que a veces no controlan, como es el trabajo del profesor, razón por la que es importante en la medida de lo posible, que el profesor se implique y que haya un esfuerzo coordinado. Señalar esto debe tener el efecto de establecer un marco de trabajo realista: hay que hacer todo lo que se puede, aunque es posible que eso no sea suficiente.

Pero, en segundo lugar, hay que añadir que el que sus hijos rindan también depende de los padres, por lo que procede examinar qué pueden hacer. En este punto, teniendo en cuenta los factores del clima motivacional de la familia anteriormente expuestos, es preciso señalar que conviene hacer una reflexión sistemática sobre una serie de elementos, sobre el modo en que abordan los problemas académicos de los hijos, a saber:

- 1.Los comentarios que hacen relacionados con la escuela, su rendimiento y su aprendizaje.
- 2.Los límites que ponen a su actividad para canalizar tanto el trabajo escolar como la necesidad de libertad y ocio.

- 3.La cantidad y tipo de ayudas que proporcionan cuando los hijos les piden apoyo.
- 4.Los valores relacionados con el aprendizaje y la superación que ejemplifican con su propio comportamiento.
- 5.El valor que otorgan a la actuación y puntos de vista del profesor.

Conviene también señalar que aunque se van a analizar distintas formas de actuación, lo que influye a la larga en el esfuerzo que pueden poner los hijos no es cada factor aislado, sino el "clima" que se genera por la combinación de todos ellos.

Si los padres aceptan esta reflexión, la tarea del orientador es ir haciendo preguntas como mínimo en relación con cada uno de los elementos recogidos en el cuestionario de clima motivacional de la familia, cuestionario que puede servir de referencia. No obstante, para que no sea un interrogatorio, cabe actuar del modo que ilustramos a continuación

P.Piensen en lo siguiente. ¿Qué dicen con más frecuencia a sus hijos, "Tienes que ser el mejor", "Aplicáte, que tienes que aprobar", "Aprende todo lo que puedas", o nunca hacen comentario alguno como éstos?

(Se recoge la respuesta y se añade)

P.Pónganse en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si de modo regular oyen en su casa este tipo de comentarios? ¿Qué pensarían si no oyeran ninguno de ellos?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor decir?

(Se recoge la respuesta)

P.Piensen ahora qué dicen cuando sus hijos les traen las calificaciones si no son buenas - por ejemplo-, si traen un suspenso o una nota muy baja.

(Se deja que respondan y se añade)

Dicen que lo que comentan es... Pero piensen, a veces decimos cosas cómo "Vamos a ver dónde te has equivocado, que lo importante no es la nota sino aprender". O también, "Como no espables te van a ganar todos y no vas a llegar a ninguna parte". ¿Dicen ustedes cosas como éstas? ¿Qué otras cosas parecidas dicen?

(Se recoge la respuesta y se añade)

P.Pónganse de nuevo en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si de modo regular oyen en su casa este tipo de comentarios? ¿Qué pensarían, qué sentirían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor decir...

(Se recoge la respuesta)

Como puede comprobarse, lo que cabe hacer es, primero, plantear en forma de alternativa preguntas por los distintos modos de actuación, recoger la respuesta, y ayudar a anticipar qué pueden pensar, sentir y hacer los hijos si escuchan reiteradamente lo que se les dice, o si experimentan u observan diferentes formas de actuación. Eventualmente, si son muchos los alumnos que plantean problemas similares, se puede organizar un programa o escuela de padres basado en las ideas sobre los factores que configuran el clima motivacional de la familia, desarrollado sobre la base de las estrategias

expuestas, pero donde el intercambio con otras familias podría enriquecer el proceso de intervención. En otro trabajo (Alonso-Tapia, 2005a, capítulo 6) hemos presentado numerosos ejemplos que pueden ser útiles con este propósito.

5.4.6. Categorías de auto-observación y observación

Obviamente, el modo más preciso de evaluación de las pautas de actuación del profesor y uno de los que con más eficacia puede contribuir a que éstas cambien es la observación de lo que hace en clase. Esto siempre y cuando el profesor esté dispuesto a ello. Alternativamente, cabe pensar que el autorregistro realizado por el profesor de su propia actuación en clase - o de las actividades de planificación que determinan en buena medida esta última - puede proporcionarle información suficientemente precisa para determinar qué debe cambiar para poder ayudar a sus alumnos en general, y a los que no progresan en particular a alcanzar los objetivos educativos perseguidos. De cualquier modo, el problema que se plantea en ambos casos es qué categorías utilizar para registrar la actuación del profesor y qué criterios emplear para valorar la información recogida.

Una forma de dar respuesta al problema planteado es derivar las categorías de observación directamente de los criterios planteados en la primera parte y, más en concreto, del cuestionario de autoevaluación en el que de algún modo se han concretado. Por ejemplo, es posible categorizar las intervenciones del profesor al comienzo de la clase con un código como el que, de modo resumido, se presenta en el cuadro 5.9. De modo análogo, los principios sugeridos en el cuestionario para el análisis de los mensajes dados por el profesor antes, durante y después de las tareas pueden traducirse en las categorías que recoge el código que, de forma resumida, mostramos en el

cuadro 5.10. Siguiendo el mismo procedimiento es posible derivar códigos para el registro o autorregistro de otros aspectos de la forma de actuar del profesor.

Cuadro 5.9. Código para el registro de las intervenciones del profesor al comienzo de la clase

INS	Da información nueva o sorprendente. V.gr.: “Probablemente la mayoría no sabéis que...”.
ACP	Activa el conocimiento previo mediante preguntas. V.gr.: “¿Alguno ha oído hablar de...? ¿Qué has oído de...? ¿Qué más sabéis de...?”.
RCA	Activa el conocimiento previo recordando la clase anterior. V.gr.: “En la clase anterior nos habíamos planteado el siguiente problema...”.
EOC	Hace explícito el objetivo de aprendizaje: a) conceptual. V.gr.: “Al final de esta clase entenderemos qué es...”.
EOP	Hace explícito el objetivo de aprendizaje: b) procedimental. V.gr.: “Al final de esta clase sabremos cómo hacer X y cuándo hacerlo... Seremos capaces de...”.
EOA	Hace explícito el objetivo de aprendizaje: c) actitudinal. V.gr.: “Al final de esta clase comprenderemos (o bien: sabremos además, por experiencia) por qué es necesario actuar...”.
ME	La meta que propone es externa a la propia tarea de aprendizaje. V.gr.: “Prestad atención porque mañana va a haber un control...”.
MA	La meta que propone trae a primer plano de la conciencia del sujeto una situación de evaluación comparativa que puede afectar a su autoestima. V.gr.: “Al final veremos quién –o quiénes– son los que mejor han hecho la tarea...”.
MIC	La meta es intrínseca a la propia actividad de aprendizaje. El profesor hace explícito que al final se habrá incrementado la competencia del alumno de algún modo. Implica que se ha categorizado la explicitación de objetivos como EOC, EOP, EOA y además, que no se han registrado ME ni MY.
MID	La meta es intrínseca a la propia actividad de aprendizaje. El profesor hace explícito que al término de la actividad los alumnos habrán disfrutado con la experiencia X o que disfrutarán siempre que hagan algo similar. V.gr.: Al término de esta clase veréis cómo entender qué hay detrás de –una obra literaria, una pieza de música, un determinado diseño, etc.– os ayuda a disfrutar de... –su lectura, su audición, su contemplación, su estudio, etc.–.
SR	Presenta una situación que ilustra la relevancia de saber lo que se pretende enseñar. V.gr.: utiliza el ejemplo anteriormente presentado para ilustrar la relevancia de la ortografía y los signos de puntuación.

Cuadro 5.10. Código para el registro de los mensajes del profesor a sus alumnos a lo largo de la clase

-
- *Antes de la tarea*, además de las categorías para la codificación de los mensajes relacionados con la curiosidad, el interés y la relevancia que acabamos de describir, pueden utilizarse las siguientes:
 - PR Indica el proceso a seguir. V.gr.: "Para hacer esta tarea primero... después... Finalmente..."
 - RE Indica el resultado a conseguir. V.gr.: "El que no haya hecho bien al menos 8 de los 10 problemas, suspenderá".
 - MR Ayuda a establecer metas realistas. V.gr.: (Antes de oír una grabación de inglés) "No os preocupéis si no entendéis todo. Lo importante en este momento es que averigüéis de qué habla, si de X, Y o Z".
 - EB Sugieren el uso de estrategias para evitar el bloqueo. V.gr.: "Si en algún momento no sabéis qué hacer para continuar la redacción, no os quedéis preguntándoos qué decir; preguntaos con qué otros adjetivos podríais describir... y anotad cualquier adjetivo que os venga a la cabeza. Luego seleccionad los que sean relevantes".
 - *Durante las tareas*, y ante las dificultades manifestadas por los alumnos mediante preguntas u observadas directamente por el profesor al examinar como van trabajando los alumnos:
 - PE El profesor pide esfuerzo únicamente al responder al alumno. V.gr.: "Esfuézate, no quieras que te haga la tarea".
 - SO El profesor da la solución del problema directamente. V.gr.: "Busca una palabra en el diccionario y se la da al alumno buscada".
 - PS El profesor da pistas para que el propio alumno dé con la solución. V.gr.: "Vamos a ver... ¿Recuerdas el orden del alfabeto? ... Busca la letra "f"... Ahora busca, mirando la segunda letra de cada palabra donde esté la "a"... Trata ahora de seguir tú solo".
 - PL El profesor ayuda a planificar la tarea, mostrando cómo dividirla en pasos. V.gr.: "¿No sabes hacer el problema? Recuerda los pasos a seguir: ¿Qué me pide el problema?... ¿Qué información me da? ¿Cuál de estos datos es necesario y cuál no? ¿Qué información me falta? ¿Cómo puedo obtenerla? etc.".
 - *Después de concluida la tarea, al tener que informar al alumno de los resultados, el profesor o profesora*:
 - CIG Informan de la corrección o incorrección de la tarea de modo global.
 - CIE Informan de la corrección o incorrección de la tarea de modo específico.
 - CIR Indican la razón de por qué la tarea no es correcta o es mejorable. Implica registrar CIG o CIE.
 - IP Indican los progresos aunque, en conjunto, el trabajo no esté bien.
 - RP Llamam a la reflexión sobre el proceso seguido en la realización.
 - AP Ayudan a tomar conciencia del aprendizaje logrado y del aumento de competencia que implica.
 - CCA Muestran confianza en las capacidades del alumno
 - PEL Llamam la atención sobre la posibilidad de elección que abre lo aprendido
 - SEN Llamam la atención sobre la sensación que se experimenta tras superar una dificultad
-

Pese a que acabamos de señalar que el modo más preciso de evaluación de las pautas de actuación del profesor es la observación de lo que hace en clase - realizada por otros o por él mismo-, algo que puede hacer particularmente efectivo el uso de códigos como los descritos, así como el del propio cuestionario de autoevaluación en el que se apoyan, es que el profesor los emplee antes de sus clases, al planificar su actividad, para revisar y codificar las pautas de actuación que piensa desarrollar. Esto es especialmente necesario en el caso de aspectos como son la introducción de las clases, ya que debe plantearse cómo despertar la curiosidad, activar el interés y mostrar la relevancia de la actividad; en relación con la planificación de trabajos en grupo, ya que debe examinar si se dan las condiciones efectivas para que sean efectivos y no se produzcan los efectos negativos señalados por Salomon y Globerson (1989); y, finalmente, en relación con la evaluación, ya que saber de antemano en qué va a consistir facilita la planificación adecuada del resto de las actividades. El orientador debería, en consecuencia, motivar a los profesores a evaluar sus pautas de actuación del modo indicado como medio para garantizar las ayudas necesarias para facilitar la motivación, el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de relación de sus alumnos.

Resumen

En el presente capítulo hemos expuesto los supuestos desde los que evaluar y valorar los entornos de aprendizaje que profesores y padres crean con sus formas de actuar en la escuela y en la familia. Estos supuestos, avalados por la investigación, han servido de base para determinar cómo proceder al evaluar estos entornos, haciendo que profesores y padres se impliquen de modo que la evaluación sea el primer paso de la intervención. Somos conscientes de que, dada la cantidad de factores que intervienen en los problemas de aprendizaje, las ideas expuestas en este capítulo constituyen

sólo una introducción para afrontarlos. No obstante, la evidencia empírica que sustenta tanto los supuestos teóricos como la adecuación de los procedimientos de evaluación constituye una base sólida sobre la que comenzar a trabajar, sin olvidar las implicaciones derivadas de la naturaleza de los problemas específicos abordados en los capítulos anteriores, implicaciones que el orientador debe integrar con las ideas expuestas en este capítulo a la hora de determinar cómo evaluar, asesorar e intervenir.

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Ejercicio 1

Una de las formas de saber si se han asimilado los contenidos de este capítulo es ser capaz de analizar la forma de actuar de un profesor desde los supuestos descritos. Con este fin se incluyen a continuación - contextualizados - varios fragmentos de interacciones profesoralumno o de la actividad de los profesores al explicar para que el lector trate de valorar su adecuación o no en función de los criterios expuestos, de modo que sea posible después asesorar al profesor o profesora implicados.

3º de Primaria. En esta clase los alumnos han de aprender la estructura de los cuentos. En este contexto se observa la siguiente interacción:

COMIENZO

P.De momento, escuchamos todos. ¿Recordáis que en 1º y 2º ya escribáis cuentos?... Bueno, pues ahora vamos a hacer lo mismo y alguno puede pensar "Todos los años hacemos lo mismo". Pues no. Este año los cuentos van a ser...

A (Luis) ¡Mejores!

P.Eso es. Muy bien. Ahora, en 3º, tenéis que saber cómo se hace un...

A. (Toda la clase) ¡Cuento!

P.Estupendo. Para eso yo quiero antes escribirlo en la pizarra. Veamos, ¿cómo empieza un cuento...? (Todos los niños levantan la mano). ¿María? Sólo dos o tres palabras...

A. (María) Érase una vez...

P.Bien, érase una vez... Y eso, ¿qué quiere decir?

A.Hace muchos años...

P.Vale, hace muchos años... nos dice "cuándo" ocurre la historia. ¿Y qué iría además del cuándo?

A ¿...?

P.Dónde, dónde ocurren las cosas. Cuándo y dónde. ¿Qué viene después... (Varios niños levantan la mano), Juan?

A (Juan) El final.

P.El final viene después, sí... pero ¿no llegas al final un poco pronto?

A (Juan) La primera parte.

P.Vale, sí, pero, ¿qué escribimos en la primera parte?

A.El personaje.

P.Vale, pero ¿cómo se le llama también?

A.Los actores.

P.Bueno, el protagonista, vale. Entonces empezamos: cuándo y dónde
- en tiempos de Maricastaña, en un país muy lejano; ya está. Ahora
viene el personaje... un rey, un...

A. ¡Un niño!

P.Muy bien, por supuesto, un niño... Tercera parte... qué le pasa...

A.De qué va.

Ejercicio 2

Este ejercicio es semejante al anterior, pero con una diferencia. A continuación se presentan de forma resumida dos fragmentos distintos pero referidos a una misma clase. Como en el caso anterior, se trata primero de analizarlos desde los supuestos descritos pero también, después, de compararlos.

Fragmento 1

P.Vamos a seguir con el tema de Zaire. Primero vamos a ver el mapa que hicimos ayer, y luego vamos a seguir con los climas. En el mapa lo único que hay que ver es, primero, los Grandes Lagos, que es justo en el centro, de forma que tenéis el lago Tanganica... abajo del todo... Encima el lago Victoria... Luego el Zaire que está justo ahí... y luego Burundi. Bueno... en la foto de debajo...

(Interrumpiendo la explicación) Eran, la próxima vez te vas a ir

fuera. Estoy harta. Cállate.

P.Debajo tenéis tres cuadritos que resumen la situación de los tres países implicados en la crisis. En el de Zaire pone gobierno presidencialista, dándose actualmente una violenta confusión institucional por la existencia de textos constitucionales contradictorios. El jefe de estado es Mobutu Sese Seko, que ayer os hacía tanta gracia. Escribid ahí que ahora está viviendo en Niza. El idioma oficial es el francés, pero tenéis que la gente habla otras lenguas...

(Sigue hasta que termina esta información, y dice después)

P.Bueno, ahora vamos a ver qué hay que recordar del texto. En la segunda columna, justo debajo del mapa, habla de la economía, que es lo que nos interesa para lo del otro día. Empieza a leer, Sergio. ¿Nos callamos ya?... (Hay jaleo en clase) Vamos a hacer una cosa. Dejamos la historia y nos vamos a los climas de ayer para que la gente se calle...

Fragmento 2

P. A ver, atended. Vamos a continuar con el tema de ayer. ¿Recordáis las preguntas que nos hacíamos al comenzar?

A1. Sí, que cómo era posible que en una zona que había vivido tanto tiempo en paz, de pronto hubiese las matanzas que ha habido...

A2. Y que si creíamos que era posible que en España ocurriese algo así y, también, qué podíamos hacer para que no ocurriera...

P.Muy bien. ¿Y recordáis qué hicimos para empezar a responder a estas preguntas?

A3. Cada uno dijo lo que pensaba, y luego dijo que íbamos a ver si descubríamos la respuesta...

P.Exacto. Cada uno de vosotros tiene una hipótesis, una idea sobre lo que puede haber causado la catástrofe que ha tenido lugar en aquella región. El problema, como ocurre con las hipótesis científicas, es comprobar cuál de ellas es la más acertada. Para ello vamos a ver qué información nos da el texto. Fijaos, una cosa que nos puede ayudar a descubrir la respuesta es situarnos con la imaginación en el lugar en que han ocurrido los hechos. Vamos a hacerlo al tiempo que adquirimos algo de cultura. Veamos dónde nos dice el texto que está situada Ruanda...

Ejercicio .3

Otra forma de saber si se han asimilado los contenidos del capítulo, en este caso en relación con la evaluación e intervención de la forma de actuar de los padres, es situarnos en una entrevista y plantear preguntas e ilustrar su sentido con ejemplos, de forma análoga a como se ha hecho en el apartado 5.4.5 sobre otros factores del clima motivacional de la familia. En consecuencia, proponemos el planteamiento de tales preguntas en relación con:

1.El tipo de límites y el modo de establecerlos.

2.Las ayudas durante el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, pueden compararse las preguntas planteadas con las que

se presentan en el apartado de soluciones.

Soluciones

Solución al ejercicio 1

3° de Primaria. Aprendizaje de la estructura de los cuentos

Fragmento	Comentario
P. De momento, escuchamos todos. ¿Recordáis que en 1º y 2º ya escribíais cuentos?... Bueno, pues ahora vamos a hacer lo mismo y alguno puede pensar “Todos los años hacemos lo mismo”. Pues no. Este año los cuentos van a ser... A. (Luis) ¡Mejores! P. Eso es. Muy bien. Ahora, en 3º, tenéis que saber cómo se hace un... A. (Toda la clase) ¡Cuento! P. Estupendo. Para eso yo quiero antes escribirlo en la pizarra. Veamos, ¿cómo empieza un cuento... (Todos los niños levantan la mano) ¿María? Sólo dos o tres palabras... A. (María) Érase una vez... P. Bien, érase una vez... Y eso, ¿qué quiere decir? A. Hace muchos años... P. Vale, hace muchos años... nos dice “cuándo” ocurre la historia. ¿Y qué iría además del cuándo? A. ¿...? P. Dónde, dónde ocurren las cosas. Cuándo y dónde. ¿Qué viene después... (Varios niños levantan la mano) , Juan? A. (Juan) El final. P. El final viene después, sí... pero ¿no llegas al final un poco pronto? A. (Juan) La primera parte. P. Vale, sí, pero, ¿qué escribimos en la primera parte? A. El personaje. P. Vale, pero ¿cómo se le llama también? A. Los actores. P. Bueno, el protagonista, vale. Entonces empezamos: cuándo y dónde –en tiempos de Maricastaña, en un país muy lejano; ya está. Ahora viene el personaje... un rey, un... A. ¡Un niño! P. Muy bien, por supuesto, un niño... Tercera parte... qué le pasa... A. De qué va.	• La profesora <i>enlaza la actividad</i> con la de años anteriores, pero lo hace sugiriendo continuidad y novedad, lo que <i>activa la curiosidad</i>. • Hace <i>participar</i> a los niños desde el comienzo, lo que facilita su implicación y la experiencia de que se avanza • <i>Elogia</i> las respuestas positivas, lo que favorece la autoestima. • <i>Establece el objetivo de aprendizaje</i>, lo que da sentido y claridad a la tarea • Va haciéndoles recordar los distintos elementos de la estructura del cuento pero, como los niños tienen un pensamiento muy concreto, introduce explícitamente categorías –cuándo, dónde, etc.,– que ayudan a comprender la estructura general, facilitando la experiencia de progreso. • Sin descalificar la intervención del niño, le van haciendo preguntas que, <i>paso a paso</i>, le ayudan a centrar su atención en los aspectos relevantes.

Solución al ejercicio 2

Fragmento 1	Comentario
P. Vamos a seguir con el tema de Zaire. Primero vamos a ver el mapa que hicimos ayer, y luego vamos a seguir con los climas. En el mapa lo único que hay que ver es, primero, los Grandes Lagos, que es justo en el centro, de forma que tenéis el lago Tanganica... abajo del todo... Encima el lago Victoria... Luego el Zaire que está justo ahí... y luego Burundi. Bueno... en la foto de debajo... <i>(Interrumpiendo la explicación)</i> Fran, la próxima vez te vas a ir fuera. Estoy harta. Cállate.	• La profesora comienza señalando el tema, pero no plantea preguntas para despertar curiosidad, no señala qué es lo que han de aprender ni para qué puede servir saberlo. • Señala algunos elementos del tema –mapas y climas– sin establecer para qué lo van a ver. Esta forma de actuar no transmite la sensación de organización. • Continúa señalando, sin que se sepa para qué, distintos elementos del texto. La falta de propósito y significado de la tarea dificulta la implicación. De hecho, no ha implicado a sus alumnos en la tarea haciéndoles participar.
P. Debajo tenéis tres cuadritos que resumen la situación de los tres países implicados en la crisis. En el de Zaire pone gobierno presidencialista, dándose actualmente una violenta confusión institucional por la existencia de textos constitucionales contradictorios. El jefe de estado es Mobutu Sese Seko, que ayer os hacía tanta gracia. Escribid ahí que ahora está viviendo en Niza. El idioma oficial es el francés, pero tenéis que la gente habla otras lenguas... <i>(Sigue hasta que termina esta información, y dice después)</i>	• La interrupción puede deberse a que los alumnos desconectan y se ponen a hacer otras cosas. • Usa la amenaza como medida de control, algo que a la larga suele ser ineficaz. • La explicación sigue con las características señaladas, pero además utiliza un vocabulario abstracto sin asegurarse de si sus alumnos saben a qué hace referencia, y pide que se anoten detalles irrelevantes.
P. Bueno, ahora vamos a ver qué hay que recordar del texto. En la segunda columna, justo debajo del mapa, habla de la economía, que es lo que nos interesa para lo del otro día. Empieza a leer, Sergio.	• Después de la explicación –en lugar de haberlo hecho antes– señala qué es lo importante. No obstante, lo hace con falta de claridad –no se sabe “qué es lo que interesa” y a qué “otro día” se refiere.
P. ¿Nos llamamos ya?... <i>(Hay jaleo en clase)</i> Vamos a hacer una cosa. Dejamos la historia y nos vamos a los climas de ayer para que la gente se calle...	• Para manejar el jaleo, debido probablemente a la falta de interés, deja la asignatura y utiliza otro tema a modo de castigo, con lo que el valor de su posible aprendizaje queda devaluado.

<i>Fragmento 2</i>	<i>Comentario</i>
P. A ver, atended. Vamos a continuar con el tema de ayer. ¿Recordáis las preguntas que nos hacíamos al comenzar? A1. Sí, que cómo era posible que en una zona que había vivido tanto tiempo en paz, de pronto hubiese las matanzas que ha habido... A2. Y que si creíamos que era posible que en España ocurriese algo así y, también, qué podíamos hacer para que no ocurriera...	• A diferencia del caso anterior, la profesora hace participar a los alumnos desde el comienzo. Las respuestas de los alumnos muestran –y retoman– las preguntas utilizadas para suscitar curiosidad y mostrar que examinar el problema es relevante, pues tal vez puedan hacer algo para evitarlo.
P. Muy bien. ¿Y recordáis qué hicimos para empezar a responder a estas preguntas? A3. Cada uno dijo lo que pensaba, y luego dijo que íbamos a ver si descubríamos la respuesta... P. Exacto. Cada uno de vosotros tiene una hipótesis, una idea sobre lo que puede haber causado la catástrofe que ha tenido lugar en aquella región. El problema, como ocurre con las hipótesis científicas, es comprobar cuál de ellas es la más acertada. Para ello vamos a ver qué información nos da el texto. Fijaos, una cosa que nos puede ayudar a descubrir la respuesta es situarnos con la imaginación en el lugar en que han ocurrido los hechos. Vamos a hacerlo al tiempo que adquirimos algo de cultura. Veamos dónde nos dice el texto que está situada Ruanda...	• Recuerda que les había planteado un desafío, haciendo que explicitaran lo que sabían, mostrándoles que era insuficiente y planteándoles la necesidad de encontrar una respuesta. • Hace explícitos los pasos a dar, las estrategias a utilizar y un objetivo adicional, lo que transmite sentido y seguridad, y aporta nuevas estrategias de aprendizaje –situarse con la imaginación y visualizar el lugar...–.

Comparación

Como ha podido comprobarse, las diferencias son muchas: Frente a lo que ocurre en el primer caso, donde no se plantean preguntas novedosas que despierten curiosidad, y que muestren la relevancia de la tarea, en el segundo no sólo se hace, sino que además se implica a los alumnos en el proceso, haciendo que muestren lo que saben, haciéndoles ver que no es suficiente y planteándoles un desafío. La tarea en este segundo caso cobra un sentido que no tiene en el primero. Además, en la última intervención el proceso se hace explícito, todo lo cual transmite a los alumnos la experiencia de que están aprendiendo. Nada de esto hay en la primera clase

en que los alumnos llegan a actuar de forma disruptiva, lo que no ocurre en la segunda clase.

Solución al ejercicio 3

Si de lo que se trata es de explorar los límites, conviene partir de situaciones como las tres que se presentan a continuación.

P. Piensen en lo siguiente. A menudo los hijos cuando llega la hora de hacer los deberes ponen excusas diciendo que los harán más tarde, que quieren primero ver la tele un rato o salir con un amigo o una amiga. En estos casos, ¿qué suelen hacer? ¿Dejarles que hagan lo que quieran? ¿Decirles que mientras no hagan los deberes, ni tele ni amigos? ¿Preguntarles qué piensan hacer y dejarles que programen su tiempo sin dejar para el final los deberes? ¿Tienen alguna regla fija al respecto?

(Se recoge la respuesta y se añade)

P. Pónganse en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si la actitud de sus padres fuera regularmente la que han descrito? ¿Qué sentirían, qué pensarían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor hacer?

(Se recoge la respuesta)

P. A menudo los hijos, incluso si se ponen a estudiar o a hacer los deberes, dicen enseguida que han terminado. En estos casos, ¿qué hacen ustedes normalmente? ¿Les dejan ir a hacer otras cosas? ¿Les piden que les enseñen los deberes para ver cómo están? Si han

estado estudiando, ¿controlan de algún modo lo que han aprendido - por ejemplo - preguntándoles sobre lo que han estudiado?

(Se deja que respondan y se añade)

P. Pónganse de nuevo en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si la actitud de sus padres fuera regularmente la que han descrito? ¿Qué sentirían, qué pensarían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor hacer?

(Se recoge la respuesta)

P. A veces los hijos, teniendo que ir a clase al día siguiente, se quedan hasta tarde leyendo, conversando con amigos o amigas a través del ordenador o el móvil, o deambulando por Internet, lo que hace que al día siguiente estén cansados y no rindan. En estos casos, ¿qué hacen ustedes normalmente? ¿Les dejan que decidan ellos cuándo "desconectarse" para dormir? ¿Les retiran el móvil y les desconectan el ordenador? ¿Aprovechan el momento en que les piden que desconecten para hablar con ellos de cómo ha ido el día o de alguna otra cosa? Y sobre todo, si les dicen algo, ¿cómo se lo dicen?

(Se deja que respondan y se añade)

P. Pónganse de nuevo en el lugar de su hijo. ¿Qué consecuencias tendría que sus padres no les dijese nada y les dejase a su aire? ¿Y qué pasaría si sus padres regularmente controlasen la hora de dormir? ¿Y si lo hiciesen al tiempo que se quedan a hablar un momento con ellos? ¿Qué sentirían, qué pensarían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor hacer?

(Se recoge la respuesta)

Por otra parte, si de lo que se trata es de explorar el modo de actuar cuando los hijos demandan ayuda, cabría proceder más o menos planteando intervenciones como las siguientes:

P. ¿Qué suelen hacer ustedes, en general, cuando sus hijos tienen dificultades y les piden ayuda? ¿Decirles que no tienen tiempo o no saben y que pregunten al profesor? ¿Decirles que escriban un correo a otro compañero para si ver ellos les pueden ayudar? ¿Les hacen directamente el problema o la tarea que ellos no saben hacer? ¿Les pregunta dónde tienen dificultades y les enseña cómo pueden resolverlas ellos mismos?

(Se deja que respondan y se añade)

P. Pónganse de nuevo en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si la actitud de sus padres fuera regularmente la que han descrito? ¿Qué sentirían, qué pensarían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor hacer?

(Se recoge la respuesta)

P. Y ya en particular, más en concreto, si deciden ayudar a sus hijos, por ejemplo, cuando no saben hacer un problema o cómo hacer una redacción, ¿cómo suelen hacerlo?

(Se recoge la respuesta)

P. ¿Hacen cosas como, por ejemplo, decirles: "¿Te has preguntado cómo puedes hacerlo?" antes de decirles qué pueden hacer? O bien, decirles: ¿Qué has hecho tú para intentar resolver el problema? ¿O por el contrario les dan instrucciones directamente sobre cómo pueden hacerlo? Piensen en la última situación en que ha ocurrido si eso les ayuda a recordar.

(Se deja que respondan y se añade)

P. Pónganse de nuevo en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si el modo de actuar de sus padres fuera regularmente el que ha descrito? ¿Qué sentirían, qué pensarían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor hacer?

(Se recoge la respuesta)

P. Imaginen que su hijo o su hija les traen una tarea para que ustedes se la revisen. ¿Qué suelen hacer ustedes?

(Se recoge la respuesta)

P. ¿Se la revisan directamente y les dicen si hay algo que está mal y que lo corrijan? ¿Hacen cosas como, por ejemplo, pedirles que les expliquen por qué han hecho el problema o la tarea como los han hecho antes de decirles si están bien o mal y por qué?

(Se deja que respondan y se añade)

P. Pónganse de nuevo en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si el modo de actuar de sus padres fuera regularmente el que ha descrito? ¿Qué

sentirían, qué pensarían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor hacer?

(Se recoge la respuesta)

P. Si su hijo o su hija les ha traído una tarea con errores, además de indicarles que los corrija, ¿hacen algo más?

(Se recoge la respuesta)

P. ¿Les hacen que se pregunten qué han aprendido de sus errores?
¿Valoran su esfuerzo a pesar del error? ¿O no hacen nada más?

(Se deja que respondan y se añade)

P. Pónganse de nuevo en el lugar de su hijo. ¿Qué pasaría si el modo de actuar de sus padres fuera regularmente el que ustedes han descrito?
¿Qué sentirían, qué pensarían y qué harían?

En consecuencia, ¿qué les parece que sería mejor hacer?

(Se recoge la respuesta)

6

Valoración de la evaluación del conocimiento y de la competencia curricular

6.1. Introducción y objetivos

Como se ha señalado en el capítulo anterior, uno de los factores que configuran el entorno de aprendizaje y que influyen para bien o para mal en la motivación y en el modo de afrontar las actividades de aprendizaje es la forma en que los profesores evalúan a sus alumnos. Este hecho tiene tres implicaciones importantes.

En primer lugar, cuando un profesor pregunta al orientador qué puede hacer en relación con algún alumno o alumna específicos que no progresan, es frecuente que se analicen las dificultades que éstos encuentran en la recogida, organización, almacenamiento y comunicación de la información y en los procedimientos y estrategias que el alumno o alumna en cuestión emplean para resolver problemas y razonar de modo crítico llegando a conclusiones propias. Sin embargo, actuar de éste modo significa presuponer que las dificultades que uno u otra experimentan se deben exclusivamente a sus características personales. Se olvida en la práctica que el contexto definido por las características de la actividad escolar y, especialmente, por la forma y contexto en que se plantea la evaluación puede estar influyendo en buena medida en las dificultades que experimenta el alumnado. Por esta razón, una

de las primeras acciones que debería realizar todo orientador cuando se demanda su ayuda en relación con algún alumno que presenta dificultades es examinar "respecto a qué criterios no progresa". Realizar este examen implica acceder a los trabajos, informes y exámenes que sirven de base para la evaluación del alumno por parte de los profesores, así como conocer el contexto en que ésta se plantea y el uso que el profesorado hace de la información que proporciona, y valorar sus posibles implicaciones en relación con el problema que se pretende ayudar a resolver.

En segundo lugar, tanto si se desea dar apoyo a los alumnos en general para prevenir las dificultades de aprendizaje como a aquellos para los que se pide ayuda una vez que los problemas se han presentado, es preciso ayudar a los profesores a reflexionar sobre el modo en que evalúan, sobre el impacto que las distintas formas de evaluación tienen en la forma en que los alumnos afrontan el aprendizaje, y sobre los cambios que puede ser necesario introducir en la evaluación para mejorar la motivación y el aprendizaje. La razón es que sin modificar el contexto definido por la evaluación es muy difícil que los alumnos adopten estrategias de aprendizaje más eficaces. Esta dificultad surge del hecho siguiente. Nuestro conocimiento puede concebirse como una herramienta que utilizamos diariamente en diferentes contextos, como realizar un examen, resolver un problema que se nos plantea en casa, convencer a otras personas, etc. Es, pues, un conocimiento "para uso en situaciones concretas" (Caravita y Halldén, 1994). En consecuencia, las características del contexto en que se espera que haya que utilizarlo influyen en las actividades que los alumnos realizan para conseguirlo. Si, por ejemplo, esperan tener que realizar una prueba de opción múltiple sobre hechos y datos que han escuchado en clase o que han tenido que leer en sus libros de texto, lo más probable es que estudien de modo diferente a como lo harían si supiesen que el examen va a constar de problemas abiertos en los que deben

pensar sobre situaciones nuevas. De hecho, los tipos de tareas utilizadas por los profesores para obtener la información que les sirve para evaluar a los alumnos difieren en las demandas cognitivas que plantean, lo que requiere que éstos estudien de distintos modos y no todos facilitan igualmente la comprensión y el aprendizaje.

Además, en tercer lugar, es preciso ayudar a los profesores a reflexionar sobre el conjunto de condiciones que configuran el proceso de evaluación - grado en que los profesores hacen explícitas las metas de aprendizaje a conseguir y su relevancia, secuencia y organización de las actividades de evaluación, tiempo disponible para realizar las tareas de evaluación, frecuencia y tipo de retroalimentación a partir de los resultados, etc.-. La razón es que no sólo el tipo de tareas utilizadas en el proceso de evaluación, sino también las características de las condiciones referidas influyen en la motivación e interés con que los alumnos afrontan el aprendizaje (Alonso-Tapia y López, 1999; Alonso-Tapia y Pardo, 2006). Esta influencia es doble. Por un lado, realizar correctamente las tareas de evaluación exige conocimientos a los que los alumnos pueden no atribuir valor alguno, lo que afecta a su interés por aprender, a la calidad del aprendizaje y a las calificaciones. Por otra parte, el modo en que los profesores configuran el proceso de evaluación influye en que los alumnos perciban las ocasiones de evaluación como una oportunidad para aprender o, por el contrario - como suele ser más frecuente-, como un juicio en el que se pone de manifiesto su competencia o incompetencia frente a los demás (Alonso-Tapia, 2005). El que las situaciones de evaluación se perciban de un modo u otro influye, a su vez, en los tipos de estrategias que los alumnos ponen en juego a la hora estudiar (Dweck y Elliot, 1983; Garner, 1990), lo que repercute en su aprendizaje en general y en el cambio conceptual en particular (Schnotz y Preu, 1997).

Finalmente, a veces - a menudo en el contexto del diseño y evaluación de programas de intervención diseñados con alguna finalidad educativa concreta - es necesario asesorar al profesorado sobre criterios para la evaluación de las competencias cuya adquisición constituye el objetivo de la actividad educativa, competencias que se trabajan desde distintas áreas y con planteamientos curriculares diferentes. La importancia de este asesoramiento radica en dos hechos. Primero, toda evaluación se apoya en tres componentes, a saber, un modelo cognitivo de lo que implica poseer la competencia que se supone que los alumnos deben haber adquirido, un conjunto de observaciones del conocimiento y las competencias que los alumnos ponen de manifiesto cuando realizan distintas tareas en las situaciones concretas, y un conjunto de inferencias mediante las que interpretar lo que el alumno ha hecho y extraer conclusiones sobre el grado en que posee el conocimiento y las competencias señaladas (Pellegrino, Chudowsky y Glaser, 2001). En consecuencia, si al asesorar al profesorado no se le ayuda a tomar conciencia de que los datos de cualquier evaluación no son un duplicado de lo que el sujeto sabe, sino un indicador que requiere interpretación, de que las observaciones de que dependen las inferencias e interpretaciones varían según el tipo de tarea utilizada, y de que el diseño de las tareas se basa en las suposiciones de que parten acerca de lo que implica conocer, las inferencias sobre el grado en que los alumnos han adquirido las competencias buscadas pueden ser erróneas y las decisiones que se tomen sobre la base de las inferencias señaladas también. Segundo, los modos de evaluación que el orientador u orientadora propongan a los profesores condicionarán el modo de concebir qué es lo que hay que trabajar y cómo hacerlo, influyendo en el entorno de aprendizaje creado por éstos y, por esta razón, en la motivación de los alumnos y en el modo en que se enfrentarán al trabajo académico (Harlen y Crick, 2003).

Para realizar las tres tareas anteriores el orientador necesita dos cosas. Por una parte, necesita disponer de conocimientos sobre criterios, tareas, procedimientos y condiciones de evaluación y uso de los resultados de la misma adecuadamente fundamentados. Estos conocimientos permitirán valorar los planteamientos de los profesores y sugerir alternativas cuando proceda. Por otra parte, el orientador necesita conocer cómo presentar estas sugerencias para que no sean rechazadas sino aceptadas y puestas en práctica por los profesores. Las dos necesidades señaladas plantean una pregunta básica: ¿Desde qué supuestos valorar la adecuación de las tareas y procedimientos de evaluación utilizados o propuestos por los profesores? ¿Y cómo realizar la evaluación en la práctica?

Teniendo presentes las preguntas planteadas, con los contenidos y actividades sugeridas en el presente capítulo se busca conseguir dos objetivos principales 1) que el lector -y futuro orientador - adquiera una representación adecuada y funcional de los criterios desde los que poder valorar la adecuación de las tareas y procedimientos de evaluación utilizados o propuestos por los profesores; 2) que sepa cómo proceder en la práctica a la hora de valorar la evaluación o las propuestas de evaluación de competencias realizadas por los profesores para que su asesoramiento tenga un impacto efectivo.

6.2. Supuestos desde los que valorar la evaluación y asesorar en el diseño de evaluaciones

Para poder asesorar adecuadamente a los profesores, el orientador necesita ante todo saber qué objetivos buscan los profesores cuando plantean una evaluación, desde qué supuestos realizan su trabajo y cuáles son las fuentes de insatisfacción con el modo de hacerlo, en el caso de que existan. Los dos

primeros aspectos son necesarios para poder entender el modo de actuar el profesor ya que nos sitúan en su punto de vista. El segundo, por otro lado, nos proporciona su motivación para el cambio. Si ésta no existe y, a pesar de ello es necesario cambiar, hay que comenzar por crearla.

En segundo lugar, el orientador necesita conocer qué deberían conocer los profesores - aparte de los conocimientos específicos de su disciplina - para poder plantear una evaluación adecuadamente y, paralelamente, qué criterios nos dicen si una evaluación está bien planteada tanto si el objetivo es ayudar a los alumnos a aprender como si es decidir si aprueban y pasan de curso. Este tipo de conocimientos es el que permitiría al orientador ayudar al profesorado a reflexionar sobre la adecuación de los modos en que evalúa a sus alumnos y a cambiar si es necesario.

6.2.r. Situaciones que exigen que los profesores evalúen el conocimiento de sus alumnos

Todos los profesores tienen una idea de qué es evaluar y de los fines para los que debe servir la evaluación. Para la mayoría implica básicamente hacer preguntas o proponer la resolución de tareas o problemas a los alumnos para determinar el grado en que han aprendido unos conocimientos o asimilado ciertas reglas y, de este modo, decidir si un alumno aprueba o no y, en este último caso, sobre qué aspectos del contenido a aprender es preciso seguir insistiendo. En otros casos - en la práctica, sobre todo, en el de los alumnos más pequeños - la evaluación está orientada principalmente a obtener información que permita al profesor o profesora ayudarles a progresar.

El propósito puede condicionar el planteamiento y los resultados de la evaluación. Sin embargo, con independencia del propósito perseguido, varios trabajos han puesto de manifiesto la existencia de ciertas "preferencias" a la

hora de la evaluación (Black y Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Pellegrino, Chudowsky y Glaser, 2001; Villa y Alonso-Tapia, 1996 a y b). En Ciencias Sociales, por ejemplo, cerca del 70% de las tareas que se ponen a los alumnos en Secundaria demanda fundamentalmente la capacidad de memorizar información, aunque no se comprenda. De modo semejante, casi el 80% de las tareas en el área de Matemáticas exige recordar y aplicar algoritmos, esto es, realizar "ejercicios" más que resolver problemas.

El que existan preferencias no significa que el profesorado esté completamente satisfecho con sus formas de evaluar y, mucho menos, con los resultados que obtiene. ¿Hasta qué punto la información obtenida constituye un indicador válido de lo que el sujeto sabe?, se preguntan los profesores. ¿Qué significa «saber»? Si un alumno no sabe algo, ¿puedo deducir del modo en que evaluó qué tipo de ayuda debo darle para que pueda progresar? ¿Será correcto promocionarle - o no hacerlo - en función de la información obtenida? ¿Qué características debe tener esta información para constituir un criterio de promoción válido?

Siempre que un profesor evalúa responde de algún modo a las cuestiones anteriores, aunque eso no significa que se encuentre satisfecho con el modo de evaluar por varias razones:

- Primero, porque a una gran parte de los alumnos parece olvidárseles todo lo que han aprendido una vez que la evaluación ha concluido. El hecho de que esto ocurra cuestiona el valor del recuerdo como indicador de aprendizaje.
- Segundo, aun cuando recuerden lo aprendido, a menudo los alumnos son incapaces de aplicarlo a situaciones nuevas. Saber "contar lo que aprendieron", pero "no saben usarlo". No son capaces de realizar una

adecuada transferencia que manifieste que se han conseguido los objetivos educativos, objetivos que implica poseer competencias - saber qué hacer, cuándo, cómo y por qué hacerlo - y no sólo verbalizar lo aprendido.

-Tercero, si al ser evaluados los alumnos muestran que no poseen los conocimientos que se esperaba que hubieran adquirido, suele pedírseles que sigan trabajando sobre los mismos, práctica que a menudo resulta ineficaz. La razón es que se les dice que no saben, pero no se les indica qué es lo que deben hacer específicamente para superar sus dificultades porque el diseño de la evaluación no permite saberlo.

-Cuarto, profesores y profesoras observan también que si cuando los alumnos fracasan en las evaluaciones no se les da la ayuda adecuada, se desmotivan y dejan de esforzarse porque no ven que puedan llegar a conseguir nada positivo, ya que no saben cómo hacerlo.

Ante las fuentes de insatisfacción mencionadas cabe preguntarse por qué profesores y profesoras no modifican su forma de evaluar haciendo que se ajuste a modelos más efectivos. Las razones son fundamentalmente dos. Por una parte se ha comprobado que las ideas de muchos de ellos sobre cómo evaluar una determinada competencia para saber si los alumnos la poseen y, en caso negativo, para poder ayudarles son inadecuadas (Alonso-Tapia, Asensio, López y Carriedo, 2004). Por ejemplo, para evaluar la comprensión de un texto extraído de los "Cuadernos de quejas del Tercer Estado" realizadas durante la Revolución Francesa, hasta un 60% de los profesores consideraron adecuado hacer preguntas como "El Antiguo Régimen", preguntas que se podían contestar sin ni siquiera haber leído el texto. Por otra parte, incluso conociendo procedimientos adecuados, muchos profesores no

los utilizan - al menos de modo regular - por el coste que puede suponer no sólo diseñar tareas de evaluación que respondan a los mismos, sino porque consideran que para evaluar con tareas que exijan aplicación y transferencia de conocimientos es preciso modificar la forma de trabajar en clase, lo que supone un esfuerzo adicional.

Los hechos descritos relativos a los objetivos que se buscan al evaluar, a los supuestos desde los que se plantea la evaluación, a las fuentes de insatisfacción con ésta y a la motivación para el cambio exigen del orientador conocer dos cosas para poder ayudar de modo efectivo:

- a) Qué condiciones debe reunir una evaluación de modo que se pueda saber, por un lado, si los alumnos poseen realmente las competencias a adquirir y en qué grado y, por otro lado, qué tipo de ayudas específicas necesitan en caso de fracaso.
- b) Qué condiciones crear -y cómo hacerlo - para que los profesores lleven a la práctica las sugerencias derivadas del asesoramiento sobre el modo y condiciones de la evaluación.

6.2.2. Condiciones para una adecuada evaluación del conocimiento

Para poder evaluar el conocimiento adecuadamente es necesario tener claro:

- a) Qué es lo que los alumnos deben conocer y ser capaces de hacer con lo que saben.
- b) Qué es lo que puede considerarse como criterio de conocimiento y de aprendizaje.
- c) Qué condiciones de la evaluación influyen positivamente en la

motivación y el aprendizaje y cuáles lo hacen negativamente.

Este triple conocimiento permite decidir qué tipos de tareas de evaluación y de formas de organizarla es más adecuado emplear al evaluar si se desea que la información recogida sirva para ayudar a los alumnos en su aprendizaje. Veamos, pues, qué implica cada uno de los puntos mencionados.

A) ¿Qué deben saber los alumnos?

Un prerequisite necesario de toda evaluación es decidir qué es lo que los alumnos deben saber, tarea que implica definir los objetivos de aprendizaje en el marco del currículo, algo que puede hacerse con distinto grado de generalidad y de modos cualitativamente diferentes y que depende de los supuestos sobre lo que significa "saber" Por ejemplo, en un tema de Ciencias Naturales de 1º de ESO como "El aire y el agua" los objetivos pueden definirse de modo general mediante afirmaciones del tipo "El alumno debe conocer conceptos como atmósfera, temperatura, presión, humedad, evaporación, latitud, etc." Pero definir los objetivos de modo tan general dificulta la posibilidad de averiguar si los alumnos saben lo que deben saber pues, ¿qué significa "saber" en este caso?

Los objetivos pueden, sin embargo, definirse de una forma más específica, en función del tipo de respuesta o comportamiento observable que el alumno debe realizar, ya que lo observable es lo único a lo que tenemos acceso directo. Así, una forma más específica de definir el objetivo anterior es decir que el alumno debe recordar la definición de los conceptos señalados, o que debe demostrar la comprensión de textos en los que estos conceptos aparezcan señalando la alternativa que recoja su significado preciso, o que debe resolver problemas que requieran conocer cómo proceder, además de entender el significado de los conceptos mencionados. Aunque ser capaz de

realizar todas estas tareas pueda ser un ejemplo de lo que se sabe sobre el tema "El aire y el agua", cada tarea requiere poner en práctica modos de conocimiento que implican un diferente grado de elaboración. Por ejemplo, no es lo mismo recordar una definición que decidir, dadas diferentes medidas de temperatura, presión atmosférica, humedad, etc., en cuál de varias situaciones es más probable que llueva. Por ello, es conveniente determinar del modo más concreto posible qué es lo que va a considerarse como objetivo de aprendizaje.

Por otra parte, los objetivos pueden definirse de modos cualitativamente distintos. Por ejemplo, pueden definirse también sobre la base del tipo de representación cognitiva que se espera que el alumno construya en relación con un concepto, procedimiento, principio o un conjunto de ellos, o sobre la base del tipo de decisiones que debe tomar en una situación dada y de la justificación de las mismas. En este caso, los comportamientos y respuestas observables constituyen sólo indicadores potenciales del grado de reestructuración de los conocimientos del sujeto. Indicadores potenciales porque, para poder concluir a partir de los mismos que el sujeto ha adquirido o no unos conocimientos determinados, se requiere que la evaluación se ajuste a un modelo cognitivo que especifique los tipos de respuestas que cabe esperar si la reestructuración de los conocimientos es la adecuada, que se realice utilizando tareas que permitan observar actuaciones de los alumnos suficientemente informativas de los supuestos y procesos en los que se apoyan y, en consecuencia, de las razones de los errores si los hay, y que - supuesto el modelo cognitivo - se pueda interpretar de forma válida la evidencia disponible (Pellegrino, Chudowsky y Glaser, 2001). En el siguiente apartado volveremos sobre este punto para ilustrar lo que implica definir los objetivos desde modelos cognitivos, tarea que hemos ilustrado en varios de nuestros trabajos (Alonso-Tapia, 1997b; Alonso-Tapia, Abad y Sánchez,

2008).

B) ¿Qué es lo que puede considerarse como criterio de conocimiento y aprendizaje?

Para determinar lo que conocen alumnos y alumnas no basta con definir qué objetivos deben alcanzar o qué tipo de reorganización de los conocimientos deben haber conseguido pues, además de que los objetivos pueden definirse de diferentes modos, las tareas que se utilizan para la evaluación plantean diferentes demandas cognitivas. Para evaluar la competencia curricular es preciso poseer un conocimiento adecuado de las mismas, algo que no resulta fácil, como puede comprobarse si se realiza la actividad que presentamos en el cuadro 6.1 en relación con el mapa conceptual que aparece en la figura 6.1.

Es muy posible que la construcción de unas tareas haya resultado más difícil que la de otras. La razón es que no. No es lo mismo definir un objetivo - comprender los procesos de polinización - que definir qué es lo que puede considerarse como indicador y, por ello, como criterio de que el objetivo se ha alcanzado. Por ejemplo, no es lo mismo pedir a un alumno que recuerde los tipos de polinización que pedirle que resuelva la tarea que aparece en el cuadro 6.2. Se trata de tareas distintas que suelen dar lugar a valoraciones diferentes del grado en que alumnos y alumnas conocen lo que han estudiado, porque los procesos mentales que intervienen en ellas son diferentes. ¿Qué puede considerarse, pues, como indicador de que se han adquirido los conocimientos pretendidos? Depende del tipo de conocimientos de que se trate.

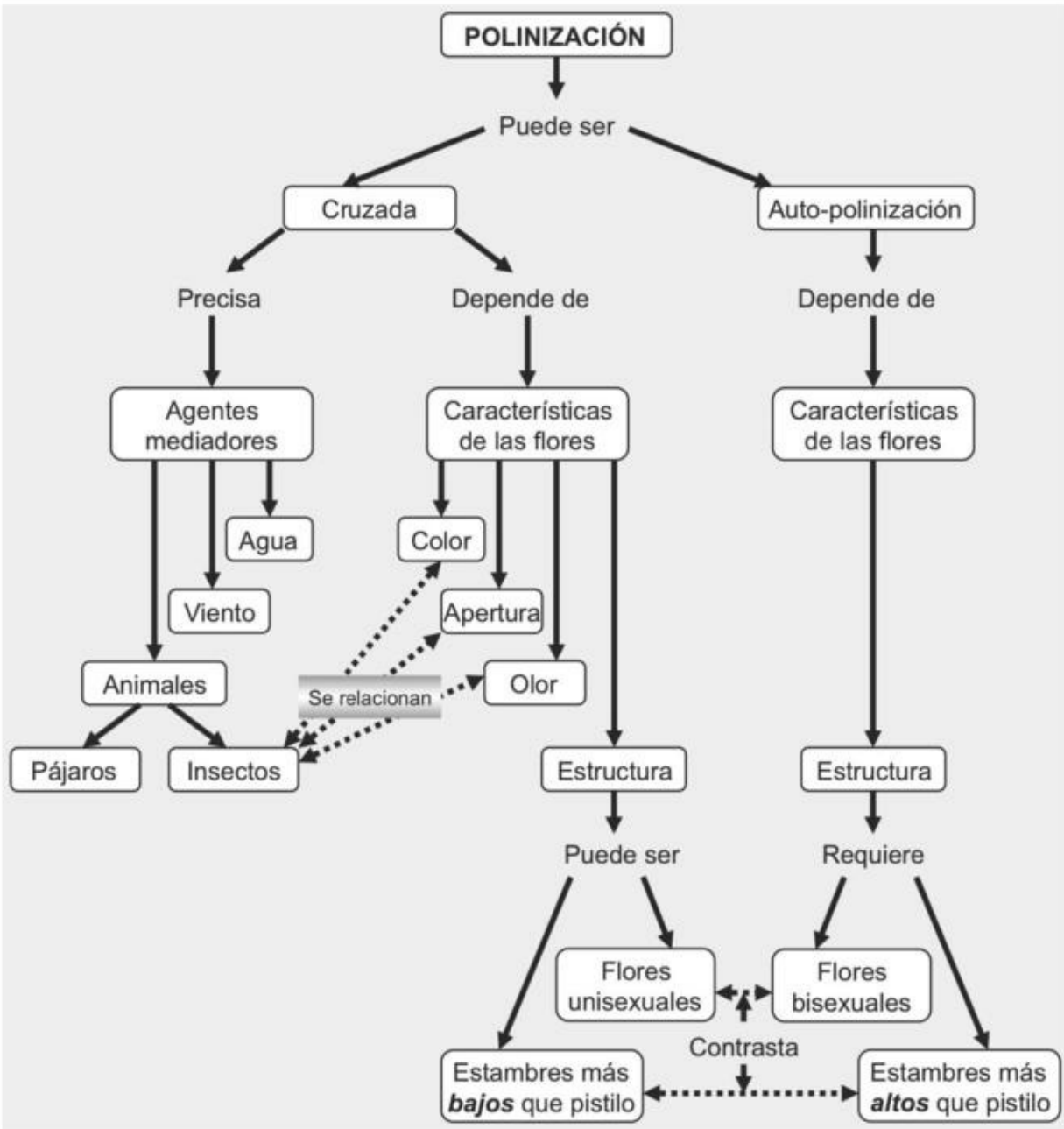


Figura 6.1. Mapa conceptual básico de la polinización para alumnos de 12 años.

Cuadro 6.1. Actividad a partir del mapa conceptual de la figura 6.1

Teniendo presente el mapa conceptual sobre “La polinización” que aparece en la figura 6.1, intente construir tareas que permitan evaluar si los alumnos son capaces de:

- *Categorizar adecuadamente* la información nueva que encuentre sobre la polinización en relación con los conceptos recogidos en el mapa semántico.
 - *Organizar, sistematizar y presentar* en tablas y gráficos información sobre la polinización procedente de distintas fuentes, de modo que sea posible comparar los datos con facilidad.
 - *Leer, comprender e interpretar* correctamente la información contenida en distintas fuentes sobre la polinización
 - *Relacionar diferentes conjuntos de datos* sobre variables relativas a la polinización, *detectando si se hallan asociados y formulándose preguntas* sobre el significado de tal asociación.
 - *Realizar inferencias y predicciones sencillas* en base al modelo que se les ha enseñado sobre los factores que influyen, condicionan y posibilitan la polinización.
 - *Identificar si en un conjunto de datos hay alguno que sea congruente con el modelo* causal de la polinización que se les propone.
 - Realizar un adecuado *control de variables* a la hora de realizar comparaciones que permitan determinar si el modelo de relaciones causales ofrecido para explicar la polinización es adecuado.
-

Cuadro 6.2. Ejemplo de pregunta para explorar la comprensión de los tipos de polinización

Imagina que tienes los tres tipos de flores siguientes y responde a las preguntas que se plantean:

Flor 1	Flor 2	Flor 3
Sin pétalos.	Con pétalos de colores vivos.	Con pétalos sin apenas color.
Con órganos de uno de los sexos.	Con órganos masculinos y femeninos.	Con estambres más altos que el gineceo.
No expele olor.	Con fuerte olor.	No expele olor.

- ¿Cuál es el tipo de polinización más probable de cada una de estas flores? ¿Por qué piensas así?
 - ¿En cuál de las tres flores es más probable la auto-polinización? ¿Por qué piensas así?
 - ¿En cuál de las tres flores es más probable la polinización por el viento? ¿Por qué piensas así?
 - ¿En cuál de las tres flores es más probable la polinización por insectos? ¿Por qué piensas así?
-

Hechos. Si el objetivo es el conocimiento de una serie de hechos, el indicador de este conocimiento es si se recuerdan o no. Sin embargo, a veces no recordar un hecho no significa que no se conozca, pues este proceso depende no sólo de que el sujeto conozca las estrategias de evocación adecuadas, sino también de que haya o no suficientes indicios en el contexto que faciliten la evocación. Por ejemplo, hay alumnos y alumnas que son

capaces de reconocer la respuesta correcta a la pregunta por un hecho entre varias alternativas, pero que no son capaces de recordarlo si no se les da este indicio. Por tanto, es preciso tener en cuenta los indicios favorecedores de la evocación de que dispone el sujeto a la hora de determinar su conocimiento de hechos o datos.

Conceptos. Si lo que se pretende es que el alumno comprenda los numerosos conceptos que aparecen a lo largo del currículo, pedirle una definición no es criterio de comprensión, pues una definición es un "dato" que cabe recordar sin haber comprendido su significado. Los conceptos, sin embargo, son formas de categorizar la realidad que:

- a) Permiten identificar objetos en base a ciertas características - por ejemplo, dado que X posee las características A, B, C... es un perro y no otra cosa-
- b) Permiten anticipar el comportamiento del mismo por pertenecer a una categoría dada - por ejemplo, si es un perro, puede morder-
- c) Permiten orientar nuestro comportamiento respecto a los objetos - por ejemplo, si puede morder, no debo provocarle-
- d) Se relacionan entre sí, de modo que hacen posible la comprensión de distintos ámbitos de la realidad - por ejemplo, si es un perro, es un animal mamífero - (Bruner, Goodnow y Austin, 1954).

Y con las teorías y modelos causales, que son "conceptos sobre procesos o relaciones", ocurre lo mismo. Sirven para categorizar fenómenos y relaciones entre fenómenos y, por ello, para predecir qué puede ocurrir si se producen determinados fenómenos contemplados en la teoría. En consecuencia, la

mejor forma de evaluar la comprensión de conceptos, modelos causales y teorías es observando cómo los usan los alumnos para categorizar o predecir fenómenos.

El ejemplo que presentamos en el cuadro 6.3, construido a partir de uno de nuestros trabajos recientes (Abad y Alonso-Tapia, 2002) puede aclarar lo que acabamos de decir. En Historia, lo importante no es que los alumnos conozcan una serie de hechos o que recuerden las explicaciones de los mismos dadas por los profesores. La razón principal es que, dado que los hechos y sus relaciones pertenecen a distintas categorías - medio físico, demografía, salud, recursos, tecnología, economía, sociedad, política, ideología, etc.-, interesa que los alumnos lleguen a comprender el papel que tales "categorías de hechos" desempeñan en la organización y cambio de las formas de vida de los grupos y sociedades, lo que puede conseguirse observando el modo en que su efecto se repite en distintos contextos y momentos o el modo en que tal efecto es modulado por la interacción entre distintos factores. La observación de los efectos regulares de una categoría de hechos - por ejemplo, la introducción de cambios técnicos en los procesos de producción- puede servir para analizar el presente y predecir qué puede ocurrir si se produce un fenómeno perteneciente a esa categoría. De lo dicho se sigue que, para evaluar la comprensión de la causalidad histórica lo que hay que hacer es plantear a los alumnos situaciones que exijan hacer predicciones a partir de los modelos de relaciones causales que refleja la Historia, para lo que pueden utilizarse tareas como la que se presenta en el cuadro 6.3. Esta tarea supone que los alumnos han estudiado los factores que desencadenaron la Primera Guerra Mundial, factores que pueden contribuir al desencadenamiento de otras guerras en situaciones similares. Por eso, para evaluar la comprensión del papel desempeñado por los mismos, se pide a los alumnos que usen el conocimiento adquirido para predecir efectos semejantes

en otras situaciones, explicando el porqué, tarea que exige la transferencia de lo aprendido a situaciones próximas (Barnett y Ceci, 2002).

Cuadro 6.3. Ejemplo de tarea para evaluar la comprensión del modelo causal implicado en las explicaciones del desencadenamiento de la Primera Guerra Mundial (Abad y Alonso-Tapia, 2002).

Imagina varios países con las siguientes características y después, teniendo en cuenta lo que has estudiado sobre los factores que contribuyeron a desencadenar la Primera Guerra Mundial, responde a las preguntas que se te plantean

<i>Características</i>	<i>País</i>							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ejército fuerte y bien armado	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Necesita materias primas	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Cree que la guerra ayuda a resolver los problemas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
Nivel de paro	Bajo	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Bajo

- ¿Cuál de ellos sería más probable que comenzase una guerra si el país vecino de todos ellos fuese políticamente débil y tuviera riqueza mineral? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 1 y el 2, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 1 y el 4, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 2 y el 3, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 3 y el 4, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 4 y el 5, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 4 y el 8, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 5 y el 6, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?
 - Y si tuvieses que elegir entre el 7 y el 8, ¿cuál elegirías? ¿Por qué piensas así?

Debido a que los conceptos y teorías poseen las características mencionadas, su comprensión se consigue poco a poco, según aumenta, se modifica y se reorganiza la representación de las características que los definen y, en consecuencia, el uso que se puede hacer de los mismos (Novak y Gowin, 1984). Así, puede considerarse como criterio del grado en que se comprende o no un concepto o una teoría el hecho de que los alumnos sean o no capaces de clasificar objetos, situaciones, fenómenos, etc., de hacer predicciones o inferencias en base a la relación entre distintos conceptos, o de

resolver problemas que requieren la aplicación de los mismos, si bien en este caso, si no resuelven un problema, esto puede deberse no sólo a que no comprendan los conceptos sino a que no posean los conocimientos adecuados acerca del modo de proceder (Alonso-Tapia, 1997b).

Procedimientos. Los procedimientos son secuencias ordenadas de acciones o pasos que es necesario dar para conseguir un objetivo. Conocer un procedimiento implica, pues, conocer esos pasos. A veces, los pasos siguen una secuencia fija, como en muchos ejercicios de matemáticas. En otros casos como, por ejemplo, redactar un escrito, el procedimiento específico debe construirse usando un procedimiento o estrategia de mayor generalidad.

Conocer un procedimiento es también una cuestión de grado, por lo que su evaluación en el contexto de las distintas áreas de conocimiento debe hacerse atendiendo a los distintos aspectos que configuran el conocimiento del mismo, a saber:

- 1.La capacidad de enumerar sus pasos.
- 2.La capacidad de aplicarlo, siguiendo sus pasos.
- 3.El grado de precisión y automatización con que se aplica.
- 4.La generalidad con que su uso se transfiere a distintas situaciones.
- 5.La capacidad de justificación de cada paso.
- 6.La capacidad de detectar cuando se usa erróneamente.
- 7.La capacidad de detectar su equivalencia con otros procedimientos.

Como se puede deducir, la evaluación de los procedimientos propios de las

distintas áreas de conocimiento requerirá modelos específicos que hagan operativos los pasos anteriores, y es tarea del orientador no tanto ser capaz de valorar si la evaluación de procedimientos se hace de modo tal que permita ayudar al alumno a superar las dificultades que experimente. Esto no significa que el orientador tenga que conocer desde qué modelos específicos valorar la adquisición de procedimientos en las distintas áreas, pero sí cuándo la forma de evaluar permite identificar cómo procede el alumno y, si procede mal, por qué. Por ejemplo, imaginemos que un profesor quiere evaluar el modo de proceder de un alumno al resolver el problema que se presenta en el cuadro 6.4 y que lo hace de uno de los tres modos propuestos. Bastaría con que el orientador fuese capaz de identificar las ventajas e inconvenientes de cada uno y de indicarlos al profesor. El primero no garantiza que el alumno sea capaz de aplicar el procedimiento aunque lo conozca. El segundo es el que mejor permite identificar las razones de las dificultades de los alumnos, pero aunque respondan correctamente no indica si son capaces de aplicar su conocimiento de modo espontáneo e integrado. El tercero, en caso de éxito, muestra que el alumno conoce el procedimiento y es capaz de aplicarlo pero, en caso de fracaso, la observación del modo de proceder no permite identificar el origen de las dificultades.

Actitudes. El trabajo dentro de cada una de las áreas del currículo tiene también como objetivo que los alumnos adquieran determinadas actitudes, objetivo que, en cuanto tal, debe ser objeto de evaluación. Ahora bien, ¿qué puede constituir un criterio de que se ha adquirido una determinada actitud?

Para responder a la cuestión anterior hemos de tener presentes algunos hechos que ya hemos expuesto en publicaciones anteriores (Alonso-Tapia, 1997b). Primero, una actitud es una disposición a actuar (componente comportamental de la actitud) de una determinada forma y con una cierta

regularidad en relación con determinados objetos, personas, acciones, ideas, etc., debido a que éstos o las acciones a que nos referimos llevan asociadas respuestas emocionales de agrado o desagrado (componente afectivo-emocional de la actitud), respuestas cuyo origen puede estar en el conocimiento que se posee sobre el valor de aquello que es objeto de la actitud (componente cognitivo de la actitud).

Cuadro 6.4. Ejemplo de preguntas para evaluar el conocimiento de procedimientos

Una receta para hacer bizcocho consta de 4 ingredientes: leche, azúcar, harina y levadura. La madre de Javier tiene un vaso medidor para medir las cantidades de los ingredientes que tiene que mezclar. En sus anotaciones aparece como bizcocho perfecto el que se consigue mezclando en el molde que tiene las siguientes cantidades del vaso medidor para cada ingrediente:

$$\text{leche} = 2\frac{2}{3}, \quad \text{azucar} = 1\frac{2}{5}, \quad \text{harina} = \frac{3}{4}, \quad \text{levadura} = \frac{1}{6}$$

La madre sólo tiene $\frac{1}{8}$ de vaso de levadura, por lo que debe reducir la cantidad de harina para poder hacer un bizcocho proporcional al de la receta. ¿En qué medida debe hacerlo?

El profesor puede evaluar el conocimiento del procedimiento a seguir de varias formas.

1. *Pidiendo al alumnado que enumere los pasos, a saber:*

- Comprobar si entiende los conceptos y términos que aparecen en el problema.
- Ver qué es lo que el problema pide averiguar
- Ver qué tipo de información se necesita buscar para resolver el problema
- Determinar si toda la información que se da es relevante o si hay datos irrelevantes
- Representarse visualmente el problema –si procede–
- Representarse matemáticamente el problema
- Ejecutar las operaciones
- Interpretar los resultados

2. *Planteando a los alumnos una serie de preguntas centradas en los distintos pasos, como sigue:*

- ¿Qué significan las expresiones matemáticas que aparecen en el enunciado?
¿Sería correcto decir que la cantidad de leche necesaria es $\frac{4}{3}$? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que me pide el problema que averigüe?
¿Sería correcto decir que pide averiguar la cantidad de leche, azúcar y harina que hay que poner?
¿Por qué?
¿Sería correcto decir que pide averiguar la proporción en que la leche, el azúcar y la harina deben disminuir para poder hacer el bizcocho? ¿Por qué?

- ¿Podrías resolver el problema si conocieras qué cantidad representa la levadura que se usa normalmente respecto a la que tiene? ¿Por qué?
¿Y si conocieras la diferencia entre la levadura que tiene y la levadura que se usa normalmente? ¿Por qué?
- En el problema te dicen que la madre sólo tiene $\frac{1}{8}$ de vaso de levadura. ¿Podrías haberlo resuelto si no te hubieran dado esta información? ¿Por qué? ¿Y si no te hubieran dado alguna de las cantidades de los otros ingredientes de que dispones? ¿Por qué?
- Señala si las siguientes formas de plantear matemáticamente el problema para averiguar la cantidad de harina son adecuadas y por qué.

$$a) \left(\frac{1}{6} : \frac{1}{8}\right) \times \frac{3}{4} \quad b) \left(\frac{1}{8} : \frac{1}{6}\right) \times \frac{3}{4} \quad c) \left(\frac{1}{6} - \frac{1}{8}\right) \times \frac{3}{4}$$

- La cantidad de azúcar que hay que mezclar según la receta es equivalente a:

$$a) \frac{3}{5} \quad b) \frac{7}{10} \quad c) \frac{7}{5}$$

3. *Pidiendo al alumno directamente que resuelva el problema.*

Segundo, las actitudes se definen o identifican por el objeto o actividad en relación con el cual el sujeto experimenta las emociones positivas o negativas que influyen en su conducta. Por ejemplo, la disposición o tendencia a respetar las opiniones de los otros, aunque sean distintas - una de las actitudes cuya adquisición se pretende facilitar a partir del trabajo en grupo realizado en las clases - se define en función de la clase de acciones a las que se asocia la experiencia de agrado o desagrado - el respeto a las opiniones de los otros-. Tercero, en cuanto disposición a actuar, las actitudes se concretan en distintas manifestaciones de nuestro comportamiento: en la forma en que juzgamos y valoramos las cosas y los hechos, en lo que preferimos y elegimos, en lo que hacemos, en la persistencia e intensidad de nuestra conducta, en los recursos y esfuerzos que invertimos para conseguir algo, en nuestra forma de reaccionar ante los hechos, etc.

Los hechos que acabamos de describir tienen implicaciones importantes a

la hora de evaluar las actitudes a cuya adquisición se pretende que contribuya el trabajo académico. En las aulas se proporciona a los alumnos información sobre las razones por las que muchas cosas deben ser valoradas positiva o negativamente, conocimiento que se espera que influya en sus actitudes, lo que difícilmente puede ocurrir si no se posee. Por esta razón, si lo que se desea es conocer si los alumnos saben por qué se valora algo - no si ellos lo valoran - para, en caso negativo, poder corregir la base de conocimiento que debería servir para sustentar sus actitudes, parece necesario evaluar si poseen tales conocimientos, lo que puede hacerse del mismo modo que se evalúa cualquier otro tipo de conocimiento conceptual. No obstante, reducir la evaluación de las actitudes a este punto es inadecuado, puesto que conocer las razones solicitadas no indica que el sujeto haya asumido ese valor.

Por otra parte, en la medida en que una actitud implica una preferencia o inclinación más o menos estable hacia algo, puede obtenerse información sobre las actitudes a partir de la regularidad relativa con que los alumnos declaran preferir o rechazar determinados objetos, modos de actuación, etc. Esta forma de evaluar, siempre que se controle la tendencia a responder de modos valorados socialmente de forma positiva, constituye un indicador del grado en que el sujeto ha adquirido el componente valorativo de las actitudes, lo que puede ser útil para reexaminar la adecuación de las actividades académicas programadas para facilitar tal adquisición. Sin embargo, este componente puede no reflejar las preferencias que realmente influyen en la conducta, ya que no siempre somos conscientes de ellas.

El indicador más válido de las actitudes parece ser, pues, el hecho de que alumnos y alumnas manifiesten determinados patrones de conducta - elección, iniciación, persistencia, reiteración, intensidad, etc. - en relación con el objeto o actividad que definen la actitud. Parece ser el más válido

porque reflejaría - sea el alumno consciente de ello o no- que la actitud que se ha pretendido que adquiriera está presente en su conducta real. Por ejemplo, la frecuencia con la que un alumno o una alumna se plantean preguntas del tipo ¿por qué?, ¿cómo es posible?, ¿cómo se explica?, ¿cómo se hace? etc., en relación con un tipo de contenidos es indicador de una actitud de curiosidad, lo mismo que la frecuencia con que acude a una enciclopedia para buscar esa información. El problema con los indicadores de tipo comportamental es que no es posible en muchos casos obtener la información necesaria bien porque las situaciones que constituyen el contexto para la manifestación de las actitudes que interesa evaluar no se dan en la escuela, o bien porque el número de alumnos no permite observarlos individualmente en grado suficiente como para garantizar una evaluación adecuada. No obstante, cabría la posibilidad de evaluar las actitudes observando la conducta de los sujetos en situaciones simuladas, si bien esta tecnología apenas ha empezado a desarrollarse.

C) ¿Qué es lo que puede considerarse como criterio de "competencia"?

La enseñanza se sitúa dentro de un marco curricular en el que se establece como finalidad conseguir que los alumnos adquieran no una serie de conocimientos sueltos, sino una serie de capacidades o "competencias". En consecuencia, no basta con que los profesores sepan cómo evaluar conceptos, procedimientos o actitudes. También es necesario que sepan evaluar competencias.

El término "competencia" se utiliza para hacer referencia a la conjunción de una serie de conocimientos que es preciso aplicar para conseguir un objetivo: saber qué (conocimiento declarativo), saber cómo (conocimiento procedimental), saber cuándo (conocimiento de las condiciones en que se

debe o se puede hacer algo), saber por qué (conocimiento de las razones que justifican proceder de un modo determinado en una determinada situación, basadas en conceptos y teorías). Las competencias suponen, pues, un conocimiento funcional e integrador del resto de conocimientos y se ponen de manifiesto especialmente cuando las personas hemos de transferir lo que aprendemos a situaciones nuevas, bien dentro de un mismo ámbito de conocimiento, o bien en ámbitos distintos.

Poseer una competencia no es cuestión de todo o nada, pues sobre todo tanto saber cómo como saber cuándo mejoran con la experiencia, como muestran los estudios sobre diferencias entre expertos y aprendices (Glaser, 1992). Una persona será tanto más competente cuanto mejor sepa aplicar un conocimiento (procedimiento) en una situación más o menos novedosa (condición) y cuanto mejor sepa justificar por qué es adecuado aplicar el conocimiento como lo hace (conocimiento justificativo). En consecuencia, evaluar competencias requerirá partir de modelos que permitan determinar qué modos de actuación, en qué situaciones y por qué razones constituyen un criterio válido de competencia.

En la medida en que poseer una competencia no es cuestión de todo o nada y en que su adquisición puede implicar construir evolutivamente una serie de conocimientos, cada uno de los cuales se apoya en los precedentes, puede ser necesario, por un lado, tener en cuenta los datos evolutivos sobre el grado en que se van construyendo los conocimientos y en que, en consecuencia, cabe esperar que los alumnos muestren la competencia evaluada y, por otro, el tipo de conocimiento que diferencia al experto del aprendiz. Por ejemplo, Case (1996) ha puesto de manifiesto que para llegar a comprender el sistema de los números enteros los niños pasan por una serie de fases que suponen niveles de competencia cualitativamente distintos. Según Case, lo primero es saber

contar y saber que el último número de la operación de contar describe la cantidad total del conjunto contado, competencia que se posee en torno a los 4 años. Esta competencia, no obstante, no implica ser capaz de reconocer que 9 es mayor que cinco. El segundo paso es "construir la línea de las cantidades", construcción que permite reconocer cuándo una cantidad es mayor o menor que otra, competencia que se posee en torno a los 6 años. El tercer paso es la construcción de varias líneas para describir de cantidades, la que va de dos en dos, de cinco en cinco, de diez en diez, de 100 en 100, etc., construcción que permite comprender las sumas y restas de dos dígitos, competencia que se posee en torno a los 8 años. Finalmente, en torno a los 10 años los niños comprenden el sistema completo de números enteros y el hecho de que descansa sobre un sistema de representación de base 10. La evaluación, en consecuencia, deberá cubrir todas estas facetas del modelo para determinar, en caso de que los alumnos no sean capaces de resolver problemas con números enteros, dónde está la fuente de la dificultad.

Las competencias, además, requieren tanto el uso de los conocimientos propios de un área como de otros que son comunes a distintas áreas. Por ejemplo, ser capaz de comprender la información que proporciona un texto de Física depende tanto de que se posean los conocimientos propios de esta materia como las capacidades implicadas en el proceso de comprensión lectora descritas en el capítulo 3 del volumen 1. En consecuencia, la evaluación de competencias requerirá que los profesores no se centren sólo en determinar si los alumnos poseen los conocimientos propios de su materia, sino también si poseen los que posibilitan la aplicación de los mismos de forma funcional y en los momentos adecuados.

Para poder valorar adecuadamente si la forma en que los profesores evalúan a sus alumnos tiene como horizonte la evaluación de competencias y

no sólo la evaluación de conocimientos conceptuales o procedimentales aislados, los orientadores y orientadoras necesitan conocer qué es lo que implica poseer cada una de las competencias básicas cuya adquisición se plantea la mayoría de los planteamientos curriculares, entre las que se encuentran:

- a) Ser capaz de comprender la información contenida en distintas fuentes (textos, tablas, gráficos, documentos no escritos) y utilizarla de forma autónoma y crítica para planificar actividades, resolver problemas, etc.
- b) Ser capaz de expresarse por escrito en la propia lengua y, si procede, en otras, con distintos propósitos.
- c) Ser capaz de categorizar, organizar y presentar sistemáticamente la información utilizando recursos como tablas, gráficos, esquemas, mapas, etc.
- d) Ser capaz de enfrentarse a la solución de problemas de distintos tipos razonando adecuadamente, enfrentamiento que implica ser capaz de relacionar datos, detectar asociaciones, realizar inferencias y predicciones, detectar si hay incongruencias, realizar un adecuado control de variables a la hora de comparar, etc.
- e) Contribuir activamente y de forma autónoma al desarrollo y a la salud corporal, valorando los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico, de higiene y alimentación, así como las repercusiones negativas para la salud de determinadas prácticas sociales.
- f) Formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismos, de sus características, posibilidades y limitaciones, y desarrollar un nivel

aceptable de autoestima que les permita encauzar de forma equilibrada su actividad... y que contribuya a su bienestar.

- g) Analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad, en especial los relativos a sus derechos y deberes como ciudadanos y trabajadores, elaborando juicios y criterios personales sobre ellos y actuar en consecuencia dentro de los diferentes grupos sociales.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores propios del patrimonio cultural y de la tradición de nuestra sociedad, a fin de valorarlos críticamente para poder realizar opciones de valor que favorezcan el desarrollo integral.
- i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que tienen sobre el mismo las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo.
- j) Interesarse por las aplicaciones del desarrollo científico y tecnológico, buscar informaciones contrastadas respecto a su incidencia sobre el medio físico y social y valorar... sus efectos sobre la calidad de vida.
- k) Apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural de la comunidad en que viven... y de otras comunidades... y velar por su conservación.
- 1) Relacionarse constructivamente con otras personas, adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación interés y respeto, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando todo tipo de discriminaciones...

Como puede comprobarse, las cuatro primeras competencias se pueden trabajar desde las distintas áreas, mientras que el resto de competencias se

apoya, además, en conocimientos específicos de algunas de ellas. Esto no impide que el orientador tenga una idea de cuándo la evaluación planteada por un profesor se centra en conceptos, procedimientos o competencias de modo que sea posible contribuir a facilitar su adquisición por parte del alumno. Anteriormente (capítulo 3 del volumen 1) hemos expuesto un modelo desde el que evaluar la comprensión de textos. Asimismo, en uno de nuestros trabajos (Alonso-Tapia, 1997a) describimos ampliamente modelos para guiar la evaluación de distintos tipos de conocimientos y competencias. No obstante, a fin de proporcionar una idea de lo que implica este tipo de evaluación presentamos a continuación algunos ejemplos.

Modelos y tareas para evaluar la capacidad de analizar críticamente el funcionamiento social y de actuar en consecuencia. En un trabajo reciente (Alonso-Tapia, Abad y Sánchez, 2008) se recoge un estudio que muestra cómo evaluar la competencia señalada dentro del marco de la asignatura de Geografía Humana. Se supone que los alumnos, tras estudiar Geografía Humana en 3º de ESO deben ser capaces de valorar críticamente las propuestas de acción que puedan escuchar relacionadas con el contenido de lo estudiado, contenido dentro del que se encuentran los mecanismos de producción, distribución e intercambio de riqueza. En consecuencia, una forma de obtener información sobre el grado en que han adquirido esa competencia es plantearles, partiendo del modelo explicativo que aparece en la figura 6.2, la tarea que aparece en el cuadro 6.5.

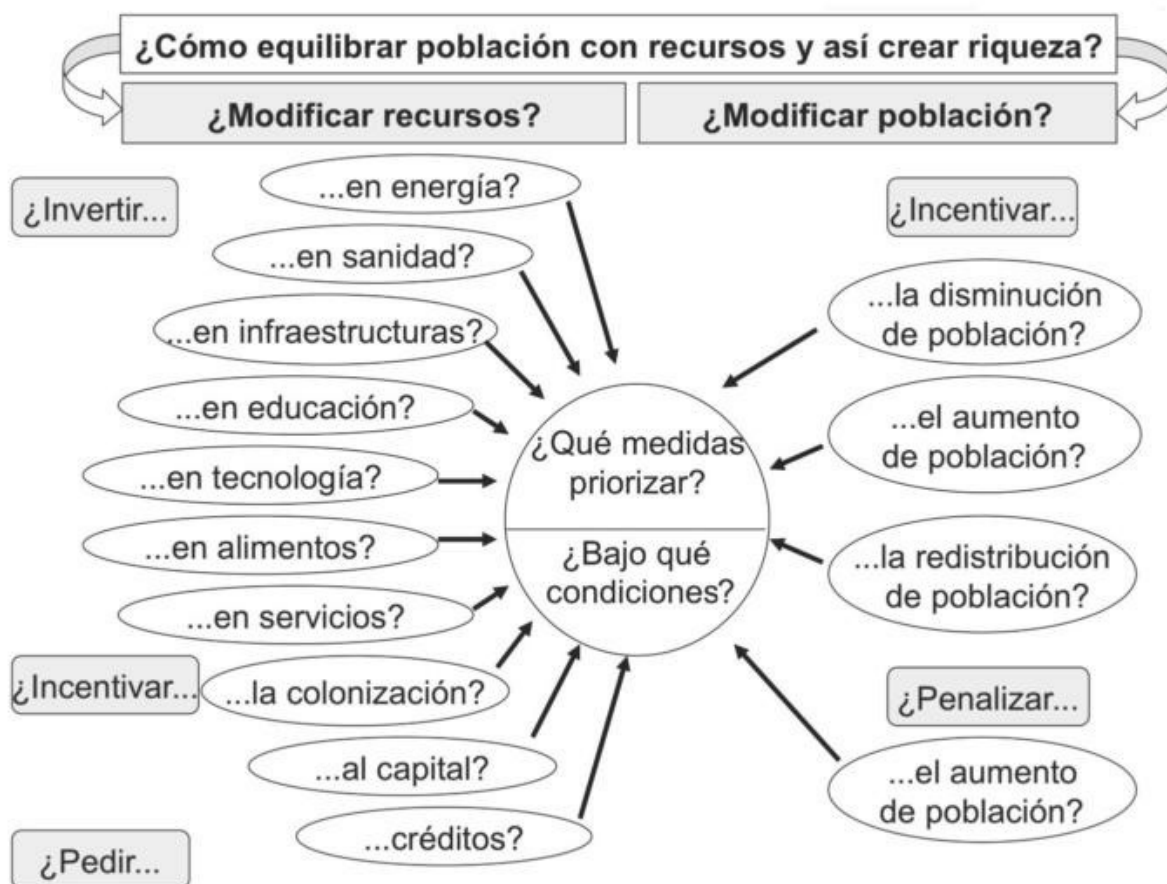


Figura 6.2. Actuaciones que pueden afectar a los procesos de creación de riqueza.

Cuadro 6.5. Prueba para evaluar la capacidad de analizar de propuestas de acción económico-social

Antes de empezar la asignatura (o “Después de haber estudiado la asignatura”) quiero plantearos un problema. Imaginad que vuestro país es pobre y que debéis apoyar con vuestros votos algunas de las propuestas que los políticos hacen para conseguir que se convierta en un país rico. ¿Qué propuestas sería razonable apoyar con independencia del partido que las propusiera? Se trata de responder –teniendo presente lo que conocéis sobre las relaciones entre población, recursos, intercambios, pobreza y riqueza– si cada una de las siguientes propuestas debería o no debería apoyarse –SÍ, NO– o si el apoyo dependería de algún tipo de condición –DEPENDE– y de que luego digáis en cada caso POR QUÉ PENSÁIS ASÍ.

Propuestas:

1. Facilitar ayudas económicas para que las familias tengan por lo menos tres hijos.
 2. Promover la emigración desde las grandes ciudades a localidades más pequeñas.
 3. Promover la creación de residencias para personas de la tercera edad.
 4. Promover la emigración a nuevas zonas del país para su colonización y cultivo.
 5. Promover el acceso de la mujer a la educación.
 6. Invertir el capital de que se disponga en tecnología avanzada.
 7. Permitir la tala de bosques para facilitar el aumento de tierras de cultivo.
 8. Pagar estudios en el extranjero a los alumnos más aventajados.
 9. Permitir la entrada de capital extranjero para la explotación de los recursos minerales.
 10. Crear un organismo que facilite la emigración de trabajadores a otros países.
 11. Buscar sistemáticamente en la ayuda internacional alimentos y medicinas gratis.
 12. Pedir créditos para invertir prioritariamente en asegurar energía propia y renovable.
 13. Invertir prioritariamente en infraestructuras que aseguren poder acceder a agua sana.
 14. Permitir el acceso de empresas extranjeras a los caladeros propios si los hay.
 15. Crear impuestos que permitan al estado invertir en educación e infraestructuras.
-

El modelo recoge los elementos mínimos cuyo efecto en los procesos de creación de riqueza deberían comprender y considerar los alumnos a la hora de tomar decisiones. La evaluación de la competencia a la hora de aplicarlo, sin embargo, requiere plantear situaciones específicas en las que los alumnos deban usar sus conocimientos y tomar decisiones que pueden afectar positiva o negativamente al funcionamiento social - tareas de transferencia próxima - (Barnet y Ceci, 2002). Los alumnos deben responder justificando sus opciones, y los profesores deben valorar no sólo sus opciones sino, sobre todo, las justificaciones de las mismas, justificación que puede poner de manifiesto el grado de elaboración y adecuación de los modelos mentales de que parten. Además, la evaluación de la capacidad mencionada no se consigue sólo con tareas aisladas, inconexas entre sí. De al gún modo aunque sólo sea implícito, lo importante es determinar hasta qué punto los alumnos

han desarrollado modelos mentales integradores que den coherencia a su funcionamiento en la sociedad. Por esta razón, el procedimiento de evaluación propuesto implica evaluar cada uno de los componentes de esquema conceptual descrito, para lo que se pregunta a los alumnos por el valor de distintas medidas para facilitar el desarrollo económico.

El orientador no tiene por qué conocer si el modelo de contenido que guía la evaluación es adecuado o no, pero sí debe ser capaz de ver que si las tareas que el profesor propone no implican al menos mínimamente transferir lo aprendido, si no parecen tener relación entre sí y si no permiten visualizar el razonamiento de los alumnos, entonces difícilmente se van a poder identificar las fuentes de dificultad en caso de fracaso, lo que impedirá darles las ayudas adecuadas. Hemos de añadir que un modo de proceder semejante al descrito - aunque no es el único modo posible - se puede utilizar en relación con las competencias "e" a "1" anteriormente señaladas.

Modelos y tareas para evaluar la capacidad de lectura e interpretación de la información contenida en tablas y gráficos. Tablas, gráficos, mapas, planos y fuentes icónicas similares son medios de representar información para su comunicación y uso posterior. Se usan en diferentes disciplinas - Economía, Geografía, Matemáticas, Historia, Física, etc. - y aparecen con frecuencia en los libros de texto. Por esta razón, la capacidad de lectura e interpretación de la información contenida en tablas y gráficos y de organizar la información en este tipo de documentos se considera una competencia que los alumnos deben adquirir. Ahora bien, ¿cómo evaluar si poseen esta competencia identificando las fuentes de dificultad para ayudarles si es preciso?

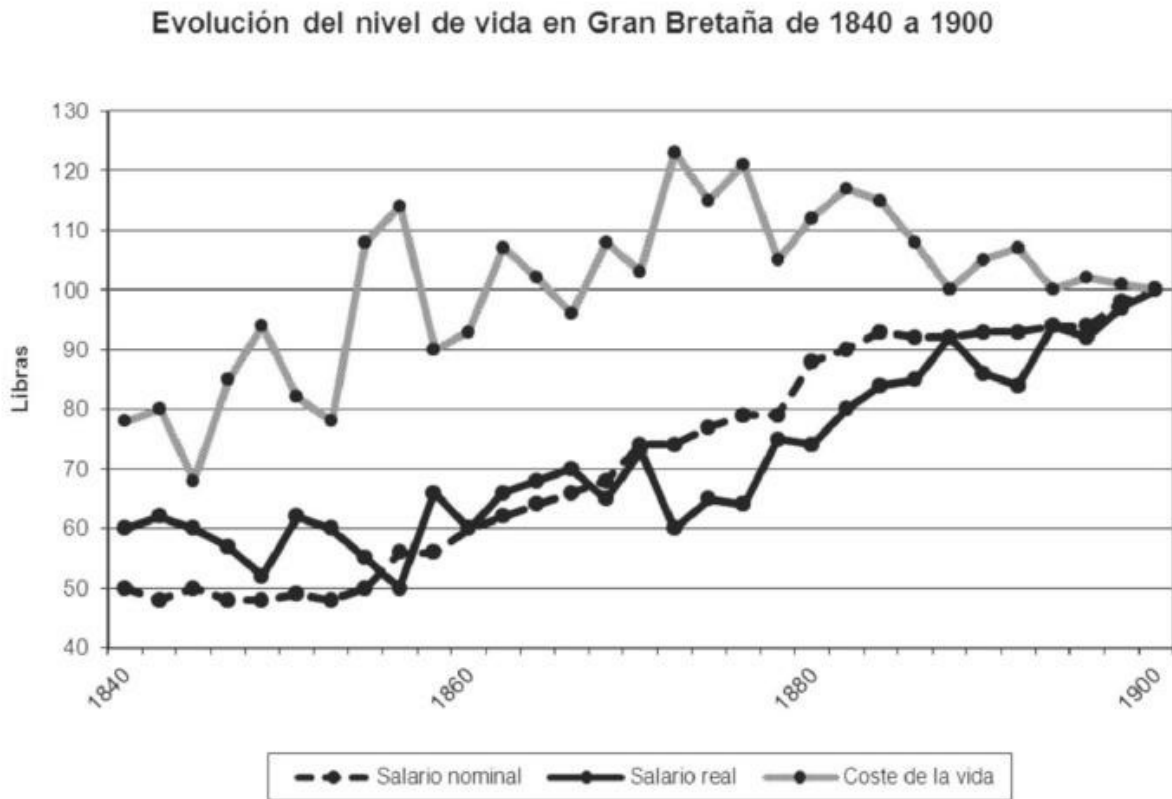


Figura 6.3. Ejemplo de gráfico para su análisis.

Tablas y gráficos tienen muchos aspectos en común. De hecho la información de una tabla puede presentarse en forma gráfica y viceversa. Por esta razón se tratan aquí conjuntamente. Su comprensión y el uso de la información que proporcionan conlleva distintas acciones cognitivas que si no se dan, pueden dar lugar a conclusiones erróneas. Para que se comprenda mejor a qué acciones nos referimos, sugerimos al lector que examine el gráfico que se presenta a continuación tratando de tomar conciencia de los pasos que da hasta poder decidir que lo ha comprendido, y que luego siga leyendo.

Probablemente lo primero que habremos hecho es buscar y leer el título (información explícita) para saber "de qué trata", esto es, para identificar el

"tema" del que habla. En este caso, el tema es la evolución del nivel de vida en Gran Bretaña en un período dado. Muchos alumnos no lo hacen, lo que suele crear problemas de comprensión.

El paso que procede dar a continuación, aunque no siempre se actúa así, es leer la leyenda y las entradas (información explícita), operación que nos permite identificar:

1. Acerca de quién o de qué proporciona información, esto es, el "sujeto" del que se habla. En este caso se está hablando de los salarios y del coste de la vida que, considerados en conjunto, permiten estimar el nivel de vida (información implícita directamente deducible si se sabe qué es el "nivel de vida").
2. Qué tipos de información se dan acerca del "sujeto" del que habla. En este caso se va indicando con intervalos de dos años la "cantidad de libras" que conforman el salario real y el nominal y las que supone el coste de la vida.
3. Cuáles son las características de la información. Los autores de tablas y gráficos normalmente indican si los datos son frecuencias, porcentajes, proporciones u otro tipo de entidades numéricas, o si se trata de datos cualitativos. Unas veces esta información está en la leyenda y otras en el cuerpo de la tabla o el gráfico. En este caso, se habla de "cantidad" de libras. Es frecuente que muchos alumnos no analicen sistemáticamente las entradas y la leyenda, lo que hace que cometan errores al dar los pasos siguientes.

En tercer lugar, se examinan y comparan los datos, y se identifica la información básica que transmiten (deducción directa de información

implícita). Cuando se lee una tabla o un gráfico es posible analizar los datos tratando de identificar si hay tendencias en los mismos, si hay diferencias entre sus distintos tipos, si hay correlación o ausencia de la misma entre datos correspondientes a diferentes variables, si hay relaciones jerárquicas, etc. En este caso vemos que se observa una tendencia al incremento del salario real y nominal a partir de 1860, mientras que la tendencia ascendente del coste de la vida en los dos primeros períodos de 20 años que aparecen en el gráfico parece que tiende a estabilizarse en el último período, esto es, su evolución varía respecto a la de los salarios.

En cuarto lugar, una vez que se han comparado los datos, es posible identificar el significado básico que en conjunto la tabla o el gráfico están tratando de comunicar. En este caso podría decirse que "en el período de tiempo al que hace referencia el gráfico la evolución de los salarios y la del coste de la vida tienden a la convergencia o ajuste recíproco.

En quinto lugar, procede la interpretación profunda de la tabla o el gráfico, esto es, preguntarse por los factores que pueden estar generando los datos que aparecen y por las consecuencias e implicaciones de los mismos. (Información sobre causas y consecuencias). Este es el punto donde es más probable encontrar diferencias entre expertos y aprendices dado que la interpretación requiere conocimientos adicionales de tipo teórico-conceptual. Es fácil ver en el gráfico que la evolución de las tres variables evaluadas converge. Pero para saber por qué ocurre así es preciso preguntarse qué ocurrió en Gran Bretaña en el período de 60 años cubierto por el gráfico que permita explicar la evolución señalada, esto es, es preciso situar los datos en un contexto. Quien conozca que se trató de un período prolongado de paz y prosperidad económica en el que se aprobaron leyes de contenido social importante como, por ejemplo, la legalización de los sindicatos, comprenderá

mejor las implicaciones del gráfico que quienes no posean este conocimiento.

Finalmente, el último paso - pero no por eso menos importante, es la valoración de los datos como fuente creíble de información. Comprender los datos implica también ser capaz de valorar su grado de credibilidad. En esta valoración intervienen también otro tipo de conocimientos relativos fiabilidad de la persona o personas que han recogido la información y han construido la tabla o el gráfico, a la fiabilidad de los medios empleados, etc. Pero también interviene el contexto dentro del cual se está leyendo la información, contexto definido por el propósito que orienta su lectura. Es raro que los alumnos se planteen este paso si lo que esperan son preguntas sobre el contenido y no sobre la fiabilidad.

En un estudio reciente (Alonso-Tapia y otros, 2004) hemos comprobado que a menudo los profesores no consideran importante evaluar si los alumnos han comprendido el significado básico de tablas o gráficos, lo que dificulta el que puedan dar a sus alumnos una retroalimentación adecuada cuando falla la comprensión. Algunos incluso consideran que lo adecuado es plantear preguntas de tipo general - "La Revolución Industrial"-, preguntas que pueden responderse sin haber examinado la tabla o el gráfico. Otras veces la pregunta es de tipo abierto: "Comenta el siguiente gráfico". Esta forma de preguntar tiene la ventaja de que muestra lo que el alumno es capaz de hacer espontáneamente, pero tiene el inconveniente de que en caso de fracaso puede ser difícil averiguar la razón de las dificultades del alumno. En consecuencia, es importante que orientadores y orientadoras conozcan que una evaluación adecuada de la capacidad de comprensión de tablas y gráficos implicaría plantear preguntas como las incluidas en el cuadro 6.6, especialmente si se desea identificar el origen de las dificultades. Con este conocimiento, si procediese, podrían dar pistas a los profesores sobre cómo

mejorar su evaluación en relación con esta competencia.

Cuadro 6.6. Tipos de preguntas para evaluar la capacidad de comprensión de tablas y gráficos

-
1. ¿De qué trata este gráfico –o esta tabla–? ¿Por qué piensas así?
 2. ¿De quién o de qué da información?
 3. ¿Qué tipo de información da?
 4. ¿Qué caracteriza la información?
 5. ¿Qué relación hay entre los datos? ¿Por qué piensas así?
 6. ¿Cuál es en síntesis la información básica? ¿Por qué piensas así?
 7. ¿Qué causas han podido originar los hechos que estos datos representan? ¿Por qué piensas así?
 8. ¿Qué efectos se derivan de estos datos?
 9. ¿Qué credibilidad merecen estos datos?
 10. Los autores de los gráficos a veces presentan la información de forma engañosa, que induce a error. ¿Ocurre eso en este caso? ¿Por qué piensas así?
-

Aunque no vamos a exponer más ejemplos de modelos para la evaluación de competencias, es importante que los orientadores se familiaricen con modelos para la evaluación de cada una de las competencias básicas que los alumnos deben adquirir a lo largo de la enseñanza como condición indispensable para poder ayudar a los profesores en su reflexión sobre las pautas de evaluación, de modo que puedan ayudar a sus alumnos creando un contexto adecuado. No obstante, para conseguir este contexto es necesario, además, tener en cuenta las condiciones que rodean la evaluación, punto que pasamos a examinar.

D) ¿Qué condiciones de evaluación favorecen la motivación y el aprendizaje?

La investigación sobre las condiciones de la evaluación que favorecen la motivación y el aprendizaje, revisada y sintetizada en dos trabajos recientes (Alonso-Tapia, 2005; Alonso-Tapia y de la Red, 2008) ha puesto de manifiesto que la necesidad de tener en cuenta los puntos que se recogen en la figura 6.4.

Como puede observarse, las condiciones de la evaluación que es preciso tener en cuenta se han agrupado en dos tipos, las que afectan directamente a la experiencia de aprendizaje y las que tienen que ver directamente con la calificación. Todas ellas, aunque por distintas razones, afectan a la motivación y, a través de ella, al aprendizaje. Por este motivo, es importante que los profesores las conozcan si quieren ayudar a sus alumnos de modo efectivo. Y, por lo mismo, es importante que orientadores y orientadoras evalúen en qué medida se dan para, si es necesario, ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus modos de evaluación y a replanteárselos. Pasamos a exponer las complicaciones de las condiciones señaladas.

Ante todo se ha comprobado que el interés y el esfuerzo de los alumnos es mayor cuando ven sentido a las tareas en relación con las cuales han de mostrar su capacidad. Si no ven la utilidad de saber lo que se les enseña y por lo que se les pregunta cuando son evaluados, su esfuerzo por aprender será mínimo y las estrategias que utilizan para ello son las imprescindibles para salir del paso. De ahí la importancia de utilizar situaciones de evaluación que pongan de manifiesto la utilidad referida, situaciones "auténticas" - como suele decirse en la literatura sobre el tema-, que recojan problemas reales. Será preciso analizar, pues, en qué medida las situaciones de evaluación recogen este principio.

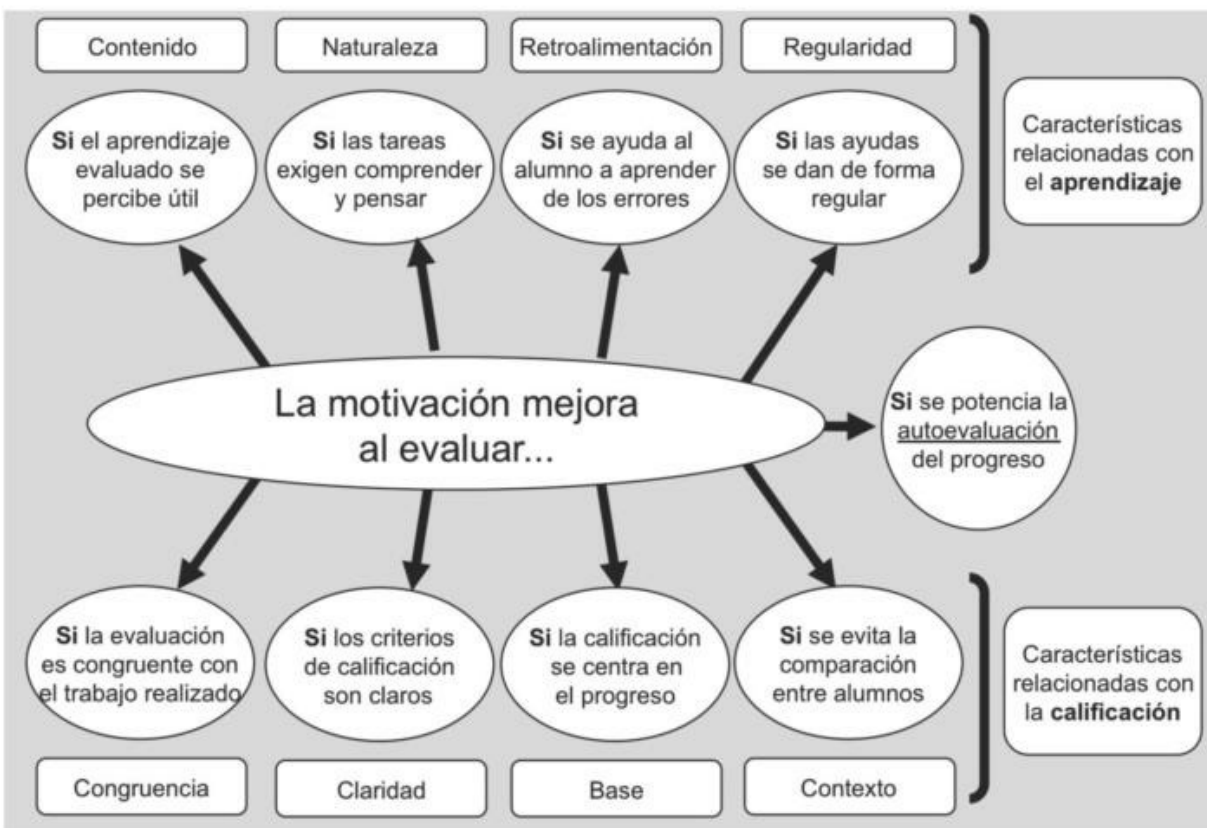


Figura 6.4. Condiciones de la evaluación que influyen en la motivación y el aprendizaje (Alonso-Tapia, 2005a).

En segundo lugar, en la medida en que los alumnos buscan incrementar su competencia, su motivación aumenta si las tareas utilizadas en la evaluación exigen comprender y pensar y no sólo recordar o aplicar procedimientos de manera mecánica, sin comprender bien por qué. No obstante, en la medida en que los alumnos estén preocupados por los resultados de la evaluación, resultados que tienen que ver normalmente con la calificación, su motivación no es la adecuada (Alonso-Tapia y López, 1999; Alonso-Tapia y Ruiz, 2007; Dochy y otros, 2003). Será necesario, por tanto, prestar atención tanto al tipo de tareas utilizadas por los profesores como al grado en que el planteamiento de las clases hace que la atención de los alumnos se centre en la necesidad de conseguir un resultado positivo, aspecto comentado en el capítulo anterior.

En tercer lugar, el aprendizaje depende en buena medida del tipo de retroalimentación que se recibe. Cuando ésta ayuda a aprender de los errores, la experiencia de progreso que genera contribuye además a que el interés y el esfuerzo por aprender aumenten. Se sabe, sin embargo, que la información que los alumnos reciben sobre la raíz de las dificultades que experimentan y sobre los modos de superarla disminuye con la edad, centrándose cada vez más en el resultado (Black y Wiliam, 1998; Stipek, 1984). Por otra parte, la posibilidad de retroalimentación adecuada depende del tipo de tareas de evaluación que se hayan utilizado. Por ejemplo, un profesor de Historia que haya utilizado tareas como la presentada en el cuadro 6.3 podrá dar a sus alumnos en caso de respuesta incorrecta una retroalimentación mucho más precisa sobre lo que no ha comprendido que otro profesor que simplemente haya preguntado por las causas de la Primera Guerra Mundial. Será preciso, pues, prestar atención tanto al tipo de retroalimentación que reciben los alumnos tras la evaluación como al grado en que las tareas permiten identificar las fuentes de dificultad hacia las que dirigir las ayudas.

En cuarto lugar, otro aspecto de la evaluación al que deberán prestar atención los orientadores es la frecuencia y regularidad de la retroalimentación. No basta con que exista de modo ocasional y con que se centre en el origen de las dificultades. Es necesario también que sea frecuente y regular, necesidad que se basa fundamentalmente en dos razones. La primera es que la mayoría de las competencias a adquirir, competencias que requieren comprensión de conceptos y teorías y uso de procedimientos no son cuestión de todo o nada, sino que se producen poco a poco pues dependen en buena medida de que el alumno se enfrente con problemas en los diferentes contextos que pueden demandar su aplicación y que vaya recibiendo retroalimentación adecuada en cada uno de ellos. La segunda es que no se trata sólo de que los aprendizajes sean complejos sino que, por serlo,

demandan del alumno un esfuerzo distribuido regularmente y no sólo realizado antes de una evaluación. La necesidad de regularizar el esfuerzo exige planificar de modo regular las actividades de evaluación a partir de las que se va a proporcionar retroalimentación al alumno. Si se hace así, la posibilidad de "moldear" el aprendizaje aumentará al ir enfocando su atención en objetivos parciales y al pautar su ritmo de estudio, pues la posibilidad de regular el esfuerzo a realizar evitará que piense que el trabajo a realizar es mucho, pensamiento que le llevaría a desanimarse y abandonar.

En quinto lugar, el aprendizaje y la motivación se ven favorecidos cuando se facilitan a los alumnos criterios y procedimientos para la autoevaluación, ya que sin autoevaluación no cabe la posibilidad de autorregular el propio aprendizaje. Autoevaluar el aprendizaje implica ir comparando lo que se sabe o la forma en que se aplica con algún tipo de criterio, si bien es preciso señalar que caben distintas formas de autoevaluación cuya unidad para el aprendizaje es diferente. Si un alumno o una alumna comparan el resultado de un ejercicio realizado por ellos con la solución que viene a final del texto están autoevaluando el resultado de su trabajo, pero este tipo de autoevaluación sólo les dice si el resultado es correcto o no, sin permitirles identificar el origen de las dificultades. Sin embargo, profesores y profesoras pueden ayudar a los alumnos a reflexionar sobre la adecuación del proceso seguido, de modo que tomen conciencia de qué es lo que no han entendido tanto a nivel conceptual como a nivel de procedimientos. Por ejemplo, un profesor que esté enseñando a sus alumnos a redactar textos argumentativos podría proporcionarles guiones del tipo de los que presentamos en el cuadro 6.7.

Cuadro 6.7. Guiones para la auto evaluación de la expresión escrita
(Alonso-Tapia, Corral y Martínez, 2000)

Expresión escrita y argumentada del propio punto de vista

A lo largo del proyecto tendrás que ir resumiendo periódicamente tu punto de vista sobre el problema planteado, señalando, en respuesta a las preguntas inicialmente planteadas, qué factores influyen en que se produzcan fenómenos como el que has estudiado, qué efectos han tenido y en qué medida estaría justificado el actuar hoy en consecuencia. En relación con cada uno de estos escritos es conveniente que incluyas la siguiente información, te hagas las siguientes preguntas e incluyas las correspondientes reflexiones:

a) Respecto al proceso de redacción (puedes usar la *Ficha 1* adjunta):

- ¿Qué estrategias he utilizado para decidir qué contar?
- ¿He incluido borradores, esquemas, resultados de “tormentas de ideas” en el portafolio?
- ¿Qué preguntas me he planteado para organizar la redacción? ¿Sólo “Qué decir” o también: ¿Qué propósito persigo? ¿Cómo se organiza un razonamiento –premisas y conclusión–? (Puedes usar la *Ficha 2* adjunta).
- ¿Cómo lograr que mis compañeros y el profesor vean las cosas desde mi punto de vista? ¿He hecho suficientemente explícito el punto de partida (premisa)?
- ¿Cómo lograr que saquen las conclusiones que quiero que saquen? ¿He explicitado cómo de los hechos se siguen las conclusiones?
- ¿He tenido en cuenta posibles razones en contra y las he aceptado en la medida de lo posible?
- ¿He revisado el texto escrito? ¿Qué criterios he utilizado? (Puedes usar la *Ficha 3* adjunta)

b) Respecto al contenido.

- ¿Considero suficientemente fundamentado mi punto de vista? ¿Por qué pienso así?
- ¿Qué comentarios han hecho mis compañeros sobre mi punto de vista? ¿Estoy de acuerdo con ellos o no? ¿Por qué?

FICHA 1: PREGUNTAS PARA ORIENTAR LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y PARA GENERAR IDEAS

- a) ¿Qué puedo decir que me ayude a lograr mi propósito?
- b) ¿Qué sé sobre esto? ¿Cómo encontrar la información que necesito?
- c) ¿Qué más puedo decir?... ¿Algo más? ¿Es suficiente con decir esto?...
- d) ¿Cómo reaccionarán los destinatarios si leen esto?

FICHA 2: PREGUNTAS PARA DECIDIR CÓMO ORGANIZAR EL TEXTO

- a) Partir del propósito: ¿Cómo hacer ver a los destinatarios mi punto de vista para que razonen como yo?
- b) Pensar cómo se organiza un razonamiento: parte de hechos o premisas y llegar a conclusiones.
- c) ¿Cómo hacer que partan de los mismos hechos que yo? Es preciso hacer explícitas las premisas.

- d) ¿Cómo lograr que saquen las conclusiones que quiero que saquen? Es preciso hacer explícito el razonamiento: cómo de los hechos se siguen las conclusiones.
- e) ¿Podrían emplear algún argumento en contra que eche por tierra lo que digo? Es preciso tener en cuenta posibles razones en contra y aceptarlas en lo posible.
- f) ¿Qué podrían conseguir aceptando mi punto de vista para hacérselo ver y que les mueva a cambiar?

FICHA 3: CRITERIOS PARA LA REVISIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, ACTUANDO COMO DESTINATARIO DEL PROPIO ESCRITO

1. *¿De qué habla el texto? ¿Puedo identificar el tema?* Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?
 2. *¿Puedo identificar claramente quién es el destinatario del escrito?* Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?
 3. *¿Qué ideas incluye? ¿Puedo identificarlas claramente?* Si no, ¿qué me lo impide? ¿Problemas ortográficos? ¿Problemas gramaticales? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?
 4. *¿Cómo están ordenadas las ideas? ¿Puedo identificar que se trata de una argumentación?* Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?
 5. *¿Se distinguen claramente razones y conclusiones?* Si no, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?
 6. *¿Se incluyen razones en contra?*
Si se incluyen, ¿la forma en que se hace deja ver que se valoran positivamente aunque no se esté de acuerdo con ellas? Si no es así, ¿debería cambiar, añadir o suprimir algo?
 7. *¿Qué es lo más importante que me quiere decir el autor?* Si no puedo identificarlo, ¿qué me lo impide? ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?
 8. *En conjunto, ¿despierta mi interés y mi aceptación el escrito?* Si no, ¿qué podría haber hecho para conseguirlo?
 - ¿Decir más cosas?
 - ¿Organizar el texto de otro modo?
 - ¿Haber utilizado otras palabras más precisas?
 - ¿Haber señalado la relación entre las ideas mejor?
 - ¿Haber mejorado la ortografía?
 - ¿Qué debería, pues, cambiar, añadir o suprimir?
-

Guiones como el referido, utilizados antes, durante o después de haber escrito una redacción del tipo señalado, posibilitan que los alumnos presten atención a las distintas facetas a tener en cuenta al realizar su trabajo y que interioricen los criterios de corrección o calidad antes incluso de recibir retroalimentación por parte del profesorado. En consecuencia, es importante que los orientadores consideren junto al resto de las características de la evaluación el grado en que facilitan criterios y procedimientos de autoevaluación.

Los aspectos de la evaluación hasta ahora referidos afectan al interés y esfuerzo de los alumnos por aprender sobre todo en la medida en que contribuyen a la experiencia de progreso y de que lo que se está adquiriendo son capacidades útiles. Sin embargo, la evaluación conlleva a menudo - no siempre - la obtención de una calificación del aprendizaje logrado y este hecho, junto a las condiciones que afectan a su obtención, influye también en el interés, el esfuerzo y el modo de trabajar, influjo que afecta al aprendizaje.

Es preciso considerar pues, en sexto lugar, las condiciones de evaluación que afectan a la calificación, condiciones que también aparecen en la figura 6.4. A veces la forma de evaluar en que se apoya la calificación no es congruente con el tipo de trabajo realizado. Esto ocurre cuando en la clase se han realizado sobre todo exposiciones teóricas con escasas prácticas y la evaluación es de tipo práctico, o cuando ocurre al revés; o bien cuando hay puntos a los que en clase no se les ha concedido especial importancia y son justamente los puntos por los que se pregunta. Cuando los alumnos saben que esto puede ocurrir, no tienen claro cómo estudiar y consideran que la calificación no depende de su esfuerzo - no esperan poder controlar el resultado - con lo que se desmotivan.

En otras ocasiones los alumnos y alumnas no conocen con claridad de antemano los criterios de calificación o su experiencia les dice que suelen ser ambiguos, con lo que se sienten indefensos: da igual lo que hagan, que la calificación va a depender de lo que le parezca al profesor. Sus expectativas de obtener una calificación adecuada también disminuyen, lo que afecta negativamente a su esfuerzo y al modo de trabajar.

Además, las expectativas también disminuyen cuando los alumnos saben que la calificación final es el promedio de las obtenidas en las distintas

ocasiones en que han sido evaluados y, además, han obtenido malas calificaciones en las primeras ocasiones, ya que para obtener un aprobado deberían mejorar mucho en las ocasiones siguientes, mejora que perciben como algo muy difícil. Sin embargo, este efecto es menor cuando los profesores no hacen promedio, sino que evalúan la progresión del alumno, progresión que tratan de facilitar dando retroalimentación frecuente y adecuada para ayudar a la superación de las dificultades.

Finalmente, puede ocurrir que el clima de clase sea muy competitivo. Cuando esto ocurre, si los alumnos ven que los profesores tienden a compararles cuando hacen públicas las calificaciones, su atención al trabajar hace que estén pendientes de los resultados y de que ajusten su forma de trabajar no tanto a la búsqueda del aprendizaje cuanto al modo en que creen que les va a facilitar la consecución de una calificación positiva. Por ejemplo, es frecuente que traten de memorizar sin comprender porque para pasar un examen es suficiente y eso es lo que cuenta.

Teniendo presentes los efectos de las condiciones que rodean a la calificación, así como el hecho de que ésta es más bien un juicio externo que influye en la percepción de valía personal, valía que los alumnos buscan preservar y aumentar no necesariamente trabajando mejor para aprender más, es importante que orientadores y orientadoras consideren si estas condiciones son adecuadas o no. Si no lo son, es necesario conseguir que el profesorado reflexione sobre las mismas e introduzca las modificaciones adecuadas.

6.2.3 Estrategias para la organización de la evaluación

Hasta aquí hemos hecho referencia a modelos y modos de evaluar que, llevados a la práctica, permiten identificar el origen de las dificultades de los alumnos y darles la retroalimentación adecuada. Sin embargo, actuar sobre la

base de tales modelos supone un esfuerzo de tiempo y dedicación que para muchos profesores no es asumible a menos que se les proporcionen estrategias que permitan hacer viable el uso de los mismos. ¿Cómo organizar, pues, la evaluación de acuerdo con los modelos de evaluación expuestos pero en el marco de las condiciones reales de trabajo de los profesores?

En el caso de la Educación Primaria, donde los profesores llevan un registro prácticamente continuo del trabajo de los alumnos a menudo organizado sobre las actividades propuestas en los libros de texto, el problema es menor o puede que incluso no exista si los autores de las mismas han incluido cuestiones de evaluación en línea con los modelos expuestos. Si no es así y las actividades muestran sólo la ejecución pero no las razones de la misma, lo que cabe aconsejar a los profesores es que indaguen siempre que puedan buscando las razones de los errores de los alumnos. Para ello basta con que pregunten por qué hacen las cosas como las hacen, ya que las justificaciones aducidas suelen mostrar la causa de la dificultad y permiten dar la retroalimentación adecuada. No obstante, si las actividades de evaluación propuestas por el libro de texto se centran en los aspectos más superficiales del aprendizaje como recuerdo o aplicación mecánica de reglas, los profesores deberán organizar la evaluación introduciendo tareas alternativas, para lo que puede ser útil tener en cuenta los modelos descritos para la evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes y competencias y considerar los modelos de organización de la evaluación que se presentan a continuación.

En otros casos, sin embargo, como en el de la Educación Secundaria donde la evaluación presenta más deficiencias (Black y Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Villa y AlonsoTapia, 1996 a y b), es importante responder a la pregunta planteada proporcionando alternativas como las que se presentan a

continuación. Antes de hacerlo hemos de señalar, no obstante, que no son equivalentes y que tienen distintas limitaciones que es preciso conocer. Pero, como dice un refrán "A veces lo mejor es enemigo de lo bueno". Esto es, a veces lo que teóricamente es mejor no es aplicable, lo que no significa que no se pueda mejorar la práctica actual, como vamos a ver.

A) Planteamiento de un sistema de exámenes mediante preguntas de opción múltiple

Las preguntas de opción múltiple constan de dos partes. Una "proposición base" o pregunta a la que puede preceder un texto, un gráfico o cualquier otro tipo de documento, y una serie de posibles soluciones al problema que ésta plantea, de las cuales sólo una es correcta, actuando las demás como distractores. El uso de pruebas construidas utilizando este tipo de preguntas no es la mejor estrategia, pero puede ser útil en determinadas circunstancias. Si un profesor tiene muchos alumnos distribuidos en varios grupos, que es la situación habitual en Secundaria, puede sacar provecho del uso de preguntas de opción múltiple para identificar los errores de los alumnos y darles retroalimentación siempre y cuando su planteamiento reúna varias condiciones.

- a) Tener claro qué componentes conceptuales y procedimentales incluye el modelo de la competencia a adquirir, así como las condiciones en que el alumno debe ser capaz de aplicarla. Por ejemplo, el profesor o profesora debería tener claro que ser capaz de valorar críticamente el funcionamiento social y tomar decisiones relacionadas con el mismo implica: 1) a nivel conceptual: haber construido modelos mentales del tipo del presentado en la figura 6.2; 2) a nivel procedimental: preguntarse sistemáticamente por condiciones que sugieren actuar en una dirección

"y" por condiciones que sugieren actuar en la dirección opuesta; 3) a nivel condicional: reconocer situaciones como las descritas en el cuadro 6.5 como condición adecuada para la aplicación de los conocimientos geográficos adquiridos a lo largo de la asignatura.

b)Decidir qué evaluar. En relación con este punto conviene que las preguntas diseñadas cubran la comprensión y dominio de los diferentes elementos conceptuales y procedimentales que configuran la competencia a evaluar aunque, si no es posible evaluar todos, debe centrarse en los más relevantes. Decimos "comprensión" y "dominio" o capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos y de justificar el modo de proceder, y no sólo "recuerdo" o aplicación mecánica de contenidos. Con frecuencia ocurre que estas pruebas se utilizan exclusivamente para evaluar el recuerdo o la comprensión elemental de algo, lo que ha dado lugar a que se critique el uso de las mismas como inadecuado para conseguir información sobre la medida en que el aprendizaje ha ido o no más allá de los objetivos indicados. Sin embargo, estas pruebas pueden utilizarse también para evaluar la consecución de objetivos complejos, como son los que tienen que ver con la predicción de acontecimientos en una situación dada, el análisis y la síntesis de información nueva, el conocimiento de procedimientos para la solución de problemas, o la valoración de situaciones, objetos o eventos en función de criterios dados, entre otros (Miller, Williams y Haladyna, 1978). En el cuadro 6.8 presentamos algunos ejemplos de preguntas de elección múltiple que permiten evaluar objetivos de diferente nivel de complejidad de tipo semántico, procedimental o autorregulatorio.

c)Construir los distractores al diseñar las preguntas de modo que su elección indique errores de concepto o de procedimiento frecuentes. A la

hora de diseñar las preguntas la dificultad principal estriba en la adecuada construcción de los distractores. No hay regla fija a este respecto, aunque suelen aconsejarse las técnicas que se recogen en el cuadro 6.9. Sin embargo, si lo que se desea es no sólo averiguar si un alumno sabe algo o no sino identificar las razones de los errores, lo mejor es escribir alternativas que reflejen bien errores de concepto o de procedimiento frecuentes en relación con el tipo de problema evaluado, bien ideas previas no contrastadas. Obviamente, si los errores de los alumnos no corresponden a las ideas incluidas en los distractores, no serán detectados, pero si no es posible utilizar otro tipo de preguntas por razones prácticas, la información obtenida puede aún ser muy útil.

Cuadro 6.8. Ejemplos de preguntas de opción múltiple para evaluar objetivos cognitivos

COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS. BIOLOGÍA

Señala cuál de las siguientes proposiciones define lo que es la “homeostasis”.

- a) El procedimiento por el cual los organismos se defienden a sí mismos de sus depredadores.
- b) El estado de equilibrio interno que busca todo organismo frente a las condiciones del entorno.
- c) El intercambio de agua y calor que tiene lugar entre el organismo y el medio en que habita.
- d) El proceso de diversificación celular de los organismos que tiene lugar con el crecimiento.

Justificación de cada alternativa:

- a) Alternativa correcta. (Evalúa comprensión en el supuesto de que no aparezca como tal definición en el texto o en las explicaciones del profesor).
- b) Implica una generalización inadecuada del concepto de homeostasis que implica una cierta “defensa” frente al entorno.
- c) Constituye un ejemplo de proceso homeostático, pero supone confundir una de las causas con el efecto: los procesos homeostáticos no se reducen al intercambio de agua y calor.
- d) Es la definición de un concepto distinto: “cito-diferenciación”.

Si de los alumnos de tu clase conocemos su número de lista, su peso en kg, su talla en cm y las edades de sus hermanos, ¿cuál de las correspondencias siguientes es la que mejor se ajusta al concepto de función?

- a) Entre el conjunto de valores correspondientes a los NÚMEROS DE LISTA y el de los correspondientes a los PESOS. *Ejemplo: Luis tiene el nº 5 y pesa 60 kg; hacemos corresponder $5 \rightarrow 60$.*
- b) Entre el conjunto de valores correspondientes a los PESOS y el de los correspondientes a la TALLA. *Ejemplo: Andrés pesa 65 kg y mide 185 cm; hacemos corresponder $65 \rightarrow 185$.*
- c) Entre el conjunto de valores correspondientes a la TALLA y el de los correspondientes a los NÚMEROS DE LISTA. *Ejemplo: el nº 10 es Ana y mide 160 cm; hacemos corresponder $175 \rightarrow 10$.*
- d) Entre el conjunto de alumnos y el de hermanos de éstos. Se hace corresponder a cada alumno su hermano mayor. *Ejemplo: el nº 1 es Ana y su hermano es Pablo; hacemos corresponder $Ana \rightarrow Pablo$.*

Justificación de cada alternativa:

- a) Alternativa correcta: sólo hay un valor en el conjunto imagen para cada valor del conjunto original.
- b) Alternativa incorrecta: para un mismo valor en el conjunto original puede haber dos valores en el conjunto imagen, ya que chicos con el mismo peso pueden tener distintas estaturas.

- c) Alternativa incorrecta: para un mismo valor en el conjunto original habrá valores distintos en el conjunto imagen, ya que chicos con la misma talla tendrán distinto número de lista.
- d) Alternativa incorrecta: puede haber un valor en el conjunto original que no tenga valor correspondiente en el conjunto imagen, ya que puede haber chicos que no tengan hermanos.

RAZONAMIENTO HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO: CONTROL DE VARIABLES. CIENCIAS NATURALES

Probablemente has oído que el color de las flores influye en que sean polinizadas gracias a la acción de los insectos. Imagina que dispones de cuatro flores con las siguientes características:

<i>Flor 1:</i>	Sin pétalos,	con fuerte olor
<i>Flor 2:</i>	Con pétalos rojos,	sin olor
<i>Flor 3:</i>	Con pétalos rojos,	con fuerte olor
<i>Flor 4:</i>	Sin pétalos,	sin olor

¿Qué pares de flores deberías observar como mínimo para ver si lo que el profesor afirma es falso?

- a) Las flores 1 y 2.
- b) Las flores 2 y 4.
- c) Las flores 3 y 4.

Justificación de las alternativas.

La b es correcta. La a y la c implican no tener en cuenta que también varía el olor lo que, dependiendo del resultado de las observaciones, podría dar lugar a inferencias erróneas.

CONOCIMIENTOS DE PROCEDIMIENTOS. MATEMÁTICAS

La ecuación siguiente:

$$\left(X - \frac{X}{2} - \frac{X}{4}\right) : 3$$

es equivalente a:

a) $3X / 4$ porque

$$\begin{aligned} &= \left(X : \frac{1}{3}\right) - \left(X : \frac{2}{3}\right) - \left(X : \frac{4}{3}\right) = \\ &= 3X - \frac{3X}{2} - \frac{3X}{4} = \frac{12X - 6X - 3X}{4} = \frac{3X}{4} \end{aligned}$$

b) $X / 12$ porque

$$= \left(\frac{4X}{4} - \frac{2X}{4} - \frac{X}{4} \right) : 3 = \frac{X}{4} : 3 = \frac{X}{12}$$

c) $X / 3$ porque

$$= \left(\frac{4X}{4} - \frac{2X}{4} - \frac{X}{4} \right) : \frac{3}{4} = \frac{X}{4} : \frac{3}{4} = \frac{4X}{12} = \frac{X}{3}$$

Justificación de cada alternativa:

La b es la correcta. El resto refleja distintos errores de procedimiento.

OBJETIVO: PREDICCIÓN-EXPLICACIÓN. BIOLOGÍA

La familia Pérez está formada por los padres y 5 hermanos. Juan, que cursa 1º de BUP, quiere predecir qué características tendrá un nuevo hermano que está a punto de nacer. Para ello hace el cuadro siguiente:

	<i>Pelo</i>	<i>Ojos</i>	<i>Nariz</i>	<i>Labios</i>
<i>Padre</i>	Rubio	Azules	Chata	Finos
<i>Madre</i>	Negro	Negros	Chata	Gruesos
<i>Juan</i>	Rubio	Negros	Larga	Finos
<i>Elena</i>	Rubio	Negros	Larga	Gruesos
<i>Bárbara</i>	Rubio	Negros	Chata	Finos
<i>Javier</i>	Negro	Negros	Chata	Gruesos
<i>Nacho</i>	Negro	Negros	Larga	Finos

A partir de estos datos, señala cuál de las siguientes afirmaciones es más probable que sea cierta:

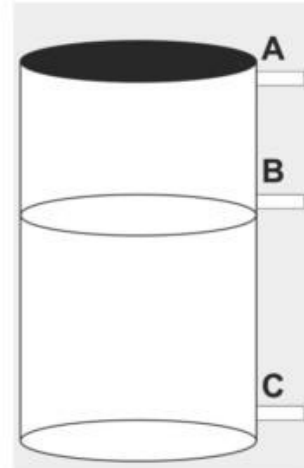
- a) Lo más probable es que el hermano tenga *pelo negro*, porque es el que menos veces ha salido.
- b) Probablemente el hermano tendrá los *ojos negros*, porque parece ser el color dominante.
- c) Es improbable que el hermano tenga una *nariz larga* porque tanto el padre como la madre la tienen chata.
- d) Lo más probable es que tenga los *labios gruesos* porque el último hijo los tiene finos.

Justificación de cada alternativa:

La b es la correcta. Las restantes recogen errores frecuentes debidos a ideas previas de los alumnos. Estas ideas influyen en las repuestas aun cuando los alumnos sepan correctamente las leyes de Mendel.

En el mechero de la derecha, lleno de gas, con tres válvulas de salida situadas a diferentes alturas, pero que se abren a la vez, el gas:

- a) Saldrá primero por la válvula B, por estar más cerca del líquido.
- b) Saldrá por la C antes que por las otras dos, debido al peso del gas.
- c) Saldrá al mismo tiempo por las tres, por estar a la misma presión.
- d) Saldrá antes por la salida A, pues el gas tiende a ir hacia arriba.



Justificación de cada alternativa:

La c es la correcta. Las restantes recogen errores frecuentes debidos a ideas previas de los alumnos.

Las personas que vivían en el Imperio Romano pero que no eran ciudadanos romanos podrían ser consideradas –en cierto modo– como los inmigrantes que viven en nuestro país. Imagina, pues, que tres países reciben muchos inmigrantes, tantos que llegan a ser casi la mitad del total de la población en cada uno de ellos, y que la situación legal de los inmigrantes es la que aparece en el cuadro siguiente.

<i>Características</i>	<i>Situaciones</i>		
	A	B	C
Están exentos de pagar impuestos	SÍ	NO	NO
Pueden recurrir a los jueces si tienen problemas con otros ciudadanos nacionales	SÍ	SÍ	SÍ
Tienen igual derecho a trabajar que los ciudadanos del país	NO	SÍ	SÍ
Pueden votar	NO	NO	SÍ

Teniendo en cuenta lo que hemos estudiado sobre el surgimiento del Imperio Romano, ¿en cuál de los tres países anteriores es más probable que se pueda vivir en paz durante mucho tiempo? Marca la opción que consideres que describe mejor tu respuesta.

- a) En el país A, pues lo justo es que los ciudadanos del país tengan más privilegios que los inmigrantes que acaban de llegar.
- b) En el país B, pues como no son ciudadanos del país al que emigran no deben tener el derecho a votar que tienen los ciudadanos de ese país.
- c) En el país C, pues debe existir la máxima igualdad posible para todos los habitantes del país en derechos y deberes.

Justificación de cada alternativa.

La alternativa correcta es la C. Como ha podido estudiarse en el tema, las condiciones que hacen que una persona no se sienta ciudadano de primera clase son las que pueden instigar la revuelta social. Y en las situaciones A y B los inmigrantes son discriminados respecto a los pobladores autóctonos.

d)Controlar el efecto del azar. Aunque el objetivo sea obtener información para detectar no sólo si los alumnos saben sino también a qué se deben sus fracasos, es un hecho que las respuestas pueden acertarse por azar. Estos aciertos pueden hacer que los alumnos, atentos a la calificación, respondan aunque no sepan en absoluto qué es lo correcto, situación que no es deseable. Este problema no tiene solución si se considera cada

pregunta aisladamente, salvo que se formulen adicionalmente preguntas abiertas que permitan poner de manifiesto si realmente sabe o no aquello por lo que se le pregunta. Sin embargo, cuando se prepara una prueba con varias preguntas de opción múltiple puede controlarse estadísticamente el efecto del azar. Este control consiste en descontar de la puntuación correspondiente al número de aciertos el cociente de dividir el número de errores entre el número de alternativas de cada pregunta menos 1, esto es, por las posibilidades de error:

$$Puntuación = Aciertos - [Errores / (N^{\circ} \text{ de alternativas} - 1)]$$

Algunos autores, sin embargo, sugieren como medida alternativa no descontar nada y, en cambio, elevar el nivel de aciertos exigido para aprobar. Esta práctica penaliza al que no tiene preguntas mal contestadas pero sólo ha contestado a la mitad de la prueba, sujeto que en el caso de utilizar el procedimiento anterior aprobaría. Por otra parte, ambos procedimientos son aproximadamente equivalentes en los demás casos.

Cuadro 6.9. Técnicas para diseñar preguntas de opción múltiple y errores a evitar en su diseño

A) Técnicas para la redacción de distractores en preguntas de opción múltiple

- Escribir alternativas que reflejen errores de concepto o de procedimiento frecuentes en relación con el tipo de problema evaluado o ideas previas no contrastadas.
- Incluir alternativas sólo parcialmente correctas, al no incluir todos los componentes de la respuesta.
- Incluir alternativas que constituyen respuestas correctas pero a cuestiones diferentes de aquellas por las que se pregunta.

- Redactar alternativas sensatas pero triviales, poco relevantes en relación con el problema por el que se pregunta.
- Redactar alternativas sin sentido pero en lenguaje técnico.
- Incluir alternativas que recogen frases que están literalmente en el texto pero que son falsas.
- Utilizar la alternativa “Ninguna de las anteriores” o “Todas las anteriores”.

B) Errores más frecuentes a evitar en el diseño de preguntas y pruebas de opción múltiple

- Incluir alternativas que serán rechazadas por el 100% de los alumnos.
 - Proporcionar indicios contextuales tales como, por ejemplo, escribir en la alternativa correcta una frase clave de la pregunta.
 - Escribir alternativas falsas equivalentes.
 - Usar en las alternativas incorrectas determinadores específicos de carácter general, tales como nunca, siempre, etc.
 - Hacer las alternativas incorrectas en su conjunto de diferente longitud que la correcta.
 - No aleatorizar el orden de las alternativas correctas cuando una prueba incluye varias preguntas de elección múltiple.
 - Incluir alternativas cuya aceptación o rechazo no pueda hacerse en base a la información proporcionada y usar en estos casos las alternativas “Ninguna de las anteriores” o “Todas las anteriores”
 - Incluir alternativas que, a su vez, incluyan preguntas de opción múltiple.
-

e) Enmarcar cada evaluación dentro de un diseño que abarque el conjunto de la materia. Las condiciones anteriores pueden no ser suficientes si a lo largo de las distintas ocasiones de evaluación se repiten preguntas relacionadas con un único tipo de competencia excluyéndose otros. Sin embargo, en la medida en que las diferentes competencias se trabajen en relación con los distintos bloques de contenido y no sólo con uno, su evaluación puede asegurarse mediante un diseño que abarque el conjunto de la materia y que distribuya las tareas relativas a cada competencia a lo largo de los distintos temas, lo que podría hacerse sobre la base a una planificación del tipo de la que se presenta en el cuadro 6.10, pensado para la asignatura de Historia. Como puede verse, es posible poner en cada examen sólo las tareas correspondientes a los puntos marcados en la planificación inicial.

Actuar del modo sugerido, suponiendo que las tareas se ajusten a los criterios descritos, tiene varias ventajas. Por un lado, permite informar al

alumno de sus errores en relación con las distintas capacidades que debe adquirir y rastrear sus progresos en cada una de ellas, si bien sólo de forma limitada al ser pocos los ejercicios que debe hacer en cada caso. Por otro lado, en la medida en que la evaluación debe permitir llegar a una calificación, un diseño como el que sugerimos posibilita establecer previamente un perfil que aseguraría emitir un juicio sobre adquisición de "capacidades" objetivamente fundamentado. Además, una ponderación de las puntuaciones obtenidas en cada categoría del perfil permite llegar, si es preciso, a una calificación única más representativa de los logros del alumno que si no se hubieran tenido en cuenta los distintos objetivos a lograr.

Cuadro 6.10. Ejemplo de un posible patrón de distribución de la evaluación de competencias a lo largo de los distintos temas de una materia

<i>Capacidad</i>	<i>Tema 1</i>	<i>Tema 2</i>	<i>Tema 3</i>	<i>Tema 4</i>	<i>Tema 5</i>	<i>Tema n</i>
1. Categorización: conocimientos conceptuales	•	•	•	•	•	•
2. Realizar inferencias: comprensión causal	•	•	•	•	•	•
3. Comprensión de fuentes escritas (textos)		•		•		•
4. Leer/comprender la información de tablas	•		•		•	
5. Leer/comprender la información de gráficos		•		•		•
6. Leer/comprender la información de mapas		•		•		•
7. Integrar información de fuentes análogas	•		•		•	
8. Integrar información de fuentes heterogéneas		•		•		•
9. Análisis de documentos no intencionales	•		•		•	
10. Comprensión del tiempo histórico	•		•		•	
11. Detección de covariaciones		•		•		•
12. Razonamiento: aplicación de modelos	•		•		•	
13. Control de variables		•		•		•
14. Pensamiento crítico	•		•		•	

B) Diseño de un conjunto coordinado de actividades de aprendizaje-evaluación para ser realizadas durante el trabajo de cada tema

Uno de los inconvenientes principales de la organización de la evaluación mediante pruebas de opción múltiple es que los alumnos reciben indicaciones

sobre sus progresos y sobre sus dificultades en muy pocas ocasiones, lo que constituye un obstáculo para ayudarles. Una manera de superar este problema es integrar las actividades de evaluación en el proceso de aprendizaje, dentro de cada tema.

Para que la evaluación realizada a partir de esta integración permita ayudar adecuadamente a los alumnos y, además, servir para propósitos de calificación, es preciso que se den varias condiciones.

- a) En primer lugar, como en el caso de la evaluación mediante preguntas de opción múltiple, es necesario que el profesor tenga un modelo claro de las capacidades que deben adquirir los alumnos, de modo que pueda organizar sus observaciones en un perfil. Éste podría corresponder al presentado en el cuadro 6.10.
- b) En segundo lugar, ya en relación con cada tema, es importante, antes de la enseñanza, que el profesor realice una evaluación de los conocimientos y capacidades que constituyen un prerrequisito para la adecuada comprensión de los contenidos del tema. Saber si los alumnos poseen los prerrequisitos adecuados permite una primera retroalimentación en caso negativo que evite dificultades a la hora de enfrentarse a nuevos aprendizajes. Un ejemplo de prueba general de este tipo relacionada con el área de Conocimiento del Medio puede verse en uno de nuestros trabajos (Alonso-Tapia, Asensio, Salguero y Villa, 1997). De allí pueden escogerse grupos de tareas para evaluar conocimientos previos específicos para un tema.
- c) En tercer lugar, no es preciso que el profesor tenga que diseñar los diferentes ejercicios. A menudo éstos vienen proporcionados por los libros de texto. Lo que sí puede ser necesario es ajustar el planteamiento

de los ejercicios, realizando modificaciones parciales de los mismos, dado que pueden haber sido seleccionados desde modelos de lo que implica la comprensión, el conocimiento de procedimientos o la posesión de una competencia. Una forma de hacerlo es incluir fichas con preguntas que recojan preguntas centradas a evaluar los componentes claves de los conocimientos y competencias a adquirir, tal y como las que se ejemplificaban en el capítulo dedicado a la intervención en estrategias de aprendizaje cuadros 6.3 a 6.7 del capítulo 6 del volumen I.

d) En cuarto lugar, con independencia del método de trabajo - individual o grupal-, es importante que cada ejercicio sea corregido de modo sistemático, explicando la razón de los errores y señalando objetivos de mejora. La corrección puede hacerla el profesor, indicando a toda la clase lo que está bien, lo que está mal y por qué está mal. También pueden hacerla los alumnos si el profesor les proporciona los aspectos a considerar en cada ejercicio. Esta forma de trabajo tiene la ventaja de que, al tener que auto-corregirse, los alumnos pueden interiorizar los criterios de evaluación.

C) Planteamiento de la evaluación mediante el sistema de portafolios en el marco del trabajo por proyectos o por problemas

La integración de las actividades de evaluación en el proceso de aprendizaje, aun reuniendo las condiciones señaladas en el apartado anterior, plantea el problema de que los alumnos consideran que tienen que hacer las tareas "porque lo decide el profesor" y no porque lo que se busca que aprendan con ellas sea algo que ellos consideren valioso para sí mismos. Este hecho plantea un problema motivacional que, a su vez, afecta al aprendizaje. Para superarlo cabe plantear otra forma de evaluación similar en muchos

aspectos a la anterior pero con algunas diferencias importantes. Nos referimos a lo que se conoce como "Evaluación de portafolios" o "Evaluación de carpetas de trabajo".

La evaluación de portafolios, como cualquier evaluación cuyo objetivo primario sea proporcionar al alumno las ayudas que le permitan progresar y sólo secundariamente calificarle, implica recoger información de lo que el alumno conoce y es capaz de hacer que permita identificar, en caso de falta de progreso, las razones de la misma. Por ello, como cualquier evaluación, requiere tener presente, a la hora de valorar los datos proporcionados por el alumno, qué es lo que puede constituir un criterio de que se conocen hechos, de que se comprenden conceptos, de que se dominan procedimientos, de que se están adquiriendo actitudes y competencias. Requiere asimismo conocer adecuadamente qué es lo que puede considerarse como indicador de las razones por las que no progresa, a saber, las posibles insuficiencias en la elaboración conceptual, en el dominio de los pasos que integran los distintos procedimientos, en los conocimientos autorregulatorios y, en suma, en las competencias que integran los conocimientos anteriores y que se supone que debe adquirir.

Sin embargo, esta forma de evaluar busca implicar al alumno en el proceso de evaluación de los progresos que ha logrado en el contexto de un proyecto de desarrollo personal, proyecto negociado y aceptado periódicamente a partir de las propuestas del profesor o profesora, de forma que el alumno perciba la relevancia de la evaluación, interiorice los criterios de progreso y sea su primer evaluador, implicándose así en su desarrollo personal (Tierney, Carter y Desai, 1991).

Para conseguir el objetivo señalado, la evaluación de portafolios, de la que

existen distintas variantes (puede verse un ejemplo práctico en Alonso-Tapia, 2005a), se configura en torno a una serie de características básicas que no están presentes habitualmente en las formas de evaluación habituales. Estas características tienen que ver con cuatro aspectos de la evaluación:

- 1.La contextualización de la evaluación.
- 2.El proceso de recogida de información.
- 3.El rol desempeñado por profesor y alumno en el proceso de evaluación.
- 4.La forma de llegar a la calificación a partir del proceso de evaluación.

La contextualización es uno de los aspectos principales de este tipo de evaluación. Tradicionalmente, los alumnos se encuentran con un currículo hecho, traducido en contenidos, objetivos y actividades cuyo significado e implicaciones para el desarrollo personal muchas veces no comprenden. Esto hace que estudien solamente para aprobar en la mayoría de los casos incluso cuando, como hemos dicho, la evaluación se plantee como hemos descrito en el apartado anterior. Por el contrario, el contexto en el que se plantea la evaluación de portafolios es distinto. Al comienzo de cada trimestre, los profesores exponen a los alumnos el sentido del trabajo a realizar, tratando de que descubran en qué sentido puede servir para su desarrollo personal. Esto es, el trabajo requiere un contexto motivador definido por problemas y objetivos valiosos y relevantes "desde la perspectiva del alumno".

Por ejemplo, el profesor puede plantear una serie de problemas de comunicación ligados a la comprensión lectora y a la expresión por escrito, de forma que los alumnos vean la relevancia que tiene adquirir ciertas destrezas implicadas en los procesos mencionados. Como la consecución de

estas destrezas pasa por la lectura y la composición, profesor y alumno negocian los tipos de objetivos específicos a conseguir y los trabajos a realizar - tipos y número de lecturas, redacciones, etc.-.

Además, el profesor señala que va a ir haciendo explícitos los criterios a través de los que los alumnos pueden evaluar su progreso a medida que las explicaciones y el trabajo en clase lo demanden, al tiempo que subraya a sus alumnos la importancia de que ellos mismos sean sus primeros evaluadores, puesto que deben ser los primeros interesados en su desarrollo personal.

El proceso de recogida de información lo realiza el propio alumno en el contexto del propio proceso de aprendizaje. Esto significa que no se requiere la realización de tareas distintas de las programadas para el aprendizaje, y que es el propio alumno, no el profesor, quien incluye en su portafolios las producciones que realiza día a día, las experiencias y reflexiones que le han sugerido las lecturas, los problemas que considera como indicadores de progreso y las razones por las que los valora del modo en que lo hace, los trabajos de investigación realizados, las reacciones y reflexiones que su realización le ha sugerido, etc. Se insiste en que no se incluyan sólo los trabajos finales, sino cualquier documento que pueda informar del proceso seguido a lo largo de una composición, de un problema o de la producción de cualquier documento, pues lo importante es que el alumno vea "cómo cambia" su conocimiento en función de las actividades realizadas, lo que ayuda a tomar conciencia de cómo se aprende.

El rol desempeñado por profesor y alumno también cambia. La evaluación va a ser un proceso interactivo en el que el profesor sugiere y negocia objetivos y pautas de actuación, observa la actuación "en el contexto de los objetivos del alumno", pide a éste razones y aclaraciones de por qué hace lo

que hace, realiza sugerencias desde sus conocimientos de experto, sin perder de vista que el alumno tiene que decidir y actuar, y facilita la autoevaluación del propio alumno haciéndole preguntas como: ¿dónde has encontrado dificultades?, ¿qué has hecho para superarlas?, ¿qué has aprendido?, ¿en qué has cambiado?, ¿qué has hecho que te haya ayudado a aprender?, etc. El alumno, por su parte, debe expresar en qué considera que ha progresado y por qué, y en qué no ha ocurrido así y por qué. Se trata, pues, de una evaluación básicamente cualitativa, centrada en la ayuda al alumno orientada a facilitar que cada vez vaya asumiendo en mayor medida la gestión de su propio aprendizaje en el contexto de proyectos asumidos y orientados al desarrollo personal.

La evaluación, sin embargo, a menudo debe concluir en algún tipo de resumen o calificación que cumpla la función no tanto de ayudar al alumno cuanto de informar a los padres y demás personas implicadas en el proceso educativo, demostrando la eficacia de lo que se hace. Cuando concluir del modo indicado es necesario, la forma de llegar a la calificación - que no tiene por qué ser un número, sino que puede ser un perfil cualitativo descriptivo de los progresos del alumno-, implica asimismo un proceso interactivo y peculiar. En el cuadro 6.1 1 se describen los roles del alumno y del profesor en este proceso.

Aunque la evaluación de portafolios puede facilitar la implicación del alumno en el proceso de evaluación y contribuir a que perciba la relevancia de la misma, a que interiorice los criterios de progreso y sea su primer evaluador en la medida en que se trata de un proceso planteado en el contexto de un proyecto de desarrollo personal, sin embargo, plantea algunos problemas.

- 1.No es frecuente que se trabaje por proyectos o por problemas.
- 2.Requiere más tiempo y dedicación del profesor que las formas tradicionales de evaluación, aunque habría que valorar los costes en relación con los beneficios.
- 3.En la medida en que la evaluación tiene como función también el facilitar la toma de decisiones de promoción, parece necesario que puedan tomarse a partir de datos comparables, lo que es más difícil en este caso a menos que los profesores hayan interiorizado el modelo de competencias que los alumnos deben desarrollar y en que sean capaces de reconocer en los distintos productos indicadores cualitativos y cuantitativos de dichos progresos, de forma que sus decisiones sean equitativas.
- 4.Para comunicar los datos de la evaluación a otros profesores, a padres y a las autoridades implicadas es preciso elaborar perfiles, lo que supone cierta complejidad.

Pese a todos estos problemas, que no son insuperables, existe cada vez un consenso mayor entre los investigadores sobre los innegables beneficios de este tipo de evaluación (Birembaum y otros, 2006; Segers, Dochy y Cascallar, 2003).

Cuadro 6.11. Roles del alumno y del profesor en la evaluación de portafolios

<i>Rol del alumno</i>	<i>Rol del profesor</i>
El <i>alumno</i>, conociendo los criterios de evaluación (cualitativos) y calificación (cuantitativos): • Selecciona de entre sus materiales los que considera como indicadores principales de progreso, y los incluye en el portafolio de calificación, distinto del portafolio de trabajo. • Los presenta a sus compañeros e intercambia con éstos las sugerencias pertinentes, a fin de recibir la evaluación cualitativa que puedan hacerle. • Incluye notas autoevaluativas junto a cada uno de los materiales incluidos en el portafolio de calificación. • Presenta el trabajo al profesor.	El <i>profesor</i>, que conoce y ha acordado con el alumno los objetivos a conseguir, desde los criterios establecidos: • Examina si hay evidencia de mejora. • Examina si hay evidencia de esfuerzo. • Examina la calidad de la autoevaluación • Examina la variabilidad de proyectos incluidos. • Examina la presentación. • Examina las metas futuras. • Informa al alumno de la puntuación por criterios. • Proporciona comentarios cualitativos orientados a facilitar el progreso.

6.3. ¿Cómo usar en la práctica los conocimientos sobre evaluación desde el rol de orientador?

A la hora de la práctica se plantean al orientador dos problemas que, aunque relacionados, debe abordar por separado. El primero es cómo aplicar los conocimientos sobre evaluación para valorar el modo de evaluar utilizado por los profesores y, el segundo, cómo asesorar a los profesores. Vamos a abordar cada uno de estos problemas por separado.

6.3.1. Cómo valorar la evaluación de la competencia curricular

Ya hemos señalado que uno de los primeros pasos dentro del proceso de evaluación psicopedagógica es pedir a los profesores las tareas mediante las que evalúa a los alumnos (cuadernos, exámenes, pruebas orales, etc.). Una vez obtenidas, el orientador debe aplicar los conocimientos sobre evaluación para ver en qué medida la actuación del profesor permite responder las siguientes preguntas.

1. ¿Qué conocimientos de tipo conceptual y procedimental son necesarios

para realizar las tareas propuestas? Imaginemos que un profesor de Física propone a sus alumnos la solución de problemas sobre intensidad, resistencia y potencia eléctricas contextualizados en situaciones de la vida real. Para resolver este tipo de problemas un alumno debe poseer un modelo adecuado de lo que es la corriente eléctrica y de los factores de que depende, sin los que no será posible resolver los problemas planteados. Ahora bien, ¿qué elementos debe incluir ese modelo? ¿Qué conceptos deben entenderse? ¿Y qué procedimientos de cálculo deben aplicarse? Esto no es algo que tenga que saber específicamente el orientador, pero sí debe plantear la cuestión al profesor para poder valorar si las tareas utilizadas examinan los distintos componentes del modelo o sólo una parte de ellos.

2.¿Qué capacidades se deben poner en juego para realizar ías tareas planteadas? No es lo mismo recordar algo - un hecho, una definición, una teoría, etc. que comprenderlo. Si el alumno sólo necesita recordar algo o conocer la aplicación mecánica de una regla para resolver la tarea planteada, el tipo de ayuda será distinta de la que necesitará si lo que se le pide es leer e interpretar la información, categorizarla, organizarla y sistematizarla, comparar distintos conjuntos de datos detectando relaciones y formulándose preguntas, resolver problemas de distintos tipos - matemáticos, de comunicación, sociales, etc.-. En consecuencia, además de determinar qué debe conocer el sujeto - qué información debe poseer-, es preciso examinar si las tareas propuestas responden a lo que puede considerarse como criterio de competencia de conceptos, procedimientos, etc.

3.¿Se evalúan las competencias a cuyo desarrollo, desde la perspectiva del actual diseño curricular, debe contribuir la enseñanza? No sólo hay que

valorar la evaluación en función de lo que aparece, sino también en función de lo que se debería evaluar de acuerdo con el marco curricular y no se evalúa. Lo importante no es que los alumnos recuerden información o apliquen mecánicamente ciertas reglas, sino que consigan comprender lo que estudian y ser capaces de aplicar espontáneamente los conocimientos adquiridos en los contextos relevantes. En el marco de la evaluación psicopedagógica, si la evaluación no permite identificar el progreso en las competencias señaladas hay que actuar, por un lado, completándola, para lo que se puede proceder utilizando pruebas diseñadas y comercializadas con este fin (Alonso-Tapia, 1997a; Alonso-Tapia y Corral, 1992; Rivas y Alcantud, 1989) y, por otro lado, utilizando esta información como ve remos para ayudar al profesorado a reflexionar sobre la adecuación de los modos de evaluación.

- 4.¿En qué medida la evaluación proporciona información de modo fácil y preciso sobre el origen de las dificultades? Como ya hemos explicado, no basta con identificar qué es lo que el alumno no sabe hacer si lo que deseamos es ayudarlo. Es preciso también identificar las razones de las dificultades que experimenta para proporcionarle retroalimentación precisa y frecuente. Ocurre, sin embargo, que los procedimientos de evaluación utilizados a menudo sólo permiten averiguar si un alumno sabe o no sabe algo, pero no permiten saber a qué se debe. En el marco de la evaluación psicopedagógica, si éste es el caso, es preciso completar la evaluación volviendo a enfrentar al alumno con los tipos de tareas en que fracasa, observar sus pautas de actuación, pedirles que expresen en voz alta sus pensamientos mientras trabajan y, si es posible, diseñando las tareas de modo que el tipo de respuesta o actuación posibilite inferir directamente el origen de las dificultades.

- 5.¿Proporciona el profesor a los alumnos medios de autoevaluación?Ya hemos descrito la importancia de que el alumno pueda evaluarse. Sin embargo, proporcionar medios de autoevaluación no es una práctica frecuente. Sin embargo, es una competencia que se adquiere en la medida en que los profesores proporcionan a los alumnos criterios con los que comparar la propia actuación y concluir si se sabe algo o no se sabe en lugar de ser siempre ellos los que dicen inicialmente si algo está bien o no.
- 6.¿El diseño de la evaluación posibilita que el sujeto, sea cual sea su capacidad, obtenga un cierto nivel de éxito? Ya hemos señalado que la adquisición de competencias no es cuestión de todo o nada y que si la evaluación no contribuye a facilitar la experiencia de progreso, los alumnos se desmotivan. Por esta razón es preciso que los profesores planteen la evaluación de la competencia curricular de modo que muestre el "grado" de adquisición de las competencias que constituyen el objetivo a alcanzar.
- 7.¿Contribuye la forma de evaluar a que los alumnos perciban la utilidad de saber lo que se les pide? Uno de los factores que puede contribuir a la falta de progreso es que los alumnos no tengan interés en aprender lo que se les pide porque no vean su utilidad. Esto puede deberse al modo en que los profesores plantean la enseñanza, pero también al modo en que se plantea la evaluación. Por ejemplo, no es lo mismo plantear ejercicios de Lengua fuera de contexto que en el marco del desarrollo de un periódico que debe facilitar la comunicación con el resto de las personas del centro.
- 8.¿Son ambiguos los criterios de calificación que utiliza el profesor? A la falta del progreso de los alumnos, especialmente en Secundaria, puede

contribuir no sólo el tipo de tarea utilizado para la evaluación, sino el modo de calificar. Por ello, al recoger los resultados de la evaluación de la competencia curricular el orientador debe examinar si la calificación se desprende de modo más o menos objetivo de la ejecución de las tareas o si, por el contrario, existe un elevado grado de ambigüedad y subjetividad del profesor al calificar.

9.¿Qué tipo de mensajes acompañan a la devolución de los resultados al alumno?A1 examinar los cuadernos y exámenes del alumno es importante ver el tipo de anotaciones y comentarios hechos por el profesor. También es importante, si se ha entrado en clase para observar al alumno trabajando en contexto, prestando atención a los comentarios evaluativos que se producen cuando el profesor o profesora interactúan con sus alumnos en clase. Si sólo se indica que algo está bien o mal pero no por qué y qué se puede hacer para mejorar, la retroalimentación es insuficiente. También es insuficiente si no se señala el progreso logrado, transmitiendo así confianza en las posibilidades del alumno o alumna evaluados.

Examinar la documentación recibida utilizando como guía las preguntas anteriores y, en relación con las mismas, las ideas expuestas a lo largo del capítulo proporciona al orientador una idea de cómo proceder en relación con el alumno - qué informaciones adicionales es preciso recoger y, a menudo, qué ayudas proporcionar - y con el profesorado. En relación con este punto, sin embargo, es preciso tener en cuenta los principios que señalamos a continuación.

6.3.2. Cómo usar los resultados en el proceso de asesoramiento

Aceptar la necesidad de valorar la evaluación supone admitir de partida que

parte del problema de los alumnos sobre los que se nos pide asesoramiento psicopedagógico puede depender de las características de la propia evaluación y del contexto instruccional en que se plantea. Por esta razón, cuando la valoración de la evaluación sugiere la necesidad de modificaciones en su diseño o en el contexto en que se ubica, se plantea a los orientadores el problema de cómo comunicar los resultados y sugerencias de modo que no susciten un rechazo por parte de los profesores, rechazo que ocurriría si éstos percibiesen como una crítica las propuestas que se derivan del análisis realizado.

En relación con este problema no hay recetas, pero sí algunos principios que pueden ayudar, derivados de los estudios sobre las condiciones que facilitan el cambio en los conocimientos y actitudes de los profesores. En concreto, para que un profesor cambie su forma de evaluar y el contexto en que sitúa la evaluación es preciso no incidir directamente sobre las implicaciones negativas que una y otro puedan tener. De hecho, los modos de evaluación utilizados por los profesores suelen ser adecuados si se atiende a los objetivos para los que se utilizan mayoritariamente - calificar-, a que son coherentes con los modos de trabajo desarrollados en clase, a que son los únicos que parecen viables cuando se tienen muchos alumnos y, a menudo, a que no se conocen otros. Por esta razón, conviene comenzar señalando - si es cierto - que de acuerdo con el plan de evaluación del profesor, el alumno presenta los problemas que han llevado a demandar ayuda.

A continuación, en lugar de plantear la cuestión "Qué hay en el alumno que produzca la falta de rendimiento", es necesario plantear el problema como "¿De qué modo podemos ayudarlo?", esto es, sin plantear que el contexto creado por el profesor es inadecuado, se puede plantear la cuestión de qué acciones pueden crear un contexto más favorecedor del aprendizaje.

Planteado así el problema, se pueden dar sugerencias encaminadas a hacer que la evaluación se centre más en identificar el origen de las dificultades mostrando, si los datos lo permiten, la insuficiencia del planteamiento actual para determinar qué ayudas dar. Sin embargo, si los profesores no conocen modelos alternativos concretos sobre cómo llevar a cabo lo que se les propone, no cambian su modo de trabajar. Por ello, es necesario presentarles ejemplos que muestren la forma de visualizar las razones por las que los alumnos responden como lo hacen o los procesos que no son normalmente observables, objetivo para el que el conjunto de ideas contenidas en el presente capítulo puede ser útil.

Al tiempo que se hace lo anterior conviene, si procede, hacer referencia al impacto motivacional que puede tener el mayor o menor valor que los alumnos pueden percibir en las tareas que se les plantean y sugerir al propio profesor que piense si no habría otras más adecuadas. Es el momento de ofrecer sugerencias, comentar las propuestas que han hecho otros autores, etc. En cualquier caso, se le deben plantear las sugerencias no como "las soluciones", sino como hipótesis de trabajo que el propio profesor puede poner a prueba. Actuar así permite que, en caso de tener efectos positivos, el profesor pueda considerarse copartícipe del éxito y, en caso negativo, no desvaloriza al orientador quien, en realidad, está cooperando en la búsqueda de soluciones.

Ejemplo. Para ilustrar el proceso descrito, imaginemos que ante la demanda realizada por un profesor en relación con el bajo rendimiento del alumno, le pedimos que nos proporcione las evaluaciones de un alumno para poder ver respecto a qué criterios no progresa. Una vez hecho esto, el primer paso es examinar el tipo de tareas utilizadas por el profesor planteándonos las preguntas expuestas en el apartado anterior. En este caso, como puede

comprobarse examinando el cuadro 6.13, se han utilizado siempre preguntas abiertas, fundamentalmente cortas, aunque también hay algunas preguntas tipo ensayo. Éstas, sin embargo, si atendemos al criterio utilizado para la valoración de las respuestas, no son estrictamente tales, ya que el sujeto no debe exponer un punto de vista basado en la reflexión sobre algo. Se trata más bien de pruebas de recuerdo, ya que lo que se valora es la presentación ordenada y precisa de definiciones, tipos, características y datos sobre aquello por lo que se pregunta, de modo similar a como tal información viene presentada en los libros de texto. Por ejemplo, en la pregunta sobre el Clima Tropical, el sujeto debe responder indicando las latitudes entre las que se da y sus características en cuanto a temperatura, precipitaciones y vegetación. Se trata, pues, de preguntas que evalúan fundamentalmente el recuerdo de información y la capacidad para presentarla de forma ordenada. Por ello, una de las primeras consecuencias que se desprenden de este modo de evaluar, en el caso de un alumno que fracase en materias en las que se evalúa de esta forma, es el análisis del modo en que el alumno estudia, para ver si las estrategias que emplea son adecuadas.

Cuadro 6.12. Ejemplo de evaluaciones planteadas por un profesor de Geografía

<i>Tipo 1</i>	<i>Tipo 2</i>
Evaluación A (final de octubre):	
1. El clima tropical.	1. El clima atlántico.
2. ¿Qué es un mapa temático?	2. Pasos en la preparación de una encuesta.
3. ¿Qué son los recuentos de hogares?	3. ¿Qué es el Registro Civil?
4. La población mundial: cuadro sinóptico.	4. Cuadro sinóptico del clima.
Evaluación B (final de abril):	
1. Diferencias entre sociedades anónima y limitada	1. La empresa multinacional.
2. Paisajes industriales nuevos.	2. Los focos industriales.
3. Puertos de mar.	3. Paisaje de fábricas verdes.
4. Políticas arancelarias.	4. El ferrocarril en el siglo XX.
5. Nacionalización.	5. Las flotas de barcos.
6. Organización internacional del espacio aéreo: problemas y soluciones.	6. El tráfico aéreo en España.

En segundo lugar, el orientador debe considerar las preguntas en su conjunto y ver si responden a algún modelo, lo que puede hacer juntamente con el profesor. En este caso, el conjunto de preguntas seleccionadas no parece responder a un modelo elaborado de evaluación. Más bien lo que se hace es un muestreo de conocimientos temáticos, donde conocer equivale a recordar. No se evalúan otro tipo de objetivos cognitivos. El profesor no parece haberse preguntado ¿qué son capaces de hacer mis alumnos con aquello que recuerdan? Si la evaluación está planteada para aprobar o suspender al alumno, tal vez no sea necesario evaluar de otro modo. Sin embargo, si el objetivo de la evaluación es ayudar al alumno a que supere sus dificultades y motivarle para que intente aprender, el planteamiento de la evaluación es inadecuado, ya que no proporciona información en relación con el grado en que el alumno es capaz de usar el conocimiento en situaciones nuevas, para resolver problemas que pueden ir desde entender un texto, un gráfico, un tabla de datos, valorar críticamente la información, etc., ni en relación con el tipo de capacidades que la adquisición de conocimientos específicos debe tender a desarrollar. Ni tampoco permite saber, lo que es

más importante, en qué medida se ha producido una reorganización e integración del conocimiento de los alumnos respecto a los conceptos y procedimientos trabajados en el tema. Para ello hace falta que se den, al menos, tres condiciones:

- 1.El examen debe cubrir el espectro de los principales objetivos a alcanzar.
- 2.La relación entre los conocimientos manifestados en las distintas preguntas diseñadas para evaluar un mismo tipo de conocimientos debe ser positiva, esto es, si un sujeto lee bien un mapa, debe leerlo bien en diferentes ocasiones.
- 3.Aunque el alumno no responda siempre de modo correcto, su actuación debe alcanzar un nivel de dominio de la materia preestablecido, que muestre que los aciertos están consolidados.

En consecuencia, como resultado de este paso, el orientador debería sugerir al profesor que la información que recoge, si bien podría ser útil para tomar decisiones respecto a quién aprobar y a quién suspender, es poco informativa respecto al grado en que se alcanzan los objetivos del currículo. Por ello, no es posible utilizarla como base para detectar en qué grado su actividad docente promueve adecuadamente la consecución de tales objetivos. Debería, pues, sugerirle la posibilidad de utilizar otro tipo de procedimientos, por ejemplo, como los utilizados en relación con esta misma materia en el trabajo que acabamos de citar.

En tercer lugar, el orientador, examinando asimismo las preguntas por separado y en conjunto, debe considerar si están planteadas para averiguar a qué factores cognitivos se deben los errores de los alumnos en caso de que se produzcan. En este caso la evaluación no aparece planteada con este objetivo.

No se busca saber si el alumno carece de conocimientos semánticos, procedimentales o autorregulatorios adecuados. Quizás, en caso de encontrar errores en lo que dice su en su respuesta -y no sólo lagunas - pueda inferirse a partir del análisis de los mismos algo sobre los factores que los determinan, pero en principio la forma de preguntar no está especialmente diseñada para conseguir información que nos permita ayudarle a superar sus fracasos. Por ello, al tiempo que el orientador sugiere la posibilidad de utilizar procedimientos que permitan evaluar la adquisición de otros objetivos no evaluados, debería sugerir también la posibilidad de que los procedimientos empleados permitisen evaluar los tres tipos de conocimientos que pueden afectar al fracaso del alumno. Respecto a los conocimientos semánticos, el diseño de preguntas de opción múltiple en que las alternativas incorrectas incluyan errores de concepto frecuentes puede servir para este fin. En cuanto a los errores de procedimiento, es algo que puede hacerse construyendo preguntas en las que se describe cómo actúa un alumno al resolver un problema y se pide detectar qué error comete. Por ejemplo:

Un alumno ha de identificar, en un mapa mudo en el que no se observan mares, a qué país pertenece el territorio que aparece. El alumno observa, por este orden, la latitud (aparecen los paralelos 10 y 15) y la longitud (aparecen los meridianos 25 y 30), y concluye que el país en cuestión es Sudán. Sin embargo, se ha equivocado. ¿Qué error de procedimiento en el análisis de mapas le ha llevado a la conclusión errónea? ¿De qué otro país puede tratarse?

Por otra parte, ya hemos señalado a lo largo del libro procedimientos para la evaluación de los conocimientos autorregulatorios, cuyo uso el orientador podría igualmente sugerir.

En cuarto lugar, debido a que el examen se centra principalmente en la evaluación del recuerdo, además de examinar si las estrategias de estudio del alumno son adecuadas, debería examinar con el profesor el tipo de estrategias de estudio que sugiere, si es que sugiere algunas, y señalar modos en que puede mejorarse el recuerdo, como los que se sugieren en el siguiente capítulo.

Finalmente, es importante analizar las condiciones de la evaluación que afectan a la motivación. En este caso, con independencia de las indicaciones que el profesor pueda dar al alumno, antes de la evaluación, sobre la relevancia de los conocimientos evaluados, o después de la misma, sobre el valor del aprendizaje logrado o el significado de los errores, las preguntas carecen de toda contextualización orientada a mostrar la relevancia de los conocimientos, lo que - de existir - podría contribuir a que la experiencia del examen fuese motivante para el alumno. Por ejemplo, en la pregunta sobre la nacionalización, podría haber dicho, sin cambiar el procedimiento de evaluación:

A veces, en los programas de los partidos políticos se habla de nacionalizar determinadas empresas o determinados sectores de la economía, y te piden tu voto. Para darlo con conocimiento de causa, debes saber como mínimo en qué consiste la nacionalización y cuáles son sus posibles efectos a corto y largo plazo. Por ello, en no más de X líneas: a) expón qué es nacionalizar, b) enumera qué argumentos suelen darse a favor y en contra, c) valora críticamente cada una de las posiciones.

Por otra parte, puesto que el planteamiento se centra en el recuerdo y no en la adquisición de competencias, las tareas no ayudan a pensar ni a recibir

retroalimentación adecuada de forma regular, lo que impide la experiencia de progreso y dificulta el desarrollo de la motivación por aprender. De hecho, este tipo de evaluación centra la atención en los resultados, dando lugar a que los alumnos empleen estrategias que creen que garantizan una calificación positiva en vez de estrategias que garantizan el desarrollo de competencias útiles.

Resumen

Cuando profesores y profesoras piden asesoramiento en relación con los problemas de un alumno, en realidad están preguntando "qué pueden hacer para ayudarlo a progresar". Esta pregunta implica examinar el contexto que los profesores crean en torno al alumno con el planteamiento docente y evaluador, contexto que puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos de la educación. Por este motivo, si en el capítulo precedente hemos puesto de manifiesto cómo evaluar las características del contexto docente, en éste nos hemos centrado en la evaluación. Hemos mostrado cómo valorar la evaluación señalando qué conocimientos debe poseer el orientador para llevar a cabo su tarea, y cómo debe proceder, una vez extraídas las implicaciones de tal valoración, a la hora de asesorar a los profesores. De todo lo visto hay un aspecto que queremos subrayar especialmente. Nos referimos al hecho de que es preciso contar con el profesorado en el proceso de análisis, no sólo porque son los profesores quienes pueden aclarar en muchos casos las razones de por qué evalúan como evalúan, sino porque lo importante es promover un proceso de reflexión conjunto en el que nuestras sugerencias sean analizadas, valoradas y aceptadas o descartadas por los profesores tras interiorizar lo que puedan tener de positivo, y en el que los orientadores interioricen y entiendan las condiciones reales del problema con que se enfrentan los profesores a fin de aprender a ajustar nuestras propuestas de actuación haciéndolas más

realistas.

A todo lo dicho queremos añadir, además, una sugerencia adicional. Al menos en nuestro país, la legislación que define el rol del orientador en los centros públicos señala como una de las funciones de éstos la de asesorar a los profesores a la hora de establecer criterios de evaluación. Esta función puede llevarse a cabo, como hemos visto, a partir del proceso de evaluación psicopedagógica de alumnos individuales que presenten problemas. Pero, además, si se desea estimular la motivación y el aprendizaje de los alumnos en conjunto, puede realizarse planteando la necesidad de que el diseño y el contexto de la evaluación respondan a los criterios anteriormente expuestos y de trabajar conjuntamente para ello revisando los modos habituales de proceder, trabajo en que el orientador puede sugerir modelos y ejemplos en línea con los que hemos incluido. En la medida en que se realizase esta revisión, contribuiría a prevenir los problemas de motivación y aprendizaje ligados a la evaluación.

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Examine con detenimiento las tareas de cada ejercicio y responda a las preguntas que se plantean posteriormente.

Ejercicio 1

Imagine que un profesor le remite a un alumno de 6º de Primaria porque observa que no progresa y cree que, de seguir así, no podrá pasar a la etapa siguiente. Como primer paso para la evaluación psicopedagógica, usted le pide que le facilite información sobre los tipos de tareas que utiliza como criterio para valorar la falta de progreso del alumno. El profesor le proporciona las preguntas de los controles siguientes, señalando que

reflejan los tipos de tareas habituales en los que el alumno fracasa.

CONTROL: MATEMÁTICAS

1.Resuelve:

$$3\frac{9}{8} - 5\frac{27}{40} = ?$$

2.Resuelve:

$$\left(\frac{5}{2} - \frac{2}{3}\right) + \left(\frac{3}{4} - \frac{5}{9}\right) = ?$$

3.Simplifica de dos formas:

$$\frac{90.720}{60.480} = ?$$

4.Un profesor ha corregido $\frac{2}{5}$ de los exámenes con rotulador rojo y $\frac{1}{4}$ con bolígrafo azul. Si todavía le quedan por corregir 42 exámenes, ¿cuántos tenía que corregir en total?

S.Una parcela tiene la forma de un trapecio cuyas bases miden, respectivamente, 20,5 m y 160 dm. ¿Cuántas hectáreas mide la parcela?

El alumno para el que se pide ayuda:

a)Realiza correctamente los tres primeros ejercicios.

b)Plantea el cuarto como sigue: $\frac{2}{5} + \frac{1}{4} + 42 = X$, y luego opera correctamente.

c)Deja el quinto en blanco

CONTROL 2: CONOCIMIENTO DEL MEDIO: (CADA PREGUNTA VALE DOS PUNTOS, EXCEPTO LA 1 Y LA 4, QUE VALEN 1).

1. Completa: Los miden la intensidad de los seismos dibujando unas gráficas que se llaman.
2. ¿En qué consiste la triple labor de los agentes geológicos externos?
3. ¿Qué relación hay entre la latitud y la temperatura?
4. La atmósfera es la capa de aire que envuelve la Tierra. ¿Cuáles son los componentes de este aire?
5. Enumera las distintas zonas climáticas de la Tierra.
6. ¿Cómo se determina la hora solar de cualquier lugar de la Tierra?

El alumno responde:

1. Los sismómetros miden la intensidad...
2. Erosión, arrastre...
3. En los polos hace frío y en el ecuador hace calor.
4. Oxígeno, ozono...
5. Selvas, desiertos y zona templada.
6. Mediante relojes de sol.

Ejercicio 2

En este caso, el profesor que te pide ayuda por la falta de interés de sus alumnos es un profesor de Lengua de 1º de ESO. El examen que proporciona es el siguiente, señalando que habitualmente pone varios tipos de preguntas del tipo de las incluidas en el mismo.

1 º ESO. EXAMEN DE LENGUA

1. Indica cuáles de las siguientes palabras son sustantivos y cuáles son adjetivos calificativos.

☐ Cada	☐ Barco	☐ Frío	☐ Lento
☐ Donde	☐ Para	☐ Sabio	☐ Mapa
☐ Sabroso	☐ Míos	☐ Pequeño	☐ Trampa
☐ León	☐ Grisáceo	☐ Dentro	☐ Puerta
☐ Melón	☐ Había	☐ Llena	☐ Hablar
☐ Ordenador	☐ Suspende	☐ Trapecista	☐ Testaruda

2. Escribe el gentilicio correspondiente a cada uno de los siguientes nombres de lugar:

Mallorca	→	Zaragoza	→
Andalucía	→	Granada	→
Canadá	→	Marruecos	→
Alemania	→	Ecuador	→
Finlandia	→	Polonia	→

3. Analiza morfológicamente los siguientes determinantes:

Los, Mi, Una, Este, Alguno

4. Analiza morfológicamente las siguientes formas verbales:

Habían logrado - Cuentas - Admiraba - Haber aprendido - Hayáis advertido

5. Separa el lexema y el sufijo que hay en las siguientes palabras. Indica el significado del sufijo:

6. Define los siguientes conceptos:

*Determinante demostrativo - Adjetivo superlativo
Sustantivo concreto y contable - Adjetivo explicativo*

7. Escribe b o v en las siguientes palabras y, después, las reglas ortográficas que te han orientado:

En...idia, cam...iar, tran...ía, bom...ero, en...iar, tam....ien, en...ase,
en...olver, tum...arse, am...ulancia, am...os, com...atir, con...ocatoria,
in...ierno, em...oscada, tam...or, con...ento, con...ersar, am...iguo.

Preguntas para ambos ejercicios

1. Describa qué conocimientos de tipo conceptual y procedimental son necesarios para realizar cada una de las tareas propuestas.
2. Si la evaluación es siempre similar a la recogida, ¿echa en falta la evaluación de alguna competencia que debiese y pudiese evaluarse en el marco de los temas evaluados? Señale en qué se apoya, y razone su respuesta.
3. ¿Qué repercusiones positivas o negativas puede tener sobre la motivación del alumno el uso reiterado de esta forma de evaluar? Razone su respuesta.
4. ¿Posee la evaluación los requisitos necesarios para saber qué ayudas necesitan los alumnos para progresar? Razone su respuesta.
5. Suponga que la mayoría de los profesores evaluase del modo expuesto. ¿Qué implicaciones tendría este hecho con vistas al asesoramiento? Razone su respuesta.

6. En el primer ejercicio se presentan las respuestas del alumno en los dos controles. ¿Qué se puede deducir de las mismas, dadas las características del modo de evaluar, para orientar la intervención?

Soluciones

Ejercicio 1

Pregunta 1: Conocimientos necesarios. En el caso de la prueba de Matemáticas no se evalúa directamente la comprensión de ningún concepto, aunque de modo indirecto están implicados el concepto de fracción, el de número mixto, el de trapecio, el de base y el de hectárea. Sí se evalúa si se sabe cómo operar y cómo resolver problemas de áreas y que implican trabajar con fracciones.

En cuanto al control de Conocimiento del Medio, se evalúa el recuerdo de conceptos (preguntas 1 a 5) y de procedimientos (pregunta 6). Si los conceptos se comprenden, no puede saberse a partir del tipo de prueba planteada.

Pregunta 2: Competencias no evaluadas. En el caso de la prueba de Matemáticas, si el tipo de evaluación es siempre similar se echa en falta la evaluación directa de conceptos, de la comprensión de textos de contenido matemático, de la capacidad de construir e interpretar representaciones en forma de tablas y gráficos, de expresarse por escrito con un propósito (explicando, por ejemplo, por qué se hacen las cosas como se hacen), competencias a cuyo desarrollo se debe contribuir desde cada área.

En cuanto al control de Conocimiento del Medio, se echa en falta, por un lado, la evaluación de las mismas competencias que en el caso de

Matemáticas. Pero, además, por otro lado, se echan en falta dos cosas. Primero, que no se evalúen los modelos conceptuales que los alumnos van construyendo sobre los temas evaluados - aquí, clima, agentes geológicos-, hecho que se manifiesta en que las preguntas no responden a un modelo, sino que se centran en temas sueltos. Y, segundo, que no se evalúe la capacidad de aplicar el conocimiento adquirido, lo que pondría de manifiesto qué comprende el alumno y cómo razona.

Pregunta 3: Repercusiones motivacionales. La relación entre evaluación y motivación depende de varios factores. Por un lado, si las tareas son congruentes con el trabajo realizado en clase, la expectativa de enfrentarse con lo conocido generará confianza. Por otro, en el caso de la prueba de Matemáticas, la falta de contextualización de las tareas y el carácter mecánico de los aprendizajes evaluados por las tres primeras preguntas puede hacer que haya alumnos que no manifiesten interés. Éste puede aumentar, sin embargo, dependiendo del tipo de retroalimentación tanto sobre el éxito como sobre el modo de afrontar los errores.

En cuanto al control de Conocimiento del Medio, la falta de contexto y el hecho de que se pueda recordar sin comprender dificultan el interés, aunque si las preguntas son fáciles - facilidad que depende del grado en que se hayan trabajado en clase-, la experiencia de éxito posterior puede ser beneficiosa.

Pregunta 4: Detección de ayudas necesarias. En el caso de la prueba de Matemáticas la posibilidad de determinar qué ayudas proporcionar al alumno dependerá del grado en que los errores sean identificables, lo que no siempre es posible. Y no parece que vaya a serlo porque no se pide, como se sugería en el cuadro 6.4 que vaya por pasos respondiendo a

preguntas que permitan la identificación mencionada.

En cuanto al control de Conocimiento del Medio, si el alumno no recuerda lo único que puede deducirse es que bien no ha estudiado o bien lo ha hecho sin estrategias adecuadas, posibilidades que exigen evaluar su motivación y sus estrategias, pero también evaluar qué hace el profesor para optimizar la motivación y para facilitar el uso de estrategias adecuadas de estudio.

Pregunta 5: Implicaciones para el asesoramiento. En primer lugar habría que enfrentarles con los hechos. La forma de evaluar que están utilizando tiene múltiples deficiencias que afectan a la motivación y a las estrategias de aprendizaje, además de que hay competencias que no se están trabajando. En consecuencia, lo primero sería plantearles la pregunta: ¿Cómo creéis que podríais mejorar la evaluación para superar los problemas que plantea? Una vez planteada, en función de sus respuestas cabría presentarles diferentes alternativas para que pensasen sobre ellas, tal y como se ha hecho a lo largo del módulo, incluyendo si fuese posible el desarrollo de un seminario de formación. Por ejemplo, sería adecuado plantearles:

- a) En qué contexto plantear las tareas para que su aprendizaje se perciba cómo útil al trabajar y al enfrentarse con la evaluación.
- b) Qué reorganización conceptual - en línea con el ejemplo ilustrativo de la figura 6.1 - se espera que consigan los alumnos y cómo evaluar su comprensión y uso competente.
- c) Qué pasos integran los procedimientos a aplicar - en línea, por ejemplo, con las sugerencias del cuadro 6.4 - y cómo evaluar si se comprenden

y aplican.

d)Cómo facilitar la autoevaluación.

e)Qué otras competencias se deberían evaluar y cómo hacerlo, para lo que se podrían ofrecer eventualmente modelos como los incluidos en este capítulo o en las obras a las que se ha hecho referencia.

f)Cómo organizar la evaluación para asegurar el máximo de retroalimentación posible, etc.

Pregunta 6: Implicaciones de las respuestas del alumno para la evaluación y la intervención. En el caso de la prueba de Matemáticas, los resultados muestran que, cuando el alumno se enfrenta con expresiones matemáticas como las planteadas, sabe operar. Sin embargo, tiene problemas para construir una representación matemática adecuada a partir del enunciado verbal, lo que refleja problemas de comprensión conceptual. En cuanto al último problema, no puede saberse si no lo ha hecho por falta de tiempo o porque tampoco ha sabido representárselo. La implicación, pues, es que probablemente en clase se trabaja bien el modo de operar, mientras que la fase de representación del problema y traducción de la expresión verbal a la matemática se trabaja menos. Las ayudas deberían ir en esta dirección.

En cuanto al control de Conocimiento del Medio, hay algunas respuestas incompletas o parcialmente incorrectas, pero no puede saberse si el alumno, además de no recordar no ha comprendido pues a veces comprendemos lo que luego no somos capaces de recordar. La implicación de este tipo de resultados es la que ya se ha expuesto al comentar la pregunta 4.

Ejercicio 2

Pregunta 1: Conocimientos necesarios. Las preguntas de este tipo de pruebas evalúan comprensión de conceptos (preguntas 1 y 2), aplicación de conceptos y reglas al análisis de términos y expresiones (preguntas 2, 3 y 4), recuerdo y, tal vez, comprensión (pregunta 5) y recuerdo, comprensión y uso de reglas ortográficas.

Pregunta 2: Competencias no evaluadas. Lo que este tipo de pruebas evalúa es el conocimiento de las reglas gramaticales, que es una de las competencias que señala el currículo. Sin embargo, se echa en falta especialmente en una asignatura como Lengua que la evaluación no se haga en el contexto de evaluación de las competencias más ligadas al proceso de comunicación - comprensión y expresión-

Pregunta 3: Repercusiones motivacionales. En general la mayoría de los alumnos no le ven mucho sentido al aprendizaje de la gramática tal y como se plantea, por lo que este tipo de evaluación, incluso siendo bastante adecuada en cuanto que las tareas implica el uso de los conocimientos y por tanto su comprensión, no estimula el interés del alumno. Por este motivo parece adecuado que su enseñanza y evaluación se contextualice dentro de situaciones de comunicación. al servicio de la necesidad de comprender y de hacerse entender.

Pregunta 4: Detección de ayudas necesarias. La prueba es bastante adecuada para detectar no sólo lo que un alumno no recuerda, sino si sabe aplicar lo que se le ha enseñado y, en caso negativo, para detectar qué reglas aplica mal, lo que facilita las ayudas "cognitivas necesarias".

Pregunta 5: Implicaciones para el asesoramiento. En el caso de que la

mayoría de los profesores de Lengua evaluasen de modo sistemático como se hace en este caso, habría que indicarles que si bien la evaluación es bastante adecuada por lo que a evaluar la comprensión de conceptos y la capacidad de aplicarlos "fuera de los contextos de comunicación", es incompleta por lo que a las competencias evaluadas se refiere y es inadecuada desde el punto de vista motivacional. En consecuencia, como en el caso de los profesores del Ejercicio 1, habría que preguntarles: ¿Cómo creéis que podríais mejorar la evaluación para que sea más completa y para evitar los problemas motivacionales que plantea? Cómo entonces, una vez planteada la pregunta, en función de sus respuestas cabría presentarles diferentes alternativas para que pensasen sobre ellas. Fundamentalmente sería adecuado plantearles: a) Cómo integrar la evaluación de la lengua en el contexto de la evaluación de las competencias comunicativas - comprensión y expresión - para que su aprendizaje se perciba como útil al trabajar y al enfrentarse con la evaluación y que el interés y el esfuerzo aumenten; b) cómo facilitar la autoevaluación, y c) cómo organizar la evaluación para asegurar el máximo de retroalimentación posible, etc.

PARTE IV

Intervención basada en programas

7

Diseño y valoración de programas de intervención

7.1. Introducción y objetivos

En los capítulos anteriores se han descrito distintos supuestos desde los que afrontar la evaluación de los problemas de los alumnos y diferentes estrategias mediante las que articular las ayudas necesarias para facilitar su progreso con vistas a la consecución de distintos objetivos educativos. Sin embargo, el hecho de haber comenzado los distintos capítulos describiendo cómo actuar cuando los profesores remiten al orientador alumnos que no progresan ha podido transmitir la impresión de que éste debe actuar a medida que vayan surgiendo las distintas demandas señaladas, lo que parece contradecir la idea de la orientación como proceso recurrente, progresivo y sistemático. No obstante, no ha sido éste nuestro propósito. Tan sólo hemos pretendido ofrecer los supuestos y estrategias desde los que parece razonable que orientadores y orientadoras afronten los distintos problemas. Pero, además, en la medida de lo posible este afrontamiento debe obedecer a programas cuya puesta en práctica en sucesivas ocasiones, siguiendo un proceso sistemático rigurosamente controlado que permita su valoración, e introduciendo en cada ocasión las mejoras procedentes de ésta, permita optimizar su eficacia.

La conveniencia de que el afrontamiento de los problemas que son competencia del orientador se desarrolle sobre la base de programas radica en

varios hechos que se resumen en la figura 7.1.

En primer lugar, los recursos de los orientadores son limitados - el tiempo, por ejemplo-, lo que puede hacer imposible la atención a los muchos alumnos que podrían requerir su ayuda. A esto hay que añadir el hecho frecuente de que los mismos problemas se presentan en más de un alumno, lo que da lugar a que los profesores demanden del orientador el mismo tipo de ayudas. Además, muchos de estos problemas - comprensión lectora deficiente, estrategias de estudio inadecuadas, retraimiento y agresividad, dificultad para tomar decisiones que afectan al futuro educativo o dificultades a la hora de la búsqueda de empleo e inserción profesional, etc.-, dada su recurrencia año tras año son previsibles, por lo que puede actuarse de forma preventiva. Finalmente, es preciso tener presente dos hechos más a los que nos hemos referido frecuentemente en los capítulos anteriores. Por un lado, no hay que olvidar el hecho de que es la institución - el conjunto de agentes educativos que la integran trabajando por alcanzar determinados objetivos en el contexto de un currículo - la que debe facilitar la consecución de los mismos, previniendo los problemas que puedan presentarse. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el contexto educativo inmediato, definido por el modo en que los profesores planifican, organizan y llevan a cabo su actividad, condiciona al menos en parte el que tales objetivos puedan lograrse. Ambos hechos sugieren que la actividad de orientadores y orientadoras puede ser más efectiva si se encamina ante todo a facilitar el cambio del contexto o entorno educativo inmediato.

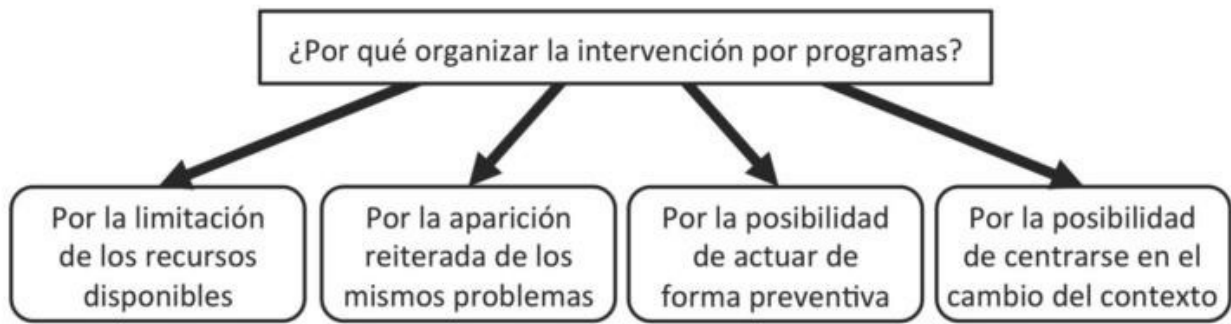


Figura 7.1. Razones para organizar la intervención por programas.

La necesidad de trabajar por programas ha sido subrayada por Sanz Oro (1990). Este autor, partiendo de la constatación de la falta de efectividad de la orientación escolar reconocida en numerosos estudios, ha señalado la existencia de dos formas de enfocar el trabajo de orientación, el enfoque de servicios y el enfoque de programas. Trabajar desde el primer enfoque supone que el orientador actúa fundamentalmente de forma reactiva y clínica, en función de las demandas puntuales que se van presentando. Actuar así ha dado lugar con frecuencia a una falta de coordinación de las actividades de los miembros del equipo orientador, a centrar la atención sólo en algunos grupos de alumnos y a que sea difícil evaluar si la orientación resulta realmente efectiva o no. Trabajar desde el enfoque de programas, por otro lado, implica actuar de forma proactiva, esto es, sobre la base de unos objetivos establecidos previamente, siguiendo un plan sistemático que implique a los distintos miembros de la comunidad educativa, plan centrado prioritaria y preventivamente en buscar y facilitar las ayudas necesarias para el desarrollo de competencias más que en remediar las deficiencias y problemas de aprendizaje una vez que ya se han presentado. Este segundo tipo de actuación, como puede deducirse, está más de acuerdo con los objetivos sobre los que debe organizarse la actividad orientadora. Ahora bien, ¿qué implica organizar la actividad orientadora sobre la base de programas de

intervención? ¿Desde qué supuestos teóricos trabajar?¿ Cómo decidir qué programas desarrollar, cuáles deben ser los objetivos a conseguir y cómo llevarlos a la práctica?¿ Y cómo valorar tanto su efectividad como los aspectos a mejorar?

7.2. Características básicas de un programa de intervención

A la hora de seleccionar y organizar un programa de intervención desde el marco de la actividad orientadora es preciso procurar que reúna ciertas características derivadas de los fines a conseguir y de las condiciones en las que se trabaja, características de las que depende la efectividad del mismo. Estas características, que se presentan de forma resumida en la figura 7.2, son las siguientes.

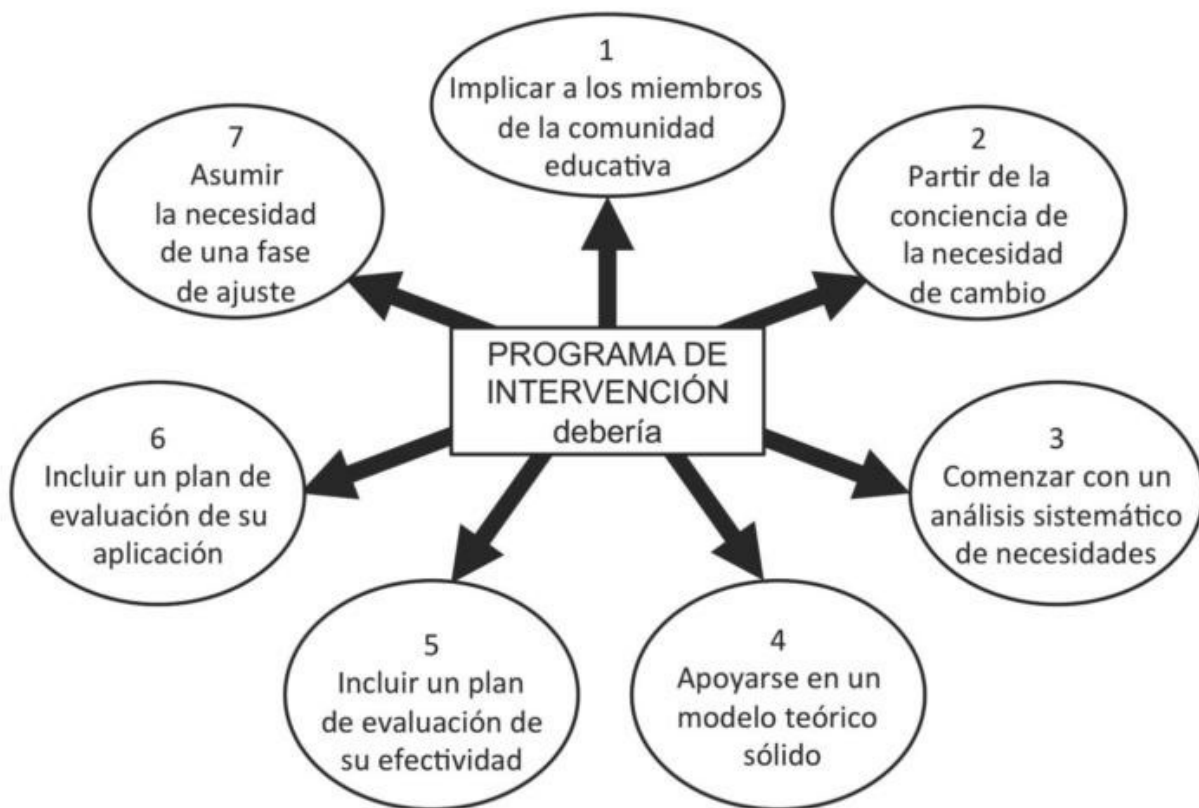


Figura 7.2. Características deseables en un programa de intervención.

-En primer lugar, todo programa de orientación debe plantearse de modo que su elección, planificación, puesta en práctica y evaluación implique a los distintos miembros de la comunidad educativa, a fin de que sea visto como una tarea de equipo. La razón de ello estriba fundamentalmente en el hecho de que es el conjunto de personas implicadas en la tarea educativa el que debe dar respuesta a las necesidades de los alumnos y el que debe tener, por tanto, la motivación suficiente para llevar a cabo las acciones requeridas. Esto es algo que se consigue más fácilmente si estas personas participan en las decisiones que afectan a las distintas fases de desarrollo del programa. Si no es así, esto es, si se les presenta un programa concebido y planificado desde fuera, lo verán como algo ajeno a ellos, lo que puede dar lugar a que no se impliquen en el grado necesario.

Para conseguir que los miembros de la comunidad educativa se impliquen en el programa, el orientador, que debe actuar como motor y coordinador del mismo, debe tratar de conseguir que éste tenga una segunda característica: debe partir de la conciencia de los profesores de la inadecuación de las formas habituales de actuación. En el capítulo anterior indicábamos que los profesores no modifican sus pautas de actuación si no son conscientes de la inadecuación de las mismas. Por lo mismo, no demandarán - ni probablemente aceptarán - un tipo de ayuda del orientador diferente de la que hayan podido conocer hasta ese momento si no son claramente conscientes de que sus formas de trabajar y enseñar son inadecuadas. Por ejemplo, si piensan que lo que el orientador debe hacer es dedicarse a resolver los problemas de alumnos concretos y no de ayudarles en la búsqueda de modos más adecuados de enseñar y educar, no cambiarán.

-Una forma de conseguir que un programa de orientación reúna las dos características anteriores es comenzar realizando un análisis sistemático de

las necesidades que se considera más urgente atender con vistas a facilitar el desarrollo en los alumnos de las capacidades que constituyen el objeto de la actividad educativa, así como de la viabilidad de las actuaciones necesarias para responder a las mismas. En la medida en que un análisis de este tipo lleva a priorizar y seleccionar las necesidades que pueden ser atendidas por los orientadores dentro del ámbito de sus competencias - a partir del acuerdo entre las opiniones de la mayoría de los implicados - facilita la implicación de éstos en el programa. Por otra parte, el que un programa posea esta característica permite, además, justificar la demanda de recursos a quienes pueden facilitarlos - por ejemplo, las autoridades educativas-.

-La efectividad de un programa no depende sólo de que se haya planteado para responder a necesidades prioritarias, percibidas como tales por la mayoría de los miembros de la comunidad educativa. Ocurre que las necesidades se definen en relación con los objetivos educativos que se pretende conseguir, y que existen modelos avalados por la investigación y la experiencia que muestran qué variables personales y contextuales afectan a la consecución de los objetivos mencionados. Debido a estos hechos, tanto el análisis de necesidades como la especificación de los objetivos del programa y de las estrategias de actuación en que ha de concretarse deben basarse en tales modelos en la medida de lo posible. Por ejemplo, la investigación sobre comprensión lectora ha llegado a dos conclusiones importantes. Primero, que hay un cierto consenso en relación con lo que puede considerarse como "prescripción estándar" acerca de qué, cómo, cuánto y en torno a qué situaciones enseñar para facilitar la comprensión (Duke y Pearson, 2002; capítulo 3 del volumen I). Y segundo, que la asimilación por parte del profesorado de lo que implica tal prescripción requiere reflexión prolongada sobre la propia práctica guiada por la teoría y a menudo ayuda externa para que se produzca un cambio (Sánchez et al., 2008). Pues bien, si un programa

no tiene en cuenta tanto la prescripción estándar como la necesidad de implicar a los profesores en la reflexión sobre la propia práctica como parte de la formación, difícilmente el programa alcanzará los objetivos perseguidos. De modo análogo, el grado en que cualquier programa se base en modelos contrastados sobre el modo de conseguir un objetivo contribuirá a que las posibilidades de conseguirlos sean óptimas y, además, a la acumulación sistemática de evidencia sobre la viabilidad o no viabilidad del propio modelo, dado que cada nueva actuación constituye una puesta a prueba de la efectividad del mismo.

-La quinta característica que debe tener un programa de orientación tiene que ver con el hecho de que la forma en que se articula para responder a las necesidades detectadas puede considerarse como una actividad dirigida a la solución de un problema. Como tal, esta actividad puede ser más o menos efectiva o incluso totalmente inadecuada. Por este motivo, es preciso definir de antemano de forma clara y operativa los criterios sobre la base de los cuales se va a evaluar la mayor o menor efectividad del programa así como los factores que pueden haberla obstaculizado, de modo que sea posible modificar el programa si es necesario; y sobre la base de tales criterios, diseñar de antemano un plan de evaluación del programa que permita recoger información sobre los mismos y extraer las conclusiones pertinentes. En el diseño de todo programa este es un punto central que nunca se debería omitir.

-En sexto lugar, todo programa debe incluir un plan de evaluación de su aplicación. Para poder ser efectivo, un programa de orientación no sólo debe estar correctamente seleccionado, concebido y planificado. Es necesario que sea llevado correctamente a la práctica. Si, por las razones que fuere, la forma en que se realiza no es la adecuada, no sólo el esfuerzo realizado será probablemente baldío, sino que la evaluación del programa puede dar lugar a

inferencias erróneas sobre la efectividad del modelo en que se ha basado. Podría considerarse que el modelo es inadecuado cuando lo que habría ocurrido en realidad es que las actuaciones definidas en el programa no se habrían realizado del modo prescrito. Por este motivo, para poder controlar el grado y modo de aplicación del programa y, de este modo, introducir acciones correctoras en caso de que no se esté aplicando adecuadamente o, si esto no es posible, para evitar que la evaluación del programa dé lugar a inferencias inadecuadas, el diseño del mismo debe establecer de antemano criterios y procedimientos de evaluación que permitan determinar no ya la efectividad del programa cuanto la adecuación con que se ha puesto en práctica.

-Finalmente, teniendo en cuenta que un programa de orientación no es más que un intento de dar una solución técnica a un problema y que, como todas las soluciones técnicas, puede ser mejorable, todo programa de orientación debe reunir una última característica. Debe ser concebido tanto por los orientadores como por los profesores que han asumido su desarrollo como una ocasión para aprender cómo afrontar un tipo de problemas a partir de la propia práctica - se hace camino al andar-, lo que debe conllevar una fase de ajuste del programa para hacerlo más efectivo si los resultados de la evaluación del mismo así lo sugieren.

La lectura de los párrafos anteriores probablemente habrá suscitado algunos interrogantes. ¿Cómo llevar a cabo un análisis de necesidades? ¿Sobre la base de qué modelos teóricos definir objetivos, estrategias y criterios de evaluación? ¿Cómo diseñar la evaluación del programa? ¿Qué procedimientos y estrategias son viables para permitir determinar si el programa se lleva a la práctica del modo adecuado? ¿Cómo prevenir, una vez evaluada la efectividad del programa y, si ésta ha resultado negativa, que se

produzcan tanto actitudes de rechazo al mismo como actitudes defensivas que impidan aprender de los resultados y mejorar la actividad educativa? A dar respuesta a estas cuestiones dedicamos el resto del capítulo.

7.3. Análisis de necesidades

El origen de todo programa de orientación está en la detección y priorización de las necesidades a que hay que dar respuesta. De hecho, la actividad orientadora puede concebirse como una forma particular de solución de problemas en la que éstos son las necesidades detectadas en la institución y en sus miembros, necesidades que deben atenderse para que una y otros puedan conseguir sus metas. Esto es algo obvio. Lo que no es tan obvio es cómo proceder a la hora de determinar y priorizar las necesidades a que debe dar respuesta la puesta en marcha de un programa de orientación, priorización que requiere tener en cuenta los siguientes aspectos.

7.3.z. Tipos de necesidades

Ante todo hay que distinguir entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas. Las necesidades objetivas - reales - son aquellas que requieren ser atendidas por ser responsables - en todo o en parte - de los problemas de los alumnos. Se trata de necesidades que es importante identificar. Por ejemplo, es importante averiguar cómo evalúan los profesores a sus alumnos, qué uso hacen de los resultados de la evaluación y por qué actúan como actúan porque, si la forma de evaluar es inadecuada, afecta negativamente al interés y esfuerzo por aprender, al modo de trabajar y al aprendizaje mismo (Alonso-Tapia y otros, 2004). Del mismo modo es importante evaluar, por ejemplo, la práctica de los profesores al tratar de enseñar a comprender lo que se lee, porque si la práctica es inadecuada, esto es, si no reúne las características que se sabe que son necesarias para facilitar la adquisición de la capacidad de

comprender los textos leídos, los alumnos no progresarán en el grado deseado (Sánchez y otros, 2008). Cómo identificar estas necesidades es un punto sobre el que volveremos más adelante.

Es posible, sin embargo, que los profesores no compartan la necesidad de participar en programas de intervención relacionados con necesidades detectadas por el orientador por no ser conscientes de ellas. Por ejemplo, puede que los profesores estén atribuyendo los problemas de motivación y de aprendizaje de sus alumnos a factores externos a su propia actividad tales como el hecho de ver mucha TV, de vivir en un ambiente que no premia el esfuerzo, etc.; puede que crean que sus modos de evaluar son adecuados sin serlo - por ejemplo, podrían estar evaluando conocimientos memorísticos o la aplicación mecánica de reglas a la solución de problemas creyendo que al hacerlo evalúan "comprensión"; o puede que crean que su forma de enseñar a comprender es la adecuada - por ejemplo, pueden pensar que hay planificación, lectura e interpretación de lo que se lee, pero no en forma interactiva, frecuente y continua a lo largo del proceso de lectura, características que diferencian a los profesores cuya eficacia en el entrenamiento de la comprensión es mayor (Sánchez y otros, 2008). En casos como éstos sería necesario intervenir comenzando por despertar la necesidad, esto es, por hacerles tomar conciencia del problema antes de proceder con la intervención pues, en caso contrario, carecerían de la motivación suficiente para participar en el programa, carencia que haría que éste pudiera fracasar.

En cuanto a las necesidades subjetivas, son las experimentadas como tales por los implicados - alumnos, profesores o padres-. Estas necesidades pueden o no ser reales. Si son reales, plantear un programa de intervención que responda a las mismas cuenta con un elemento a favor, y es el de la motivación inicial de los interesados por conseguir los objetivos del

programa. Parece, pues, conveniente que el orientador comience con un análisis de las necesidades subjetivas antes de plantear programa de intervención alguno, análisis para el que hay además otras razones.

7.3.2. Razones para un análisis de necesidades

Los resultados de un análisis de necesidades pueden indicar al orientador: a) qué necesidades de actuación y formación tienen los implicados, b) si entre esas necesidades se incluyen las "necesidades objetivas" que el orientador haya podido detectar por otras vías, c) si la importancia atribuida a las distintas necesidades - la priorización realizada - refleja una idea clara de la diferencia de efectos positivos que puede suponer el tratar de responder a una u otra, etc. Ahora bien, ¿qué puede hacer que un grupo de personas, un centro, una institución o un grupo de centros experimenten que necesitan un determinado programa de actuación o de formación que responda a una necesidad objetiva adecuadamente priorizada? La respuesta está en la relación entre tales necesidades y los fines que las personas, los centros o las instituciones deben conseguir.

En el contexto escolar, por ejemplo, uno de los objetivos prioritarios por su efecto en la consecución de otros objetivos es que los alumnos adquieran una adecuada competencia lectora. El orientador puede detectar si hay una necesidad objetiva realizando una evaluación de la misma. Imaginemos que la competencia es muy baja y que los indicadores que posee sobre el grado y modo en que se trabaja la comprensión muestran que no son adecuados. Ante esta situación, sería de esperar que los profesores experimentasen como una necesidad prioritaria participar en un programa sobre entrenamiento de la comprensión lectora y organizar en el centro un programa encaminado a su mejora. Si esto no fuese así, algo que es frecuente, el orientador debería

utilizar esta información para pensar cómo crear la necesidad subjetiva de recibir la formación señalada y actuar en consecuencia, objetivo al que podría contribuir la reflexión sobre lo que implica conseguir los objetivos educativos que se persiguen. Para entender lo que esto implica, imaginemos que se ha detectado que los alumnos no tienen un buen nivel de comprensión. Imaginemos, además, que el análisis de necesidades se ha hecho evaluando entre otras cosas a qué atribuyen los profesores esas dificultades y qué hacen para ayudar a los alumnos a superarlas. Si este análisis pone de manifiesto ideas y prácticas que no corresponden a los modelos y la evidencia sobre las razones de las diferencias en comprensión lectora y sobre la adquisición de esta competencia, puede mostrarse a los profesores esta falta de correspondencia para ayudarles a ver que necesitan cambiar. Esto es, la detección y priorización de las necesidades debería realizarse sobre la base de un modelo que especifique la relación medios-fines (en el ejemplo, prácticas docentes-comprensión lectora) en el contexto de los objetivos educativos perseguidos. Además, teniendo en cuenta que la actividad del orientador se desarrolla en un contexto social y que es preciso que los profesores y, eventualmente, los padres se impliquen en la tarea de buscar y proporcionar las ayudas que diversos alumnos requieren para poder progresar, parece necesario que la detección y priorización de necesidades se realice implicando en ello a los distintos miembros de la comunidad educativa.

Actuar del modo descrito, sobre la base de un modelo e implicando a los distintos miembros de la comunidad educativa en la detección y priorización de necesidades o, lo que es igual, de los objetivos a cuya consecución es preciso dar prioridad debido a su importancia y al grado de alejamiento en que la institución se encuentra de los mismos, es lo que se conoce como "análisis sistemático de necesidades" (Kaufman, 1972, 1982; Álvarez Rojo, 1987; Sanz Oro, 1990). Se trata de un análisis que responde a tres fines:

- 1.Fundamentar adecuadamente la selección de los objetivos en torno a los que articular el programa de orientación educativa.
- 2.Conseguir que los distintos miembros de la comunidad educativa de los que, de un modo u otro, depende la viabilidad del programa de orientación se impliquen desde el comienzo en el mismo.
- 3.Conseguir implicar a quienes eventualmente tengan que apoyar la puesta en marcha de programas mediante la dotación de recursos, en especial si estas personas han de justificar ante otros sus decisiones.

7.3.3• Desarrollo de un análisis de necesidades

Aunque existen diferentes modelos, procedimientos y realizaciones que ilustran cómo llevar a cabo un análisis de necesidades (algunos estudios interesantes de análisis de necesidades, citados por Sanz Oro [1990], son los realizados por los Departamentos de Educación de los Estados americanos de Kansas [1975], Nueva York [1976] y West Virginia [1979]), para que la realización de éste pueda cumplir adecuadamente con sus fines es preciso que reúna ciertos requisitos mínimos a lo largo de su proceso de realización. Estos requisitos, presentados de forma esquemática en la figura 7.3, son los siguientes:

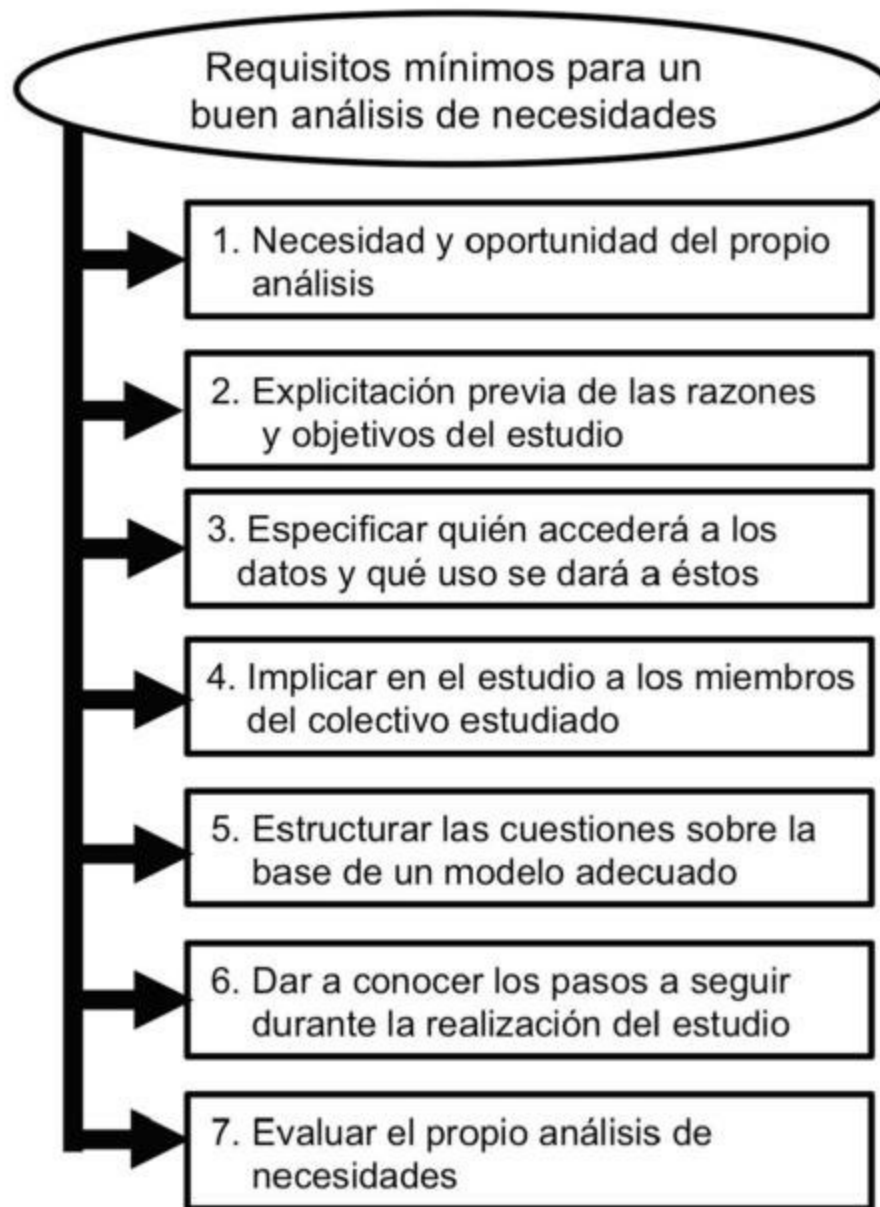


Figura 7.3. Condiciones deseables para un buen análisis de necesidades.

1. En primer lugar, la realización del propio análisis debe ser necesaria y oportuna. Será necesaria siempre que las necesidades sean múltiples y sea preciso priorizarlas. Al mismo tiempo, será necesaria si no hay un programa de orientación ya en marcha, en cuyo caso lo que se requerirá es una valoración de su impacto y eventualmente, en función de los

resultados, el ajuste de las líneas y métodos de actuación. Por otra parte, la oportunidad o no del análisis de necesidades dependerá del efecto previsible que el planteamiento y la realización del mismo puedan tener en los sujetos implicados. El efecto, sin embargo, puede ser positivo o negativo dependiendo de cómo se plantee y contextualice el propio análisis. Por ejemplo, un orientador que plantee el análisis mostrando la limitación de recursos - p. ej., de tiempo - para cumplir con sus cometidos, la necesidad de trabajar sobre la base de un programa, el deseo de trabajar a partir las necesidades percibidas como prioritarias por los profesores y, eventualmente, por los alumnos y que pida ayuda para poder desarrollar su trabajo, conseguirá normalmente que la realización del análisis sea percibida como oportuna.

2. En segundo lugar, se deben clarificar de modo preciso las razones y objetivos específicos del estudio antes de llevarlo a cabo. Los miembros de un claustro, si el orientador trabaja en el propio centro, o de un conjunto de ellos, si el orientador procede de un equipo externo a los mismos, pueden aceptar de modo general que sin información los servicios de orientación no pueden funcionar. Sin embargo, antes de que el análisis se lleve a cabo se preguntarán ¿en qué va a consistir el análisis?, ¿qué nos van a preguntar y para qué se va a usar la información? Es necesario responder a la inquietud que reflejan estas preguntas - se hagan o no explícitas - para evitar que se produzcan distintos tipos de problemas. Por ejemplo, la realización de cualquier análisis genera expectativas sobre la posibilidad de respuesta a los problemas que puedan manifestarse, expectativas que, si son irreales - si no van a recibir respuesta adecuada-, pueden generar frustración y rechazo de la actividad del orientador. Por eso es preciso ajustar las expectativas de los profesores señalando de antemano que el análisis no

garantiza que se vaya a dar respuesta a las necesidades detectadas. Tan sólo es un recurso para poder organizarse y empezar a trabajar, dependiendo la respuesta de que se cuente con los recursos necesarios. Por otra parte, es preciso señalar que el objetivo del análisis de necesidades no es examinar todas las necesidades que puedan existir, sino que va a limitarse a aquellas áreas o problemas a cuya atención deba contribuir el orientador, teniendo en cuenta que sus competencias se limitan a una serie de campos concretos.

3. En tercer lugar, se deben especificar las personas que tendrán acceso a los resultados del estudio y el uso que se hará de los mismos. La razón es la misma que hemos señalado en el punto anterior, evitar los recelos que puedan surgir respecto al uso de la información. Para ello es preciso realizar una declaración explícita por parte del orientador en el sentido de que los resultados no se utilizarán nada más que para los objetivos que se especifiquen - determinar los programas a desarrollar, conseguir financiación externa, etc.
4. En cuarto lugar, es preciso implicar en el propio estudio a los miembros clave del colectivo al que va dirigido - directores de centros, jefes de estudios, profesores, etc.-. Esto es algo que puede conseguirse si se dan varias condiciones. La primera es que el orientador muestre que el propio estudio no va a suponer mucho esfuerzo, pues consistirá en completar algún cuestionario que él mismo proporcionará o en responder a algunas cuestiones en una breve entrevista. Sin embargo, proporcionar cuestionarios cerrados puede dar lugar a que quienes han de completarlos sientan que el cuestionario no les deja decir lo que piensan. Por ello, una segunda condición es que al menos parte de las cuestiones sean abiertas. Además, puede ofrecerse la posibilidad de que algunas personas revisen

con el orientador el cuestionario o el guión de la entrevista antes de pasarlo al resto. La implicación puede mantenerse posteriormente en la medida en que se mantenga la comunicación con los implicados a lo largo del proceso, informándoles y dándoles la posibilidad de participar en la toma de decisiones una vez concluido el análisis.

5. En quinto lugar -y este es un requisito fundamental-, es importante que, mediante la información proporcionada por los cuestionarios, entrevistas u otros métodos de recogida de datos, puedan identificarse claramente las necesidades y que, mientras se está recogiendo la información, los encuestados o entrevistados perciban que se está en el buen camino. Esto es algo que puede conseguirse en la medida en que la estructura del procedimiento de evaluación sea la adecuada, esto es, en la medida en que las cuestiones se estructuren en torno a los objetivos educativos que se pretenden conseguir, a las condiciones personales y contextuales que pueden influir en su consecución, y a los recursos que pueden ayudar a dar respuesta a las necesidades detectadas. Para conseguir que el procedimiento de evaluación escogido sea el adecuado, puede ser necesario un período información previo por parte de los responsables del estudio, orientado a diseñar el instrumento preciso, momento en el que es importante hacer explícitos los criterios que se utilizarán para la interpretación de los resultados. Por otra parte, una estrategia que puede ayudar a que los implicados perciban que la orientación del análisis es la acertada, especialmente si se trata de los profesores, puede ser explicarles por qué se plantea el conjunto de cuestiones que recoge el procedimiento que finalmente se utilizará.

Dada la importancia de la estructura del procedimiento de evaluación, en el apéndice de este capítulo incluimos un cuestionario para el análisis

de necesidades aplicable al profesorado, cuestionario que puede utilizarse tal y como está o, lo más frecuente - modificarse en función de las características del centro o centros a evaluar. Está organizado teniendo presentes las coordenadas dentro de las que debe moverse la actividad del orientador, los tipos de objetivos a cuya consecución debe contribuir con su trabajo, los modelos desde los que afrontar la evaluación y la intervención en relación con tales objetivos descritos en este libro y, sobre todo, teniendo presente que la consecución o no de los objetivos educativos por parte de los alumnos depende en buena medida de las características del contexto educativo en el que se desarrolla su actividad, características que apuntan con frecuencia a necesidades relacionadas con la formación de los profesores. Esto es, se trata de un cuestionario construido en base a la concepción de la orientación expuesta a lo largo de estas páginas. No se trata, sin embargo, de un cuestionario completo. Dado en que en este libro no se han tratado las implicaciones que tiene para la orientación la presencia de sujetos con deficiencias físicas, sensoriales o motrices, no se han incluido cuestiones que puedan poner de manifiesto necesidades específicas de este tipo de sujetos. En consecuencia, si el trabajo del orientador u orientadora ha de hacerse en relación con centros de integración donde existen sujetos de las categorías señaladas, el cuestionario debería completarse. Así mismo, si fuese a utilizarse sólo con profesores de Primaria o sólo con profesores de Secundaria, deberían suprimirse los bloques de cuestiones no relevantes. Por otra parte, si el análisis va a implicar a padres o a los propios alumnos, evidentemente se requieren otros instrumentos.

6. En sexto lugar, es preciso que el orientador clarifique el procedimiento concreto que se va a seguir para realizar el estudio. La clarificación y operacionalización de cada paso contribuyen a que la recogida de

información se realice en las condiciones adecuadas, a evitar que se pierda información, a optimizar el uso del tiempo de cada uno de los implicados y a que el estudio se realice dentro de los plazos previstos. En concreto, parece necesario hacer explícitos los siguientes pasos del procedimiento a seguir:

- Buscar el apoyo económico para el propio análisis de necesidades, si se precisa.
- Especificar de quiénes se va a obtener información - profesores, alumnos, etc.-, esto es, el tipo de muestra y la forma de seleccionarla.
- Especificar de cuántas personas se va a obtener información, esto es, el tamaño de la muestra.
- Describir qué procedimientos se van a utilizar - entrevistas, cuestionarios, tests, etc.-.
- Concretar quiénes deben apoyar con su trabajo la recogida y el análisis de la información.
- Concretar un calendario de recogida de información.
- Especificar cómo se llevará a cabo el análisis e interpretación de los datos.
- Presentación de los resultados del análisis y de sus implicaciones para la planificación y puestas en práctica del programa de orientación.
- Toma de decisiones.

7.En séptimo y último lugar, dado que no hay un modelo único y de

eficiencia universalmente probada para el análisis de necesidades, es posible que en su planteamiento y desarrollo se cometan errores que hagan que no sea todo lo efectivo que debería ser. De hecho, como señala Kaufman (1977), la identificación de las necesidades es siempre provisional y mejorable. Por este motivo, es importante evaluar la adecuación del propio análisis de necesidades realizado para corregir en el futuro los errores que se hayan podido cometer. Por otra parte, la evaluación del análisis sistemático de necesidades puede contribuir a clarificar cuestiones teóricas importantes como son las relativas a las características básicas que debe tener un análisis de necesidades o, dicho de otro modo, a los modelos que deben guiarle, y las relativas a su utilidad para fundamentar el diseño de programas de orientación (Sanz Oro, 1990).

7.3.4• Análisis de los resultados

Todo análisis de necesidades se realiza con un propósito, facilitar la toma de decisiones con respecto a qué problemas dar prioridad. Sin embargo, como han señalado Tversky y Kahneman (1985), toda decisión se halla condicionada por la forma de representarse y estructurar el problema. Por eso, un paso tan importante como los anteriores es el de análisis e interpretación de los resultados. A fin de evitar sesgos en la medida de lo posible, es necesario tener presentes los siguientes puntos.

a) Describir adecuadamente el grupo cuyas necesidades se trata de identificar. Constituye el referente de nuestras afirmaciones, estableciendo unos límites al valor de las mismas, dado que habrá casos en que sólo se apliquen a una parte del grupo.

b) Atender adecuadamente a los datos cuantitativos, dado que esto ayuda a

objetivar los problemas y su valoración. Los datos cuantitativos serán distintos, según se haya planteado la recogida de la información. No obstante, en la mayoría de los análisis de necesidades es posible obtener los siguientes tipos de datos:

- Número y proporción de encuestados que señalan cada necesidad Una proporción elevada debe ser tomada en cuenta como indicador de que el problema existe.
- Número y proporción de personas (por ejemplo, alumnos) que se consideran afectados. Este dato indica la extensión del problema. No obstante, debe tenerse en cuenta si estos alumnos están localizados en un grupo o una escuela o, por el contrario, si proceden de clases o escuelas diferentes, lo que puede deducirse examinando el número de profesores que han señalado el problema y, eventualmente, la escuela de que proceden.
- Prioridad de cada necesidad y convergencia o discrepancia entre priorizaciones realizadas desde distintos criterios y por distintos colectivos. El análisis puede indicar dos tipos de indicadores de la prioridad que es preciso comparar. Por un lado, la diferencia entre el número de alumnos afectados por cada problema permite priorizar la necesidad en función de la extensión del problema. Pero también es preciso considerar la priorización directa realizada por los profesores, los padres o los propios alumnos dado que un problema, aunque menos extenso, puede ser prioritario por su naturaleza y su impacto sobre la consecución de los objetivos educativos. La convergencia o discrepancia entre los distintos tipos de prioridades debe tenerse en cuenta antes de decidir qué necesidades atender.

- Una vez examinadas las necesidades, con independencia de lo que orientadores u orientadoras desde sus conocimientos teóricos piensen sobre las razones que determinan los problemas, es preciso tener en cuenta la frecuencia y grado en que se señala uno u otro tipo de causa como principal factor responsable - en este caso concreto - de un problema dado. Esto es importante porque constituyen ideas previas que pueden ser acertadas o erróneas, caso en que será preciso intentar modificarlas para evitar que un programa pueda fracasar por ser considerado desde el principio inadecuado debido a las mismas. Por ejemplo, si la mayoría de los profesores considera que la falta de motivación es algo inherente al propio sujeto, dado que esta idea contradice los resultados de los estudios de investigación que demuestran el enorme influjo que puede estar teniendo el modo en que los profesores organizan las clases y presentan la información, el modo en que interactúan con los alumnos y el modo en que les evalúan, sería preciso señalar a los profesores los hechos que acabamos de indicar antes de tomar decisión alguna sobre qué programa poner en marcha (Alonso-Tapia y Fernández, 2008).
- Número y proporción de profesores - si procede - que desean recibir ayuda especializada en relación con el modo de responder a cada tipo de necesidad. Este dato es importante por varias razones. Por un lado nos permite ver en qué medida los profesores consideran que la atención de las necesidades señaladas es responsabilidad suya y no sólo del orientador. Por otro lado, indica la disponibilidad a dedicar tiempo y esfuerzo para adquirir la capacitación necesaria que permita responder a la necesidad planteada. Finalmente, permite estimar si, en función del interés manifestado por las personas que deben contribuir a dar respuesta a las necesidades identificadas y señaladas como

prioritarias, merece la pena intentar poner en marcha un determinado programa de orientación u otro. Aunque sea muy importante atender a una necesidad concreta, si los que han de hacerlo no tienen la disposición adecuada es preferible empezar por otra vía que resulte más prometedora y, entre tanto, tratar de conseguir que se produzca un cambio en las actitudes de los profesores.

c) Atender al significado cualitativo de los datos. Cuando las necesidades existentes son múltiples, la naturaleza de un problema y el hecho de que su solución sea condición necesaria para que puedan resolverse otros pueden hacer que aquél deba ser tratado con prioridad, con independencia de la importancia subjetiva que los miembros de los distintos colectivos le hayan atribuido y de los alumnos que se vean afectados. Por ejemplo, es muy difícil motivar a los alumnos sin modificar su capacidad de experimentar que aprenden, algo que pasa por mejorar previamente, por ejemplo, su capacidad de comprensión lectora, sus estrategias de estudio, su capacidad de autorregulación o la forma y condiciones en que se produce la evaluación de los aprendizajes. En consecuencia, puede ser preciso que los profesores modifiquen sus pautas de actuación en relación con las capacidades señaladas para que la motivación cambie, modificación de cuya necesidad pueden no ser conscientes. Si este fuera el caso, no se debería actuar sin más en contra de lo manifestado por el colectivo consultado. Dado que es fundamental la implicación de cada colectivo en la solución de los problemas, sería preciso discutir lo que ocurre y llegar finalmente a una decisión aceptada por la mayoría.

7.4. Planificación y realización de programas de intervención

El análisis de necesidades proporciona un punto de partida desde el que los

orientadores pueden programar y organizar su actividad. Sin embargo, es preciso no confundir la puesta en marcha desde los servicios de orientación de un programa de actuación concreto para dar respuesta a una necesidad detectada, con la programación general de actividades de estos servicios. Ésta puede incluir uno o más programas de intervención así como otras actividades asignadas a los orientadores por los responsables de la educación. La coordinación particular de cada uno de los posibles programas que se pongan en marcha debido a la actividad de los orientadores así como la orquestación del conjunto de las actividades de los servicios de orientación implican distintos niveles de planificación y actuación que deben ser asumidos por los orientadores con conciencia clara de la diferencia e interacción entre ambos planos, ya que ello facilitará el que puedan poner los medios para optimizar su actividad orientadora. La planificación general de los servicios de orientación implicaría fundamentalmente asumir la coordinación de los programas y servicios viables en función de la relación entre los recursos de tiempo disponibles por parte de los orientadores y las demandas de tiempo exigidas por los diferentes servicios y actividades a desarrollar, una vez priorizadas las necesidades a satisfacer. Lo más costoso, sin embargo, es afrontar el diseño y la realización de programas de intervención en respuesta a necesidades concretas, ya que esto constituye el núcleo de la actividad de los orientadores, razón por la que en este apartado se describen los criterios y principios que pueden permitir optimizar la puesta en marcha de programas de intervención desde los servicios de orientación.

7.4.z. Punto de partida: definición de las metas a conseguir

Tanto si se ha realizado un análisis sistemático de las necesidades a las que un programa de orientación debe dar prioridad como si éstas han sido identificadas a partir de un análisis informal, lo cierto es que la planificación

de cualquier programa de orientación debe comenzar por definir qué metas pretende alcanzar, metas que traducen la respuesta a dar a las necesidades detectadas. Para hacer posible que el programa sea efectivo, sin embargo, es preciso que la definición de las metas sea lo más operativa posible, esto es, es preciso identificar de modo concreto qué es lo que se quiere que los alumnos y, eventualmente, los profesores o los padres hayan logrado una vez que el programa de orientación se haya llevado a cabo.

La necesidad de concreción es algo señalado por la mayoría de los expertos en diseño y evaluación de programas de intervención (Kaufman, 1972; Stufflebeam y Shinkfield, 1985; Alvarez Rojo, 1987). Son varias las razones por las que es deseable el mayor nivel de concreción posible de las metas a conseguir. Por un lado, la concreción facilita la selección o, eventualmente, la elaboración de los instrumentos mediante los que se va a recoger información sobre el impacto del programa. Pero si los objetivos se definen de forma difusa, puede ocurrir que los instrumentos y estrategias de evaluación sean inadecuados. Por otro lado, en la medida en que se tienen claros los objetivos, es más fácil la tarea de evaluar si los procedimientos de intervención van a ser adecuados, dado que distintos tipos de aprendizajes o adquisiciones por parte de los alumnos y, eventualmente, de los profesores o los padres, requieren distintas formas de actuación, algo puesto de manifiesto por Glaser y Bassok (1989) en el caso de los aprendizajes curriculares.

En el caso de las necesidades potencialmente detestables a través del cuestionario incluido en el apéndice de este capítulo, si la necesidad considerada como prioritaria fuese la de "facilitar la mejora de la comprensión lectora de los alumnos de 3º de ESO del centro X", lo que acabamos de señalar implicaría tratar de formular el objetivo, por ejemplo, del modo siguiente:

Tras la aplicación del programa, los alumnos deberán ser capaces de esquematizar de modo correcto la progresión de las ideas en los textos expositivos e identificar la información más importante contenida en los mismos, en una muestra de textos de las propias materias curriculares.

Obviamente, una definición del objetivo como la anterior - que no pretende ser completa ni la única posible - proporciona la dirección en la que trabajar. De acuerdo con la misma, no se trataría, por ejemplo, de enseñar vocabulario, de ver qué recuerdan los alumnos o de ver si siguen el argumento de un relato, sino de enseñar a ver cómo se relacionan las ideas en los textos y los criterios que permiten identificar la diferente importancia de las mismas. Este tipo de definición permite asimismo desechar pruebas de comprensión lectora que no respondan a la definición del criterio. Por otra parte, proporciona también las condiciones en que debe manifestarse el logro de los objetivos: el contexto definido por los textos procedentes de las materias curriculares.

En relación con la concreción de las metas a conseguir, sin embargo, hay que hacer una puntualización para evitar equívocos. Cuando el objetivo es que el programa produzca cambios cognitivos, esto es, cambios en la forma de representarse y comprender la realidad que permitan actuar de modo flexible y adecuado frente a los problemas, es preciso no caer en error de identificar cambios puntuales en la ejecución con adecuación de los conocimientos subyacentes. Como se ha señalado en el capítulo anterior, lo que el alumno hace en un contexto concreto es un "indicador", una pista que nos orienta hacia lo que ocurre en su mente, por lo que es necesario diseñar los criterios de evaluación teniendo presente un modelo que permita hacer las inferencias adecuadas sobre los cambios cognitivos.

Por otra parte, la definición de la meta a conseguir debe ir acompañada de la especificación del criterio que permita concluir si el programa ha sido o no efectivo y en qué grado. ¿Cuánto deben haber mejorado los alumnos y qué porcentaje de ellos debe haber mejorado para que pueda concluirse que el programa ha sido efectivo? En el apartado relativo a la valoración del programa este punto será tratado más ampliamente.

7.4.2. Etapas y tareas: ¿qué hacer para alcanzar los objetivos?

Una vez definidos los objetivos, la planificación de cualquier programa exige "visualizar" los pasos a dar para alcanzar los objetivos partiendo de la situación actual. Esta planificación puede hacerse a distintos niveles de concreción, como han señalado entre otros Kaufman (1972) y Álvarez Rojo (1987). Álvarez, por ejemplo, siguiendo a Kaufman, señala la conveniencia de elaborar un "perfil" general de las acciones a llevar a cabo, acciones que se irían especificando progresivamente hasta concretarse una descripción de las tareas a realizar ordenadas siguiendo una secuencia cronológica de realización.

Para comprender lo que este proceso de especificación progresiva implica, considérese el siguiente ejemplo. El análisis de necesidades ha llevado a señalar como objetivo prioritario mejora de la comprensión lectora de los alumnos de primero de ESO de un centro concreto, objetivo que requiere básicamente que se aplique un programa de comprensión lectora. Llevar a cabo un programa de este tipo de modo eficiente requiere, sin embargo, responderse a varias cuestiones:

<i>Cuestiones</i>	<i>Implicaciones</i>
1 ¿Qué sujetos van a participar en el programa?	– Implica definir las características que hacen relevante la participación en el programa.
2 ¿Cuántos sujetos van a participar en el programa?	– Implica determinar los sujetos a atender. La cifra tiene implicaciones tanto económicas como organizativas.
3 ¿Quiénes van a aplicar el programa?	– Implica determinar los recursos humanos con que se cuenta y las necesidades de personal.
4 ¿Qué necesidades de formación tienen las personas que han de aplicar el programa?	– Implica buscar recursos personales, materiales y económicos para la formación del profesorado.
5 ¿Qué condiciones debe tener el plan de formación de las personas que han de aplicar el programa?	– Los profesores o personas que deben recibir formación precisan que ésta tenga ciertas características para ser efectiva, características que es preciso definir y asegurar de antemano.
6 ¿En qué va a consistir el programa?	– Implica determinar las características del entrenamiento –qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, durante cuánto tiempo, con qué materiales, etc.–. Se requiere que la intervención esté adecuadamente fundamentada desde un punto de vista teórico.
7 ¿Por qué ese programa y no otro?	– Implica considerar las ventajas e inconvenientes de distintas alternativas de actuación cuando las hay.
8 ¿Qué personas se requieren para gestionar el programa?	– Dependiendo de la envergadura del programa, puede que además de los miembros del equipo se requiera personal adicional para su gestión.
9 ¿Qué financiación se requiere?	– Es algo que deriva de los puntos 2 al 5.
10 ¿Cómo conseguir la financiación?	– Es fundamental en muchos casos para que el programa sea viable.
11 ¿Dónde, cuándo y durante cuánto tiempo se va a aplicar el programa?	– Es fundamental que la temporalización y duración del programa sean las adecuadas para dar tiempo a que se produzcan los cambios deseados.
12 ¿Cómo garantizar que el programa se aplica según el plan previsto?	– Puede que quienes tengan que aplicar el programa no lo hagan del modo adecuado si no se les incentiva adecuadamente.
13 ¿Cómo valorar de modo preciso tanto el desarrollo del programa como su impacto?	– El diseño del proceso a seguir para valorar el programa debe constituir un elemento esencial del proceso de planificación.

7.4.3• Análisis de los métodos: ¿qué métodos de intervención parecen más adecuados?

Cada uno de los trece puntos señalados engloba una serie de actividades

específicas para poder dar respuesta a las cuestiones que plantean. En algunos casos, en particular en los puntos cinco, seis, siete y doce, la planificación del programa implica el análisis preciso de los métodos a utilizar, determinando sus ventajas e inconvenientes. El análisis de los mismos es algo que debe hacerse atendiendo a los supuestos teóricos que en cada momento tengan una mayor evidencia que los avale. Estos supuestos, en relación con muchos de los problemas que han de afrontar los orientadores, han sido recogidos en los capítulos anteriores. Sin embargo, no son inamovibles. De hecho se basan en estudios que nunca aportan una evidencia total sobre su adecuación. Por eso, en la medida de lo posible es necesario, además, realizar un proceso de evaluación del programa lo más riguroso posible, de modo que proporcione evidencia no sólo sobre lo adecuado de la organización y puesta en práctica de lo planificado, sino de lo acertado o no de los principios en los que se ha basado el planteamiento mismo de la forma de intervención.

Consideremos el punto cinco, por ejemplo, relativo a las condiciones necesarias para facilitar cambios en las pautas de actuación del profesorado, condiciones que hemos descrito en el capítulo 5 de este volumen. De acuerdo con lo expuesto en él, es preciso que el plan de formación tenga en cuenta que los profesores deben adquirir distintos tipos de conocimientos - los relativos a qué enseñar, cómo enseñar, cuándo actuar de un modo determinado y por qué hacerlo así-, cada uno de los cuales depende de que se den distintas condiciones en el proceso de enseñanza; asimismo, es preciso tener en cuenta que su comportamiento es un comportamiento motivado y que si el planteamiento del proceso de formación no tiene en cuenta las condiciones que pueden facilitar una motivación adecuada, el programa fracasará. La evidencia existente, sin embargo, sobre la efectividad de distintos métodos concretos que es posible aplicar para conseguir tal objetivo, aunque positiva en algunos casos como, por ejemplo, el programa

desarrollado por Carriedo y Alonso-Tapia (1994; Carriedo, 1992) es bastante limitada, como hemos puesto de manifiesto en otro estudio (Carriedo y Alonso-Tapia, 1991). Por este motivo, es importante, como ya hemos dicho, realizar un proceso de evaluación del programa que proporcione evidencia, entre otras cosas, sobre lo acertado o no de los principios en los que se ha basado el planteamiento mismo de la forma intervención.

7.5. Valoración de programas y servicios

Al describir las características que debe tener un programa de orientación educativa señalábamos que los programas no son sino intentos de resolver problemas aportando soluciones técnicas a los mismos y que, como todas las soluciones técnicas pueden ser mejorables, Por esta razón, es preciso definir de antemano los criterios a partir los que poder valorar su efectividad y adecuación. A esto hemos de añadir que es preciso poder valorar la efectividad y adecuación no sólo de cada programa puntual de actuación puesto en marcha desde los servicios de orientación para responder a alguna necesidad, sino también la del funcionamiento de los propios servicios como un todo, algo fundamental para que su valor quede patente y mejore día a día. ¿Cómo valorar, pues, los programas concretos de intervención? ¿Y el funcionamiento y efectividad globales de los servicios de un centro o una zona?

7.5.1. Valoración de programas de intervención educativa: contexto teórico

Son numerosos los autores que han aportado y sistematizado teorías, estrategias y procedimientos diferentes sobre los que articular la valoración de programas, así como los trabajos de revisión, síntesis y divulgación. Cabe destacar, por ejemplo, los enfoques de Tyler (1942), Suchman (1967), Scriven (1967), Stake (1967, 1975) y Stufflebeam y otros (1971); la

recopilación de Cook y Reichardt (1982) sobre métodos cuantitativos y cualitativos en evaluación; la revisión, valoración y síntesis de Stufflebeam y Shinkfield (1985), la excelente guía práctica elaborada por Brinkerhoff y otros (1983).

El estudio de los distintos enfoques muestra que cada uno de ellos se ha desarrollado desde supuestos diferentes, para responder a preguntas distintas y buscando que las respuestas sean útiles a propósitos también distintos. Tyler, por ejemplo, ofrece un modelo útil de actuación para responder a la cuestión: "¿Hasta qué punto los objetivos educativos se han alcanzado tras la realización del programa?". Se centra, pues, en averiguar el impacto del programa, lo que le lleva a acentuar la importancia de definir claramente los objetivos y de comparar en qué medida los datos reflejan si los logros corresponden a lo esperado o no. En el caso, por ejemplo, de que desde los servicios de orientación se hubiese puesto en marcha un programa de entrenamiento de habilidades sociales, actuar desde el enfoque de Tyler implicaría definir de antemano los indicadores de competencia social y determinar, tras la aplicación del programa, si se han conseguido.

Suchman, por su parte, pone el acento en determinar las razones de los éxitos y fracasos y, en el caso de los éxitos, determinar a qué aspectos de la intervención se deben. Por este motivo, considera que el método de las evaluaciones no debe diferir de la metodología utilizada en la investigación, debiendo orientarse a la determinación de relaciones entre causas y efectos. Afrontar la evaluación de un programa de entrenamiento de habilidades sociales puesto en marcha desde esta perspectiva implicaría entre otras cosas, por ejemplo, tratar de determinar la relación entre el tipo y cantidad de experiencias de aprendizaje relacionadas con las habilidades sociales y el cambio observado en los sujetos en los indicadores de competencia social:

Scriven, por otro lado, distingue entre evaluación formativa, que trata de responder a la cuestión "¿Cómo mejorar el programa?", y la evaluación sumativa, que permite responder a la pregunta "¿Merece la pena utilizar este programa más que otras alternativas disponibles?". Lo primero significaría evaluar el propio programa no tanto desde sus efectos cuanto desde modelos que permitan juzgar la calidad de su estructura y su desarrollo, tanto por lo que se refiere a la gestión del programa como, sobre todo, por lo que se refiere a los procedimientos de intervención seleccionados y a la forma en que se han utilizado. Como consecuencia de ésta y otras distinciones que muestran que la evaluación tiene múltiples dimensiones, insiste en la necesidad de utilizar múltiples métodos. En el caso de los programas puestos en marcha por parte de los servicios de orientación, esto significaría, por ejemplo, hacer un estudio detallado de la fundamentación teórica del programa, determinar si su puesta en práctica ha sido adecuada respecto a distintas variables - oportunidad, duración, formación, condiciones materiales, ejecución, etc.-, y, posteriormente, de su efectividad.

En cuanto a Stake, subraya que la evaluación debe contribuir a mejorar lo que se está haciendo y ser útil en relación con los intereses de distintos colectivos - en nuestro caso serían el propio orientador, los profesores, los alumnos, los padres, etc.-, para lo que - añade - es preciso estudiar no sólo los efectos buscados, sino también los efectos secundarios de tipo negativo y los logros accidentales. Por este motivo cree que se deben utilizar diferentes metodologías, incluyendo lo que se conoce como "metodologías blandas". Por ejemplo, en caso de haber aplicado un programa orientado a facilitar la capacidad para tomar decisiones vocacionales, actuar en consecuencia tendría implicaciones semejantes a las señaladas al referirnos al modelo de Scriven pero implicaría, además, la búsqueda de efectos no previstos - positivos y negativos - a través de encuestas y entrevistas de formato abierto en las que

distintos colectivos afectados directa o indirectamente por el programa pudiesen aportar sus puntos de vista.

A Stufflebeam, por otro lado, le interesa principalmente que la evaluación contribuya al perfeccionamiento de los programas. En sus propias palabras:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de una actuación determinada con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Sinkfield, 1985, pág. 183 de la versión castellana).

Con el fin de que la evaluación pueda contribuir a la consecución de los tres propósitos señalados, Stufflebeam propone un modelo que implica evaluar:

- La adecuación de las decisiones relacionadas con la selección de las metas y objetivos, decisiones que van a contextualizar el planteamiento y la realización de cualquier programa de intervención.
- La adecuación de las decisiones relacionadas con la selección de los métodos y procedimientos, esto es, de las acciones que se han de poner en marcha para conseguir los objetivos buscados.
- La adecuación de la aplicación y desarrollo del programa, esto es, el proceso concreto de actuación, proceso que puede diferir de lo proyectado en la fase anterior.
- Los efectos derivados de la aplicación del programa, esto es, el producto

obtenido tras el desarrollo del mismo, producto que puede deberse o no a los métodos seleccionados.

De acuerdo, pues, con el modelo de Stufflebeam un programa puede perfeccionarse:

- a) Mejorando la selección y definición de objetivos, lo que puede conseguirse valorando la adecuación del análisis de necesidades.
- b) Mejorando la selección de los procedimientos de intervención, lo que puede conseguirse en el caso de los programas educativos, mediante una valoración precisa de su relación con los modelos que explican de qué depende que se produzcan los cambios o adquisiciones buscados.
- c) Mejorando la puesta en práctica de los procedimientos y acciones planificados, lo que significa determinar en qué medida se ha motivado adecuadamente a las personas que debían poner en práctica el programa, en qué medida se les ha enseñado y entrenado adecuadamente para que sepan qué han de hacer y cómo hacerlo, y en qué medida se ha organizado adecuadamente la aplicación controlando tiempos, lugares, materiales, etc.
- d) Se puede mejorar un programa estudiando sus efectos positivos y negativos, esperados y no esperados, así como el grado en que dependen de las variables sobre las que se ha centrado el programa, estudio que debe permitir la comprensión de lo que realmente está pasando.

De algún modo, el modelo de Stufflebeam recoge las aportaciones de los autores previamente mencionados, por lo que parece el más completo. Sin embargo, el propio contexto en el que se desarrolla la actividad del orientador

puede hacer que en un momento dado sólo sea útil responder a algunas de las cuestiones planteadas, lo que es necesario tener presente a la hora de diseñar el modo de valorar un programa de intervención planteado desde los servicios de orientación. En cualquier caso, surgen las preguntas: ¿cómo hacer operativas las ideas anteriores?, ¿cómo proceder a la hora de realizar la valoración de un programa?

7.5.2. Pasos en la planificación y desarrollo del proceso de evaluación-valoración

Como ya hemos señalado, Brinkerhoff y otros (1983) han elaborado una propuesta que sistematiza los pasos a seguir al planificar una evaluación, con independencia del modelo teórico de partida. Se trata de una propuesta aplicable a la valoración de cualquier programa de intervención. No obstante, dado que lo que nos ocupa aquí son los programas de intervención educativa planteados desde los servicios de orientación, contextualizaremos las ideas expuestas en relación con tales programas a medida que vayamos describiendo el sentido de cada etapa y las actuaciones a realizar durante las mismas.

Etapa 1: Enfocar el estudio de valoración

El primer paso para poder hacer un estudio valorativo de algo implica fundamentalmente centrar la atención sobre lo que se quiere valorar, tratar de hacer explícitas las metas que se persiguen y determinar quiénes pueden verse implicados o afectados por los juicios valorativos a los que se llegue. Implica realizarse preguntas como qué evaluar, para qué realizar la evaluación, quién puede verse implicado o afectado por la evaluación, qué factores de la situación pueden afectar a la evaluación, etc.

Cuando los orientadores van a poner o han puesto en marcha un programa determinado - un curso para profesores sobre evaluación del conocimiento, un taller sobre técnicas de trabajo en grupo, un programa de ayuda para la toma de decisiones vocacionales, etc.-, lo normal es que estén interesados en saber qué efectos ha tenido el programa - en qué grado los asistentes han aprendido lo que se pretendía, cómo valoran subjetivamente lo que les ha aportado el programa, si hay efectos no previstos, etc.-. En segundo lugar, especialmente si los resultados no han sido todo lo buenos que se deseaba, es probable que deseen saber a qué se ha debido este efecto. En tercer lugar, aunque los resultados hayan sido los esperados, puede que - conscientes de que todo se puede hacer mejor - deseen mejorar el programa en sucesivas ocasiones. Aunque relacionadas, las tres metas señaladas son distintas y requieren proceder de modos diferentes, por lo que es importante tener claro desde el comienzo qué es lo que se desea evaluar, para qué y qué preguntas clave se desea responder.

Es probable, sin embargo, que la respuesta a las cuestiones anteriores no le afecte sólo a los orientadores. Lo normal es que en la aplicación de un programa hayan estado implicados tanto profesores como personas ajenas al centro o centros, y que la información que proporcione el estudio sea también útil para estas personas. Enfocar el estudio, en consecuencia, supone también preguntarse a quiénes puede afectar y para quiénes pueden tener interés los resultados, ya que la respuesta puede influir en el diseño del propio estudio. Por ejemplo, si el estudio de valoración se diseña de modo que pueda averiguarse en qué medida los profesores han aplicado lo que se les ha enseñado en un curso sobre evaluación del aprendizaje para, a continuación, ver la relación entre los modos de evaluación y los cambios en la motivación de los alumnos, es evidente que los resultados interesarán a los propios profesores, ya sea porque quieren prevenir lo que de ellos se pueda decir, o

porque deseen corregir aquello que hayan hecho mal. En consecuencia, es preciso tener en cuenta estos posibles efectos a la hora de diseñar el estudio para que, sean cuales fueren los resultados, su impacto sobre el profesorado sea positivo. Esto puede conseguirse, por ejemplo, si se planifica el estudio de modo que puedan detectarse distintos tipos de efectos en el propio profesorado - motivacionales, adquisición de conocimientos teóricos sobre qué hacer, adquisición de destrezas de actuación en el aula, etc., de modo que la probabilidad de efectos positivos aumente, permitiendo señalar siempre en qué aspectos ha habido progreso y qué falta aún por cambiar, lo que posibilita centrar la atención de los profesores en el proceso de cambio en marcha más que las limitaciones que eventualmente haya puesto de manifiesto el estudio, limitaciones que pueden servir como punto de referencia para seguir aprendiendo.

Finalmente, el desarrollo de un estudio de valoración puede verse afectado por distintos factores. Por ejemplo, puede que sea necesario para obtener la información contar con la autorización expresa de los propios profesores porque no van a ser resultados anónimos, por ejemplo, si se registran clases en vídeo, etc. También puede ser necesario apoyo económico, etc. Estos factores pueden afectar a los resultados de la evaluación de distintos modos. Por un lado, pueden sesgar los resultados, lo que puede ocurrir si, en un estudio en que se precise filmar en vídeo el desarrollo de algunas clases, sólo una parte del profesorado acepta ser observado. Por otro lado, impidiendo que se recoja la información necesaria para responder a alguna de las preguntas planteadas por los servicios de orientación. En consecuencia, enfocar el estudio implica considerar qué factores pueden influir en el desarrollo y en los resultados del mismo, pues puede incluso que no sea viable su realización.

La figura 7.4 recoge un esquema que puede funcionar como guía a la hora de decidir qué elementos tener presentes a la hora de valorar un programa de intervención. Por un lado, si lo que interesa conocer son los efectos del programa, es importante evaluar la percepción que los destinatarios tienen del programa en términos de relevancia, utilidad, organización, etc. Con este fin se suelen usar cuestionarios semiestructurados que facilitan obtener información útil para mejorar el programa. Sin embargo, aunque la percepción sea positiva eso no significa que el programa haya sido efectivo. Por este motivo es importante evaluar el aprendizaje logrado por los destinatarios en relación con los objetivos perseguidos, evaluación para la que es preciso considerar los criterios descritos en el capítulo anterior. No obstante, poseer un conocimiento no significa que lo usemos cuando es necesario porque es costoso o por otras razones. Por este motivo, es importante siempre que se pueda evaluar si los destinatarios transfieren - usan - ese conocimiento a los contextos apropiados. Finalmente, un programa de intervención centrado en un tipo de aprendizaje - por ejemplo, en el uso de guiones de autoevaluación - puede tener impacto en otras características de los destinatarios - por ejemplo, su motivación - u otras personas. Por eso, siempre que se pueda y se considere relevante conviene evaluar también los posibles impactos.

Por otro lado, si interesa además obtener información sobre aspectos que han podido influir en que el programa no haya tenido los efectos deseados para mejorarlo, es importante considerar los seis elementos que aparecen en la parte superior de la figura. Una intervención puede no responder a las necesidades "subjetivas" de los destinatarios, los contenidos trabajados y la metodología utilizada pueden no haber sido los adecuados, las técnicas utilizadas para valorar el aprendizaje pueden no haber sido sensibles a los efectos buscados, o bien la organización y la concreción en acciones pueden

haber sido inadecuadas. Más aún, puede que las técnicas de evaluación no hayan sido adecuadas para poner de manifiesto de forma fiel los cambios ocurridos. Esta información puede obtenerse en parte a partir de los cuestionarios sobre percepción del programa, pero en otras ocasiones se requieren otras fuentes de información.

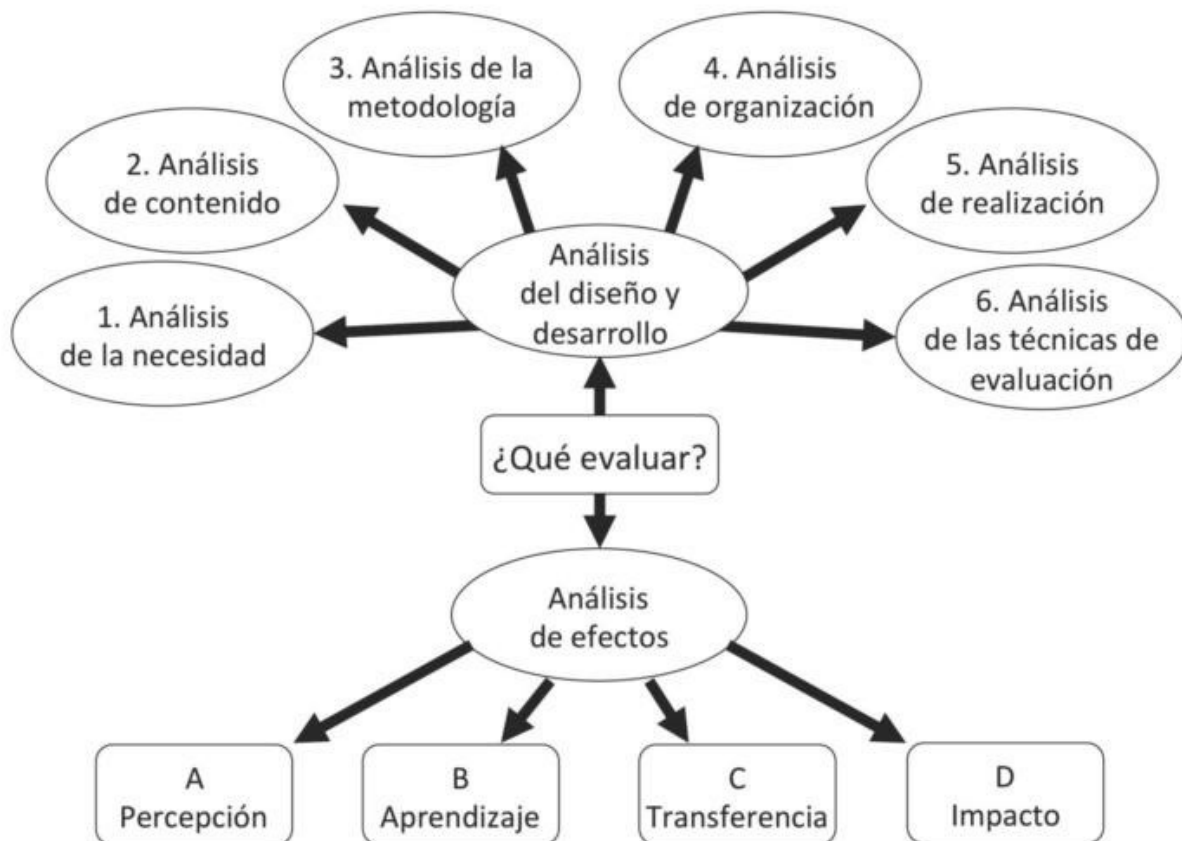


Figura 7.4. Elementos a considerar en la valoración de un programa de formación.

Etapa 2: Decidir la dirección, organización y coordinación de la evaluación

Una vez enfocado el estudio, el primer problema que se plantea es quién debe dirigir y coordinar el estudio y cómo organizarlo. Fundamentalmente caben dos posibilidades, que sea el orientador u orientadora - o algún

miembro del equipo orientador - o que se pida una valoración externa. Esto último tiene la ventaja de que puede aportar al estudio una mayor objetividad, al no estar implicados los orientadores en el estudio, lo que implica que serían al tiempo juez y parte. Sin embargo, teniendo en cuenta que el interés en los estudios de valoración parte normalmente de los propios orientadores o, como mucho, de los propios centros, que los programas y actuaciones a evaluar suelen ser múltiples y que los estudios de valoración externos tienen un coste económico para el que puede no ser fácil encontrar financiación, lo normal es que el estudio deba ser dirigido y coordinado por el propio orientador. Esto exige un mayor rigor, si cabe, a la hora de plantear el estudio para evitar los sesgos y problemas que pueden surgir, especialmente en caso de resultados negativos.

Tras establecer quién va a dirigir la evaluación y, si la decisión no es sólo una decisión personal del orientador sino que se ha tomado colegiadamente por algún colectivo en el que el orientador está presente, después de asignadas las responsabilidades que ha de asumir cada uno de los miembros del colectivo, tres de las tareas principales que implica la dirección y coordinación del estudio son organizar y temporalizar las actividades a realizar, conseguir fondos si se precisan y anticipar los problemas que pueden surgir y cómo afrontarlos. Se trata de tareas, sin embargo, que es preciso hacerlas a medida que se diseña el propio estudio, la recogida y el análisis de datos, su comunicación y la evaluación del propio estudio de valoración (meta-evaluación), pues cada una de estos procesos conlleva una temporalización, una secuenciación y unos costes determinados, características que pueden plantear problemas que es preciso prever. Por ello, a medida que exponamos las etapas siguientes del proceso de valoración, ilustraremos lo que implica llevar a cabo las tareas anteriores.

Etapa 3: Diseñar la evaluación

El término "diseño" en este contexto tiene un doble significado. Por una parte, utilizado en sentido estricto, se refiere a un plan de actuación que define qué medidas obtener, de qué grupos de sujetos obtenerlas y en qué momentos. Por ejemplo, podemos obtener medidas de los efectos directos o indirectos del programa que nos interese valorar examinando si los sujetos trabajan como se les ha enseñado, examinando el rendimiento o producto de ese trabajo o examinando la percepción subjetiva que los sujetos tienen de la efectividad y utilidad del programa. Se pueden obtener las medidas sólo de los sujetos a los que se ha aplicado el programa, o se pueden utilizar grupos de control. Y se pueden obtener las medidas antes, durante o después de la aplicación del programa o en todos esos momentos. Por otra parte, utilizado en sentido amplio, el término diseño se refiere a la planificación del conjunto de actividades que se precisan para llevar a buen término el estudio de valoración. Aunque tanto el diseño en sentido estricto como en sentido amplio son importantes para realizar un buen estudio de valoración, en este apartado nos limitaremos a exponer los aspectos a considerar al decidir el diseño en sentido estricto, dejando los aspectos implicados en la planificación del resto del estudio para más adelante.

En sentido estricto, el diseño de un estudio de valoración depende principalmente de los tipos de preguntas que se desee responder. Hay diseños que permiten responder unas preguntas pero no otras, como muestra el cuadro 7.1, hecho que necesitamos conocer tanto para evitar hacer inferencias no válidas a partir de un diseño como si queremos encontrar respuesta a una pregunta determinada.

Cuadro 7.1. Tipos de diseños para valorar programas en función de las

preguntas a responder

Preguntas	Requisitos del diseño	Esquema
1. ¿Se producen cambios objetivos tras el programa en la dirección esperada?	- Se requiere un diseño antes-después - Indica si hay cambio - No indica si éste se debe al programa	
2. ¿Implican los cambios que se han conseguido los objetivos en el grado deseado?	- Se requiere un diseño antes-después - Indica si hay cambio - No indica si éste se debe al programa - Se requiere comparar los resultados con un criterio preestablecido	
3. ¿Se producen cambios en el modo de trabajar los sujetos mientras se está aplicando el programa?	- Se requiere un diseño antes-después de dos grupos, experimental y control - La medida de las VD relevantes debe tomarse del proceso de trabajo, no del producto	
4. ¿Son superiores los cambios a los que tienen lugar en ausencia del programa o cuando se aplican a los sujetos programas de otro tipo?	- Se requiere un diseño antes-después mínimo de dos grupos, experimental y control - Los sujetos pueden asignarse de modo aleatorio a los grupos, pueden aparearse variables relevantes, etc.	
5. ¿Se producen cambios subjetivos tras el programa en la dirección esperada?	- Puede ser suficiente una evaluación post-entrenamiento - La <i>percepción</i> de cambio no implica necesariamente cambios reales	
6. Si para modificar una variable se ha buscado que el entrenamiento influya en otra distinta que se supone que actúa como mediadora, ¿son atribuibles los cambios en una variable a los cambios en la otra?	- Se requiere un diseño antes-después mínimo de dos grupos, experimental y control - Los sujetos pueden asignarse de modo aleatorio a los grupos, pueden aparearse variables relevantes, etc. - Se miden variables mediadoras y de producto: ¿correlacionan sus cambios positivamente?	
7. ¿Se ha aplicado el entrenamiento del modo esperado?	Se requiere evaluar lo que ocurre durante la aplicación del programa desde un criterio	

8. ¿Qué variables del entrenamiento son las principales responsables de los efectos observados?	• Se requiere que el entrenamiento se realice en más de un grupo • Hay que ver si hay diferencias entre los que entrenan en cómo lo hacen • Hay que ver luego si esas diferencias modulan los cambios observados	¿Difiere la aplicación? Si difiere, ¿modula el cambio?
9. ¿Qué variables de los sujetos modulan el efecto del entrenamiento?	• Se requiere medir variables de los sujetos que puedan afectar a la efectividad del programa • Se ve si estas medidas covarían con los cambios observados • Indica para quiénes es más adecuado el entrenamiento	
10. ¿Son persistentes los efectos del entrenamiento?	• Implica tomar medidas después de que haya transcurrido un tiempo tras el fin del entrenamiento (S: seguimiento)	
11. ¿Afecta el programa a colectivos diferentes del entrenado?	• Situaciones: – Si se entrena a profesores, ¿afecta a niños, a otros profesores, a padres? – Si se entrena a niños, ¿afecta a profesores, a otros niños, a padres? – Si se entrena a padres, ¿afecta a profesores, a niños, otros padres? – Si se entrena a aspirantes a empleo, ¿afecta a otros aspirantes y a empleadores?	
12. ¿A qué son atribuibles los efectos del programa sobre colectivos distintos de aquél al que se ha dirigido?	• Se requiere evaluar la existencia y tipo de interacciones entre los sujetos entrenados y otros colectivos • Las variables a evaluar dependen de los supuestos teóricos	

Como puede verse en el cuadro 7.1, el diseño en sentido estricto de un estudio de valoración ofrece múltiples posibilidades dependiendo del tipo de preguntas para las que se busque respuesta. Lo ideal sería poder responder a todas. Sin embargo, lo normal es que no sea posible. La razón fundamental está en que al pasar de la teoría a la práctica pueden surgir múltiples

problemas de tipo práctico. La recogida de información, por ejemplo, puede ser prohibitiva en términos de tiempo requerido - tiempo que quita a los alumnos de hacer otras actividades-, de resistencias por parte de los profesores debido a las implicaciones que los resultados pueden tener para su imagen personal en caso de ser conocidos, etc. También el análisis de los datos puede ser prohibitivo en algunos casos, por ejemplo, si se requiere la codificación de vídeos en los que se ha registrado el desarrollo de algunas clases, salvo que mediante técnicas de muestreo se reduzca mucho la cantidad de información recogida, etc. Por este motivo, teniendo en cuenta que en la realización del estudio es preciso implicar casi siempre a distintas personas, parece razonable que el procedimiento para elaborar el diseño sea el de plantear a las personas implicadas - particularmente aquellas de las que dependen decisiones importantes que pueden afectar al estudio, como son las que forman el equipo directivo de un centro - las posibilidades que ofrece un estudio de valoración - las preguntas que puede permitir responder, la utilidad que puede tener el responderlas, el coste y la interferencia que puede suponer recoger la información-. De este modo será posible consensuar un diseño que no sólo sea teóricamente sólido, sino que también sea viable en la práctica, aunque no sea el diseño perfecto. Esto parece más adecuado que el que el orientador plantee un diseño teórico trabajando aisladamente para llevarlo después a la práctica sin haber implicado en las decisiones a nadie. Hay que tener en cuenta que un buen diseño no es sólo el que permite teóricamente responder a las preguntas para las que se desea encontrar respuesta, sino el que es viable en la práctica y cuyos resultados, por ser aceptados y buscados por el colectivo de personas implicadas, tienen más posibilidades de ser utilizados de forma constructiva.

Etapas 4: Recoger la información

La fase de recogida de información es normalmente la más costosa pero, al mismo tiempo, es la que proporciona la materia prima en la que se apoya el estudio de valoración, la información. Teniendo en cuenta estos dos hechos, lo importante es conseguir el máximo de información con la mayor calidad posible pero, al tiempo, con menor coste en todos los aspectos. ¿Cómo conseguirlo?

Para responder a la cuestión anterior hay que proceder por pasos. En primer lugar hay que decidir qué información recoger. El tipo de información que se ha de recoger depende de las preguntas por las que se desee encontrar respuesta. Pero depende, además, de los criterios que definen qué es lo que puede considerarse como indicador válido de que los sujetos presentan el comportamiento buscado. Esto, que parece obvio, no lo es tanto cuando a menudo nos encontramos con que se hacen inferencias sobre la bondad de un programa a partir de datos que no permiten sostenerla (Alonso-Tapia y otros, 1987). Por ejemplo, si se aplica un programa para enseñar a razonar y los instrumentos de evaluación, dado que los problemas que incluyen las pruebas y los utilizados en el entrenamiento suelen ser semejantes y no exigen a los alumnos algún tipo de transferencia de las capacidades adquiridas a contextos nuevos, ¿puede afirmarse que se ha modificado la inteligencia incluso aunque haya ganancias en las puntuaciones del test? Obviamente, no. Si se desea, por ejemplo, valorar el grado en que un programa ha producido ganancias en comprensión lectora, no parece que sirva utilizar pruebas que en el mercado se las considera como tales, pero en las que las puntuaciones obtenidas dependen de la identificación de información presente literalmente en el texto o bien del recuerdo de la misma. Como se ha ilustrado ampliamente en el capítulo 3 del primer volumen, existen métodos que evalúan la comprensión de modo más adecuado. Y lo mismo ocurre con otras muchas variables. En consecuencia, el primer paso es determinar las características que deben

reunir los procedimientos de evaluación para que podamos considerar que proporcionan la información adecuada. Una vez determinadas tales características, puede buscarse entre los instrumentos existentes en el mercado si hay alguno disponible que las reúna. Si no lo hay y se desea seguir con el estudio, es preciso proceder a la elaboración de instrumentos nuevos, tratando de conseguir que tengan el máximo de garantías. Pero lo que no parece legítimo es utilizar un instrumento que no mida de modo preciso lo que deseamos, pues las conclusiones, vayan en la dirección que vayan, no tendrán la base adecuada.

En segundo lugar, los procedimientos de recogida de información, ya sea mediante observación, entrevistas, cuestionarios, proyectos desarrollados por los alumnos, tests, escalas de apreciación, u otros que se consideren oportunos, sólo deben usarse si permiten que la información que van a proporcionar reúna ciertos criterios necesarios para que el estudio de valoración sea aceptable y útil, esto es, debe ser creíble, práctica, puntual, precisa, fácil de analizar y objetiva.

Finalmente es preciso considerar cuánta información recoger. Los datos - las observaciones - son siempre muestras. Cuanto mayor sea la cantidad de observaciones, más fácil es que nuestras inferencias sean acertadas, pero el coste de su recogida será mayor. Por otro lado, a menor número de datos menor coste pero mayor posibilidad de equivocarnos. Es importante, por tanto, hacer un uso adecuado de las técnicas de muestreo, aspecto cuyas implicaciones exceden las posibilidades de esta obra, por lo que remitimos al lector a la literatura especializada.

Etapa 5: Analizar e interpretar la información

Analizar e interpretar los datos implica averiguar qué es lo que la

información que hemos recogido nos permite concluir en relación con las cuestiones planteadas y con qué garantía nos permite defender esas conclusiones. Una vez recogidos los datos, lo primero que hay que hacer es ver si merece la pena analizarlos pues puede que, si son incompletos o poco fiables, haya que desistir del intento. No obstante, si se decide hacerlo, el análisis y la interpretación normalmente se realizan en varias fases, siendo las preguntas para las que se busca respuesta, las características de los datos - nominales, ordinales o de intervalo-, la cantidad de los mismos - muestras grandes o pequeñas - y la disponibilidad de programas estadísticos y - eventualmente - informáticos los factores que condicionan lo que se va a hacer en esta fase. No vamos a entrar, en consecuencia, en qué métodos son útiles en cada caso, ya que esto desborda los límites de este libro. Sin embargo, sí creemos necesario señalar algunos criterios que conviene tener presentes a la hora de la interpretación de los resultados:

- Se debe admitir, sin distorsionar los datos, el hecho frecuente de que la evidencia de que disponemos no apunta siempre en la misma dirección. Si tras la aplicación de un programa de comprensión lectora nos encontramos con que algunas medidas apoyan la efectividad del programa y otras no, hay que admitirlo, preguntándonos después a qué puede deberse, lo que nos ayudará a progresar. Es preciso evitar que el deseo de conseguir efectos positivos nos lleve a distorsionar los datos.
- No se debe suponer que si los datos son estadísticamente significativos, el programa tiene valor desde el punto de vista práctico. Una ganancia media de un punto en una muestra de 500 sujetos puede ser significativa estadísticamente, pero el programa puede no resultar práctico. Y lo mismo cabe decir a la inversa. Puede que los resultados de un programa no sean estadísticamente significativos y el programa ser práctico si, aun

siendo el promedio de cambio pequeño, hay algunos sujetos que se han beneficiado mucho. El problema en este caso es determinar para qué sujetos es especialmente apropiado.

- Hay que tener presente el efecto de regresión hacia la media para establecer controles que nos impidan llegar a inferencias erróneas. Aunque, por ejemplo, en un momento determinado una persona sea muy retraída o muy agresiva, lo normal es que su comportamiento habitual tienda a reflejar patrones medios: ni siempre se esconde uno de los demás ni siempre está buscando bronca. Este fenómeno puede dar lugar a que en un momento dado se atribuya al efecto del entrenamiento lo que en realidad se debe a la tendencia mencionada. Para evitar esto, es preciso utilizar técnicas como el análisis de covarianza que permiten analizar no los cambios brutos, sino el cambio resultante después de eliminar estadísticamente la dependencia de las medidas post-entrenamiento de los niveles manifiestos antes del mismo.
- Es conveniente buscar si hay distintos datos que apoyan las conclusiones obtenidas a partir de los que ya se han analizado. Por ejemplo, antes de concluir que un programa de entrenamiento del profesorado ha sido efectivo porque así lo dicen los datos de un cuestionario que nos proporciona su percepción subjetiva, examinemos si hay datos que muestran un cambio real en las variables entrenadas.
- Es necesario considerar las limitaciones de los métodos de análisis utilizados -y citarlas, si es preciso, al comunicar los resultados-. Por ejemplo, un coeficiente de correlación no permite por sí sólo hacer inferencias de tipo causal.

Etapas 6. • Elaboración de informes

Normalmente el orientador no hace la valoración de un programa sólo para su propio conocimiento. Diversos grupos de personas pueden estar interesados en conocer las respuestas a una u otra de las preguntas planteadas en el diseño de valoración. Normalmente, los profesores que han aplicado un programa, aunque tengan su percepción de lo que ha ocurrido, desean conocer los datos objetivos para saber si deben seguir actuando así o si deben cambiar. Eventualmente pueden estar interesados los padres, especialmente si han tenido que autorizar una actuación especial, pues no desean que sus hijos sean conejillos de indias; también la dirección del centro y quienes hayan tenido que autorizar y financiar el estudio, si ha sido preciso; y, finalmente, el conjunto de miembros del equipo de orientación. El hecho de que los colectivos interesados puedan ser varios hace necesario preparar informes. El problema es, ¿qué contenidos incluir?

Es importante distinguir dos tipos de informes. Por un lado, los informes técnicos, utilizables fundamentalmente por el equipo de orientadores y, por otro lado, los informes destinados a otros grupos, informes que no tienen por qué incluir toda la información y que, con frecuencia, no necesitan ser escritos sino comunicados oralmente. La estructura de un informe técnico normalmente contiene los apartados que se presentan en el cuadro 7.2.

Cuadro 7.2. Estructura típica del informe técnico final de un estudio de valoración (Modificado de Brinkerhoff y otros, 1983)

1. Introducción.

- Propósito del documento.
- Destinatarios.
- Consideraciones básicas (relativas a las necesidades, al programa de entrenamiento, al enfoque adoptado, etc.).
- Limitaciones y advertencias.
- Plan general del documento.

2. Información básica.

- Contexto.
- Grupos implicados.
- Foco del estudio (escuelas, programas, etc.).
- Información recogida.
- Uso que se ha hecho de la información.

3. Diseño del estudio.

- Objetivos (preguntas planteadas).
- Fundamentación y planteamiento teórico del estudio.
- Procedimientos.
- Informes realizados (con resúmenes breves).
- Desarrollo en el tiempo.

4. Resultados.

- Tablas y gráficos que resumen los datos recogidos.

5. Conclusiones.

- Interpretación y recomendaciones.

6. Valoración del estudio.

- Resumen de los puntos fuertes y débiles del estudio, así como de sus limitaciones.

7. Próximos pasos.

- Indicaciones de las actuaciones que deben seguir (otros programas, etc.).

8. Apéndices.

En cuanto al resto de los colectivos potencialmente interesados, aunque el informe debe incluir siempre una breve historia del estudio y su finalidad, participantes, información recogida, resultados y conclusiones, la extensión y forma de presentar los resultados depende de las necesidades e intereses de los destinatarios. Los alumnos, por ejemplo, en la medida en que han aceptado participar en un programa, lo probable es que estén interesados en el

grado en que está facilitando el aprendizaje o el desarrollo de habilidades concretas que van a necesitar posteriormente y, en caso negativo, si el seguir en el programa les va a ayudar o no. Los profesores pueden estar interesados no sólo en la efectividad absoluta del programa - favorece o no a los alumnos-, sino en su efectividad relativa - es mejor que actuar de otro modo-, en los cambios que se producen durante el proceso de trabajo de los alumnos, en los efectos motivacionales y en los factores de su aplicación que tienen un efecto más positivo. A quienes hayan tenido que financiarlo es probable que les interese la relación entre costes y beneficios prácticos. Al equipo integrante del servicio de orientación lo normal es que le interese la respuesta a todas las preguntas planteadas en el diseño. En consecuencia, los orientadores deben tener presentes los factores mencionados a fin de subrayarlos al comunicar los resultados, ya sea en un informe escrito o de forma oral y de proporcionar las ayudas necesarias para su interpretación en forma de gráficos, diagramas, etc.

Etapas 7. • Evaluar la evaluación

La valoración de un programa debe ser ante todo una experiencia de la que los responsables de los servicios de orientación, en cuanto responsables del estudio, deben aprender para mejorar la forma de valorar futuros programas. Para que este objetivo sea factible, los orientadores necesitan saber qué está bien y qué no lo está en el estudio de valoración. Cuando se trata de valorar un programa de entrenamiento la cuestión es "¿Cómo sabemos si el programa de entrenamiento funciona?", mientras que cuando se trata de evaluar un estudio de valoración la cuestión es "¿Cómo sabemos si el estudio de valoración del programa de entrenamiento está bien hecho?".

Para poder valorar si un estudio de valoración es adecuado es preciso

seleccionar unos estándares o criterios con los que poder comparar lo que se ha hecho. Existen unos criterios publicados por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), agrupados en cuatro categorías:

1. Criterios de utilidad. Responden a la pregunta: "¿Contesta el estudio a las necesidades de información de las personas implicadas?".
2. Criterios de factibilidad. Responden a la pregunta: "¿La evaluación realizada es realista, prudente, diplomática y económica?".
3. Criterios éticos y de legalidad. Responden a la pregunta: "¿Se ha desarrollado el estudio dentro de las normas legales y éticas y con el respeto debido a aquellos implicados en la evaluación y a los afectados por los resultados?".
4. Criterios de precisión. Responden a la pregunta: "¿Contiene el estudio información técnicamente adecuada acerca del (objeto) programa estudiado, de sus méritos y sus deméritos?".

Las cuatro categorías anteriores incluyen un total de treinta criterios, lo que no significa que haya que aplicarlos al tratar de evaluar la adecuación de un estudio de valoración. Quizás los más importantes, teniendo en cuenta el contexto real en que es posible que se realicen estos estudios en nuestro país son los criterios de utilidad, criterios que incluimos de forma resumida en el cuadro 7.3. Teniéndolos en mente, los orientadores podrán reexaminar la forma en que conducen los estudios de orientación para mejorarlos día a día. El resto de los criterios pueden consultarse en la obra citada.

Cuadro 7.3. Criterios de utilidad aplicables a la evaluación de programas de valoración (Modificado de Joint Committee on Standards for

Educational Evaluation, 1981)

-
1. *Identificación de la audiencia.* El estudio identifica claramente los grupos afectados por el estudio, de modo que puede responderse a sus necesidades.
 2. *Credibilidad del evaluador.* La persona que realiza el estudio es competente y fiable.
 3. *Alcance y selección de información.* La información recogida responde a las preguntas pertinentes del programa evaluado y a las necesidades e intereses de los grupos afectados.
 4. *Interpretación valorativa.* En el estudio se describen adecuadamente las perspectivas, procedimientos y justificaciones teóricas utilizadas para interpretar los datos, de modo que puede verse con claridad la base de los juicios de valor.
 5. *Claridad del informe.* El informe describe el programa evaluado, el propósito, los procedimientos y resultados de la evaluación de modo que los grupos interesados pueden saber qué se ha hecho, por qué, qué información se ha obtenido, qué conclusiones se han sacado y qué recomendaciones se han hecho.
 6. *Divulgación del informe.* Los resultados se han divulgado adecuadamente entre los colectivos interesados en el estudio, de modo que puedan evaluar y usar los resultados.
 7. *Puntualidad del informe.* El informe ha llegado a las distintas audiencias a tiempo para poder ser utilizado en la toma de decisiones.
 8. *Impacto de la valoración.* La valoración se ha planificado y desarrollado de tal modo que ha impulsado a los integrantes de los grupos interesados a continuar en la línea empezada.
-

7.5.3• Valoración de la programación y desarrollo de los servicios de orientación

En el apartado anterior se han descrito criterios y procedimientos para valorar diversos aspectos relacionados con la efectividad de programas de intervención educativa puestos en marcha desde los servicios de orientación - departamentos o equipos-, normalmente tras un análisis de necesidades, programas cuyos resultados interesan no sólo a los orientadores sino también a distintos colectivos de la comunidad educativa. Sin embargo, los distintos colectivos pueden estar también interesados en distintos aspectos del funcionamiento de los servicios como un todo, teniendo en cuenta que un orientador realiza funciones diversas - diagnóstico, asesoramiento, coordinación de programas, dirección de programas de intervención, etc. - que le llevan a dedicar su tiempo a distintos tipos de tareas relacionadas con las funciones anteriores. "¿Por qué hace lo que hace?" es probablemente la pregunta que se plantean los profesores, interesados en ver de qué modo las

actividades del orientador tienen una justificación desde la perspectiva del servicio que debe prestar con su trabajo a la consecución de los objetivos educativos. "¿Cómo invierte su tiempo?" o, planteado de otro modo, "¿qué tiempo dedica a los diferentes tipos de tareas que realiza?" es una cuestión que puede interesar a los órganos de los que depende (directores, etc.). Para los alumnos y padres, sin embargo, lo que cuenta es si lo que hace tiene resultados efectivos, así como el grado de efectividad de los mismos. En consecuencia, dado que la actividad del orientador no sólo debe ser efectiva, sino que además debe demostrar que lo es porque de ello depende que su trabajo se perciba como útil y necesario, hemos considerado conveniente añadir algunas ideas sobre cómo pueden evaluarse los servicios que presta el orientador.

De acuerdo con Atkinson, Furlong y Janoff (1979), la evaluación de las actividades del orientador y su efectividad requiere utilizar cuatro tipos de datos:

- a) En primer lugar, descripciones de lo que hace: pasar tests, entrevistar, asesorar, diseñar programas, organizar conferencias, etc. Estos datos pueden ser valorados desde un modelo que defina su rol y su función - por ejemplo, el modelo descrito en este libro - para ver en qué medida sus pautas de actuación se ajustan a un patrón coherente con las implicaciones derivadas del mismo.
- b) En segundo lugar, datos relativos a la frecuencia con que realiza las tareas mencionadas, información que el propio orientador puede conseguir utilizando procedimientos sencillos de codificación y autorregistro de las actividades cotidianas. Aunque las tareas que realice sean coherentes con la definición de su rol desde un modelo determinado,

la frecuencia con que realiza distintas actividades puede reflejar desproporciones en la importancia concedida a las distintas tareas, dato que al ser conocido puede poner en marcha los mecanismos adecuados para su corrección y la mejora del servicio.

c) En tercer lugar, datos relativos a la efectividad de las actividades que realiza. Estos datos proceden necesariamente de distintas fuentes. Por ejemplo, de los estudios de valoración de los programas puestos en marcha y coordinados por él o ella, de encuestas realizadas a alumnos, profesores y padres, etc.

d) En cuarto lugar, finalmente, datos cuantitativos relativos no sólo a cómo los demás valoran lo que hacen, sino a los efectos objetivamente comprobados de sus actuaciones. Estos datos proceden también necesariamente de distintas fuentes: estudios de valoración de programas, mejora de las calificaciones de los alumnos asesorados, datos de cambio comportamental procedentes del seguimiento de alumnos tratados individualmente, etc.

La evaluación del servicio de orientación requiere tener en cuenta los cuatro tipos de datos. Si los efectos cualitativos y cuantitativos son positivos, contar con estos datos e informar a quien proceda señalando los objetivos del servicio, las tareas propuestas para alcanzarlos y los datos que muestran su efectividad cualitativa y cuantitativamente contribuirá a la aceptación de su trabajo por parte de las personas que son sus clientes. Por otra parte, en la medida en que los resultados no sean los esperados, podrá examinar qué hay en el conjunto de las actividades que realiza o en cada una de ellas en particular que no funcione, lo que posibilitará la puesta en marcha de acciones para mejorar.

7.6. El plan de acción tutorial como programa de intervención

Cuando un profesor entra en su clase su trabajo se enmarca dentro del diseño curricular que determina los objetivos y contenidos a trabajar con los alumnos dentro de un determinado nivel. Sin embargo, los alumnos de cada grupo presentan diferencias en sus conocimientos, motivaciones y formas de trabajo e interacción con sus compañeros. Estas diferencias demandan del profesor una atención individualizada que ayude al alumno a conseguir los distintos objetivos que se considera importante que adquiera. La atención individualizada constituye el núcleo de la acción tutorial si bien, como cada grupo de alumnos suele presentar necesidades comunes, la tutoría también se concreta en acciones dirigidas al grupo de alumnos de una clase como un todo. Sin embargo, los tipos de necesidades de los alumnos a los que debe atender cada profesor pueden ser muy diversas, llegando a exceder a veces sus posibilidades. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se plantean problemas de convivencia generalizados entre los alumnos, cuando los logros a conseguir se ven afectados por la carencia de competencias y estrategias de aprendizaje que afectan al trabajo de los alumnos en varias áreas, etc. La diversidad de necesidades de los alumnos da lugar a que en cada centro, en función de las mismas, la acción tutorial deba organizarse como "programa" en el que trabajen distintos profesores de forma coordinada - tal y como recoge la propia legislación (Ley Orgánica 2/2008 de 3 de mayo, de Educación, y Orden de 27 de julio de 2006) - o mejor, como "programa de programas", pues distintas necesidades pueden requerir programas de intervención específicos.

La organización de la acción tutorial de cada profesor en el marco de un programa va a implicar, como la organización de cualquier programa:

- a) Partir de necesidades comunes detectadas por los profesores y priorizadas buscando sobre todo prevenir la aparición de problemas. Inicialmente, el uso de cuestionarios de análisis de necesidades del tipo del que se incluye en el Apéndice a este capítulo puede cumplir esta función. Posteriormente, en la medida en que haya un plan de evaluación del propio programa será preciso tener en cuenta, además, los resultados de la misma como indicadores adicionales de necesidades existentes.
- b) Planificar y desarrollar el programa sobre la base de modelos que sugieran la forma más adecuada de afrontar los problemas y dificultades de los alumnos, y de forma realista, atendiendo a los recursos de personas, materiales y tiempo disponibles.

Por lo que se refiere al primer aspecto, por ejemplo, si se considera que el principal problema de un número considerable de los alumnos de un centro es su desmotivación frente a los estudios, es preciso partir del conocimiento de los factores que influyen en el esfuerzo que los alumnos ponen en aprender - factores descritos en los capítulos 2 del volumen 1 y 5 de este volumen - tanto para crear un clima motivacional de aula adecuado, para decidir qué acciones desarrollar en las tutorías de grupo y para saber cómo actuar al interactuar con los alumnos, como para decidir si se requieren acciones basadas en asignación de los alumnos a grupos de diversificación. Partir de opiniones poco o mal fundamentadas puede llevar a acciones estériles o incluso a acciones con efectos negativos.

En cuanto al segundo aspecto - el realismo en función de personas, materiales y tiempos - hay que decir que las limitaciones son relativas. Por ejemplo, en Educación Secundaria las horas por curso asignadas a tutoría en cada grupo son aproximadamente 36. Pueden parecer pocas en

función de los objetivos a conseguir. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la acción tutorial hay que situarla en relación no sólo del currículo general, sino de los programas de intervención del centro. Esto significa, por ejemplo, que si lo que se busca es mejorar la motivación de los alumnos, el peso principal de un programa de este tipo debe estar en la creación de un clima motivacional de clase adecuado con todo lo que implica, y que el apoyo a la consecución de este objetivo desde la tutoría será sólo un complemento a la acción básica. Si sólo se afronta el problema desde la actividad tutorial, el efecto suele ser limitado (García Legazpe, 2008). Y lo mismo cabe decir en relación con otros problemas. Por ejemplo, es frecuente que quede para las horas dedicadas a tutoría la reflexión y trabajo sobre las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio. Sin embargo, el efecto de este entrenamiento suele ser poco efectivo porque la forma adecuada de trabajar para conseguir, por ejemplo, comprender un proceso de cambio histórico, es diferente de la forma adecuada para aprender un idioma, para aprender a redactar o para aprender a resolver problemas de matemáticas. Por este motivo, la actividad tutorial en relación con un programa de este tipo debe organizarse como complemento a una, programa cuyo centro debe estar en la actuación del profesor en el aula.

- c) Evaluar de forma sistemática y regular su efectividad, de modo que pueda aprenderse de los aciertos y los errores y ajustar el plan de actuación en la medida en que sea necesario. Con este fin es importante tener presente tanto la guía presentada en la figura 7.4 como la relación entre preguntas a responder en relación con el programa y diseño del estudio de valoración.

Resumen

En el presente capítulo hemos subrayado la necesidad de que la actividad de orientadores y orientadoras, enmarcada dentro de las coordenadas y modelos de actuación descritos en los capítulos anteriores, se organice sobre la base de programas de intervención, planteados a partir de un análisis sistemático de necesidades, planificados desde modelos teóricos sólidos, y valorados adecuadamente - lo mismo que la actividad del servicio de orientación en su conjunto - para que la actuación de los orientadores sea máximamente efectiva, y hemos mostrado cómo el Plan de Acción Tutorial debe considerarse como un "programa de programas" y que, como tal, su planteamiento, desarrollo y evaluación debe ajustarse a los requisitos descritos. Obviamente, este capítulo no ha agotado las cuestiones relativas a la planificación y valoración de programas. Tiene sólo un carácter introductorio que el profesional o el alumno interesado deberán completar por otras vías.

Ejercicios de práctica y autoevaluación

Ejercicio 1

Uno de los modos de ver si se posee la competencia necesaria para asesorar a los profesores en relación con la selección, planificación, realización y valoración de programas de intervención es comprobar si se sabe valorar los resultados de un análisis de necesidades. Para realizar esta comprobación, supongamos que se ha realizado un análisis de necesidades en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) en el que hay 50 profesores. Entre otras cosas se les ha preguntado de forma abierta cuáles son los principales problemas que presentan los alumnos. Los profesores han señalado que el principal es la baja motivación por aprender. Además, al preguntarles abiertamente por las causas a que atribuyen este problema, han

señalado las siguientes, con la frecuencia que se indica. Cada uno podía señalar más de una posible causa):

Los alumnos no tienen interés 22

Las materias no les dicen nada 14

Tienen todo demasiado fácil 8

Están condicionados por la selectividad 30

No creen que sirva para nada, no ven futuro 42

Son demasiados para poder atender a cada uno 12

Ven demasiada televisión 25

Teniendo presentes los datos anteriores:

- 1.¿Qué puede deducirse con razonable seguridad de estos datos que deba ser tenido en cuenta prioritariamente a la hora de diseñar la forma de intervenir?
- 2.¿Son acertadas cada una de las afirmaciones siguientes sobre el significado de los datos a la luz de las ideas expuestas en los capítulos del texto pertinentes? ¿Por qué?
 - a)Factores externos al propio aprendizaje bloquean la posibilidad de que los profesores motiven a su alumnado.
 - b)El desinterés por las asignaturas permite anticipar el fracaso de la intervención en casi el 44% de los casos.

- c) Más de la mitad de los profesores no parece consciente de que su forma de enseñar influye en la motivación.

Ejercicio 2

El objetivo de este segundo ejercicio es ayudar a comprobar si se sabe valorar si la planificación de un programa de intervención es adecuada o no. Con este fin, supongamos que tras la realización del análisis de necesidades referido en la cuestión anterior, como orientador de un centro ha decidido organizar un programa de formación del profesorado orientado a enseñarles estrategias para organizar sus clases de manera que motiven a sus alumnos por aprender al tiempo que dentro del Plan de Acción Tutorial se ha decidido ayudar a los alumnos a reflexionar sobre los factores personales que afectan al interés y esfuerzo por aprender para que aprendan a controlarlos. Espera que participen la totalidad de los 50 profesores del centro, aunque esto no es seguro.

Se ha previsto que el programa de formación tenga una duración de 12 horas, repartidas en seis sesiones de dos horas cada una, una por semana al comienzo del curso. Los profesores deberán realizar antes del curso una lectura sobre el tema que servirá de base para la discusión en grupo sobre la viabilidad y utilidad de los principios recogidos en la misma. Los módulos tratarán del papel que desempeñan en el esfuerzo que se pone en aprender:

1. Las metas e intereses de los alumnos
2. La forma en que enfrentan al trabajo escolar - las preguntas que se hacen, las estrategias que emplean, la forma de organizar el trabajo, etc.
- y las expectativas con que lo hacen.

- 3.Las forma en que los profesores podemos despertar la curiosidad, mostrar la relevancia y activar el interés por aprender antes de que los alumnos se enfrenten al trabajo.
- 4.Las condiciones en que la forma de organizar tanto el trabajo individual como de grupo afectan al mantenimiento del interés y el esfuerzo.
- 5.Las condiciones en que el planteamiento de la evaluación y el uso de los resultados de la misma pueden favorecer el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar.
- 6.El modo en que pueden utilizarse los principios anteriores para motivar a los alumnos en el marco de la acción tutorial.

Una vez finalizado el curso, se espera que los profesores apliquen los principios aprendidos de modo sistemático y regular, y que en las sesiones de tutoría realicen las actividades previstas.

Además, para ver en qué medida el programa es efectivo, se decide utilizar cuatro cuestionarios. El primero sobre "percepción" del programa, debe ser contestado por los profesores una vez concluido el curso de formación. Los cuestionarios segundo, tercero y cuarto deben ser contestados por los alumnos. Los dos primeros se contestan dos veces - tras un mes de clases y al final de la primera evaluación-, y se utilizan para evaluar respectivamente el clima motivacional de la clase (Cuestionario CMC-Q, de Alonso-Tapia y Fernández, 2008) y los mensajes que los alumnos se dan a sí mismos al enfrentarse a las actividades escolares (Alonso-Tapia, J., Panadero, E. y Ruiz, M. [en prensa]). Finalmente, el último cuestionario se utiliza para evaluar la percepción que los alumnos tienen de las actividades de tutoría.

Teniendo presente la planificación anterior, los principios sobre factores que afectan a la motivación y aprendizaje de los alumnos descritos en los capítulos 2 del volumen 1 y 5 de este volumen y los principios sobre diseño y valoración de programas descritos en este capítulo:

- 1.¿Qué cabe decir - y por qué - sobre la adecuación de la planificación general del programa?
- 2.¿Qué efectos cabe esperar - y por qué - en los profesores y en los alumnos?
- 3.¿Qué cabe decir - y por qué - sobre el grado de participación de los profesores y el posible efecto de la misma en la efectividad del programa?
- 4.Si no hubiese cambios, ¿qué cabría concluir sobre la efectividad de los principios motivacionales enseñados para producir cambios en la motivación y aprendizaje de los alumnos?
- 5.¿Qué cabe decir sobre la adecuación del diseño para explicar la ausencia de efectividad del programa, si fuese este el caso? ¿Por qué?
- 6.¿Qué cambios en el programa son necesarios mejorar su efectividad? ¿Por qué?

Ejercicio 3

El objetivo de este ejercicio es posibilitar la autoevaluación del grado en que se sabe valorar qué tipo de inferencias sobre el significado de los datos pueden ser aceptadas con garantías de validez y por qué. Con este fin supongamos que se ha decidido trabajar la comprensión de textos no sólo

en el contexto de cada clase, sino también - como apoyo - en las horas dedicadas a tutoría durante 18 de las 36 horas disponibles para este fin a lo largo del curso. Supongamos que el entrenamiento se ha diseñado de acuerdo con los criterios facilitadores de la comprensión lectora descritos en el capítulo 3 del volumen 1 y que la formación de los profesores en cómo aplicarlos ha sido adecuada. En este contexto, con el fin de valorar la efectividad del programa, se ha actuado del modo siguiente:

1. Se ha aplicado el entrenamiento a todos los sujetos que lo necesitaban, sin un grupo de control.
2. Se ha recogido información antes del entrenamiento, sobre la motivación de los alumnos - deseo de aprender e interés por la lectura-, y sobre el nivel de vocabulario.
3. Se ha recogido información antes y después del entrenamiento, por un lado, sobre la capacidad de representar la estructura del texto mediante diagramas - variable sobre la que se centra el entrenamiento - y, por otro lado, sobre la capacidad de identificar la información importante, capacidad que constituye el objetivo final de mejora.
4. Se han medido los "cambios" en las dos variables señaladas en el punto 3.
5. Se han hallado las correlaciones entre todas las medidas previas, por un lado, y el grado de cambio en las distintas variables, por otro.

Teniendo presente que cada diseño de valoración permite responder a preguntas diferentes, señala si las afirmaciones siguientes sobre las implicaciones de los datos obtenidos, en el contexto del diseño utilizado,

son acertadas o no y por qué, a la luz de las ideas expuestas en el curso.

- a) Los datos permitirán detectar el grado en que se han alcanzado los objetivos del programa.
- h) Los datos permitirán conocer de forma válida si los cambios en comprensión dependen del programa y no sólo de la práctica.
- c) Los datos pueden proporcionar información sobre el "tipo de sujetos" que se benefician de las actividades de CL.
- d) Los datos pueden permitir descartar la dependencia de los cambios en unas variables - las variables cuya mejora constituye el objetivo final - de los cambios ocurridos en otra - las variables en las que se centra la enseñanza de modo directo.

Soluciones

Ejercicio 1

Pregunta 1

Para saber qué se puede deducir es importante distinguir entre a) lo que los profesores perciben, b) los hechos que pone de manifiesto la forma en que contestan y c) lo que ocurre real mente.

De acuerdo con las respuestas de los profesores, lo que éstos perciben es una gran dificultad para motivar a los alumnos debido a factores externos al propio aprendizaje y al desinterés de los alumnos. Sin embargo, lo que pone de manifiesto el conjunto de las respuestas es que la mayoría de los profesores no son conscientes de que la forma de enseñar influye en la

motivación. De ser conscientes lo habrían mencionado. Y lo que estará ocurriendo como consecuencia de la dificultad que perciben y de la ausencia de conciencia manifiesta del papel de la forma de enseñar, es que las expectativas de poder conseguir que los alumnos cambien serán bajas, hecho que hace poco probable que la mayoría se esfuerce de modo sistemático por motivar a sus alumnos. Es cierto que en la respuesta de 12 de ellos (24%) está implícito que de poder atenderlos quizás se podría conseguir algo, pero perciben la imposibilidad de hacerlo debido al elevado número, lo que les sitúa en el mismo grupo que los restantes profesores.

La implicación de los hechos anteriores para la intervención es clara. Sería necesario, en primer lugar, utilizar los datos para crear la conciencia en los profesores de que no piensan que puedan hacer algo o plantear la pregunta: ¿Qué podemos hacer para motivar a nuestros alumnos para aprender "teniendo en cuenta los factores que juegan en contra"?, esto es, ¿qué podemos hacer "siendo realistas?". Así, al enfocar su atención hacia "lo que pueden hacer", esto es, hacia el entorno que pueden crear, podría orientarse la reflexión sobre el problema y la búsqueda de soluciones.

Pregunta 2

Afirmación a. No cabe decir que factores externos al propio aprendizaje "bloqueen" la posibilidad de motivar. Los factores externos constituyen un "dato" del problema. Sin embargo, cuando un alumno entra en clase el clima que los profesores pueden crear puede desbloquear esa posibilidad. De hecho, no sólo es posible cambiar el "clima motivacional" de una clase cualquiera, sino que si se precisa, es posible flexibilizar los agrupamientos de alumnos y el modo de trabajar de múltiples formas - adaptaciones curriculares, diversificación, etc., para incidir sobre los factores personales

de los que depende la motivación.

Afirmación h. Aunque 22 profesores (el 44%) han señalado que los alumnos no tienen interés, esto no significa que en esos casos pueda anticiparse el fracaso de la intervención. El interés puede modificarse si se utilizan las estrategias adecuadas pues, como se indicaba en el párrafo anterior, depende del clima motivacional de clase, en general, y del uso de estrategias específicas para activarlo (ver capítulos 2 del volumen 1 y 5 de este volumen).

Afirmación c. Esta afirmación es correcta y sustenta la respuesta descrita en relación con la pregunta 1. Decimos más de la mitad porque al menos hay 12 que reconocen "cierta responsabilidad", como se acaba de comentar.

Ejercicio 2

Preguntas 1, 2 y 3. ¿Qué cabe decir -y por qué - sobre la adecuación de la planificación del programa? ¿Qué efectos cabe esperar sobre profesores y alumnos? ¿Qué cabe decir -y por qué - sobre el grado de participación de los profesores?

Para responder a estas preguntas es preciso recordar las condiciones que debe tener un programa para que las posibilidades de éxito sean máximas y ver si se dan en este caso.

-Es necesario que los participantes sean conscientes de que al menos parte del problema se debe a su modo de actuar. Es posible - aunque no se hace explícito - que el orientador haya utilizado los resultados del análisis de necesidades con este fin, y que las lecturas incidan en esta misma posibilidad. Si no hubiera sido así, es poco probable que la

mayoría de los profesores hubiera manifestado su disposición a participar en el programa.

-Es necesario conseguir que los afectados (profesores) participen y se impliquen activamente. Teniendo en cuenta el número de profesores, la escasa duración del curso y el hecho de que lo único que se les pide es que lean y discutan sobre la viabilidad de aplicar lo leído a sus clases, es poco probable que se impliquen activamente en llevar a la práctica de modo sistemático los múltiples cambios que exige crear un clima motivador (pregunta 3). De hecho, lo que la evidencia pone de manifiesto (Alonso-Tapia y otros, 2004) es que pueden valorar positivamente el curso y decir que es difícil aplicarlo.

-Para conseguir que los interesados (profesores) cambien en su modo de actuar es necesario ofrecer una alternativa de actuación más efectiva. En principio esta alternativa se ofrece en la medida en que los contenidos del curso se ajustan a lo que se sabe sobre las condiciones que facilitan la motivación de los alumnos por aprender. No obstante, dependerá de la forma de desarrollo del curso el que las propuestas lleguen a percibirse como una alternativa "viable".

-Es necesario ayudar a los profesores a conocer no sólo qué debe cambiar y por qué, sino también cómo hacerlo. Si no se garantiza un aprendizaje práctico del "procedimiento o procedimientos a seguir", es poco probable que el programa sea efectivo. Sin embargo, no se ha planificado un proceso de apoyo al profesorado a la hora de aplicar lo aprendido - no hay guiones escritos ni planificación de reuniones que sirvan de apoyo para reflexionar sobre los distintos aspectos de la actuación-. En consecuencia es poco probable que los resultados sean

efectivos.

-Es necesario ayudar a los profesores a experimentar que `saben' cómo pueden hacerlo, ligada al aprendizaje del procedimiento. La ausencia de seguimiento paso a paso dificulta proporcionar una retroalimentación adecuada, hecho que también afecta a la efectividad potencial del programa.

Pregunta 4. Si no hubiese cambios, ¿qué cabría concluir sobre la efectividad de los principios motivacionales enseñados para producir cambios en la motivación y aprendizaje de los alumnos?

No cabría afirmar que son inefectivos porque la falta de cambio puede haberse debido a que no se han creado las condiciones necesarias para facilitar su aplicación.

Pregunta 5. ¿Qué cabe decir sobre la adecuación del diseño para explicar la ausencia de efectividad del programa, si fuese este el resultado?

En caso de que los resultados no reflejen cambios, las respuestas de profesores y alumnos a los cuestionarios sobre percepción del programa de formación y de la actividad tutorial, si están bien diseñados, pueden ayudar a saber en qué dirección actuar para mejorar el programa. Y lo mismo cabe decir del cuestionario de clima de clase pues, al haber sido aplicado antes y después permite identificar qué es lo que no ha cambiado y ha ido mal, y tomar las medidas oportunas.

Pregunta 6. ¿Qué cambios en el programa son necesarios mejorar su efectividad? ¿Por qué?

Teniendo en cuenta la guía que ofrece la figura 7.4, parece que los

cambios deben hacerse fundamentalmente en la metodología de la formación, no sólo dentro de lo que son las sesiones del curso - se requiere no sólo "discutir" sino "hacer" - diseñar tareas, resolver problemas prácticos, etc.-sino también en lo que respecta a los apoyos para pasar de la teoría a la práctica durante la aplicación - guiones de apoyo a la reflexión, reuniones para compartir experiencias, etc.-

Ejercicio 3

En la medida en que el objetivo viene definido por un criterio - la prueba de evaluación de comprensión - la primera afirmación - "los datos permiten detectar el grado en que se han alcanzado los objetivos del programa" - es correcta dado que es posible establecer un punto de corte dentro del criterio que establezca cuándo se han alcanzado aceptablemente bien los objetivos. No obstante, no hay que confundir el hecho de que los objetivos se alcancen con la efectividad del programa, pues los resultados podrían deberse al efecto de la práctica sin más.

En cuanto a la segunda afirmación, no "es posible saber si los cambios en comprensión dependen del programa y no sólo de la práctica" porque no ha habido grupo de control en el que los alumnos - sin recibir el programa - simplemente practicasen la lectura.

Lo que dice la tercera afirmación es acertado. La razón es que saber qué tipo de sujetos se benefician de las actividades de entrenamiento depende de poder relacionar el grado de ganancia experimentada con la posición que ocupan en alguna variable relevante evaluada previamente. Por ejemplo, si sólo los sujetos con un determinado nivel de motivación o de vocabulario previo se benefician de estas actividades, hemos de concluir que los que no tengan ese nivel no son adecuados para el programa en cuestión, con

independencia de que puedan beneficiarse o no de un programa distinto. Como se han evaluado variables del tipo señalado y se ha evaluado si hay ganancia o no, es posible determinar para quiénes es beneficioso el programa y para quiénes no.

Finalmente, para poder descartar la dependencia de los cambios en una variable de los ocurridos en otra es preciso haber medido el cambio en las dos variables de interés, la variable mediadora y aquella en la que se espera que ésta influya y, además, ver si hay o no correlación entre el cambio en una y otra variable. Lo primero se ha hecho, se ha medido el cambio en la capacidad de representar la estructura del texto mediante diagramas - variable sobre la que se centraba el entrenamiento-, y en la capacidad de identificar la información importante, que era la variable en la que se esperaba que la primera influyera. Pero no se ha visto si hay o no correlación entre ambos tipos de cambio. Si esto se hubiera hecho y la correlación no hubiera sido significativa, habiéramos podido descartar la dependencia entre ambos tipos de cambios.

Apéndice

ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE NECESIDADES: CUESTIONARIO PARA PROFESORES.

© Jesús Alonso-Tapia

Cuestionario

Justificación

A) Necesidades relacionadas directamente con los alumnos.

Nivel y curso en que enseña
Asignaturas que imparte
Número de alumnos

1. ¿Cuáles son, a su juicio, los problemas y necesidades de sus alumnos que requieren atención prioritaria?

¿Qué proporción de sus alumnos presentan estos problemas?

¿A qué atribuye la persistencia de esos problemas en sus alumnos?

¿Qué soluciones ha intentado y, si ha intentado alguna, en qué medida ha funcionado?

¿Qué consideraría como indicador válido de que la necesidad ha sido atendida de modo eficiente?

- Estos datos pueden explicar algunas de las discrepancias entre profesores respecto a la importancia de atender una u otra necesidad.

- Este primer bloque de preguntas es abierto para evitar que los profesores sientan que se les impide expresar lo que realmente piensan.

- Se busca estimar la amplitud e importancia de la necesidad percibida.

- La respuesta indica el modelo causal del profesor que, acertado o no, es preciso tener en cuenta al intervenir.

- Esta pregunta aporta información a tener en cuenta si es preciso intervenir: no se deben proponer estrategias ya ensayadas sin resultado.

- La respuesta indicará qué desea conseguir el profesor. Aclara la naturaleza de la necesidad a atender.

2. Uno de los factores principales de la falta de progreso es la dificultad para *entender el lenguaje oral*. Dado un problema específico, se intenta identificar:
- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten esta dificultad?
 - Si piensa que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a crear esta dificultad, indíquela:
 - ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? **SÍ - NO**
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:
 - Existencia y extensión
 - Causas a las que se atribuye: indican, a juicio del profesor, dónde intervenir.
 - Tipo de ayuda que se demanda: puede ser realista o no y hacer la intervención más o menos viable
3. Otra de las causas principales de muchos de los problemas de los alumnos es su dificultad para *leer adecuadamente*.
- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten este tipo de problemas?
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
 - Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:
 - ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? **SÍ - NO**
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:
 - En este punto y en los siguientes se sigue el mismo esquema que en el punto dos, salvo variaciones cuya justificación se especifica.
4. Aun cuando los alumnos lean adecuadamente, es frecuente que tengan dificultades para *comprender lo que leen*, lo que afecta en gran medida al aprendizaje.
- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten este tipo de problemas?
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
 - Señale, en una escala de 0 a 4, el grado en que cree que cada uno de los siguientes factores contribuye a los problemas de comprensión de sus alumnos:
 - Dado que existen distintas concepciones en los profesores sobre las causas de la dificultad para comprender, es necesario identificar sus ideas a fin de determinar el tipo de ayuda que se precisa.
- | | |
|---|-----------|
| – Incapacidad de leer –decodificar– adecuadamente | 0 1 2 3 4 |
| – Desconocimiento del vocabulario | 0 1 2 3 4 |
| – Desconocimiento práctico de la sintaxis | 0 1 2 3 4 |
| – Dificultad para seguir la progresión temática | 0 1 2 3 4 |
| – Dificultad para identificar la información importante | 0 1 2 3 4 |
| – Otros (especificar): | |

- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:
5. La dificultad para *comprender y dominar las reglas básicas del cálculo* influye en los aprendizajes posteriores.
- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten esta dificultad?
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
 - Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:
 - ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:
6. La realización de las tareas escolares requiere *resolver problemas* de distintos tipos cuya solución depende tanto de los conocimientos previos como de la forma en que se piensa afrontarlos.
- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que tengan dificultades para resolver los problemas que se plantean en el área en que enseña?
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
 - Señale, en una escala de 0 a 4, el grado en que sus alumnos experimentan las siguientes dificultades al tratar de hacer una tarea o resolver un problema:

– No prestan atención a las instrucciones	0 1 2 3 4
– No identifican el origen de sus dificultades	0 1 2 3 4
– No identifican la meta a la que llegar (el objetivo que tienen que conseguir)	0 1 2 3 4
– No ponen en relación datos y objetivos	0 1 2 3 4
– Carecen de conocimientos específicos necesarios	0 1 2 3 4
– No se representan adecuadamente el problema	0 1 2 3 4
– No planifican los pasos para resolverlo	0 1 2 3 4
– No supervisan si la tarea está bien realizada	0 1 2 3 4
– Se angustian al tener que resolver cualquier tarea	0 1 2 3 4
– Otros (especificar):	
 - Dado que existen distintas concepciones en los profesores sobre las causas de la dificultad para realizar las tareas escolares –problemas de matemáticas, de redacción, etc.– es necesario identificar sus ideas a fin de determinar el tipo de ayuda que se precisa, con independencia de lo que indiquen los propios profesores.
 - ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

7. Durante la Enseñanza Secundaria es fundamental adquirir *estrategias y hábitos de estudio* adecuados.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que, a su juicio, no saben estudiar?
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:
- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

8. Buena parte de los problemas de los alumnos derivan de que afrontan el trabajo escolar sin *motivación por aprender* o con motivaciones inadecuadas.

- Señale, en una escala de 0 a 4, el grado en que sus alumnos suelen caracterizarse prioritariamente por:

– Carecer de todo interés por la actividad escolar	0 1 2 3 4
– Preocuparse sólo por las notas	0 1 2 3 4
– Preocuparse por cómo quedarán frente a los demás	0 1 2 3 4
– Preocuparse por si lo que estudian les va a servir	0 1 2 3 4
– Preocuparse por comprender y utilizar lo aprendido	0 1 2 3 4
– Prestar atención a elementos ajenos al trabajo escolar	0 1 2 3 4
- En este caso es importante identificar no tanto la existencia de problemas motivacionales cuanto cómo los perciben los profesores, pues constituyen las ideas previas de que partir al intervenir.
- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a la existencia de motivaciones inadecuadas, indíquela:
- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

9. Uno de los objetivos educativos fundamentales es conseguir que los alumnos aprendan a *relacionarse de forma constructiva, cooperativa y solidaria*. Sin embargo, con frecuencia nos encontramos con alumnos retraídos, agresivos o cuyo comportamiento social es, simplemente, inadecuado.

- Señale cuántos alumnos tiene anualmente por término medio que presenten cada uno de los tipos de problemas que se especifican:

– Retraimiento (no participación)	0...5...10...25...50...75 o más
- Dado que los problemas de relación son de distintos tipos y que en parte se requieren diferentes ayudas para su solución, se pide a los

- Agresividad
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
- No cooperación
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
- Dificultad para trabajar en grupo
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
- Insolidaridad
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
- Falta de habilidades sociales
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más

profesores que indiquen la incidencia de cada tipo de problemas.

- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:
- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder atender a las necesidades de estos alumnos? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

10. El sistema educativo tiene también como objetivo central ayudar a los alumnos a desarrollar las capacidades que les permitan tomar decisiones maduras a la hora de *elegir estudios o profesión*. Sin embargo, al terminar la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, a veces los alumnos no saben hacia dónde orientar su futuro.

- ¿Cuántos alumnos tiene anualmente en promedio que presenten este problema?
¿Qué porcentaje representan? 0...5...10...25...50...75 o más
- Si considera que hay alguna razón particular que esté contribuyendo a esta dificultad, indíquela:
- ¿Cree necesario recibir ayuda especializada para poder actuar de modo que contribuya a evitar el problema señalado? SÍ - NO
En caso afirmativo, especifique qué tipo de ayuda:

11. Ordene los siguientes problemas según la prioridad con que considere que deben ser atendidos en sus alumnos, desde 1 (máxima prioridad) en adelante. Si alguno de ellos no es relevante en el nivel en que enseña, déjelo en blanco.

() Comprensión oral	() Forma de estudiar
() Lectura	() Atención y motivación
() Comprensión lectora	() Relación social
() Dominio del cálculo	() Orientación de estudios
() Afrontamiento de tareas	() Otro (_____)

- Ya que puede darse la tendencia a percibir que todos los problemas señalados existen y que merecen atención, parece necesario pedir a los profesores que los prioricen.

B) Necesidades de los profesores

Aun cuando sus alumnos no presenten en grado significativo ninguno de los problemas anteriores y, más aún, si presentan alguno de ellos, puede que usted considere necesario que el Servicio de Orientación ponga en marcha algún tipo de programa que le permita mejorar la calidad de la docencia. Para que puedan valorarse adecuadamente sus necesidades, le rogamos que:

- Señale, el grado en que consideraría útil y necesario participar en un programa de actualización en las siguientes materias.
- Ordene después sus preferencias de 1 (totalmente prioritario) en adelante. Si algún programa no le interesa en absoluto, no lo incluya.

Preferencias

– Técnicas de trabajo cooperativo	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Modelos y métodos de evaluación del aprendizaje	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Enseñanza de la comprensión lectora	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Estrategias para facilitar el cambio conceptual	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Estrategias para la enseñanza de procedimientos	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Adquisición y enseñanza de las actitudes	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Enseñar a pensar trabajando desde el currículo	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Motivar para aprender	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Didáctica de (especificar)	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Educación para la salud	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Educación sexual	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Educación para la tolerancia y la paz	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	
– Otros (especificar)	()
Totalmente innecesario – 0 1 2 3 4 – Muy necesario	

- Aunque es preferible partir de las necesidades identificadas en los alumnos, para ayudar a los centros a conseguir los objetivos educativos es conveniente identificar las necesidades de formación de los profesores. Por este motivo se pide que indiquen estas necesidades y que las prioricen. La mayoría están directamente relacionadas con problemas que han podido identificar en los alumnos. Sin embargo, la pregunta no es redundante porque permite identificar si el profesor tiene interés en poner algo de su parte para resolver el problema.

- Señale cualquier otra necesidad que considere relevante que sea atendida en un programa de orientación y por la que no se le haya preguntado:

- Con esta pregunta se busca dejar el cuestionario abierto a cualquier necesidad no prevista de antemano.

Bibliografía

Abad, L. y Alonso-Tapia, J. (2002). Evaluación del Conocimiento en Ciencias Sociales durante la Enseñanza Secundaria. (Estudios referidos al Colonialismo y la Internalización de los conflictos). Memoria de investigación no publicada. Madrid: Universidad Autónoma.

Alonso-Tapia, J. (1992b). Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo.

Alonso-Tapia, J. (1992c). ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. (Colección Cuadernos del ICE, nº 5).

Alonso-Tapia, J. (1997a). Evaluación del conocimiento y su adquisición (3 vols.). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Alonso-Tapia, J. (1997b). Evaluación del conocimiento: propósitos, criterios, contexto y problemas. En J. Alonso-Tapia (Dir.), Evaluación del conocimiento y su adquisición. (Vol. 1, pp. 1760). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Alonso-Tapia, J. (2005a). Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid: Morata.

Alonso-Tapia, J. (2005b). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la

actuación docente en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed), Premios Nacionales de Investigación Educativa, 2003. (pp. 255-314). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Alonso-Tapia, J. Abad, L. y Sánchez, S. (2008). Estrategias para la evaluación de la comprensión del mundo social en el marco de la enseñanza de la Geografía Humana durante la Enseñanza Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 25-43.

Alonso-Tapia, J., Asensio, E, López, I. y Carriedo, N. (2004). Evaluación del conocimiento y formación del profesorado: Diseño, evaluación y valoración inicial de un programa de Formación del Profesorado de Secundaria en evaluación de conocimientos y capacidades cognitivas. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002. (pp. 157-204). Madrid: MECD.

Alonso-Tapia, J. Corral, C. y Martínez, A. (2000). Motivación e instrucción: procesos cognitivos y motivacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Madrid. Proyecto: PB96 - 0015. Informe Final.

Alonso-Tapia, J. y de la Red, 1. (2008). Evaluar "para" el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 241-253.

Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.

- Alonso-Tapia J. y Fernández, B. (2009). Clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612.
- Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Metas educativas, expectativas de autoeficacia docente y conocimientos motivacionales del profesorado. Trabajo no publicado. Madrid: Universidad Autónoma.
- Alonso-Tapia, J. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En 1. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. (pp. 35-57). Madrid: Santillana.
- Alonso-Tapia, J., Panadero, E. y Ruiz, M. (en prensa). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire (EMSR-Q).
- Alonso-Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 295-309.
- Alonso-Tapia, J. y Ruiz, M.A. (2007). Motives related to learning and perceptions of environment motivational quality: how do they interact in university students? *Psicothema*, 19 (4), 602-608.
- Alonso-Tapia, J. y Simón, C. (2012a). Differences between Immigrant and National students in motivation, family expectancies and interest, and classroom-motivational-climate perception: Implications for teaching. *Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 61-74.
- Alonso-Tapia, J. y Simón, C. (2012b). Dimensiones del Clima Motivacional

de la Familia. Trabajo no publicado. Universidad Autónoma.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J.V. y Rodríguez, S. (2007). La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención. Madrid: EOS.

Álvarez, M., Fernández, A., Fernández, R., Flaquer, T., Moncosi, J. y Sullá, T. (1991). La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Barcelona, Grao.

Álvarez Rojo, V. (1987). Diseño de programas de orientación educativa. En V.Álvarez Rojo (Ed.). Metodología de la orientación educativa. Sevilla: Alfar.

Álvarez Rojo, V. (1991). Tengo que decidirme (Libro del tutor y libro del alumno). Sevilla, Alfar.

Ames, C. y Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 335-556.

Anderson, J.R. (1987). Skill acquisition: compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.

APA American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM*. Washington, DC: American Psychiatric Press. (Traducción española: LópezIbor, J.J. y Valdés, M. (dir.) (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona: Masson).

Ardit, I. y Rivas, F. (1990). La toma de decisiones vocacionales. Valencia:

Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació i Ciència.

Atkinson, D.R., Furlong, M.J. y Janoff, D.S. (1979). A four-component model for proactive accountability in school counseling. *School Counselor*, 26, 222-228.

Báez, B. y Jiménez, J. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M.J.Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. (pp. 189-222) Madrid: Síntesis.

Bandura, A. y Walters, (1969). *Social learning and personality development*. Londres: Holt, Rinegart and Winston.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Traducción castellana: *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona. Martínez Roca, 1987).

Barnett, S.M. y Ceci. S.J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 612-637.

Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, E, Ridgway, J., Wiesenmes, R. y West, A. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 1, 61-67.

Black, P. y Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 7-74.

- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T. y Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065-1105.
- Bravo, A., Sierra, J. y Valle, J.F. (2009). Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados. *Psicothema*, 21(4), 615-621.
- Brinkerhoff, R.O., Brethower, D.L., Hluchyj, T. y Nowakowski, J.R. (1983). Program evaluation: A practitioners guide for trainers and educators. (Sourcebook, Casebook and Design manual). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Brown, S.D. y Lent, R.W. (Eds.) (2005). Career development and counseling. Putting theory and research to work. Hoboken: NJ: Wiley.
- Brown, S.D. y Ryan-Krane, N.E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. En S.D.Brown, y R.W.Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, (3a ed., pp. 740-766). Nueva York: Wiley.
- Brown, S.D., Ryan-Krane, N.E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M. y Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Buckley, M. y Saarni, C. (2009). Emotion regulation. En R.Gilman, E.S.Huebner y M.J.Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107-118). Nueva York: Routledge.
- Camp, B.W. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of abnormal Psychology*, 86, 145-153.

- Campbell, R.E. y Cellini, J.V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 179-180.
- Carriedo, N. (1992). Enseñar a comprender. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma.
- Carriedo, N. y Alonso-Tapia, J. (1991). Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- Carriedo, N. y Alonso-Tapia, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Colección Cuadernos del ICE, nº 10. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UAM.
- Carriedo, N. y Alonso-Tapia, J. (1996) Main idea comprehension: Training teachers and effects en students. *Journal of Reading Research*, 19, 2, 128-153.
- Case, R. (1996). Reconceptualizing the nature of children's conceptual structures and their development in middle childhood. En R.Case e Y.Okamoto (Eds.), *The role of central conceptual structures in the development of children's thought*. Monographs of the society for research on child development. Serial 246 61 81-2, 1-26.
- Cerezo, M.A. (2000) (Ed.). *Interacción familiar: El SOC III, un sistema de evaluación observacional*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. (Publicación multimedia en CD-ROM, edición bilingüe Español-Inglés).
- Chung, T., y Asher, S. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *MerrillPalmer Quarterly*, 42, 125 - 147.

- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data en social behavior and social status in school: a cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C.Coll, J. Palacios y A.Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la educación*. (pp. 335-354). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C.Coll, J.I. Pozo, B.Sarabia y E.Valls, *Los contenidos en la Reforma*. (pp. 81-132). Madrid: Santillana.
- Converse, P.D., Pathak, J., DePaul-Haddock, A.M., Gotlib, T y Merberdone, M. (2012). Controlling your environment and yourself: Implications for career success. *Journal of Vocational Behavior*, 80: 148-149.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1982) *Qualitative and quantitative methods in evaluation reseach*. Nueva York: Sage. [Traducción castellana (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coopersmith, S. (1975). *Self-Esteem Inventory*. Lafayette, CA: Self-Esteem Institute.
- Cormier, W.H. y Cormier, L.S. (1991). *Interviewing strategies for helpers*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole. [Traducción castellana: (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brouwer].
- Crites, J.O. (1978). *Career maturity inventory*. Monterey, CA: McGraw-Hill.

- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practice en students. *Review of Educational Research*, 58, 348-381.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, Nueva York.
- Dekovic, M., Janssens, J.M. y Van As, N.M. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42(2), 223-235.
- Díaz-Aguado, M.J.(Dir) (2004a). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, en tres volúmenes y dos vídeos, Madrid, Instituto de la juventud (los libros están también disponibles en: www.mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm).
- Díaz-Aguado, M.J.(Dir) (2004b). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen dos: Programa de intervención y estudio experimental Madrid, Instituto de la Juventud. También disponible en: www.mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm.
- Duke, N.K. y Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En Farstrup, A.E. y Samuels, S.J. (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Dweck, C. y Elliot, D.S. (1983). Achievement motivation. En P.H.Mussen (gen. ed.) y E.M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. N Social and personality development. (pp. 643-691) Nueva York, Wiley.

- ELGPN - European Lifelong Guidance Policy Network (2009-2010). Políticas de orientación a lo largo de la vida: Una tarea en marcha. Informe resumido. Madrid: MEC.
- Ezpeleta, L. (2001). La entrevista diagnóstica con niños y adolescentes. Madrid: Síntesis. (Caps. 1, 2y 11).
- Feindler, E.L. (1990). Adolescent anger control: Review and critique. En M.Hersen, R.M.Eisler y P.M.Miller (Eds.) Progress in behavior modification. Vol. 26, 11-59. California: Sage.
- Feindler, E.L. y Ecton, R.B. (1986). Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques. Elmsford, NY: Pergamon.
- Fernández, C. (2012). Metodologías activas, apoyos multimedia, motivación y rendimiento. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández, P. y Melero, A. (1995). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.
- Ferrari, L., Nota, L. y Sorsi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescent. British Journal of Guidance and Counselling. 38 (1), 61-82.
- Fouad, N.A. (2007). Work and vocational psychology: theory, research and applications. Annual Review of Psychology, 58, 543-564.
- Fransella, E y Bannister, D. (1977). A manual for the repertorygrid technique. Londres: Academic Press.

- Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 85-95.
- Gable, S.L. (2006). Approach and Avoidance Social Motives and Goals. *Journal of Personality* 74(1), 175-222.
- García-Legazpe, F. (2008). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- García-Ros, R., Gimeno, A. y Pérez-Delgado, E. (1991). Intervención psicoeducativa y desarrollo del razonamiento moral. En E.Pérez-Delgado y R.García-Ros (comps.), *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Towards a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 4, 517-529.
- Gati, I., Krausz, M. y Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child x Environment Model. *Developmental Psychology*, 42: 1179-1192.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. En S.Brown y A.Glasner (Eds.). *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. (pp. 41-53). Philadelphia, PA: Open University press.

- Gilman, R., Huebner, E.S. y Furlong, M.J. (Eds.), Handbook of positive psychology in schools. Nueva York: Routledge.
- Glaser, R. (1984). Thinking and learning: the role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 2, 93-104.
- Glaser, R. (1992). Expert knowledge and the process of thinking. En D.F. Halpern (Ed.), *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics* (pp. 63-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (Original: 1980).
- Gómez Arbo, B. (1995). La toma de decisiones y la indecisión vocacional. En F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. (pp. 275-305). Madrid: Síntesis.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. París: PUF.
- Hansen, J. (2005). Assessment of interests. En S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. (pp. 281-304). Hoboken: NJ: Wiley.
- Harlen, W. y Crick, R.D. (2003). Testing and motivation for Learning. *Assessment in education*, 10, 2, 169-207.
- Harrington, R. y Bailey, S. (2003). The scope for preventing antisocial personality disorder by intervening in adolescence. Report from the National Programme on Forensic Mental Health Seminar. Manchester.

- Harter, S. (1985) Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R.L.Leahy (Ed.). The development of the self. (pp. 55-122) Nueva York: Academic Press.
- Heckhausen, H. y Krug, S. (1982). Motive modification. En A.J.Stewart (Ed.) Motivation and society. San Francisco: Jossey Bass.
- Hidi, S. y Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. En A.Renninger, S.Hidi y A.Krapp (Eds.), The role of interest in learning and development. (pp. 215-238) Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, E.T., Bond, R.N., Klein, R. y Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 5-15.
- Hijzen, D., Boekaerts, M. y Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17, 673-687.
- Hirschi, A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences, *Journal of Vocational Behavior*, 79, 340-348.
- Hirschi, A., y Lage, D. (2007). The relation of secondary student's career choice readiness to a sixphase model of career decision-making. *Journal of Career Development*, 34(2), 164-191
- Hirschi, A., y Lage, D. (2008). Increasing the career choice readiness of

- young adolescents: an evaluation study. *International journal of Educational and Vocational Guidance*, 8, 95-110.
- Holland, J.L. (1964). *The psychology of vocational choice*. Waltham, Mass: Blaisdell.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and Urban Secondary School Student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods. A MetaAnalysis*. Accesible en: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>.
- Joint Commitee en Standars for Educational Evaluation (1981). *Standars for evaluations of educational programs, proyects and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Karoly, P. (1981) *Self-management ptoblems in children*. En E.J.Mash y L.G.Terdal (eds.) *Behavioral assessment of childhood disorders*. Nueva York: Guilford Press.
- Kaufman, R. (1972) *Educational system planning*. Englewood Clifs, NJ: Prentice Hall. [Traducción castellana (1977). *Planificación de sistemas educativos*. Méjico: Trillas]
- Kaufman, R. (1982). *Identifying and solving ptoblems: A system approach*. San Diego, CA: University Associates.
- Kazdin, A.E. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood, 111: Dorsey Press. [Traducción castellana (1998)]

Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca].

Kazdin, A.E. (1997). Practitioner Review: Psychosocial Treatments for Conduct Disorder in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (2), 161-178.

Knollman, M. y Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.

Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization. The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, 329-349.

Kohlberg, L. (1981-84). *Essays on moral development, I and II* San Francisco: Harper and Row. (Traducción castellana: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992).

Krebs, D.L, y Miller, D.T. (1985). Altruism and aggression. En G.Lindzey y E.Aronson (Eds.) *Handbook of Social Psychology*. Vol. 2, 3.a ed., pp. 1-71). Nueva York: Random House.

Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: metacognitive mediation of failure induced performance deficits. En EWeinert y R.H.Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 217-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leahy, R.L. (1985). The development of the self: conclusions. En R.L.Leahy (Ed.) *The development of the self*. (pp. 295-304). Nueva York: Academic Press.

- Leahy, R.L. y Shirk, S. (1985). Social cognition and the development of the self. En R.L. Leahy (Ed.) The development of the self. (pp. 123-150). Nueva York: Academic Press.
- Lent, R.W. (2005). A social-cognitive view of career development and counseling. En S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.), Career development and counseling. Putting theory and research to work. (pp. 101-127). Hoboken: NJ: Wiley.
- Lipsey, M.W. (1995). What Do We Learn From 400 Research Studies on the Effectiveness of Treatment with Juvenile Delinquents? En J. McGuire (Ed.), What Works: Reducing Reoffending. Guidelines from Research and Practice (63-78). Chichester, UK: Wiley.
- López, E (Dir.) (1994). Para comprender la conducta altruista. Estella, Navarra: Bervo Divino.
- Lozano, S. (2007). Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la Carrera profesional. Revista de educación. 343, 325-351.
- Lu Jiang, X. y Cillessen, A.H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. Developmental Review, 25 (1), 1-25.
- Maccoby, E.E. (1980). Social development. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Markus, H.R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. Psychological Review, 98(2), 224-253.
- McCann, C.D. y Higgins, E.T. (1988). Motivation and affect in interpersonal

relations: the role of personal orientations and discrepancies. En L.Donohew, H.S.Sypher y E.T.Higgins (Eds), Communication, social cognition and affect. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

McClelland, D. (1985a). Human motivation. Glenview, 111: Scott, Foresman y Co.

McClelland, D. (1985b). How motives, skills, and values determine what people do. American Psychologist. 40 (7), 812 - 825.

McKay, M. y Fanning, P. (1991). Autoestima: evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca.

Messer, S.B. (1976) Reflection-impulsivity: A review. Psychological Bulletin, 83, 1026-1052.

Meichembaum, D. (1977). Cognitive behavior modification: An integrative approach. Nueva York, Plenum Press.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. Y Kazdin, A.E. (1983). Social skills assessment and training with children. Nueva York: Plenum Press. (Traducción castellana: Las habilidades sociales en la infancia. Barcelona: Martínez Roca, 1987).

Miller, H.G., Williams, R.G. y Haladyna, Th.M. (1978). Beyond facts: Objective ways to measure thinking. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Monjas, 1. (1994). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. Valladolid: Inés Monjas Casares.

- Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(1), 75-83.
- Moore, B.S. y Eisenberg, N. (1984). *The development of altruism*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Newcomb, A.E, Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- Novak, J.D. y Gowin, B.D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge. Mass. Cambridge U.P.
- Ojanen, T., Aunola, K. y Salmivalli, C. (2007). Situational specificity of children's social goals: Changing goals according to changing situations? *International journal of Behavioral Development*, 31 (3), 232 - 241.
- Ojanen, T., Grunroos, M. y Salmivalli, C. (2005). An Interpersonal Circumplex Model of Children's Social Goals: Links With Peer-Reported Behavior and Sociometric Status. *Developmental Psychology*. 44 (5), 699 - 710.
- Owens, W.A. (1976). Background data. En M.Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (en prensa). Effects of rubrics and self-assessment scripts on self-regulation, learning and self-efficacy in Secondary Education. *Learning and Individual Differences*.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Reche, E. (2012). Comparison of rubrics and self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-

efficacy in university students. Artículo enviado para publicación. Higher Education.

Pardo, A. y Alonso-Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Park, N. y Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. En R.Gilman, E.S.Huebner, y M.J.Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. (pp. 65-76). Nueva York: Routledge.

Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. y Glaser, R. (Chairs of the board en Testing and Assessment) (2001). *Knowing what students know. The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy of Sciences.

Pelletier, D. y Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec, Gastan Moren.

Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K. y Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 565-578.

Piatelli, M. (1991). *La voglia di studiare*. Milán: Mondadori. (Traducción castellana: *Las ganas de estudiar*. Barcelona: Crítica).

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.

Pomerantz, E.M., Grolnick, W.S. y Price, C.E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A.J.Elliot y C.S.Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 259-296). Nueva York: Guilford Press.

- Pozo, J.I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata.
- Pozo, J.I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C.Coll, J.I.Pozo, B. Sarabia y E.Valls, Los contenidos en la Reforma. (pp. 19-80). Madrid, Santillana.
- Puntambekar, S. y Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12
- Renninger, K.A. y Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Renshaw, P. y Asher, S. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill - Palmer Quarterly*, 29, 353 - 374.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). BASC, sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Madrid: TEA.
- Rivas, F. (1988). Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento. Madrid: Morata.
- Rivas, F. y Alcantud, F. (1989). La evaluación criterial en la educación primaria. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Rivas, F., Rocabert, R., Ardit, L, Martínez, J. y Rius, J. (1989). Sistema de Autoayuda Vocacional. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Rocabert, B. (1995a). Historia personal. En E Rivas (Ed.). Manual de

- asesoramiento y orientación vocacional. (pp. 167-184). Madrid: Síntesis.
- Rocabert, B. (1995b). Los intereses vocacionales. En F.Rivas (Ed.) Manual de asesoramiento y orientación vocacional. (pp. 185-206). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M.J.Rodrigo (Ed.) Contexto y desarrollo social. (pp. 21-43) Madrid: Síntesis.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston, Houghton Mifflin.
- Román, J.M. y Gallego, S. (2001). ACRA. Escala de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Madrid: TEA.
- Rose, A. y Asher, S. (1999). Children's Goals and Strategies to Conflicts Within a Friendship. *Developmental Psychology*, 35 (1), 69 - 79.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. En R.L.Leahy (Ed.), *The development of the self*. (pp. 205-246). Nueva York: Academic Press.
- Ryan, A.M. y Shim, S.S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246-1263.
- Ryan, N.E. (1999). Career counseling and career choice goal attainment: A

meta-analytically derived model for career counseling practice. Tesis doctoral no publicada. Chicago: Loyola University.

Ryff y Singer (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.

Salomon, G. y Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-99.

Salvador, A. y Peiró, J.M. (1986). La madurez vocacional. Madrid: Alhambra.

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77.

Sánchez, E., García, R., Sixte, R., Castellanos, N. y Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 233-258.

Sanz Oro, R. (1990). Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid: Pirámide.

Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. En S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work.* (pp. 4270). Hoboken: NJ: Wiley.

Schnotz, W. y Preu, A. (1997). Task-dependent construction of mental models as a basis for conceptual change. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 2, 185-211.

- Schüler, J., Job, V., Fröhlich, S.M. y Brandstetter, V. (2008). A high implicit affiliation motive does not always make you happy: A corresponding explicit motive and corresponding behavior are further needed. *Motivation and Emotion*, 32 (3), 231-242.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R.E.Stake (Ed.), *Perspectives on curriculum evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n 1)*. Chicago: Rand McNally.
- Segers, M., Dochy, F. y Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards*. Boston: Kluwer.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analysis*. Nueva York: Academic Press.
- Silva, E y Martorell, C. (1987). BAS-3. Bateria de socialización (Autoevaluación). Madrid: TEA.
- Simón, C.Gómez, P. y Alonso-Tapia, J. (En prensa). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*.
- Simons, K.D. y Klein, J.D. (2007). The Impact of Scaffolding and Student Achievement Levels in a Problem-based Learning Environment. *Instructional Science*, 35. 41-72.
- Smollar, J. y Youniss, J. (1985). Adolescent self-concept development. En R.L.Leahy (Ed.), *The development of the self*. (pp. 247-266). Nueva York: Academic Press.
- Spinrad, T.L. y Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and

- positive development in schools. En R.Gilman, E.S.Huebner, y M.J.Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in schools. (pp. 119-129). Nueva York: Routledge.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. Teachers College Records, 68, 523-540.
- Stake, R.E. (1975). Evaluating the arts in education: A responsive approach. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stipek, D.J. (1984). The development of achievement motivation. En R.Ames y C.Ames (Eds.), Research on motivation in education. Vol. 1: Students' motivation (pp. 145-174). Nueva York. Academic Press.
- Strijbos, J.W. y Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. Learning and Instruction, 17, 389-393.
- Strong, E.K. y Campbell, D.P. (1966). Manual for Strong Vocational Interest Blanks. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Stufflebeam, D.L. y otros (1971). Educational evaluation and decision making. Itasca, 111: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985). Systematic evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff. [Traducción castellana (1987), Evaluación sistemática. Madrid: MEC-Paidós.
- Suchman, E.A. (1967). Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. American

Psychologist, 8, 4, 185-190.

Super, D.E. (1969). Vocational developmental theory. *The Counseling Psychology*, 1, 2-30.

Super, D.E. (Ed.) (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: NVGA.

Super, D.E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 147, 663-682.

Super, D.E. y otros (1981). *The Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Tiedeman, D.V. y Tiedeman, A.M. (1985). El curso de la vida en la carrera humana. *Actas del Primer Congreso de Orientación Escolar y Profesional* 555-570. Madrid.

Tierney, R.J., Carter, M.A. y Desai, E. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher Gordon.

Tversky, A. y Kahneman, D. (1985). The framing of decisions and the psychology of choice. En G.Wright (Ed.), *Behavioral decision making*. Nueva York: Plenum Press.

Tyler, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.

Urdu, T., Solek, M. y Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 7-21.

Urduan, T. y Turner, J.C. (2005). Competence motivation in the classroom. En A.J.Elliot y C. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation. (pp. 297-317). Nueva York: Guilford.

Villa, J.L. y Alonso-Tapia, J. (1996a). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en Enseñanzas Medias? Revista de Ciencias de la Educación, 168, 473-503.

Villa, J.L. y Alonso-Tapia, J. (1996b). Evaluación del conocimiento: Procedimientos utilizados por los profesores en BUP/FP. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.): Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1996. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 51-78).

Visionaries-net (2006). School bullying and violence. <http://www.bullying-in-school.info/en/content/home.html>.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. Nueva York: Springer-Verlag.

Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2009). Peer relationship and positive adjustment at school. En R.Gilman, S.Huebener y M.Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in schools (pp. 229-243). Nueva York: Routledge.

Zimbardo, P.G. y Leippe, M.R. (1991). The psychology of attitude change and social influence. Nueva York: McGraw-Hill.

* Agradecemos a Pablo Muriel Moya la cesión de esta entrevista para su análisis.

* Agradecemos al psicólogo Javier Urrea el permiso para utilizar los dos casos

que se prensen tan en los ejercicios.

Índice

Prólogo	17
1. Factores que afectan a la interacción, cooperación e integración social	24
1.2. Supuestos desde los que afrontar la evaluación y la intervención	28
1.2.2. Factores personales que influyen en las interacciones sociales	33
1.2.3. Factores del entorno que influyen en la competencia y adaptación social	74
Resumen	81
Ejercicios de práctica y autoevaluación	82
Soluciones	85
2. Evaluación de la competencia y adaptación - estrategias y técnicas	90
2.2. Evaluar para detectar y prevenir problemas de convivencia e interacción social	92
2.2.2. Escalas y cuestionarios	93
2.3. Evaluar a niños o jóvenes sobre los que hay una demanda específica	98
2.3.2. Observación del comportamiento en el contexto natural en que se produce	106
2.3.3. Entrevista al propio sujeto que presenta el problema	109
2.3.4. Cuestionarios para evaluar habilidades sociales	121
3. Competencia e integración social.- estrategias de intervención	177
3.2.1. Comportamiento agresivo y antisocial	180

3.2.2. Retraimiento	197
3.3. Intervención preventiva por programas en la escuela	203
3.3.1. Programas para la enseñanza de habilidades sociales	204
3.3.2. Propuestas para facilitar el desarrollo moral y la conducta altruista	209
3.3.3. Programas y propuestas integrables en el currículo: consideraciones finales	216
3.4. Intervención preventiva centrada en el cambio del contexto educativo	218
Apéndice	226
4. Orientación vocacional.- evaluación y mejora de la capacidad para tomar decisiones	240
4.2. Supuestos teóricos desde los que plantear la orientación	244
4.2.2. Condiciones personales que facilitan las decisiones implicadas en la inserción sociolaboral	247
4.2.3. Factores contextuales que facilitan la preparación para decidir sobre el futuro profesional	254
4.3. Modalidades de prevención e intervención	290
4.3.1. Intervención centrada en el currículo	292
4.3.2. Intervención mediante programas específicos	304
4.3.3. Intervención basada en el asesoramiento individualizado	310
5. Evaluación e intervención centradas en los entornos de aprendizaje	350
5.2. Supuestos desde los que evaluar e intervenir sobre el entorno de aprendizaje escolar	352
5.2.2. Adecuación de los patrones de actuación del profesor en función del tipo de aprendizaje a con	385

5.2.3. Variables personales que afectan al modo de actuación del profesorado	402
5.2.4. Dimensiones y componentes del proceso de asesoramiento	406
5.3. Supuestos desde los que evaluar e intervenir sobre el entorno de aprendizaje familiar	414
5.3.1. Condicionantes del clima motivacional de la familia	416
5.3.2. Componentes del clima motivacional de la familia	419
5.3.3. Variables moderadoras del efecto de la actuación de los padres	426
5.4. Evaluación del entorno escolar y del familiar	427
5.4.1. Cuestionario de clima motivacional de clase	429
5.4.2. Cuestionario de clima motivacional de la familia	433
5.4.3. Cuestionario de conocimientos motivacionales del profesor	434
5.4.4. Autoevaluación de pautas docentes	437
5.4.5. Entrevista, autoevaluación e intervención en relación con las pautas de apoyo familiar	447
5.4.6. Categorías de auto-observación y observación	449
6. Valoración de la evaluación del conocimiento y de la competencia curricular	468
6.2. Supuestos desde los que valorar la evaluación y asesorar en el diseño de evaluaciones	472