

COMUNICACIÓN ORIENTADORA Y ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN

Luis M. Sobrado Fernández

Cristina Ceinos Sanz

Ana I. Couce Santalla

Raquel Rial Sánchez

Resumen

El profesorado que realiza actividades tutoriales precisa tener en cuenta, para un conocimiento adecuado de sus tutorizados que éstos están atravesando por un período evolutivo determinado, que su actividad se desarrolla en relación con las instituciones escolares, que se ingresa en ellas con un historial personal y familiar previo, que se inserta en una clase con un grupo de compañeros/as y que se interrelaciona con un educador/a. Al profesorado tutor además de competencias propias de su actividad docente le corresponde de forma específica responsabilizarse del proceso de aprendizaje holístico de sus educandos. El conocimiento y la comunicación con sus alumnos es el requisito previo y fundamental para que el profesor/a tutor pueda efectuar su función psicopedagógica con ellos. La relación de la tutoría consiste básicamente en un proceso de comunicación interpersonal, donde sus participantes (educador/a, educandos/as, etc.) expresan sentimientos, ideas, emociones, etc., de sí mismos, por medio de signos verbales o gestuales y con la intencionalidad de intervenir e influir de algún modo en la conducta de las demás personas (Valdivia, 1998). La finalidad de la comunicación tutorial consiste en dar y recibir "feed-back" constante. Esta técnica demanda unas habilidades en saber desenvolver la sensibilidad comunicativa respecto a las necesidades de los miembros restantes del grupo tutorial y ser capaz de ponerse en el lugar de los otros.

Descriptor: orientación, tutoría, comunicación.

Abstract

The teaching staff who carry tutorials need to bear in mind the fact that their pupils are going through a specific period of evolution, that their daily activity revolves around the school bodies, that they bring with them a personal baggage which is both of personal and family nature, that they are entering a class with a group of companions who in turn interact with an educator. All of the above mentioned aspects must be taken into account if the tutor desires to have an adequate knowledge of his pupils. The teaching tutors are directly responsible for the entire educational process of their pupils, as well as all the other responsibilities that a teacher has. Both knowledge and communication with their pupils are fundamental requirements for a tutor to be able to carry out his/her psycho-pedagogical role with them. The nature of a tutorial basically consists in an interpersonal communication process, where its participants (educator, pupils, etc) express their feelings, ideas, emotions, etc., about themselves, via verbal signs or gestures and with the intention of intervening and influencing, in some way, the behaviour of other people (Valdivia, 1998). The final aim of tutorial communication consists in giving and receiving, a constant feed-back. This technique demands a series of abilities to know how to develop a communicative sensitivity in relation to the other members of the tutorial, as well as being able to put yourself in their place.

Key words: guidance, tutorial counselling, communication.

Recibido: 28/01/2005

Aceptado: 27/04/2005

Introducción

El profesorado que ejerce funciones tutoriales y más especialmente en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales tiene que saber orientar su desarrollo evolutivo y su aprendizaje global teniendo en cuenta las posibles deficiencias que en este sentido surjan en el proceso educativo.

Para llevar a buen término la función tutorial se precisa como condición *sine qua non* conocer y comunicarse con todos los escolares que se encuentren en el grupo de sujetos que son atendidos en la tutoría. De esta forma se podrá diagnosticar si el proceso de desarrollo personal y formativo es el idóneo y en caso negativo adoptar las decisiones convenientes (Baudrit, 2000).

El profesorado que realiza actividades tutoriales precisa tener en cuenta para un conocimiento adecuado de sus tutorizados que éstos están atravesando por un período evolutivo determinado, que su actividad se desarrolla en relación con las instituciones escolares, que se ingresa en ellas con un historial personal y familiar previo, que se inserta en una clase con un grupo de compañeros/as y que se interrelaciona con un educador/a.

El profesor/a tutor/a en el instante de comunicarse con sus educandos debe disponer de un modelo teórico que le oriente en su actividad considerando la necesidad de conocer a sus tutorizados como personas en fase de desarrollo y para atenderlos también en cuanto sujetos que tratan de aprender una serie de conceptos, pautas y actitudes formativas (Menchen, 1999).

Al profesor tutor, además de una serie de competencias propias de su actividad como docente, le corresponde de forma específica responsabilizarse del proceso de aprendizaje holístico de sus educandos y considerar la percepción que tiene de cada uno de ellos a su familia y al resto de educadores (Arnaiz e Isus, 1995).

El conocimiento y la comunicación con sus alumnos es el requisito previo y fundamental para que el profesor/a tutor pueda efectuar su función psicopedagógica con ellos (Marroquín y Villa, 1995).

El profesorado tutor en su trato y comunicación directa con sus tutorizados, en la sala de clase y fuera de ella, dispone de un bagaje importante y directo de conocimiento de ellos, pero para que este sea una base de partida sólida y consistente sobre la cual fundamentar la acción tutorial necesita asentarse en competencias precisas que en ciertas condiciones de utilización, posibilitan transformar las primeras percepciones intuitivas del alumnado que le corresponde tutorizar en informaciones lo más rigurosas posibles y válidas para fundamentar su acción orientadora (Sobrado y Ocampo, 2000).

1. Conceptualización de la comunicación tutorial

La relación de tutoría consiste básicamente en un proceso de comunicación interpersonal, donde sus participantes (educador/a, educandos/as, etc.) expresan sentimientos, ideas, emociones, etc., de sí mismos, por medio de signos verbales o gestuales y con la intencionalidad de intervenir e influir de algún modo en la conducta de las demás personas (Valdivia, 1998).

El comportamiento comunicativo en la función tutorial ofrece dos polos implicados dialécticamente que se influyen mutuamente a través de un proceso no lineal y de naturaleza circular donde el hablar y el escuchar se ejercitan de un modo simultáneo (Baudrit, 1999).

El proceso circular en la comunicación interpersonal de la acción tutorial es básicamente el siguiente:

1. El profesor tutor es emisor de un determinado mensaje y receptor de la reacción correspondiente de sus tutorizados.
2. Mientras los educadores están hablando captan las señales emitidas por el alumnado.
3. Las señales percibidas por los tutores le sirven de orientación para regular la formulación de su mensaje de acuerdo con las actitudes manifestadas por los tutorizados.
4. Los escolares son conscientes de cómo su comunicación verbal, gestual, ... repercute en el profesorado tutor.
5. El alumnado puede modificar su comunicación para transformar el efecto generado en el educador.

En síntesis se trata de un proceso no lineal en la comunicación interpersonal, de interacción e influencia recíproca entre el tutor y los tutorizados. Además los polos emisor y receptor se dan de forma simultánea en cada una de las partes comunicativas.

En todo caso el proceso de comunicación en la acción tutorial posee una naturaleza compleja.

Lassvell (1948) señala que un acto de comunicación está explicitado cuando se responde a todos los elementos de su modelo y los integrantes son los que figuran seguidamente de un modo gráfico:

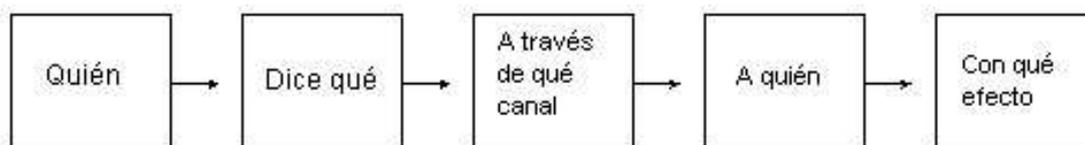


Gráfico 1. Integrantes de la comunicación.

2. Dinámica de la comunicación interpersonal en la acción tutorial

En la relación de tutoría existen unas intenciones del tutor en forma de deseos, esperanzas, miedos, ilusiones, temores, etc., con un proceso siguiente de codificación personal y acciones concretas de modo expresivo: gestos, emociones, palabras, etc.

A continuación se opera una descodificación de las acciones observables del educador/a y con una proyección exterior percibidas por los educandos. Seguidamente existen unas intenciones internas en el alumnado que una vez codificadas se traducirán en acciones exteriores.

Posteriormente, hay una descodificación de las acciones de los tutorizados por los tutores que llevarán a una continuidad renovada de todo el proceso de comunicación.

De un modo gráfico la secuencia es la siguiente:

A: Profesorado Tutor

B: Alumnado

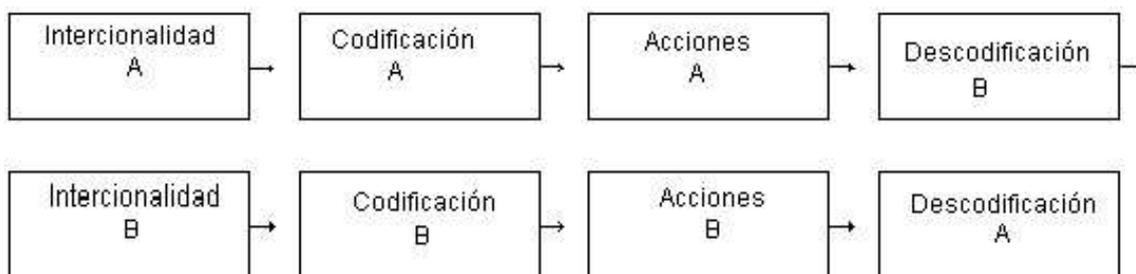


Gráfico 2. Secuencia de la comunicación interpersonal

3. Proceso creativo emocional como ámbito de la comunicación interpersonal

Desde hace algunas décadas y como influencia de diversas corrientes psicopedagógicas (Psicología preventiva, Pedagogía Personalizadora, Educación emocional, etc.) los Centros escolares conceden cada vez más interés al desarrollo afectivo y a las habilidades socioemocionales del alumnado. Se trata de fomentar un conjunto de capacidades y habilidades afectivas y sociales que les ayuden a desenvolverse en diferentes ambientes interpersonales.

El proceso creativo emocional como expresión de la comunicación interpersonal adaptado de Davis y otros (1988) se puede expresar en cuatro sectores que son:

1. Estímulos ambientales (apartado A)
2. Procesamiento sensorial (B)
3. Diálogo interno (C)
4. Expresión emocional (D)

El primer apartado referido al cuadrante A expresa los estímulos del ambiente procedentes de diversas situaciones en las que la persona puede encontrarse. Se trata de experiencias personales cambiantes a lo largo de la vida de la persona.

El apartado B consiste en el procesamiento de los estímulos ambientales a través de los sentidos, mediante percepciones que generan la información sensorial.

En el apartado C se genera el diálogo interno fundamentado en ideas, a veces irracionales que representan una distorsión en ocasiones de las emociones.

El apartado D se refiere a la expresión de los sentimientos y emociones propias.

Desde la perspectiva tutorial el profesorado tutor debe fomentar situaciones que puedan servir para que los tutorizados puedan expresar estímulos sociales y ambientales, así como realizar su procesamiento sensorial por el medio de percepciones idóneas.

Así mismo se debe propiciar el diálogo interno y la expresión emocional correspondiente:

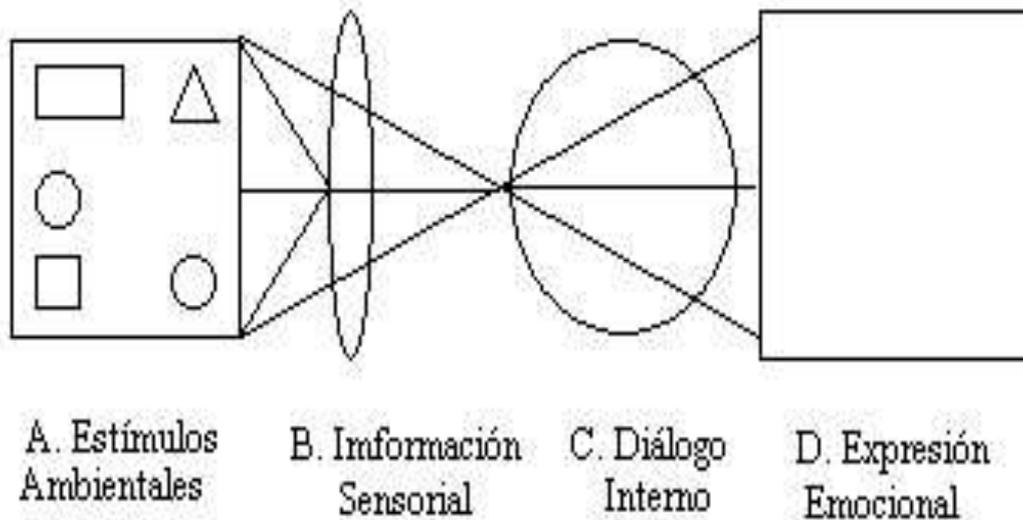


Gráfico 3. Proceso de creación emocional

Comunicación y relaciones interpersonales

El proceso de dar y recibir información, que es fundamental en la acción tutorial, se puede representar como una ventana de comunicación, tal y como idearon Luft y Ingham a través de la suya para expresar el proceso de transmisión del feedback. Se trata pues de una ventana de comunicación mediante la cual una persona da o recibe información sobre si misma y sobre otras personas (Fritzen, 1992).

Existen tres cualidades principales en la función tutorial que son la autenticidad, la simpatía y el respeto por los demás, subrayadas por diversos autores, entre ellos Rogers (1961) para quien el desarrollo personal se posibilita cuando el tutor es lo que es, es decir, posee autenticidad, y muestra abiertamente sus sentimientos y actitudes sin máscara, con congruencia y autenticidad.

La segunda cualidad es la empatía y mediante ella el profesorado tutor vivencia una comprensión empática del mundo íntimo de su tutorizado de tal modo que ha de tener capacidad de comunicar ciertos elementos significativos de esa comprensión.

La empatía estriba en percibir el mundo interior personal e íntimo de su educando, como si fuera el suyo propio, sin olvidar nunca más ese como se . En esto consiste la empatía que es fundamental para una relación que estimule el desarrollo.

La tercera cualidad es el respeto por los demás de tal forma que el tutor debe vivenciar una actitud positiva, afectuosa y de aceptación delante de sus tutelados, lo que significa que los aprecia como personas.

Si el profesor/a tutor/a es percibido como una persona que proyecta autenticidad, empatía y respeto para sus tutorandos será considerado entonces como un educador congruente.

Gráfico 4: Representación de la ventana de Johari de Joe Luft y Harry Ingman (Fritzen, 1992).

Se divide la comunicación en cuatro áreas:

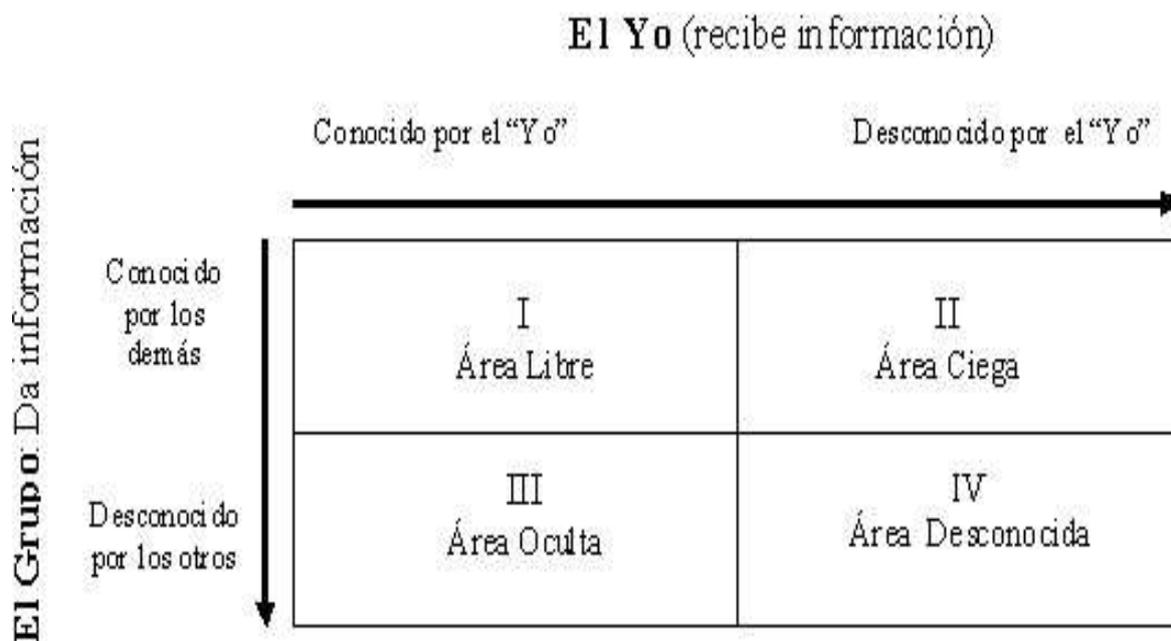


Gráfico 4. Ventana de Johari

La ventana de Johari trata de presentar el proceso de dar y recibir feedback; sirve de ayuda para tener una idea de muchas conductas y puede ofrecer soluciones para hacer frente a las dificultades en la acción tutorial y en general en las relaciones interpersonales.

El modelo es una expresión de comunicación mediante el cual se da o recibe información sobre los demás y sobre uno mismo.

Observando los cuatro cuadrantes o áreas del Gráfico 4 y si se toman en sentido vertical (columnas) u horizontal (franja) las dos columnas expresan el yo y las dos franjas el grupo. La primera columna representa lo que yo se respecto de mi, y la segunda lo que desconozco sobre mi. La franja superior contiene lo que los demás (grupo) saben referente a mi y la franja inferior representa lo que los demás (grupo) desconocen sobre mi.

Las informaciones contenidas en dichas columnas y franjas no son estáticas, sino que se mueven de un área a otra, en la forma en que varían dentro del grupo o grado de confianza recíproca y el intercambio de feedback.

Como efecto de dichos desplazamientos el tamaño y el formato de los cuadrantes respectivos experimentan otras tantas transformaciones en el interior de la ventana.

5. Áreas de comunicación en la ventana de Johari

a) Libre

El primer cuadrante (espacio superior izquierdo) es el único claro y libre. En él se encuentran los datos y experiencias conocidas por la propia persona (tutorandos) y por los que lo rodean (amigos, familia,...).

Se caracteriza esta área por el intercambio abierto y libre de información entre el yo y los demás, siendo la conducta pública y accesible (por ejemplo el comportamiento de un alumno/a

determinado en el aula).

El “cuadrante libre” incrementa el tamaño a medida que crece el nivel de confianza entre los participantes, por ejemplo en un programa de tutoría, y (en la manera en) que se comparten informaciones importantes de naturaleza personal.

b) Ciega

Abarca la parte superior derecha de la ventana y posee informaciones referentes a nuestro yo que “desconocemos pero que son conocidas por los demás”. Es lo que los compañeros saben de nosotros, más que lo que nos dicen.

Al comenzar nuestra participación en un grupo, comunicamos las informaciones de las que somos conscientes y que son observadas por las restantes personas del mismo, por ejemplo nuestro modo de hablar, la manera de actuar, nuestro estilo de relación etc.

c) Oculta o privada

El cuadrante inferior izquierdo representa el área oculta para los demás y contiene información que uno sabe sobre si mismo pero que es desconocida por el grupo. En este cuadrante es donde se encuentra en gran medida lo que conocemos de nosotros mismos y que ocultamos a los demás, teniendo recelo de que si el grupo llegara a saber nuestros sentimientos, opiniones y percepciones referentes al propio grupo o de sus integrantes o de nosotros mismos, tal vez podría rechazarnos, agredirnos o ejercer sobre nosotros algún tipo de acción. Como consecuencia no revelamos tales informaciones.

d) Desconocida

El cuadrante de la parte inferior derecha expresa aquellos aspectos de nuestra personalidad de los que no somos conscientes y que también son desconocidos por las personas que se relacionan con nosotros.

Es el área de las motivaciones inconscientes que expresa en nuestro aspecto “desconocido”, “no explorado” y que puede incluir realidades como la dinámica interpersonal, potencialidades latentes, recursos aún por explorar y descubrir, etc.

La “Ventana de Johari” trata de presentar cómo se deben tolerar mutuamente estas diferencias en las distintas áreas de la personalidad con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales en el ámbito tutorial, mediante el conocimiento de uno mismo y de los demás (Fritzen, 1992).

El entrecruzamiento de líneas verticales y horizontales muestra cual es la situación al comenzar el proceso de relación tutorial con la finalidad de agrandar el “área libre” y en la medida que se amplíe gracias a una mayor comunicación se reducen los demás cuadrantes. Lo aconsejable es que esta “área libre” agrande su radio de acción de tal forma que se reduzca al mínimo el “área desconocida” referente a los demás y de nosotros mismos.

6. Modalidades de comunicación tutorial.

En el proceso de dar y recibir “feedback” hay personas que tienden a acentuar uno de los dos aspectos (dar o recibir) generando con ello un desequilibrio entre ambos. Esta situación puede acarrear ciertas consecuencias, según sea la influencia de un sujeto en el grupo y las

reacciones de los integrantes de éste respecto de aquél (Bisquerra, 2002).

De este modo el tamaño y el formato del □área libre□ está en función no sólo del grado de □feed-back□ compartido sino también de la proporción que hay entre el dar y el recibirlo.

De lo expuesto se puede deducir que si en la comunicación tutorial reducimos el □Área ciega□ y el □Área oculta□ a base de dar y recibir información, estaremos incrementando al mismo tiempo el tamaño del □Área libre□.

De acuerdo con lo desarrollado hay también cuatro modalidades que caracterizan las proporciones máximas desde la perspectiva de dar y recibir □feed-back□. Su descripción nos permitirá intuir cómo aparecen a ojos de los demás, en el contexto grupal, las personas caracterizadas por cada una de dichas □ventanas□.

a) La ventana descriptiva ideal (Gráfico 5).

| | |
|------------|----------------|
| Yo abierto | Yo ciego |
| Yo oculto | Yo desconocido |

Gráfico 5. Ventana ideal

El gráfico 5 representa la □ventana ideal□ en una situación tutorial en cualquier tipo de relación que sea representativa para la persona, incluida la grupal.

El tamaño del □Área libre□ (yo abierto) se incrementa según crece el nivel de confianza en el grupo y a medida también que los criterios desenvueltos, en el sentido de dar y recibir información, facilitan este tipo de intercambio.

b) El □entrevistador□ (Gráfico 6)

| | |
|------------|----------------|
| Yo abierto | Yo ciego |
| Yo oculto | Yo desconocido |

Gráfico 6. El □entrevistador□

La amplitud del □Área oculta□ de esta segunda ventana es propia de una persona con un estilo caracterizado por preguntar continuamente al grupo de tutoría pero sin dar a éste información alguna. En esta situación de comunicación tutorial el □entrevistador□ quiere conocer la postura de los demás antes de comprometerse.

En algunas ocasiones este estilo puede generar reacciones de desconfianza, irritación y retraimiento en los demás integrantes del grupo.

c) El “impertinente” (Gráfico 7).

| | |
|------------|----------------|
| Yo abierto | Yo ciego |
| Yo oculto | Yo desconocido |

Gráfico 7. El “impertinente”

En esta ventana el “Área ciega” es muy amplia y en ella la persona da “feedback” pero lo solicita muy poco. Su estilo participativo estriba en decirle al grupo tutorial su opinión sobre el mismo, cómo se siente delante de lo que ocurre en el grupo y cuál es su postura ante las cuestiones y problemas planteados por éste.

El resultado de su conducta de comunicación unilateral (de él hacia los demás) es que la persona se estanca en comportamientos poco eficaces.

d) El “desconocido” (Gráfico 8)

| | |
|------------|----------------|
| Yo abierto | Yo ciego |
| Yo oculto | Yo desconocido |

Gráfico 8. El □desconocido□

En esta □ventana□ el □Área desconocida□ es muy amplia y representa a aquella persona que en una situación tutorial sabe poca cosa sobre si misma y a la cual el grupo conoce muy poco.

Generalmente los miembros que no se implican activamente o que no participan en el grupo tutorial reciben muy poco feed-back ya que no proporcionan al grupo la información necesaria para que este reaccione.

A modo de conclusión

La finalidad de la comunicación tutorial consiste en dar y recibir “feed-back” constante con el objetivo de dinamizar informaciones del “Área ciega” y del “Área oculta” hacia donde esté el alcance de todos los miembros del grupo. Así mismo a través de este proceso continuo de recibir y dar “feed-back” nuevas informaciones pueden pasar del “Área desconocida” al “Área libre”.

No es fácil dar “feed-back” de tal modo que este pueda percibirse sin representar la menor sospecha de amenaza para las otras personas. Esta técnica demanda unas habilidades en saber desenvolver la sensibilidad comunicativa respecto a las necesidades de los miembros restantes del grupo tutorial y ser capaz de ponerse en el lugar de los otros.

De todos modos el proceso de dar y recibir información de una manera idónea, además del aprendizaje práctico de saber hacerlo, es necesario disponer de una filosofía básica y de un

conjunto de valores personales y sociales que hay que aprender previamente.

El pensamiento esencial estriba en la aceptación personal de uno mismo y de los demás que será garantía de una comunicación y relación tutorial auténticas.

Referencias

- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis. [[Links](#)]
- Álvarez, L. y Soler, E. (1996). La diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría. Madrid: Editorial CCS. [[Links](#)]
- Argüís, R. (2001). La acción tutorial: el alumno toma la palabra. Barcelona: Graó. [[Links](#)]
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). La tutoría, organización y tareas. Barcelona. Graó. [[Links](#)]
- Arnaiz, P. y Riart, J. (1999). La tutoría: de la reflexión a la práctica. Barcelona: EUB. [[Links](#)]
- Ballesteros, M. y otros (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Bilbao: Praxis. [[Links](#)]
- Baudrit, A. (1999). Tuteur: une place, des fonctions, un métier. París. Presses Universitaires de France. [[Links](#)]
- Baudrit, A. (2000). El tutor: procesos de tutela entre alumnos. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
- Bisquerra, R. (2002). La práctica de la Orientación y la Tutoría. Barcelona: Praxis. [[Links](#)]
- Blanchard, M. y Mozás, M^a. D. (1997). Plan de acción tutorial en la ESO. Madrid: Narcea. [[Links](#)]
- Boza, A. y otros (2001). Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes. Huelva: Hergué Editorial. [[Links](#)]
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1996). La tutoría con adolescentes. Madrid: Editorial San Pío X (9^a edición). [[Links](#)]
- Campoy Aranda, T. J. (2000). Orientación y calidad docente: pautas y estrategias para el tutor. Madrid: EOS. [[Links](#)]
- Canals, Q. (1994). □Acogida de los alumnos dentro de la Acción Tutorial□. En Arnaiz y Isus (1995). La tutoría, organización y tareas. Barcelona: Graó. [[Links](#)]
- Cuadernos de Pedagogía (1997). Tema del mes: Tutoría y evaluación. Nº 259. [[Links](#)]
- Davis, M. y otros (1988). Técnicas de autocontrol emocional. Barcelona: Martínez Ed. [[Links](#)]
- Espinar, A. (1989). Manual Técnico del tutor. Málaga: Ágora. [[Links](#)]
- Feria, L. y Lama, J. M^a (Coords.) (1993). La Acción tutorial en la educación secundaria. Madrid:

- Escuela Española. [[Links](#)]
- Fernández Torres, P. (1991). La función tutorial. Madrid: Castalia/MEC. [[Links](#)]
- Fritzen, S. J. (1992). Janela de Johari. Petropolis (Brasil): Editora Voces. [[Links](#)]
- Galve, J. y García Pérez, E. (1992). La acción tutorial en la enseñanza no universitaria (De 3 a 18 años). Madrid: CEPE. [[Links](#)]
- Gil Martínez, R. (1997). Manual para tutorías y departamentos de orientación. Madrid: Escuela Española. [[Links](#)]
- Giné, N. (1996). Acción tutorial. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. [[Links](#)]
- Giné, N. y otros (1995). Cuaderno de tutoría para educación secundaria. Barcelona: Graó. [[Links](#)]
- González, R y Díez, E. (1997). Educación en valores. Acción tutorial en la ESO. Madrid: Escuela Española. [[Links](#)]
- Goodland, S. (1995). Student as tutors and mentors. Londres: Kogan Page. [[Links](#)]
- Guichard, J. (1993). L'école et les représentations d'avenir des adolescents. París: PUF. [[Links](#)]
- Lasswell, H. D. (1998). "The structure and function of communication in society". En Bryson (ed.). The communication of ideas. New York: Harper. [[Links](#)]
- Lipman, M. (1989). Programa de Enseñar a Pensar: Filosofía para niños. Madrid: De La Torre. [[Links](#)]
- Lowe, P. (1995). Apoyo educativo y tutoría en secundaria. Madrid: Narcea. [[Links](#)]
- Luengo, M^a A. (1998). Programa para o desenvolvemento personal – social. Ampliación e adaptación do programa de J. G. Botvin. Santiago de Compostela: Edita Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia. [[Links](#)]
- M.E.C. (1992). Orientación y tutoría. Primaria. Madrid: MEC (caja roja). [[Links](#)]
- Machargo Salvador, J. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española. [[Links](#)]
- Marroquin, M. y Villa, A. (1995). La comunicación interpersonal. Bilbao: Mensajero. [[Links](#)]
- Martínez Díaz, M. (1991). Actividades de tutoría con los alumnos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. [[Links](#)]
- Martínez Díaz, M. (1995). Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la Educación Secundaria. Madrid: Magister. [[Links](#)]
- Martorell, M. y Amengual, I. (1991). "Orientación y tutoría". Cuadernos de Pedagogía, 195. [[Links](#)]

- Menchen Bellón, F. (1999). El tutor, dimensión histórica, social y educativa. Madrid: CCS. [[Links](#)]
- Mora, J. A. (1991). Acción tutorial y orientación educativa. Madrid: Narcea. [[Links](#)]
- Moyne, A. (1983). Relation d'aide y tutorat. Paris: Fleurus. [[Links](#)]
- Núñez, A. (1997). La acción tutorial en educación secundaria. Programa y materiales básicos. Madrid: Escuela Española. [[Links](#)]
- Ortega, M.A. (1994). La tutoría en secundaria obligatoria y bachillerato. Madrid: Editorial Popular. [[Links](#)]
- Pantoja Vallejo, A. y otros (2001). Orientación y acción tutorial en los niveles no universitarios de la provincia de Jaén. Jaén: Universidad. [[Links](#)]
- Ramírez, J. y Gago, L. (1995). Guía práctica del profesor tutor. Madrid: Narcea. [[Links](#)]
- Revista Galega de Educación (1997). □Orientación escolar e tutoría□. Nova Escola Galega, 29. [[Links](#)]
- Rogers, C. (1961). On becoming a person. Nueva York: Houghton Mifflin, Co. [[Links](#)]
- Román, J. M^a y Pastor, E. (1984). La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor. Barcelona: CEAC. [[Links](#)]
- Rus, A. (1999). Tutoría, departamento de orientación y equipos de apoyo. Granada: Universidad de Granada. [[Links](#)]
- Sánchez, S. (1979). La tutoría en los centros docentes. Madrid: Escuela Española. [[Links](#)]
- Sánchez, S. y otros (1997). La tutoría en los centros de educación secundaria. Manual del profesor / tutor. Madrid: Escuela Española. [[Links](#)]
- Sandoval, F. (1996). La tutoría en el Bachillerato. Madrid: Escuela Española. [[Links](#)]
- Sanz, R. y otros (Edit.) (1995). Tutoría y Orientación. Barcelona: Cedecs. [[Links](#)]
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los Orientadores. Revista de Investigación Educativa, 16, 2, 25-57. [[Links](#)]
- Sobrado, L. (1994). □A Orientación na Educación Especial. Novas perspectivas□. En Alberte, J.: Los Centros específicos de Educación Especial. Santiago de Compostela: ACK Comunicación. [[Links](#)]
- Sobrado, L. (1996). Servicios de Orientación ós Centros Educativos. Santiago de Compostela: Laivento. [[Links](#)]
- Sobrado, L. (1998). Estratexias de Orientación Psicopedagóxica no ensino secundario. Santiago de Compostela: Laivento. [[Links](#)]
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (2000). Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa. (3^a edición). Barcelona: Estel. [[Links](#)]

Torres, J. (1996). La formación del profesor tutor como orientador. Jaén: Publicaciones de la Universidad. [[Links](#)]

Valdivia Sánchez, C. (1998). La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial (C.E.A.T.). Bilbao: Mensajero. [[Links](#)]

Wals, B. (1994). Comunicarse: un aprendizaje y una habilidad en secundaria. Narcea: Madrid. [[Links](#)]

Watts, A.G. y otros (1994). Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea. Luxemburgo: Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas [[Links](#)]

LOS AUTORES

Luis M. Sobrado Fernández

Doctor en Pedagogía, Catedrático de Diagnóstico y Orientación en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha sido Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de dicha Universidad. **Líneas de investigación:** Diagnóstico, Evaluación, Desarrollo Profesional y Orientación e-mail: mtmirama@usc.es

Cristina Ceinos Sanz

Licenciada en Pedagogía, **Líneas de investigación:** Diagnóstico de Competencias en TIC de los Orientadores Laborales y la Evaluación de la Calidad de los Centros Educativos.e-mail: crceinos@usc.es

Ana I. Couce Santalla

Licenciada en Psicopedagogía, **Líneas de investigación:** Evaluación de la Calidad de los Centros Educativos y el Estudio de las actividades de los Servicios de Orientación Educativos. e-mail: cousan@usc.es

Raquel Rial Sánchez

Licenciada en Psicopedagogía **Líneas de investigación:** Análisis de las Competencias Profesionales de los Orientadores Laborales y la Evaluación de la Calidad de los Centros Educativos. e-mail: rarisan@usc.es

Datos de la Edición Original Impresa

Sobrado Fernandez, Ceinos Sanz, C. Couce Santalla, A y Rial Sánchez, R. (2005, Junio). Comunicación orientadora y acción tutorial en educación. *Paradigma*, Vol. XXVI, Nº 1, Junio de 2005 / 117-136.