

BÚSQUEDA

Buscar

- Todas las palabras
 Alguna palabra

Último Número

Consejo Editorial

Tarifas

Normas

Envío originales

Estado de mi artículo

Revisores

Suscripción



Noviembre , nº 71 , 1998

Copyright 1998 © Papeles del Psicólogo
ISSN 0214 - 7823

ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Alfonso Luque Lozano

Universidad de Sevilla

Examinamos la actividad del orientador en los centros de secundaria a partir de la revisión de la literatura reciente en la que se da cuenta de la experiencia acumulada en estos primeros años de funcionamiento de los departamentos de orientación. Comenzamos por la participación del orientador en la elaboración del proyecto curricular del centro y sus aportaciones específicas en materia de organización, disciplina, evaluación y formación permanente del profesorado. A continuación nos ocupamos de la organización y tareas del departamento de orientación y de los contenidos que debe contemplar el proyecto de orientación del centro, entre los cuales tiene un lugar destacado el plan de acción tutorial, cuya coordinación corresponde al orientador. Hacemos también un pequeño recorrido por los contenidos y recursos disponibles para el desarrollo de las actividades de la tutoría. Un aspecto muy relevante en la actuación del orientador es el relacionado con la atención educativa a la diversidad, la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales y el asesoramiento psicopedagógico de las adaptaciones curriculares que responden a esas necesidades. Terminamos relacionando el positivo impacto de la figura del orientador en los centros de secundaria con la actitud responsable y el estilo de colaboración crítica adoptado en las intervenciones.

This article examines the activity of the educational counselor in a school of secondary education. For this purpose, we review recent literature where the experience of functioning of the departments of counseling during the former years is described. First, we explain the counselor's participation in collective decisions about the curriculum, and his/her special contributions on topics related to school organization, discipline, assessment, and teachers' training. Later, we focus on organization and tasks of the department of counseling, and on the contents to be included on its program, emphasizing the role of the counselor in the coordination of the program of tutorial activities. We analyze too the contents of the plan for tutorial action, and the resorts for its implementation. A very important element in counselor's responsibilities is the related to the educational response to diversity among students, the psychopedagogical assessment of special needs, and the educational counseling for the adaptations of the curriculum to students' special needs. We finish connecting the acceptance of counselors in secondary schools with they reliable attitude, and they critical-collaborating way of intervention.

[Imprimir]

Correspondencia: Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005 Sevilla. España.

No faltan razones para considerar que la cuestión de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico está de actualidad entre quienes se interesan por la educación y, en particular, entre quienes se interesan por la contribución de la psicología a la mejora de la calidad de la intervención educativa. Hay razones coyunturales, tales como las luces y sombras que rodean la implantación y funcionamiento del sistema de orientación introducido a partir de la reforma del sistema educativo en 1990, o la publicación de las primeras producciones sistemáticas elaboradas a partir de la experiencia acumulada en la andadura inicial de ese sistema de orientación en estos últimos años (por ejemplo, las compilaciones de Fernández Sierra, 1995, y de Monereo y Solé, 1996a, además de abundantes publicaciones en las revistas especializadas). Pero está de actualidad también por razones disciplinares; agotada, por la vía de los hechos consumados, la polémica en torno a la titulación de psicopedagogía, es el momento de volver a reflexionar y debatir sobre las relaciones entre la psicología educativa y la práctica escolar; relaciones que tienen un marco privilegiado en la actividad profesional de quienes se dedican a la orientación y al asesoramiento psicopedagógico, sea en los centros de secundaria, sea desde los equipos interdisciplinares de sector.

Referirnos de modo tan concreto a lo que afecta a, o se produce en, nuestro sistema educativo justifica que en las páginas siguientes evitemos introducir argumentos tomados de otros contextos. Lo cual no quiere decir que las elaboraciones procedentes de otros ámbitos ajenos al sistema educativo o de otros países, e incluso el contraste entre las situaciones de diversos países, no puedan ser de interés; tan sólo que resultan menos pertinentes para el propósito de este artículo, que trata de proporcionar una panorámica sobre el estado de la cuestión en nuestro entorno.

Muchas de las revisiones y reflexiones publicadas sobre este tema arrancan de la constatación de la diversidad de enfoques, orientaciones y estilos que conviven en la práctica de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico (Bassedas, 1988; Bassedas y otros, 1991; Báez de la Fe, 1993; Huguet, 1993; Nieto, 1993; Solé, 1994 y 1997; Carrión, 1996; Jiménez Gámez, 1996; Monereo y Solé, 1996b); por nuestra parte no abundaremos ahora en ello, pues las recientes discusiones citadas expresan con claridad la posición que está generando un consenso, si no mayor, al menos más visible.

La orientación, en tanto que dimensión cualitativa del sistema educativo, está dirigida en última instancia a todo el alumnado; preferentemente el de las etapas obligatorias. Por limitaciones de espacio, nos ocuparemos de la labor a desarrollar desde el departamento de orientación de un centro de secundaria; por lo tanto, nada diremos acerca del trabajo con profesorado y alumnado de etapas anteriores. Tampoco nos ocuparemos del trabajo de asesoramiento y atención psicopedagógica desde los equipos de sector; el/la lector/a interesado/a puede encontrar interesantes aportaciones, entre las muy escasas publicadas sobre el trabajo de los equipos, en Sánchez Riesco (1991), Fernández Sierra (1995), Cepa y Córdoba (1996). Al ser así, además, usaremos preferentemente la denominación "orientador/a" para identificar la figura profesional, sin que ello suponga en sí mismo una opción incompatible con la función y el estilo que aparecen en la literatura mencionada asociados al asesoramiento.

La orientación se propone como una dimensión cualitativa de la práctica educativa cuya meta general es la

formación integral de la persona capacitándola para una vida futura equilibrada y próspera (Dirección General de Renovación Pedagógica, 1990). Según eso, la labor de orientación es: a) una *intervención de calidad*, b) para *capacitar integralmente* al alumnado y c) orientada hacia *su futuro*. Esa capacitación integral es el objetivo de la orientación, tanto para la acción curricular (esto es, a través de las actividades de las diversas materias), como tutorial (esto es, desarrollando actividades específicas) y se concreta en tres metas (Dirección General de Renovación Pedagógica, 1992; Luque, 1995a):

1. *Capacitar al alumnado para aprender y estudiar de un modo eficaz y autónomo*, lo cual supone no sólo desarrollar una determinada capacidad de razonamiento, sino también construir un autoconcepto académico positivo y dar la oportunidad de interiorizar el uso de las estrategias de aprendizaje adecuadas (orientación escolar o académica).
2. *Capacitar al alumnado para tomar decisiones* relativas a su futuro con la mayor información y asesoramiento posibles (orientación vocacional o profesional).
3. *Capacitar al alumnado para realizarse como persona e integrarse activamente y con éxito en la sociedad* (orientación personal).

La introducción de la figura del/la orientador/a en los centros de secundaria nos llevará a contextualizar algunos de los argumentos y comentarios posteriores en la atención educativa al alumnado adolescente. No es éste el momento de recordar las características psicológicas de ese alumnado, suficientemente expuestas en literatura bien conocida (por ejemplo, por Hopkins, 1981; Coleman, 1982; Fierro, 1990; Aguirre Batzán, 1994), pero sí de señalar que, como ocurre en las demás etapas educativas, la enseñanza sólo se adaptará a sus necesidades si quienes construyen programas de intervención, asesoran programaciones de aula o asumen la evaluación psicopedagógica, tienen un conocimiento profundo de las características evolutivas propias de estos alumnos y alumnas (Limón y Carretero, 1995; Onrubia, 1995; Luque, 1996).

Tras todas estas consideraciones introductorias, en las páginas que siguen nos centraremos en la participación del asesor psicopedagógico en la elaboración del proyecto curricular de centro y el plan anual de centro y, particularmente, en relación con aspectos tan cruciales como los problemas de organización y disciplina, la evaluación académica o la formación permanente del profesorado. En tercer lugar, formularemos algunas sugerencias acerca de las características y contenidos del plan de orientación y del plan de acción tutorial. Por último, ofreceremos algunas sugerencias acerca de las adaptaciones curriculares, prestando particular atención a la evaluación psicopedagógica. En definitiva, lo que ofrecemos son sugerencias inspiradas en la práctica y que se suman a un debate en el cual, a pesar de la diversidad de las experiencias, empieza a haber cada vez más amplios espacios de consenso.

La orientación y el proyecto curricular del centro

Las responsabilidades del/la orientador/a en relación con el proyecto de centro

El proyecto educativo, el proyecto curricular del centro y el reglamento de organización y funcionamiento son los documentos que expresan las líneas de acción a seguir por la comunidad educativa (Parcerisa y Zabala, 1996). En ellos se establecen las bases de la organización del centro y del trabajo docente. Para que sean útiles, en su elaboración se debe tomar como referente la vida interna del centro y las características de la comunidad a la que atiende y que debe asumirlos (Muñoz, 1992). El proyecto curricular del centro se concreta en programas anuales que forman parte del plan anual del centro. Las responsabilidades del/la orientador/a en relación con el proyecto curricular del centro son dobles: por una parte, *como un/a profesor/a más del centro*, responsable además de un departamento que puede vincular a la mayoría del profesorado del claustro; por otra, *como especialista* en condiciones de asesorar al equipo directivo y al claustro acerca de las decisiones que deben adoptarse en relación con ese mismo proyecto curricular de centro. Veamos separadamente ambas funciones.

El/la orientador/a como un/a profesor/a más del centro: Como un/a integrante del centro, el/la orientador/a tiene el derecho y la obligación de participar en la confección del proyecto curricular del centro y del plan anual. Para ello necesita, en primer lugar, conocer la normativa vigente que determina cómo se elabora. Con su simple participación el/la orientador/a puede estar recordando al conjunto del claustro que el proyecto curricular de centro es un programa plurianual que sólo tiene sentido en tanto lo asume mayoritariamente un claustro de profesores. El plan anual de centro es la expresión del proyecto curricular en compromisos concretos porque en él se establecen objetivos y plazos concretos para cada curso académico. En ocasiones, cuando el/la orientador/a se encuentre en un destino provisional, puede ser aconsejable centrar más esfuerzos en el plan anual que en el proyecto curricular. También como uno/a más de los profesores /as del claustro, el/la orientadora es el/la responsable de coordinar la elaboración y el desarrollo de la programación de su departamento correspondiente; en su caso, el departamento de orientación; esta programación se integra en el proyecto curricular y en el plan anual como plan de orientación. Más adelante volveremos a hablar de este plan de orientación.

El/la orientador/a como especialista en asesoramiento psicopedagógico: En tanto que especialista, la función del/la orientador/a es asesorar al equipo directivo y al claustro de profesores en la elaboración del proyecto curricular de centro y su concreción en el plan anual de centro. Este asesoramiento implica, en realidad, dos labores distintas. Por una parte, dinamizar el trabajo colectivo de elaboración de estos documentos y, por otra, informar técnicamente las decisiones que deben adoptarse en ambos, en particular aquellas que tengan que ver con el tratamiento de la diversidad y las que pueden influir en el desarrollo de las actividades del departamento de orientación (Murillo y Riart, 1994; Antolín, Prieto y Moreno, 1995). El/la orientador/a puede contribuir al logro de una dinámica adecuada en la que el claustro comparta el interés y la responsabilidad en la elaboración del proyecto curricular, adoptando -en caso de ser necesarias- algunas iniciativas tales como: explicar en qué consiste el proyecto curricular y cómo puede elaborarse, organizar grupos de trabajo o reuniones de discusión sobre los aspectos esenciales del proyecto, elaborar y proponer guiones que ayuden a reestructurar los trabajos de elaboración, o preparar documentación o lecturas que faciliten ese trabajo (Sánchez Miguel, Orrantía, Rueda y Vicente, 1994; Serrat, 1994; Luque, Crespo, Rodríguez Ortiz y Toucedo, 1995).

Como especialista, la segunda responsabilidad del/la orientador/a es asegurar que en el proyecto curricular, en el plan anual y en el reglamento de organización y funcionamiento se adoptan las decisiones esenciales para el desarrollo de las actividades de orientación. Estas decisiones son las relativas a todos y cada uno de los siguientes aspectos: la *organización* espacial y temporal de las actividades del centro, el plan de acción tutorial, el régimen disciplinario, la evaluación académica, la *coordinación con el equipo de apoyo externo*, el procedimiento a seguir para realizar las *adaptaciones curriculares* o para contemplar diversificaciones curriculares, el tratamiento de los contenidos transversales en el currículum y la programación de la formación permanente del profesorado (Luque, Crespo, Rodríguez Ortiz y Toucedo, 1995); todo ello supone una cuidadosa planificación y seguimiento (Mauri, 1994).

El /la orientador/a, la organización y la disciplina

Las decisiones que definen el marco de actuación a seguir en estos temas han de reflejarse en el proyecto curricular del centro y concretarse en el reglamento de organización y funcionamiento del centro. Las funciones del/la orientador/a relativas a la organización del centro pueden ser: evaluar el clima y el

funcionamiento de la organización mediante cuestionarios, entrevistas, buzones u otros procedimientos, identificar insatisfacciones o problemas y sugerir medidas encaminadas a corregir los problemas de organización, mediando en los posibles conflictos. Las decisiones sobre organización plasmadas en el proyecto curricular del centro son relevantes a la hora de responder flexiblemente a las necesidades del alumnado y a su diversidad (González Franco, 1994; Puig, 1994; Tiradó, 1996; Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997; Continente, Gol, Guijarro y Pinar, 1997). El/la orientador/a tendrá que lograr del/la jefe de estudios la confección de un horario que posibilite sus reuniones con los/las tutores/as. El departamento de orientación tiene también entre sus cometidos el de promover y procurar la coordinación docente entre las distintas materias que cursa un mismo grupo de alumnos/as, para ello puede ser necesario convocar reuniones de equipo docente que garanticen dicha coordinación.

El reglamento de organización y funcionamiento, que puede inspirarse en las "Normas para la convivencia en los centros" (1995), debería presentar la disciplina como un valor positivo, con sentido educativo y orientada al fomento de una cultura de la responsabilidad (Luque, 1995b; Plaza, 1996; Vázquez, 1996; Savater, 1997). El reglamento de organización y funcionamiento define qué se entiende por disciplina y qué relación tiene con el proyecto curricular y las opciones educativas defendidas por el claustro de profesores. Lógicamente, debe contemplar las faltas (quién las denuncia y cómo, quién las investiga y cómo, quién las juzga y cómo) y las sanciones correspondientes (qué tipo de sanciones, quién las aplica, cómo se aplican) (Sánchez Pacheco, 1996; Antúnez, 1997; Camí, 1997; Rul, 1997; Torres, 1997).

El/la asesor/a puede suscitar el debate entre alumnos/as y entre profesores/as que conduzca a una disciplina no autoritaria (Fajardo, 1996; Molerés, Cerezo, Corella y Reig, 1997). En relación con la disciplina, infracciones y sanciones, puede corresponder al/la orientador/a evaluar el funcionamiento y la eficacia del régimen disciplinario, proponer en su caso las modificaciones pertinentes y asesorar la adecuación entre faltas y sanciones en cada caso concreto, sin que ello suponga que el orientador se convierta ni en el agente disciplinario, ni en el "abogado defensor" del alumno/a (Watkins y Wagner, 1991).

El /la orientador/a y el asesoramiento en la evaluación académica o curricular

También las decisiones que definen el marco de actuación en este tema han de adoptarse y reflejarse en el proyecto curricular del centro (Villa y Alonso, 1996). Algunas de esas decisiones son las que tienen que ver con cómo se desarrollan las sesiones de evaluación, la participación de los alumnos, la toma de decisiones en la evaluación (¿cómo se adoptan y con qué criterios?) y el seguimiento de las decisiones y compromisos adquiridos en la sesión de evaluación (Verdugo, 1994). La evaluación es siempre una fuente de conflictos y puede ser también la oportunidad para solucionarlos (CIDE, 1996). El/la orientador/a puede asesorar al profesorado en sus reflexiones acerca de los objetivos, los contenidos, los instrumentos y los criterios de evaluación (Luque, Crespo, Rodríguez Ortiz y Toucedo, 1995).

El/la orientador/a puede asistir a y participar en las sesiones de evaluación adoptando distintos papeles: como espectador, para informarse de datos relevantes para otras actividades; como abogado de los alumnos (generalmente a petición de éstos, a raíz de algún conflicto); como moderador de conflictos y negociador de compromisos; o como asesor acerca del procedimiento idóneo para informar al alumnado y sus familias de los resultados de la evaluación (Zabala, 1996). Desde luego, allí donde resulte ser, además, profesor/a de la optativa "Psicología" del bachillerado, le resultará más difícil desligar las dos funciones. Otro aspecto a considerar es que existe un creciente consenso en cuanto a la necesidad de no limitar la evaluación al rendimiento del alumnado, sino hacerla extensiva al proceso de enseñanza-aprendizaje y a todos sus condicionantes (Martínez Bonafé, 1992; Sancho, 1992).

El/la orientador/a y la formación permanente del profesorado

Una vez más, las decisiones que definen el marco de actuación en este tema han de adoptarse colectivamente y reflejarse en el proyecto curricular del centro, determinando el procedimiento a seguir para establecer anualmente las áreas y contenidos de esa formación. O, en otras palabras, quién, cómo y cuándo identifica las necesidades de formación del profesorado y asume la coordinación de las iniciativas correspondientes, en coordinación con el centro de profesores y con el equipo de apoyo externo correspondientes a la zona (Colén, 1995). En la formación permanente del profesorado el/la orientador/a puede intervenir a través de la atención directa al profesorado, facilitando recursos, asesorando las decisiones acerca de la formación a seguir, o informando acerca de cuestiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, atención, comprensión, evaluación, etc.) (Vilarrubias y Mauri, 1995). Otro modo de participar en la formación permanente del profesorado es a través del plan y programas de acción tutorial, que normalmente requieren una cierta preparación del profesorado que los va a llevar a la práctica. Además contribuye a la formación animando a los seminarios de área a asumir sus competencias en cuanto a la formación didáctica y coordinando las iniciativas propuestas al, o provenientes, del centro de profesores o del equipo de apoyo externo.

El/la orientador/a puede proponer ciertos contenidos para las actividades de formación permanente del profesorado, dando prioridad a las necesidades que se hayan detectado en cada momento. Algunos de los contenidos pueden ser, a título de ejemplo, los siguientes: actualización didáctica, adaptaciones curriculares, función tutorial, contenidos transversales, coeducación, o higiene mental y salud mental del profesorado (Santana, 1986). Interesa al/la orientador/a cualquier iniciativa que conduzca a incrementar la formación psicopedagógica del profesorado y al establecimiento de actitudes cada vez más positivas hacia la colaboración con el departamento de orientación.

El Departamento de Orientación y el Proyecto de Orientación del Centro

Los ejes de la actuación del/la orientador/a contenidos y desarrollados en el proyecto del departamento de orientación deben haber quedado reflejadas en el proyecto curricular del centro. Esto asegura la coherencia en la intervención programada en cada plan anual, ayuda a planificar esa intervención, evitándose la inmediatez del problema de cada día, y sirve para incardinar la acción del departamento de orientación en la acción educativa del centro (Martorell y Amengual, 1991; Tójar, Álvarez y Huertas, 1991; Cabrilla, Murcia y Peliquín, 1995; Babío, 1996). Las actitudes previas y las expectativas del profesorado acerca del departamento de orientación y la labor del/la orientador/a pueden dificultar su actuación como agente dinamizador y de cambio (Marchesi, 1993; Gómez Ruiz, 1995; Rodríguez Romero, 1995; Sánchez Miguel y Ochoa de Alda, 1995). En casos así, parece recomendable tomar las demandas del profesorado como punto de partida, mantener una actitud de colaboración en plano de igualdad, lejos del papel del experto teórico que se suele atribuir a la figura de asesor, y ganar su confianza mediante la eficacia del trabajo realizado, antes de proponer cambios drásticos. Las disposiciones que obligan a los/las tutores/as a dedicar un determinado horario a funciones propias de la tutoría y las necesidades de formación (relativas a programación, contenidos y recursos) que conlleva, puede ser un motivo suficiente para que se originen demandas de colaboración y oportunidades de capacitación (Rodríguez Romero, 1995 y 1996; Babío, 1996; Marrodán y Oliván, 1996). Un elemento importante en la actividad del departamento de orientación son los recursos personales e instrumentales con que cuenta (Luque, Crespo, Rodríguez y Toucedo, 1995).

El plan de orientación

La tarea inicial del/la orientador/a en un centro será, atendiendo a lo dispuesto en el proyecto curricular del centro, *seleccionar y priorizar los objetivos de su actuación*. Puede llegar a un centro donde el equipo directivo

ha realizado ya una *evaluación de necesidades* y a partir del cual le formula una serie de demandas de actuación que, si son acordes con las funciones previstas por la normativa vigente, son compartidas por los/las tutores/as y recogen necesidades reales del centro, pueden ser fácilmente asumidas (Cabrilla, Murcia y Peliquín, 1995). Los problemas aparecen cuando se pretende adjudicar al/la orientador/a tareas ajenas a su cometido. Entonces es preciso *negociar* las demandas y definir conjuntamente las prioridades (Marrodán y Oliván, 1996). Mejor aún es evitarlo anticipándose a esas demandas, explicando desde un principio al claustro y al equipo directivo en qué consiste según la normativa vigente la función de orientación y asesoramiento psicopedagógico y cómo se articula la labor del departamento de orientación con la acción educativa del centro. La priorización de objetivos debe hacerse en función de las circunstancias concretas de cada centro, pero una recomendación general puede ser comenzar por objetivos bien delimitados y, una vez ganada la confianza del profesorado, ir proponiendo progresivamente objetivos más ambiciosos.

Elemento inexcusable del proyecto del departamento de orientación es la *evaluación*, que debe servir tanto para determinar el cumplimiento de objetivos propuestos inicialmente y definir los sucesivos, como para optimizar las intervenciones, reajustando, en su caso la programación. En el proyecto de orientación se especificarán tanto la metodología que se seguirá en dicha evaluación (evaluación de proceso y de producto), los agentes responsables de evaluar (el/la propio/a orientador/a y del resto de participantes en los programas de orientación -tutores/as, alumnado...-), así como los instrumentos y criterios de evaluación (Lázaro, 1994).

Un aspecto importante del plan de orientación es su *organización temporal*. Porque, si bien las tareas variarán en función del momento del curso académico en que nos situemos, parece deseable organizar el plan de orientación de modo que puedan atenderse durante todo el curso una serie de actividades. Por una parte, la coordinación, apoyo y seguimiento de los planes de acción tutorial (Isus, 1994). También las actuaciones relativas a la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas y dificultades de aprendizaje y a todo el proceso que conduce a la elaboración y desarrollo de las adaptaciones y las diversificaciones curriculares, prestando especial atención al asesoramiento -entendido, recordémoslo, como capacitación- al profesorado en las decisiones que éste debe adoptar (programación, actividades y organización) en relación con dichas adaptaciones o diversificaciones, facilitándole los recursos formativos y/o instrumentales necesarios para su correcta ejecución, y prestando especial atención también a los procedimientos para evaluar los ajustes logrados como resultado de tales adaptaciones y diversificaciones. Además, según hayan sido definidas las prioridades, se contemplará la ejecución de programas (Hernández, 1993; Alonso Tapia, 1995) o la atención directa al alumnado, al profesorado o a las familias; en este último caso, tanto si son por iniciativa de los/as padres/madres (entrevistas personales y/o escuelas de padres u otras acciones de información o formación) (Huguet, 1996), como si son por iniciativa del/la tutor/a o del/la propio/a orientador/a. Como señala Jiménez Gámez (1996), con tanto contenido y tantas vías de intervención, la orientación y la tutoría están cerca de tener su propio currículum y sus propios procesos didácticos más o menos coincidentes con los del resto del currículum.

Plan de acción tutorial

Una pieza clave del programa del departamento de orientación y en el desarrollo de la labor de orientación es el plan de acción tutorial. La acción tutorial, ejercida por los/as profesores/as tutores/as con sus respectivos grupos contando con el asesoramiento del/la orientador/a, es la intervención más general y continuada (dura todo el curso académico) del departamento de orientación (Arnáiz e Isus, 1995). Su eficacia depende probablemente del acierto en la coordinación del grupo de tutores/as, coordinación que, como ya se dijo, ha de ser posibilitada por los horarios (Isus, 1994). Los contenidos de la acción tutorial obedecen a los tres ámbitos de la orientación que hemos mencionado al inicio (personal, académica y vocacional); su presentación sistemática es más fácil si se articulan en programas de acción tutorial. Los programas disponibles son un buen recurso que el/la orientador/a puede poner al alcance de los/as tutores/as (Arnáiz, 1994; Montesinos, Martínez, Senent y Ricart, 1994; Arnáiz e Isus, 1995; Villafañe, Gil y Mori, 1995; Gómez, López y Serrano, 1996). El trabajo de tutoría suele desarrollarse en grupo (Button, 1978; Brunet y Negro, 1982; Vidal, 1997) y da gran importancia a las actividades de comunicación y de cohesión social (por ejemplo, Brunet y Negro, 1982). Especial interés tienen las actividades de tutoría programadas para acoger al nuevo alumnado en el centro (Canals y Costa, 1997; Giné, 1997; Ruiz y Andrés, 1997). Al igual que hemos mencionado en otros puntos, también aquí es conveniente recordar la necesidad de evaluar las acciones tutoriales (Veiga, 1997), tanto en su contenido y organización (Valdivia, 1992), como en cuanto a la participación del alumnado (Lázaro, 1994) y logros (Alonso Tapia, 1995).

Las funciones del/la orientador/a respecto a la acción tutorial comprenden el asesoramiento y coordinación en la elaboración del plan de acción tutorial y en su desarrollo. En la práctica conlleva, entre otras tareas, las siguientes: a) decidir conjuntamente con los/as tutores/as el contenido, la finalidad y la organización de la acción tutorial; b) asesorar el trabajo a los/as tutores/as, que pueden desconocer la metodología apropiada para afrontar las tutorías, o pueden desentenderse de esta responsabilidad, proporcionándole materiales e indicándole posibles formas de utilización de los mismos; y c) asesorar al equipo directivo, que debe asegurar la organización del centro de modo que sea factible el desarrollo del plan de acción tutorial, esto incluye concienciar al equipo directivo de la necesidad de cuidar la selección de los tutores, porque en muchos centros las tutorías son asignadas a profesorado inexperto.

Para conseguir la colaboración de los/as tutores/as en la formulación y desarrollo del plan de acción tutorial, puede ser de utilidad para el/la orientador/a tener en cuenta las siguientes consideraciones: a) asumir inicialmente un mayor grado de responsabilidad en la coordinación de la acción tutorial, ir implicando a los tutores de forma progresiva y transferirles gradualmente esa responsabilidad; b) ejercer las labores de asesoramiento sin subrayar su protagonismo, sino precisamente evitando que cristalice la imagen de un/a experto/a que dispone de todo el conocimiento necesario y ejerce todo el control sobre el desarrollo del plan de acción tutorial; y c) partir de la colaboración de aquellos tutores más motivados siempre que sea posible, para fundamentar la actuación del departamento; d) tratar de dar siempre cauce a las iniciativas de tutores/as y alumnado, pero procurando que esas iniciativas encuentren acomodo en una planificación general.

Al definir las responsabilidades y cometidos del/la orientador/a en relación con el plan de acción tutorial no podemos soslayar la discusión acerca de en qué medida debe participar activamente en las tutorías. Una presencia muy ocasional y a requerimiento del/la tutor/a, siempre de forma excepcional y sin sustituir al/la profesor/a, puede tener algunos beneficios. Uno es que el alumnado le conozca personal y directamente, lo cual puede darles la confianza necesaria para dirigirse a él/ella en otras ocasiones. Un segundo y no menos importante beneficio de estas excepciones puede encontrarse, por ejemplo, en situaciones en las que un/a profesor/a no hace funcionar su tutoría; en esos casos, la presencia del/la orientador/a puede ser útil para ofrecerle un modelo de actuación, para realizar una labor de mediación entre el/la tutor/a y el grupo de alumnos/as, o para detectar posibles fallos en el desarrollo de las sesiones de tutoría.

Una función de la tutoría es la coordinación del equipo educativo de su grupo en todo lo referente al proceso de evaluación (cómo se prepararán las sesiones, establecer los criterios de evaluación, de promoción, etc.), las adaptaciones curriculares, y las actuaciones tutoriales derivadas de la dinámica del centro (semanas culturales, excursiones, etc.). Pero esa coordinación requiere reuniones que rara vez se llevan a cabo; por ello, aunque la labor de orientación y asesoramiento debería consistir en proporcionar ayuda a los/as tutores/as en su preparación, la tarea verdaderamente necesaria es la sensibilización acerca de la necesidad de esa coordinación.

Hemos hecho referencia a tres áreas de contenido en la orientación y en los planes de acción tutorial: la

personal, la académica y la vocacional. Vamos a ocuparnos brevemente de cada una de ellas, formulando algunas sugerencias para la tutoría y el asesoramiento psicopedagógico.

Orientación personal. Se puede desarrollar tanto bajo la forma de atención directa al alumnado en un horario determinado, sea en consultas individuales, sea en sesiones en grupo, por iniciativa del propio alumnado, del equipo docente, de las familias, o del profesorado y alumnos/as de común acuerdo (por ejemplo, si se decide así en la sesión de evaluación), como a través de programas que tratan diversos contenidos relacionados con la adaptación personal y social, construcción de la identidad personal, autocontrol, habilidades sociales, dificultades emocionales y sentimentales, sexualidad, adicciones (tabaquismo, alcoholismo u otras), relaciones con el profesorado, las familias, los iguales, etc. (Tranche, 1995; Babío, 1996; Luque, 1996; Gil, 1997). Se pueden plantear problemas prácticos: cuando el horario no facilita las actividades (o el alumnado pierde clase o el/la tutor/a u orientador/a ha de tener un horario fuera de las horas de clase), cuando la timidez del alumno/a le impide hacer una consulta, cuando el modelo adoptado es demasiado rígido (por ejemplo, en un modelo por programas la consulta individual tiene poca cabida), etc. La personalidad del/a tutor/a o del/a orientador/a es un factor determinante en el número de consultas individuales que se reciben. Puede resultar útil conectar algunos de los contenidos de la orientación personal con los objetivos planteados en los ejes transversales del currículum (Sierra, 1994).

Orientación educativa o escolar. A través de la orientación escolar el/la tutor/a ayuda al alumnado a superar las dificultades relacionadas con los hábitos y métodos de estudio y con su integración en el grupo/clase. Se presentan dos opciones para llevarla a cabo: a) como actividades independientes de las materias curriculares, desarrolladas en las horas de tutoría; es una fórmula útil como primer paso para evitar rechazos de parte del profesorado y tiene como ventaja que el/la tutor/a puede trasladar a su área lo que trabaja en las tutorías; pero tiene el inconveniente de no dar continuidad al programa en el resto de la acción educativa; y b) integrarla en las programaciones de aula de las distintas materias curriculares; esta opción es más enriquecedora pero más difícil de llevar a la práctica porque, por ejemplo, puede crear problemas de coordinación orientador-tutor-equipo educativo; puede iniciarse con temas bien aceptados por el profesorado como, por ejemplo, las técnicas de estudio, a los que se puede dar un enfoque no tradicional.

El/la orientador/a lleva a cabo tanto el asesoramiento al profesorado (Alonso Tapia y Carriedo, 1996; Barberà y Gómez-Granell, 1996; Camps y Castelló, 1996; Gómez Alemany y Guitart, 1996; Pérez Cabaní y Tarradellas, 1996; Pozo y Gómez), como participa en la atención a las necesidades especiales de ayuda educativa, o en la aplicación de programas cuyos contenidos más frecuentes son los relacionados con los tópicos siguientes (Pizarro, 1986; Monereo, 1990 y 1995; Torre, 1992; Presseisen, 1993; Hernández, 1994; Alonso Tapia, 1995; Sobrado y Ocampo, 1997): técnicas de estudio y trabajo intelectual, gestión del tiempo, estrategias de aprendizaje (preparación de exámenes, etc.); información y ayuda a la toma de decisiones en el itinerario educativo (elección de asignaturas optativas, etc.); programas de acogida tras el cambio de niveles o de centros; problemas en la enseñanza y el aprendizaje (motivación, atención...), en general o en asignaturas concretas; evaluación y comunicación al alumnado de lo tratado en la sesión de evaluación; programas de mejora de las aptitudes (entrenamiento en habilidades de estudio, enriquecimiento instrumental, mejora de la inteligencia...).

Orientación vocacional y profesional. Pretende que el alumno/a haga una elección académica y profesional acorde con sus aptitudes e intereses y como resultado de un proceso racional de toma de decisiones. El asesoramiento y la tutoría se interesan por: a) la importancia de combinar técnicas introspectivas, que invitan a reflexionar, con pruebas psicotécnicas, válidas como herramientas para evaluar preferencias, capacidades y limitaciones ante ciertos itinerarios académicos o el desempeño de ciertas actividades laborales; b) las experiencias de acercamiento al mundo laboral (visitas a centros de trabajo, charlas de profesionales, etc.); c) tratar estos contenidos como ejes transversales en torno a los cuales articular enseñanzas de diversas materias; d) implementar programas de asesoramiento vocacional (Rivas, 1988; Álvarez y otros, 1991; Fernández Sierra, 1993; Verdugo, 1995; Riart, 1996); e) evaluar la efectividad de estos programas (si se ha aprendido el "proceso" de toma de decisiones, no si la decisiones parecen adecuadas). Los contenidos más frecuentes en los programas de orientación vocacional o profesional son: información sobre la realidad laboral, mercado de trabajo, normativa laboral; información acerca de los itinerarios formativos en el sistema educativo, opciones ofertadas y estructura de los estudios y programas de prácticas en empresas; programas de decisión vocacional (Rodríguez Moreno, 1989; López y Sobré, 1993; Beltrán 1996; Moncosí, 1996).

El/la Orientador y el Tratamiento Educativo de la Diversidad: la Evaluación Psicopedagógica y las Adaptaciones y Diversificaciones Curriculares

El actual sistema educativo contempla distintos niveles de concreción del currículum. Al elaborar el proyecto de centro y al definir cada una de las programaciones de aula, el profesorado está procediendo a una adaptación del currículum general a la población escolar concreta con la que va a trabajar (Miras, 1991; Cabrera, 1993; Onrubia, 1993; Tiradó, 1993; Martín y Mauri, 1996; Mirete y Renter, 1997). El/la orientador/a puede evaluar las características de esa población y asesorar estas primeras formas de adaptación. Cuanto más preciso sea el ajuste del proyecto curricular del centro y de las programaciones de aula, menos necesarias serán las adaptaciones curriculares individualizadas. Unas buenas concreciones curriculares ahorrarán adaptaciones posteriores. En la situación ideal de ajuste óptimo del proyecto de centro y de la programación de aula a las características y necesidades de los alumnos las adaptaciones individuales serán la excepción (Dolz y Moltó, 1993; González, 1993; Rodríguez, 1993; Aparicio, Gorráiz y Razkin, 1996; Fillat y Silva, 1996; Lobato, 1996; Martín y Mauri, 1996; Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997; Viñas y Bayot, 1997).

Cuando se detectan las necesidades educativas que requieren alguna forma de adaptación curricular, es necesario proceder a la evaluación psicopedagógica que establezca el nivel de desarrollo social, personal e intelectual del alumno, su nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje y su reactividad a los distintos contextos educativos y estilos de enseñanza (Báez de la Fe; 1989, Bassedas y otros, 1991; Arroyo, Castelo y Pueyo, 1994; Verdugo, 1994; Martínez Reina, 1996; Montón y Redó, 1996). Esta evaluación psicopedagógica se entiende como un complemento y ampliación de lo detectado en la evaluación curricular o académica y evita ser una evaluación psicométrica de resultados difícilmente extrapolables a la práctica educativa. Sobre la base de esa evaluación, orientada a la intervención, le corresponde al/la orientador/a asesorar las decisiones relativas al tipo de adaptación necesaria, asesorar la elaboración de la adaptación curricular y colaborar en su ejecución, haciendo uso de los recursos disponibles, y en su evaluación (Joan, González y Ramallo, 1995; Martín y Mauri, 1996; Insúa, 1997). El/la profesor/a tutor/a es, de acuerdo con la normativa vigente, el/la responsable de la elaboración de las adaptaciones curriculares que sean necesarias. Esa misma normativa no determina quién es el responsable de la evaluación psicopedagógica; si bien en la misma deben participar el/la tutor/a y el resto de especialistas que estén colaborando en la enseñanza, se entiende que el/la orientador/a es, por su propia especialidad y por su cualificación profesional, el/la responsable último de dicha evaluación psicopedagógica. El procedimiento a seguir en casos que requieran la aplicación de programas de diversificación curricular es parecido al expuesto para las adaptaciones. La evaluación psicopedagógica ayudará en cada caso a determinar cuál de los programas base de diversificación debe aplicarse y con qué adaptaciones (López López-Menchero, 1996; González Carballo y Solano, 1997). En los programas de garantía social, previstos para cuando las adaptaciones y diversificaciones curriculares fracasen, la función del orientador consistirá en evaluar el éxito de los programas de diversificación (para determinar en qué medida algún alumno necesita ser integrado en estos programas de garantía social y en apoyar y asesorar al profesorado responsable de impartirlos (Mendía y Altuzarra, 1995)

Una actitud profesional

El/la orientador/a en el centro de secundaria no es un docente como los demás, ni un especialista ajeno a las tareas educativas del equipo docente. Asesora desde la diferencia de funciones, pero desde la igualdad de estatus; igualdad que se expresa en la actitud de quien se integra en el centro con la actitud de aprender tanto como de aportar su experiencia y conocimientos al servicio de los objetivos educativos comunes. Desde esta actitud, el orientador acuerda con el equipo directivo, los/as tutores/as y el resto del profesorado las prioridades del departamento de orientación en el cual participan conjuntamente. Al/la orientador/a le interesa que los compromisos de trabajo que se alcancen queden reflejados en el proyecto de centro. Utiliza sus recursos al servicio de las adaptaciones curriculares y el cumplimiento de la función tutorial, si bien no es responsable directo de ninguna de ambas acciones ni las asume como una tarea propia y exclusiva. Es el equipo directivo quien debe asegurar el ajuste del proyecto curricular y el cumplimiento de las tutorías, del mismo modo que tutores/as y profesores/as son responsables de las programaciones de aula y, en su caso, las adaptaciones curriculares individualizadas. El/la orientador/a desarrolla, en su dedicación a las necesidades de la comunidad educativa, un estilo flexible de asesoramiento, basado en la colaboración crítica y capacitadora, y alterna la prestación de servicios en respuesta a demandas con un trabajo planificado de acuerdo con programas. La novedad y la complejidad de las funciones de orientación en los centros de secundaria no favorecen de antemano su éxito; muy al contrario, se enfrenta a una serie de necesidades que, si no las atiende de modo satisfactorio, pueden comprometer seriamente su labor. Sin embargo, esa actitud de respeto y colaboración con el resto del profesorado, unida a la autoexigencia de formación y una apreciable disposición para evaluar e investigar la propia práctica, definen el perfil de una figura que está impactando de modo favorable en la vida de los centros de educación secundaria (Marchesi, 1993; Rivas, 1993; Cadenas y otros, 1996; Bonals y De Diego, 1996; Mauri, 1996; Sobrado, 1997).

Pero el éxito de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico no es sólo responsabilidad de quienes ejercen esas funciones en el sistema educativo. Hace falta una política decidida de apoyo que consolide el sistema de orientación cubriendo las necesidades más apremiantes: a) formación de quienes desempeñan la función de orientadores, de los equipos directivos, de los/as tutores/as y del profesorado en general; es particularmente crítica la formación docente del profesorado en materias relacionadas con la función tutorial en tanto no se sustituya el actual sistema basado en la obtención del certificado de aptitud pedagógica (CAP); b) apoyo especializado a la labor de orientación, que podrían resolverse a través de una buena coordinación con los equipos interdisciplinarios de sector, con servicios centrales y departamentos universitarios; y c) fomentar la elaboración de recursos adaptados a las distintas necesidades de ayuda educativa y de dotar adecuadamente a los centros y los departamentos de orientación de dichos recursos.

Bibliografía

- Agelet, J., Bassedas, E. y Comadevall, M. (1997). Algunos modelos organizativos facilitadores del tratamiento de la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 46-50.
- Aguirre Batzán, A. (Ed.) (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, M. y otros (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: ICE de la UB/Graó.
- Antolín, F., Prieto, P. y Moreno, J. (1995). Una propuesta de elaboración del PCC abordando las cuatro áreas. *Aula de Innovación Educativa*, 35, 63-69.
- Antúñez, S. (1997). La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 55-57.
- Aparicio, M.L., Gorráiz, C. y Razkin, B. (1996). Educación secundaria y alumnos con necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, 81-84.
- Arnáiz, P. (1994). Fundamentación de la tutoría. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 47-51.
- Arnáiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Arroyo, A., Castelo, A. y Pueyo, M^a.C. (1994). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad*. Madrid: Narcea/MEC.
- Babío, M. (1996). El asesor psicopedagógico en el departamento de orientación de un centro escolar. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Báez de la Fe, B.F. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 71-81.
- Báez de la Fe, B.F. (1993). Elementos definitorios del rol del psicólogo escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 465-473.
- Bassedas, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, R. y otros (1992). *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Beltrán, P. (1996). Propuesta de orientación vocacional en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 56, 59-61.
- Bonals, J. y De Diego, J. (1996). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Brunet, J.J. y Negro, J.L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- Button, L. (1978). *Acción tutorial con grupos*. Madrid: Anaya.
- Cabrera, A. (1993). Comprensividad y diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 64-69.
- Cabrilla, M.J., Murcia, M.C. y Peliquín, F. (1995). Experiencia en el departamento de orientación de un centro público. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 63-66.
- Cadenas, M. y otros (1996). La intervención psicopedagógica en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, 85-91.
- Camí, J.F. (1997). El expediente disciplinario como realidad y como necesidad pedagógica. *Aula de Innovación Educativa*, 63-64, 79-81.

- Canals, Q. y Costa, A. (1997). Entrar con buen pie en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 63-64, 47-49.
- Carrión, J.J. (1996). La producción escrita en orientación: mucho mercado y poca innovación. *Kikirikí*, 41, 49-51.
- Cepa, J.Mª. y Córdoba, S. (1996). El asesor psicopedagógico en un equipo interdisciplinar de sector. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Coleman, J.C. (1982). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985.
- Colén, M.T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. *Aula de Innovación Educativa*, 44, 72-77.
- Continente, A., Gol, T., Guijarro, R. y Pinar, C. (1997). Orientaciones y pautas para el reagrupamiento de los alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 59-60.
- Dolz, M.D. y Moltó, P. (1993). Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 58-63.
- Dirección General de Renovación Pedagógica (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dirección General de Renovación Pedagógica (1992). *Orientación y tutoría en educación secundaria obligatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dyer, W. (1992). *Técnicas efectivas de asesoramiento psicológico*. Barcelona: Grijalbo.
- Fajardo, P. (1996). Cuestión de disciplina. *Aula de Innovación Educativa*, 57, 58-64.
- Fernández Sierra, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Fillat, M. y Silva, Mª.A. (1997). Los talleres de aprendizaje: una propuesta favorecedora de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 43-46.
- Franca-Tarrago, O. (1996). *Ética para psicólogos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Galve, J.L. y García, E.M. (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria (3-18 años)*. Madrid: CEPE.
- Gil, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- Giné, N. (1997). El paso a secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 63-64, 43-46.
- Gómez, Y., López, T. y Serrano, M.J. (1996). El proyecto de acción tutorial como herramienta de formación integral. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Gómez Ruiz, C. (1995). El Departamento de Orientación en los Centros de Secundaria. En: J. Fernández Sierra (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- González, M.A. (1993). La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 47-51.
- González Carballo, J.L. y Solano, F. (1997). Una diversificación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 32-37.
- González Franco, M. (1994). Los espacios escolares en la educación secundaria. Una opción metodológica en los nuevos currículos. *Aula de Innovación Educativa*, 24, 65-68.
- Hernández, J.M. (1994). *Ansiedad ante los exámenes*. Valencia: Promolibro.
- Hernández, P. (1993). Programa y metaprograma en la intervención psicopedagógica. En: J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Hopkins, J.R. (1981). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide, 1987.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- Huguet, T. (1996). El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Insúa, F. (1997). ¿Qué es lo que hay que adaptar? *Aula de Innovación Educativa*, 58, 43-46.
- Isus, S. (1994). Experiencia de coordinación tutorial. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 58-61.
- Jiménez Gámez, R. (1996). El rol del orientador de secundaria como agente de cambio. *Kikirikí*, 41, 32-36.
- Joan, A., González, X. y Ramallo, G. (1995). Las adaptaciones curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 78-80.
- Lázaro, A.J. (1994). Evaluación de la orientación. En: M.A. Verdugo (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Limón, M. y Carretero, M. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 39-41.
- Lobato, A. (1996). Algunas estrategias para el tratamiento de la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Kikirikí*, 41, 41-43.
- López López-Menchero, J.L. (1996). Diversificación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 31-35.
- López, P. y Sobré, M. (1993). Talleres de orientación. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 22-24.

- Luque, A. (1995a). Orientación y tutoría en la educación secundaria. En: J. Martín y R. Cubero (Eds.), *Materiales didácticos del CAP*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Luque, A. (1995b). La colaboración entre familia y escuela en la educación infantil. *Apuntes de Psicología*, 44, 59-78.
- Luque, A. (1996). Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la educación secundaria. *Apuntes de Psicología*, 47, 45-79.
- Luque, A., Crespo, M., Rodríguez Ortiz, I.R. y Toucedo, M.M. (1995). El psicólogo como orientador en la educación secundaria. *Apuntes de Psicología*, 43, 109-127.
- Marchesi, A. (1993). Intervención psicopedagógica en la escuela. En: J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Marrodán, M. y Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Mauri, T. (Coords.) (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori.
- Martínez Bonafé, A. (1992). De la evaluación del alumnado a la evaluación del centro. *Aula de Innovación Educativa*, 6, 52-59.
- Martínez Reina, L. (1996). Evaluación psicopedagógica. *Kikiriki*, 41, 37-40.
- Martorell, M. y Amengual, I. (1991). Orientación y tutorías. *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 64-66.
- Mauri, T. (1994). Las tareas de los grupos de intervención en la elaboración de proyectos curriculares. *Aula de Innovación Educativa*, 27, 55-60.
- Mauri, T. (1996). La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Mendía, R. y Altuzarra, P. (1995). Los programas de garantía social. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 89-92.
- Miras, M. (1991). Diferencias individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27.
- Mirete, L. y Renter, M. (1997). La ESO y los alumnos con necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación Educativa*, 58, 49-51.
- Moleres, M^a.J., Cerezo, P., Corella, E. y Reig, A. (1997). La escuela, un lugar para aprender y convivir. *Aula de Innovación Educativa*, 63-64, 71-74.
- Moncosí, J. (1996). Nuevas oportunidades para la educación vocacional. *Aula de Innovación Educativa*, 56, 55-57.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.
- Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1996a). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996b). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Montesinos, C., Martínez, E., Senent, M. y Ricart, C. (1994). La tutoría: experiencia de un centro de educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 53-57.
- Montón, M^a.J. y Redó, M. (1996). La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, D. (1992). La elaboración del proyecto educativo de centro. *Aula de Innovación Educativa*, 1, 53-57.
- Murillo, A. y Riart, J. (1994). El departamento de orientación y asesoramiento del centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 50-54.
- Nieto, J.M. (1993). *El asesoramiento psicopedagógico a centros educativos. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Normas para la convivencia en los centros (1995). Decreto que regula los derechos y deberes de los alumnos y pautas para la resolución de conflictos. *Comunidad Educativa*, 496, 5-6.
- Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50.
- Onrubia, J. (1995). El proyecto adolescente: elementos para una aproximación constructivista, interactivista y contextual al desarrollo psicológico en la adolescencia. *Aula de Innovación Educativa*, 40-41, 85-90.
- Parcerisa, A. y Zabala, A. (1996). El proyecto curricular como instrumento de definición consensuada de la respuesta educativa. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Pizarro, F. (1986). *Aprender a razonar*. Madrid: Alhambra Longman (Colección Biblioteca de recursos didácticos).
- Plaza, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Presseisen, B.Z. (1993). La implementación del pensamiento en el currículum escolar. En: J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

- Puig, J. (1994). Educación secundaria. Otro tiempo, otro espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 26-29.
- Riart, J. (1996). Un programa de orientación vocacional y profesional. *Aula de Innovación Educativa*, 56, 62-65.
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional. Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1993). Asesoramiento e intervención profesional. En: J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, V. (1993). La metodología y el tratamiento de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 52-54.
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (1989). ¿Hacia dónde va la orientación profesional? *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 8-10.
- Rodríguez Romero, M. (1995). El papel del asesor: un papel controvertido. *Kikirikí*, 36, 11-15.
- Rodríguez Romero, M. (1996). Asesoramiento y capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- Ruiz, E. y Andrés, T. (1997). La acogida del alumnado dentro del plan de acción tutorial. *Aula de Innovación Educativa*, 63-64, 56-57.
- Rul, J (1997). El reto de enseñar y aprender. Convivencia, disciplina y violencia en el centro educativo. *Aula de Innovación Educativa*, 63-64, 63-70.
- Sánchez Miguel, E. y Ochoa de Alda, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuestas para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 36, 69-79.
- Sánchez Miguel, E., Orrantía, J., Rueda, M. y Vicente, M. (1994). Asesoramiento en los proyectos curriculares. *Aula de Innovación Educativa*, 27, 47-54.
- Sánchez Pacheco, D. (1996). La convivencia escolar, la prevención y la reglamentación ministerial. *Aula de Innovación Educativa*, 57, 51-53.
- Sánchez Riesco, O. (1991). Los equipos interdisciplinarios de sector. Hacia un modelo de intervención. *Papeles del Psicólogo*, 51, 40-45.
- Sancho, J.M. (1992). Evaluar, conocer, transformar, mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional. *Aula de Innovación Educativa*, 6, 47-51.
- Santana, L.E. (1986). Programas de salud mental dirigidos al profesor desde una perspectiva cognitiva. *Cuestiones pedagógicas*, 3, 171-182.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional/Centro de Investigación y Documentación Educativa (1996). *Evaluación en la ESO*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Serrat, A. (1994). La dinamización de los equipos docentes. *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, 53-57.
- Sierra, J. (1994). Transversalizar el II nivel de concreción impregnando el PEC y el PCC. *Aula de Innovación Educativa*, 32, 23-28.
- Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 83-102.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Solé, I. (1994). Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- Tiradó, V. (1993). Características de la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 51-56.
- Tiradó, V. (1996). La organización y el funcionamiento del centro docente: claves para una respuesta educativa diversificadora. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Tójar, J.C., Alvarez, A. y Huertas, A. (1991). Orientación desde el centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 50-53.
- Torre, J.C. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: MEC/Narcea.
- Torres, J. (1997). El procedimiento disciplinario de alumnos: cuadros de síntesis. *Aula de Innovación Educativa*, 63-64, 82-83.
- Tranche, J.L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 45-47.
- Trueba, B. (1997). Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 43-48.
- Valdivia, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial (CEAT)*. Bilbao: Mensajero.
- Vázquez, A. (1996). ¿Qué subyace en la disciplina escolar? Una respuesta desde la práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 57, 54-57.
- Veiga, D. (1997). El departamento de orientación evalúa la acción tutorial. *Aula de Innovación Educativa*, 60, 58-60.
- Verdugo, M.A. (Dir.) (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (1995). *Programa de Orientación al Trabajo*. Salamanca: Amaru.
- Vidal, S. (1997). Dinámica de grupos en secundaria: una estrategia para aplicar en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 67-69.

Vilarrubias, P. y Mauri, T. (1995). Todo lo que se puede formar en la formación de centros. *Aula de Innovación Educativa*, 34, 43-48.

Villa Arocena, J.L. y Alonso Tapia, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en las enseñanzas medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-504.

Villafañe, M., Gil, J.Mª y Mori, B. (1995). La acción tutorial, una acción del centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 93-95.

Viñas, J. y Bayot, A. (1997). La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en un instituto de educación secundaria: a la búsqueda de un modelo más integrador. *Aula de Innovación Educativa*, 60, 55-56.

Watkins, Ch. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.

Zabala, A. (1996). La información de los procesos y los resultados del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 55, 41-47.

[SUBIR]