

Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la educación secundaria

Alfonso LUQUE LOZANO

Universidad de Sevilla

Resumen

El presente artículo ofrece una revisión de los contenidos y la metodología de la orientación personal en la educación secundaria, adoptando una perspectiva desde la cual el objetivo global es el crecimiento personal y la estrategia de intervención es la potenciación personal. Tras presentar el marco general y describir someramente las características de la personalidad adolescente, se examinan detalladamente diferentes aspectos de la adaptación personal (autoestima, razonamiento, toma de decisiones, valores...) y social (comunicación, asertividad, manejo de grupos...) que pueden ser objeto de la orientación personal. A lo largo del texto se sugieren diversas lecturas literarias como complementos a la acción orientadora.

Palabras clave: orientación, educación secundaria, potenciación personal, autoestima, comunicación, literatura.

Abstract

This is a review of contents and methodology in personal counselling for adolescents in secondary education. The approach focused on personal growth as a main goal, and on empowerment as strategy for intervention. First, the framework and adolescent personality features are outlined. Later, several topics related to personal (self-esteem, reasoning, values, etc.) and social (communication, asertivity, group management, etc.) adaptation are separately examined. Along the text, some literary readings are suggested as counselling complements.

Key Words: counselling, secondary education, empowerment, self-esteem, communication, literature.

Los objetivos generales de la orientación

La orientación se propone como una dimensión de la práctica educativa cuyo propósito es enriquecerla cualitativamente para asegurar la consecución de la meta general de formación integral de la persona y de capacitarla para una vida futura equilibrada y próspera.

De esa concepción general resultan tres ideas fundamentales que definen en qué consiste toda labor de orientación: a) una *intervención de calidad*, b) para *capacitar integralmente* al alumnado y c) orientada hacia *su futuro*. Esa capacitación integral suele concretarse en tres objetivos generales (MEC, 1992):

1. *Capacitar al alumnado para aprender y 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.
2. *Capacitar al alumnado para tomar decisiones* relativas a su futuro con la mayor información y asesoramiento posibles.
3. *Capacitar al alumnado para integrarse activamente y con éxito en la sociedad*.

Tradicionalmente se ha considerado la primera de esas capacitaciones como *orientación escolar* o académica, la segunda se correspondería con la *orientación vocacional* o profesional y la terce-

ra sería el objeto de la *orientación personal*. Respetando de modo general esa triple distinción, al ocuparnos de la orientación personal, inevitablemente tendremos que tomar en consideración aspectos del desarrollo personal relacionados con la capacitación en los otros dos ámbitos.

Las experiencias que nos ayudan a crecer

Si bien el sentido de cualquier acción educativa es proporcionar experiencias que contribuyan al desarrollo de la personalidad del alumnado, probablemente es en el ámbito de la orientación personal donde ese propósito se manifiesta más libre de condicionantes de ningún género, porque ni se ve influido por los contenidos académicos prescriptivos —como ocurre a la escolaridad formal—, ni persigue una funcionalidad más o menos inmediata —como ocurre con las otras formas de orientación, la escolar y la vocacional—. Esa es su única meta y, si bien podrá evaluarse el desarrollo de esas experiencias, sus resultados, sus posibles logros o fracasos, quedan tan fuera del alcance de cualquier procedimiento de evaluación como lo está el ciclo vital de las personas.

Es obvio que las experiencias que nos ayudan a crecer no sólo provienen de programas de orientación personal. La peripecia vital de cada persona está jalonada por una secuencia única e irrepetible de experiencias de ese género: acontecimientos familiares o sociales, la impronta dejada por determinadas personas —del círculo familiar o

social, maestros, compañeros¹...-, oportunidades –de estudiar, de participar en determinadas actividades, lecturas...– e, incluso, experiencias vicarias –películas, narraciones...–. Las experiencias que nos ayudan a crecer no son uniformes ni tienen en las vidas de las personas una misma influencia. Tampoco las trayectorias vitales de las personas son uniformes. Pretender homogeneizar el proceso de construcción de la personalidad sería descabellado y dudosamente ético si no fuese –afortunadamente– del todo impracticable con los recursos que maneja un Departamento de Orientación de un centro de secundaria.

Tal como entendemos la orientación personal, la labor a realizar consiste en *suplementar*, no en dirigir ni en sustituir, esas experiencias vitales tratando de minimizar el impacto de las que tengan consecuencias negativas, posibilitando el aprovechamiento máximo de aquellas de valor positivo y proporcionando aquellas otras que, siendo necesarias o convenientes, no tendrían lugar sin una intervención específica; de ahí que descartemos completamente y de partida toda concepción cerrada de la orientación personal que responda a unos contenidos y actividades predeterminados, independientes de las experiencias vitales cotidianas de los alumnos y alumnas a los

que van destinados. Ni se trata de sustituir esas experiencias, ni de proporcionarle otras desconectadas de ellas. Por lo tanto, ninguna de las propuestas de orientación personal que puedan formularse podrá tener en modo alguno carácter de currículum obligatorio.

Por nuestra parte, a continuación presentamos un conjunto de ideas que tratan de situar la práctica de la orientación de los ámbitos del asesoramiento personal. Como se verá, siempre que es posible tomamos como referencia propuestas validadas por la experiencia con poblaciones de secundaria en nuestro país. Algunas de esas propuestas contienen actividades de tipo formal, en algunos casos usando técnicas específicas, donde es evidente la guía intencional de orientadores o tutores; en otros casos se trata de sugerencias e ideas que pretenden ser efectivas a través de intervenciones informales en el contexto, procurando sobre todo crear oportunidades para que el alumnado de secundaria tenga acceso a determinado tipo de experiencias.

Cuestiones generales acerca de la orientación personal dirigida a adolescentes

Hechas las consideraciones anteriores, podemos pasar a analizar algunas cuestiones generales *acerca de los con-*

1. Por razones de economía verbal y para no sobrecargar el texto, a lo largo del mismo aparecerán ocasionalmente expresiones tales como «los maestros», «los compañeros», «los tutores» o «los padres», referidas siempre a «maestros y maestras», «compañeros y compañeras», «tutores y tutoras», «padres y madres»... asumiendo que la expresión masculina convencionalmente representa en nuestro idioma a ambos géneros. No obstante, en general hemos optado por expresiones neutras desde la perspectiva del género («profesorado», «alumnado», «progenitores», «personas», etc.). Las argumentaciones y propuestas presentadas a lo largo del artículo no contemplan la diversidad ligada al género (es decir, las consideramos igualmente válidas tanto para las alumnas como para los alumnos), si bien somos conscientes de que en ciertos aspectos de la orientación personal las necesidades de los y las adolescentes pueden variar muy sensiblemente; pero ese será tema para otro artículo.

tenidos y la metodología de la orientación personal que el Departamento de Orientación de un centro de educación secundaria debe incluir en su programación. Puesto que se trata de plantear la orientación en el ámbito del *desarrollo personal en la adolescencia*, para acercarnos a esas cuestiones generales, comenzaremos trazando previamente las líneas fundamentales que caracterizan el desarrollo de la personalidad adolescente (Coleman, 1982; Hopkins, 1987; Fierro, 1990a; Aguirre Batzán, 1994).

Acerca de la personalidad adolescente

«Lo único que quiero subrayar es lo vulnerable que puede ser uno a los 14 años. Ya no eres un niño, pero tampoco un adulto; vas a trompicones hacia adelante y hacia atrás, estás a medio camino entre lo que eras y lo que estás a punto de ser. En mi caso era todavía lo bastante joven como para creer que tenía posibilidades reales de jugar en las ligas más importantes, pero al mismo tiempo lo bastante mayor como para cuestionarme la existencia de Dios. Había leído el Manifiesto comunista, pero todavía disfrutaba viendo los dibujos animados del sábado por la mañana. Cada vez que contemplaba mi cara en el espejo me parecía estar viendo a otra persona.»

Paul Auster, *«¿Por qué escribo?»*

La anterior cita de Auster nos sirve de introducción a este apartado porque expresa con claridad el rasgo predominante de la personalidad adolescente: la sensación de atravesar un momento de transición en cual la persona ya no se siente a gusto en su identidad anterior, de la que aún conserva hábitos y cualidades, al tiempo que es consciente de la distan-

cia que todavía le separa del mundo adulto.

Siguiendo la amplia y clarificadora exposición de Hopkins (1987) y la sintética y útil de Fierro (1990a), la evolución de la personalidad en la adolescencia está caracterizada como un período de *transición* entre la infancia y la edad adulta. Esa transición supone una recapitulación de la infancia –reelaboración y superación definitiva de un pasado en parte asumido y en parte definitivamente abandonado– y una preparación para un futuro proyectado desde la conciencia de poseer unas determinadas potencialidades recién descubiertas y aún por explorar y por explotar.

La representación cultural de esa transición son los ritos de *iniciación* (Hopkins, 1987; Badillo León, 1994). En nuestra sociedad no hay un único rito común que sitúe esa transición en un momento preciso bien conocido por la sociedad. Los acontecimientos biológicos asociados al inicio de la pubertad –y el acceso a conocimientos y prácticas entonces vedados– suele marcar el comienzo de esta etapa de iniciación. Determinadas experiencias sociales, laborales o sexuales forman también parte de la constelación de ritos iniciáticos. Los grupos de iguales suelen regular la mayoría de estas prácticas, por lo general con escaso conocimiento y control por parte de los adultos (Rodríguez Gutiérrez, 1994).

El carácter transicional del período adolescente se manifiesta de modo muy acusado cuando se define como período de *aplazamiento*, rasgo muy relacionado con la indefinición del rol social del adolescente. Se le sabe y considera maduro –ya no es un niño– y en consecuencia le

corresponde ciertas obligaciones y responsabilidades, pero aún se le considera inmaduro para otros derechos y responsabilidades—es biológicamente maduro y socialmente inmaduro—. Esto supone que sobre el adolescente recaen expectativas sociales a menudo contradictorias—por ejemplo, se le sabe y juzga maduro sexualmente, pero se le considera socialmente inmaduro para su ejercicio—. La sexualidad—y el ejercicio de otras nuevas capacidades— adolescente está públicamente sometida a una estricta moratoria, lo cual conduce a una práctica clandestina e insegura y a veces culpable.

En la adolescencia cristaliza la *identidad*, se acentúan las tentativas para definirse como un ser auténtico y original. Esa cristalización surge de una confusión previa: la confusión de quien se sabe a la espera, de quien puede distanciarse de su propia infancia o de la opinión de los demás sobre sí mismo, pero aún carece de una identidad reconocida por todos quienes le rodean. La identidad—el «yo»— está relacionada con procesos intrasubjetivos tan transcendentales para el bienestar de la persona como son: la integración coherente de las representaciones que el individuo se hace de sí mismo, la organización de las defensas psicológicas frente a las amenazas exteriores, la elaboración y uso exitoso de las estrategias de adaptación a la realidad y de transformación de esa realidad para acomodarla a las propias aspiraciones, la elaboración de una memoria autobiográfica coherente y la posibilidad de proyectar un futuro satisfactorio. No obstante, no siempre se logra que cristalice la identidad.

En algunos casos la presión exterior—de los progenitores o del grupo de

iguales— puede llevar a una identidad hipotecada—no auténtica, con la que el sujeto se siente a disgusto— o a una situación de permanente aplazamiento, de bloqueo en la crisis de identidad, porque no se resuelven los conflictos esenciales—cerrar la infancia, asumir los nuevos roles, pelear por la autonomía...—. En los casos en que esos conflictos conducen a la renuncia, podremos encontrarnos identidades difusas, reconocibles en personas que entran en la juventud en un prolongado estado de indecisión respecto a quienes son y respecto a su futuro.

La identidad así entendida tiene un importante componente de *autoconocimiento*. Esa experiencia introspectiva fundamental—quién soy para mí mismo/a— se funde con otras dos experiencias subjetivas igualmente importantes: la experiencia física—soy mi cuerpo—, cuyo resultado es la *autoimagen*—soy alta, morena, con pecas...— y la experiencia social—soy alguien para los demás—, cuyo resultado es la *identidad social*—me llamo..., soy hijo de..., me parezco a..., vivo en...—. El producto subjetivo de esas tres experiencias es el *autoconcepto*, eje sobre el cual pivota la personalidad.

El autoconcepto de una persona es más fuerte cuando mantiene vínculos emocionales estables y positivos con las personas significativas de su entorno, cuando tiene oportunidades frecuentes de exhibir su singularidad como individuo—expresar opiniones, mostrar habilidades...—, cuando experimenta la sensación de control y eficacia—su comportamiento influye en los acontecimientos que le afectan— y dispone de modelos de referencia que le sirven de estímulo a la emulación y de ejemplos respecto a los

cuales definir sus propios valores. Las personas privadas de esas experiencias desarrollan una identidad y una personalidad débil –hipotecada, aplazada o difusa–.

El autoconcepto nunca es neutro emocionalmente, porque no podemos ser indiferentes a nosotros mismos. Las emociones asociadas al autoconcepto, lo que sentimos hacia nosotros mismos, constituye la *autoestima*. Como es fácil de suponer, cuando el autoconcepto es positivo –nos sentimos guapos, nos gusta ser quien somos, nuestra identidad social es fuerte–, la autoestima es alta y sentimos eso que se suele denominar «amor propio»; en estas condiciones, la persona experimenta seguridad y confianza en sí misma, por lo que su conducta personal y social suele resultar bien adaptada. Por el contrario, cuando el autoconcepto es negativo –no nos gustamos, tenemos una identidad débil–, la autoestima es baja y nos sentimos desgraciados; en estas condiciones, la persona experimenta una inseguridad y falta de confianza en sí misma que cualquier situación le genera ansiedad, por lo que su conducta personal y social tiende a desequilibrarse, bien sea en contra de la misma persona –anorexia, depresión...–, bien sea en contra de su entorno social –hostilidad y comportamientos violentos, misantropía y aislamiento social, etc.–. Esto es así para todo el mundo.

El aspecto del autoconcepto referido a nuestras propias competencias académicas, es decir, aquello que sabemos, pensamos y creemos acerca de nuestro pasado, presente y futuro escolar, es denominado *autoconcepto académico*. El autoconcepto académico guarda una estrecha relación con el rendimiento aca-

démico: cuando el rendimiento es bueno, mejora el autoconcepto académico y sube la autoestima general de la persona, que la dispone para enfrentarse con mayor confianza, entusiasmo y persistencia a nuevos retos académicos, lo cual probablemente le proporcionará nuevos éxitos que reforzarán el autoconcepto académico, y así sucesivamente. Esa misma espiral funciona en negativo, con los desastrosos resultados que son fáciles de imaginar.

Una autoestima desbordante, una confianza excesiva en uno mismo, puede originar comportamientos sociales excesivos, poco respetuosos con los demás. En el reverso de la moneda, una frágil identidad y una autoestima marchita suelen acompañar a personas inhibidas en las situaciones sociales y, como en cascada, los problemas se encadenan unos con otros; la inhibición social, la inseguridad propia de un autoconcepto débil y los sentimientos negativos hacia uno mismo generan de ansiedad incontrolable para la persona, ansiedad que viene a dificultar aún más su comportamiento ante los demás y su rendimiento. Cuando coinciden en mayor o menor medida estas circunstancias –y coinciden bastante a menudo–, los conflictos son inevitables y es muy probable que se manifieste lo que suele denominarse inadaptación escolar, la antesala de la inadaptación social y, con frecuencia, de la marginalidad.

Los cambios físicos que ocurren en la adolescencia pueden desequilibrar la autoimagen (piénsese, por ejemplo, en el drama personal de las adolescentes anoréxicas), de la misma manera que la experiencia de fracaso escolar deteriora el autoconcepto académico y hunde

la autoestima del sujeto de identidad débil; cualquiera de esos cambios puede repercutir negativamente en el rendimiento académico. Por eso, y por las crecientes capacidades de reflexión y de pensamiento abstracto e hipotético, es quizás la adolescencia el momento en que más se pone en juego el futuro bienestar psicológico de las personas y, en consecuencia, el momento más oportuno para la intervención orientadora en el ámbito de la personalidad y, más concretamente, del autoconcepto académico. Por eso y porque, expuesto lo anterior, sabemos demasiado bien que el fracaso escolar precede con inquietante regularidad al fracaso social.

En relación con todo lo anterior, ¿qué pide la sociedad, a través del sistema educativo, a los responsables de la orientación? Que hagan todo lo posible para prevenir y evitar que los y las adolescentes sigan la senda que conduce a la marginación social. Pero, teniendo en cuenta que los referentes del comportamiento adolescente suelen situarse fuera del ámbito escolar y sin dejar de olvidar la poderosa influencia de múltiples agentes sociales que escapan al control y la responsabilidad de los orientadores —medios de comunicación, modelos sociales...—, ¿qué puede hacerse?

Dado que la escolaridad en educación secundaria supone la última experiencia académica común para todos los y las adolescentes, debe asegurarse, en la medida de lo posible, que podrán tener acceso a esas experiencias que ayudan a crecer, que ayudan a construir un autoconcepto positivo. Para ello se introducirán en la experiencia escolar contenidos relativos a la adaptación

personal y social y se hará siguiendo una metodología que posibilite el aprovechamiento de esas experiencias por parte de quienes más las necesiten. Pero contenidos y metodología apenas tendrán la influencia deseada si quienes proponen dichas experiencias carecen de la *actitud de reconocimiento, respeto y aceptación*. Respeto, reconocimiento y aceptación son el ingrediente básico de toda intervención destinada a fortalecer la identidad del alumnado, a mejorar su autoconcepto, a elevar su autoestima, a reducir su ansiedad, a desinhibir su comportamiento social y a mejorar su adaptación. Es decir, reconocimiento, respeto y aceptación son el punto de partida para unas intervenciones que requieren además *exigencia de esfuerzo*, porque la superación personal es el único camino que conduce al éxito (en lo académico y en lo personal) y la experiencia de éxito es esencial para reconstruir un autoconcepto y una autoestima positivos. Si, además, la acción de orientación no es un hecho aislado, sino que esas actitudes básicas son constantes en la experiencia escolar y guían las actuaciones del conjunto del profesorado, probablemente el alumnado encuentre satisfactorio e incluso agradable el ambiente escolar. Y no estamos hablando de ciencia-ficción: en muchos centros se respira ese ambiente.

Aunque más adelante nos vamos a extender en consideraciones acerca de la metodología de trabajo en la orientación personal, adelantamos ahora algunas reglas de actuación válidas para todo el profesorado y destinadas a mejorar el autoconcepto y la autoestima del alumnado: no proponer retos excesivos que aboquen al alumnado al fracaso; aprobar

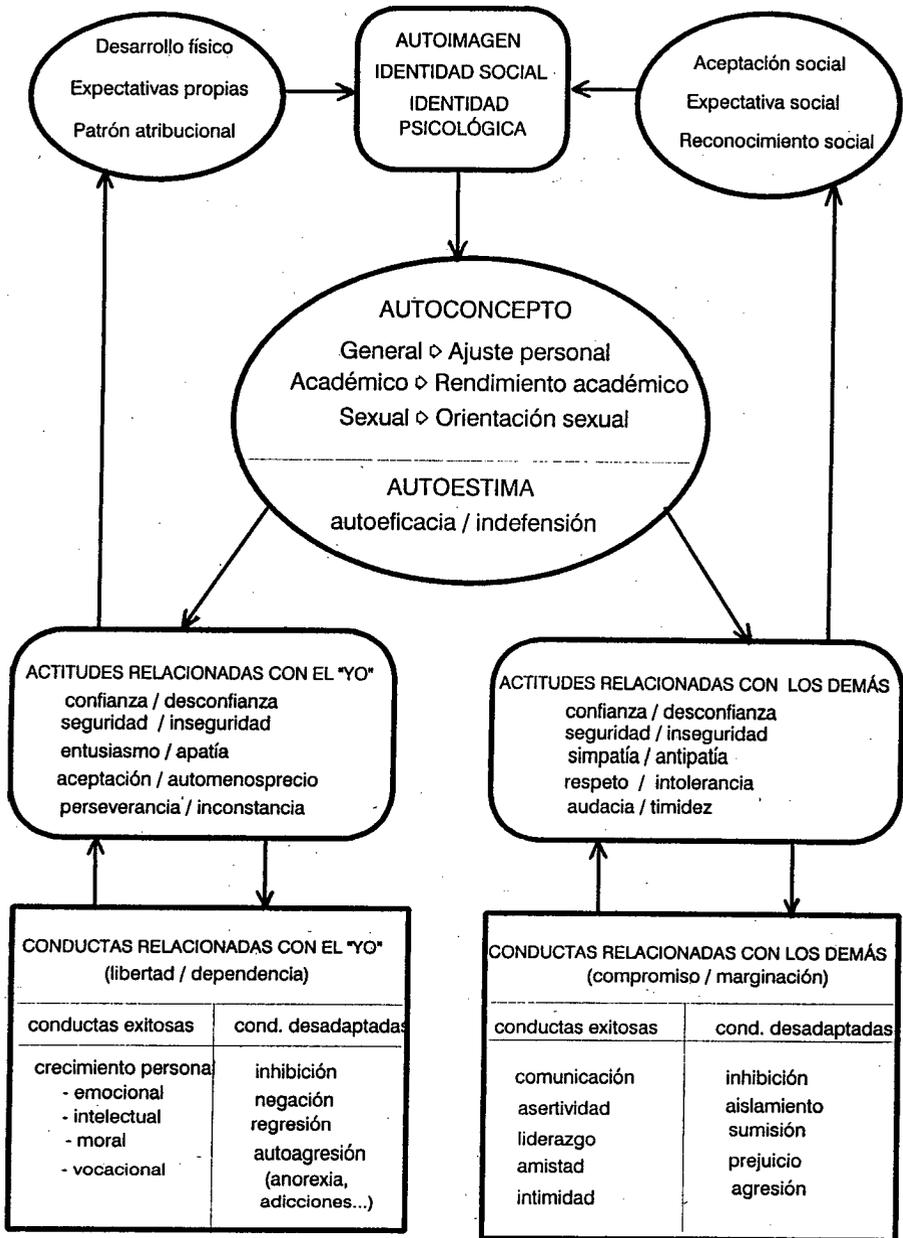


Figura 1. Mapa conceptual que representa el modelo dinámico de construcción de la personalidad en el que la conducta del sujeto influye en las condiciones que conforman su autoconcepto y, por lo tanto, en su autoestima que, a su vez, influye en la conducta posterior.

explícitamente el trabajo bien hecho y el comportamiento ajustado a lo deseable; pasar por alto las conductas levemente perturbadoras de alumnos incapaces de un comportamiento mejor adaptado; corregir los errores desde la consideración, sin humillar a quien los comete; proponer actividades académicas y de esparcimiento de carácter cooperativo; no tener reparos en mostrar afecto en el trato con el alumnado y en mostrar respeto por sus actitudes, aunque no coincidan con las nuestras; y preferir el estímulo basado en el incentivo al que se basa en el temor al castigo.

Acercas de los contenidos: orientación para la adaptación socio-personal

El desarrollo personal en la adolescencia es un proceso de definición de la propia originalidad, de la propia singularidad; por eso en esta edad tienen tanto significado las actitudes y comportamientos que manifiestan independencia, ruptura con las dependencias psicológicas de la infancia; y por eso uno de los temas estrella de la adolescencia es la *libertad* personal. Pero, al mismo tiempo, el/la adolescente está descubriendo nuevos espacios de socialización, está aprendiendo a vincularse de un modo nuevo con otras personas, tanto cuando comparte experiencias íntimas o cuando se enamora, como cuando se propone metas altruistas inspiradas por determinados valores morales también novedosos en esta

edad; de ahí que el otro tema estrella de estas edades sea el *compromiso* interpersonal. El binomio libertad-compromiso constituye el eje de la mayor parte de los conflictos que en estas edades van a justificar la acción orientadora. Se trata de conflictos en los procesos de *ajuste personal y social*. El mapa conceptual de la página siguiente presenta las relaciones entre los conceptos que integran esos contenidos. La intervención en este ámbito de la adaptación socio-personal se articulará en torno a los dos logros básicos que aseguran dicha adaptación: la *toma de conciencia* y la *toma de control* de los procesos de ajuste personal y social. La toma de conciencia acerca de los procesos a través de los cuales se construye la personalidad facilita el autoconocimiento y su posterior control, siempre que dicha toma de conciencia vaya acompañada de una cierta instrucción en el manejo de los recursos y estrategias conductuales y de pensamiento adecuadas, aquellas que nos permiten tomar el control del curso de nuestra propia evolución.

Aunque todos estos contenidos han sido estudiados en profundidad por la psicología y suponen la presentación de una información eminentemente técnica, es deseable evitar en todo lo posible que llegue así al alumnado destinatario de las acciones de orientación personal. El estilo de presentación aparentemente más exitoso es el experiencial –mejor si acompañado de apoyos literarios– que tan buenos resultados da en la denominada «literatura» de autoayuda.²

2. Por cierto, mucho de los títulos de las colecciones dedicadas a la autoayuda se corresponde bastante adecuadamente con los contenidos que trata la orientación personal y constituyen un recurso nada despreciable que puede ser usado con provecho al servicio de las acciones de orientación con adolescentes, porque su nivel conceptual y de lenguaje resulta en general adecuado para esta edad.

Por último, en relación con los contenidos, recordar que la orientación personal no es un elemento aislado, sino un contenido más de la labor orientadora que mantiene conexiones con la orientación educativa –autoconcepto escolar, adaptación escolar y dominio de estrategias de aprendizaje– y con la orientación vocacional-profesional –dominio de las estrategias que regulan la toma de decisiones– y que persigue la formación integral del alumnado por medio de la facilitación de su autoconocimiento, su adaptación personal y social y la toma de decisiones meditada.

Acerca de la metodología de intervención: estilo y estrategia

La primera consideración ineludible es que la orientación personal, en tanto que elemento de la acción orientadora general, debe estar contemplada en la programación del *Departamento de Orientación* y es una responsabilidad compartida por el especialista en orientación conjuntamente con el equipo de tutores (Luque Lozano y otros, 1995). Ello supone que su desarrollo tendrá un tratamiento acorde a lo previsto en el *modelo general de orientación y tutoría* del centro. Ese modelo será, por lo general, un modelo complejo que, partiendo de la evaluación y análisis de las necesidades, proponga tanto acciones planificadas –intervención consistente en aplicación de programas, etc.– como la respuesta a las demandas que se produzcan, y en el cual se armonicen las acciones destinadas a colectivos con la atención a la diversidad individual.

Por cuanto se refiere a la *intervención planificada*, la orientación personal cuenta con dos vehículos: la incorpora-

ción de sus contenidos en el *currículum general*, aprovechando especialmente el desarrollo de la transversalidad, y la *tutoría*. Habitualmente en el Plan de Acción Tutorial, en el cual se contemplan las actividades, materiales, recursos y coordinación necesarios, tienen cabida algunos de los contenidos propios de la orientación personal: la construcción y toma de conciencia de la identidad personal y social, el aprendizaje del autocontrol, el entrenamiento retribucional y en habilidades sociales, etc. –ver, como ejemplo, las múltiples propuestas de Bautista y otros (1992)–.

El otro cauce de la orientación personal es la *atención de la demanda* en un horario preestablecido, sea por iniciativa del propio alumnado –en consultas o entrevistas individuales o en pequeños grupos–, del tutor o tutora, del equipo docente, de los progenitores, o del profesorado y alumnado de común acuerdo –por ejemplo, si así se decide en una sesión de evaluación–. Para desarrollar esta labor de atención de demanda sugerimos adoptar una metodología de asesoramiento –*counseling*–, nunca un enfoque terapéutico; en ese sentido, pueden resultar muy útiles al orientador/a las múltiples indicaciones prácticas de Dyer (1980).

El *estilo general de la intervención* en el ámbito de la orientación personal –aunque no sólo en éste– debe venir definido por la adopción de un enfoque de *análisis sensible a lo cualitativo* –diferencias individuales en lo afectivo y lo cognitivo– y que preste atención preferente a los *procesos* –enfoque evolutivo– y a la compleja interrelación entre los distintos elementos a considerar –enfoque *sistémico*–. La *intervención, centra-*

da en el sujeto (González Garza, 1987), en su comprensión y toma de conciencia en relación con sus propios procesos, *contempla el desarrollo integral de la persona* en una concepción sistémica de los diferentes dominios en desarrollo –afectivo, cognitivo, conductual y social–, *está orientada a la toma de conciencia, a la capacitación, a la toma del control y a la autonomía* –resultante del dominio de las estrategias correspondientes– y pretende resultar *optimizadora del ajuste personal y social*, suplementando, y no sustituyendo, las experiencias reales de las personas a quienes va dirigida.

Como *estrategia de intervención*, la más coherente con las premisas anteriores, es la conocida como «*empowerment*» (Holzman y Polk, 1992; Perkins y Zimmerman, 1995; James, 1996), usada en los últimos años con interesantes resultados en el planteamiento del trabajo comunitario, aunque relativamente poco extendida en el ámbito educativo. El «*empowerment*», que podría traducirse como «*potenciación*»³ o «*potenciación personal*», es una estrategia de intervención que *parte de los problemas o experiencias reales* de la vida de los y las adolescentes: las dificultades emocionales y sentimentales ligadas a la aceptación de sí mismo/a, o por parte de otro/a, o del grupo de iguales, los conflictos derivados de la iniciación en la sexualidad adulta, las adicciones –tabaquismo, alcoholismo, u otras–, el manejo de conflictos con el profesorado o los progenitores, etc.; *enfrenta al sujeto con el pro-*

blema y le responsabiliza de su solución, es decir, sitúa al sujeto en la posición de asumir el protagonismo de su vida y se le proporciona el apoyo –la orientación– necesario, para lo cual se procura la *capacitación* de la persona, trabajando activamente tanto la mejora de las habilidades sociales, como el equilibrio emocional y el dominio de las estrategias metacognitivas, con objeto de facilitar la *toma de conciencia* –con técnicas de reestructuración cognitiva– y la *toma de control* –con técnicas de reestructuración del patrón de atribución causal–; la *potenciación compromete al entorno comunitario de la persona*, en este caso al entorno familiar y escolar, en acciones positivas conducentes a posibilitar las transformaciones que pone en marcha la *potenciación* –por ejemplo, compromete a la organización del centro escolar en la medida en que sus objetivos y valores entren en conflicto con las necesidades de desarrollo personal del adolescente en aspectos tales como la libertad de acción y de agrupamiento o la participación en las tomas de decisiones que le afectan–; y, por último, la *potenciación* implica que *el sujeto actúa transformando realmente las condiciones que generan el problema*.

Las *técnicas* que pueden ponerse al servicio de la orientación personal con adolescentes son muy variadas, porque tienen en general una notable capacidad de comprensión de ideas y de situaciones, de modo que el equipo responsable de dicha orientación puede elegir en cada momento y para cada propósito concreto

3. Siguiendo las definiciones que ofrece el Diccionario de la Real Academia, probablemente el término «*potenciación*» es el que recoge con mayor amplitud y precisión el complejo significado de «*empowerment*», así, *potenciación* sería la acción conducente a multiplicar y actualizar tanto la capacidad efectiva, el poder de acción, de un sujeto, como su capacidad potencial.

- 1. Modelo de intervención (acorde con la programación del Dptº de Orientación):**
 - 1.1. Intervención planificada**
 - 1.1.1. Actividades formales:**
 - A través del currículum general
 - A través de los contenidos transversales
 - A través de programas incluidos en el Plan de Acción Tutorial
 - 1.1.2. Actividades informales:**
 - A través de la organización del centro escolar
 - A través de lecturas, películas, actividades extraescolares, etc.
 - 1.2. Atención a la demanda:**
 - 1.2.1. Actividades formales:**
 - A través de consulta directa: asesoramiento (*counseling*)
 - A través de grupos de encuentro
 - 1.2.2. Actividades informales:**
 - A través de material informativo
- 2. Estilo de intervención (características del enfoque dado a las acciones de orientación):**
 - Enfoque sensible a las dimensiones cualitativas del desarrollo humano
 - Enfoque evolutivo, atento a los procesos de cambio
 - Enfoque sistémico, atento a las interdependencias entre elementos
 - Enfoque centrado en el sujeto y con perspectiva de su desarrollo integral
 - Enfoque de intervención optimizadora del ajuste personal y social
- 3. Estrategia de intervención: potenciación personal (*empowerment*)**
 - 3.1. Partir de los problemas y experiencias reales
 - 3.2. Enfrentar al sujeto con el problema y responsabilizarle de su solución
 - 3.3. Trabajar activamente en la capacitación para la toma de conciencia y de control
 - 3.4. Comprometer acciones positivas por parte del entorno comunitario
 - 3.5. El sujeto actúa transformando las condiciones reales generadoras del problema
- 4. Técnicas de intervención:**
 - 4.1. Para la toma de conciencia:**
 - facilitadoras de la introspección (cuestionarios, lecturas guiadas...)
 - facilitadoras del diálogo (entrevistas, grupos de encuentro, juegos, etc.)
 - 4.2. Para la toma del control:**
 - modificación del pensamiento (instrucción metacognitiva, retribucional...)
 - modificación de la conducta social (práctica guiada, habilidades sociales...)

Figura 2. Metodología propuesta para la orientación personal en educación secundaria.

la técnica más adecuada. Si bien una buena parte de los instrumentos técnicos están concebidos para el propio alumnado de secundaria –intervenciones directas–, algunas de las técnicas se aplican en el trabajo con el profesorado –intervenciones indirectas–. Las técnicas básicas orientadas a la toma de conciencia se apoyan en la *introspección* –cuestionarios, en la mayor parte de los casos– y el *diálogo* –entrevistas, grupos de encuentro, etc.–. Las técnicas orientadas a la toma de control consisten generalmente en modificación del pensamiento –programas de instrucción metacognitiva, entrenamiento reatribucional...– o de la conducta social –práctica guiada y role-playing, programas de entrenamiento en habilidades sociales, técnicas de dinamización y animación de grupos e instituciones, análisis y negociación organizacional, etc.–.

Para terminar este apartado dedicado a la metodología de intervención, unas palabras acerca de los obstáculos que pueden dificultar o llegar a bloquear las experiencias programadas como acciones de orientación personal: en primer lugar, el horario disponible, que puede forzar al alumno a perder clases o al orientador o tutor a tener un horario fuera del horario de clases; en segundo lugar, los prejuicios de parte del alumnado o del profesorado para tratar abiertamente algunas cuestiones, en algunos casos se trata de prejuicios generalizados en la sociedad –sexistas, homofóbicos, etc.–; la personalidad de quien ejerce la función orientadora, determinante con mucho del flujo de la demanda –que sea o no una persona accesible, acogedora, con capacidad para conducir las entrevistas...–; la timidez o las resistencias de algunos alumnos y alumnas

que, deseando hacer alguna consulta, no llegan a tomar la iniciativa –y con frecuencia delegan en un amigo/a, van en comandita, dan rodeos interminables antes de plantear el verdadero motivo que les lleva a pedir una entrevista...–, o que toman a broma las propuestas de actividades que presenta el tutor/a. En otros casos las dificultades pueden derivarse de las restricciones del propio modelo de orientación adoptado –por ejemplo, en un modelo de orientación exclusivamente por programas tiene poca cabida la consulta individual; en un modelo demasiado orientado al tratamiento de las necesidades educativas especiales pueden quedar relegados los contenidos de la orientación personal...–, o de que la persona responsable de la orientación se deja llevar por la tentación de emprender intervenciones de signo clínico.

Orientación personal en el dominio de la adaptación personal

Autoconcepto, autoestima y conductas relacionadas con el yo

Para explicar al equipo de tutores/as la dinámica de los procesos relacionados con el autoconcepto y la autoestima que ya expusimos con anterioridad, puede sernos útil recurrir a algún material claro y divulgativo, como el artículo de González Torres (1994) y los demás trabajos publicados en el mismo número de la revista *Comunidad Educativa*.

Para empezar, los contenidos relacionados con la identidad y la autoestima pueden integrarse en el curriculum ordinario a través de los contenidos propios de diversas áreas curriculares –Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Edu-

cación Física, Educación Plástica, Lengua...-, tal como propone el programa «Enseñar a ser persona» (MEC, 1992).

Para trabajar en las tutorías con adolescentes el autoconcepto y la autoestima, sugerimos recurrir a las actividades del tipo de las propuestas por Brunet Gutiérrez y Negro Failde (1982); se trata de actividades con formato de juegos colectivos tales como «Compartir cualidades», «El espejo mágico», «Sodisac» –adaptado de Howe y Howe (1979)– o, especialmente, la denominada «Mi ventaja de Johari» –ver figura 3–, todas ellas apropiadas para adolescentes, que no sólo ofrecen la oportunidad de reconocer y tomar conciencia del propio autoconcepto por la vía de la *introspección guiada* y el diálogo con los demás, sino que están pensadas para favorecer el cambio positivo.

Cuando detectemos indicios de dificultades o problemas relacionados con la

autoestima, podemos recurrir al práctico manual de Pope, McHale y Craighead (1988), que incluye como apéndice un cuestionario para evaluar la autoestima a partir de las respuestas de los adolescentes a 60 enunciados organizados en cinco escalas: global, académica, corporal, familiar y social; proporciona también numerosas propuestas de actividad para intervenir sobre la autoimagen, el autoconcepto, la autoestima y el autocontrol. Estas últimas técnicas se apoyan sobre todo en la evaluación y modificación del patrón de atribución causal del alumnado. Igualmente práctico, sencillo y útil en relación con la autoestima puede resultar el manualito de Clemens, Bean y Clark (1988).

Precisamente, ciertos rasgos del patrón de atribución causal de alumnos parecen estar muy estrechamente relacionados con la pérdida de confianza en

		YO	
		LO QUE CONOZCO DE MI	LO QUE DESCONOZCO DE MI
LOS DEMAS	LO QUE CONOCEN DE MI	<p>YO ABIERTO <i>Lo público</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasgos externos de identidad - Hábitos y actividades sociales - Ideas, opiniones o sentimientos que comunicamos a los demás 	<p>YO CIEGO <i>Lo negado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La impresión que causamos en los demás sin darnos cuenta - Complejos y sentimientos que mediatizan la conducta
	LO QUE DESCONOCEN DE MI	<p>YO OCULTO <i>Lo íntimo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos, gustos, opiniones, que no hacemos públicos - Experiencias privadas que nos reservamos para la intimidad 	<p>YO DESCONOCIDO <i>Lo inconsciente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquello que permanece oculto u olvidado para nosotros y para los demás

Figura 3. Modelo de descripción de la dinámica de la personalidad en las relaciones interpersonales conocido como *La ventana de Johari* (J. Luft y H. Igman, en Lutf, 1976, según la presentación de Brunet y Negro, 1982). Este modelo, de inspiración psicoanalítica, puede resultar muy útil para promover la introspección y la comunicación interpersonal.

sí mismos. Manassero y sus colaboradores (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1994; Manassero Mas, Vázquez Alonso y otros, 1995) han realizado una serie de interesantes experiencias de intervención inspiradas en el concepto de *autoeficacia* (Bandura, 1977) y orientadas a la modificación de los patrones de atribución. Manassero Mas y sus colaboradores evalúan el patrón atribucional del alumnado basándose en las dimensiones contempladas en el modelo teórico reproducido esquemáticamente en la figura 4 y constatan el efecto desmotivador de las autoatribuciones de incapacidad personal en el aprendizaje y en el rendimiento académico y la influencia determinante que ejercen sobre esas autoatribuciones las expectativas y actitudes del profesorado. Frente al patrón de autoeficacia, asociado al éxito académico y definido por ser interno, estable y controlable, el de indefensión, asociado a la experiencia de fracaso y falta de motivación académica se caracteriza por ser externo, global, estable, e incontrolable.

mica se caracteriza por ser externo, global, estable, e incontrolable.

Manassero Mas y sus colaboradores (1994, 1995) proponen un programa de entrenamiento reatribucional basado en la intervención indirecta sobre el alumnado a través del profesorado. La figura 5 presenta resumidamente las fases de ese programa.

Un elemento que no debe olvidarse dentro de los contenidos de relativos a las conductas relacionadas con el yo es la promoción de conductas saludables: nutrición sana y equilibrada, ejercicio físico, aseo y cuidados corporales, prevención de adicciones y toxicomanías (alcoholismo, tabaquismo y otras), sexualidad, actividades de expresión artística (plástica, musical o escénica), etc. En particular, por cuanto se refiere a la cuestión de las toxicomanías, suele considerarse que la mejor actuación preventiva es la que combina información suficiente con la promoción de la participación del ado-

DIMENSIONES QUE DEFINEN EL PATRON DE ATRIBUCION CAUSAL	
1. Lugar de atribución de la causalidad (lugar de control):	externa - interna
2. Consistencia situacional de la atribución (dominio)	global - específica
3. Consistencia temporal de la atribución (variabilidad):	estable - inestable
4. Responsabilidad de la atribución (control):	controlable - incontrolable
<i>Ejemplo:</i> atribuciones causales relativas a un mal resultado en un examen de matemáticas	
- interna:	"no estudié"
- externa:	"el examen fue muy difícil"
- global:	"no sirvo para las matemáticas"
- específica:	"no supe plantear dos de los problemas del examen"
- estable:	"los exámenes de matemáticas siempre me salen fatal"
- inestable:	"nunca sé cómo me van a salir los exámenes"
- controlable:	"pude haber dedicado más tiempo a preparar el examen"
- incontrolable:	"espero tener más suerte la próxima vez"

Figura 4. Dimensiones del patrón de atribución causal y un ejemplo de cada uno de los rasgos que las definen.

PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DEL PATRÓN ATRIBUCIONAL DEL ALUMNADO

1. Se evalúa, mediante cuestionarios que cumplimenta el alumnado, el patrón de atribución causal y el patrón emocional asociado (autoestima: autoeficacia-indefensión).
2. El profesorado explicita sus expectativas y atribuciones respecto a su alumnado.
3. Se analizan comparativamente las expectativas del profesorado y los datos de los cuestionarios del alumnado, prestando especial atención a aquellos casos en que se dé la relación "desafortunada" entre indefensión y expectativas de fracaso.
4. Modificar las actitudes y expectativas del profesorado: persuadirle de su capacidad para modificar los rendimientos de su alumnado mediante su motivación y su ayuda.
5. Analizar la coherencia atribucional del profesorado (la coherencia entre sus actitudes y expectativas -moderadamente optimistas como resultado de la modificación producida en la fase anterior- y su conducta en el aula).
6. Diseñar, en su caso, y negociar los cambios en la conducta del profesorado.
7. Evaluar los cambios en la conducta del profesorado.
8. Evaluar los cambios en la conducta y en el patrón atribucional del alumnado.

Figura 5. Fases del Programa de Modificación del Patrón Atribucional del alumnado (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1994).

lescente en actividades colectivas saludables de cualquier tipo (deportivas, musicales, de defensa de la naturaleza, de solidaridad social...); en este área es fácil obtener apoyos y recursos porque hay una considerable oferta de programas elaborados por los organismos públicos y privados que combaten las adicciones juveniles.

Como mencionaremos más adelante, la mayor parte de los programas diseñados para el entrenamiento y la mejora de las habilidades sociales en la adolescencia también incluyen contenidos relativos al autoconcepto y la autoestima. Aparte de los diversos programas disponibles, algunas lecturas pueden servirnos para invitar a la reflexión del alumnado acerca de su propia identidad. Por ejemplo, el *Diario* de Ana Frank, o *Boy* de Roal Dahl, abordan de modo introspectivo la definición de la identidad a la salida de la infancia. El miedo a abandonar la infancia y la ambigüedad en la definición de la

identidad sexual impregnan *El guardián entre el centeno*, de J.D. Salinger.

Aprender a razonar

Si bien la estructura disciplinar de las distintas materias académicas de educación secundaria requiere usar diferentes habilidades intelectuales, todas ellas exigen al alumnado el dominio del pensamiento abstracto, formal y complejo, gracias al cual es posible la resolución de problemas complejos, la comprensión razonada y crítica de los contenidos y la elaboración de modelos mentales y teorías. Algunas personas logran construir esa capacidad de razonamiento formal sin necesidad de una enseñanza intencional y sistemática, como resultado natural de su propia actividad de aprendizaje y del ejercicio reflexivo de sus habilidades intelectuales. Sin embargo, no todos los y las adolescentes y jóvenes la han construido de ese modo antes del

momento en que las exigencias del sistema escolar la dan por supuesta para asimilar los contenidos académicos, bien sea los de la secundaria obligatoria, o bien sea —con una exigencia más ineludible— los del bachillerato o la universidad. Probablemente esa sea la razón por la cual la adquisición de estrategias de aprendizaje y de pensamiento se ha convertido en uno de los contenidos de la acción orientadora preferidos por el profesorado de secundaria y por el propio alumnado.

El alumnado que cursa la educación secundaria supuestamente debe adquirir sin dificultad las estrategias de aprendizaje y de pensamiento formal y abstracto como un contenido más de las distintas áreas curriculares, porque dichas estrategias forman parte de los objetivos previstos en cada una de ellas. Pero ocurre que la presencia de estos objetivos y contenidos en dichas áreas no es suficiente. Se trata de unos aprendizajes tan importantes y, al mismo tiempo, tan complejos, que una gran parte del alumnado requerirá algún tipo de refuerzo o de apoyo para asimilarlos. Y puede ser una saludable medida preventiva anticipar esa necesidad y ofrecer —por ejemplo, desde la tutoría— actividades complementarias que faciliten, primero, y refuercen, después, tales aprendizajes. Afortunadamente existen algunos programas instruccionales bien adaptados a la edad adolescente que permiten enseñar a razonar (véase, por ejemplo, el de Pizarro, 1986).

Una precaución muy necesaria es no confiar en que el alumnado vaya a transferir espontáneamente las estrategias generales adquiridas como resultado de los programas de enseñar a pensar o a razonar a las distintas áreas curriculares,

porque esas estrategias no admiten una trasposición mecánica en cada área, sino un uso diferenciado en cada una de ellas por los matices resultantes de adaptar las estrategias genéricas de pensamiento a diferentes tipos de problemas, lenguajes o conceptos; tal diversidad las enriquece y las hace más funcionales. Para facilitar esa transferencia entre aprendizajes es muy importante que el orientador acuerde con el profesorado de las distintas áreas el trabajo simultáneo o sucesivo de las mismas estrategias,

Tradicionalmente el tratamiento de las estrategias de aprendizaje y de razonamiento se ha visto reducido en la práctica a la cuestión de las técnicas de estudio. Por técnicas de estudio suele entenderse un conjunto de recomendaciones relativas a la vez a los hábitos del estudiante (gestión del tiempo, disposición del ambiente de estudio, establecimiento de recompensas contingentes...) y al entrenamiento de ciertas destrezas instrumentales relacionadas con el tratamiento de textos (toma de apuntes, lectura, subrayado, resumen...) y con el ejercicio de la memoria (recursos mnemotécnicos). Aunque tales hábitos y destrezas son importantes en la elaboración de las estrategias de aprendizaje, hoy sabemos que éstas son construcciones mucho más complejas y flexibles de lo que se creía e implican plenamente las capacidades metacognitivas de los sujetos (Nisbet y Shucksmith, 1986; Nickerson, Perkins y Smith; 1987; McCombs, 1993; Presseisen, 1993). También es cada vez más general la convicción de que la adquisición eficaz de dichas estrategias pasa por su aplicación en el estudio de las diferentes áreas curriculares (MEC, 1992).

Pero el énfasis en los aspectos académicos de la inteligencia (y, en conse-

cuencia los efectos académicos de las experiencias destinadas a mejorar esa inteligencia) no debe hacernos olvidar que existe, además de la inteligencia académica, una racionalidad extraacadémica útil y necesaria para el afrontamiento y la resolución de los problemas de la vida cotidiana (Lave, 1988) e igual de importante, cuando menos, para el éxito académico y personal. Probablemente sea Sternberg (1986, 1990, 1993) el autor que ha desarrollado con más originalidad una teoría acerca de esa inteligencia práctica y a quien podemos remitirnos si necesitamos ofrecer al profesorado de secundaria alguna lectura o explicación que vaya más allá de los modelos tradicionales de inteligencia factorial y que incluya conceptos tan atractivos y sugerentes como *creatividad* y *sabiduría*.

Aprender a tomar decisiones

Uno de los objetivos explícitos de la orientación es guiar y asesorar al alumnado en sus tomas de decisiones, tanto las relativas a los itinerarios académicos, como las relativas a la integración en el mundo laboral. Ese suele ser uno de los objetivos de la orientación escolar y vocacional. Sin embargo, en el curso de nuestras vidas adoptamos muchas otras decisiones también importantes, más allá de lo estrictamente vocacional y que nos exigen el ejercicio autónomo de una capacidad general de toma de decisiones. Cuando consultamos en el diccionario la voz «orientación», el significado que nos da es precisamente «Informar a uno de lo que ignora en algún asunto que piensa emprender./ Dirigir una cosa hacia un fin determinado» (Julio Casares: *Diccionario*

ideológico de la lengua española, 2ª Ed.). El diccionario nos orienta en este caso. Orientar es, en primer lugar, *informary*, en segundo lugar, *guiar*. Cuando se trata de enseñar una estrategia para la adopción meditada de decisiones, el papel de la persona que orienta es informar acerca de cómo obtener y reconocer la información necesaria para optar y, a continuación, guiar la toma de decisiones facilitando procedimientos para manejar esa información, para buscar imaginativamente las diversas posibilidades de opción que se presentan y para elegir estratégicamente la opción más ventajosa para el propio sujeto.

La mayoría de los programas de orientación vocacional adoptan un esquema similar al que acabamos de presentar (ver, por ejemplo, el de Díez de Ulzurum y Masegosa, 1995, que incluye muchos materiales tales como cuestionarios). En el ámbito propio de la orientación personal, se trata sobre todo de generalizar esas estrategias y hacerlas aplicables a cualquier situación de toma de decisiones.

En primer lugar, ¿qué clase de información es necesaria para adoptar razonadamente una decisión? La primera información que se necesita clarificar es el propósito, la meta (no la causa -el por qué-, sino el para qué); la reflexión acerca de las expectativas personales ante la decisión ayuda a definir este primer punto. A continuación es preciso disponer información acerca de la situación en la cual se va a optar: ¿qué opciones se ofrecen?, ¿qué otras opciones son posibles o negociables?, ¿qué requisitos exige cada una de ellas?, ¿cuáles de esos requisitos dependen del propio sujeto y cuáles dependen de otros factores), ¿qué con-

secuencias tiene cada una de las opciones presentes o posibles?, etc. El tercer tipo de información necesaria es acerca de las propias posibilidades para satisfacer los requisitos de las diversas opciones. Objetivar y manejar toda esta información supone una cierta capacidad introspectiva, de reflexión y autoanálisis, generalmente ya al alcance de los y las adolescentes. El tutor o el orientador podrán guiar, con preguntas mejor que con modelos, estas reflexiones.

El segundo paso es hallar, considerando simultáneamente toda esa información, la relación óptima entre las expectativas, opciones y posibilidades personales. Ahí reside la decisión, en acertar al seleccionar una opción a la vez ambiciosa (en la medida de las expectativas) y realista (en la medida de las posibilidades personales), prudente (es decir, factible) pero satisfactoria (gratificante), arriesgada (se toma una decisión con una perspectiva de cambio, de mejora) pero posible (la decisión debe basarse en una mínima garantía de obtener las consecuencias previstas, de resultar un éxito). Ese ajuste entre las situaciones actual y futura de la persona que se plantea una decisión no deja de ser un complejo cálculo con hipótesis.

Las decisiones más acertadas no suelen ser las más irreflexivas, las guiadas por un impulso, por una «corazonada» o por el «instinto»; por el contrario, el éxito suele acompañar a las decisiones que son fruto de una reflexión ponderada —más o menos dilatada en el tiempo, dependiendo de las características personales de quien decide— acerca de cada una de las opciones posibles. Esa reflexión requiere tanta serenidad y equilibrio del sujeto que decide, como respeto y

ecuanimidad de quienes le rodean. El fruto de esa reflexión suele ser no una opción simple, similar a la que podría resultar de haber jugado la decisión a la cara o cruz de una moneda y con la cual el sujeto se siente poco comprometido (porque decide el azar), sino una meditada estrategia que normalmente conduce más allá de la decisión adoptada, hacia otras metas personales con un alto grado de implicación personal y de compromiso.

Cuando se tiene relativamente poca experiencia vital y quizás todavía poca costumbre de reflexionar ordenada y desapasionadamente, es fácil perderse en el marasmo de información, ceder a influencias externas y decantarse precipitadamente por una opción cualquiera; quizás porque no se alcanza a comprender la verdadera diferencia entre unas opciones y otras. Entonces es cuando el orientador o el tutor tienen algo que hacer: ofrecer un modelo experto de pensamiento reflexivo y prestar al alumno un servicio de guía. Dirigir, como dice el diccionario, al alumno no hacia un destino concreto, sino a través de las dificultades que pueda entrañar el reto novedoso de tomar una decisión.

Evidentemente hay en la vida de toda persona decisiones más y menos trascendentales; por supuesto, nos hemos referido hasta ahora a aquellas decisiones que tienen consecuencias importantes y duraderas en la vida de las personas. Sin embargo, la cotidianeidad implica también muchas pequeñas decisiones, no del todo irrelevantes desde el punto de vista práctico, aunque sin duda no trascendentales. Del mismo modo que pueden encontrarse personas que deciden irreflexivamente sobre lo importante, también hay bastante gente titubeante,

incapaz de elegir o pronunciarse con rapidez y decisión acerca de cuestiones relativamente nimias en las cuales suele ser más efectiva la capacidad de resolución inmediata (lo cual no implica una decisión aleatoria, sino una reflexión breve). Una parte esencial del proceso de orientar la toma de decisiones supone enseñar a los y las adolescentes a reconocer qué elecciones merecen ser meditadas pausadamente y cuales no, en función de la irreversibilidad y alcance de sus consecuencias para sí mismos/as y para otras personas.

La construcción de los valores morales

Los estudios clásicos sobre el desarrollo del juicio moral identifican la adolescencia como el momento en el que, gracias a una mayor capacidad de descentración y como resultado de las experiencias con los iguales –a través de las cuales las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación–, la moral se hace más autónoma. Se trata de una moral postconvencional, regida por principios que, al inicio, son el resultado de la conciencia acerca de los derechos de los demás, es decir, por principios que se legitiman en la conveniencia mutua libremente aceptada; más adelante esos principios son sustituidos por otros inspirados en nociones éticas abstractas de carácter universal, de modo que la ética individual se legitima en relación con esos principios universales (Fierro 1990b; Vicenté Castro, 1994).

Uno de los resultados de esta evolución de los valores morales es la aparición de actitudes y conductas activamente altruistas. Ciertamente, la imagen del

adolescente generoso y utópico es tan tópica e inexacta como la imagen del adolescente conflictivo e inadaptado. Tópica e inexacta porque refleja parcial y simplificada unas actitudes que, si bien son bastante frecuentes, distan mucho de ser un fenómeno universal en la adolescencia. No obstante, algunos y algunas adolescentes, con su mayor capacidad de ser altruistas, adoptan en esta edad ciertos compromisos éticos que, con frecuencia, suponen, de paso, su iniciación en la actividad participativa en el mundo social adulto.

Lo que subyace en este proceso de construcción y definición de los valores morales es, en definitiva, una parte del conflicto libertad-compromiso en la emergente personalidad adolescente. Por una parte, el deseo y la necesidad de libertad de criterio moral como cauce de afirmación de la identidad autónoma; por la otra, compromiso con la moral dominante en un grupo de referencia –tanto si es mayoritario, como si es minoritario–, que valida dicha moral, y compromiso personal con los contenidos de la moral que se asume.

Las inquietudes morales adolescentes también han sido típicamente asociadas a crisis de valores y crisis religiosas, inspiradas estas últimas sobre todo en la necesidad de encontrar un sentido trascendente a la propia existencia. Esas posibles crisis, unidas a la creciente voluntad de construirse una identidad diferenciada y al ya mencionado deseo de compromiso, pueden conducir a algunos adolescentes hacia el tenebroso mundo de las sectas, cuyas prácticas –como es sabido y han expuesto Carmona, Marco, Paz y Sánchez (1989)– minan y llegan a anular el proceso de cristalización de la

personalidad adolescente por la vía del aislamiento social y la manipulación de la identidad.

Como quiera que queda fuera del alcance de la acción orientadora preservar al alumnado adolescente de la influencia del abanico de toda clase de congregaciones y comunidades de religiones varias, prelaturas personales y sectas que tratan de sacar provecho de esta vulnerabilidad adolescente para «despertar vocaciones» o cosechar prosélitos con promesas de transcendencia, la única posibilidad de intervención —preventiva— desde los centros educativos será ayudar a los adolescentes a tomar conciencia de sus propias inquietudes como una experiencia profundamente individual —e individualizadora— pero común en el sentir humano y que entronca con una larga tradición filosófica e intelectual —sustancialmente atea— de búsqueda de la verdad y de la autenticidad humana, como es patente en libros de pensamiento tales como *Siddartha* o *Mi credo*, de Hermann Hesse —para los partidarios de las lecturas fáciles—, *La conquista de la felicidad*, de Bertrand Russell, *La genealogía de la moral* o *Así habló Zaratustra* de Friedrich Nietzsche —para quienes no tienen miedo a lecturas más espesas—, o —para los amantes de nuestros moralistas clásicos— el espléndido y agudo, aunque difícil, *Oráculo manual o Arte de prudencia*, de Baltasar Gracián. Para el mismo propósito de alentar la introspección puede valer la lectura de novelas —muchas de las de Pío Baroja pueden servir como ejemplo de novela introspectiva, valga como muestra para el caso *La sensualidad pervertida*—. Entre los textos recientes, conviene destacar, por su estilo brillante y por estar escrito expresa-

mente como libro para adolescentes, *Ética para Amador*, de Fernando Savater (1991), que plantea abiertamente uno de los dilemas fundamentales en la adolescencia: libertad *versus* responsabilidad.

La invitación a leer y a reflexionar sobre lo leído puede ser una estrategia adecuada para abordar la cuestión de los valores morales; pero será mucho más efectiva si tienen la oportunidad de poder actuar coherentemente de acuerdo con sus propios valores. En la medida en que los centros escolares de educación secundaria son la parcela del mundo que más fácilmente pueden sentir los adolescentes como propia, la organización de esos centros debería ser sensible a los valores del colectivo adolescente y ofrecerle oportunidades para ejercitar sus valores a través de la participación activa y corresponsable en la gestión de la vida cotidiana del centro.

La dimensión de futuro: el lugar en el mundo

En gran medida el éxito en la adaptación personal reside en la capacidad de cada individuo para elaborar un relato coherente de su propia existencia, una narrativa que lleve del pasado al presente y anticipe de algún modo el futuro. Elkind (1978) aporta dos conceptos interesantes para describir la importancia de ese relato en la construcción de la identidad personal: la fábula personal y la audiencia imaginaria. La *fábula personal* es un fragmento de relato autobiográfico total o parcialmente falso que algunos adolescentes repiten —a sí mismos y a los demás— hasta el punto de considerarlos reales, sin otro propósito que atribuirse cualidades que consideran deseables a

los ojos de los demás. En cierto sentido, podríamos decir que la fábula personal es una suerte de prótesis que uno coloca a su propia biografía para que resulte más interesante. Un ejemplo literario de fábula personal adolescente lo encontramos en el libro de J.D. Salinger, *El guardián entre el centeno*. El relato adolescente necesita audiencia y, cuando no la hay, se fantasea; eso ocurre con la *audiencia imaginaria*, imaginamos que los demás —el mundo— asiste con espectación o sentimiento a los acontecimientos de nuestra vida. Ejemplo literario de audiencia imaginaria son las fantasías de *Tom Sawyer* acerca de cómo la ciudad asiste a su propio entierro, en la novela de Mark Twain.

Los fenómenos de la fábula personal y la audiencia imaginaria revelan el interés del adolescente por definir su lugar en el mundo. Un lugar, que como hemos dicho con anterioridad, está más cargado de potencialidades que de realidades. Ello suele producir una enorme curiosidad por entender el mundo (al que ahora se reconoce como mucho más complejo de como se pensaba en la infancia), más allá de su realidad inmediata. Dependiendo del tipo de influencias intelectuales que reciba (y las académicas no suelen ser las más poderosas ni las más influyentes), así conformará el adolescente su visión y su comprensión del mundo.

En un considerable sector de los adolescentes ha calado, a menudo como pseudoexplicación de la falta de horizontes vitales de la generación precedente, el pesimismo del eslogan *«no future»*; para quienes han hecho suya esa actitud, con un carácter tan global que podríamos calificarla de ideología, el

mundo aparece como un lugar caótico e incomprensible, donde todo va a peor —en política, economía, ecología, violencia...—, nada merece la pena y cualquier esfuerzo es inútil. Aunque las corrientes actualmente hegemónicas del pensamiento postmoderno parecen avalar estas creencias y actitudes —desalentando todo intento de influir en un sentido diferente—, confiamos en la estrategia de la potenciación personal como medio para retar esta ideología del *«no future»*.

En otros casos, el ansia de conocimiento, junto a las inquietudes morales de las que ya hablamos, explica que los adolescentes sean unos de los principales clientes de lo esotérico y fantástico. La oferta en este sector es, por desgracia, amplísima: desde inocentes libros de horóscopos a extensas mitologías alienígenas, pasando por falsas técnicas de autoayuda, por las revistas del corazón, por productos televisivos del tipo «Sensación de vivir» y por la lotería primitiva; el extenso cosmos de lo que —en terminología clásica, ya periclitada para algunos— denominamos ideologías alienantes. Alienantes en un doble sentido: porque presentan una imagen distorsionada de la realidad y porque fomentan patrones atribucionales caracterizados por la indefensión («la verdadera vida es la que viven otros», «los cambios son golpes de fortuna»...).

En la medida en que los responsables de la orientación estén convencidos de que cuanto más ajustada a la realidad sea la comprensión del mundo que maneje el adolescente, mejor será su ajuste personal presente y futuro, sugerimos que la labor de orientación incluya el esfuerzo para que toda la enseñanza secundaria contribuya a la presentación de esa visión

ajustada de la complejidad y la diversidad del hecho humano. Hay muchas lecturas de contenidos histórico, antropológico, sociológico o psicológico que pueden contribuir a conformar esa visión. Por ejemplo, el libro del antropólogo Marvin Harris *Nuestra especie* (1989) ofrece una información muy completa y asequible sobre quiénes somos y el por qué de muchos de nuestros comportamientos. Una lectura complementaria de la anterior y también básica para comprender la complejidad y la interdependencia del mundo en que vivimos y la corresponsabilidad de todos en las soluciones globales es *Nuestro futuro común* (1987), publicado por la Comisión mundial del medio ambiente y del desarrollo. También invita a la reflexión la irónica y divertida descripción, libre de prejuicios eurocéntricos, que el samoano Tuiavii de Tiavea hizo del mundo del hombre blanco en *Los Papalagi*. Generalizando esa misma estrategia de leer para comprender, el orientador puede recomendar la lectura de libros que expresan la capacidad adulta para pensar y entender el mundo –por ejemplo, la amena y sistemática novela de Jostein Gaarder, *El mundo de Sofía*, o la más subjetiva versión que ofrece Albert Einstein en su *Mi visión del mundo*–. En otros casos, podremos recomendar la lectura de estimulantes relatos introspectivos que ayuden a reflexionar sobre el propio lugar en el mundo –por ejemplo, *El segundo sexo*, de Simone Beauvoir, o el mucho más apasionante *Confieso que he vivido* de Pablo Neruda–.

Pero la comprensión del mundo no se basa sólo en el conocimiento más o menos científico o filosófico. Hemos comenzado este apartado refiriéndonos al

uso de dos fantasías, la fábula personal y la audiencia imaginaria, por parte de los adolescentes para el ajuste de su identidad personal. Ello nos sirve también para no perder de vista el papel de la fantasía en la comprensión del mundo y en la formulación de nuestros proyectos personales. Si la fantasía infantil consiste en imaginar lo que no existe en el mundo que vemos, la fantasía adulta consiste en imaginar lo que podría existir en el mundo que no vemos (Bruner, 1994). Muchas ficciones literarias –más o menos inspiradas en hechos reales– pueden ser fuentes útiles de conocimiento acerca del mundo y pueden promover eficazmente la reflexión del adolescente acerca de su propio futuro. Novelas con estructura de narración biográfica, como *El plan infinito*, de Isabel Allende, o abiertamente introspectivas, como *Juventud, egolatría* de Pío Baroja, o *Niebla* de Miguel de Unamuno, pueden servir eficazmente para ese propósito, al igual que la mayor parte de la literatura que lleva la etiqueta de «juvenil» (conviene, no obstante, prestar atención a los intervalos de edad a los que mejor corresponden; por ejemplo, la edad límite para disfrutar de verdad con *Un capitán de quince años* de Julio Verne son los 14 años). Un caso especial es el de la literatura supuestamente infantil que adopta perspectivas y juegos de lenguaje más propios de la edad adulta, que sirven a los adolescentes para tomar distancia de la ingenuidad infantil, como es el caso de los *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl, o la serie protagonizada por *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo.

La percepción y las expectativas del adolescente acerca de su lugar en el mundo son tanto más sensibles a las in-

fluencias ideológicas (políticas o religiosas) externas cuanto más débil sea su personalidad. Un autoconcepto fuerte y el sentimiento de autoeficacia que le acompaña suelen corresponderse con percepciones y expectativas más optimistas respecto al lugar propio en el mundo; la razón de que esto sea así es porque se perciben a sí mismos con mayores potencialidades y como más capaces de aprovecharlas para su crecimiento personal, es decir, más libres para ser protagonistas de su propio futuro.

La personalidad integrada: el crecimiento personal

Algunos mitos tradicionales son útiles a veces para presentar algunas ideas interesantes. En relación con el asesoramiento en la edad adolescente hay dos mitos bastante sugerentes y complementarios. Se trata del mito de la metamorfosis y del mito del viaje iniciático, ambos con una amplia y aprovechable representación literaria.

El mito de la metamorfosis está presente de muchas maneras en la literatura. Quizás sus expresiones extremas sean dos cuentos bien distintos: un cuento optimista de final feliz, *El patito feo* y otro pesimista, *La metamorfosis*, de Franz Kafka. Ambos hablan del crecimiento, de cómo se siente al ser objeto de una transformación y de cómo reaccionan los demás a los cambios experimentados por la persona. Puesto que a muchos de los adolescentes les gusta hablar de sí mismos y de cómo se sienten –más adelante

diremos también algo acerca de las habilidades de comunicación–, puede ser una buena idea proponer un debate acerca del crecimiento personal –con todas sus transformaciones, físicas, fisiológicas y psicológicas–. Las metamorfosis no siempre afectan al aspecto exterior; de hecho, son las transformaciones interiores, experimentadas como crecimiento o imposibilidad de crecimiento, las que acaban resultando más decisivas. Otro cuento, *Juan Salvador Gaviota*, de Richard Bach, ilustra –con la metáfora de la libertad de volar– ese reto adolescente de crecer interiormente, la necesidad de buscar desafíos que impulsen el desarrollo personal.

El mito del viaje iniciático que proporciona sabiduría –el camino de perfección de la literatura mística– está presente en la literatura desde la *Odisea*, de Homero, hasta las novelas de aventuras recientes⁴. Una parte significativa de la literatura de todos los tiempos, –no sólo la juvenil, aunque quizás ésta especialmente– ha tratado la idea de la travesía que exige superar una sucesión de pruebas ante las cuales el personaje debe ser cada vez más hábil y capaz –más cerca de la perfección–, para llegar finalmente a conocer y ocupar su lugar en el mundo. El mito del viaje transformador evoca remotamente los ritos de iniciación y propone abiertamente la meta del crecimiento personal, del cultivo de la persona en su totalidad –integrando las dimensiones afectivas, intelectuales, morales, sociales...–. Más explícito como viaje de iniciación y de búsqueda interior

4. Ese mito del camino como viaje de proyección interior impregna también otras tradiciones, como es el caso de los peregrinajes religiosos –Camino de Santiago, el viaje a La Meca...–, cuyo simbolismo se perpetúa y actualiza de algún modo en las romerías contemporáneas.

—y por ello más fácil—, aunque de menor calidad literaria, es el relatado en *El alquimista*, de Paulo Coelho, también muy accesible para lectores adolescentes.

Uno de los viajes más llenos de contenido simbólico y de imágenes sugerentes es el de Gulliver en la genial obra de Jonathan Swift. *Los viajes de Gulliver* admiten muy diversas lecturas y por ello han sido objeto de una exhaustiva crítica, pero la potencialmente más interesante para nuestro propósito —e inédita por cuanto conoce el autor de estas líneas— es precisamente en clave de la experiencia de transición evolutiva, que confiere al texto un carácter metafórico muy probablemente ajeno a las intenciones de su autor. Como sin duda recuerda el lector, Gulliver se ve forzado a abandonar el comfortable mundo familiar de su infancia y a arriesgarse en un incierto y peligroso viaje —que se convertirá en una sucesión de viajes— con múltiples peripecias y reiterados naufragios de final sorprendente y feliz. La primera aventura de su periplo consiste en que, tras su primer naufragio, despierta en un mundo de enanos caprichosos y estúpidos que se rigen por leyes ilógicas; se descubre a sí mismo como un gigante entre liliputienses siempre dispuestos a conflictos y peleas por motivos nimios, cuyos juegos no le interesan y de los cuales se cansa bien pronto. Abandonar Liliput, la comodidad de ser el gigante del país, le lleva al mundo contrario, a un país de gigantes donde es tratado como un animalito curioso y bufonesco y entre quienes se ve obligado constantemente a demostrar sus cualidades y méritos para hacerse respetar. Los siguientes viajes le llevarán a mundos en los que irá descubriendo las reglas —por otra parte bastante absurdas en el irónico retrato que ofrece

Swift— del conocimiento científico, de la historia y de la política. Su último y definitivo viaje le lleva al país de los *houbnbnms* —donde los caballos se organizan en una sociedad virtuosa, frente a los *yahoos*, homínidos dominados por sus instintos—, el único lugar donde se siente paradójicamente feliz; supone la llegada a una sociedad organizada de acuerdo con firmes principios morales.

Así descrito, el viaje de Gulliver es el recorrido del adolescente por los distintos momentos de su edad de transición. Primero tomará conciencia, casi de repente, de no ser ya un niño —un liliputiense de esos de los que ahora se siente tan diferente y observa con cierta superioridad y desprecio—; renunciar a Liliput, a la cómoda seguridad de dominar en el mundo de la infancia, le conduce inesperadamente a la situación inversa, a ser un recién llegado desvalido en el mundo de los mayores que no le reconocen como un igual y a quien, en un periodo de aplazamiento, someten a pruebas más o menos incógnitas que le aseguran el reconocimiento de una identidad y un lugar propios desde los que podrá, más adelante, adentrarse en los mundos del conocimiento y la moral. Los viajes de Gulliver vienen a ser, a su modo, un paradigma de la odisea y la metamorfosis del adolescente en su transición de la infancia al mundo adulto.

Orientación personal en el dominio de la adaptación social

La adquisición de habilidades de comunicación

Prácticamente todos los programas de orientación —igual que los de trabajo

en grupo— incluyen ejercicios para mejorar las habilidades comunicativas —por ejemplo, el de Muñoz Sánchez, Trianes Torres y Jiménez Hernández (1994, ver también en este mismo volumen)—. Quizás esa unanimidad responda a una suposición básica que no siempre se hace explícita: la capacidad para comunicarse eficazmente con los demás no es una destreza elemental adquirida por completo y de modo definitivo en los primeros años de vida, sino una capacidad compleja en continuo desarrollo, esencial para el desempeño social y, por lo general, pobremente adquirida todavía al final de la infancia. También suele asumirse que toda persona dispone de un cierto repertorio comunicativo; por lo tanto, siempre se habla de «mejorar» las destrezas comunicativas.

Esa mejora es cuantitativa y cualitativa. Es decir, se suele tratar de ampliar los repertorios comunicativos y de hacerlos más eficientes. Las dos destrezas básicas de la comunicación son la comprensión y la expresión. La comprensión tiene que ver sobre todo con la escucha —también con la lectura—; aprender a escuchar supone un ejercicio de descentración cognitiva y de empatía emocional. La

expresión tiene que ver sobre todo con el habla —y con la escritura—; aprender a decir, aprender a hablar de ciertos temas, no es algo fácil y natural —como bien muestra el excelente libro de María Cardinal, *Las palabras para decirlo*—. En la mayor parte de los programas, el objetivo de mejora de las habilidades comunicativas, dotando a los sujetos de repertorios más amplios y sofisticados de recursos comunicativos, forma parte de propuestas de intervención más amplias y ambiciosas, que contemplan también objetivos relacionados con la autoestima, las habilidades de relación social, etc. Así ocurre, por ejemplo, en las actividades propuestas por Brunet y Negro (1982) o en el programa de Goldstein *et al.* (1989). Sirvan como ilustración de lo que venimos diciendo los objetivos instruccionales del programa de Pope *et al.* (1988) en el ámbito de las habilidades de comunicación —ver figura 6—.

Lamentablemente, todos los programas destinados a adolescentes que incluyen entre sus objetivos las habilidades de comunicación interpersonal suelen detenerse en el dominio de los recursos conversacionales. Para ir un poco más allá es preciso recurrir a manuales espe-

- a) Escuchar: prestar atención, no interrumpir, mostrar comprensión, mostrar interés...
- b) Hacer preguntas...
- c) Compartir, ofrecer, ofrecerse...
- d) Cooperar en las actividades del grupo.
- e) Pedir prestado.
- f) Hacer cumplidos.
- g) Recibir cumplidos.
- h) Sumarse cordialmente a la actividad del grupo.
- i) Abandonar o terminar la interacción o actividad con el grupo cordialmente.
- j) Mantener la conversación y desarrollar el contenido conversacional apropiado.

Figura 6. Habilidades de comunicación (tomado de Pope *et al.*, 1988, pag, 114).

cializados de retórica, disciplina minoritaria en nuestros días, si bien en tiempos fue considerada como el eje vertebrador de las enseñanzas en estas edades. Esta reivindicación de la retórica no es incompatible con una llamada de atención sobre la necesidad de facilitar a los adolescentes la adquisición de destrezas en otro dominio comunicativo igualmente relevante y mucho más contemporáneo: el de las tecnologías de comunicación electrónica.

Para promover la toma de conciencia sobre la importancia de aprender a comunicarse adecuadamente y para facilitar el dominio de algunas habilidades expresivas, puede resultar provechosa la lectura y el comentario de cualquiera de las lecturas que venimos mencionando y de cualquier otra obra literaria. Muchas de las ya citadas reflejan las dificultades del adolescente para expresar y comunicar sus experiencias; otros libros presentan modelos narrativos de la experiencia adolescente; los ya mencionados *Diario de Ana Frank* y *El guardián entre el centeno*, de J.D. Salinger, entran dentro de esas categorías.

Dicho lo anterior, es preciso recordar que, si bien los textos literarios más o menos acreditados son una buena fuente de conocimiento de los recursos expresivos del lenguaje, el escenario real donde los/as adolescentes ponen en práctica sus habilidades comunicativas y, por lo tanto, el contexto de uso y verdadero aprendizaje de esas habilidades, es el grupo de iguales (Rodríguez Gutiérrez, 1994). Con frecuencia los problemas de comunicación en las situaciones cotidianas no resultan de un déficit en los repertorios comunicativos, sino de la falta de confianza en los interlocutores potenciales. Pennebaker (1980) recomienda

el ejercicio de la escritura como procedimiento para ganar confianza en uno mismo y en los demás.

La adquisición de habilidades para las relaciones sociales

Los programas de mejora de las habilidades sociales son probablemente, junto con los de mejora de la inteligencia –programas de enseñar a pensar, ya nos referimos anteriormente a ellos– los que han tenido un mayor desarrollo y más se han multiplicado, si bien es cierto que, a diferencia de aquellos –que tienen un fundamento teórico tan diverso como son diferentes los modelos del desarrollo de la mente–, las coincidencias entre los programas de entrenamiento de las habilidades sociales suelen ser muy amplias –véase, por ejemplo, los de Caballo (1987), Goldstein *et al.* (1989), Kelly (1992), Monjas Casares (1993), o Muñoz Sánchez, Trianes Torres y Jiménez Hernández (1994).

Estos programas consisten en una serie de actividades diseñadas para trabajar en grupo; por ejemplo, *El Programa de Aprendizaje Estructurado de Habilidades Sociales* de Goldstein *et al.* (1989) se fundamenta en tres principios metodológicos: la imitación de modelos, la dramatización o juego de roles y la dinámica y organización del propio grupo de aprendizaje estructurado.

Para ilustrar el tipo de objetivos que contemplan los programas de habilidades sociales, las figuras 7 y 8 presentan las áreas y objetivos del *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*, de Monjas Casares (1996) –figura 7–, y del *Programa de Aprendizaje Estructurado de Habilidades Sociales*, de

<p>Área 1: Habilidades básicas de interacción social</p> <ol style="list-style-type: none">1.1. Sonreír y Reír1.2. Saludar1.3. Presentaciones1.4. Favores1.5. Cortesía y amabilidad	<p>Área 4: Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones</p> <ol style="list-style-type: none">4.1. Autoafirmaciones positivas4.2. Expresar emociones4.3. Recibir emociones4.4. Defender los propios derechos4.5. Defender las propias opiniones
<p>Área 2: Habilidades para hacer amigos/as</p> <ol style="list-style-type: none">2.1. Reforzar a los otros2.2. Iniciaciones sociales2.3. Unirse al juego con otros2.4. Ayuda2.5. Cooperar y compartir	<p>Área 5: Habilidades de solución de problemas interpersonales</p> <ol style="list-style-type: none">5.1. Identificar problemas interpersonales5.2. Buscar soluciones5.3. Anticipar consecuencias5.4. Elegir una solución5.5. Probar la solución
<p>Área 3: Habilidades conversacionales</p> <ol style="list-style-type: none">3.1. Iniciar conversaciones3.2. Mantener conversaciones3.3. Terminar conversaciones3.4. Unirse a la conversación de otros3.5. Conversaciones de grupo	<p>Área 6: Habilidades para la relación con adultos</p> <ol style="list-style-type: none">6.1. Cortesía con el adulto6.2. Refuerzo al adulto6.3. Conversar con el adulto6.4. Peticiones al adulto6.5. Solucionar problemas con adultos

Figura 7. Areas y objetivos del *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*, de Monjas Casares (1996).

Goldstein *et al.* (1989) –figura 8–. Como puede comprobarse –y tal como anunciamos con anterioridad–, ambos programas contemplan algunos objetivos relacionados con la adquisición de habilidades comunicativas básicas.

Además de estos programas, diseñados para ser aplicados en intervenciones específicas, el propio desarrollo de los contenidos curriculares de la educación secundaria permite contar con elementos suficientes como para integrar los contenidos relativos a habilidades sociales en las propuestas educativas de los centros –véase, por ejemplo, el programa *Aprender a convivir* (MEC, 1992)–. En todo caso, lo que parece resultar más efectivo

es proporcionar al alumnado las oportunidades para poner en práctica sus habilidades sociales.

Los programas de mejora de las habilidades sociales, como hemos podido ver en los ejemplos anteriores, suelen tratar de modo indiferenciado los repertorios de competencias supuestamente útiles para desenvolverse en las relaciones interpersonales. No obstante, puede resultar oportuno y clarificador distinguir diferentes dominios de interacción que requieren aprendizajes específicos. El primero de ellos es el de la asertividad, la afirmación de la individualidad; otros son los de las relaciones en grupos y en la sociedad y, por último, el de la intimidad.

<p>Grupo I: Primeras habilidades sociales</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 	<ol style="list-style-type: none"> 27. Defender los derechos propios 28. Responder a las bromas 29. Evitar problemas con los demás 30. No entrar en peleas
<p>Grupo II: Habilidades sociales avanzadas</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Pedir ayuda 10. Participar 11. Dar instrucciones 12. Seguir instrucciones 13. Disculpase 14. Convencer a los demás 	<p>Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés</p> <ol style="list-style-type: none"> 31. Formular una queja 32. Responder a una queja 33. Demostrar deportividad después de un juego 34. Resolver la vergüenza 35. Arreglárselas si te dejan de lado 36. Defender a un amigo 37. Responder a la persuasión 38. Responder al fracaso 39. Enfrentarse a mensajes contradictorios 40. Responder a una acusación 41. Prepararse para una conversación difícil 42. Hacer frente a las presiones del grupo
<p>Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Reconocer los propios sentimientos 16. Expresar los propios sentimientos 17. Comprender sentimientos de otros 18. Enfrentarse al enfado de otro 19. Expresar enfado 20. Afrontar el miedo 21. Autorrecompensarse 	<p>Grupo VI: Habilidades de planificación</p> <ol style="list-style-type: none"> 43. Tomar la iniciativa 44. Discernir sobre la causa de un problema 45. Establecer un objetivo 46. Autoevaluar las propias habilidades 47. Recoger información 48. Resolver los problemas de acuerdo con su importancia 49. Tomar decisiones 50. Concentrarse en la tarea
<p>Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión</p> <ol style="list-style-type: none"> 22. Pedir permiso 23. Compartir algo 24. Ayudar a los demás 25. Negociar 26. Iniciar el autocontrol 	

Figura 8. Objetivos del Programa de Aprendizaje Estructurado de Habilidades Sociales, de Goldstein et al. (1989).

Definición y afirmación de la individualidad

Con una u otra denominación, prácticamente todas las propuestas relativas a habilidades sociales contemplan la adquisición de destrezas relacionadas con la afirmación de la individualidad en el grupo. Un ejemplo de estos programas es

el tratamiento que recibe la *asertividad* en el taller propuesto por Cabra y Sarasibar (1995), centrado en la adquisición de técnicas afirmativas (disco rayado, aserción negativa, compromiso viable, autorrevelación, banco de niebla e interrogación negativa). El ejercicio de la asertividad puede suponer en algunos casos plantear conflictos; el objetivo de la

orientación al respecto no es evitar esos conflictos, sino enseñar a plantearlos de modo que hagan posible su resolución.

Si el trabajo de orientación personal pretende ser coherente, el fomento de la asertividad mantendrá una estrecha relación con las actividades destinadas a definir el autoconcepto y mejorar la autoestima y el patrón atribucional, así como con las decisiones relativas a la organización de las enseñanzas y de la vida del centro que tiendan a propiciar una participación más amplia y responsable por parte del alumnado.

El individuo en el grupo

Otro capítulo importante es el manejo de las dinámicas de grupo, tanto como mero participante cooperativo, como en el rol de líder. En primer lugar, el grupo, especialmente el grupo informal, es el entorno en el que tejer una red de vínculos gratificantes que, en caso necesario, apoyen el autoconcepto. Por otra parte, el ejercicio del liderazgo es una interesante experiencia autoafirmativa, en línea con la estrategia del *empowerment*. El liderazgo eficaz e inteligente supone el dominio de un repertorio relativamente especializado de estrategias. Una adecuada valoración y operatividad funcional de las tareas de representación estudiantil puede ser una eficaz invitación para que el alumnado se inicie en la experiencia de liderazgo. Complementariamente, se pueden encontrar ideas de actividades para trabajar estos contenidos en casi todos los manuales de psicología de los grupos, que suelen incluir ejercicios útiles para aprender a manejar la comunicación y las dinámicas de un grupo.

A menudo pueden surgir roces y conflictos interpersonales en el seno de un grupo en el que la comunicación y la codependencia es estrecha. Algunos programas, como el de Pope *et al.* (1988), contemplan actividades para aprender a manejar y resolver esta clase de conflictos.

El individuo en la sociedad

La integración de los adolescentes y jóvenes en la sociedad se produce al mismo ritmo al que sus conductas se asemejan a las de los adultos. Por eso, el primer espacio de orientación focaliza en esos repertorios concretos de conductas. La puerta que abren los ejes transversales del curriculum puede aprovecharse para introducir contenidos relativos a educación para la igualdad de sexos, de acción a favor de la paz o la solidaridad, para la sexualidad y paternidad/maternidad conscientes, para el consumo responsable, etc. Un dominio especialmente sensible es el referido a la prevención del consumo de drogas –ver, por ejemplo, Botvin (1995)–.

Adoptando una perspectiva más global, ya anteriormente hemos mencionado que una de las preocupaciones del adolescente es definir su lugar en el mundo. Esa preocupación personal implica la entrada en la vida social como protagonista autónomo. Se trata de un protagonismo generalmente limitado en un principio, pero que encuentra un interesante espacio de desarrollo en, por ejemplo, los movimientos sociales. A través de la participación en tales movimientos, muchos adolescentes y jóvenes aprenden a actuar en el seno de organizaciones complejas y acceden a redes

de coordinación e intercambio de información que ensanchan enormemente los límites anteriores de su experiencia y les introducen en el mundo social adulto.

El éxito de esa integración depende en notable medida de la actitud (más o menos receptiva) del entorno social, pero también de los propios sujetos que acceden a la actividad social. Los sujetos con suficiente autoestima y un repertorio también suficiente de habilidades sociales suelen ser más capaces de «ganarse» la aceptación de los círculos sociales a los que acceden. Algunas lecturas pueden orientar esta integración. La *Política para Amador*, de Fernando Savater (1992), presenta de un modo bastante comprensible la perspectiva de lo complejo en la comprensión del funcionamiento de la vida social y plantea dos de los dilemas políticos centrales: entre orden y libertad, y entre felicidad individual y colectiva. Otras lecturas que pueden acercar al adolescente al interés por la cosa pública —aparte de la presencia habitual de la prensa diaria en clase, desde las edades de primaria— pueden ser *Rebelión en la granja*, de George Orwell, o *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, de Elizabeth Burgos.

Intimidación, amor, felicidad y futuro

El capítulo final que queda por tocar es el de la *educación sentimental*. La capacidad para tener éxito en el amor y en la búsqueda de la felicidad determina en muchos casos (por no decir casi siempre) el futuro de las personas. Argyle (1987) analiza las fuentes de felicidad percibidas por las personas y ofrece un conjunto de sugerencias acerca de cómo

incrementar la felicidad; no se trata, por supuesto, de un manual, sino de un conjunto de informaciones y reflexiones que pueden ser de alguna utilidad para quienes desean mejorar su bienestar personal. Requena Santos (1994) sostiene que la estrategia que proporciona un mejor ajuste social y mayor bienestar personal es la que combina un abundante número de amistades con lazos relativamente débiles, junto con unas pocas relaciones íntimas, con lazos más fuertes y estrechos.

En relación con esto último, no podemos dejar de señalar que la principal fuente de inquietud sentimental en la adolescencia y juventud suelen ser las relaciones amorosas. Quienes trabajan con adolescentes o comparten la vida familiar con un o una adolescente saben bien que la principal fuente de educación sentimental en estos planos procede de los y las compañeros/as, del grupo de iguales, que con frecuencia se nutre a su vez de la experiencia en contextos muy ajenos a los adultos («territorios sin viejos») y de los contenidos más o menos románticos y más o menos poéticos de las letras de las canciones —a veces lamentables desde la óptica adulta racional— de moda entre los adolescentes. Para compensar estas influencias disponemos de no demasiados recursos. Sternberg (1988) nos proporciona un original y convincente marco conceptual para analizar y comprender los sentimientos amorosos, una concepción triangular integrada por intimidad, pasión y compromiso. Esa aproximación científica y racional puede equilibrarse satisfactoriamente con algunas de las incontables producciones literarias sobre este tema (a pesar de lo que parece pensar un buen número de adul-

tos, los adolescentes leen con agrado, especialmente si comparten esa lectura con sus iguales), desde el emotivo y conservador ensayo de C.S. Lewis, *Los cuatro amores*, a la singular y desprejuiciada novela iniciática de Stephen Vizinczey, *En brazos de la mujer madura*, pasando por la visión barroca y posmoderna de Milan Kundera en *La insoportable levedad del ser*, por la divertida y lúcida *Del amor*, de Alain de Botton, y por otros muchos libros de novela, teatro o poesía que suelen abordar este asunto con mayor dedicación y acierto que los tratados de psicología.

Un problema bien diferente pero que con frecuencia tiene parte de su origen en la deficiente educación sentimental (la otra parte de su origen la tiene en la deficiente educación sexual y en materia de anticonceptivos) es el de la maternidad adolescente. Tal vez la única acción preventiva que cabe en el medio escolar para evitar los embarazos de las adolescentes sea integrar sistemáticamente los contenidos de sexualidad y anticoncepción (y prevención del SIDA) en los programas de acción tutorial y de orientación, adoptando en todo caso una visión positiva de la sexualidad, que distinga claramente entre responsabilidad y juego, sin actitudes mojigatas o intimidatorias.

Tal como la hemos tratado de presentar a lo largo de este artículo, la orientación personal no consiste en otra cosa que en procurar que cada cual cuente con los recursos para aprovechar al máximo las experiencias que le depara su tránsito de la infancia a la edad adulta, las experiencias que ayudan a crecer. Como dice el título, se trata de acompañar a Gulliver, no para ahorrarle el viaje, ni los naufragios, ni el asombro, no para dirigir su periplo y

prefijar su puerto de llegada, sino para asegurar que se hace a la mar, con confianza, ilusión y curiosidad por los mundos que le esperan, y que disfruta su viaje.

Referencias

- AGUIRRE BATZÁN, A. (Ed.) (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- ARGYLE, M. (1987). *The Psychology of Happiness*. [La psicología de la felicidad. Madrid: Alianza, 1992].
- BADILLO LEÓN, I. (1994). Los ritos iniciáticos en la adolescencia. En: A. Aguirre Batzán (Ed.). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BAUTISTA, R. y otros (1992). *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BOTVIN, G.J. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología Conductual*, 3 (3), 333-356.
- BRUNER, J.S. (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J.J. y NEGRO FAILDE, J.L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ed. San Pío X.
- CABALLO, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CABRA, J. y SARASÍBAR, X. (1995). «No digas que sí, cuando quieras decir

- que no». Taller de habilidades sociales. *Aula material*, 29 (suplemento de *Aula de Innovación Educativa*, 36).
- CARMONA GALLEGO, A., MARCO MACARRO, M.J., PAZ RODRÍGUEZ, J.I. y SÁNCHEZ MEDINA, J.A. (1989). Cambio de actitud y comunicación persuasiva: claves para comprender los procesos de captación y conversión a sectas. *Apuntes de Psicología*, 28-29, 33-37.
- CLEMENS, H., BEAN, R. y CLARK, A. (1988). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate.
- COLEMAN, J.C. (1982). *The Nature of Adolescence*. Londres: Methuen & Co. [*Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985].
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1987). *Our Common Future*. Cambridge: Oxford University Press. [*Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza, 1989]
- DÍEZ DE ULZURRUM, A. y MASEGOSA, A. (1995). Orientación Personal. *Guix*, 39 y 40 (suplementos de *Guix*, 207 y 208, -en catalán-).
- ELKIND, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13, 127-134.
- FIERRO, A. (1990a). 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.
- FIERRO, A. (1990b). Relaciones sociales en la adolescencia. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P., GERSHAW, N.J. y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- GONZÁLEZ GARZA, A.M^a. (1987). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- GONZÁLEZ TORRES, M^a.C. (1994). El autoconcepto: en la encrucijada de la acción tutorial y orientadora. *Comunidad Educativa*, 217, 6-13.
- HARRIS, M. (1989). *Our Kind*. New York: Harper & Row. [*Nuestra especie*. Madrid: Alianza, 1995].
- HOLZMAN, L. y POLK, H. (1992). La historia es el tratamiento. Introducción a la terapia social. *Apuntes de Psicología*, 34, 15-30.
- HOPKINS, J.R. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- HOWE, L.M. y HOWE, M.M. (1979). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de clarificación de valores*. Madrid: Santillana, 1979.
- JAMES, P. (1996). Learning to Reflect: A story of Empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 81-98.
- KELLY, J.A. (1990). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. Bilbao: DDB.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press. [*La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991].
- LÚQUE LOZANO, A., CRESPO GARCÍA, M., RODRÍGUEZ ORTIZ, I.R. y TOUCEDO CARMONA, M.M. (1995). El psicólogo como orientador en la educación secundaria. *Apuntes de Psicología*, 43, 109-127.
- LUTF, J. (1976). *La interacción humana*. Madrid: Marova.

- MANASSERO MAS, A. y VÁZQUEZ ALONSO, A. (1994). Orientación personal mediante técnicas de cambio atribucional aplicadas para la mejora del rendimiento escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 160, 493-516.
- MANASSERO MAS A., VÁZQUEZ ALONSO, A. y otros (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: CIDE/MEC.
- MCCOMBS, B.L. (1993). Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En: J.A. Beltrán, V. Bermejo, M^a.D. Prieto y D. Vence (Eds.) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Orientación y tutoría en Secundaria Obligatoria*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C.
- MONJAS CASARES, M.I. (1996). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social* (PEHIS). Madrid: CEPE.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, A., TRIANES TORRES, M^a.V. y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo. *Infancia y Sociedad*, 24, 50-77.
- NICKERSON, R.S., PERKINS, D.N. y SMITH, E.E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1986). *Learning Strategies*. [Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana, 1987].
- PENNEBAKER, J.W. (1980). *Opening up. The Healing Power of Confiding in Others*. [El arte de confiar en los demás. Madrid: Alianza, 1994].
- PERKINS, D.D. y ZIMMERMAN, M.A. (1995). Empowerment Theory, Research, and Application. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 569-580.
- PIZARRO, F. (1986). *Aprender a razonar*. Madrid: Alhambra Longman (Colección Biblioteca de recursos didácticos).
- POPE, A.W., McHALE, S.M. y CRAIGHÉAD, W.E. (1988). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca, 1996.
- PRESSEISEN, B.Z. (1993). La implementación del pensamiento en el currículum escolar. En: J.A. Beltrán, V. Bermejo, M^a.D. Prieto y D. Vence (Eds.) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- REQUENA SANTOS, F. (1994). Redes de amistad, felicidad y familia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 66, 73-89.
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, M. (1994). La vivencia grupal en la adolescencia. En: A. Aguirre Batzán (Ed.). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SAVATER, F. (1992). *Política para Amador*. Barcelona: Ariel.
- STERNBERG, R.J. (1986). Intelligence, Wisdom, and Creativity: Three is better than one. *Educational Psychologist*, 21 (3), 175-190.
- STERNBERG, R.J. (1988). *The Triangle of Love: Intimacy, Passion, Commitment*. [El triángulo del amor. Intimidad, pasión y compromiso. Barcelona: Paidós, 1989].
- STERNBERG, R.J. (Ed.) (1990). *Wisdom. Its Nature, Origins, and Development*. Cambridge: Cambridge University

Press. [*La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1994].

STERNBERG, R.J. (1993). La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación. En: J.A. Beltrán, V. Bermejo, M^a.D. Prieto y D. Vence (Eds.) *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

VICENTE CASTRO, F. (1994). Ideología y valores en la adolescencia. En: A. Aguirre Batzán (Ed.). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.

ZIMMERMAN, M.A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-600.