

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. La Orientación Educativa: delimitación conceptual, principios y evolución

Módulo 2. Los enfoques teóricos y los modelos de intervención Psicopedagógica en la Orientación Educativa

Módulo 3. La institucionalización de la Orientación Educativa

Módulo 4. Los programas de intervención Psicopedagógica.

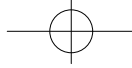
Módulo 5. La evaluación en la Orientación Educativa

Módulo 6. La investigación en Orientación Educativa

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Este primer módulo ofrece el contexto de surgimiento de la Orientación Educativa como disciplina. Plantea la dificultad de encontrar una definición de Orientación que refleje la realidad de una tarea que es ejercida por un conjunto cada vez más amplio de profesionales. No ha sido sencillo el proceso de construir una conceptualización de la Orientación debido a la multitud de enfoques o perspectivas existentes en la actualidad. Dependiendo, pues, de la perspectiva en la que nos situemos, el concepto de Orientación será uno u otro.

Analizaremos en este módulo algunas definiciones procedentes de diferentes perspectivas y nos detendremos especialmente en la dimensión educativa y su importancia en la evolución de la Orientación como disciplina. En suma, la Orientación concebida desde un enfoque Psicopedagógico ofrece una serie de experiencias al alumnado para que pueda optimizar su desarrollo. El alumnado, pues, es el centro de atención de la Orientación desde el punto de vista educativo.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

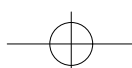
Una breve exposición de cómo se ha desarrollado la Orientación en distintos países, anteponiendo los de nuestro entorno cultural y geográfico más próximo, así como la delimitación de sus ámbitos de intervención, nos ofrecerá una panorámica realista del estado de una disciplina a la luz de los profesionales que la ejercen.

Finalmente, cerraremos el módulo, proporcionando una breve información acerca de cuáles son las fuentes disciplinares de la Orientación como ciencia. No es una tarea fácil pues no se trata solamente de identificar una serie de disciplinas científicas como fuentes disciplinares del surgimiento de otra ciencia. Depende de cuál sea la perspectiva en la que nos situemos para caracterizar el hecho educativo, las fuentes podrán ser una u otra o varias.

Ésta y otras polémicas las aclararemos ofreciendo el estado actual de la Orientación Educativa analizando las experiencias y planteamientos de los profesionales que ejercen en este campo de estudio. Como podrá estudiarse, el estado actual de la Orientación en España ocupará un lugar preferente junto a la situación Europea y Norteamericana. Ofrecemos, en suma, un esquema secuenciado con respecto a los contenidos de este módulo. Aunque se presenten de forma separada unos contenidos de otros, en su conjunto hemos establecido un recorrido lógico, secuencial, a veces histórico, para entender de forma global el desarrollo de una disciplina desde su nacimiento hasta nuestros días.

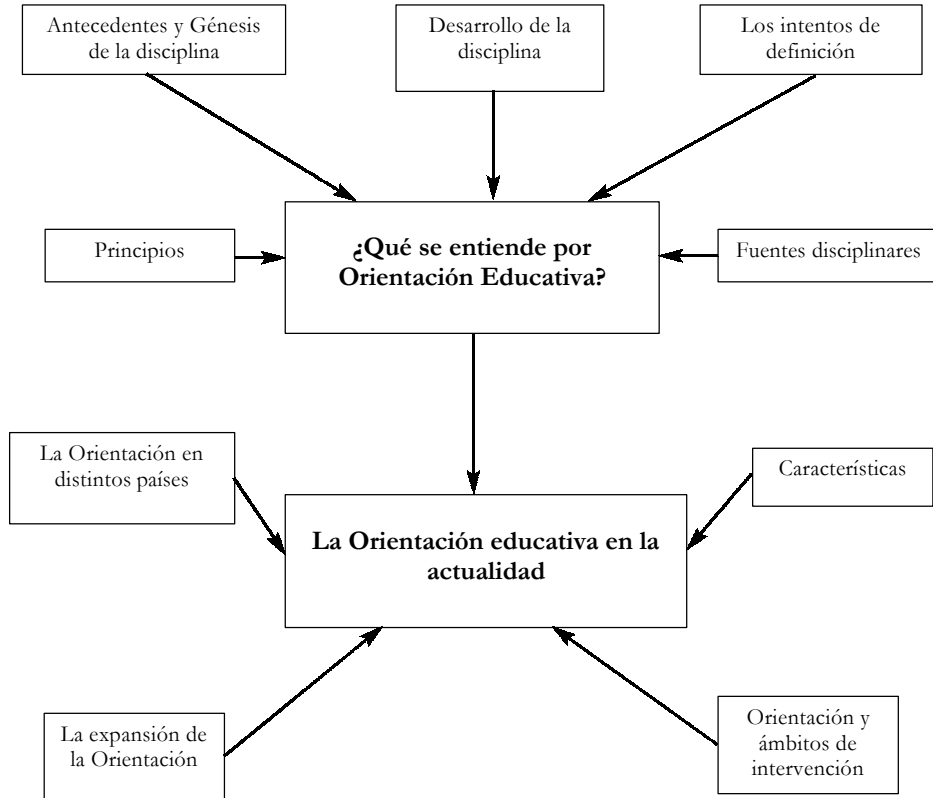
OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Conocer, desde un punto de vista histórico, los principales acontecimientos que precedieron a la caracterización de la Orientación como ciencia.
2. Comprender el desarrollo experimentado por la Orientación una vez que se focalizó en el ámbito escolar.
3. Analizar las distintas definiciones de Orientación Educativa que surgieron como consecuencia de los acontecimientos experimentados en los ámbitos social, económico, político y educativo.
4. Clarificar las fuentes disciplinares de la Orientación Educativa y su relación con los avances teóricos experimentados en el campo de estudio.
5. Conocer el estado actual de la Orientación en distintos países y las organizaciones profesionales que han facilitado su expansión.



6. Identificar los ámbitos de intervención psicopedagógica y sus repercusiones en el ejercicio de la profesión.

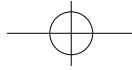
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO

Ofrecer una delimitación conceptual de la Orientación no es ni mucho menos una tarea sencilla. El campo de estudio se ha visto inmerso en una larga y compleja trayectoria a lo largo de este siglo. La ambigüedad ha sido hasta ahora una de sus notas características. No es materia de este módulo el análisis de tales ambigüedades y contradicciones sólo pretendemos acotar al máximo la conceptualización de la Orientación Educativa con la finalidad de comprender la evolución que ha seguido hasta nuestros días. Comprender la



tarea orientadora desde el punto vista teórico-práctico exige la reconstrucción del trayecto que la ha hecho posible.

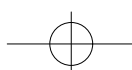
La delimitación conceptual de la Orientación Educativa no concluye con el desarrollo del presente módulo temático. La reforma del sistema educativo en nuestro país concretada en una serie de leyes (LODE; LOGSE; LOPEG), serán contenidos propios del módulo 3, sin embargo, esas reformas condicionaron totalmente el ejercicio de la Orientación en la actualidad. Es fundamental situar la evolución de la Orientación Educativa junto a la evolución de otras disciplinas científicas que configuran sus bases teóricas. Nos referimos, claro está, a la evolución de la Pedagogía, la Psicología o la Sociología de la educación. En suma, la delimitación conceptual de una disciplina es el resultado de múltiples procesos que van cristalizando en el tiempo y condicionan, de una forma u otra, el ejercicio de una profesión.

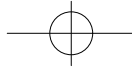
1.1. Antecedentes, génesis y desarrollo de una disciplina

La propia evolución de la Orientación Educativa no permite situar sus orígenes en un solo ámbito profesional o teórico. Son varios los factores socioculturales, económicos y de otra índole que han ido configurando con el tiempo la identidad de una nueva disciplina. No nos vale, desde esta perspectiva, el análisis histórico lineal, nos inclinamos por aquellas investigaciones que sitúan a la Orientación Educativa como resultado del cruce, de la relación de varias áreas de intervención y contextos diversos.

Cualquier manual de Orientación Educativa cuando rastrea los orígenes de la actividad orientadora llega hasta los antiguos filósofos griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles) como precursores de una función que, salvando el contexto sociocultural del momento, hoy ha adquirido carta de naturaleza. Nos referimos a “dar consejos” como tarea propia de los asesores a lo largo de la historia. Los orientadores eran entonces individuos que contribuían a clarificar cuestiones tan problemáticas como la naturaleza del hombre, de la sociedad o del universo. Con sus consejos intentaban el establecimiento de determinadas conductas “correctas” para funcionar en la vida social.

En otros momentos históricos (Edad Media; Renacimiento) surgieron grandes pensadores que ofrecían sus consejos a los individuos que deseaban acertar en la elección de determinadas profesiones de acuerdo con sus aptitudes individuales. Estamos obligados a reconocer la influencia que a lo largo de los siglos han tenido en la fundamentación teórica de la Orientación grandes pensadores como Descartes (1596-1650); Kant (1724-1804) o el propio Marx (1818-1883).





No obstante, lo que entendemos actualmente por Orientación tiene una historia mucho más contemporánea. En el s. XIX destacan como pioneros de la Orientación las figuras de E. Hazen, que en su obra *The panorama of professions and Trades* (1836) recomendaba incluir un curso sobre profesiones en las escuelas; George Merrill (1895) realizó el primer intento sistemático de establecer unos servicios de orientación a los alumnos (Velaz de Medrano, 1998). Borow (1964) sitúa en el año 1898 el trabajo de J. Davis que consistió en asesorar a los estudiantes que tenían problemas educativos y vocacionales en el “Central High Scholl” de Detroit.

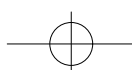
En suma, la orientación aparece, en la última década del s. XIX y los inicios del s. XX, muy influenciada por la traumática situación que vivían los jóvenes de la clase trabajadora como consecuencia de la Revolución Industrial que configuró un sistema productivo basado en la división del trabajo. Es pues comprensible la estrecha relación surgida entre el ámbito profesional y el nacimiento de la Orientación como ciencia.

Varios son los autores que coinciden en la creencia de que la Orientación surgió realmente a principios de siglo en los EE.UU. La obra de F. Parsons “*Choosing a Vocation*” (1908) intentaba prevenir los errores de elección ocupacional en la que incurría gran número de jóvenes, fundamentalmente los que provenían de las clases menos pudientes (Santana, 1993). Esta obra otorgó a Parsons el status de padre de la Orientación Vocacional. La vinculación del referido autor con el movimiento progresista norteamericano nos ayuda a entender la importancia de su obra ya que la filosofía del movimiento progresista se sustentaba en un apoyo decidido a las clases económicas y socialmente menos favorecidas.

Pero en realidad el primero que utilizó el adjetivo educativo referido a la Orientación fue T. L. Kelly. En su tesis doctoral presentada en la Universidad de Columbia titulada “*Orientación Pedagógica*”, resaltó la necesidad de unos programas de Orientación general que facilitaran a los estudiantes la elección de sus estudios.

Tanto Rodríguez Espinar y otros (1993), como Repetto Talavera (1994) coinciden al identificar tres movimientos decisivos en el nacimiento de la Orientación formal: a) el movimiento reivindicativo de reformas sociales; b) el movimiento psicométrico y el movimiento del Counseling americano.

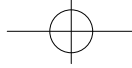
a) El movimiento de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos. Surge como consecuencia de la urgente necesidad de capacitar a los jóvenes de las clases menos favorecidas para insertarlos profesionalmente. Se trataba de un movimiento que sostenía la necesidad de impulsar acciones compensatorias, desde el punto de vista social, y, al mismo tiempo, desvincular



este tipo de acciones del sistema educativo formal. Parsons mantenía la tesis de que insertando adecuadamente en el mercado laboral a los individuos, contribuiría a la creación de un sistema industrial más eficaz y humano (Santana, L, 1993). Para llevar a cabo esta idea creó la primera Oficina de Orientación Vocacional de los Estados Unidos (1908). Posteriormente se desarrollaron en las principales capitales europeas una serie de “oficinas” muy similares a la que fundó Parsons. En 1924 se crea en Madrid el Instituto Nacional de Orientación y Selección profesional bajo la dirección de Madariaga creándose también varias oficinas distribuidas por toda la geografía española. Como puede observarse el propósito de todas estas iniciativas no era otro que promover una reforma social a través de la formación y de la Orientación profesional. El principio filosófico del que partían era “una profesión para cada hombre y un hombre en cada profesión”, rechazando de plano el darwinismo social dominante en la época (Velaz de Medrano, 1998).

b) El movimiento psicométrico se plantea como respuesta a la necesidad existente para conocer las características de los sujetos y sus diferencias individuales con la finalidad de orientarles hacia la profesión más adecuada. La búsqueda de instrumentos fiables que diagnosticaran estas diferencias propició la aparición de tests psicométricos que midieran en todo momento lo que los expertos pretendían saber de cada sujeto. El rápido desarrollo de los tests vino acompañado de múltiples teorías que otorgaban un carácter más científico a las aportaciones que la psicometría estaba haciendo. Desde el punto de vista de la Orientación escolar destaca el trabajo de Binet y Simon al elaborar la primera escala mental aplicable al ámbito escolar. Posteriormente, este trabajo daría paso al famoso “cociente intelectual” y a su rápida difusión entre los profesionales de la Orientación Educativa. Esta tendencia a utilizar el test como única estrategia en el desarrollo de la Orientación Educativa conduciría a un reduccionismo caduco de la Orientación al potenciar su valor diagnóstico pero restándole valor educativo y posibilidades de modificar el contexto educativo productivo. (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

c) El movimiento americano de “Counseling” supone un giro importante en la tendencia seguida hasta el momento. Durante los años 20 la Orientación vocacional experimenta un cambio hacia el modelo clínico. Centra su intervención Psicopedagógica en los “casos problema” y en el fracaso escolar. En los años 30 surge el counseling (consejo), término que se empleó para definir el proceso Psicopedagógica encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión



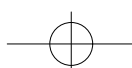
de la información vocacional con relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas. En estos momentos el counseling se considera un proceso adjunto al de Orientación, una técnica de “consejo” (Velaz de Medrano, 1998, pág. 24). La relación directa entre el cliente (paciente) y el psicólogo era la forma de intervención más frecuente. La Orientación Educativa y la Psicología Terapéutica se confunden dado que las funciones de una son perfectamente asumibles por la otra. La evolución del counseling lo acercó más al ámbito educativo dando lugar a otro movimiento (que analizaremos en el apartado siguiente) llamado “guidance”. Este movimiento pondría mayor énfasis en la calidad humana del orientador y en la ayuda sostenida a lo largo del tiempo. Estas dos últimas consideraciones chocarían frontalmente con lo que había sido el movimiento dominante hasta el momento o counseling.

1.2. Los problemas semánticos en cuanto a la definición de la Orientación Educativa

Como consecuencia de las circunstancias tan diversas que influyeron en el nacimiento de la Orientación, ésta se encontró sometida, durante algunas décadas, a una gran confusión y ambigüedad de términos que contribuyeron bien poco a clarificar el campo de estudio. Así en la década de los 40, según Myers (1941) aparecen varias definiciones de Orientación dependiendo de la función que ésta desempeñara. Se habló, por ejemplo, de una Orientación Pedagógica destinada a proporcionar ayuda en el rendimiento general del alumnado. La Orientación profesional seguía prestando apoyo directo a la elección de futuras profesiones de los sujetos. Pocos puntos en común tenían una y otra. Más tarde, cuando la ayuda se focalizó en la resolución de problemas de los estudiantes universitarios, se habló de “Programas de Orientación”.

Como constató Kitson en Santana, L. 1993, en los años 30 el vocablo Orientación se aplicaba a una amplia variedad de actividades poco relacionadas entre sí. Funciones tan diferentes como apoyar al alumnado en cualquier materia o la realización de test o en general actividades que no fuesen fáciles de clasificar se les denominó con el nombre de Orientación. A medida que la Orientación se hacía más educativa y se iba implantando en el ámbito escolar se hacía más compleja su definición. Hay que atribuir en su justa medida que esta “anarquía terminológica y conceptual” sentaba sus bases en la formación tan diferente que poseían los profesionales que ejercían en el campo de la Orientación y que daba lugar a una interpretación muy diversa de las funciones que ejercían los orientadores y las orientadoras del momento.

Por razones bien distintas, actualmente no ha desaparecido totalmente esa indefinición conceptual, funcional o práctica. La aparición de varios



servicios de apoyo a las escuelas no ha facilitado la delimitación de funciones entre orientadores, asesores de Centros de Profesores, trabajadores sociales, logopedas itinerantes, etc. El profesorado y el alumnado con frecuencia se muestran confusos ante la variedad de lenguajes y concepciones provenientes de unos servicios “de apoyo” que no han podido ofertar a las escuelas una ayuda coherente independientemente del servicio de procedencia.

Una de las polémicas más importantes desde el punto de vista terminológico y que más ha influido en la confusión que venimos hablando es el uso indiscriminado de dos términos – guidance y counseling– que han contribuido a dificultar el esclarecimiento de las señas de identidad del hecho orientador. La clave de esta dificultad estriba en que son dos términos que designan realidades distintas con funciones diferentes aunque puedan complementarse (Santana, L 1993).

La siguiente tabla, elaborada por Boy y Pine (Santana, L 1993,págs. 33,34) muestra las diferencias que algunos autores establecieron entre ambos términos:

Autor	Definición de “guidance”	Definición de “counseling”
Glanz (1964)	Proceso de ayuda a las personas para la solución de los problemas y para que lleguen a ser miembros responsables y libres de la comunidad mundial en la que viven.	Crea un contacto personalizado De uno a uno que refuerza la “guidance” y procura a la educación una conexión directa con la solución de problemas de la persona
Hill (1965)	Es la faceta de la educación que aspira a prestar ayuda al niño para comprenderse, comprender el medio y crear armonía entre ellos	La relación de persona a persona que llamamos “counseling” es el servicio de guidance más apropiado para dar al alumno la oportunidad de conocerse, preparar sus decisiones, hacer planes y resolver problemas personales
Humphreys, Traxler y North (1960)	Comprende el conjunto de actividades y experiencias que ayudan al alumno a conocerse, a tomar decisiones más prudentes y a realizar una planificación más eficaz	El “counseling” comprende una relación directa e interpersonal entre el consejero y el cliente, en la que el objetivo principal es la mejora y la adecuada solución de los problemas del cliente.
Zeran Lallas y Wegner (1964)	Es la función educativa que sintetiza la vida del estudiante. Le ayuda a organizar sus experiencias educativas y llegar a ser una persona con una mejor actuación	El “counseling” individual es una entrevista cara a cara en la que el consejero ayuda al cliente a resolver sus problemas y a adquirir un comportamiento más adecuado
Mathewson (1962)	Es el proceso sistemático profesional de ayuda a la persona, a través de procedimientos educativos e interpretativos, para la adquisición de un mejor autoconocimiento y para que consiga relacionarse de modo más satisfactorio con las exigencias y oportunidades de su entorno, en conformidad con los valores sociales y morales	El consejero contempla su función como una relación de ayuda que comprende el arte de la comunicación personal, evaluación, interpretación y ayuda a la persona en tres campos: evolución del sujeto, adaptación personal – social y orientación educativo-vocacional

1.3. ¿Qué se entiende por Orientación en la actualidad?

Como hemos venido describiendo, las definiciones sobre Orientación han sido muy abundantes. No es nuestro objetivo hacer una recopilación de todas ellas. Pretendemos, una vez que hemos dejado constancia del rastreo histórico sobre la Orientación, exponer algunas de las definiciones más relevantes que marcan la pauta del concepto de Orientación que manejamos actualmente.

Forns y Rodríguez (1977, en Santana, L 1993, pág. 39) entienden que la Orientación Educativa es un proceso paralelo al mismo proceso educativo. Se inicia en el momento que el alumno entra en la institución escolar. La Orientación tiene como objetivo prioritario prevenir los problemas con los que el alumno pueda encontrarse. La amplitud de este objetivo nos puede dar una idea de la cantidad de funciones que puede abarcar la Orientación. Desde el estudio del alumno en cuanto a sus posibilidades se refiere, búsqueda de razones que expliquen su fracaso en la escuela hasta el análisis de los grupos de la clase y la relación que establecen los alumnos entre ellos y con el profesor. Desde esta perspectiva, si la Orientación Educativa debe ser entendida como una herramienta para prevenir posibles fracasos en la escuela, es evidente que el orientador debe tener formación en una serie de disciplinas que aportan argumentos para explicar tales fracasos.

Una definición más reciente que abarca varias dimensiones en el sistema educativo, es la elaborada por Rodríguez Espinar (1986, pág.149):

Es la disciplina que versa sobre la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos de las Ciencias Humanas y Sociales que permiten el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el alumno y su contexto a fin de que aquel logre su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social.

El alcance de esta definición va más allá del aspecto preventivo de la definición anterior. Nos habla del “diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención”. Todo proyecto educativo contempla en esencia esos tres procesos. La Orientación no queda al margen de la tarea propiamente educativa que tiene lugar en los centros y en las aulas. Además incluye la importancia del contexto como condición para que el alumno adquiera el grado de autonomía necesario. En suma, a medida que la Orientación “se ha hecho más educativa”, más compleja es su propia definición debido a la pluralidad de dimensiones que abarca.

En esta misma línea pero contemplando algunos aspectos relevantes para los profesionales de la Orientación, es la definición de Escudero, J.M. (1986):

La Orientación es un proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación.

Esta definición merece ser analizada con detenimiento, aunque parezca corta en su formulación, en el fondo asume varios aspectos fundamentales para entender la educación como un proceso de cambio y mejora individual y grupal, asume también toda la teorización del profesor como un práctico reflexivo y las repercusiones de la ayuda y el apoyo desde esta concepción. Santana (1993) analiza esta definición y destaca tres aspectos que nos parecen muy significativos:

a) se contempla la necesidad de que la Orientación se ocupe de la educación en su doble vertiente de enseñanza y aprendizaje. El objetivo central sería la facilitación de dicho proceso en un intento de optimizarlo.

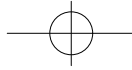
b) se explicita el rol que ha de asumir el orientador: de total paridad y colaboración con el práctico de la educación.

c) la dimensión asistencial de la Orientación, lo que la inscribe dentro de las profesiones de ayuda (intervención) le confiere una vertiente comunicacional y una vertiente didáctica (pág. 41).

En resumen, tanto esta última definición como otras que enfatizan la estrecha vinculación de la Orientación con la Didáctica ha dotado a la primera de un componente del que hasta ahora carecía. Hemos visto como la Orientación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo vinculada con diferentes disciplinas (psicometría, medicina, sociología) que se consideraban como dimensiones periféricas a la actividad educativa. La Didáctica ha proporcionado a la actividad orientadora una señal de identidad relevante si tenemos en cuenta el análisis de las prácticas de los profesionales que ejercen en el campo de la Orientación Educativa.

1.4. La Orientación Educativa. Fuentes Disciplinarias

No sería conveniente deducir, después del análisis de las últimas definiciones, que la Orientación Educativa carece de un marco teórico propio y por lo tanto su actividad descansa en la aplicación de una serie de normas, leyes y principios procedentes de otras Ciencias de la Educación. Como hemos venido exponiendo las fuentes disciplinares de la Orientación son



varias pero es lógico que se necesita un marco teórico que les dé fundamento. Por otra parte, sería ingenuo pensar que la cantidad de profesionales que hoy ejercen en la Orientación Educativa lo hacen desde supuestos carentes de rigor o de imposiciones de otras ciencias en el mejor de los casos. La Orientación Educativa en la actualidad no es solamente un campo de acción también lo es de estudio, de reflexión.

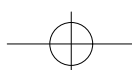
Según la nueva Filosofía de la Ciencia cualquier ciencia, para ser considerada como tal debe disponer de un corpus teórico propio en torno al que trabaja y reflexiona una comunidad científica, aunque éste, como no puede ser ya de otro modo a estas alturas de la historia del conocimiento, sea el producto de la interacción y articulación de varias fuentes disciplinares. De lo contrario, constituirá un campo profesional, pero no científico (Velaz de Medrano, 1998, pág.101). Nadie discute en la actualidad la consideración de la Orientación Educativa como una ciencia. Es evidente que dispone de un marco teórico propio, además existe una amplia comunidad de profesionales. Prácticamente en la mayoría de los centros de enseñanza secundaria se contempla la figura del orientador u orientadora, etc. Igualmente en las universidades han surgido numerosos grupos de investigación comprometidos con la Orientación Educativa como interés dominante.

La definición de Orientación Educativa elaborada por Repetto y otros (1974, pág. 87) es un claro ejemplo de la línea argumental que venimos manifestando:

La Orientación Educativa es la ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente y de su contexto.

Durante el presente capítulo, hemos aportado varios tipos de definiciones de Orientación Educativa. La última se refiere a la Orientación Educativa como ciencia. Otras han abordado el concepto desde las posibilidades que ofrece el propio servicio de Orientación y finalmente otro grupo de definiciones se han hecho partiendo de la base de la Orientación Educativa como ejercicio profesional.

En cuanto a las fuentes disciplinares de la Orientación Educativa, nos encontramos igualmente con una gran variedad de posiciones. Vamos a seleccionar sólo algunas de las que consideramos más coherentes con el desarrollo que venimos manteniendo en este módulo. Así, Repetto (1994, pág. 40-41) sostiene que como profesión de ayuda, la Orientación recibe



aportaciones de otras profesiones/campos científicos de este tipo: La Psicología (del desarrollo, del aprendizaje, comunitaria, etc.), la Psiquiatría, la Asistencia y el Trabajo Social, la Psicología industrial, la Sociolingüística, o la Gerontología.

Para Bizquera (1996, pág. 12) en la Historia de la Orientación Educativa podemos observar una convergencia progresiva entre distintos ámbitos disciplinares como la Orientación vocacional, la Educación especial, la Psicología de la educación y la Didáctica, lo cual ha acabado originando en nuestro contexto el surgimiento de un perfil profesional con unas funciones complejas que podemos denominar en la actualidad Orientación Psicopedagógica.

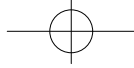
Cesar Coll (1989 en Velaz de Medrano, 1998, pág. 103) dice que la Orientación Psicopedagógica es el fruto de una doble unión disciplinar: la de la Psicología y la Pedagogía – para constituir la Psicopedagogía –. Según este autor, en esta doble confluencia, las partes conservan su identidad, pero el todo es más que la suma de las partes, por lo que es posible afirmar que la Orientación Psicopedagógica tiene asimismo una identidad propia, caracterizada por un conjunto de conocimientos y metodologías, y unas áreas, contextos y modelos de intervención bien definidos.

En definitiva, las fuentes disciplinares de la Orientación Educativa dependerán de las distintas concepciones por las que cada uno apueste. El modelo de intervención con el que actúen los profesionales, las áreas de intervención en las que cada orientador desarrolle su trabajo, e inclusive los contextos que definan el marco de su intervención, determinará, en gran medida, las fuentes disciplinares a las que será preciso recurrir.

1.5. Principios de la Orientación Educativa

Como consecuencia del desarrollo del presente módulo nos parece importante como colofón exponer una serie de principios que pueden derivarse de la evolución que hemos mantenido en cuanto a la conceptualización y fuentes disciplinares se refiere. La propuesta de Miller que regula en siete principios el hecho orientador (Santana, L 1993 págs. 34- 38) nos resulta muy apropiada para alcanzar el objetivo general que ha presidido la elaboración del módulo. Nos referimos a la clarificación del concepto de Orientación Educativa desde el punto de vista de la teoría y de las prácticas que la acompañan:

1º) La Orientación debe ser para todo el alumnado y no sólo para una parte (para los fracasados en la escolaridad; para los catalogados con necesidades



educativas especiales; para los que presentan problemas de disciplina; etc.). Una de las características más definitorias de la educación en la sociedad del conocimiento es el principio de democratización. La Orientación pues, no puede entenderse como una técnica destinada sólo a un grupo de alumnos. Su acción debe llegar a todos los alumnos de la escuela.

2º) La Orientación es para el alumnado de todas las edades. Aunque la Orientación surgió muy vinculada al mundo laboral, en nuestros días no se restringe su acción a este campo. Si fuera así, la acción de los orientadores y orientadoras se circunscribiría al alumnado de Educación Secundaria dejando fuera de su ámbito de intervención a todo el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria.

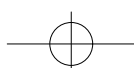
3º) La Orientación debe aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno. Debe ocuparse del alumno no como un ser fragmentado, sino como una totalidad. Aunque hoy se habla de ámbitos diversos de intervención como la Orientación personal, escolar, familiar, vocacional, etc. No puede obviarse que todos estos ámbitos están en íntima interrelación, de tal forma que la intervención sobre un área afectará en cadena a todas las demás.

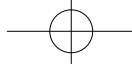
4º) La Orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo. Frente al uso indiscriminado de los tests como único instrumento que proporciona información acerca del alumno se reivindica la observación, los anecdóticos, los instrumentos sociométricos, el test tipificado, las reuniones para tratar casos individuales y los expedientes personales. Todos ellos ayudarán al alumnado en los procesos de autodescubrimiento y autodesarrollo.

5º) La Orientación debe ser una tarea cooperativa en la que se comprometan el alumno, los padres, el profesor, el director y el orientador. Asumir que la Orientación es una tarea de equipo supone la cooperación y comunicación continuas entre los miembros del mismo.

6º) La Orientación debe ser considerada como una parte principal del proceso total de la educación. Miller puntualiza que la Orientación no sólo debe estar entrelazada con el programa de enseñanza, sino con todas aquellas actividades que se desarrollan habitualmente en un centro. (procedimientos disciplinarios, estudios de evaluación, actividades complementarias, etc.)

7º) La Orientación debe ser responsable ante el individuo y la sociedad. La tradicional dependencia del desarrollo individual en la Orientación ha





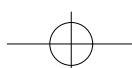
dejado paso a posiciones más socializadoras que están en sintonía con el desarrollo social propio de las sociedades postmodernas. Esto no significa que la Orientación, en su evolución, haya renunciado al desarrollo individual sólo que éste se inscribe en un orden más amplio que tiene como objetivo inmediato la comunidad próxima del alumno, pero como objeto mediato, la comunidad mundial.

Seguramente que si tomamos como punto de referencia a otros autores podríamos derivar más principios que clarificaran el campo de estudio que estamos intentando analizar. Desde este primer módulo, nos parece que los principios desarrollados por Miller pueden ser un indicador válido de las concepciones que sobre la Orientación Educativa emplearemos a lo largo del presente curso en la asignatura, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.

2. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD

En el capítulo anterior hemos analizado distintos contextos de surgimiento de la Orientación Educativa. Es inevitable hacer alusión a una serie de países que tuvieron una gran influencia tanto en el nacimiento como en el desarrollo posterior de la ciencia. En el presente capítulo pretendemos ofrecer una panorámica actual del estado de la Orientación Educativa en los países más cercanos a nuestro entorno. Los Estados Unidos merecen atención especial dado que en ese país tuvieron lugar una serie de acontecimientos que impulsaron la implantación y posteriormente el desarrollo de la Orientación en Europa. No es nuestra intención realizar un estudio exhaustivo de la situación en cada país, sólo aspiramos a plantear las características más relevantes de la Orientación en diferentes países y sus repercusiones en la disciplina en general.

La Orientación en Europa ha experimentado un desarrollo paralelo al de Estados Unidos aunque cada país mantenga características específicas, en general Europa ha proporcionado líneas muy diversas en su evolución. Como sabemos, la Orientación tanto en Estados Unidos como en Europa aparece a principios del siglo XX. Nace muy vinculada al mundo laboral e independiente del ámbito educativo. En Europa está muy vinculada a las políticas centralistas de sus estados mientras que en Estados Unidos es la iniciativa privada la que lidera sus primeros pasos.



2.1. La Orientación Educativa en distintos países

La Orientación en Alemania:

Como sucederá en otros países, la Orientación es compartida por dos sectores: el sistema escolar y el Instituto de Empleo. En los años sesenta se introduce el concepto de Orientación Educativa Escolar, implicando de forma muy activa a los docentes en la tarea. En los años setenta, con la promulgación del Plan General de Educación, la Orientación forma parte del currículum escolar siendo su responsable el profesorado que dedica un tiempo semanalmente, dentro de su jornada laboral, a la atención de un grupo de alumnos. Entre sus objetivos destacan la prestación de ayuda en la elección de escuelas, cambios en las asignaturas y los problemas escolares y sociales.

La atención individualizada al alumnado la realizan los orientadores con dedicación completa que suelen ser psicólogos o pedagogos. En realidad trabajan sobre los mismos temas que el profesorado profundizando en aquellos problemas relacionados con el desarrollo de la madurez en el alumnado. Los orientadores de universidades y colegios especializados prestan su ayuda en planes de estudios, elección de disciplinas, prácticas y otras tareas derivadas de la estancia del alumnado en las universidades. Merece destacar el apoyo ofrecido por estos orientadores a los conflictos personales y sociales del alumnado.

El sistema alemán cuenta también con una serie de servicios de orientación externos que inciden en el contexto escolar o en el ámbito profesional. Los gobiernos municipales mediante sus servicios de orientación, ofrecen ayuda a sectores de la población como los minusválidos u otros colectivos con dificultades. Las empresas proporcionan formación profesional cualificada y sus servicios de orientación intentan prevenir los abandonos del programa formativo y la integración de los sujetos en el mundo laboral.

El Instituto de Empleo es una organización que colabora con las escuelas en el desarrollo de programas de Orientación Profesional. Los orientadores especialistas acuden a las escuelas durante algunas horas para impartir estas tareas ayudando al alumnado, ofreciendo alternativas laborales de acuerdo con las habilidades y experiencias de los alumnos. La situación del mercado laboral de la región y sus posibilidades de empleo define la intervención potenciando al mismo tiempo la formación que necesitan los sujetos para encontrar respuesta a los problemas de empleo en los jóvenes.

La Orientación en Bélgica:

Es uno de los países pioneros en Orientación y Psicopedagogía. En 1936, apareció la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional que luego se extendió a otros países. Actualmente la acción orientadora la llevan a cabo los Centros Psicomédicos Sociales (CPMS), los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional (VDAB), los Centros de Acogida (CA) y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional (COISP). (Bizquerra, 1998, pág.31).

La Orientación en Francia:

Se ofertan dos tipos de Orientación con trayectorias diferentes. 1) La Agencia Nacional de Empleo (ANDE) creada en 1912 se relaciona con la Orientación Ocupacional. Sus miembros se ocupan de la política de mano de obra. En 1928 se funda el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional, éste rápidamente se ramifica por todo el país. Debido a su auge, en 1951, la Orientación Profesional pasa a formar parte del sistema educativo creándose los Centros de Orientación Escolar y Profesional que están integrados en el Ministerio de Educación. Han tomado parte activa en la política educativa en todo lo relacionado con la Orientación Educativa.

La Orientación Educativa en Francia está planteada para dar respuesta a toda la población estudiantil hasta los 16 años. Está integrada en la organización y funcionamiento de los centros de enseñanza tanto de primaria como de secundaria y cuenta con la colaboración del profesorado. Esto facilita que las escuelas puedan ofertar ayuda al alumnado no sólo en cuanto a su desarrollo personal sino también en lo referente al mundo laboral. Los profesionales de la Orientación trabajan, pues, en dos frentes. En el primero, tratan de facilitar al alumnado el tránsito de la escuela al mundo del trabajo sobre todo en la educación secundaria. Es un trabajo que se realiza desde los centros escolares. En los Centros de Información y Orientación (CIO) y en los Centros de Documentación e Información (CDI), los orientadores atienden a todo tipo de personas, desde adultos que buscan formación laboral continua hasta jóvenes adolescentes que buscan su primer empleo. En el segundo, la Orientación está centrada en el ámbito escolar básicamente.

La Orientación en Italia:

En la actualidad la Orientación se caracteriza por la ausencia de legislación general y por la división de responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas. En el ámbito público, están implicados el Ministerio de Educación, que se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación Profesional dependientes de las autoridades locales de educación en cada distrito; el Ministerio de Trabajo asume los temas relacionados con el empleo actúa por agencias locales y regionales. En el sector privado participan empresas, sindicatos, organizaciones católicas, fundaciones y profesionales liberales, proporcionando Servicios de Información y Orientación para los jóvenes, empleados y parados. (Bizquerra, 1998, pág.32).

La Orientación en el Reino Unido:

Como sucede en otros países, el orientador asume dos frentes diferentes: como profesor de carreras en las escuelas y como oficial de carreras trabajando en el Servicio de Carreras, fuera de la Escuela. Un dato importante es la vinculación de la escuela con el mundo laboral. En 1910 se publica una ley sobre Orientación Profesional que faculta a la escuela en la búsqueda de empleo para el alumnado que finaliza sus estudios. A partir de los años 50 se crean los Servicios de Orientación Escolar tanto internos como externos a los propios centros con lo que se produce cierta especialización de estos servicios en tareas propiamente escolares. En la década de los 70 el profesor orientador de carreras es la autoridad legitimada para coordinar los aspectos educativos e instructivos y asegurar el cumplimiento de ciertas funciones: supervisión de la literatura sobre las carreras o estudios, planificación del horario asignado a la educación para la carrera, control de las conexiones con la enseñanza superior, las industrias, el comercio, etc. (Santana, 1993 pág.43). La consecución de estos aspectos se logra mediante la colaboración con las escuelas locales. Cada alumno que abandona un centro tiene la oportunidad de orientar su transición al mundo del trabajo o a la universidad mediante una entrevista con el oficial de carreras.

Las LEA (Autoridades locales de educación) participan en la elaboración de políticas, junto al servicio de carreras, para jóvenes comprendidos entre 13 y 19 años de edad. Entre sus objetivos destacan la Orientación Vocacional, la conexión escuelas y universidad con padres y centros de empleo.

La Orientación en Estados Unidos:

Ha sido caracterizada por Shertzer y Stone (1968, en Santana, L 1993). Según estos autores la Orientación en la década de los 60 se caracterizaba por:

a) El aumento en el número de orientadores y de publicaciones. Se produce un rápido avance de la Orientación junto al crecimiento de las organizaciones profesionales.

b) La adopción de nuevos enfoques en la formación de futuros orientadores tales como las técnicas de simulación y la grabación en vídeo.

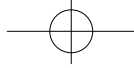
c) El auge de la disciplina se concreta según los autores en 1) la adopción de criterios explícitos en la preparación de orientadores en los niveles de educación primaria, secundaria y superior. 2) la aceptación de los orientadores en el nivel elemental y el apoyo recibido. 3) la inclusión de los orientadores en 17 leyes federales en lo que respecta a su formación y empleo.

d) La necesidad de comunicar con mayor eficacia a los ciudadanos: “qué es la Orientación y qué hace la Orientación” (pág.44).

El impulso definitivo dado a la Orientación Educativa viene definido por su situación en la actualidad. La incorporación de la educación para la carrera en el currículum mediante el desarrollo de tres áreas de conocimiento, (conocimiento de sí mismo, conocimiento del mundo del trabajo, toma de decisiones y planificación), supuso la implicación directa en la enseñanza de los profesionales que se dedican a la Orientación. Participaban en la formación de profesores mediante la colaboración con el profesorado en la elaboración de materiales curriculares, proporcionaban información sobre el alumnado, analizaban e interpretaban los resultados de evaluación, supervisaban el centro de recursos de orientación etc.

2.2. La Orientación Educativa en España

No es nuestro propósito realizar un rastreo histórico de la situación de la Orientación en nuestro país. Efectuaremos el análisis remontándonos a las últimas décadas. En ese período de tiempo se han producido los acontecimientos más relevantes en cuanto a la Orientación propiamente educativa se refiere. Con anterioridad a este período se crearon una gran cantidad de



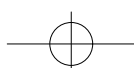
asociaciones, institutos y grupos de trabajo que tuvieron poco impacto en la práctica de la Orientación Escolar. Aparecieron decretos leyes que se sostuvieron sólo en los papeles pero difícilmente llegaron a fructificar en la realidad de las escuelas españolas. La mayoría de los manuales de Orientación recogen estos estudios históricos en donde proliferan los grandes listados que especifican las fechas y los organismos que fueron surgiendo en su mayoría relacionados con la Orientación Profesional.

Los primeros pasos reales de institucionalización de la Orientación Educativa se producen con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) en 1977. Estaban dirigidos a la Educación General Básica de entonces con la finalidad de diagnosticar las dificultades de aprendizaje del alumnado, apoyar al profesorado y a las familias y al desarrollo de actividades de Orientación escolar, personal y vocacional. Los profesionales de la Orientación se agrupaban en torno a la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP).

La década de los ochenta supone la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España. Destaca la creación de los Equipos Multiprofesionales (1982), existentes actualmente, dan un fuerte impulso a la educación especial. Sólo los alumnos con informe de estos equipos eran autorizados a recibir la atención individual del profesorado de apoyo o especialista. Este enfoque terapéutico se corregirá posteriormente ampliando el espectro de la intervención pedagógica a toda la población estudiantil.

En las universidades se crean las Facultades de Psicología y Pedagogía con especialidades en Orientación Educativa que se encargarán de la formación de los profesionales que los nuevos Servicios de Orientación reclamaban. En los años noventa surgirá la licenciatura en Psicopedagogía con el objetivo de preparar a nuevos especialistas en la Orientación e Intervención Psicopedagógica.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supone un fuerte impulso a la Orientación Escolar. Como ha sucedido con otras grandes leyes a lo largo de la historia, el problema radica en el cumplimiento de su articulado. Sirva como ejemplo que la ley prevé la creación de gabinetes de Orientación en cada uno de los centros de educación secundaria. Actualmente muchos de esos gabinetes están sin cubrir por profesionales con la formación que requiere la intervención psicopedagógica. En algunas Comunidades Autónomas el número de plazas que ha salido a concurso oposición es claramente insuficiente para cubrir las demandas de Orientación en los centros públicos. La LOGSE potencia la Orientación Educativa como uno de los elementos fundamentales para incrementar la calidad educativa del sistema.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

Una de las mayores aportaciones que trajo consigo la nueva ley es la integración de la Orientación en la educación desde una perspectiva curricular. Se adopta un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención:

- a) la acción tutorial con el grupo clase.
- b) la coordinación y organización de los centros desempeñadas por el Departamento de Orientación.
- c) La oferta de apoyo externo ejercida por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

El gran reto de la Orientación Educativa consiste en la generalización de la intervención en los centros de Infantil y Primaria. Es necesario que cada uno de ellos cuente con profesionales especializados en este tipo de alumnos y que se creen los Departamento de Orientación como unidad organizativa que facilite la colaboración entre profesorado, orientadores y otros agentes que inciden en el apoyo externo a los centros escolares. No olvidemos que uno de los principios, que hemos visto, en Orientación Educativa es que ésta debe llegar a todo el alumnado y no sólo a un sector por muchas necesidades que éste tenga.

2.3. Las Organizaciones Profesionales como factor de expansión de la Orientación

Generalmente, el desarrollo de la Orientación ha venido ligado al sistema público de enseñanza, por lo tanto, las directrices políticas han correspondido a los respectivos gobiernos. Sin embargo, una serie de organizaciones y asociaciones profesionales han contribuido a la difusión de una gran cantidad de actividades de todo tipo –profesionales, académicas, científicas– potenciando con ello el desarrollo y la implantación de la Orientación. Clasificaremos en dos grupos (nacionales e internacionales) aquellas organizaciones más representativas.

1) Organizaciones nacionales

La Sociedad Española de Pedagogía en las Secciones de Orientación y de Psicología Escolar acogió el tratamiento de los problemas científicos y profesionales de la Orientación en nuestro país hasta los años 80. En aquellos

momentos el único órgano institucional competente en Orientación era el Instituto Nacional de Orientación Educativa y Profesional.

La creación del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados como organismo encargado de la defensa de los intereses profesionales de psicólogos y pedagogos era la única institución legalmente establecida que ofertaba una variada gama de actividades que incluía la defensa jurídica y la formación continua. La organización de cursos y seminarios específicos fue la estrategia empleada normalmente.

Aunque en 1979 se crea la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), en realidad fue una continuación de la antigua Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía publicando la revista de alcance nacional: Revista de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Una de las organizaciones que más influencia ha tenido en la organización y difusión de la Orientación es el Colegio de Psicólogos. Ante la ausencia de un Colegio Profesional de Pedagogos, los Colegios de Psicólogos con sus publicaciones y recursos propios son instituciones actuales que agrupa a muchos colectivos que ejercen en el campo de la Orientación.

Junto a estas organizaciones y asociaciones, se han organizado múltiples Congresos y Reuniones Científicas en varios lugares de la geografía española y en Sudamérica. El contenido de cada Jornada o Congreso está recogido no sólo en su libro de actas sino en varias publicaciones que han contribuido a la consolidación de la Orientación en España en los últimos años.

2) Las organizaciones Internacionales

Una de las organizaciones internacionales que más historia posee es la Association Internationale d'Oriention Scolaire et Proffessionnelle (AIOSP), fundada en 1952. Agrupa a miembros individuales y organizaciones nacionales de Orientación de más de 40 países. Su órgano de difusión es el "AIOSP Bulletin" (Velaz de Medrano, 1998).

Una organización muy reciente en el ámbito de la Orientación europea es la FEDORA (Forum Europeo de Orientación Académica). Tiene su sede en Bruselas y agrupa a los profesionales de la Orientación que actúan en el ámbito de la Educación Universitaria. Tiene como finalidad la movilidad estudiantil entre estudiantes de universidades de varios países. La Unión Europea tiene su organización propia para elaborar sus planteamientos comunitarios en materia de Orientación y formación profesional, nos referimos a la EURO ORIENTACIÓN.

En los Estados Unidos se produce una gran proliferación de Asociaciones durante la década de los 80, muchas de ellas son de iniciativa privada y ejercen su poderosa influencia en el campo de la Orientación americana. Citaremos sólo las tres más relevantes:

La International Round Table for the Advancement of Counseling (IRTAC) agrupa a profesionales de la Orientación y la psicología con un enfoque no estrictamente educativo, más individualizado y clínico (Velaz de Medrano, 1998).

Después de sucesivos cambios de nombre desde 1952, se crea la American Counseling Association en 1992, se dedica prioritariamente a la práctica privada del Counseling en los Estados Unidos, por esta razón los orientadores escolares están iniciando un proceso de separación (Velaz de Medrano, 1998, pág. 27). La Aca está organizada en 17 Secciones que agrupan a orientadores desde el nivel infantil al universitario. El ámbito de su intervención es muy variado produciéndose en áreas y contextos diversos.

La American Psychological Association (APA) aglutina a los profesionales de la Psicología en los Estados Unidos. Se han vinculado a la Orientación a través de dos divisiones de la APA: la de Psicología Escolar y la de Asesoramiento y Orientación. Una de las publicaciones más relevantes de la APA es el "Journal of Counseling Psychology".

2.4. La Orientación Educativa y los ámbitos de intervención

Después de conocer la situación de la Orientación en distintos países, nos parece oportuno estudiar el estado actual de la Orientación Educativa desde el punto de vista de la intervención en una serie de campos o ámbitos que se dan en la mayoría de los países estudiados. Partiremos de tres áreas o ámbitos que regulan la intervención en cada uno de ellos.

1. La Orientación Vocacional y/o Profesional

En la literatura especializada, el término "vocational" es traducido indistintamente por los autores como vocacional o profesional. Fue la primera en surgir y por lo tanto es la que más desarrollo ha tenido de todas. Si observamos históricamente la génesis y antecedentes de la Orientación, salta a la vista la fuerte evolución experimentada en la Orientación Vocacional. En un principio consistió fundamentalmente en ajustar las características individuales a las características de un puesto de trabajo determinado. Más tarde el

concepto de “carrera” incluyó una cantidad de aspectos hasta entonces desconocidos. Las profesiones u ocupaciones que desempeña una persona a lo largo de su vida influyen en su desarrollo global. Esta implica que una persona va a experimentar la influencia de factores de tipo sociológico, psicológicos, económicos, etc. en las múltiples y continuas elecciones de tipo profesional que vaya realizando.

La Educación para la Carrera responde a la evolución más reciente de la Orientación Vocacional y, como hemos visto en países como el Reino Unido y los Estados Unidos, tiene lugar tanto dentro como fuera de la institución escolar. Su finalidad es facilitar el conocimiento de sí mismo, la habilidad para tomar decisiones y la habilidad para enfrentarse a la transición al mundo laboral. (Santana, 1993).

La escuela es el contexto determinante en donde se van a producir las primeras decisiones importantes en la Educación para la Carrera. El desarrollo vocacional se produce desde los primeros años de estancia en la escuela hasta el final de la existencia. Cada momento tendrá sus conductas y toma de decisiones propias. En este ámbito se han realizado gran número de investigaciones que pueden ser clasificadas según los siguientes objetivos (Salvador y Peiró, 1986 en Santana, 1993, pág.60):

- a) Investigaciones dirigidas a un mayor desarrollo teórico.
- b) Investigaciones dirigidas a la elaboración de instrumentos de evaluación.
- c) Investigaciones dirigidas a desarrollar programas de intervención con el fin de alcanzar una mejora del desarrollo vocacional.
- d) Investigaciones que desde una perspectiva diferencial han prestado especial atención a los grupos marginados.

En países como Estados Unidos la Educación para la Carrera está presente en todo el currículum oficial de los centros mediante la inclusión de conceptos y vocablos en todas las materias del Plan de Estudios. En cambio en Gran Bretaña, se la ha considerado como una asignatura más del programa que recibe el alumnado.

2. La Orientación Personal-Profesional:

Generalmente estos son dos ámbitos de la Orientación que suelen presentarse de forma separada en los manuales. Compartimos la tesis de la profesora Santana (1993) cuando los presenta como un ámbito único argumentando que sería muy difícil hacerlo de otra manera sin tratamos de ubicar la Orientación dentro del contexto educativo. Las razones que justifican su planteamiento son: (págs. 60-62)

1) ... el desarrollo personal se produce dentro de contextos concretos (organizaciones escolares, laborales, sociales, culturales, etc.) que le dan forma y contenido.

2) considerar la dimensión personal – escolar de la Orientación significa controlar las teorías de la enseñanza y las del aprendizaje, así como una teoría de la intervención educativa para poder fundamentar la actuación del profesional de la Orientación.

3) ... unir lo personal y lo escolar significa apostar por la interrelación existente entre Orientación y Didáctica. Dos campos científicos que han permanecido separados como consecuencia de la necesaria evolución de ambas como disciplinas.

En otro orden más amplio de cuestiones, la educación contemporánea se presenta como una actividad en la que intervienen múltiples profesionales. La imagen de la escuela como el espacio ocupado por un solo profesional (profesorado) ha caducado. La escuela es hoy un espacio que va más allá de los muros del centro y se extiende a la familia, la comunidad, la administración, etc. y participan en la tarea de educar una amplia gama de profesionales que prestan ayuda al alumnado para conseguir los objetivos que la institución persigue. Nos referimos a los orientadores y orientadoras; asesores y asesoras; trabajadores sociales; inspectores e inspectoras; logopedas y equipos específicos para atender necesidades educativas especiales, etc.

La Orientación Educativa, en coherencia con la perspectiva anterior, es una disciplina más que presta un servicio de ayuda muy importante a la escuela. El trabajo en colaboración con otros profesionales va a constituir una de las señas de identidad más destacadas de los profesionales que trabajan en la Orientación Escolar. El alumnado considerado como individuo y como grupo debe recibir la ayuda de una forma global y no dependiendo de cada servicio en particular. Los orientadores y orientadoras pueden constituir

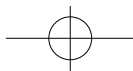
el nexo entre varios profesionales para conseguir el desarrollo personal y escolar que el alumnado demande.

3. La Orientación Familiar

Es la menos desarrollada de las tres sin embargo, dada la relevancia que está tomando el campo de la familia en la educación en general, la Orientación Familiar está llamada a jugar un papel muy importante en la educación de los alumnos. La contribución de las familias en la educación global de sus hijos y las relaciones que éstas mantienen con los centros educativos constituirán núcleos preferentes de intervención. Cada vez son más los orientadores y orientadoras que se especializan e intervienen en el ámbito familiar como una extensión más de una Orientación Comunitaria que será la que más se desarrollará en las próximas décadas.

Actualmente existen pocos foros en donde los profesionales de la Orientación en este ámbito puedan llevar a cabo su labor. Las entrevistas individuales que tienen como vínculo el rendimiento y comportamiento del alumno junto a su futuro como estudiante o trabajador constituye la estrategia más común en la intervención de los orientadores en las escuelas. Pocos son los centros o asociaciones que cuentan con escuelas de padres. Este sería un lugar de intervención psicopedagógica por excelencia. La formación de padres en una sociedad cambiante como la actual requiere de la ayuda de varios profesionales y es sin duda un reto que tiene la sociedad para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. En definitiva, el orientador especialista en Educación Familiar es una pieza importante en el complejo engranaje de la educación social del futuro. Una vez más, el trabajo en colaboración con otros agentes sociales será decisivo para alcanzar objetivos de calidad en la Orientación que se preste a la ciudadanía.

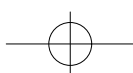
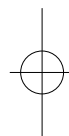
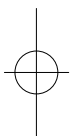
Una prueba más del interés que ha adquirido la Educación y la Orientación Familiar es el creciente volumen bibliográfico del que disponemos actualmente, el número cada vez mayor de Congresos y reuniones científicas que se llevan a cabo al amparo de departamentos universitarios, generalmente, que constatan como han proliferado un gran número de asignaturas, grupos de investigación, programas de doctorado que bajo el rótulo de Educación Familiar aglutina a un gran número de profesionales procedentes de diversas disciplinas científicas.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

ACTIVIDADES

1. Elabora tu propia definición de Orientación Educativa justificando cada uno de sus apartados.
2. Razona, en un folio como máximo, una de las ideas que hemos venido planteando en este módulo: “la necesidad de la Orientación Educativa en una sociedad caracterizada por el desarrollo de las nuevas tecnologías y la cantidad de conocimiento disponible”.
3. Construye un mapa conceptual en donde se aprecie la evolución de la Orientación en el siglo XX.



BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BIZQUERRA ALZINA, R. (Coords.) (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.

BELTRÁN, J. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Pirámide.

BIZQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.

REPETTO, T. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.

SOLÉ, I. (1998): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Horsori.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIZQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.

BOROW, H. (1964): *Man in a world work*. Boston: Houghton Mifflin Company.

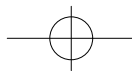
BOY, A. y PINE, G. (1976): *El consejero escolar, un nuevo concepto*. Madrid. Narcea.

COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona. Barcanova.

ESCUADERO, J. M. (1986): Orientación y cambio educativo. Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: *La Orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE

MYERS, R. (1941): *Principles and Tchnique of Vocational Guidance*. Boston: Houghton Mifflin Company.

PARSONS, F. (1908): *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin Company.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

REPETTO, E. y otros (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986): *Proyecto Docente e Investigador*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

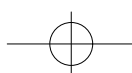
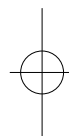
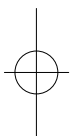
— y otros (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.

SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. (1986): *La madurez vocacional*. Madrid. Alhambra.

SANTANA, L. (1993): *Los dilemas en Orientación Educativa*. Buenos Aires. Cincel.

SHERTZER, B. y STONE, S. (1968): *Fundamentals of Counseling*. Buenos Aires. Paidós.

VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.



EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. La Orientación Educativa como disciplina es el resultado de:

- a) La evolución de la Psicología de la Educación como ciencia.
- b) La evolución de la Pedagogía, concretamente de la Didáctica.
- c) Del cruce, de la relación de varias áreas de intervención y contextos diversos.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

2. La búsqueda de instrumentos fiables que diagnosticaran las características de los sujetos y sus diferencias individuales era propio del:

- a) Movimiento de reformas sociales en EE.UU.
- b) Movimiento del Counseling.
- c) Movimiento de Guidance.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

3. El “Counseling” empleaba como técnica de intervención más frecuente:

- a) El test psicométrico.
- b) La entrevista.
- c) El estudio de casos.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

4. La consideración de la Orientación como un proceso de colaboración con el profesorado es de:

- a) Santana, L.
- b) Rodríguez Espinar.
- c) J. M. Escudero.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

5. El primer principio en la Orientación Educativa es una afirmación tan lacónica como:

- a) La Orientación es una tarea dirigida fundamentalmente a aquellos alumnos que más necesidades tienen.

- b) La Orientación es una actividad que encuentra su verdadero sentido en el futuro profesional del alumnado.
- c) Cuando hablamos de Orientación Educativa nos referimos a la etapa escolar de 0 a 16 años.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

6. La Orientación Educativa en Francia está planteada fundamentalmente para:

- a) Dar respuesta a toda la población estudiantil hasta los 16 años.
- b) Dar respuesta a toda la población.
- c) Dar respuesta a las necesidades del mundo laboral.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

7. El Servicio de Carreras es propio de:

- a) La Orientación en Alemania.
- b) La Orientación en España.
- c) La Orientación en el Reino Unido.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

8. La creación de gabinetes de Orientación en cada uno de los centros de educación secundaria surgió en España como consecuencia de:

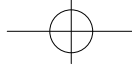
- a) La LOGSE.
- b) La Ley General de Educación.
- c) La LOU.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

9. La AEOEP es una organización propia de:

- a) La Orientación en Bélgica.
- b) La Orientación en España.
- c) La Orientación en el Reino Unido.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

10. El ámbito de la Orientación menos desarrollado en la actualidad es:

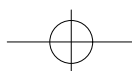
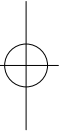
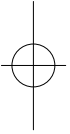
- a) La Orientación Educativa en toda su extensión.
- b) La Orientación Profesional – Vocacional.



- c) La Orientación Familiar.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL:

- 1. c
- 2. d
- 3. b
- 4. c
- 5. d
- 6. a
- 7. c
- 8. a
- 9. b
- 10. c



GLOSARIO DE TERMINOS

Carrera: Posiciones ocupadas por una persona durante toda su vida. Puede ser de varios tipos: académica, profesional y vital. En suma, puede hablarse de un proyecto personal de vida.

Counseling: Proceso de ayuda individualizado. Se fundamenta en el encuentro cara a cara o entrevista. Se puede entender tanto como una técnica de trabajo o como un movimiento más amplio. Como movimiento se inició a principios de los años treinta. El counseling se puede considerar también como uno de los modelos de intervención en Orientación; en este caso equivale al modelo clínico.

Formación profesional: Adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades para ejercer una ocupación determinada o un grupo de ocupaciones que mantienen relación entre ellas.

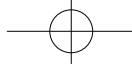
Guidance: Proceso de ayuda al individuo o al grupo para ayudarlo a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea. Sus dos principales manifestaciones son la Orientación Educativa y la Orientación Vocacional.

Orientación educativa: Proceso de ayuda al alumnado para facilitarle la adaptación y el desarrollo personal. Su significado es más amplio que el de Orientación Escolar. Se ocupa actualmente del diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención dirigidos al desarrollo integral de la persona.

Orientación escolar: Proceso de ayuda al alumnado en los temas relacionados con el aprendizaje y la adaptación a la escuela. El desarrollo personal citado en la definición anterior se concreta en el desarrollo escolar propio de la Orientación Escolar.

Orientación psicopedagógica: Término que unifica diversas manifestaciones de la Orientación desde el aspecto pedagógico, psicológico, vocacional, personal, etc. Incluye una variedad de áreas de intervención (Orientación en el desarrollo de la carrera, en los procesos de enseñanza aprendizaje, en la atención a las NEE, en los problemas personales, en la prevención y desarrollo humano), en distintos contextos (sistema escolar, medios comunitarios, organizaciones).

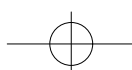
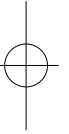
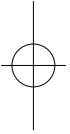
Orientación: Proceso de ayuda dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos y a lo largo de toda su vida. Su objetivo es optimizar todos los



LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL, EVOLUCIÓN Y PRINCIPIOS

recursos personales, instrumentales o aquellos que se refieren a la mejora de la organización socio-educativa a la que pertenezcan. Incluye todas las áreas (educativa, vocacional, personal, etc.) y contextos (escolar, social, familiar, etc.) de intervención. Cuando definimos de esta forma el término Orientación, lo hacemos desde la perspectiva de la O. Psicopedagógica.

Psicopedagogía: Conjunto de conocimientos teóricos y prácticos procedentes de la confluencia de la Psicología (principalmente de la Psicología de la Educación y Psicología Evolutiva) y de las ciencias de la educación (principalmente, Orientación Educativa, Orientación Vocacional, Educación Especial). Este término está asociado a los estudios universitarios encaminados a la obtención del título de Licenciado en Psicopedagogía.



ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Modulo 1. La Orientación Educativa: delimitación conceptual, principios y evolución.

Modulo 2. Los enfoques teóricos y los modelos de intervención psicopedagógica en la Orientación Educativa.

Modulo 3. La institucionalización de la Orientación.

Modulo 4. Los programas de intervención Psicopedagógica.

Modulo 5. La evaluación en la Orientación Educativa.

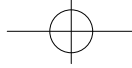
Modulo 6. La investigación en Orientación Educativa.

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Una vez clarificado el status que adquiere la Orientación Educativa en el contexto de las ciencias de la educación desde el punto de vista epistemológico, este módulo aborda los diferentes enfoques o perspectivas teóricas desde los cuales han estado trabajando los orientadores y las orientadoras. Las diferentes tareas que acomete este colectivo las realiza partiendo de una serie de supuestos de trabajo que, en definitiva, tienen su base en determinadas corrientes teóricas de la Orientación.

Dada la enorme influencia que ha ejercido el enfoque psicométrico en el desarrollo de la Orientación, es conveniente dedicarle especial atención para que podamos comprender su importancia en el quehacer cotidiano de los profesionales de la orientación. El uso y abuso de los tests psicométricos como herramientas en las que se apoyan los expertos de la orientación psicopedagógica para tomar decisiones, merecen atención preferente.

Uno de los ejes que guiarán el desarrollo de cada uno de los enfoques es el análisis de sus consecuencias y la aparición de otros enfoques como



superación de las dificultades encontradas. Entender un enfoque teórico supone situarse no sólo en la perspectiva histórica, social, política, etc., del momento, sino tener claro además cuál fue la etapa precedente y las consecuencias subyacentes desde el punto de vista educativo.

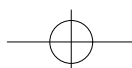
El estudio, tanto de las perspectivas o enfoques teóricos como de sus respectivos modelos, lo llevaremos a cabo en estrecha vinculación con el módulo anterior. Los antecedentes históricos han condicionado totalmente el desarrollo de las perspectivas teóricas y la práctica profesional en este campo. Esta misma estrategia será válida para la comprensión de los módulos posteriores. Lógicamente, la presentación de los módulos tiene que hacerse de modo secuenciado, pero su estudio necesitará contemplar la estrecha relación que existe entre ellos.

La clasificación comprensiva de los modelos de intervención psicopedagógica en Orientación Educativa que proponemos ha sido refrendada por diversos autores y es la que, desde nuestro punto de vista, mejor se ajusta a la formación necesaria de los colectivos que ejercen la tarea orientadora. Aunque se presenten cinco modelos –puede haber alguno más– no son excluyentes en la práctica orientadora. Por razones de claridad, vamos a exponer sucesivamente la caracterización y valoración de cada uno de ellos.

Cuando hablamos de modelos nos referimos, en líneas generales, a una serie de recomendaciones, patrones o directrices, que nos permiten entender la práctica y llevarla a cabo de un modo consistente. Desarrollando esta idea, intentaremos clarificar el concepto de modelo puesto que tanto en el ámbito científico como en el popular, es un término que tiene varios significados dependiendo de la perspectiva en la que nos situemos. La descripción de cada modelo será tanto más eficiente cuanto mejor se haya clarificado el concepto.

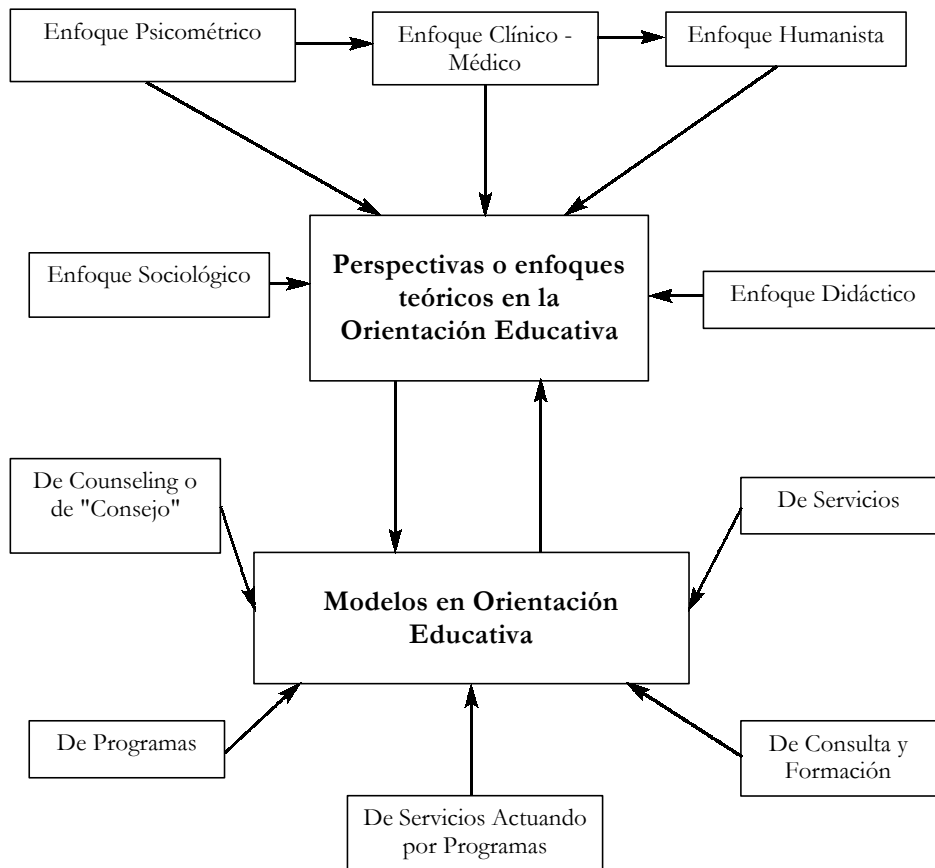
OBJETIVOS DEL MÓDULO

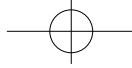
1. Conocer, los principales enfoques o perspectivas teóricas, desde los cuales han estado trabajando los orientadores y las orientadoras
2. Comprender el desarrollo experimentado por la Perspectiva Psicométrica y sus repercusiones en el desarrollo de la Orientación Educativa.
3. Analizar las repercusiones entre los términos guidance y counseling y sus consecuencias en el surgimiento de la Perspectiva Clínico-Médica



4. Comprender el papel que desempeña el desarrollo personal y contextual desde el punto de vista de la Perspectiva Humanista.
5. Valorar la importancia de las variables socioeconómicas y culturales en el fuerte impulso tomado por la Perspectiva Sociológica.
6. Valorar el surgimiento de la Perspectiva Didáctica como consecuencia del desarrollo educativo de la Orientación, experimentado en las últimas décadas.
7. Conocer los modelos de intervención psicopedagógica, reconociendo las grandes o pequeñas diferencias existentes entre ellos.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS





JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LOS ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Este capítulo pretende hacer una reflexión teórica en torno al hecho orientador. En el módulo anterior hemos recogido toda la experiencia acumulada en Orientación Educativa. En el primer capítulo expusimos las dificultades para encontrar una conceptualización adecuada de la Orientación, en el segundo ofrecimos el estado actual de la Orientación Educativa en varios países, deteniéndonos especialmente en el origen y estado actual de la Orientación en España. Este módulo continuará con la tarea de clarificar, en esta ocasión, la naturaleza de la intervención en Orientación Educativa. Trataremos, en suma, de dar sentido a las actuaciones que los prácticos de la Orientación han desarrollado hasta el momento.

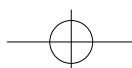
Como hemos tratado de demostrar, la Orientación asume hoy un amplio campo de intervención. Por ello, es necesario abordar lo que constituye uno de los núcleos principales de esta disciplina: los enfoques teóricos y modelos que han ido configurándose a lo largo de la evolución de la Orientación y que han sido el resultado de sucesivas conceptualizaciones que se han ido articulando a lo largo de la historia.

En definitiva, los enfoques teóricos proporcionarán al temario general de esta asignatura una superficie sólida en la que se pondrán justificar una gran cantidad de acciones prácticas y otras tantas reflexiones teóricas que irán apareciendo en los sucesivos módulos y capítulos que conforman el programa.

1.1. Orientación Educativa y Ciencias de la Educación

En el tema 1 del primer módulo dedicamos un apartado a las fuentes disciplinares de la Orientación Educativa. Varias son las disciplinas que están relacionadas con el conocimiento propio de la Orientación. Sin embargo, parece claro que es en el ámbito de las Ciencias de la Educación donde tiene mayor razón de ser la ubicación de esta disciplina. Si como hemos visto en las más recientes conceptualizaciones sobre esta disciplina, la Orientación persigue básicamente la mejora del proceso educativo, (de ahí la importancia de los contextos escolares - aunque no son exclusivos-) deberá priorizar entre sus temas a investigar el estudio de las personas y contextos relacionados con la escuela.

Dentro del amplio campo de estudio de las Ciencias de la Educación, parece que la Didáctica es la disciplina que guarda mayor relación con la Orientación. Hasta tal punto esto es así que Benedito (1986) llega a decir



que: “son las dos caras de una misma moneda y ambas se identifican en la orientación del proceso enseñanza- aprendizaje”. Son precisamente los procesos de intervención sobre el alumnado y sus procesos de ayuda y apoyo al desarrollo y formación personal los que conforman una misma plataforma de acción, tanto para la Didáctica como para la Orientación.

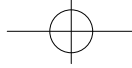
Todas las aportaciones recientes sobre la Teoría Curricular apuntan a una cada vez más difícil separación entre Orientación y Didáctica. ¿Es posible concebir la comunicación didáctica sin la Orientación?. El propio desarrollo normativo en nuestro país (LOGSE) no parece apostar por una separación artificial entre ellas. Parece claro, en nuestros días, que el proceso enseñanza- aprendizaje necesita de la Orientación como uno de sus referentes fundamentales. En el fondo de esta polémica subyacen dos aspectos que desde el punto de vista del desarrollo personal del alumnado parecen inseparables: nos referimos a los aspectos cognoscitivos (transmisión científica, cultural, atribuidos a la Didáctica) y los aspectos afectivos o morales del desarrollo (atribuidos a la Orientación).

En suma, la Orientación se presenta como una ciencia de la acción. En este sentido, ha de analizar el entramado de relaciones generado por los diferentes factores que afectan a una situación determinada, en un intento de establecer los nexos fácticos que lo ha generado” (Rodríguez Espinar, 1986, pág. 73). La práctica es al mismo tiempo un aspecto que comparten Orientación y Didáctica, de ahí la justa preocupación por los fundamentos tecnológicos que la regulan. Los profesionales de la Orientación no deben preocuparse entonces de la aplicación técnica de determinados instrumentos sino que en todo momento deberán reflexionar acerca del por qué de su actuación.

1.2. Los distintos enfoques o perspectivas teóricas en Orientación

Todos los profesionales de la Orientación, a la hora de abordar sus prácticas han desarrollado una perspectiva teórica desde la que justificar sus acciones. En ocasiones, estos supuestos no se justifican de una forma explícita pero es patente que incluso aquellos que detestan los argumentos teóricos, cuando actúan, están llevando a cabo determinados supuestos que forman parte de las teorías.

De las perspectivas teóricas que plantearemos a continuación, la psicométrica será descrita con mayor detenimiento pues es el enfoque que goza de mayor tradición en este campo. El abuso de los tests como herramienta que legitima la acción de los especialistas para tomar decisiones ha tenido serias consecuencias en la etiquetación del alumnado y su desarrollo posterior tanto en el ámbito escolar como en el personal y el profesional. La



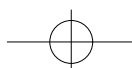
reducción de la Orientación como ciencia a una serie de instrumentos para clasificar a los sujetos, supuso un obstáculo muy serio para ser superado en la evolución de la Orientación Educativa en nuestros días.

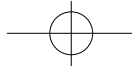
1.2.1. La perspectiva psicométrica

La adecuación de los individuos a puestos de trabajo está en el origen del uso de los tests en la Orientación. En el siglo pasado, los tests eran instrumentos supuestamente rigurosos, confiables y válidos. Empezaron a utilizarse en 1900 por Binet y Simon para medir la inteligencia y el rendimiento del alumnado, alcanzando su auge en 1930 aplicándose a grandes masas de población para medir fundamentalmente las aptitudes específicas de cada sujeto. A partir de esta fecha comienza un período de revisión crítica en donde se le presta especial atención a la medida de los intereses y personalidad del alumnado. Durante estos últimos tiempos han aparecido nuevas fórmulas de diagnóstico que han ido restando progresivamente el protagonismo que los tests tuvieron a principios del siglo pasado.

La Psicología Clínica surgió como alternativa a la escasa utilidad que proporcionaban los tests de inteligencia y de rendimiento académico. La evaluación de la conducta como producto de la interacción del escolar con las condiciones específicas de la situación, (Bersoff, 1971) irrumpió en el ámbito escolar a mediados de los 60, poniendo en tela de juicio los procedimientos diagnósticos llevados a cabo hasta el momento. El test dejó paso a la observación directa y la entrevista como procedimientos de recogida de información para elaborar estrategias de intervención frente a los problemas encontrados. La actuación indiscriminada de los tests con grandes poblaciones de individuos fue sustituida por una evaluación de la conducta en cada caso particular. Es evidente que desde el punto de vista económico resultaba mucho más barato etiquetar a grandes poblaciones de sujetos mediante un test que estudiar el caso particular de cada uno ya que la evaluación conductual se basaba en las conductas problema y en las variables ambientales y orgánicas que pudieran estar manteniéndolas (Santana, 1993).

La utilización política de los tests ha sido ampliamente tratada en la literatura sobre Orientación (Kamin, 1983, Ballesteros, 1981). La tesis que se sostiene de fondo es muy clara, reconocer que las diferencias encontradas en el C. I. (cociente intelectual) de los sujetos tienen un origen genético, es lo mismo que reconocer el nulo papel que tendría la educación y las variables sociales sobre esos individuos. Si predominan los argumentos genetistas las estrategias de intervención para paliar las diferencias individuales carecen de sentido. De la misma forma, conceptos como “clase social” no sería operativa





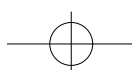
si partimos de la base que la genética condiciona de por vida el futuro de los individuos de acuerdo con las capacidades que trae de cuna.

La teoría de rasgos y factores fundamentó el uso y abuso de los tests en la Orientación. Desde estos planteamientos teóricos, se entendía que el estudio científico del sujeto pasaba por la evaluación de sus rasgos mediante tests psicológicos, la definición o descripción del individuo, la actividad de ayuda dirigida a la comprensión de sí mismo y del entorno y la predicción del éxito probable en diferentes actividades (Santana, 1993, pág.74). La hipótesis de partida era la creencia en que conociendo las capacidades de los sujetos podríamos ayudarles a desarrollarse. Si conocemos “para qué sirve” un individuo podemos predecir su éxito o fracaso en determinadas profesiones o estudios. La relación, por tanto, de los estudios con el mundo laboral era muy estrecha pues la estructura de la personalidad individual está muy relacionada con su conducta en un puesto de trabajo concreto.

Orientar, desde esta perspectiva, es sinónimo de diagnosticar las habilidades de un sujeto para predecir su éxito o fracaso en el futuro. Como puede suponerse, la formación profesional de los trabajadores quedaba seriamente cuestionada, pues poco se podía hacer formando a un trabajador en una ocupación para la que no tiene habilidades. Analizada desde el punto de vista de las sociedades contemporáneas, la perspectiva psicométrica puede quedar reducida a un momento histórico (1950). El avance de los medios tecnológicos y posteriormente la sociedad del conocimiento han contribuido a sacar a flote las incoherencias y en definitiva la injusticia de unos principios insostenibles en la actualidad.

Los profesionales de la Orientación que asumían la teoría de rasgos y factores solamente podían enseñar a los sujetos a conocerse a sí mismos y sobre todo a cómo utilizar este aprendizaje de un modo racional para desarrollar una vida más productiva (Santana, 1993). Según Escudero (1986), el orientador, desde esta perspectiva, se define como un experto que domina unas técnicas concretas que además le confieren la exclusiva en el acceso a un conocimiento determinado. El profesor, en este caso, se limita a poner en práctica el conocimiento que previamente el experto le ha propuesto. Las características psicológicas del alumnado, medidas a través de los tests, constituyen un tipo de conocimiento propio del especialista y no del profesorado.

Desde los modelos más tradicionales de la investigación cuantitativa, el uso de los tests ha sido defendido ampliamente pues permiten una medición “objetiva” aportando abundantes datos y sobre todo que pueden ser generalizables a otras situaciones. No obstante, cuando se profundiza un poco en la maniquea llamada a la objetividad, se detectan serios problemas de fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados.



En resumen, el siguiente cuadro puede sintetizar tanto las aportaciones como las deficiencias realizadas desde la perspectiva psicométrica:

Aportaciones	Deficiencias
Reconocimiento de las diferencias individuales entre los sujetos	El diagnóstico elaborado por el experto es prescriptivo de las acciones a seguir por el sujeto
Se accede al conocimiento mediante instrumentos sistematizados y estructurados	Modelo jerárquico: el orientador es el técnico que diagnostica, el profesor es el usuario del diagnóstico elaborado por el técnico y el alumnado el agente beneficiado
Reconocimiento de que se puede intervenir sobre los problemas	Se supone que el conocimiento producido y ofrecido al profesorado es capaz de mejorar la práctica de éstos
Si se conocen las causas de los problemas se puede intervenir para prevenirlos	

1.2.2. La perspectiva clínico médica

La dificultad de separar términos que fueron el origen de distintas tendencias en la Orientación como guidance y counseling y sobre todo la separación artificial entre las teorías del asesoramiento y la psicoterapia, configuran el contexto de surgimiento de la perspectiva clínico - médica. El asesoramiento se presentaba como un campo muy relacionado con las teorías de la personalidad, la psicoterapia o las teorías del aprendizaje. Teniendo en cuenta el contenido de estas teorías, es fácil deducir una evolución más cualitativa del nuevo enfoque con respecto a la perspectiva anterior que se sustentaba en los aspectos más cuantitativos de la intervención.

Escudero (1986) plantea que esta evolución hacia “lo cualitativo” tiene claras repercusiones en el diseño y aplicación de los programas de intervención. Al poner más énfasis en los aspectos humanos, se opta por un modelo de intervención con una raíz mucho más educativa que la perspectiva anterior. Por primera vez se aportan soluciones a los problemas sociales y se reconoce la necesidad del conocimiento interdisciplinar como herramienta para intervenir en la compleja realidad social existente.

En función del tipo de intervención, Santana (1993, pág.78) distingue las siguientes características de la perspectiva clínica-médica:

a) Como estilo de prestación de servicios puede ser de espera y búsqueda. El primero caracteriza a los equipos multiprofesionales. La asistencia se realiza fuera del contexto o hábitat del alumno. En el estilo de búsqueda el profesional acude al lugar donde se presentan los problemas.

b) Según el nivel de actuación pueden identificarse intervenciones individuales, en pequeños grupos, análisis organizacional y análisis social de amplio espectro.

c) Existen diferentes tipos de estrategias de intervención: 1) Políticas: se supone que si las personas que detentan poder se ponen de acuerdo para la realización de una acción, ésta se llevará a término. 2) Económicas: utiliza el dinero y el bienestar material como fuente de movilización. 3) Académicas: se entiende que la transmisión de conocimientos o información conduce al cambio. 4) De ingeniería ambiental: introduciendo modificaciones en los ambientes, hábitats.

d) Según los objetivos puede distinguirse una intervención en crisis y una intervención preventiva. La primera va dirigida al tratamiento y a la rehabilitación. La segunda pretende la integración ecológica entre sujeto y ambiente. En el mundo educativo es donde encuentra un campo abonado.

Las críticas y alternativas de solución a la perspectiva clínica-médica las encontramos en Escudero (1986) cuando plantea que frente a la separación jerárquica y de funciones entre los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se plantea la siguiente alternativa:

capacítese científica y técnicamente al propio profesorado, en vez de desposeerle de entrada del cumplimiento de ciertas funciones que llevan consigo a alienar el rol del profesor, segregar a los sujetos, descontextualizar el tratamiento de los mismos (En Santana, 1993, pág.79).

Se trata, en suma, de un cambio cualitativo importante en donde se va configurando un mayor protagonismo del profesorado y la consideración del contexto natural en donde interactúan los sujetos. Ambos planos adquirirán un desarrollo más amplio en la Perspectiva Didáctica que abordaremos más adelante.

1.2.3. La perspectiva humanista

Surge como consecuencia de la fuerza que adquirieron todas las teorías y políticas destinadas a humanizar la escuela (Rogers, 1969; Jackson, 1968). Estamos pues ante una nueva teorización que tenía en la pedagogía su razón de ser. Estaba centrada en el desarrollo personal priorizando los intereses y los valores humanos. Las relaciones humanas en educación van a adquirir un gran protagonismo desde que la perspectiva humanista iniciara una nueva teorización en este campo dedicando especial atención a las necesidades que presentan los sujetos en su vida escolar.

Como ya se iniciara en la perspectiva clínica - médica, las variables contextuales van a recibir un tratamiento especial. Se pensaba que si se favorecía la creación de una atmósfera educativa adecuada los alumnos se sentirían más libres y motivados para aprender (Rogers, 1969). En realidad se daba por hecho que si el alumno era consciente de que todos los problemas necesitan solución, el profesor sólo tiene que crearle una atmósfera que incentive su aprendizaje. El clima creado en torno al alumno debería estar al margen de imposiciones y de autoritarismos.

Como es de suponer el papel del orientador consiste en la creación de ese ambiente que facilite el aprendizaje individual por lo que se acercan las posiciones en cuanto a la relación entre profesores y orientadores ya que ambos tienen el mismo cometido.

Aunque el contexto escolar sea el dominante, se admite la importancia de otros en el rendimiento final de una persona. Se parte del principio de que la personalidad, la conducta y el rendimiento de un niño o niña en la escuela es el producto de la interacción de tres ambientes –escolar, familiar y social–. Esta aportación, aunque resulte simplista, tuvo una gran repercusión en la construcción futura de una teoría pedagógica más comprensiva y adaptada a las complejas realidades sociales del mundo postmoderno.

Una de las características básicas de la perspectiva humanista, como hemos comentado ampliamente, es la creación de un clima que facilite el aprendizaje, pero ¿qué tipo de prácticas deben cultivar los orientadores y qué tipo de prácticas deben rechazar?. El siguiente cuadro refleja un trabajo de Purkey (1971; en Santana, 1993, pág.81) en el que se enumeran una serie de prácticas clasificadas en humanizantes y deshumanizantes:

Prácticas Humanizantes	Prácticas Deshumanizantes
Diálogo abierto	Falta de comunicación
Participación en la elaboración de decisiones	Autoritarismo
Aceptación y facilitación	Rechazo y frustración
Compromiso y participación	Aislamiento y alienación
Relaciones auténticas y honestas	Artificialidad y falta de franqueza
Abierta a la experiencia	Cerrada a la experiencia
Predominio del éxito	Predominio del fracaso
Expectativas positivas	Expectativas negativas
Educación individualizada	Normas y comparaciones grupales de rendimiento
Flexibilidad y tolerancia	Rigidez y temor al cambio
Consideración y buenas maneras	Sarcasmo y ridículo
Estímulo de la expresión	Inhibición de la expresión

La tarea del orientador, desde esta perspectiva, se ve reforzada puesto que su ayuda se extiende no sólo al ámbito escolar – alumnado, profesorado y otros agentes– sino que incluye los ámbitos familiar y social como parte de su actuación. El orientador es un profesional que interviene con un tipo de conocimiento que facilite la comprensión de los contextos sociales y que sirvan como justificación para explicar los problemas del alumnado. Es en suma, un trabajador comprometido con la realidad social en la que trabaja y que toma una participación activa para modificarla.

1.2.4. La perspectiva sociológica

Son las variables socioeconómicas y culturales las que determinan en gran medida las decisiones profesionales. Este principio reconocía una realidad social indiscutible: la desigualdad existente entre las clases sociales, por lo tanto se asume que no se puede hablar de igualdad de oportunidades. El rol que desempeña cada uno de los sujetos en la sociedad va a estar determinado por la situación socioeconómica y cultural de la familia. Aunque puedan darse casos aislados en los que no coincida el rol social de un individuo con su extracción social, en líneas generales, la situación sociolaboral de los sujetos estará condicionada por su procedencia económica y cultural.

Desde esta perspectiva, la Orientación se erige como dinamizadora del cambio social y cultural. Es pues un instrumento importante para promover el cambio en la institución escolar. Concebir la Orientación desde un punto

de vista social supone un cambio de rumbo importante con respecto a las perspectivas analizadas anteriormente. Asumir que puede hablarse de un cambio institucional y no solo individual (como sucedía en anteriores orientaciones) implica un avance muy significativo con respecto al alcance de la actividad orientadora. El desarrollo organizativo se configura como una nueva función de los profesionales de la Orientación ya que intervienen como facilitadores de la salud de la organización (Childers y Fairman, 1986). Este cambio en la dirección de la práctica en los orientadores va a suponer nuevos cambios en lo que a su formación y conducta se refiere.

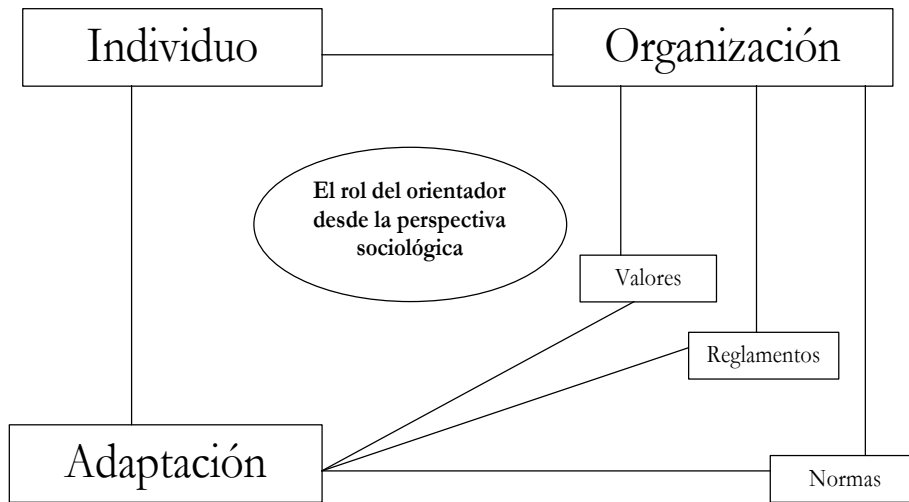
La justificación teórica que permitirá a los orientadores intervenir en las organizaciones radica en la existencia de organizaciones eficientes y otras deficientes. Estas últimas generan en los sujetos un tipo de conductas caracterizadas por la falta de motivación, indiferencia, ansiedad, etc. Es necesario entonces una intervención técnica cualificada que proporcione el clima organizativo más saludable posible en donde los sujetos puedan realizarse personal y profesionalmente. Se requiere una formación centrada en el dominio de estrategias, procedimientos y técnicas.

La perspectiva sociológica desde el ámbito escolar va más allá del análisis organizativo. Trata de ofrecer explicaciones sociales a los problemas de los estudiantes. Se preocupa de la adaptación del sujeto a la institución escolar creando para ello el clima social que la facilite. El estudio de los reglamentos de régimen interno, los valores implícitos y explícitos así como los roles y agrupamientos estarán entre los cometidos a realizar por los orientadores. Todos estos aspectos hoy los conocemos con el nombre de currículum oculto (Torres, 1994). Una serie de temas fundamentales para entender la vida en las aulas y que conforman de manera especial las formas que tienen los sujetos de desarrollar una vida que va más allá de la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos.

En resumen, el rol del orientador desde la perspectiva sociológica se concreta como un promotor del cambio y dinamizador del centro (Santana, 1993). No existe unanimidad en todos los autores aunque la mayoría destaca el papel del orientador como miembro de la institución escolar. El cambio institucional es pues un nuevo campo de estudio y de práctica que ha aportado esta perspectiva. Los beneficios para la Orientación han sido muy relevantes pues ha contribuido a borrar aquella imagen estrictamente clínica de los orientadores en lo referente a su intervención en casos ocasionales e individuales adoptándose un papel muy cercano a la antropología, cuando abordan el estudio de una cultura concreta llamada centro escolar.

El test como instrumento básico de intervención ha dejado paso a la observación participante, el cuaderno de campo y la entrevista como materiales

que indican que se trata de un análisis mucho más cualitativo que cuantitativo. Lo que antes llamábamos estudio del currículum oculto lo podemos asimilar hoy con la llamada investigación etnográfica (Woods, 1987) y que trata de reflejar la actitud que puede adoptar el orientador que está inmerso en el estudio de su organización y participa activamente de su vida interna analizando la estructura, personas, formas de comunicación y procesos que se producen.



1.2.5. La perspectiva didáctica

La inclusión de la actividad orientadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el contexto de surgimiento de la perspectiva didáctica. El estudio de los factores que influyen en la enseñanza, no sólo desde el punto de vista del aula como espacio físico en el que se producen la mayoría de las interacciones entre el profesor y el alumno, sino también teniendo en cuenta los factores que vinculan el aula con el centro en particular y con la sociedad en general. Por lo tanto, frente a visiones reduccionistas de la Orientación, (perspectivas psicométrica y clínico-médica) en donde primaba el estudio de lo individual, se propone abordar la estructura de interacción situación-sujeto-proceso didáctico (Zabalza, 1984).

El ámbito de estudio con respecto a perspectivas anteriores se amplía de una forma considerable. A partir de ahora la Orientación considera objeto de estudio todas aquellas variables, tanto personales (liderazgo del centro, profesorado, alumnado, familias y otros agentes sociales) como contextuales y situacionales, que han formado parte del proceso educativo. Desde el

punto de vista de la Orientación Educativa, la perspectiva didáctica ofrece al proceso orientador una justificación teórica relevante al incluirlo en el campo curricular como un factor importante que condicionará totalmente el desarrollo del currículum.

Dada la estrecha relación existente entre el desarrollo curricular y el desarrollo organizativo, el orientador será un agente fundamental para adecuar el contexto organizativo de referencia a las necesidades del alumnado, profesorado y familias que conviven en la institución escolar. Asimismo deberá perseguir la adecuación del contexto sociocultural (familias y entorno del alumno) a las necesidades del alumnado con la finalidad de facilitar el éxito en la tarea educativa.

Es evidente que el análisis de estas funciones nos ofrece una nueva dimensión tanto de la Orientación como de los profesionales que la ejercen. Nos referimos a la consideración de la Orientación como una tarea de equipo. El orientador es, desde esta perspectiva, un miembro más de un equipo que está integrado por otros muchos agentes. Orientar y educar son una vez más términos con el mismo significado.

Escudero (1986) ofrece un nuevo marco desde el cual se pueda constituir la Orientación Educativa. Sus notas características serían:

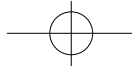
a) frente a la visión jerárquica de los expertos (en este caso orientadores) sobre los modos de relacionarse con los agentes prácticos de la educación, se propone un rol de participación y colaboración.

b) se destaca la primacía de lo práctico y de los profesionales más directamente implicados en la acción frente a la dominancia de la prescripción desde el exterior.

c) la función de la Orientación sería la de apoyo y facilitación de la práctica educativa.

d) el orientador es un sujeto que ayuda al práctico a recoger información y adquirir comprensión sobre sus problemática y a tomar decisiones en la resolución de problemas comprometiéndose con una determinada actitud sobre su propia acción. (En Santana, 1993, pág. 89-90).

En resumen, el papel del orientador es el de un colaborador pedagógico que trabaja siempre en colaboración con el profesorado y comprometido con la mejora del alumnado como individuo y del centro escolar como institución. El orientador es pues un experto en procesos de cambio curricular,



en organización escolar, relaciones personales y sobre todo en trabajo colaborativo.

2. LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Intentaremos clarificar lo que entendemos por modelo y abordaremos el estudio de los criterios más importantes que se han tenido en cuenta para elaborar las distintas tipologías de modelos de intervención psicopedagógica. Haremos referencias continuas a los marcos conceptuales que han dado origen a cada uno de ellos.

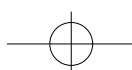
En cada tipo de modelo, al finalizar su análisis, propondremos un cuadro resumen con sus características identificadoras, sus ventajas y también sus limitaciones. Para una comprensión adecuada de uno de ellos, sugerimos el establecimiento de diferencias y similitudes con los modelos que se van describiendo. Conviene asumir el aprendizaje teniendo en cuenta los rasgos principales que caracterizan a cada modelo y las diferencias y semejanzas con respecto a otros.

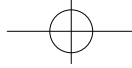
2.1. Concepto de modelo

En la literatura científica sobre Orientación encontramos distintas definiciones de “modelo”. No se trata por tanto de una categoría bien definida, ni de un término unívoco. No pretendemos abordar un estudio exhaustivo sobre distintas definiciones de modelo. Analizaremos algunos conceptos solamente con la idea de clarificar al máximo no sólo su contenido sino las repercusiones que han tenido en Orientación Educativa. Lo que debemos tener muy claro es que cualquier definición que adoptemos para definir un modelo depende de la concepción teórica en la que nos situemos.

Si partimos de la consideración que teoría y práctica son la prolongación de un mismo espacio, o si se quiere, un continuo, hay definiciones de modelo que lo sitúan más próximo a la práctica, otras que lo aproximan más a la teoría, inclusive puede hablarse de otras que lo sitúan a medio camino entre teoría y práctica. En el primer grupo estarían las siguientes definiciones:

El modelo es una representación simplificada del objeto a que se refiere. Para ello debe acotar y circunscribir de alguna manera dicho objeto, debiendo justificar a la vez el estatus de esa parcela de la realidad como merecedora de análisis aunque sin que se pueda desconectar de la totalidad a la que pertenece” (Escudero, 1982, pág. 115).





JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

Los modelos son representaciones o semejanzas de ciertos aspectos de hechos, estructuras o sistemas complejos, formados mediante el uso de símbolos u objetos que de algún modo representan lo que están modelando” (Chapanis, en Velaz de Medrano, 1998, pág. 108).

En ambas definiciones se deja claro que los modelos son representaciones, en este caso de la realidad, explicando y justificando qué se entiende por realidad-objeto de intervención. En suma, el modelo resulta ser un instrumento útil que explica y justifica una serie acciones para intervenir en la práctica.

En el segundo grupo, aquellos que aproximan más el modelo a la teoría, se encuentran las siguientes definiciones:

Los modelos son sistemas conceptuales que intentan representar aspectos interrelacionados de aspectos reales” (Bunge, 1983, En Velaz de Medrano, 1998, pág. 108).

... son aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos” (Tejedor, 1985, pág. 170).

... son estructuras simplificadas o conocidas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explicar” (Van Dalen y Meyer, 1981, pág. 76).

En este grupo de definiciones, es la teoría la herramienta que explica el funcionamiento del modelo como explicación de la realidad o de los fenómenos que los científicos desean explicar.

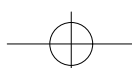
Por último, el tercer grupo de definiciones, sitúa el modelo en el punto medio entre la teoría y la práctica al señalar que los modelos:

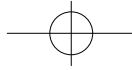
... son instrumentos especulativos isomórficos con su dominio de aplicación” (Black, 1967).

... son medios para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en que las teorías pueden someterse a comprobación empírica” (Álvarez González, 1991. En Velaz de Medrano, 1998, pág. 109).

Finalmente, exponemos tres definiciones específicas modelo en el marco de la Orientación Educativa:

... son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases (Bizquerra, 1992, pág.177).





... es la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención” (Rodríguez Espinar y otros, 1993. En Velaz de Medrano, 1998, pág. 110).

... son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (Álvarez y Bizquera, 1997, pág.23).

En este grupo de definiciones se plantea la idea de que en Orientación los modelos son más bien una guía para la acción. Su objetivo consiste en proponer pautas de actuación práctica. En suma, los profesionales de la Orientación no sólo deben conocer los modelos de intervención, que veremos a continuación, sino el marco teórico en el que se inscribe cada uno. Una vez más, teoría y acción práctica se presentan como un mismo espacio, o si se quiere, como las dos caras de una misma moneda.

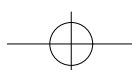
2.2. Una tipología comprensiva de los modelos de intervención

Varias son las razones que nos permite adoptar la siguiente clasificación comprensiva de los modelos de intervención formulada por Rodríguez Espinar (1993). Aunque ha sido reformulada posteriormente por varios autores, es la que mejor se ajusta al concepto de modelo, que en líneas generales, hemos adoptado como construcciones a medio camino entre la teoría y la práctica. Cada uno de los modelos propuestos dispone de marcos teóricos de referencia para analizar la intervención en Orientación.

Otro de los criterios a tener en cuenta es la claridad y la coherencia interna de dicho modelos. En suma, se trata de una entre varias clasificaciones posibles, pero deja abierta las posibilidades a nuevas combinaciones que se puedan establecer entre ellas con la finalidad de comprender las prácticas reales que se dan en el campo de la Orientación Educativa. Los cinco modelos, por los que hemos optado, no son excluyentes en la práctica orientadora, pero por las razones que hemos comentado, abordaremos la caracterización y las valoraciones pertinentes de cada uno de ellos.

2.2.1. El modelo de Counseling o de Consejo

En 1931 Proctor, Benefield y Warnn introducen el termino Counseling en su obra *Workbook in Vocations* y se refieren a él como un proceso psicopedagógico destinado a ayudar al sujeto en la comprensión de sus aptitudes,



intereses y expectativas en relación con la información vocacional disponible (Aubrey, 1982). Posteriormente, varios autores (Parsons, Rogers) efectúan las consiguientes reformulaciones del término, evolucionando desde el enfoque vocacional (muy influenciado por la psicología diferencial) hasta un enfoque más terapéutico influenciado por la terapia centrada en el cliente de Rogers.

Las definiciones de Counseling han sido muy variadas. Exponemos las formulaciones más recientes del término dado que contemplan las últimas matizaciones que se fueron incorporando:

... el proceso que implica relaciones interpersonales entre un terapeuta y uno o más clientes: el primero emplea métodos psicológicos basados en el conocimiento sistemático de la personalidad humana para tratar de mejorar la salud mental de los segundos “ (Patterson, 1978).

... ayudar a un individuo a tomar conciencia de sí mismo y de los modos en que reacciona a las influencias que sobre su conducta ejerce su ambiente. Lo ayuda también a establecer algún significado personal de esta conducta y a desarrollar y clarificar un conjunto de metas y valores que orienten la conducta futura” (Blocher, 1981).

Si analizamos conjuntamente estas definiciones, puede observarse que la noción de Consejo se sustenta sobre la ayuda a las personas a tomar una serie de decisiones y a actuar en consecuencia. El Consejo es antes que nada un proceso de aprendizaje que persigue el desarrollo de la personalidad y la comprensión de los papeles y funciones que desempeña.

El Consejo está, como puede deducirse, mucho más cercano a la Psicoterapia que a la Orientación. Varios autores no encuentran diferencias entre los dos primeros. Sin embargo, si encontramos varias posiciones con respecto a las diferencias entre Orientación y Consejo. Mientras que unos opinan que el Consejo es sólo una técnica de la Orientación, otros dicen que son dos formas complementarias de una misma intervención denominada genéricamente Orientación. Para Rodríguez Espinar (1986) esta polémica quedaría resuelta si se entendiera el Consejo como un modelo de intervención que lleva implícitas dos dimensiones: a) Intervención directa: Counseling, Group Counseling y vía curricular; b) Intervención indirecta: se intervienen sobre el conjunto de elementos del sistema (escuela, familia y sociedad) (págs.83-84).

El Counseling se fundamenta en las teorías relacionadas con la Psicoterapia y con los enfoques psicoanalíticos, pero también recibe la influencia de las teorías relacionadas con los enfoques racionalistas de rasgos

y factores, de los fundamentos del aprendizaje de la terapia conductista, de las teorías perceptivo-fenomenológicas y en definitiva de todos aquellos enfoques basados en la Psicología individual.

Si concebimos a la Orientación como una acción básicamente preventiva que intervine en el ámbito comunitario sin distinguir edades ni niveles educativos, el modelo del Counseling es claramente inadecuado ya que actúa sobre la base de la intervención directa e individual y además tiene carácter remedial y terapéutico. No se lograría entonces el objetivo principal de la Orientación que es extender sus beneficios a todos o la mayoría de los sujetos a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

Otro de sus efectos negativos es el rol asignado al profesorado que desempeña una actitud extremadamente pasiva con respecto a la función orientadora que “es cosa de los especialistas”.

Cuadro Resumen I

Características del modelo de Counseling
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentado en las teorías psicodinámicas de la personalidad y de la salud mental • Intervención directa e individual sobre el sujeto. • Carácter terapéutico con función remedial. • Papel muy activo (único) del orientador y pasivo (nulo) del profesorado

2.2.2. El modelo de Servicios

Es el modelo de Orientación que ofrecen en la actualidad las instituciones públicas. Consiste en la oferta de varios servicios que existe en la mayoría de los campos profesionales y cuya finalidad es atender a las disfunciones, carencias o necesidades que demanda por iniciativa propia la población (Velaz de Medrano, 1998, pág.135).

Su característica básica reside en la intervención directa de un equipo de profesionales de la Orientación que está especializado sobre un grupo reducido de sujetos. En España hasta finales de los 70, en el ámbito educativo, estos servicios eran casi exclusivos de una atención terapéutica a niñas y niños con necesidades educativas especiales de cierta gravedad. Estaban desconectados del proceso educativo de la escuela. Poco a poco han ido adoptando un enfoque más psicopedagógico y con mayor coordinación con los centros.

Generalmente, los profesionales de la Orientación que ofrecen un modelo de Servicios, actúan sobre los problemas y no sobre los contextos que los generan. En este sentido, el estilo de ofrecer servicios ha ido evolucionando hacia visiones más comunitarias y contextualizadas de los servicios que se ofertan, pues se ha demostrado que esta evolución ayuda no sólo a la comprensión de los problemas sino también a sus soluciones.

Suelen estar ubicadas fuera de los centros educativos. Tanto los equipos multiprofesionales como los equipos específicos de los EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Profesional), tienen su sede fuera de los centros y acuden a ellos en momentos muy ocasionales para atender la demanda del profesorado destinada a niñas y niños con N.E.E. (Necesidades Educativas especiales). Una vez atendida esta demanda, facilitan información mediante un informe profesional. Colaboran con los profesores tutores y con las familias explicando el contenido de su informe y ofreciendo alternativas de mejora.

Es evidente que la relación que mantienen los profesionales que ofertan Servicios externos a los centros educativos con el profesorado y con las familias es muy poco profunda y suele estar muy poco coordinada. El número de equipos no es el suficiente como para atender todas las demandas existentes con lo cuál el tiempo disponible para los alumnos y los centros es muy poco. Pero quizás su limitación mayor es la descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones debido a la escasa relación que mantienen con las comunidades educativas.

Cuadro Resumen II

El Modelo de Servicios

Características	Ventajas	Limitaciones
Dirigida a grupos amplios de sujetos	La Orientación alcanza un mayor número de sujetos.	Falta de costumbre a la hora de trabajar orientadores y tutores por programas.
Intervención directa del orientador con otros agentes	Facilita la prevención y promueve el desarrollo	Saturación de contenidos del currículo escolar.
Intervención programada y contextualizada destinada a satisfacer necesidades de los sujetos	Permite prever necesidades Estimula la colaboración del profesorado y de las familias	Insuficiente formación y disponibilidad temporal de los orientadores y profesores. Falta de conciencia sobre la necesidad de los programas de Orientación (entre algunos profesores, familias y equipos directivos)

2.2.3. El modelo de Programas

Para unificar el concepto de Programa seleccionaremos algunas definiciones, puesto que como en casos anteriores disponemos de varias, que nos aproximen a lo que hoy entendemos por Programa desde el punto de vista de sus acciones sobre la práctica educativa. La LOGSE, por ejemplo, tanto en la normativa como en los documentos que la que desarrollan, entiende que un programa es “un proyecto en el que se establecen los principios y orientaciones acerca de qué, cómo y cuando enseñar y evaluar o, dicho de otra manera, en el que se explicitan las intenciones educativas”. Esta definición es perfectamente aplicable a los programas de intervención orientadora a los que nos referiremos en este apartado.

En líneas más generales un “Programa de Orientación” es “una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano” (Montane y Martínez, 1994, pág.83). Por su mayor referencia a nuestro campo y dado que incorpora elementos importantes en todo programa, proponemos la definición de Rapetto y otros (1994, pág.714) como síntesis de otras tantas que se han realizado, poniendo el énfasis en la Orientación Educativa:

se entiende por programa de Orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones psicopedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases.

Las definiciones anteriores, realizadas desde distintos contextos (normativo, general y específicamente educativo), tienen una serie de puntos comunes que nos ayudarán a conceptualizar los Programas de Orientación:

- a) Se habla de una intervención planificada, o lo que es lo mismo, el proceso de puesta en práctica será el resultado de una fase previa de diseño de la acción futura.
- b) Se refiere a contextos generales amplios. Un programa no solo es efectivo en un contexto específico (escolar) sino también en la intervención comunitaria y en las organizaciones.
- c) Se circunscribe a la consecución de unos objetivos o metas a conseguir.

d) Se clarifica que la consecución de esos objetivos tienen como finalidad la satisfacción de unas necesidades concretas.

Al igual que en el caso anterior (Servicios), el modelo de Programas se orienta a la intervención directa grupal, sólo que en este último caso, se trata de grupos más amplios de sujetos pensando en que los Programas favorecen la consecución de aquellos principios de la acción orientadora que parecen irrenunciables, nos referimos a la extensión de la Orientación a todos los sujetos y al carácter preventivo y de intervención social de la misma.

Como nos advierte Rodríguez Espinar (1993. En Velaz de Medrano, 1998, pág. 140) : la intervención psicopedagógica por programas comprensivos e integrados en el currículo, es la mejor alternativa posible –combinada con los servicios sectoriales–, siempre y cuando se den las siguientes condiciones:

- El compromiso por parte del centro y de los responsables de la Orientación, de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- La implicación y disponibilidad de tiempo del personal interviniente.
- La existencia en el centro de un especialista (orientador) que asesore, dinamice, dé soporte técnico y recursos para la planificación, ejecución y evaluación de programas.
- La existencia de los recursos humanos y materiales para llevar a cabo dichos programas.
- Un nuevo modelo organizativo de la Orientación, en el que se expliquen las funciones de los diferentes agentes implicados.

En definitiva, estamos ante un modelo de intervención que planifica la intervención grupal sobre los sujetos, los objetivos son más importantes que las funciones a desarrollar y donde la Orientación se hace extensiva a todos los alumnos y personas en situación de aprender. La efectividad o éxito de tales programas está condicionada por la colaboración del profesorado, tutores y centro educativo. En el cuadro siguiente veremos algunas ventajas y limitaciones.

Cuadro Resumen III

El Modelo de Programas

Características	Ventajas	Limitaciones
Dirigida a grupos amplios de sujetos	La Orientación alcanza un mayor número de sujetos.	Falta de costumbre a la hora de trabajar orientadores y tutores por programas.
Intervención directa del orientador con otros agentes	Facilita la prevención y promueve el desarrollo	Saturación de contenidos del currículo escolar.
Intervención programada y contextualizada destinada a satisfacer necesidades de los sujetos	Permite prever necesidades Estimula la colaboración del profesorado y de las familias	Insuficiente formación y disponibilidad temporal de los orientadores y profesores. Falta de conciencia sobre la necesidad de los programas de Orientación (entre algunos profesores, familias y equipos directivos)

2.2.4. El modelo de Servicios actuando por Programas

Antes de comenzar el análisis de cada uno de los modelos, cuando hablábamos de la tipología comprensiva de modelos, dejábamos claro que esta sería una clasificación más, nada exclusiva. Con el paso del tiempo surgen modelos nuevos que vienen a dar respuesta a las necesidades de una práctica cada vez más cambiante. Los modelos tratarán de adaptarse a las nuevas necesidades, a veces un nuevo modelo, es el resultado de combinar las características de los ya existentes. Este es el caso del modelo de Servicios actuando por Programas.

Aunque asume la mayoría de los rasgos y las ventajas de los modelos de Servicios y de Programas, el modelo de Servicios actuando por Programas, surgió precisamente para paliar la ineficacia de los modelos anteriores. Este es el modelo por el que ha optado la reforma del sistema educativo en nuestro país. Intenta superar las intervenciones aisladas y remediales derivadas de los modelos de Consejo y de Servicios y sostienen una concepción de la Orientación basada en tres niveles (Vélaz de Medrano, 1998, pág.142):

- Tutoría (destinada al grupo - clase y a la atención personalizada cuando es requerida).

- Departamento de Orientación (centro escolar).
- Equipos psicopedagógicos de apoyo (sector educativo).

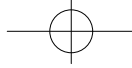
La función tutorial, desempeñada por el profesorado (individual y grupal) sería el componente básico que asegura una atención personalizada para todo el alumnado. El Departamento de Orientación coordinaría el Plan de Acción Tutorial para todo el centro educativo e interviene en la dinamización pedagógica del centro mediante el proceso de elaboración del PEC y del PCC. Los equipos psicopedagógicos actúan a través de distintos programas basados en las necesidades de la comunidad o sector en el que se ubican.

En suma, se trata del modelo que ofrece las condiciones idóneas para insertar la Orientación en los procesos educativos generales

Cuadro Resumen IV

El Modelo de Servicios actuando por Programas

Características	Ventajas	Limitaciones
<p>Análisis del contexto y de necesidades</p> <p>Los orientadores pertenecen a un servicio (interno o externo) pero siempre intervienen por programas</p> <p>Las funciones son de apoyo, formación y dinamización de los tutores y de la acción tutorial</p> <p>Se trabaja en un contexto de colaboración</p> <p>La intervención puede ser directa (tutor) e indirecta (departamento orientación; equipos psicopedagógicos)</p>	<p>Tiene todas las ventajas del modelo de Programas (trabaja por objetivos) y del de Servicios (conectar el centro con los servicios de la comunidad) y trata de eliminar sus inconvenientes (intervención aislada y remedial)</p> <p>Concepción de la Orientación como un proceso</p> <p>Los tutores disponen de una estructura de apoyo y de formación</p>	<p>Carecen de recursos humanos para dar respuesta a las necesidades de todos los centros, tutores, familias</p> <p>Con frecuencia tienden a priorizar los objetivos de acuerdo con las múltiples tareas a las que tienen que dar respuesta (en centros, en Departamento de Orientación, en N.E.E.</p> <p>Los profesores tutores carecen de la formación necesaria para trabajar por programas comprensivos</p>



2.2.5. El modelo de Consulta y de Formación

Como su propio nombre indica, estamos ante un modelo cuyo objetivo principal es la capacitación del profesorado para que sea auténtico agente de la intervención orientadora. La formación es pues una de las funciones más importantes con lo que la característica más importante del modelo es la intervención indirecta, (individual o grupal).

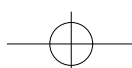
En líneas generales, por Consulta se puede entender la ayuda especializada que un profesional presta a otro. Es evidente que la Orientación no asume la exclusividad del término. Implica una gran variedad de prácticas y de enfoques y surge históricamente desde tres campos diferentes: el de la salud mental, el de las organizaciones y el de la educación (Repetto y otros, 1994).

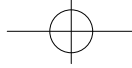
Como hemos visto en otros modelos, se han realizado diversas conceptualizaciones de la Consulta, algunas de ellas las vamos a recoger teniendo en cuenta los mismos criterios que hemos seguido desde el principio: claridad e idoneidad con el modelo de referencia:

un proceso colaborativo de solución de problemas en el cual dos o más personas (consultor y consultante) comprometen sus esfuerzos en beneficiar a una o más personas (cliente/s) respecto de las cuales tienen alguna responsabilidad, en un contexto de interacciones recíprocas” (Curtis y Meyers, 1985, pág. 80).

una actividad que intenta afrontar y resolver no sólo los problemas o deficiencias que una persona, institución, servicio o programa tiene, sino de prevenir y desarrollar iniciativas y ambientes que mejoren cualitativamente y capaciten a los orientadores en el desempeño de sus tareas profesionales” (Alvarez González, 1991, pág. 189).

es un proceso para proporcionar servicios educativos y psicológicos en el cual un especialista (consultor) trabaja en cooperación con el/los miembros del equipo directivo del centro con el fin de mejorar el aprendizaje y adaptación de un estudiante o grupo de estudiantes (cliente/s). Durante las interacciones cara a cara, el consultor ayuda al consultante a través de un proceso sistemático de resolución de problemas, influencia social y apoyo profesional. A su vez, el consultante ayuda al/los cliente/s a través de la sección y aplicación de intervenciones eficaces basadas en la escuela. En todos los casos, la Consulta escolar tiene una función remedial y tiene potencialmente una función preventiva” (Martens, 1997. En Vélaz de Medrano, 1998, pág.146).





JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

Si nos detenemos en los rasgos comunes a estas y otras definiciones, nos encontramos con que la mayoría de los autores combinan las funciones remedial, preventiva y de desarrollo, como constitutivas del modelo. La Consulta no se centra sólo en el problema sino también en el contexto y se produce generalmente entre profesionales de estatus similar.

La unanimidad es total cuando se refiere a la Consulta como mejora cualitativa y capacitación del consultante en su desarrollo profesional. También existe unanimidad en cuanto al carácter indirecto de la consulta (relación triádica consultor-consultante-cliente).

En el modelo de Consulta, el orientador aparece desempeñando una serie de funciones que se concretan en tres ámbitos de intervención:

a) Consultor-formador de profesores y tutores. En un estilo de colaboración relación de igualdad profesional. El orientador capacita al profesorado para que se implique en tareas de Orientación.

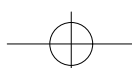
b) Consultor-formador de familias que necesitan la ayuda del orientador para desempeñar su papel de educadores de sus hijos.

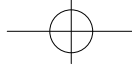
c) Consultor-formador en la organización y en la comunidad conectando el orientador los distintos servicios, aportando sus conocimientos especializados.

Es complicado hablar de ventajas y limitaciones de la Consulta como modelo de intervención psicopedagógica. En realidad asume todas las ventajas y desventajas de los procesos de formación del profesorado. Los orientadores (también los profesores) deben tener una adecuada formación inicial y permanente. No puede hablarse de procesos individuales de formación. La Orientación es una tarea de equipo y como tal debe ser contemplada su formación. El desarrollo colaborativo llevado a cabo con profesores, tutores, familias y otros agentes proporciona la formación más completa en la actividad orientadora.

ACTIVIDADES

En el cuadro-resumen propuesto (en el Anexo I) anota los rasgos, que según tu punto de vista sean más característicos y las ventajas y limitaciones más importantes de cada Perspectiva Teórica. Esta actividad debe ser una

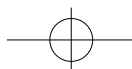
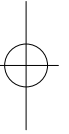
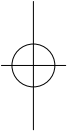


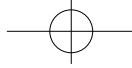


LOS ENFOQUES TEÓRICOS Y LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA...

herramienta fundamental para que puedas estudiar el tema teniendo presente en todo momento sus elementos más básicos.

Establece los rasgos comunes y los rasgos diferenciadores entre los modelos de intervención pedagógica. En el Anexo II tienes un ejemplo de esquema (entre el modelo de Servicios y el modelo de Servicios actuando por Programas). Si lo deseas, puedes completar el trabajo con otros modelos diferentes estableciendo entre ellos las oportunas diferencias y semejanzas.





 JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BIZQUERRA ALZINA, R. (Coords.)
(1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.

BELTRAN, J. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Pirámide.

REPETTO, T. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. y otros (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.

SANTANA, L. (1993): *Los dilemas en Orientación Educativa*. Buenos Aires. Cincel.

VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

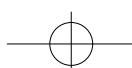
ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1991): *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Barcelona

— y BIZQUERRA ALZINA, R. (1997): Los modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. En AIDIPE (Comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Universidad de Sevilla. Págs. 22-25.

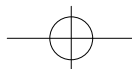
AUBREY, R. (1982): A house divided. Guidance and Counseling in 20th Century in America. *Personnel and Guidance Journal*. 61. Págs. 198-204.

BENEDITO, V. (1986): *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Barcelona.

BERSOFF, D. (1971) : Current functioning “myth” ab overlooked fallacy in psychological assement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37. Págs. 391-395.



- BIZQUERRA ALZINA, R. (1992) : *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Barcelona.
- BLACK, M. (1967) : *Modelos y metáforas*. Madrid. Tecnos.
- BLOCHER, D. (1981): Human ecology and the future of Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, 9(4). Págs. 69-77.
- BUNGE, M. (1983): *La investigación científica*. Barcelona, Ariel. 2ª Ed.
- CHILDERS, J. y FAIRMAN, M. (1986) : The school counselor as facilitator of organizational health. *The School Counselor*. 33(5). Págs.332-338.
- ERCHUL, W. y MARTENS, B. (1997): *Scholl Consultation. Conceptual and Empirical Bases of Practice*. New York, Plenum Press.
- ESCUADERO, J. M. (1986): Orientación y Cambio educativo. Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: *La Orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE
- JACKSON, P. (1968): *Life in the classroom*. Trad. Al cast. 1975. Madrid: Marova.
- KAMIN, L. (1983) : *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994): *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona, PPU.
- PARSONS, F. (1908): *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- PATTERSON, C. (1978): *Teorías del Counseling y psicoterapia*. Bilbao, Desclée de Brouwer. 2 Ed. 1978.
- REPETTO, E. y otros (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986): *Proyecto Docente e Investigador*. Barcelona. Universidad de Barcelona.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

— y otros (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.

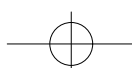
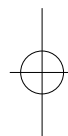
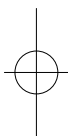
ROGERS, C. (1969): *Freedom to learn*. Trad. Al cast. 1982. Madrid: Paidós.

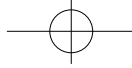
SANTANA, L. (1993): *Los dilemas en Orientación Educativa*. Buenos Aires. Cíncel.

TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.

ZABALZA, M. (1984): Un modelo de Orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, Págs. 377-395.





EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. La teoría que se basaba en el estudio científico del sujeto evaluando sus rasgos mediante test psicológicos es propia de:

- a) La teoría clínico-médica.
- b) La teoría psicométrica.
- c) La teoría de rasgos y factores.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

2. El papel del profesorado en la Perspectiva Psicométrica se limitaba a:

- a) Poner en práctica el conocimiento que previamente el experto le ha propuesto.
- b) Ser un intermediario entre el conocimiento consensuado previamente y el orientador.
- c) Coordinar con las familias las directrices emanadas de los expertos.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

3. Según los objetivos, la Perspectiva Clínico-Médica:

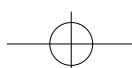
- a) Solamente contempla una intervención remedial.
- b) Solamente contempla una intervención preventiva.
- c) Contempla una intervención en crisis y una intervención preventiva.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

4. La creación de un clima que facilite el aprendizaje es propio de la:

- a) Perspectiva Psicométrica.
- b) Teoría de Rasgos y Factores.
- c) Perspectiva Sociológica.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

5. La Orientación se erige como dinamizadora del cambio social y cultural desde la Perspectiva:

- a) Humanista.
- b) Sociológica.
- c) Didáctica.



d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

6. El contexto de surgimiento de la Perspectiva Didáctica es:

- a) La inclusión de la actividad orientadora en el proceso de enseñanza -aprendizaje.
- b) El intento de paliar el fracaso escolar existente.
- c) Dotar a la Orientación de un cuerpo propio de conocimientos.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

7. El Counseling consiste básicamente en:

- a) Capacitar al profesorado para que pueda llevar a cabo tareas de Orientación.
- b) Aconsejar a los individuos para que cambien.
- c) Tomar conciencia de sí mismo y de los modos en que reacciona a las influencias que sobre su conducta ejerce su ambiente.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

8. El modelo de Servicios tiene como finalidad:

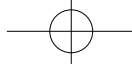
- a) Ofrecer todo tipo de Servicios a la población estudiantil.
- b) Atender a las disfunciones, carencias o necesidades de la población.
- c) Atender sólo las necesidades del alumnado con n.e.e.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

9. Cuando hablamos de una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano, nos referimos al:

- a) Modelo de Counseling.
- b) Modelo de Servicios.
- c) Modelo de Servicios actuando por Programas.
- d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

10. En líneas generales, por Consulta se puede entender:

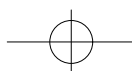
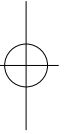
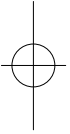
- a) Cualquier tipo de ayuda que se produzca en el contexto escolar.
- b) Aquella que se hace a un profesional.
- c) La ayuda especializada que un profesional presta a otro.



d) Ninguna de las tres alternativas anteriores es correcta.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. c
2. a
3. c
4. d
5. b
6. a
7. c
8. b
9. d
10. c



GLOSARIO DE TERMINOS

Modelo de Consulta: Consiste en la relación triádica entre orientador (consultor), consultante (mediador) y orientado (cliente). Intervención indirecta en donde el orientador actúa a través de un mediador (tutor, familias, profesorado).

Modelo de Programas: Modelo destinado a ofrecer una intervención basada en los principios de prevención y desarrollo. Implica trabajar en equipo. El profesorado es un agente activo de todo el proceso.

Modelo de Servicios: Trata de satisfacer las necesidades socio- educativas que demanda una comunidad. Intervención realizada por expertos a la institución escolar.

Modelo de Servicios actuando por Programas: Modelo intermedio de intervención psicopedagógica. La actitud del orientador y el compromiso de todos los agentes son elementos esenciales.

Perspectiva Psicométrica: Basada en la psicología diferencial, en la medición psicológica y en el diagnóstico en educación. El orientador es el experto que domina las técnicas psicométricas y las aplica.

Perspectiva Didáctica: Tiene como finalidad la prevención y el desarrollo humano mediante la intervención en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los profesionales de la orientación actúan como agentes de cambio que se proponen la dinamización de los procesos que se produzcan en los centros educativos.

Psicoterapia: Tratamiento psicológico en situaciones problemáticas que exceden al campo de la Orientación psicopedagógica.

Tutoría: Acción orientadora directa realizada por el profesorado, principalmente aquel que ejerce las funciones de tutor, con el grupo clase. Tutor y orientador establecen una relación colaborativa para lograr una acción tutorial eficaz.

ANEXO 1

ACTIVIDAD 1

	P. Psicométrica	P. Clínico- Médica	P: Humanista	P. Sociológica	P. Didáctica
Rasgos					
Ventajas					
Limitaciones					

ANEXO 2

ACTIVIDAD 2

	Modelo de Servicios	Modelo de Consulta
Diferencias		
Semejanzas		

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Modulo 1. La Orientación Educativa: delimitación conceptual, principios y evolución

Modulo 2. Los enfoques teóricos y los modelos de intervención psicopedagógica en la Orientación Educativa

Modulo 3. La Institucionalización de la Orientación

Modulo 4. Los programas de intervención Psicopedagógica.

Modulo 5. La evaluación en la Orientación Educativa

Modulo 6. La investigación en Orientación Educativa

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

En el presente módulo trataremos de describir el modelo institucional general que se ha implantado en el sistema educativo español a partir de la Reforma. Es lógico deducir que si hasta ahora hemos visto el estado de la Orientación Educativa en distintos países con sus modelos respectivos, nos detengamos en el estudio del modelo español partiendo de los elementos teóricos que hemos venido exponiendo en módulos anteriores.

La cesión de las transferencias educativas desde el Estado a las respectivas Comunidades Autónomas ha propiciado la aparición de diferentes modelos de intervención psicopedagógica adaptados a las peculiaridades específicas de cada comunidad. Las concreciones del modelo institucional de la Orientación en el Estado por parte de las comunidades autónomas y por los propios centros y profesores será objeto de atención preferente en este módulo.

En suma, nos interesa analizar en qué medida el desarrollo de la Reforma educativa surgido en España a través de la LOGSE ha favorecido la puesta en práctica de políticas que posibiliten el ejercicio de la tarea orientadora en las mejores condiciones posibles. La Orientación es sin duda alguna el resultado de una serie de acciones destinadas a la totalidad de la población escolar y no sólo a una parte. El análisis de la normativa vigente es pues muy necesario para comprender las repercusiones que tendrá en la escuela pública su puesta en práctica.

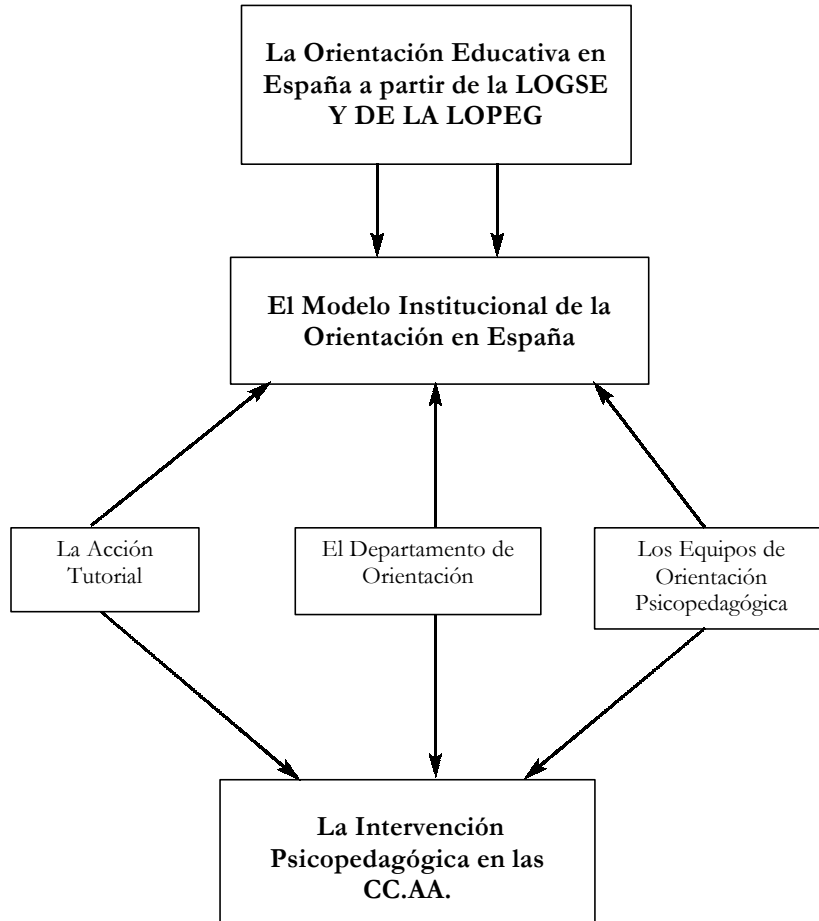
El presente módulo es pues la continuación de los dos anteriores aunque parezca de distinta naturaleza. Si en el módulo dos hemos visto una tipología de cinco modelos de intervención claramente diferenciados según su pertenencia a distintas perspectivas o enfoques teóricos, a continuación trataremos los aspectos de cada modelo que quedan recogidos en el modelo institucional general que se ha implantado en el sistema educativo español a partir de la Reforma. Nos detendremos en el análisis de las concreciones que se han llevado a cabo en aquellas comunidades autónomas que tienen las competencias plenas en materia educativa.

Es el momento pues de centrar nuestra atención en el “caso español”. En el módulo uno estudiamos el estado de la Orientación Educativa en los países más próximos de nuestro contexto europeo y también nos detuvimos en la situación de la Orientación en Estados Unidos. El conocimiento de la normativa existente en nuestra legislación en lo que a Orientación Educativa se refiere nos proporcionará los elementos de análisis indispensables para investigar las repercusiones que van a tener esas normas en el conjunto del sistema educativo español.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Valorar las consecuencias más importantes, para la Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica, que supuso la aparición de la LOGSE y de la LOPEG
2. Conocer las características del Modelo Institucional Español en cuanto a la Orientación Educativa se refiere.
3. Analizar las ventajas y limitaciones de la estructura organizativa y funciones del Modelo Institucional de Orientación Educativa.
4. Conocer los aspectos comunes y los diferenciadores de las adaptaciones realizadas en las CCAA. con respecto al modelo Institucional de Orientación Educativa adoptado por el MEC.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA A PARTIR DE LA LOGSE

El modelo institucional de Orientación, en los niveles no universitarios, queda recogido en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Sus aspectos organizativos y funcionales se regulan en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995). Es tal la importancia que se le atribuye a la Orientación Educativa desde el articulado de la LOGSE que se la considera como uno de los once principios que deben guiar la actividad educativa. En

su artículo 55, se especifica además que es la Orientación Educativa uno de los ocho factores que conforman la calidad del sistema:

- Art. 55: Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:
 - a) La Cualificación y formación del profesorado.
 - b) La Programación docente.
 - c) Los Recursos educativos y la función directiva.
 - d) La Innovación y la investigación educativa.
 - e) La Orientación Educativa y profesional.
 - f) La Inspección educativa.
 - g) La Evaluación del sistema educativo”.

No menos importante que el artículo anterior es el que plantea la garantía de Orientación Educativa como un derecho de todos los alumnos que asisten a centros públicos o subvencionados mediante conciertos con otras entidades (Art. 60.2). Este mismo artículo reconoce explícitamente la necesidad de unos profesionales, convenientemente formados, para coordinar una serie de actividades muy necesarias para el alumnado:

- Art. 60.2: Las Administraciones educativas garantizarán la Orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de Orientación se llevará a cabo por profesionales que contarán con la preparación necesaria. Además, las Administraciones educativas garantizarán la relación entre esas actividades y las que desarrollen en este campo las Administraciones locales”.

Sólo dos artículos son suficientes para dejar claro el planteamiento general que se consagra a través de la Ley. El carácter de recurso de calidad para el sistema que se otorga a la Orientación Psicopedagógica, entre otros recursos, como la formación de los docentes, función directiva, inspección educativa y lo que es más importante, la garantía de una Orientación de calidad para la ciudadanía. La LOGSE, en suma, adopta como uno de sus principios básicos la función orientadora inherente a la tarea docente. Se consolida, de esta forma, uno de los principios básicos de la Orientación Educativa como es su carácter preventivo ya que todos los estudiantes están sujetos a la aparición de una serie de riesgos que impiden el desarrollo de su potencial humano e intelectual.

1.1. El modelo institucional en la LOGSE (1990) y la LOPEG (1995): funciones y estructura organizativa de la Orientación Educativa

Dos leyes orgánicas (LOGSE y LOPEG) constituyen el desarrollo normativo que ha dado origen a la reforma del sistema educativo español. En ellas se establece el modelo institucional de Orientación que se ha asumido en todo el Estado con independencia de las concreciones realizadas por las Comunidades Autónomas y por los propios centros y profesores.

Las diferencias individuales del alumnado, el bagaje personal, cultural y social con el que acceden a la escuela así como el contexto escolar en el que realizan sus aprendizajes, son variables importantes que inciden en el éxito o fracaso escolar. De ahí que el principio general de igualdad de oportunidades ante la educación sea un requisito imprescindible para obtener la necesaria calidad del sistema en el contexto de los centros educativos. Desde esta perspectiva los Reglamentos Orgánicos de los centros que desarrollan la LOPEG con la explicitación de las funciones que han de desarrollar los profesionales de la Orientación, contemplan el principio de atención a la diversidad y la atención de aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La LOGSE y su desarrollo normativo significan un avance importante en cuanto a la compensación de las desigualdades se refiere. Su tratamiento evoluciona de un planteamiento aislado o en paralelo al funcionamiento ordinario del sistema educativo (modelo de servicios) a otro basado en la propia estructura del sistema y del currículo. Es decir, se trata de buscar la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto y no solamente de mejorar una serie de estrategias destinadas a la compensación de las desigualdades. Es el currículo de cada centro el que debe liderar el principio de atención a la diversidad, como diría Yuste (y otros, 1994): “ el respeto a la

diferencia en el ritmo de aprendizaje, el reconocimiento de la diversidad en cuanto a los procesos y contenidos de la educación y en la constatación de formas diferentes de conocimiento en los distintos grupos sociales “ (pág.110).

La LOGSE se dirige a promover y a facilitar la atención individualizada a las necesidades educativas del alumnado. La Orientación Educativa entendida, como hemos venido insistiendo, como un elemento más totalmente integrado en el proceso educativo, debe perseguir en el logro de una formación integral mediante la ayuda y el apoyo a aquellos aspectos más personalizadores de la educación. Como afirma el MEC (1990): “La Orientación es, por tanto, inseparable del conjunto de la acción educativa y en este sentido compete a todo el profesorado y se desarrolla, fundamentalmente, a través de la acción tutorial. No obstante se ha considerado necesario contar también con otros recursos especializados que colaboren con el profesorado: los EOEP de sector para escuelas y centros, y los Departamentos de Orientación en los Institutos” (En Vélaz de Medrano, 1998, pág.169).

La Orientación, como puede constatarse, se presenta como una actividad con las siguientes características:

- a) Su carácter global, inseparable del proceso educativo.
- b) Es competencia no sólo de los especialistas sino de todo el profesorado.
- c) Otros grupos especializados colaborarán con el profesorado.
- d) La colaboración entre órganos y equipos es indispensable.

En suma, el nuevo enfoque se caracteriza por ser social, propedéutico, ecológico, institucional y centrado en programas de intervención global. Si bien estos rasgos tienen sentido en sí mismos, su combinación es lo que da carta de naturaleza al modelo (Vélaz de Medrano, 1998).

El modelo de intervención que se adopta es el que hemos descrito en el módulo anterior como enfoque de servicios interviniendo por programas. Este modelo se caracteriza por la apuesta por la prevención y desarrollo. Es al mismo tiempo, un modelo que se dirige al conjunto de la comunidad escolar y no sólo a una parte. La colaboración entre los agentes de la comunidad educativa resulta fundamental para enjuiciar su utilidad. Está claramente enfocado hacia el contexto en donde se originan los problemas.

Desde una perspectiva estructural, este enfoque de la intervención psicopedagógica se organiza en nuestro país mediante un modelo organizativo

y funcional, llamado institucional, que se desarrolla en tres niveles a su vez relacionados entre ellos:

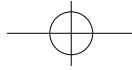
1. El aula o grupo de alumnos (Tutores).
2. El centro (Departamento de Orientación).
3. El sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica generales y de atención temprana).

De acuerdo con esta estructura organizativa, los objetivos básicos del modelo institucional son los siguientes (En Vélaz de Medrano, 1998, pág.172):

- Ofrecer una respuesta educativa en varios ámbitos interrelacionados: la orientación académico-profesional, la acción tutorial, y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades generales de todos los sujetos (aprender a ser, a vivir, a pensar y a decidir), dando respuesta al mismo tiempo a los alumnos con necesidades específicas.
- Mejorar las condiciones generales del contexto educativo en el que se interviene con el fin de prevenir problemas de aprendizaje.
- Implicar en esta tarea a todos los sectores que forman la comunidad educativa (profesorado, padres y madres, instituciones del entorno, etc.)
- Incardinar los criterios y estrategias de Orientación en el currículo del centro.

Tanto desde el punto de vista filosófico, estructural, o de las propias finalidades u objetivos se constata la complejidad de la tarea orientadora y la dependencia de la coordinación y colaboración entre distintas unidades y profesionales como garantía de calidad de la intervención educativa. El marco de referencia común a todas las unidades organizativas y agentes intervinientes lo constituyen los proyectos Educativo y Curricular del centro.

Describiremos a continuación el modelo institucional siguiendo el desarrollo de su estructura y deteniéndonos especialmente en las funciones que asumen cada uno de sus respectivos niveles. El primer nivel es la tutoría o nivel básico de contacto personal profesor-alumno y profesor-familia. Su objetivo prioritario

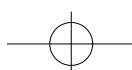


es dar respuesta a la heterogeneidad que se manifiesta en cada una de las aulas de un centro. El Departamento de Orientación constituye el segundo nivel del subsistema de Orientación integrado y desarrollado por la LOGSE. El trabajo en las tutorías necesita de otra unidad que coordine y potencie sus funciones, ese es el objetivo final de un Departamento de Orientación. Finalmente, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) son grupos especializados de apoyo externo a la escuela integrados por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, etc. Constituyen el tercer nivel del modelo institucional de Orientación que analizaremos a continuación.

1.1.1. Primer nivel: La Acción Tutorial

En nuestro sistema educativo, la calidad de la acción orientadora se concibe, en primer término, en la acción de los tutores. Uno de los condicionantes de esta tarea lo constituye el hecho de que en los centros de Educación Infantil y Primaria no exista la figura del orientador. En nuestro contexto (Comunidad Autónoma de Canarias) un mismo orientador comparte sus tareas en dos o más centros de Infantil y Primaria. Hasta tanto en cuanto no se generalice la existencia de Departamentos de Orientación con la figura de un orientador como coordinador, es un handicap para desarrollar las tareas orientadoras con la eficacia y calidad necesarias. El Departamento de Orientación es el núcleo de planificación de la acción de los tutores, la unidad de coordinación de sus trabajos. Los tutores y tutoras, además, imparten docencia a un grupo de alumnos y llevan la Orientación a su último nivel de concreción.

La figura del tutor surge como consecuencia de la necesidad de realizar tareas específicas de Orientación, además de las docentes. Existen grandes diferencias entre las etapas educativas de nuestro sistema. En Educación Infantil y Primaria, en la práctica, la integración entre función docente y tutorial es total. La tutoría aparece como un espacio contemplado dentro del horario escolar, el profesor tutor imparte tareas docentes en alguna de las áreas curriculares, en suma, comparte con el grupo de alumnos varias horas a la semana. La relación con las familias, dada la edad del alumnado, es también mucho más directa y frecuente. En cambio, en la Educación Secundaria, aumentan las tareas específicas de la tutoría. Encontrar espacios disponibles para la atención individualizada del alumnado no resulta sencillo, el profesorado que asume la tutorización del alumnado es un profesor más especialista en un área de conocimiento. La relación con las familias se ve afectada con frecuencia por las condiciones laborales del profesorado, lo que impide una comunicación más fluida y continua entre profesorado y familias.



Como hemos comentado, la toma de decisiones colegiadas tiene, como marco de referencia común a todas las unidades organizativas y agentes intervinientes, los proyectos Educativo y Curricular del centro. Desde aquí se integra la acción tutorial en el currículo y por lo tanto se sistematizan las actividades de Orientación en un Plan que clarifique la intervención de todos los agentes implicados (Equipo docente, Tutores, Departamento de Orientación, Departamentos Didácticos y/o Equipos sectoriales de Orientación Educativa y Psicopedagógica).

El Plan de Acción Tutorial es un documento que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se van a desarrollar en el centro. El equipo de tutores elaborará dicho plan en los centros de Infantil y Primaria. En los Institutos de Enseñanza Secundaria será el Departamento de Orientación el encargado de la elaboración del Plan a partir de las propuestas de los tutores y de las directrices marcadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica. El desarrollo de dicho plan en la práctica es responsabilidad de los tutores coordinados por la Jefatura de Estudios con el asesoramiento del Departamento de Orientación.

Según el MEC (1995b), El Plan de Acción Tutorial persigue una serie de finalidades:

- El desarrollo personal del alumno, mediante:
 - La adquisición o desarrollo de las capacidades previstas en la Etapa.
 - Su proceso de socialización en la dinámica del centro.
 - Su orientación académica y profesional (a partir de las directrices del Departamento de Orientación).
 - Asegurar la interrelación cooperativa entre las distintas actividades del Instituto y del profesorado en relación con las familias y el entorno del alumno.

El cuadro siguiente, Montanero Fernández, M (1998, pág. 150), sintetiza una larga enumeración de responsabilidades, en torno a cuatro grandes ámbitos, y desarrolladas con relación al alumno considerado individualmente, a todo el grupo clase, y las que afectan a la mediación con el resto de la comunidad educativa:

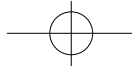
Niveles De Acción	Ámbitos De Acción	Objetivos	Actividades
Alumno	Individualización Del proceso de Enseñanza/Aprendizaje "Enseñar a pensar"	a) Coordinar el proceso de evaluación	Apoyo y diversificación curricular
		b) Detectar Dificultades de Aprendizaje y colaborar en la mejora de las habilidades intelectuales	Técnicas de trabajo intelectual
	Orientación Vocacional: "Enseñar a decidirse"	c) Colaborar en el asesoramiento vocacional	1. Toma de decisiones. 2. Orientación profesional para la igualdad entre los sexos. 3. Transición a la vida activa.
Grupo Clase	Potenciación del proceso educativo integral: "Enseñar a ser persona" "Enseñar a convivir"	d) Facilitar la integración social del grupo y el desarrollo personal y afectivo de cada alumno.	1. Acogida - presentación. 2. Conocimiento e integración del grupo. 3. Comunicación socioafectiva y autoestima
		e) Potenciar la organización cooperativa y el clima del aula.	4. Aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo. 5. Organización del grupo clase.
		f) Desarrollar actitudes en el área sociomoral, cultural, medio ambiental	6. Animación sociocultural y educación en valores.
Comunidad educativa	Mediación y coordinación del proceso educativo	g) Informar y cooperar con las familias y demás ámbitos educativos	Reuniones periódicas (Escuela de padres). Actividades extraescolares
		h) Participar en la elaboración y evaluación del PAT.	Evaluación del PAT

En cuanto a los ámbitos de intervención del tutor, el primero de ellos, se refiere a la supervisión del progreso intelectual y académico del alumno, es el más relevante y complejo. Se trata de una tarea que requiere el seguimiento individualizado del alumnado para conseguir su desarrollo integral. El tutor es además el coordinador del proceso de evaluación. Quiere decir que debe seguir la evolución educativa de cada uno de los alumnos de su grupo-clase y valorar las calificaciones obtenidas con relación a los objetivos planteados en el proyecto curricular. Finalmente debe transmitir esta información a las respectivas familias intentando conseguir su implicación en el desarrollo educativo de sus hijos. Todo este proceso no tendría razón de ser si no se establece la necesaria coordinación con el resto del equipo docente así como con la jefatura de estudios.

La tarea de supervisión se vuelve aún más compleja si tenemos en cuenta que el tutor de un grupo-clase imparte enseñanza también a otros grupos de alumnos con los que debe establecer el seguimiento que el área de conocimiento, de la que es especialista, le exige. Puede darse la circunstancia que el tutor en su grupo-clase tenga a más de un alumno con necesidades educativas especiales que requieran una atención psicopedagógica especializada con la consiguiente elaboración de adaptaciones curriculares de diverso tipo.

La atención a la diversidad implica una concepción abierta del currículo en donde el profesor, si es necesario, podrá hacer modificaciones importantes que afecten a determinados objetivos generales y a contenidos de los considerados básicos, siempre que tales modificaciones favorezcan el proceso de aprendizaje del alumno aunque lleve un ritmo de aprendizaje diferente al resto del grupo-clase. Pueden requerirse Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) para aquellos alumnos con discapacidades en las que se supriman, modifiquen o añadan diferentes objetivos y contenidos curriculares para un alumno en concreto, así como las metodologías y los criterios de evaluación y promoción consecuentes (M. Montanero, 1998).

El caso de las Adaptaciones Curriculares individuales es una muestra más de la concepción que sobre la Orientación hemos venido defendiendo. El profesor tutor es en este caso el dinamizador en la evaluación psicopedagógica del alumnado y en la realización de una propuesta curricular que sea coherente con las Unidades Didácticas que cada docente desarrolla con todo el grupo. Pero estas tareas, de naturaleza compleja, no debe realizarlas el profesor tutor en solitario. Son, más bien, el producto de un equipo que cuenta con una infraestructura de apoyo:



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

– El equipo de profesores que imparte docencia sobre un grupo de alumnos. El tutor coordina la evaluación y el tratamiento didáctico de sus necesidades.

– El Departamento de Orientación integrado por el orientador, profesores y otros profesionales que proporcionan apoyo específico (logopedas, etc.) dependiendo del tipo de centro.

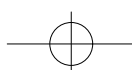
– El Equipo Psicopedagógico (EOEP) de sector integrado por profesionales especialistas en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Trabajadores Sociales, etc. La evaluación psicopedagógica es la tarea más relevante que desarrollan en estrecha colaboración con los Departamentos de Orientación.

El tutor o tutora, con la colaboración del Departamento de Orientación debe crear además un contexto que favorezca el desarrollo profesional del profesorado propiciando la reflexión sobre su propia práctica, intentando corregir determinadas intervenciones que dificulten la integración de todo el alumnado, y no sólo de una parte, en su grupo clase. Este es un requisito imprescindible para alcanzar el desarrollo integral del que venimos comentando.

En cuanto a la Orientación Vocacional se refiere, la función tutorial es una ayuda al alumnado para que desarrolle sus conocimientos y capacidades y al mismo tiempo se prepare para la toma de decisiones a lo largo de su carrera. Se trata de una función, en suma, que capacita al alumnado para que el tránsito del medio escolar al mundo laboral se realice sin los consabidos traumas que ocasionan una serie de decisiones para las que el alumnado no está preparado. Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, el tutor o la tutora, colabora activamente en la realización de un consejo orientador que debe contemplar los intereses y capacidades del alumno.

Para el desarrollo de esta función, el tutor o la tutora cuenta con diferentes técnicas y procedimientos que le permitan obtener una amplia gama de datos sobre el alumno. Los cuestionarios de autoevaluación, los test estandarizados de aptitudes e intereses y las entrevistas son los más usados pues su aplicación resulta sencilla y la triangulación entre ellos permite obtener conclusiones que pueden ser muy útiles para emitir el consejo orientador al finalizar la ESO.

La función tutorial considerada desde el nivel de actuación del grupo clase encuentra en el desarrollo personal y socioafectivo de todos los alumnos su finalidad más relevante. El conocimiento de las técnicas para la dinamización de grupos resulta fundamental en una sociedad caracterizada por la



necesidad cada vez más creciente de realizar actividades que impliquen la comunicación entre los sujetos y la colaboración entre los miembros de los colectivos sociales. Desde esta perspectiva las habilidades sociales y las técnicas sociométricas en su conjunto, constituyen los procedimientos y las técnicas más usuales en la función tutorial.

Conviene aclarar que desde el punto de vista del grupo clase no sólo es importante el desarrollo social y la integración del grupo como tal. Lo que interesa principalmente es en qué medida el grupo puede ejercer una influencia lo más positiva posible para la satisfacción y el desarrollo de la personalidad de cada uno de sus miembros (Montanero, 1998, pág.159). El grupo clase, es desde esta consideración, una potente herramienta para facilitar la integración y el desarrollo de la personalidad individual. Con frecuencia ambas finalidades suelen presentarse como dos ámbitos muy poco relacionados.

Potenciar el aprendizaje cooperativo y el clima de trabajo es un objetivo que debe estar presente en cualquier actividad que se dinamice desde la función tutorial. Las otras finalidades que hemos venido analizando no tendrían sentido sin la creación del necesario contexto de colaboración entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Con una buena selección de actividades, los tutores potenciarán las relaciones afectivas entre el alumnado y el profesorado, entre el propio alumnado y en definitiva entre todos los estamentos que tengan que ver con la educación en general. La creación de un clima de trabajo en el aula que facilite la adquisición de conocimientos básicos para el desarrollo intelectual y moral del alumnado es corresponsabilidad del tutor junto con el profesor de cada asignatura. Ambos deben intervenir en los problemas que puedan surgir.

La labor del tutor en cuanto a la consideración del grupo clase no puede concluir sin el desarrollo de actitudes y valores sociomorales. La acción educativa en valores, reflejada en el Plan de Acción Tutorial, es un elemento fundamental del proyecto común que la comunidad educativa ha decidido construir mediante la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular del Centro. Un proyecto carente de valores es sin duda alguna un proyecto vacío. Todos los agentes que intervienen en el proceso educativo deben consensuar una serie de valores que sean el reflejo de un modelo educativo como expresión del sentir de la comunidad educativa.

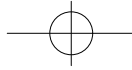
La colaboración directa del tutor o la tutora con las familias y otros agentes de la comunidad educativa se concreta en el intercambio de información en lo concerniente al desarrollo escolar del alumno. De ese intercambio fluido surgirá un proceso de colaboración y negociación que debe conducir al planteamiento de estrategias que mejoren las situaciones que impiden la evolución normal de los alumnos en la escuela.

Las reuniones, a petición del tutor o las demandadas por las familias, las conferencias impartidas por expertos en el centro escolar en las que se tratan temas relacionados con la educación de sus hijos, y las sesiones con otros grupos de padres suelen ser las estrategias metodológicas más usuales en cuanto a la atención a las familias se refiere. Cada centro escolar emplea sus estrategias propias dependiendo de la participación de las familias en la comunidad educativa. La implicación de los padres y madres en la realización de actividades extraescolares tanto dentro como fuera del centro constituye un ámbito de participación muy importante de los agentes educativos en la vida de los centros.

Las entrevistas no estructuradas es la técnica más usada para orientar a las familias. La participación de las madres y padres y su relación con los profesores tutores ha sido regulada por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las Comunidades Autónomas. El Ministerio dice, por ejemplo, que debe producirse al menos un encuentro al trimestre entre padres y tutores. No creemos que el decreto sea una herramienta decisiva para garantizar la participación e implicación de las familias en la vida de la escuela. Es más bien un mínimo a considerar por aquellas comunidades en las que la relación entre padres y tutores no está incluido en el Plan de Acción Tutorial. El tutor o la tutora debe intentar consolidar procesos que conduzcan a una fuerte implicación de las familias en la tarea educativa del centro.

Las Escuelas de Padres cada vez son más frecuentes en las organizaciones educativas. La formación de padres y madres es un factor que potencia la participación no sólo en la escuela sino en otras asociaciones e instituciones sociales. La Escuela de Padres, en suma, estimula el diálogo y la capacitación sobre aquellos aspectos que facilite que sus hijos alcancen un desarrollo armónico de su personalidad. De ahí la importancia de adquirir conocimientos sobre aspectos problemáticos en el proceso educativo de sus hijos (Educación afectivo - sexual; las drogas; el alcohol, etc.). Al mismo tiempo estas escuelas posibilitan el intercambio de experiencias entre grupos de padres y madres y sin duda alguna favorecen la participación e implicación en el Proyecto Educativo del Centro. La función del tutor en la dinamización de todas estas estrategias resulta fundamental.

Por último, el Plan de Acción Tutorial debe contemplar y garantizar la participación de los tutores en la evaluación de dicho plan. Junto al jefe de estudios y con la ayuda del Departamento de Orientación, el tutor debe implicarse en diversas actividades que permitan revisar sistemáticamente el desarrollo del Plan en la práctica. La Evaluación del Plan no es una tarea exclusiva de los tutores, sería deseable contar con la participación tanto del alumnado como de sus familias. De esta forma el Plan de Acción Tutorial es



un instrumento abierto a la comunidad, flexible y sobre todo un instrumento útil que contribuye a potenciar a los centros educativos como elementos activos del entorno social al que pertenecen.

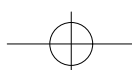
El trabajo con las familias es uno de los ejes de la acción tutorial. El Departamento de Orientación no debe sustituir al tutor o tutora ni al equipo educativo en esta tarea, sino que debe colaborar y asesorar sobre criterios de actuación e instrumentos para mejorar el diálogo y la comunicación con los padres y madres. En definitiva, la relación con las familias determina el nivel de coherencia educativa entre el centro y su entorno más inmediato. A la hora de evaluar a las comunidades educativas, el grado de participación e implicación familiar se convierte en un factor de calidad de la educación que muy pocos cuestionan.

1.1.2. Segundo nivel: El Departamento de Orientación

Es el espacio creado por la institución desde donde se coordinan todas las actividades dedicadas a la Orientación y tutoría. El Departamento de Orientación (D.O.) tiene como objetivo final adaptar la oferta curricular a las necesidades del alumnado contemplando la atención a la diversidad como principio básico. Las funciones del departamento se inscriben en la organización general del centro y concretamente en su Proyecto Educativo y Curricular (Orientación y Tutoría, MEC, 1992; pág. 35).

El D.O. es ante todo un órgano de coordinación y planificación de la acción orientadora, de la función tutorial, de la oferta curricular adaptada y diversificada que se lleva a cabo en el centro, en general, y en cada aula, en particular, se constituye en uno de los instrumentos más idóneos de apoyo y dinamización de las instituciones educativas no universitarias y en uno de los resortes más favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza y oferta educativa (Montanero, 1998, pág.173).

En suma, el D.O. es el epicentro de la organización pedagógica del centro. Atiende a las demandas y necesidades de los distintos sectores educativos que conviven en un centro escolar. La acción orientadora y el sistema de apoyo que representa lo ejerce desde una triple perspectiva. La más significativa en cuanto al número de alumnos que atiende es la acción de desarrollo personal e integradora de todo el alumnado del centro mediante el desarrollo curricular como herramienta que dinamiza sus capacidades e intereses. La acción preventiva se enfoca desde la anticipación a ciertos conflictos que puedan alterar el clima educativo necesario para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles. Finalmente la acción curativa o terapéutica sobre aquellos alumnos que tienen necesidades



educativas especiales o problemas que requieren de la intervención de equipos especializados.

Un D.O. se organiza técnicamente bajo la dirección del orientador u orientadora del centro. En todos los Institutos de Enseñanza Secundaria se contempla la presencia de los Departamentos de Orientación con un profesional al frente que es un miembro más del claustro de profesores y profesoras con voz y voto y en igualdad de condiciones que cualquier profesor de un área curricular determinada. En cuanto a la dependencia jerárquica en el centro, depende directamente de la Jefatura de Estudios proporcionando esta situación una estrecha colaboración con el Equipo Directivo.

Agrupada dentro de sí a una serie de profesionales de especialidades y áreas diferentes. El proceso educativo generado por los Departamentos Didácticos exige la presencia de un organismo de coordinación pedagógica y didáctica. Esa es la justificación básica de su existencia en los IES (Institutos de Enseñanza Secundaria). A los Departamentos Didácticos de las áreas de conocimiento les compete la gestión, organización, coordinación y puesta en práctica del currículum del centro en las distintas enseñanzas propias de las respectivas áreas, materias o módulos que les corresponde. Igualmente asumen las actividades que el centro le encomiende dentro del ámbito de sus competencias.

La normativa que regula la presencia e intervención en el centro del orientador u orientadora que dirige el D.O. de un Instituto de Enseñanza Secundaria es un poco ambigua puesto que dice: “ el especialista en psicopedagogía ha de trabajar en el currículum del centro y en un marco de profunda colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa del centro y del sector”. (M.E.C., 1990). En el ámbito de gestión del M.E.C. y en algunas CC.AA. el D.O. sólo se ha implantado por el momento en los I.E.S. En la CC.AA. de Canarias concretamente, en los centros de Infantil y Primaria un mismo orientador comparte dos o más centros.

Desde este planteamiento, son objetivos generales del Departamento de Orientación:

a) Colaborar con los Departamentos Didácticos y Equipos Docentes del centro en la personalización de la educación como propuesta favorecedora del desarrollo de las capacidades de los alumnos.

b) Planificar, diseñar, implementar y coordinar distintas acciones o propuestas demandadas por el centro en orden a atender la diversidad de los alumnos en varias facetas: capacidades, intereses, motivaciones, actitudes, diferencias por razones de tipo social, cultural, étnico, etc.

c) Fomentar una adecuada interacción y cooperación entre los diferentes sectores que integran la comunidad educativa.

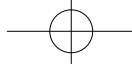
d) Dinamizar la acción de toda la comunidad educativa para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos objetivos se desarrollan en cinco grandes ámbitos de actuación en donde el Departamento de Orientación presta apoyo:

1. En el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. En el Plan de Orientación Académica y Profesional.
3. En el Plan de Acción Tutorial.
4. En la atención a la diversidad.
5. En la investigación e innovación educativa.

De esta forma, se constata que tanto el Plan de Acción Tutorial, como el Plan de Orientación Académica y Profesional, el Plan de Apoyo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje y la programación Didáctica de cada Departamento (en los que deben especificarse las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen (R.D. 929/1993. Art. 99.K), y en suma, todos aquellos proyectos o acciones que en el ámbito de la innovación se desarrollen en el centro, han de formar parte del Proyecto Curricular de Etapa. Esto quiere decir que tanto los orientadores y orientadoras como los tutores y tutoras van a realizar su trabajo siempre en el marco de un equipo:

- Como miembros del Claustro.
- Como miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Con el conjunto de las tutorías.
- Como miembros del Departamento didáctico o de Orientación correspondiente.



– Con el conjunto de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector.

Finalmente, y dado que el módulo que venimos desarrollando se titula. “ El modelo institucional español”, aportamos el siguiente soporte legislativo con aquellos Reales Decretos, Leyes, Órdenes Ministeriales y Resoluciones que pudieran ser de interés desde el punto de vista del apartado en que se encuentre. Así, el soporte legislativo siguiente tendrá en cuenta fundamentalmente todo lo relacionado con el Departamento de Orientación:

– Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4).

– Real Decreto, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y se crea la especialidad de Psicología y Pedagogía (BOE del 2 mar.).

– Orden Ministerial de 27 de abril de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y se especifican las tareas prioritarias que han de llevar a cabo los Departamentos de Orientación y la dedicación docente de sus miembros (BOE del 8 may.)

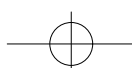
– Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV) se transforman en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) (BOE del 18).

– Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, de 21 de junio de 1993, sobre funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para el curso 1993/94 (BOMECE del 9 agos.).

– Circular de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 27 de agosto de 1993 sobre El Plan de Actividades del Departamento de Orientación.

– Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE del 21 nov.).

– Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE del 21 feb.)



– Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (BOE del 31 may.).

Sobre la base de esta documentación podemos concluir que el Departamento de Orientación necesita contar con profesionales diferentes, dependiendo de las enseñanzas que ofrezca el IES y de las necesidades educativas de sus alumnos/as que, aunque actúen de manera coordinada, desarrollan su trabajo en diversos ámbitos.

Cada una de las normas expuestas en el soporte legislativo, desarrolla una serie de funciones, responsabilidades, composición, etc. de los agentes y ámbitos que intervienen desde el Departamento de Orientación en la educación pública en general. Sirva como ejemplo la última resolución (29 de abril de 1996), que desarrolla cada una de las responsabilidades que tienen que asumir los diferentes componentes del Departamento de Orientación (profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía; profesorado de apoyo; maestros y maestras de P.T. –pedagogía terapéutica–; el jefe o jefa del D.O.; profesorado técnico de formación profesional; profesorado de formación y Orientación laboral).

1.1.3. Tercer nivel: Los Equipos Psicopedagógicos (EOEP)

La nueva ordenación del Sistema Educativo surgida como consecuencia de la aparición de la LOGSE (1990), la aprobación de los nuevos currículos y la necesidad de coordinar la actuación de los profesores orientadores de centro, propició la reorganización de los servicios de apoyo. Se integraron los llamados Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP), los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), los Equipos Multiprofesionales (EM), los Equipos de Atención Temprana (EAT), los Equipos Específicos (EE), los Equipos de Educación Compensatoria (EEC) bajo la nueva denominación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (art. 10, O.M. 9 dic.1992).

La reorganización de la Orientación Educativa, de acuerdo con el nuevo modelo y marco legal, se inició en el curso 1993-94 afectando al mismo tiempo al Ministerio de Educación y Ciencia y a las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa. Cada EOEP está constituido generalmente por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y trabajadores sociales. En determinados casos, los maestros de audición y lenguaje también forman parte del equipo. Se cuenta también con especialistas

en la atención a otras necesidades educativas (ciegos, sordos, déficits motóricos, trastornos generales del desarrollo, etc.).

Cada EOEP tiene una coordinadora o coordinador nombrado por la Dirección Territorial- Provincial de Educación a propuesta de los integrantes del equipo. Sus funciones generales, asignadas por el artículo 14 de la Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992, son las siguientes:

- a) Representar al Equipo.
- b) Coordinar y dirigir las actuaciones del mismo.
- c) Coordinar la programación anual de trabajo y la elaboración de la Memoria final de curso.
- d) Supervisar el cumplimiento de las obligaciones de los integrantes del Equipo.
- e) Ejercer la jefatura del personal adscrito al Equipo.
- f) Administrar los recursos económicos.
- g) Formar parte del Equipo Pedagógico del CEP (Centro de Profesores) del sector.

Cada curso escolar los EOEP elaboran su Plan de actuación anual que es presentado en la Dirección Territorial - Provincial para su aprobación y posterior seguimiento. Al finalizar el curso, cada equipo evalúa el trabajo realizado teniendo en cuenta los objetivos establecidos en el Plan, los programas desarrollados, las actividades ejecutadas y el modo en el que se han llevado a la práctica. Esta evaluación se refleja en la memoria, documento de análisis y reflexión que debe presentar una síntesis global de los logros alcanzados, las dificultades encontradas, etc. Finalmente las Direcciones Provinciales de Educación mediante el Informe Provincial de Orientación valora de forma global el funcionamiento de los EOEP de sus respectivas provincias y zonas.(Benavent, J y Fossati, R, 1998).

La Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992 (BOE del 18) establece que el trabajo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica consiste fundamentalmente en el apoyo a los centros y la colaboración con el profesorado en tareas de atención a la diversidad y de planificación y desarrollo curricular. Las funciones de estos equipos se dividen, según sus

áreas de actuación en relación con el sector de su responsabilidad y de apoyo especializado a los centros:

a) Funciones en relación con el sector de su responsabilidad:

– Colaborar con los CEP (Centros de Profesorado) y con otras instituciones en el apoyo y en el asesoramiento del profesorado.

– Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de Orientación Educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

– Facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria.

– Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los Centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria en un mismo sector.

– Impulsar la colaboración y el intercambio de experiencias entre los centros del sector.

– Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la necesiten y proponer la modalidad de escolarización más conveniente para ellos.

– Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.

b) Funciones de apoyo especializado a los centros:

– Colaborar en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares de Etapa a través de su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos.

– Colaborar con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como de otros elementos de apoyo para la realización de actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular.

– Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes realizados por los alumnos como de los procesos de enseñanza.

– Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones del alumnado, colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas.

– Colaborar con los tutores y profesores orientadores en la orientación educativa y profesional del alumnado, favoreciendo en ellos la capacidad de tomar decisiones y promoviendo su madurez vocacional.

– Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que pueda presentar el alumnado; realizar la correspondiente evaluación psicopedagógica, y participar, en función de sus resultados, en la elaboración de adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación y refuerzo.

– Colaborar con los tutores, el profesorado de apoyo y el profesorado orientador en el seguimiento de los alumnos con NEE y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa.

– Promover la cooperación entre escuelas y familia para una mejor educación del alumnado.

Como en el caso del Departamento de Orientación, aportamos el siguiente soporte legislativo con aquellos Reales Decretos, Leyes, Órdenes Ministeriales y Resoluciones que pudieran ser de interés desde el punto de vista de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica:

– Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE del 18.).

– Orden Ministerial de 14 de noviembre de 1994, que establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE del 22).

– Real Decreto 696/1995 de 26 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE del 2 jun.).

– Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 23).

– Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE del 12 mar.).

– Orden Ministerial de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobre dotación intelectual. (BOE 3 may.)

– Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociados a condiciones de sobredotación intelectual (BOE del 16 de may.).

– Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria (BOE del 31 may.)

1.2. La organización de la Intervención Psicopedagógica en el Estado de las Autonomías

Para completar la visión del modelo institucional que se corresponde con el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura, ofrecemos un resumen de la situación en las Comunidades Autónomas con competencias, hasta el año 1998, tanto en relación con la Orientación que se lleva a cabo en los centros (fundamentalmente la situación del Departamento de Orientación), como la que realizan desde el sector los equipos externos de apoyo.

Cuando especifiquemos las funciones del D.O. o de sus coordinadores así como la de los Equipos, haremos una selección de aquellas funciones que constituyen elementos propios de cada Comunidad. Si se desea disponer de todas las funciones y de la totalidad de los decretos que regulan la tarea orientadora, consultar los Boletines Oficiales que se relacionan al principio del análisis en cada Comunidad Autónoma.

1. ANDALUCÍA

Actualmente, el Decreto 200/1997 de 3 de septiembre ha establecido el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA de 6 de septiembre), regula la composición y las funciones del D.O.

El Departamento de Orientación está integrado por el orientador que será el coordinador y los profesores tutores. En el caso de los centros que impartan Formación profesional, la composición del departamento se ampliará dependiendo de los programas en los que se intervenga y de otros ámbitos de intervención más específicos. El orientador-coordinador tendrá, entre otras, las siguientes funciones:

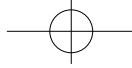
- Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas y contribuir a la elaboración de programas individualizados, adaptados o diversificados.
- Impartir la materia de Psicología de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca la Administración educativa.

Serán funciones del D.O.:

- Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación y de Acción Tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la memoria final de curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia.
- Participar en la elaboración del Consejo Orientador sobre el futuro académico y profesional del alumnado al final de la E.S.O.
- Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento.

El D.O. organiza su actuación en los siguientes ámbitos: la atención a la diversidad del alumnado, la Orientación académica y profesional y la acción tutorial. Elaborará un Plan de actividades para cada ámbito que se incorporará al Proyecto Curricular de Etapa y al Plan Anual de Centro.

Los Equipos de Orientación Educativa (EOE) regulan su actuación mediante el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre. Están formados por pedagogos, psicólogos, médicos y maestros. Cuando las características de la



zona así lo aconsejen, formarán parte de los Equipos, los trabajadores y trabajadoras sociales. Trabajan en dos ámbitos: a) De la Orientación y acción tutorial y b) De la atención a la diversidad.

En cuanto a sus funciones generales destaca:

- Asesoramiento a los centros en la elaboración, seguimiento y evaluación del PEC y P.C.C. en los aspectos más ligados a la Orientación.
- Colaborar con los C.P.R.(Centro de Profesorado y Recursos) y las Aulas de Extensión en la formación y asesoramiento del profesorado de su zona.
- Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos.

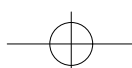
Los Equipos de Orientación Educativa, en Andalucía, además de estas funciones generales, participan en funciones especializadas por cada área de trabajo o intervención.

2. CANARIAS

El Decreto de 11 de mayo de 1995 ha establecido el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, regula la composición y las funciones del D.O. como órgano de coordinación docente. Este Decreto es complementado anualmente en las Instrucciones publicadas por la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. La Resolución de julio de 1977 (BOC de 4 de agosto) puntualiza que el D.O. forma parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica estableciendo además que está integrado por los orientadores; el miembro del EOEP sectorial con destino en el Instituto; un profesor del ámbito lingüístico - social y otro del científico tecnológico; en su caso un profesor técnico de Formación Profesional; en su caso, el profesor de F.O.L.; en su caso, los profesores de apoyo a las n.e.e.

Entre sus funciones destacan las siguientes:

- Coordinar, de acuerdo con lo establecido en los P.C.E., la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo concerniente a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.



- Elaborar y facilitar criterios para el tratamiento adecuado a la diversidad.
- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa a las diversificaciones del currículo.
- Asesorar a la CCP en los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
- Colaborar con el profesorado en la detección y prevención de problemas de aprendizaje y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares.
- En los Institutos donde se imparta Formación Profesional específica, coordinar la Orientación laboral y profesional con otras administraciones o instituciones competentes en la materia.

Los miembros del D.O. asumirán la docencia de los grupos que le sean encomendados. La coordinación del D.O. estará a cargo de un profesor del mismo, funcionario de carrera y con destino definitivo en el centro. Dependerá de la Jefatura de Estudios, colaborará con el Equipo Directivo del centro y formará parte de los EOEP de zona.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) están regulados por el Decreto 23/1995 de 24 de febrero. Existen Equipos de zona y Equipos específicos. Además de los psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales, formarán parte de los Equipos, los maestros especialistas en audición y lenguaje y otros profesionales que se consideren necesarios en función de sus necesidades.

Entre las funciones de los Equipos de zona se encuentran:

- Colaborar en los distintos procesos de concreción curricular.
- Colaborar con las familias.
- Coordinarse con los diferentes centros educativos de la zona.
- Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas.
- Colaborar con instituciones que tengan competencias en la resolución del absentismo escolar.

Los EOEP específicos:

- Asesorar a los Equipos de zona y colaborar con ellos en la valoración psicopedagógica de los alumnos de su ámbito de trabajo.
- Aportar formación especializada a los equipos y profesorado en el ámbito de las n.e.e.
- Desarrollar programas de investigación y difusión de recursos sobre su especialidad.
- Coordinar su actuación con los demás EOEP específicos.

3. CATALUÑA

No existe aún una normativa específica con respecto a los Departamentos de Orientación en los centros. El Decreto 199/1996 de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional de Grado Superior, no se menciona un Departamento de Orientación en los centros (aunque se citan otros Departamentos y órganos de coordinación). Entre las competencias del Jefe de estudios se incluye la coordinación con los Servicios Educativos del Departamento de Enseñanza (externos) y, especialmente, con los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico.(EAP)

Los EAP se crean el 20-5-1993. El Decreto 155/1994 de 28 de junio redefine sus funciones después de la ampliación de la Enseñanza Secundaria. Están formados por pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, médicos y auxiliar administrativo. Entre sus funciones destaca:

- Asesoramiento a los equipos docentes sobre los proyectos curriculares de centros educativos en lo que se refiere aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Identificación y valoración de las N.E.E. del alumnado, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos.
- Asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de Orientación personal, educativa y profesional.

– Aportación de apoyo y criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa.

– Participación en la elaboración y seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones curriculares que puedan necesitar los alumnos, en colaboración con maestros y profesores, especialistas y servicios específicos.

4. GALICIA

El Decreto 324/1996 de 26 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos, refrendaba la constitución de los D.O. en los Institutos de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional (Orden de 12-6-1989). Recientemente el Decreto 120/1998 prevé la existencia del D.O. tanto en los Institutos, como en los centros de Educación Infantil y Primaria.

En los Institutos, el D.O. está compuesto por profesores de carrera en las especialidades de psicología y pedagogía; un profesor de pedagogía terapéutica y, en su caso de Audición y Lenguaje; el jefe del D.O. de cada uno de los centros de Infantil y Primaria adscritos al Instituto; un tutor o tutora por cada uno de los ámbitos lingüístico - social y científico-tecnológico. En los Institutos que se imparte Formación Profesional específica, se incorporará un profesor vinculado al área F.O.L.

En los centros de Infantil y Primaria la jefatura del D.O. la ostentará un funcionario/a del Cuerpo de Maestros, preferentemente en posesión del título de doctor o licenciado en Psicopedagogía; un profesor de pedagogía terapéutica y, en su caso de Audición y Lenguaje; los coordinadores de ciclo y, si acaso un profesor de Educación Infantil, designado por la dirección a propuesta de la C.C.P.

Entre la cantidad de funciones que desempeña, destacamos:

– Participar en la elaboración de los Proyectos Educativo y Curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención a los a.n.e.e.s y en los principios de evaluación formativa, y cuando sea necesario, en la adecuación de los criterios de promoción

– Facilitar al alumnado el apoyo y asesoramiento necesarios para afrontar los momentos escolares más decisivos o de mayor dificultad, como el ingreso en el centro, el cambio de etapa o ciclo y, cuando corresponda, la elección de optativas o itinerarios formativos, la resolución de conflictos de relación interpersonal o la transición a la vida profesional.

– Impulsar la participación del profesorado en programas de investigación e innovación educativa en los ámbitos relativos a hábitos de trabajo intelectual, programas de enseñar a pensar, habilidades sociales, técnicas de dinámica de grupos y cualquier otro relacionado con su ámbito de actuación.

– Promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativo de sus hijos.

Los Equipos de Orientación Específicos (EOE), están regulados por las Órdenes de 8-8-1985 y la posterior de 7-7-1992 y por el Decreto 324/1996 de 26 de julio. Están formados por dos funcionarios de la especialidad de Psicología y Pedagogía; un maestro funcionario especialista en Audición y Lenguaje; un trabajador y /o educador social. Sus ámbitos de actuación son la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Entre sus variadas funciones señalamos:

– Asesorar y apoyar a los D.O. de los centros docentes que se les adscriban.

– Colaborar con los D.O. en la evaluación psicopedagógica del alumnado, cuando sea necesaria la intervención de un profesional externo al centro.

– Colaborar con otros servicios educativos y sociales en el ámbito de sus competencias.

– Contribuir a la formación especializada de los D.O. y del profesorado en el ámbito de las n.e.e que atienden.

5. NAVARRA

El Decreto Foral 25/1997, de 10 de febrero, que establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BON, 14 de marzo), reconoce al Departamento de Orientación como uno de los órganos de coordinación docente del centro.

El Jefe de estudios actuará como Jefe del D.O. Además del orientador del Instituto, el D.O. está compuesto por profesorado del ámbito lingüístico - y social; profesorado del ámbito científico y tecnológico; profesorado técnico del área práctica; un tutor coordinador por ciclo de E.S.O.; un tutor coordinador de Bachillerato y otro de Ciclos Formativos; un profesor especialista en educación especial y, según las necesidades específicas del centro, podrán

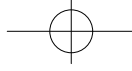
participar otros especialistas. En los institutos en los que se imparta F.P. específica, se podrá incorporar al D.O. el Jefe de Departamento de Actividades Profesionales Externas.

De entre sus variadas funciones, destacamos:

- Dirigir y coordinar el Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los a.c.n.e.e.s.
- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica.
- Asesorar a la C.C.P. en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- En los Institutos donde se imparta F.P. específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o Instituciones competentes en la materia.
- Efectuar una valoración sobre el trabajo realizado a lo largo del curso y presentar una memoria anual al Consejo Escolar para su aprobación.

Los Equipos de Orientación Psicopedagógica de zona (EOP), regulados por el Decreto Foral 222/1990 de 31 de agosto y por el 260/1993 de 6 de septiembre, están integrados por profesores licenciados en psicología y/o pedagogía; posibilidad de adscripción de Asistentes Sociales, personal administrativo y otros profesionales. Tiene entre otras funciones:

- Atender a los a.c.n.e.e.s, mediante la detección, análisis, valoración, propuesta de escolarización y organización de recursos.
- Proponer la creación de aulas de integración y la designación de centros de integración preferente de las distintas discapacidades.
- Asesorar al profesorado en aspectos técnicos psicopedagógicos del currículum.
- Coordinar a los profesores de apoyo de la zona en aspectos técnicos y criterios de intervención para asegurar el seguimiento de los alumnos



- Favorecer la colaboración familia - escuela dedicando especial atención a las familias de niños con n.e.e.
- Coordinar las actuaciones con las instituciones y servicios de la zona para mejorar la utilización de recursos y colaborar con ellas en campañas de difusión y prevención social de problemáticas infantiles y juveniles.

6. PAÍS VASCO

Hasta la fecha sigue vigente la Orden de 15 de julio de 1992, que crea con carácter experimental los Departamentos de Orientación y regula su organización y funcionamiento. El Decreto 25/1996 por el que se implanta la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma del País Vasco reconoce la figura del orientador en el Instituto como un profesional que coordina, dinamiza y facilita la planificación y puesta en práctica de las actividades de orientación.

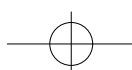
Son funciones del orientador, entre otras, en cuanto a la Coordinación de la acción orientadora y apoyo al centro:

- Coordinar la puesta en marcha del Plan de Orientación y apoyo.
- Asesorar técnicamente al equipo directivo en aspectos relacionados con la Orientación.
- Coordinar las relaciones con los asesores psicopedagógicos y/o didácticos.

En cuanto al Asesoramiento en Orientación:

- Asesorar a los tutores sobre aspectos derivados de la función tutorial.
- Colaborar con el tutor en las actividades tutoriales con alumnos y familias, de forma presencial en los casos que se considere imprescindible.
- Realizar personalmente, a demanda del tutor, la orientación de los alumnos con determinadas dificultades.

En cuanto al Asesoramiento en el apoyo educativo:



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

– Coordinar y asesorar sobre actividades de atención a la diversidad del alumnado, en general, y especialmente en la Diversificación curricular y Adaptaciones curriculares del alumnado con n.e.e.

– Asesorar sobre la prevención y detección de problemas de aprendizaje y medidas de refuerzo, así como en cuestiones metodológicas, organizativas y de evaluación.

– Asesorar al profesorado sobre aspectos relacionados con su función docente.

Los Centros de Orientación Pedagógica (COP) están creados por el Decreto 154/88 de 14-6- 1988. Una Orden posterior de 27 - 6 - 1988 regula su desarrollo. Están compuestos por pedagogos, psicólogos, asistente social, asesor en euskaldunización, asesor en medios audiovisuales, asesor en Orientación, asesor en el área deportiva, asesor del área científica, asesor del área lingüística, auxiliar administrativo.

De entre sus funciones destacan:

– Servir de base de recogida de material didáctico que se elabore en la zona.

– Servicio permanente de documentación, información y préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos.

– Ofrecer a los centros el apoyo pedagógico necesario para el diagnóstico y resolución de problemas de aprendizaje o que recaben un especial seguimiento desde el punto de vista psicológico.

– Servir de apoyo al Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el estudio de las necesidades pedagógicas de la zona y sus posibles soluciones.

7. COMUNIDAD VALENCIANA

El Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria, ha establecido los órganos de coordinación docente entre los que se incluye el Departamento de Orientación. Está formado por profesores del Cuerpo de Educación Secundaria, entre los que habrá al menos uno

de la especialidad de Psicología y Pedagogía. Podrán formar parte los profesores técnicos de Formación profesional y, en su caso, maestros y otros profesionales

Entre sus diversas funciones destacan:

– Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la C.C.P. y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la Orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los P.C.E.

– Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional y del Plan de Acción Tutorial y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.

– Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.

– Colaborar con los profesores del Instituto en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que presente dichos problemas

– Realizar la evaluación psicológica previa de los alumnos para los que se propongan los programas de diversificación Curricular y planificar en colaboración con los Departamentos didácticos estas enseñanzas, de acuerdo con lo establecido para el currículo de E.S.O. en la Comunidad Valenciana.

La jefatura del Departamento de Orientación será designada por el director/a, preferentemente en un profesor del Cuerpo de Enseñanza Secundaria de las especialidades de Psicología y Pedagogía. Ejercerá el cargo durante cuatro cursos académicos.

Los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional tienen como ámbitos de actuación preferente la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial. Fueron creados por el Decreto 10 de diciembre de 1884. Tras sucesivas regulaciones de sus funciones y formas de acceso, se publica la Orden de 10 de marzo de 1995. Esta última regulación aclara que entre sus funciones cabe destacar:

– La coordinación de las actividades de Orientación de los centros del sector.

- La colaboración en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares a través de la participación en la C.C.P.
- La orientación psicopedagógica en los procesos de aprendizaje y en la adaptación a las diferentes etapas educativas.
- La evaluación y valoración socio-pedagógicas y logopédicas del alumnado con n.e.e, la elaboración colegiada del informe técnico para el dictamen de escolarización, si procede, la propuesta de adaptación curricular significativa.
- El asesoramiento a las familias y la participación en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.
- En centros de EPA (Educación Permanente de Adultos), la Orientación para la transición al mundo del trabajo.

En definitiva, los servicios externos de Orientación en las CC.AA, aún teniendo diferencias entre sí, son generalmente equipos técnicos de composición multiprofesional y acción interdisciplinar, en los distintos niveles de la enseñanza no universitaria. (Vélaz de Medrano, 1998, pág.245). Generalmente detectan, previenen y dan respuesta a las necesidades y deficiencias socio educativas de la zona escolar de actuación, colaborando con profesores y padres en el desarrollo integral de los alumnos promoviendo la mejora de la educación (Repetto y Puig, 1994, pág.470). Las diferencias más importantes en la situación de los equipos en algunas CC.AA con respecto al territorio gestionado por el MEC, afectan fundamentalmente a la extensión del ámbito de actuación a centros de Infantil, Primaria y Secundaria y al acceso del profesorado a dichos equipos.

ACTIVIDADES

1. En el cuadro resumen que encontrarás en el Anexo 1, anota los decretos, composición y sólo las funciones específicas de los Departamentos de Orientación en cada una de las CC.AA. que se citan en el texto.
2. En el cuadro resumen que encontrarás en el Anexo 2, anota los decretos, composición y sólo las funciones específicas de los EOEP, (Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica) en cada una de las CC.AA. que se citan en el texto.

BIBLIOGRAFIA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

ALVAREZ GONZÁLEZ, M. y BIZQUERRA ALZINA, R. (Coords.) (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.

BELTRAN, J. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Pirámide

BIZQUERRA ALZINA, R. (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.

REPETTO, T. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. y otros (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.

SOLE, I. (1998): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Horsori.

VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.

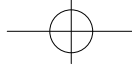
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

M.E.C. (1992): *Orientación y Tutoría*. Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica.

MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (1998): La acción tutorial. En Bizquerra y otros: *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis, págs. 149-167

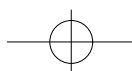
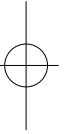
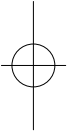
REPETTO, E. y PUIG, J. (1994): La Orientación en las diferentes Comunidades Autónomas. En E. Repetto y otros: *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. UNED, págs. 470 - 540.

VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

YUSTE, A. y otros (1994): *Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Biblioteca de Aula. N° 3. Barcelona, ED.Graó.



EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. El modelo institucional de Orientación que se ha asumido en todo el Estado queda establecido con la publicación de dos leyes orgánicas:

- a) La LOU y la LOPEG.
- b) La LOPEG y la LOAPA.
- c) La LOGSE y la LOU.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

2. El modelo de intervención que se adopta desde el modelo institucional lo hemos descrito en el módulo anterior como:

- a) Enfoque de servicios interviniendo por programas.
- b) Enfoque de servicios puro.
- c) Enfoque de counseling.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

3. En los Institutos de Enseñanza Secundaria el encargado de la elaboración del Plan de Acción Tutorial será:

- a) El Jefe o la Jefa de Estudios.
- b) La Administración elabora el Plan y el D.O. lo ratifica en la CCP.
- c) El EOEP de zona.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta .

4. El espacio creado por la institución desde donde se coordinan todas las actividades dedicadas a la Orientación y tutoría es:

- a) El Plan de Acción Tutorial.
- b) El Departamento de Orientación.
- c) Los Equipos de Orientación.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

5. Adaptar la oferta curricular a las necesidades del alumnado contemplando la atención a la diversidad como principio básico es cometido de:

- a) La Comisión de Coordinación Pedagógica.
- b) El Plan de Acción Tutorial.
- c) Cada tutor/a.

d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

6. El núcleo básico de la organización pedagógica del centro lo constituye:

- a) El tutor.
- b) El D.O.
- c) Los EOEP.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

7. El Plan de Actuación Anual de los EOEP es aprobado por:

- a) La Dirección Provincial respectiva.
- b) El D.O.
- c) Cada uno de los tutores o tutoras.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

8. Impartir la materia de Psicología de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca la Administración educativa, es propio de los orientadores en la CC.AA de:

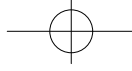
- a) Cataluña.
- b) País Vasco.
- c) Comunidad Valenciana.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

9. Cuando la coordinación del D.O. está a cargo de un profesor del mismo, funcionario de carrera y con destino definitivo en el centro nos estamos refiriendo a la CC.AA de:

- a) Andalucía.
- b) Canarias.
- c) Navarra.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

10. Cuando hablamos del Decreto Foral 25/1997, nos estamos refiriendo a la CC.AA. de:

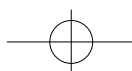
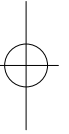
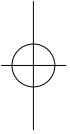
- a) Canarias.
- b) Navarra.
- c) Cataluña.



d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. d
2. a
3. d
4. b
5. d
6. b
7. a
8. d
9. b
10. b



GLOSARIO DE TERMINOS

ACI: Adaptación Curricular Individualizada.

CC.AA.: Comunidades Autónomas.

CCP: Comisión de Coordinación Pedagógica.

CEP: Centro de Profesorado.

CPR: Centro de Profesorado y Recursos.

D.O.: Departamento de Orientación.

EOEP: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Equipo de Centro: Equipo integrado por los tutores y tutoras en un centro educativo.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.

Modelo Institucional: Modelo de Orientación Educativa adoptado por el Estado y adaptado posteriormente por las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa.

Orientador/a: Profesional con formación especializada en pedagogía, psicología o psicopedagogía.

PCC: Proyecto Curricular de Centro.

PEC: Proyecto Educativo de Centro.

Tutoría: Acción orientadora directa realizada por el profesorado, principalmente el que ejerce las funciones de tutor, con el grupo clase.

ANEXO 1

ACTIVIDAD 1

EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN (D.O)			
CC.AA	Decretos	Composición	Funciones específicas
Andalucía			
Canarias			
Cataluña			
Galicia			
Navarra			
País Vasco			
Comunidad Valenciana			

ANEXO 2

ACTIVIDAD 2

LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (EOEP)			
CC.AA	Decretos	Composición	Funciones específicas
Andalucía			
Canarias			
Cataluña			
Galicia			
Navarra			
País Vasco			
Comunidad Valenciana			

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

- Modulo 1. La Orientación Educativa: delimitación conceptual, principios y evolución.
- Modulo 2. Los enfoques teóricos y los modelos de intervención psicopedagógica en la Orientación Educativa.
- Modulo 3. La Institucionalización de la Orientación.
- Modulo 4. Los programas de intervención Psicopedagógica.**
- Modulo 5. La evaluación en la Orientación Educativa.
- Modulo 6. La investigación en Orientación Educativa.

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Para elaborar un diseño de un programa de intervención pedagógica podemos partir de la misma tecnología que un diseño de cualquier programa educativo, con la salvedad de que hay que tener en cuenta las variaciones en cuanto a las estrategias, finalidades y agentes de intervención. Esta apreciación se hace para recordar que el alumnado que cursa ésta y otras asignaturas de cuarto curso ya tiene un corpus de conocimiento adquirido en la Diplomatura de Maestro que le permitirá concebir y diseñar un programa de intervención pedagógica desde los planteamientos teóricos resultantes de la Orientación Educativa.

La concepción abierta y flexible del currículum que propugna la LOGSE es coherente con unos programas de intervención psicopedagógica que se ajustan fundamentalmente a los principios de prevención y de intervención social. Aplicar un programa de intervención psicopedagógica es el resultado de un largo proceso de identificación de necesidades de una evaluación del contexto y, claro está, de los recursos con los que contamos en cada situación educativa.

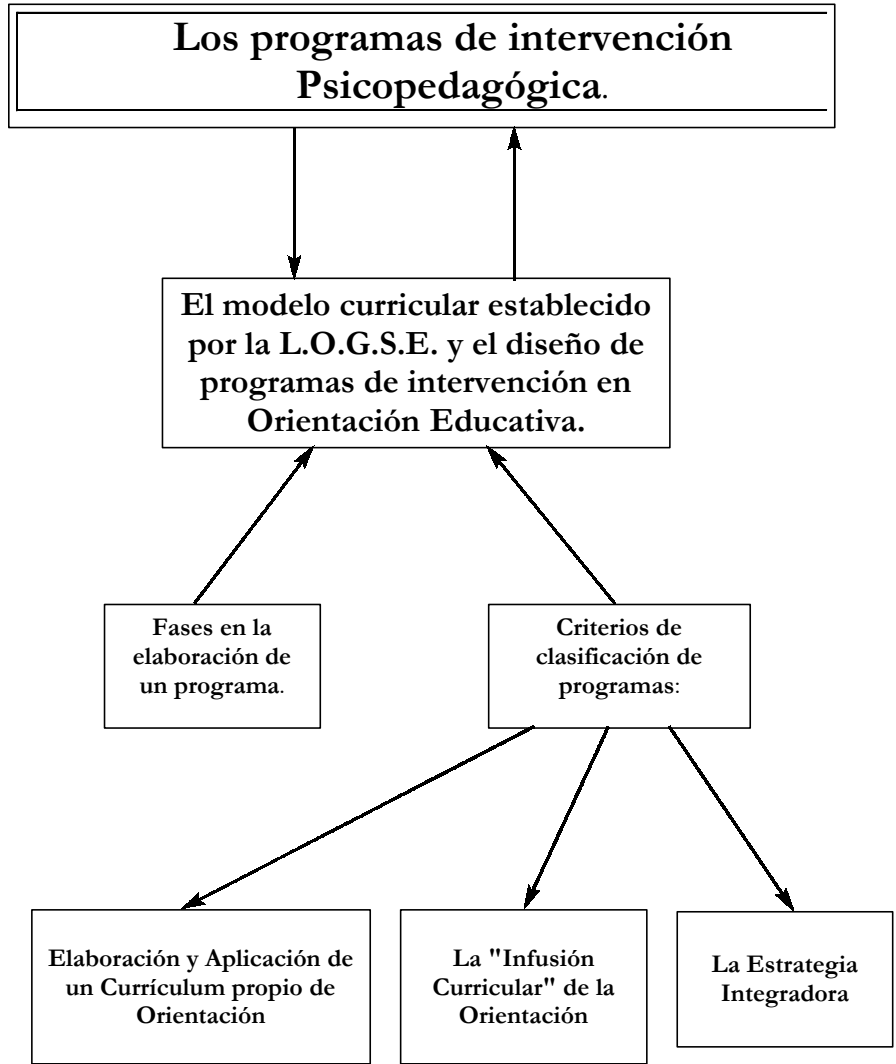
La tipología de programas que desarrollamos en este módulo está dirigido prioritariamente a atender al desarrollo personal de la carrera, de los aspectos académicos, del centro educativo, etc. Esta clasificación se hace entre otras cosas por razones de clarificación. Responde a áreas de intervención. Sin embargo, las necesidades de los alumnos y la realidad de los centros demuestran que cuando se diseña un programa se integran al mismo tiempo varias de esas áreas. Desde esta perspectiva, el Departamento de Orientación y el Plan de Acción Tutorial adquieren una gran relevancia para dar respuestas a las necesidades del alumnado consideradas individual o colectivamente.

En suma, la Orientación como disciplina que interviene en la realidad educativa del alumnado –centro y contexto– mediante una serie de acciones y prácticas, necesita de una rigurosa planificación para que las intervenciones realizadas sean de la mejor calidad posible. En caso contrario, nos encontraríamos con una serie de acciones improvisadas que no nos llevarían a ninguna parte. Los Programas de Intervención Psicopedagógica son, pues, esa herramienta básica para la reflexión y la fundamentación de las acciones de orientadores y orientadoras.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Valorar la importancia que para la Orientación Educativa tiene la intervención por programas y sus repercusiones en la formación de orientadoras y orientadores.
2. Conocer las características y los elementos diferenciales que nos aproximen a una concepción práctica de Programa
3. Analizar las ventajas y limitaciones del modelo institucional de Orientación establecido por la LOGSE y su repercusión en el uso de programas de intervención en los centros educativos.
4. Conocer los aspectos que caracterizan las distintas fases en la elaboración de programas de intervención
5. Comprender el significado y su impacto en la práctica de una tipología de programas educativos que se caracterizan por su relación con las propuestas curriculares existentes en los centros.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

4. LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN Y LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La cantidad y variedad de programas de intervención hoy existentes y la importancia de este modelo para la formación de orientadores y orientadoras justifican la existencia de un módulo dedicado a argumentar las razones

que hacen de los programas de intervención un tema preferente en la Orientación Educativa.

El tratamiento de los aspectos más importantes del diseño y aplicación de un programa, de los elementos o dimensiones que lo constituyen, así como la presentación de algunos programas aplicados en contextos concretos, configuran las partes fundamentales del módulo que abordaremos a continuación.

El término programa es usado con mucha frecuencia por varios tipos de profesionales. Los orientadores y orientadoras, como profesionales de la intervención psicopedagógica, también emplean el término desde varias posiciones conceptuales por lo que no disponemos en la actualidad de un solo concepto de programa sino de varias concepciones que son empleadas en contextos diversos.

Para Rodríguez Espinar y otros (1993): “un programa es un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro” (pág. 233). Otra definición más detallada en cuanto al tipo de elementos que contiene es la de Riart (1996): “un programa es una planificación y ejecución (elemento diferenciador de la palabra programar; programar no implica ejecutar; sino que implica todo el proceso de puesta en práctica), en determinados períodos de tiempo (continuos o intermitentes), de unos contenidos conceptuales, actitudinales o procedimentales), encaminado a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades (preventivas, de desarrollo o de intervención) de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio-temporal determinado” (pág. 50).

Si observamos los elementos comunes que contienen ambas definiciones podemos destacar:

- a) Un conjunto de acciones muy planificadas.
- b) Destinadas no sólo a planificar sino a ejecutar una serie de actividades
- c) Tienen una serie de metas u objetivos que conseguir
- d) Se realizan durante un período de tiempo
- e) Responden a una serie de necesidades
- f) Van destinadas a todos los agentes que integran la comunidad educativa

En definitiva, puede hablarse de programas a largo plazo, grandes o programas macro cuando por su duración o extensión, o por la diversidad de campos implicados, exceden la posibilidad de ponerse en práctica por parte de una sola persona. Los programas a corto plazo, pequeños o micro programas son aquellos que responden a actuaciones muy breves o de un ámbito muy concreto, puestos en práctica con una mínima dedicación de tiempo y personas.

En Orientación Educativa, y a lo largo del módulo, se habla de programas de Orientación vocacional, escolar, personal, profesional, ocupacional, de educación para la salud, de inserción laboral, etc. Todos ellos entran en el apartado de grandes o macro programas de intervención.

4.1. El modelo curricular establecido por la L.O.G.S.E. y el diseño de programas de intervención en Orientación Educativa

Los programas de intervención psicopedagógica se caracterizan por una serie de planteamientos que son el resultado de un consenso muy amplio entre la comunidad científica y profesional en el ámbito de la educación y de la Orientación:

- El carácter sistémico y contextualizado que han de tener los programas.
- La concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, que también se extiende a cualquier proceso, área y contexto de intervención orientadora
- El carácter comprensivo de la enseñanza obligatoria con la diversificación progresiva al final de la E.S.O., y sus importantes implicaciones para la Orientación
- La concepción de la Orientación educativa como derecho de todos, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención global

Varias de estas características han sido comentadas ya en el módulo 2 cuando hablamos de los modelos de intervención (modelo de programas) en la práctica orientadora. Pero lo verdaderamente importante, desde el punto de vista del desarrollo del presente módulo, es que estos mismos planteamientos se aplican en nuestro país al diseño y desarrollo de los restantes programas educativos. Vélaz de Medrano (1998), expone al menos seis argumentos (págs. 283 -286) que justifican la relación existente entre el modelo

curricular establecido por la L.O.G.S.E. y el diseño de programas de intervención en Orientación:

– La concepción ecológica, reconceptualizadora, flexible y abierta del currículo que propugna la L.O.G.S.E. está en perfecta armonía con unos programas de intervención psicopedagógica que se ajusten a los principios de prevención, desarrollo e intervención social. El diseño de programas deberá contemplar el análisis de necesidades y la evaluación del contexto y de los recursos con que se cuenta como requisito imprescindible para la aplicación de dichos principios.

– En el diseño de un programa de intervención pueden emplearse dos tipos de procedimientos: a) Inductivo (a partir de las programaciones de la Orientación y tutoría existentes) y b) Deductivo (partir de programas elaborados por los expertos y adaptarlos a las características de los destinatarios).

– Diferenciar distintos niveles de concreción en el desarrollo o aplicación de los programas de intervención: a) considerar lo que sobre Orientación educativa prescribe la normativa vigente –estatal y autonómica–, b) los programas han de adecuarse al Proyecto Curricular y Educativo y a las características del centro y su contexto, c) han de adaptarse a cada grupo concreto en el que van a aplicarse, d) el programa alcanza su máximo nivel de concreción cuando se adapta a las necesidades orientadoras del alumnado.

– Las fuentes del programa de intervención son las mismas que las denominadas en el Diseño Curricular Base (1989) “fuentes del currículo”, con las lógicas adaptaciones:

- a) Psicológicas: nos permite comprender las variables que condicionan el proceso orientador (características psicoevolutivas del alumnado, aspectos de la personalidad de los educadores y su interacción con el alumnado, teorías actuales sobre el aprendizaje).
- b) Sociológicas: cuerpo de conocimiento sobre las demandas y expectativas hacia la Orientación, sobre el desarrollo de procesos de socialización, sobre la importancia de la educación intercultural, etc.
- c) Pedagógicas: fundamentos teórico - prácticos para la práctica docente y orientadora, sobre las teorías de la organización escolar y sus aportaciones a la viabilidad de la Orientación, etc.

d) Epistemológicas: corpus de conocimiento científico sobre la Orientación, sobre la evolución que ha sufrido, sobre sus vinculaciones interdisciplinares, etc.

– Los elementos de un programa de intervención psicopedagógica son los mismos que los de cualquier programa educativo, puesto que el objetivo es el mismo: explicitar las intenciones del educador, es decir, tomar decisiones acerca del para qué, cómo, cuándo y a quién orientar y evaluar. Los elementos del programa serán también: objetivos, metodología, recursos, actividades y evaluación.

– La conceptualización de los elementos del programa de intervención psicopedagógica, también se ajustaría a lo que establece el diseño curricular de la L.O.G.S.E, de acuerdo con una concepción constructivista del proceso de enseñanza - aprendizaje:

1. Objetivos: tipo de capacidad, habilidad o destreza que deseamos alcancen los alumnos como resultado de la intervención psicopedagógica que deseamos realizar.
2. Contenidos: conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por el alumnado se considere esencial para su desarrollo y socialización (Coll y otros, 1992, pág. 13).
3. Metodología: habría que considerar este elemento desde al menos dos perspectivas:
 - principios psicopedagógicos generales en que ha de inspirarse toda intervención orientadora para asegurar su carácter educativo y su coherencia (partir del nivel de desarrollo de sus destinatarios; construcción de aprendizajes significativos; contribuir a la autonomía y transferencia de lo aprendido; promover el interés, la actividad y participación de los orientadores; personalización de la Orientación por parte de tutores y profesorado; contribuir a la adecuada socialización de los sujetos; utilizar un planteamiento globalizador.
 - toma de decisiones acerca de las estrategias, técnicas e instrumentos a utilizar durante el programa de intervención:
4. Actividades: concreta las acciones del orientador, profesorado, alumnado y familias durante la aplicación del programa de intervención

5. Recursos didácticos: recursos humanos, materiales y ambientales más adecuados para servir de mediadores en la consecución de objetivos y adquisición de contenidos
6. Evaluación: tomar decisiones pertinentes al para qué, qué, quién, cómo y cuándo evaluar globalmente el programa.

4.2. Fases en la elaboración de un programa

La planificación, diseño y aplicación de programas puede realizarse empleando diferentes estrategias. Nosotros, dadas las limitaciones lógicas de espacio, nos inclinamos por desarrollar las fases que incorpora el diseño de programas comprensivos específicos pero integrados en el currículo de cada etapa educativa. Nos parece un ejemplo relevante una vez que hemos descrito el modelo curricular establecido por la L.O.G.S.E. y las repercusiones que, para la Orientación y el asesoramiento en general, puede tener un modelo de estas características.

Rodríguez Espinar y otros (1993, págs 239 - 246) apuntan una serie de fases en el diseño de programas de Orientación en las que integran las fases del modelo de programas comprensivos para el desarrollo de Gysbers y colaboradores:

- 1ª) Análisis y valoración de necesidades de los destinatarios y de las características y expectativas del contexto y de la institución.
- 2ª) Estudio de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de esas necesidades.
- 3ª) Planificación y previsión.
- 4ª) Diseño del programa.
- 5ª) Aplicación y seguimiento del programa.
- 6ª) Evaluación de resultados obtenidos y reflexión sobre ellos.
- 7ª) Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.

1ª) *Fase:* Análisis y valoración de las necesidades de Orientación. Existe un amplio consenso entre los autores al determinar el origen de cualquier programa de Orientación en la detección, valoración y priorización de las necesidades.

Identificar las necesidades de los destinatarios de la intervención significa indagar acerca de las características socioculturales y económicas fundamentales del alumnado y de sus familias. Conocer las características del entorno (rural, urbano, suburbano, sectores económicos predominantes) y del contexto institucional, es decir, del centro (organización interna, distribución de profesores y alumnos, experiencias previas en Orientación y tutoría, relación con las familias, clima institucional, asociacionismo, etc.) y del entorno comunitario (relación con el centro, equipamientos y recursos disponibles, etc.). En definitiva, el análisis de necesidades tiene varias finalidades (Vélaz de Medrano, 1998, pág. 274):

– Ayudar a los profesionales de la Orientación a tomar decisiones acerca de los objetivos a seleccionar, la intervención que resultaría más apropiada, y a seleccionar los recursos materiales, humanos y ambientales más adecuados para llevarlo a cabo.

– Implicar a familias, profesorado, alumnado y entorno comunitario en el programa de intervención, de forma que al comprender su utilidad y al participar en su planificación, lo sientan suyo y lo apoyen

– Conseguir implicación a quienes, tienen que apoyar la puesta en marcha del programa, asignando tiempos, recursos, etc., como es el caso del Consejo Escolar, el Equipo Directivo, la Inspección o la Asociación de Padres.

– Proporcionar criterios para el seguimiento y evaluación de la funcionalidad del programa cuando sea puesto en marcha.

2ª) *Fase:* Estudio de la Evidencia Teórica y Empírica disponible a cerca de la satisfacción de las necesidades de Orientación detectadas:

Supone esta fase la justificación de los principios teóricos de la Orientación y las teorías que sustentan al programa en su conjunto. Esto quiere decir, que la decisión sobre las acciones a seguir y cómo se ejecutarán las mismas no es el resultado de la intuición sino de la explicación aportada por las teorías sobre las que se sustenta el programa. La fundamentación teórica, en suma, ayuda no sólo a sistematizar las intervenciones sino a fijar las metas a largo plazo.

Hemos dejado constancia de las dificultades existentes para adecuar los principios teóricos a las realidades en las que se implementan los programas. Por esta razón, es necesario un ajuste progresivo entre los presupuestos teóricos personales y la realidad en la que se interviene y viceversa. En conclusión, la fundamentación teórica de la que parta el profesional de la Orientación estará determinada por su nivel de formación previa y por la metodología para ejecutar determinadas tareas. Rodríguez Espinar y otros (1993, págs. 240 - 241) distinguen dos formas de plantear los principios teóricos, una centrada en el alumno y otra más centrada en el orientador:

Cuadro 1. Centrado en el alumnado

- El alumno es considerado protagonista de sus decisiones, supuesto que influye en la configuración de los objetivos y actividades del programa.
- El programa estará dirigido a proporcionarle los medios para que tome sus decisiones fundadas en la mayor cantidad y calidad de información posible.
- Se dará importancia a las actividades de autoexploración, y de asimilación y contraste de la información. Las entrevistas individuales se centrarán en ver cómo el alumno va realizando este proceso y si tiene las competencias y habilidades necesarias o han de proporcionársele otro tipo de recursos.

Cuadro 2. Centrada en el orientador/a

- El orientador/a /tutor/a es quien realiza el análisis y contraste de la información
- El programa tiene como objetivo recabar el máximo de datos posibles para formular un "consejo orientador" predominando las actividades informativas
- Las entrevistas individuales estarán orientadas a que el alumnado interiorice este proceso y acepte la decisión que el orientador tutor ve más correcta en función de los resultados obtenidos.

3ª Fase: Planificación y Diseño del Programa: Una vez identificadas las necesidades y los presupuestos teóricos de los que se parte, la tercera fase consiste en determinar las intenciones de la Orientación. Se trata de diseñar los componentes del programa. Partiendo del Proyecto Educativo de Centro

como marco general de referencia, se elabora el programa de una etapa para que siga su curso normal de concreción en el grupo clase y al alumnado considerado individualmente.

Como vimos en el modelo y diseño curricular de la Reforma, el programa debe dar respuesta a una serie de interrogantes. ¿A quién va dirigido el programa? (nos referimos a sus destinatarios); ¿para qué? (objetivos o capacidades que se pretende alcanzar en los destinatarios); ¿cómo? (metodología y actividades); ¿cuándo? (temporalización) y ¿cuánto? (calcular aproximadamente el costo del programa)

4ª) *Fase: Aplicación y Seguimiento del Programa:* La implementación, o puesta en práctica de un programa, significa que ya se han tomado una serie de decisiones, concretadas en la fase anterior. Una vez ratificado por el Departamento de Orientación y aprobado por el Claustro de profesores el programa se pone en marcha como consecuencia de los procesos anteriores. Como puede observarse, la ejecución de un programa no es ni mucho menos el resultado de la improvisación. Se han producido muchos momentos para reflexionar cómo sería el programa en la práctica, ahora procede constatar cómo resulta su desarrollo real. De ahí que uno de los requisitos fundamentales, para garantizar la calidad de un programa, sea el seguimiento de la práctica para que se produzca la necesaria retroalimentación que de paso a la mejora escolar en su conjunto.

5ª) *Fase: Evaluación de resultados obtenidos:* Es importante hacer una valoración final de los resultados obtenidos. Revisar cuáles han sido los objetivos o competencias que ha adquirido el alumnado, en qué medida se han cubierto las necesidades inicialmente detectadas, cómo ha funcionado la relación coste-beneficios en términos de tiempo, esfuerzo y gasto. Esta es la evaluación que se realiza al finalizar la puesta en práctica, pero no olvidemos que previamente se han realizado “otras evaluaciones”. La identificación de necesidades o problemas es también una forma de evaluación que hemos realizado al comienzo del programa. Los desajustes entre la planificación y puesta en práctica detectadas en el seguimiento del programa, constituye otra manera de obtener datos que nos permite reconducir la marcha del proyecto que hemos puesto en marcha.

En definitiva, ya hablaremos de evaluación más detenidamente en el último módulo, el término evaluación no debe entenderse en sentido estricto, finalista. La evaluación entendida como una toma de información que nos permite ir adecuando el programa a su contexto más próximo, nos ofrece una

perspectiva más amplia y rica para conseguir mayor calidad en los programas que las limitaciones propias de una concesión restrictiva de la evaluación.

6^a) *Fase:* Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa: Las conclusiones obtenidas, una vez realizada la evaluación nos permitirá tomar decisiones para el curso o período siguiente. Generalmente, suelen consistir en la permanencia, cambio o supresión de algún/os elemento/os del programa con vistas a su mejora.

En lo que afecta a los orientadores y tutores, por ejemplo, seleccionarán aquellas capacidades y contenidos de la Orientación que deberían permanecer en la propuesta curricular del centro. De la misma forma procederían otros estamentos como el profesorado o las familias. Se trata, en suma, de elaborar el programa específico de Orientación a partir de un análisis de necesidades previo.

El Proyecto Curricular de cada una de las Etapas deberá recoger esas capacidades y contenidos del programa de Orientación para integrarlas en las distintas materias que conforman las áreas de conocimiento. Esta tarea debería ser abordada desde la colaboración de los Departamentos y equipos docentes que recibirán todo el apoyo posible del Departamento de Orientación.

Una vez que las capacidades y contenidos están contempladas en el Proyecto Curricular debe garantizarse su tratamiento didáctico a través de diversas vías, Vélaz de Medrano (1998, pág. 282) propone las siguientes:

– Integrar en el curriculum de las distintas materias aquellos objetivos y contenidos que sea posible integrar atendiendo a criterios lógicos, psicológicos y a la capacidad del profesorado en cuestión para impartirlos (y estudiar las necesidades de formación y asesoramiento de dichos profesores por parte del orientador).

– Decidir qué capacidades y contenidos pueden ser trabajados mejor en el marco y tiempo de la acción tutorial (y estudiar las necesidades de formación y asesoramiento de los tutores por parte del orientador).

– Determinar las capacidades y contenidos que requieren la intervención indirecta (individual o grupal) del orientador y/o del equipo de sector (por razones de especialización, tiempo, u otras posibles). En definitiva, como propone Rodríguez Espinar (1995, pág. 133) se trataría de asignar las responsabilidades en las acciones a emprender a cinco niveles: orientador; orientador y tutores; orientador y equipo directivo; orientador, tutores, equipo

directivo y familias; orientador, tutores, equipo directivo, familias y sector productivo.

Como puede deducirse, se trata de una tarea que tiene cierto nivel de complejidad y necesita una acción sostenida en el tiempo. Si concebimos el diseño y desarrollo de programas como un acto ocasional, que se puede completar en un mes, partiríamos de una concepción más jerarquizada e individualista de la Orientación. Cuando decimos que la Orientación “es una tarea de todos” implica una serie de procesos que necesitan una concepción del tiempo a largo plazo para llevarse a cabo.

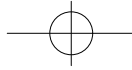
La cantidad de unidades organizativas que intervienen en el programa de intervención, (etapas educativas; materias, áreas de conocimiento, departamentos didácticos, departamento de orientación, equipos directivos, claustros, familias, contexto y otras instituciones), requieren de una formación en equipo que no puede ser concebida como la intervención de expertos en una serie de charlas o conferencias impartidas de forma ocasional. La formación en equipo se adquiere mediante la resolución de problemas prácticos que nos afecten a todos y en los que sea fundamental la participación e implicación de todos los agentes que intervienen en la comunidad educativa. La Orientación, en suma, no está al margen de todos aquellos principios que conforman la calidad en el sistema educativo.

4.3. Criterios de clasificación de programas

La tipología de programas que se presenta ha adoptado básicamente dos modalidades de incursión dentro del contexto escolar. En primer lugar, analizaremos los programas que introducen en el currículum los conceptos relativos al ámbito de la Orientación tanto en su vertiente educativa como vocacional. Es lo que se ha venido llamando “programas de infusión curricular”. En segundo lugar, nos detendremos en algunos programas que se imparten paralelamente al currícula que normalmente recibe un alumno.

Por razones de claridad y funcionalidad hemos clasificado los programas atendiendo al tipo de estrategia de integración de la Orientación (en concreto, de los conceptos vocacionales) en el currículum escolar:

- Aditivas (impartir los contenidos vocacionales como una asignatura más del currículum con un horario para ello).
- Infusivas (diseminación de los conceptos vocacionales a través de todas las asignaturas).



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

– Mixtas (integración de los conceptos vocacionales sólo en las áreas de ciencias sociales y humanísticas).

– Integradora: opción intermedia entre las dos primeras, consiste en el diseño de programas de Orientación específicos pero integrados en la programación educativa del centro.

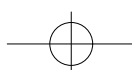
Las necesidades del alumnado desde el comienzo de la escolarización y la realidad educativa de los centros hacen inadecuada la intervención por programas focalizados en una sola área de intervención. La tipología de programas que presentamos, según la forma de integrar la Orientación en el currículum escolar, aunque sea un tanto restrictiva, pues pone el énfasis en los aspectos vocacionales, no es más que una propuesta entre varias.

Le dedicaremos un apartado al análisis de los programas encaminados a promover el cambio de la institución escolar (Santana, 1993). La razón de esta decisión está en coherencia con el planteamiento que hemos realizado de las perspectivas en Orientación (Módulo 2) y con la visión general que hemos mantenido en el manual del orientador como agente de cambio. Más que enumerar una serie de programas relacionados con el cambio en la educación, defenderemos el nuevo rol del orientador en los centros.

Teniendo en cuenta la descripción más detallada que hemos realizado del Departamento de Orientación y de sus funciones así como de los Equipos psicopedagógicos y sus respectivos planes de acción, creemos que son estas unidades organizativas las que posibilitan la tan necesaria integración de los programas, en donde se recojan las aportaciones de cada uno de ellos.

En definitiva, debemos reconocer la dificultad de establecer un conjunto de criterios o categorías excluyentes de programas, pues aunque un programa puede ser asignado a un área de intervención concreta, es evidente que incidirá al mismo tiempo en otras áreas. En la práctica, lo ideal es organizar sistemas de programas integrados (Vélaz de Medrano, 1998), que produzcan efectos multiplicativos. El ejemplo del desarrollo simultáneo de las habilidades sociales y del autoconcepto que produce una mejora de la autoestima y viceversa, provoca otros efectos colaterales en un programa de reeducación del consumo de drogas, es muy válido para ilustrar la complejidad en la tipología de programas que venimos defendiendo.

En coherencia con lo dicho anteriormente, la tipología que se presenta a continuación es una entre muchas posibles, en la que el criterio fundamental de clasificación ha sido adjudicar cada programa a una estrategia de integración de la Orientación en el currículum escolar. La tipología resultante es la que se expone en el epígrafe siguiente.



4.3.1. Elaboración y Aplicación de un Currículum propio de Orientación

Recibe el nombre de Aditivas porque supone un “añadido” al currículum existente. Consiste, desde nuestra perspectiva, en la elaboración de una programación específica de Orientación. En este caso es de Orientación pero puede ser aditiva también una programación específica sobre un ámbito de conocimiento determinado. Por ejemplo, educar para la salud, la clave es que no está integrada en el currículum. Reúne las ventajas y limitaciones de una intervención por programas aunque su mayor inconveniente surge cuando se cuestiona el carácter educativo de la intervención y sus posibilidades de aplicación en la práctica pues la necesaria duplicidad de tiempo, para llevar a cabo una programación diferente al currículum del centro, la hace prácticamente inviable. Es por lo que no le dedicaremos un análisis riguroso al ser un acontecimiento esporádico en la vida de los centros.

La estrategia mixta es un intento de integración de los conceptos vocacionales pero sólo en las áreas de ciencias sociales y humanísticas. Desde esta perspectiva, las capacidades que debe desarrollar la intervención orientadora no tienen relación con materias como matemáticas o ciencias de la naturaleza o tecnología. Es claramente una estrategia que limita las posibilidades de la acción pues los agentes que intervienen tendrán que ser todos especialistas en las áreas de conocimiento en donde se produce la integración. La creencia de que la Orientación sólo tiene que ver con el desarrollo de habilidades sociales y valores produciría un efecto muy negativo en el ámbito de la educación. La incidencia de la Orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje o es global y comprensiva o no se puede catalogar como orientadora. Tampoco dedicaremos a esta estrategia un tratamiento exhaustivo, pues su incidencia en la práctica, como la anterior es prácticamente nula.

4.3.2. La “Infusión Curricular” de la Orientación

Ha sido definida de varias formas desde los años setenta. Quizás la definición aportada por Rodríguez Moreno (1995, pág. 132) es la que con más claridad refleja su significado en la práctica: “... cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por organizar la instrucción específica relacionada con el desarrollo vocacional, como formando parte de un currículum de asignaturas ya existente”. Este último apartado –formando parte de un currículum ya existente–, resulta fundamental para entender la “infusión” que se propone. No es una programación específica independientemente de otras propuestas curriculares existentes en el centro. Es más bien una forma de diseminar los contenidos propios de la Orientación en los programas de

las distintas áreas o materias, de tal modo que en el aula se desarrollen al mismo tiempo los contenidos considerados como académicos y los vocacionales.

Algunos autores (Hoyt, 1979; Alvarez y Santana, 1991 y 1992) ratifican la conveniencia de emplear esta estrategia en el diseño de programas de educación para la carrera que se extiende también a otras áreas de la Orientación:

– Si los educadores asumen el replanteamiento de la enseñanza desde la perspectiva de la Orientación se podría mejorar el rendimiento del alumnado.

– Si se pretende que el sistema educativo sea efectivo y poco costoso, añadir un nuevo curso a los programas de la escuela puede hacer que aumenten significativamente los gastos, con lo cual se reducen las posibilidades de puesta en práctica de actividades orientadoras. La integración de la Orientación en el currículum requiere menos gastos, puesto que se cuenta ya en los centros con una infraestructura a partir de la cual pueden desarrollarse muchos de los presupuestos de este enfoque.

– A través de la integración curricular de las acciones orientadoras puede darse a la intervención un sentido preventivo.

– Las habilidades, los conocimientos y actitudes relacionadas con la Orientación pueden ser transmitidas a los alumnos de forma efectiva como parte del proceso educativo normal de la escuela.

Álvarez Pérez y Santana (1997, pág.245) han señalado una serie de ventajas y dificultades en la puesta en práctica de la estrategia de infusión curricular:

LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Se puede establecer una relación entre los contenidos del currículum y los problemas de la vida real - Se puede impartir una formación integral basada no solo en conocimientos, sino en destrezas y habilidades para la vida - Se logra la implicación del profesorado en la educación para la carrera de sus alumnos - El orientador asume el papel de agente de cambio, colaborador de los profesores y tutores en el desarrollo de programas de educación para la carrera - Se puede lograr la participación de los padres y de la comunidad en estos programas - Aumenta la motivación del profesorado y del alumnado por la enseñanza, al ser ésta más interdisciplinar y menos abstracta - La infusión curricular permite integrar los contenidos de la Orientación en el Proyecto Educativo de centro, evitando que se conviertan en un apéndice sin sentido - Se impulsan los aprendizajes significativos y funcionales - Se fomenta el trabajo en equipo entre los docentes y los agentes de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> - Gran parte del profesorado carece de la formación necesaria para establecer relaciones entre los contenidos académicos y los de la Orientación - A muchos profesores les cuesta trabajo liberarse del libro de texto y cambiar su modo tradicional de enseñar - Algunos centros de enseñanza no generan las condiciones propicias para la implantación y desarrollo de la infusión curricular - Aunque se disponga de algún elemento activo o grupo de apoyo que impulse la innovación, no siempre se puede superar la soledad que invade a los orientadores en su tarea - Los programas educativos están sobrecargados de contenidos y dejan poco espacio para otros aprendizajes - Al profesorado le cuesta a veces encontrar la relación que existe entre los contenidos de su materia con los de la Orientación - La integración supone cambios en la estructura y organización de los centros que no siempre es fácil cambiar

Un análisis de las ventajas e inconvenientes de la infusión curricular deja bastante claro que desde la estrategia de la infusión curricular la función principal de orientadores y orientadoras es la de asesor/a o consultor/a de profesores y tutores.

4.3.3. La Estrategia Integradora

Es sin duda la más completa pero también la que más dificultades tiene para llevarse a cabo en los centros. La insuficiente preparación y mentalización del profesorado es su mayor obstáculo. Ante esta realidad se impone la fórmula mixta, es decir, el diseño de programas de Orientación específicos pero incluidos como una parte de la programación educativa (Rodríguez Espinar et al, 1993, págs. 234- 235; Rodríguez Espinar, 1995, págs. 123-124). Según estos autores, aunque en esta modalidad la Orientación no siempre se canaliza a través de las distintas áreas del currículo, sí permite grandes logros:

- a) Encaminar las actividades del currículo a la consecución de objetivos globales de desarrollo del alumno.
- b) Establecer una estructura dinámica que haga más significativas las experiencias de aprendizaje.
- c) Operativizar de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.
- d) Reclamar la necesidad de colaboración del profesional de la Orientación en una serie de funciones de consulta dentro y fuera del marco escolar.
- e) Establecer un curriculum propio de Orientación.
- f) Articular los objetivos a lo largo de un continuo temporal que abarque a todos los alumnos y cursos.
- g) Evaluar los efectos de las intervenciones realizadas.
- h) Determinar las competencias necesarias en cada uno de los aplicadores del programa, facilitando la existencia de programas adecuados de formación.

Esta fórmula es muy similar a la propuesta de intervención por “programas comprensivos” desarrollada en los años 70 en la Universidad de Missouri por Gysber y Henderson (1994) extendida en los años 80 y 90 a todo el país. Las características generales de dichos programas de Orientación

son sintetizadas en un modelo concreto de programa comprensivo cuyos rasgos son los siguientes:

Consta de tres elementos:

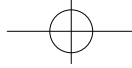
1. Contenido: contiene las competencias de los estudiantes (conocimientos y habilidades), organizadas por dominios que vienen definidos por las autoridades del distrito (personal o conocimiento de otros, exploración y planificación de la carrera, y desarrollo vocacional y educativo).

2. Estructura organizativa, actividades y temporalización: Se diferencian tres componentes: a) Definición. Presenta la finalidad del programa y establece el papel central del programa de Orientación en el programa educativo general del sector o distrito. b) Justificación. Establece la idéntica importancia de la educación y la Orientación y expone las razones de la necesidad de la Orientación para el desarrollo de los individuos y de la sociedad. c) Bases teóricas. Se enuncian los principios que configuran y orientan el programa, y las relaciones entre el programa de Orientación y los demás programas educativos.

Elementos del programa: 1) Currículum de Orientación: consta de objetivos y experiencias estructuradas organizadas por cursos y destinados a profesores y orientadores; 2) Planificación individual: contiene actividades para que los propios alumnos puedan planificar, gestionar y controlar su aprendizaje y su desarrollo personal y vocacional (los estudiantes pueden autoevaluarse con ellas bajo la dirección del orientador); 3) Servicios de respuesta: consta de actividades para satisfacer las necesidades e intereses inmediatos de los alumnos que requieran consejo, asesoramiento o información; 4) Sistema de apoyo: contiene las actividades y medios que ayudarán a mantener y desarrollar el programa.

3. Recursos: humanos (orientadores, profesores, equipos directivos, padres, alumnos, miembros de la comunidad, empresarios, personal laboral), financieros (presupuesto, equipamiento y otros) y políticos (política educativa del sector, normativa, reglamento de régimen interior del centro y pronunciamientos de las asociaciones profesionales).

Las distintas opciones de integración curricular que hemos visto - aditivas, mixtas, integradoras - tendrían cabida en el modelo institucional español establecido por la LOGSE debido a la existencia de una serie de condiciones que facilitarían su funcionamiento:



– La existencia de un currículo abierto y flexible (con distintos niveles de concreción) que da por primera vez a los centros la posibilidad de concretar, según las necesidades de cada contexto, las propuestas y directrices de las Administraciones públicas.

– El gran protagonismo otorgado al profesorado en el desarrollo del currículo. De la sensibilidad y capacitación de este profesorado hacia el valor de los objetivos y contenidos de la Orientación dependerá, en gran medida, que pueda llevarse a cabo la integración (o infusión) de ésta en el currículo.

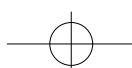
– El énfasis puesto, no sólo en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de tipo conceptual, sino a los procedimientos y actitudes, lo cual favorece enormemente a la integración de contenidos propios de la orientación educativa.

– El propio modelo institucional de la Orientación organizado en tres niveles (tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de sector), permite disponer de una estructura favorable a los programas integrados y comprensivos de Orientación. En este sentido destaca el juego que puede dar la figura del tutor como orientador directo de su grupo de alumnos, logrando vincular lo académico, lo personal y lo vocacional, asistido por los servicios especializados interno y externo de Orientación. (En Vélaz de Medrano, 1998, pág. 269).

En suma, cuando abordamos el problema de cómo integrar la Orientación en el currículo de los centros nos encontramos ante dos disyuntivas. O bien crear nuevas áreas curriculares o tratar estos contenidos como temas transversales al currículum. La infusión curricular como alternativa, que hemos desarrollado ampliamente, no reúne un gran consenso educativo. Son muchos los que se muestran cautelosos ante tal propuesta. Pensamos que la infusión curricular es más bien un punto de llegada. Una meta que hay que alcanzar poco a poco. Tenemos en la actualidad evidencias en los centros educativos que no hacen descartable este principio de antemano. Vale la pena intentarlo.

4.3.4. Programas encaminados a promover el cambio de la institución escolar

Tanto desde la perspectiva sociológica como desde la perspectiva didáctica, el orientador es percibido generalmente como un promotor del cambio en las instituciones escolares. Esta realidad se constata cotidianamente desde



el mundo de la práctica. El objeto de la Orientación ya no puede ser el alumno individualmente considerado, es más bien el centro como institución el marco en el que se llevan a la práctica una serie de acciones que tendrán al alumnado como uno de sus beneficiarios principales, pero la visión del centro va mucho más lejos. En el centro interactúan otros agentes además del alumnado, todos ellos tienen derecho a la Orientación, al apoyo. Cada uno de ellos es muy importante en la estructura de apoyo que la Comunidad Educativa disponga.

Drapela (1983), Childers y Fairman (1986) perciben al orientador escolar como promotor de la salud de la organización. Miles (1971) entiende que una organización saludable es aquella que trata de forma adecuada el cambio en la institución. Es pues, el nivel de salud de la organización, un concepto asimilable a la habilidad demostrada por esa organización para alcanzar sus metas y objetivos. Cuando una organización adapta sus unidades organizativas y sus recursos (materiales y humanos) a la consecución de unas metas fijadas por consenso en el seno de la institución, estará en continuo proceso de cambio hasta alcanzar los objetivos o metas prefijados. El nivel de salud de una organización puede ser mejorado a través de procesos planificados de cambio. Childers y Fairman (1986) apuntan diez pasos a seguir para mejorar la salud de la organización. Santana (1993, pág.122) destaca dos de ellos directamente relacionados con la Orientación y el rol de los orientadores:

– Reexaminar el papel y las funciones del orientador en el centro. El orientador tiene que clarificar si el papel que juega en el centro es el de promotor del cambio o del statu quo; se han detectado presiones para que el orientador actúe como mantenedor del estatus preestablecido en las instituciones escolares.

– El orientador ha de evaluar sus habilidades profesionales. Debido a su formación tradicional se precisan programas inservice y preservice (formación inicial y continua) que refuercen cuestiones tales como: dinámica de las instituciones sociales, salud organizacional, toma de decisiones y los procesos de cambio institucional.

Escudero (1984) ofrece un marco conceptual en donde se integran distintos modelos de innovación. El autor analiza el proceso de cambio desde una perspectiva amplia y lo define de acuerdo con los siguientes rasgos característicos: complejo, específico, progresivo, reconstructivo y situacional. La concepción política del cambio, a diferencia de los enfoques más tradicionales y técnicos, es lo que otorga al cambio un nivel alto de complejidad.

La naturaleza específica alude a los procesos institucionales y personales que hacen posible su ocurrencia. Es progresiva porque en educación la innovación no se alcanza a golpe de decretos. Es reconstructivo y situacional porque son los propios agentes los que generan el cambio. En suma, la concepción procesual del cambio enfatiza el análisis del desarrollo de la innovación: diseño, diseminación, adopción, adaptación, desarrollo y evaluación (Santana, 1993).

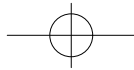
El cambio en educación, para que pueda implementarse en las comunidades educativas, necesita del apoyo, interno - externo, de todos los servicios de apoyo a la escuela. El Servicio de Orientación desempeña un papel relevante en cuanto al desarrollo de los procesos de innovación se refiere. Los orientadores y orientadoras son los referentes básicos para el profesorado en los centros, son los agentes más cercanos al profesorado. Sin embargo, no son los únicos agentes que intervienen en el desarrollo de estos procesos. Una de sus tareas más complejas radica en la necesaria coordinación con la cantidad de agentes y servicios de apoyo que inciden en la dinámica escolar. El cambio no puede tener tantas direcciones como agentes y servicios intervengan en su desarrollo, en la necesaria coordinación entre ellos radica el éxito o el fracaso de su puesta en práctica.

ACTIVIDADES

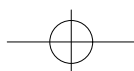
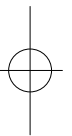
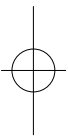
1. Una vez realizado el estudio comparativo entre las diversas definiciones que aparecen en el texto sobre el concepto de programa, elabora tu propia definición justificando adecuadamente cada uno de sus componentes.

2. Vélaz de Medrano (1998), expone al menos seis argumentos que justifican la relación existente entre el modelo curricular establecido por la L.O.G.S.E. y el diseño de programas de intervención en Orientación. En el módulo 2 hemos visto también las características diferenciales de este modelo. Teniendo en cuenta la citada información, señala las ventajas y limitaciones que desde tu punto de vista puedan ser importantes en el diseño de programas de intervención. Utiliza el cuadro de referencia que figura en el Anexo 1.

3. En el Anexo 2 figura un cuadro comparativo entre las cuatro estrategias de integración en Orientación. En él figuran dos características comunes a cada estrategia (en qué consiste y la relación que tiene con otras áreas el currículum) y otras dos en las que solicita tu opinión personal (ventajas y limitaciones). Después de lo aportado en este y otros módulos sobre los Programas en Orientación (módulo 2), justifica las razones expuestas en las dos últimas casillas.



4. En un texto no superior a un folio desarrolla tus ideas sobre la siguiente afirmación: “El verdadero rol del orientador/a en los centros es como agente de cambio y apoyo a la innovación educativa. (grado de acuerdo o desacuerdo, problemas más relevantes en cuanto al desarrollo de este rol en la práctica de nuestros centros, otras alternativas posibles al rol del orientador/a.

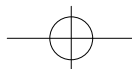


BIBLIOGRAFIA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- ALVAREZ GONZÁLEZ, M (1991): “Modelos y programas de intervención en Orientación”. *Actas del VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la reforma*. Albacete, 26-28 de abril.
- y BIZQUERRA ALZINA, R. (Coords.) (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.
- BASSEDAS, E y HUGUET, T (1994): “ El lugar de la intervención psicopedagógica”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pp.77-81.
- BELTRAN, J. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Pirámide
- BIZQUERRA ALZINA, R (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- MONTANÉ, J y MARTÍNEZ, M (1994): *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*, Barcelona, PPU.
- REPETTO, T (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. y otros (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.
- SANZ ORO, R (1992): “ Propuesta de planificación y evaluación de un Programa Comprensivo en Orientación Educativa”, *Bordón*, 44(2). Págs. 143-152
- SOLE, I (1998): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Horsori.
- VELAZ DE MEDRANO, C (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. y SANTANA VEGA, L. (1991): “ El trabajo colaborativo en el desarrollo de programas de educación para la carrera. Valoración de una experiencia”. En *Actas de la VII Jornadas nacionales de Orientación Escolar y Profesional: la orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*, Madrid, AEOP. Pág. 325.
- (1997): “La infusión curricular: una estrategia para el diseño de programas orientadores integrados en el curriculum”. En AEOP (Comp.): *Actas de las Jornadas Nacionales sobre la Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*, Valencia, AEOP.
- COLL, C.; POZO, J.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Santillana.
- CHILDERS, J. y FAIRMAN, M. (1986): Guidance: A multi-service model of helping. *International J. for the Advancement of Counseling*, 9. Págs. 115-124.
- DRAPELA, V. (1983): *The counselor as consultant and supervisor*, Nueva York: Charles C. Thomas
- ESCUADERO, J. y GONZÁLEZ, T. (1984): *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Madrid: Escuela Española.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1994): *Developing and managing your school Guidance program*, American Association for Counseling and Development. 2ª Ed.
- HOYT, K. (1979): *A primer for career education*, Washington, Office of Education, US Government Printing Office.
- MILES, M. (1971): Planned change and organizational health: Figure and ground. En F.M. Trusty (ed.): *Administering human resources*. Berkeley: McCutchan, 334- 359.
- RIART VENDRELL, J. (1996): “Funciones generales y básicas de la Orientación”, en M. Alvarez y R. Bizquerra (Coords.): *Manual de Orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis. Págs. 34-52.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

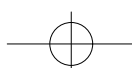
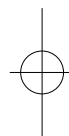
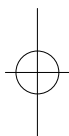
RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995): “ Un reto profesional: la calidad de la intervención orientadora”. En R. Sanz Oro y otros (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, CEDESC. Págs. 119 - 135.

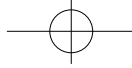
— (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.

RODRÍGUEZ MORENO, M^a (1995): *Educación para la carrera y diseño curricular*, Barcelona, Universitat de Barcelona (ED. UB).

SANTANA, L. (1993): *Los dilemas en Orientación Educativa*. Buenos Aires. Cincel.

VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.





EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Cuando hablamos de un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro, nos referimos a:

- a) Lo que debe hacer un orientador/a en un centro escolar.
- b) Un sistema de apoyo.
- c) Un programa.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

2. Las fuentes de un programa de intervención son:

- a) Las que se corresponden con las respectivas perspectivas teóricas.
- b) Las mismas que las denominadas en el Diseño Curricular Base de 1989.
- c) Objetivos, Contenidos, Actividades y Evaluación.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

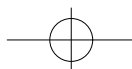
3. Determinar el origen de cualquier programa de Orientación supone:

- a) La detección, valoración y priorización de las necesidades.
- b) El encargo o demanda que se hace desde una institución escolar.
- c) Establecer las prioridades solamente de una escuela.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

4. El estudio de la Evidencia Teórica y Empírica como segunda fase en la elaboración de un programa, se establece sobre la base de:

- a) Las conclusiones del proceso determinarán la base o justificación teórica que debe sustentarla.
- b) Es el comienzo de cualquier planificación, primero la justificación teórica luego todo lo demás.
- c) La satisfacción de las necesidades de Orientación detectadas.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

5. Una vez que las capacidades y contenidos están contempladas en el Proyecto Curricular, el siguiente paso será:



- a) Evaluar al alumnado con relación a dichas capacidades.
- b) Discutir en el claustro los criterios de agrupamientos.
- c) Pedir la aprobación definitiva en la CCP.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

6. Impartir los contenidos vocacionales como una asignatura más del currículum con un horario para ello, es propio de las estrategias:

- a) Infusivas.
- b) Mixtas.
- c) Integradoras.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

7. Cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por organizar la instrucción específica relacionada con el desarrollo vocacional, como formando parte de un currículum de asignaturas ya existente, es propio de las estrategias:

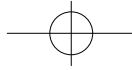
- a) Infusivas.
- b) Mixtas.
- c) Integradoras.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

8. La insuficiente preparación y mentalización del profesorado es uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de las estrategias:

- a) Infusivas.
- b) Mixtas.
- c) Integradoras.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

9. Cuando el/la orientador/a es percibido/a generalmente como un/a promotor/a del cambio en las instituciones escolares nos estamos refiriendo a:

- a) Las estrategias infusivas.
- b) Programas encaminados a promover el cambio de la institución escolar.
- c) Al rol del asesor.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

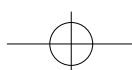
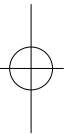
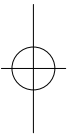


10. Lo que otorga al cambio un nivel alto de complejidad es:

- a) La poca mentalización del profesorado.
- b) La falta de recursos que hay en los centros.
- c) La falta de una sólida formación en el profesorado.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

- 1. c
- 2. b
- 3. a
- 4. c
- 5. d
- 6. d
- 7. a
- 8. c
- 9. b
- 10. d



GLOSARIO DE TERMINOS

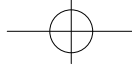
Concepción o modelo ecológico: La ecología estudia las interrelaciones entre el organismo y su entorno. La concepción ecológica defiende la intervención sobre el individuo y sobre el entorno con el propósito de ayudar al desarrollo de ambos. Su principio básico sería adaptar los entornos al individuo. La concepción clínica de la Orientación mantiene justamente lo contrario, es decir, adaptar los individuos al entorno. La relación entre las variables orgánicas y ambientales es lo que explica el comportamiento. Bronfenbrenner es el teórico de referencia de esta concepción.

Integración curricular: Consiste en realizar una infusión de contenidos, que no son estrictamente académicos en el sentido tradicional, dentro del currículum académico ordinario. Tiene un sentido equivalente a temas transversales.

Intervención psicopedagógica: Acción orientadora realizada por un psicopedagogo en cualquiera de las áreas y contextos de la orientación psicopedagógica. En ciertos momentos ha tenido una connotación de tratamiento de las dificultades escolares, pero actualmente hay argumentos que justifican que la intervención no se limita a lo correctivo, sino que también se extiende a la prevención y el desarrollo. En este sentido, la intervención y la Orientación pasan a ser sinónimos. Algunos profesionales, según su tendencia, suelen utilizar preferentemente intervención, mientras que otros consideran que la intervención es la concreción de la teoría o dimensión aplicativa de la Orientación.

Modelo de Orientación e intervención: Representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación. Es un recurso conceptual utilizado para analizar e interpretar las acciones concretas o una parte de la realidad y para explicar las elaboraciones teóricas que se formulan.

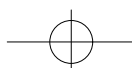
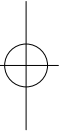
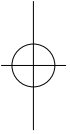
Modelos comprensivos: Su origen se remonta a 1974, siendo Gysbers su principal representante. Se fundamenta en el concepto de desarrollo de la “carrera vital” que se define como el autodesarrollo a lo largo de toda la vida. La carrera se centra en todos los aspectos de la vida como partes interrelacionadas de la persona total. La esencia del contenido se refiere a los dominios del desarrollo de la carrera vital: auto-conocimiento; habilidades interpersonales; interrelación de roles (estudiante, ciudadano, profesional, consumidor, padre, etc.), contextos (hogar, escuela, trabajo, comunidad) y acontecimientos



(ingresar en una profesión, casarse, jubilarse); relación interactiva entre el individuo y el entorno; planificación de la carrera vital; toma de decisiones, etc.

Programa: Una planificación y ejecución (elemento diferenciador de la palabra programar; programar no implica ejecutar; sino que implica todo el proceso de puesta en práctica), en determinados períodos de tiempo (continuos o intermitentes), de unos contenidos conceptuales, actitudinales o procedimentales), encaminado a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades (preventivas, de desarrollo o de intervención) de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espacio-temporal determinado.

Programa de Orientación: La acción colectiva de un equipo orientador (orientador, profesor/tutor, etc.) para el diseño, teóricamente fundamentado, aplicación y evaluación de un proyecto que pretende lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, donde previamente se han identificado y priorizado las necesidades de la intervención. Se distinguen diferentes tipos. Programas preventivos y de desarrollo (optimización de las capacidades personales, habilidades sociales, habilidades de vida, educación emocional, etc.) programas centrados en los aspectos vocacionales (para la mejora de la madurez vocacional, para la toma de decisiones, para el desarrollo de la carrera, para la transición, etc.).



ANEXO 1

Actividad 2

EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN
VENTAJAS:
LIMITACIONES:

ANEXO 2

Actividad 3

	ADITIVAS	INFUSIVAS	MIXTAS	INTEGRADORAS
Ámbito o alcance de la integración ¿ en qué consiste?				
Relación que tiene con otras áreas del currículo				
Su mayor ventaja, según tu criterio				
Su mayor limitación según tu criterio				

* Justifica brevemente tu posición en las dos últimas casillas.

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

- Modulo 1. La Orientación Educativa: delimitación conceptual, principios y evolución.
- Modulo 2. Los enfoques teóricos y los modelos de intervención psicopedagógica en la Orientación Educativa.
- Modulo 3. La Institucionalización de la Orientación .
- Modulo 4. Los programas de intervención Psicopedagógica.
- Modulo 5. La evaluación en la Orientación Educativa.**
- Modulo 6. La investigación en Orientación Educativa.

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

La evaluación es uno de los componentes del curriculum que ha estado presente en varias asignaturas del plan de estudios de la titulación de Maestro. En la licenciatura en Psicopedagogía, de nuevo, la evaluación será uno de los temas recurrentes a lo largo de la carrera. Hasta ahora la mayoría de los argumentos esgrimidos con respecto a la evaluación educativa son extensibles al campo de la evaluación en Orientación. Nos encontramos con algunos aspectos que, desde el planteamiento de esta asignatura, merecen un tratamiento más específico: la normativa que regula la evaluación de la educación y la Orientación en nuestro país, la evaluación de programas de intervención psicopedagógica, etc.

Como hemos venido manteniendo a lo largo del desarrollo de este programa, la Orientación o es para todos los alumnos o no es de calidad. Este principio educativo exige el análisis de aquellos factores que contribuyan al ejercicio de la actividad orientadora desde una perspectiva de calidad. Varios son los autores que se han pronunciado en este sentido. Intentaremos hacer

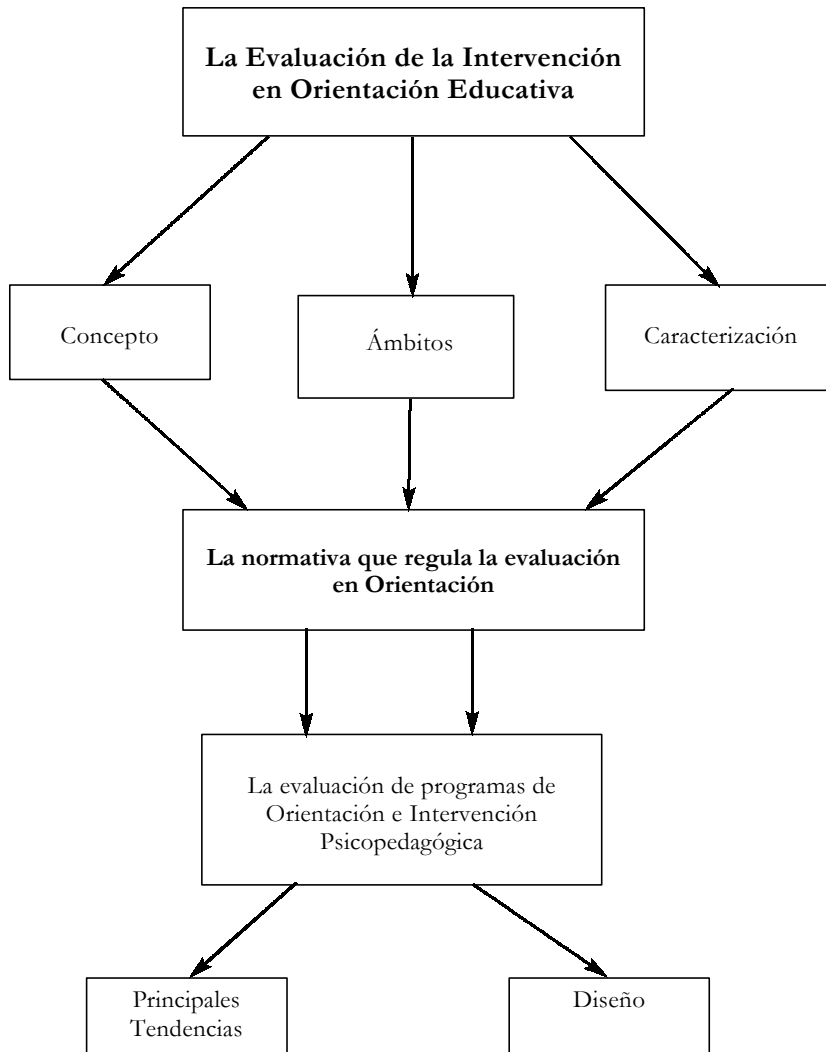
una síntesis de aquellos factores contrastados desde la práctica que sean garantía de calidad en el sistema educativo. Independientemente de nuestras consideraciones sobre la calidad, conviene conocer lo que establece al respecto la normativa vigente.

La cultura evaluadora existente en los últimos años en los centros educativos no exime a los orientadores y orientadoras. De ahí que la evaluación de programas de Orientación e intervención Psicopedagógica vaya adquiriendo cada día un papel más relevante en la cultura organizativa de los centros educativos. Conviene entonces conocer cuáles son las concepciones y los componentes básicos que deberían incluirse en la evaluación de programas de Orientación.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Conocer distintas definiciones en torno a la evaluación psicopedagógica así como sus ámbitos y agentes que intervienen en el proceso evaluador
2. Comprender los rasgos o características de la evaluación psicopedagógica con relación a los rasgos que definen a la evaluación en general
3. Conocer la normativa básica, publicada en los documentos oficiales, que regula la evaluación psicopedagógica.
4. Valorar las distintas fases que conforman el proceso de evaluación de programas de Orientación.
5. Conocer las distintas tendencias actuales en lo que a evaluación de programas de Orientación refiere.
6. Identificar los diversos ámbitos o dimensiones que afectan a las orientadoras y orientadores en cuanto a la evaluación psicopedagógica de los centros y equipos de zona se refiere.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

5. LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

5.1. La evaluación en el campo de la Intervención Psicopedagógica

La enorme expectación que la evaluación despierta últimamente en el ámbito de la educación, recae también sobre la Orientación como uno de los elementos fundamentales. No pretendemos en este módulo abordar un tema

tan amplio como es en la actualidad el de la evaluación de la calidad de la educación y de la Orientación. Más bien, nuestra intención es tratar aquellos aspectos de este campo que consideramos imprescindibles en la formación inicial y permanente de los orientadores y orientadoras.

Desde sus inicios la acción psicopedagógica en las escuelas ha aparecido totalmente vinculada con la identificación, evaluación y tratamiento de un tipo de alumnos que, por distintas circunstancias, no consigue rentabilizar los recursos que le aporta la institución para adquirir el rendimiento adecuado. La Reforma como intento por mejorar la calidad del sistema educativo hizo una serie de planteamientos novedosos entre los que destaca la actuación psicopedagógica como estructura de ayuda y apoyo al sistema. El proceso de enseñanza - aprendizaje es pues el eje central de la mejora de la educación en general. La respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada alumno en particular facilitará la integración de aquellos alumnos que no han podido rentabilizar los recursos que la institución pone a su disposición. El concepto de diversidad es un concepto en continua ampliación en los últimos años. El alumnado es diverso por la necesaria interacción entre sus características personales y las condiciones que le ofrecen sus contextos de desarrollo (familiar, escolar y social).

La Reforma también considera que este proceso de integración deberá realizarse dentro del marco de una escuela definida como comprensiva, integradora y potenciadora de valores. El sistema educativo, desde esta perspectiva, tiene como responsabilidad fundamental la respuesta a las necesidades educativas del alumnado. Este principio pedagógico, político y social debe transformarse en una realidad mediante la dotación de recursos tanto personales como materiales y curriculares.

5.1.1. Concepto de evaluación Psicopedagógica

Los planteamientos indicados, recogidos en la LOGSE, ofrecen una nueva concepción de la evaluación psicopedagógica. En líneas generales, la evaluación viene a ser el resultado del estudio de aquellos elementos que influyen en el proceso enseñanza - aprendizaje en el que está inmerso el alumno con la finalidad de dar respuesta a sus necesidades educativas. Un primer cambio importante, con respecto al concepto tradicional de evaluación, es que la evaluación psicopedagógica es ante todo una toma de información y no un juicio sobre las capacidades, deficiencias, necesidades que pueda manifestar el alumnado en los diferentes ambientes en donde éste se eduque. Un segundo aspecto es el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje para

introducir los cambios que requiera ese ajuste personal a las necesidades individuales.

Esta concepción es la que consideramos normativa, aparece recogida en el texto de la LOGSE. Sin embargo las definiciones obtenidas por diversos autores (Alonso Tapia, 1995; Bassedas y otros, 1991; Fernández, 1992) no difieren sustancialmente del concepto anteriormente citado. Las características comunes que encontramos en las definiciones de esos autores son las siguientes:

- Proceso de recogida y análisis de información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Además de las competencias propias que afectan al alumno, la recogida y análisis de la información afectará también al entorno educativo.
- La finalidad que persigue cualquier proceso evaluador es la fundamentación de las decisiones sobre la respuesta educativa más adecuada para cubrir las necesidades del alumno.

Una de las definiciones que más ha influido en la nueva concepción de evaluación psicopedagógica es la formulada por Bassedas (1991, pág.49):

Entendemos por evaluación psicopedagógica un proceso en el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y a los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

Desde esta conceptualización de la evaluación psicopedagógica adquieren vital importancia los siguientes aspectos que hay que tener en cuenta (Aguilar, M; García, A; López J.A.; Muñiz, O, 1998, pág. 302):

- El análisis del ambiente (familiar, social, cultural) que rodea al niño/a.
- La evaluación de la práctica educativa realizada por el profesorado.
- El estilo de aprendizaje que manifiesta el alumno/a.
- La disposición de las actividades de aprendizaje.

- La evaluación de la competencia curricular (lo que es capaz de hacer solo o con ayuda).
- La participación activa del profesorado en la realización del mismo.
- Las condiciones personales que manifieste el alumno/a.
- La función preventiva.
- La continuidad del proceso.
- La interdisciplinariedad.
- La interacción entre iguales y la evaluación de los climas de clase.
- El potencial de aprendizaje.

La relación de los aspectos citados nos proporciona una visión de la evaluación psicopedagógica coherente con los principios de la Orientación (módulo1) que hemos analizado en módulos anteriores, nos referimos a principios como el de prevención, al del desarrollo integral del individuo, el no limitar la Orientación sólo a aquellos alumnos con dificultades educativas especiales, etc.

En definitiva, la evaluación psicopedagógica tendría como objeto la descripción y exploración del comportamiento dentro del contexto educativo, con la finalidad de propiciar una más correcta evolución y de adecuar la proyección del alumno hacia el conocimiento propio, adaptación y dirección personal (Aguilar, M; García, A; López J.A.; Muñiz, O, 1998, pág. 303). Es importante destacar la terminología al uso. No hablamos de evaluación curricular, o de evaluación educativa. El término psicopedagógica pone el punto de mira en las necesidades individuales del alumnado como marco de referencia en el que se desarrollará el proceso evaluador.

5.1.2. Ámbitos de la Evaluación Psicopedagógica

Hemos ofrecido un concepto de evaluación psicopedagógica en el que queda patente su propósito que no es otro que facilitar desde el contexto escolar una respuesta educativa que se adecue a las necesidades del alumnado y que le permita alcanzar los objetivos establecidos por el currículo. Conviene clarificar que la evaluación desde esta perspectiva no es un mero

artilugio para etiquetar y profundizar en las limitaciones del alumnado pues el carácter psicopedagógico estaría totalmente cuestionado. Para que la evaluación sea una realidad psicopedagógica más debe entenderse desde tres ámbitos de intervención que interaccionan en el proceso de enseñanza - aprendizaje:

a) **Ámbito del desarrollo personal y social del alumnado.** Supone la consideración o valoración conjunta de sus capacidades (de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal, de actuación e inserción social). En suma, se trata de determinar lo que el alumno es capaz de hacer, en qué condiciones y contextos, en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares. personal (Aguilar, M; García, A; López J.A.; Muñiz, O, 1998).

b) **Ámbito del currículum o de las competencias curriculares.** Su valoración implica el necesario trabajo en colaboración del psicopedagogo con el profesorado. El análisis del entorno de aprendizaje y prioritariamente la interacción profesor - alumno y alumno - alumno es fundamental para el aprendizaje de determinados contenidos. Para conseguir una correcta adecuación de la propuesta curricular a las necesidades del alumnado es muy importante el análisis de las directrices generales del centro expresadas en documentos que han sido el fiel reflejo de un trabajo en colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa. Nos referimos al Proyecto Educativo (PEC) y Curricular del Centro (PCC) así como al Reglamento de Régimen Interno (RRI).

Otro de los focos básicos lo constituye el contexto del aula con las programaciones de aula o ciclo como punto de referencia que determina la propuesta curricular presentada por el profesorado-metodología, organización del aula, actividades de enseñanza y aprendizaje, materiales curriculares, etc.

Finalmente, la evaluación psicopedagógica, tiene necesariamente que ofrecer propuestas de cambio y mejora una vez explorados los documentos y contextos arriba mencionados. Todo el trabajo anterior debe servir para marcar la dirección correcta que el centro debe seguir en el futuro.

c) **Ámbito familiar.** Cada vez adquiere mayor importancia la presencia de las familias en la vida de la escuela. La evolución experimentada en este campo de estudio junto a la democratización lenta pero progresiva de la sociedad, va otorgando mayor peso a las familias en el complejo entramado del currículum. De una acción tradicional caracterizada por la pasividad de

las familias en la vida del centro se va evolucionando a una acción con mayor protagonismo en el proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación psicopedagógica, en definitiva, debe recoger la información precisa del entorno familiar y concretarla en actuaciones educativas que se lleven a cabo en el marco de la escuela. La participación de las familias es un punto de llegada en el que todos tenemos algo que aportar. El psicopedagogo es un recurso valioso para mediar, en determinados casos, y potenciar con su actuación la intervención de las familias en la vida de las comunidades educativas.

5.1.3. Agentes que intervienen en la Evaluación Psicopedagógica

Uno de los rasgos fundamentales que caracterizan a la nueva evaluación psicopedagógica lo constituye el papel que desempeña el profesorado. Es el núcleo central, el mediador, de un entramado integrado por el orientador, el alumnado y la institución escolar. La actividad orientadora tiene que estar fundamentada en la comunicación establecida con el profesorado y en la clarificación de funciones que cada agente tiene que realizar. Así, el profesorado asume las funciones (Aguilar, M; García, M; López, J y Muñiz, O, 1998, pág. 307) de:

- Ser demandante de una evaluación.
- Ser una fuente esencial de información porque es un observador privilegiado de lo que sucede dentro del ámbito educativo.
- Encargarse de poner en práctica las orientaciones.
- Servir de mediador con la familia.

El papel del alumnado en la evaluación psicopedagógica es fundamentalmente como enriquecedor de la calidad de su propia evaluación mediante el ejercicio activo de la participación. Puede ofrecer datos relevantes sobre su propia competencia curricular o sobre la práctica educativa que se desarrolla en su aula o sobre los métodos relacionados con la intervención del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado, en definitiva, como depositario final de toda la intervención educativa, tiene una opinión muy importante acerca de cómo está percibiendo la acción educativa en general. Cada vez se insiste más en la opinión del alumnado como referente importante

a la hora de realizar las propuestas de mejora necesarias como consecuencia de haber desarrollado el proceso evaluador.

Si importante es la implicación y la participación del alumnado en la evaluación, no menos importante resulta el papel de las familias. La colaboración con otros agentes de la comunidad educativa resulta imprescindible para que la evaluación resulte eminentemente pedagógica. La escuela tradicional se caracterizaba, entre otros rasgos, por el papel pasivo desarrollado por las familias en el proceso educativo. En esos sistemas los padres y madres eran informados de una serie de decisiones, que siendo muy importantes para el desarrollo de sus hijos, no contaban con su opinión. Eran, en suma, meros receptores pasivos de las opiniones de los expertos.

La evaluación psicopedagógica no ha de ser realizada exclusivamente por los expertos mediante el empleo de instrumentos y técnicas sofisticadas. Profesorado, alumnado, psicopedagogos, familias deben alcanzar un grado de consenso tal que posibilite nuevas formas de colaboración que conviertan a la evaluación, además de un proceso técnicamente bien concebido, que sea prioritariamente un proceso compartido por todos. Desde la base de la colaboración se proporcionará al alumnado las ayudas que recibirá desde aquellos sectores que más lo necesite. La influencia de la familia y del entorno en la educación de los niños y jóvenes es un hecho incuestionable. Como nos decía Zabalza (1984), el reconocimiento de esta influencia exigirá por parte del orientador/a una presencia permanente para la adecuación de ese contexto sociocultural a las demandas del desarrollo global del alumnado.

5.1.4. Caracterización de la Evaluación Psicopedagógica

Corresponde a este apartado analizar los criterios o características necesarias de la evaluación psicopedagógica, de acuerdo con la definición que abordamos en el apartado anterior, y teniendo en cuenta las implicaciones que tiene para su puesta en práctica. En realidad se trata de dar respuesta a una serie de rasgos ya clásicos en la evaluación educativa pero que son válidos para caracterizar la evaluación psicopedagógica.

a) ¿Quién evalúa? El énfasis se pone en el/los sujeto /s de la evaluación, en quienes la ponen en práctica. Puede ser de dos tipos:

1. Interna: realizada por los propios miembros del centro, por aquellas personas que participan en un programa. Cuando coinciden las mismas personas como evaluadores y evaluados, hablamos de un proceso de

autoevaluación. Cuando una persona o grupo evalúa un programa en el que no ha participado dentro de un mismo centro, se le denomina heteroevaluación.

2. Externa: realizada por expertos en evaluación pero ajenos al centro. Puede contemplarse en algunos centros el caso de una evaluación interna realizada con asesores externos. Un proyecto de innovación puede ser evaluado por el equipo directivo, u otro equipo, asesorado por la inspección educativa o por expertos universitarios.

b) ¿Para qué evaluar? Se trata de fijar los objetivos y las funciones de la evaluación. Difiere sustancialmente la finalidad de la evaluación si ésta trata de tomar decisiones sobre una serie de aspectos que hay que mejorar –función formativa– (Scriven, 1967), o por el contrario, se propone tomar decisiones finalistas en torno a una serie de temas (eliminación de un programa de orientación) –función sumativa–.

En líneas generales, la mayoría de las evaluaciones tienen una finalidad formativa, aunque como afirma García Ramos (1989), en todo proceso global de evaluación resulta complejo separar con claridad la evaluación formativa de la sumativa.

c) ¿Cuánto y Cuándo evaluar? Nos referimos a las dimensiones y al momento de la evaluación. Con frecuencia se confunden o solapan estos aspectos aunque son aspectos bien distintos. Las dimensiones de la evaluación deben tener en cuenta el tipo de variables o aspectos a incluir en el estudio. Las evaluaciones pueden ser globales o parciales dependiendo de la cantidad de dimensiones que incluya el estudio.

Otra cuestión distinta es el momento en que se lleve a cabo la evaluación: al inicio (evaluación inicial), durante (evaluación procesual) o al final (evaluación final) de la puesta en marcha o de la creación de un programa.

d) El criterio de referencia. La fase más delicada de toda evaluación es la valoración final que se realice mediante el preceptivo informe. Esta valoración estará en función de los criterios de referencia que se hayan establecido. De la Orden Hoz (1985a) aplicando dichos criterios a la evaluación de alumnos, dice: “cuando la interpretación se hace con relación a las puntuaciones o calificaciones obtenidas por el grupo a que el sujeto pertenece, se habla de referencia normativa. Cuando la interpretación se hace con relación a un patrón de realización, se habla de referencia criterial”.

e) ¿Cómo evaluar? La evaluación se puede caracterizar también teniendo en cuenta el diseño y la metodología adoptada. Existen tres enfoques metodológicos que condicionarán finalmente los resultados obtenidos en el proceso evaluador. Uno es el enfoque cuantitativo, se le denomina también como experimental o explicativo. Los resultados de la evaluación, desde este enfoque, serán de naturaleza descriptiva. El enfoque cualitativo, naturalista o comprensivo proporcionará unos resultados de naturaleza comprensiva o de explicación y valoración de dichos resultados. El último enfoque es la utilización combinada de los dos anteriores aportando información sobre los resultados de naturaleza descriptiva y comprensiva al mismo tiempo.

Las fuentes y el tipo de información a recoger en cada uno de los enfoques, son decisiones que competen al evaluador. Las fuentes pueden ser directas o indirectas y el tipo de información oscila entre el análisis de documentos, cuestionarios o encuestas hasta la observación directa, entrevistas en profundidad, análisis de contenido, etc.

f) ¿Qué hacer con los resultados de la evaluación?. Este criterio determinará cómo se presentarán los resultados de la evaluación a las audiencias implicadas o interesadas en el proceso evaluador. Generalmente se emplea como estrategia el informe, que puede ser parcial, cuando aporta información sobre una parte de la evaluación o final si el informe proporciona una información global de todo el proceso. Otras formas menos habituales de presentar la información la constituyen la celebración de seminarios, debates, pequeños grupos, etc.

Aunque pueda parecer un detalle formal, los objetivos de cada evaluación están muy relacionados con la necesidad o no de difundir la información obtenida y sobre todo quién o quiénes serán los destinatarios de tal información. Así en el caso de una evaluación interna de un centro escolar, el informe final de los resultados en la evaluación ha de comunicarse a todos los agentes de la comunidad escolar que hayan participado en el proceso. El informe aportado al profesorado para su posterior debate no debe ser el mismo que el aportado a las familias o al alumnado.

g) ¿Evaluar la evaluación? Un criterio que depende de la voluntad de los evaluadores es si realizar o no la evaluación de la propia evaluación. Es decir, la metaevaluación. En aquellos procesos en los que se realiza la metaevaluación, nos encontramos con procedimientos metodológicos muy diversos para hacerlo. Un conocido sistema de evaluación de evaluaciones es el propuesto por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), que agrupa los criterios o estándares con los que comparar lo que se

ha hecho en cuatro categorías: criterios de utilidad, de factibilidad, éticos y de legalidad y criterios de precisión. Otra propuesta, es la desarrollada por Daniels, Mines y Gressard (1981), que elaboran un sistema para ayudar a los orientadores a valorar los modelos de evaluación disponibles y elegir aquél que más se ajusta a la necesidad de evaluar sus propios programas de Orientación. (Vélaz de Medrano, 1998, pág.317).

En definitiva, realizar la metaevaluación supone reflexionar sobre si lo que se ha hecho a lo largo de todo el proceso de evaluación tiene alguna utilidad o no para la organización que la ha demandado. Si las cosas se han realizado guardando todos aquellos principios que garantizan la intimidad y el respeto entre todos los sujetos implicados. Estas y otras cuestiones ayudarán a mejorar tanto la finalidad como los procedimientos a emplear en futuras evaluaciones.

5.1.5. El informe Psicopedagógico

Un informe psicopedagógico debe contemplar la descripción de las características esenciales del alumno. Su redacción y contenido variarán en función de los destinatarios y de los objetivos propuestos. Los resultados de la evaluación realizada al alumnado así como todos aquellos datos del contexto que puedan ser relevantes deben figurar en el informe psicopedagógico. Cuando éste se diseña y se realiza hay que pensar que debe convertirse en un instrumento útil. Su lectura no puede responder exclusivamente a requisitos técnicos de difícil interpretación. El informe, en definitiva, debe ser un instrumento manejable que nos proporcione bastante información sobre el alumnado y sobre todo que nos facilite la intervención en el futuro.

Tomando como base la propuesta del MEC (Orden 14 de feb., de 1996 atr. 7) una posible organización del informe podría ser la siguiente:

LA EVALUACIÓN EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ELEMENTOS	INFORMACIÓN
CARÁTULA O PORTADA	Nombre del alumno y del centro. Fecha
1.- DATOS PERSONALES	Identificación del alumno y de todos aquellos datos relevantes que nosotros consideremos oportuno destacar
2.- MOTIVO	
3.- INSTRUMENTOS UTILIZADOS	También profesionales implicados
4.- HISTORIA ESCOLAR	Información que creamos sea necesaria que conozcan los profesionales que interaccionan con el alumno
5.- DESARROLLO GENERAL DEL ALUMNO	Condiciones personales de salud: elementos específicos del desarrollo (capacidades cognitivas, psicomotricidad comunicación, personalidad y desarrollo social).
6.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR	
7.- ESTILO DE APRENDIZAJE	
8.- CONTEXTO ESCOLAR	Centro, aula
9.- CONTEXTO SOCIO - FAMILIAR	
10.- IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS	Síntesis del proceso de evaluación y planificación de la respuesta educativa
11. ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA CURRICULAR	Visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias (curriculares o medios materiales) para ajustar la respuesta educativa a las necesidades diagnosticadas: medidas, recursos, servicios en los diferentes contextos; centro, aula, tutoría, familia, comunidad
FECHA, FIRMA Y SELLO	

5.2. La normativa que regula la evaluación en Orientación

Junto a la normativa que rige en el territorio del Estado (Leyes orgánicas y RR. DD. de Enseñanzas Mínimas), nos encontramos con Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa y otras tantas que aún no han asumido sus transferencias. De ahí que nos limitemos a recoger la normativa existente en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia:

a) LEYES ORGÁNICAS:

– Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990, de 3 de Octubre).

JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

– Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 9/1995, de 20 de noviembre).

b) EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS Y DE LOS RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN/ ORIENTACIÓN:

– Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas.

– Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992 (sobre evaluación en Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

– Orden Ministerial de 14 de noviembre de 1994 (sobre la evaluación en Formación Profesional Específica).

– Reales Decretos 82/1996 de 26 de enero (para Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Primaria) y 83/1996 de 26 de enero (para los Institutos de Educación Secundaria) en los que se establecen los respectivos Reglamentos Orgánicos.

c) EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES:

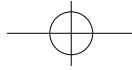
1. Evaluación externa de los centros:

– Orden Ministerial de 21 de febrero de 1996 (BOE 29) sobre evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos.

2. Evaluación interna del centro:

– Reales Decretos 82/1996 de 26 de enero (para Escuelas de educación Infantil y Colegios de Primaria) y 83/1996 de 26 de enero (para los Institutos de Educación Secundaria) en los que se establecen los respectivos Reglamentos Orgánicos, han recogido, en los Títulos V y VI respectivamente, la necesaria y periódica evaluación que debe realizar cada centro (al final de cada curso) así como sus agentes.

– Orden Ministerial de 21 de febrero de 1996 (BOE 29) sobre la evaluación de centros sostenidos con fondos públicos.



d) EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA, DOCENTE Y ORIENTADORA:

La normativa que regula este proceso de valoración de la función docente es la siguiente (Resolución de 22 de febrero de 1996):

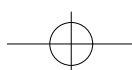
- R.D. 2192/1995 de 28 de diciembre de regulación de la acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros públicos docentes.
- O.M. de 10 de enero de 1996 por la que se desarrolla el R.D. 2192/95 de regulación de la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos.
- Resolución de abril de 1996 por la que se convoca el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos.

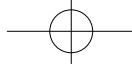
e) EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO:

Corresponde al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, cuya creación y funcionamiento se regulan en la siguiente normativa:

- Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990, de 3 de octubre).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 9/1995, de 20 de noviembre).
- Real Decreto 928/1993 de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Finalmente, la evaluación del proceso de enseñanza y de Orientación se contempla en las Órdenes Ministeriales de evaluación de 12 de noviembre de 1992 para Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La Formación Profesional Específica se regula mediante la Orden Ministerial de 14 de noviembre de 1994.





5.3. La evaluación de programas de Orientación e Intervención Psicopedagógica

A medida que la cultura evaluadora se va consolidando en los centros escolares, evaluar los programas de Orientación se convierte en una práctica habitual en las escuelas públicas y una tarea básica en el colectivo de orientadoras y orientadores. Según Gade (En Sanz Oro, 1996, pág. 60), las principales ventajas que aporta la evaluación sistemática de programas de Orientación son las siguientes:

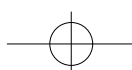
- Recibir un constante feedback sobre el grado de efectividad del programa de Orientación.
- Poder identificar a los alumnos cuyas necesidades no estén siendo satisfechas.
- Elegir y utilizar las técnicas de Orientación sobre la base de su efectividad.
- Poder justificar la eliminación de actividades de Orientación inútiles.
- Disponer de evidencia para requerir un incremento de recursos personales y materiales con el fin de satisfacer los objetivos del programa.

En suma, las razones que expone Gade pueden ser extrapolables a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de un programa de Orientación es una consecuencia lógica del desarrollo de una serie de tareas que previamente han sido planificadas.

5.3.1. Del diseño a la evaluación de programas: una secuencia educativa

La relación entre las fases del diseño, aplicación y evaluación de programas de Orientación la podemos ver en el siguiente esquema (Sanz Oro, 1996, pág.65):

- Análisis y valoración de necesidades de los destinatarios y de las características, inercias y expectativas del contexto y de la institución o marco en que han de satisfacerse.
- Estudio de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de esas necesidades (principios y teorías fundamentales de la intervención, estudio de otros programas ya aplicados, etc.).



- Diseño del programa (en sus distintos niveles de concreción: centro (etapa), ciclo, nivel, grupo-clase, y alumno).
- Aplicación y seguimiento del programa (con la consiguiente mejora y reconducción sobre la marcha).
- Evaluación e informe sobre los resultados obtenidos, entendidos en un sentido amplio, y reflexión acerca de los mismos.
- Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.

Como puede deducirse la relación entre el diseño, aplicación y evaluación de programas está en consecuencia con los rasgos clásicos de la evaluación educativa pero que, como decíamos en el apartado anterior, son válidos para caracterizar la evaluación psicopedagógica.

Si consideramos a la evaluación como el núcleo del programa de Orientación y siguiendo los pasos que hemos desglosado en el apartado anterior (5.1.3.), con las preguntas recurrentes que dan origen a los rasgos característicos de la evaluación psicopedagógica, la evaluación del programa de Orientación podría definirse también como:

- Global (contextual, proceso y resultados).
- Formativa (pues la elaboración de un programa de Orientación es el resultado del análisis de necesidades de sus destinatarios).
- Inicial, continua o final (dependiendo del momento en que se lleve a efecto).
- Criterial (si responde al logro de los objetivos del programa).

5.3.2. Principales tendencias en la evaluación de programas de Orientación

Son varios los trabajos de investigación realizados en torno a la evaluación de programas de intervención (Bartolomé, 1990; Alonso Tapia, 1995; Sanz Oro, 1996). De estos y otros trabajos llevados a cabo en el contexto internacional, han surgido varias propuestas de evaluación en Orientación. Vélaz de Medrano (1998, pág. 343), sintetiza el panorama que se ha perfilado en torno a la evaluación de programas de intervención como consecuencia de los estudios mencionados:

– En primer lugar habría que mencionar los modelos generales de evaluación de programas (tanto educativos en general, como de Orientación en particular) destacando los modelos globales orientados a la toma de decisiones, de los que el modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1989) es el más completo y representativo.

– La propuesta de Atkinson, Furlong y Janoff (1979, En Vélaz de Medrano, 1998), que puede considerarse también un modelo general con un fuerte acento en el *accountability* o rendimiento de cuentas y cuyo interés principal estriba en haber sido el primer modelo de evaluación de programas de Orientación con repercusión general y desde una perspectiva práctica, por lo que ha sido ampliamente reseñado (Rodríguez Espinar, 1986; Gordillo, 1986 o Sanz Oro, 1996, entre otros). Muy relacionado con esta propuesta está el modelo de Lombana (1985).

– En estos momentos, en el ámbito de la evaluación de programas, – especialmente de “programas comprensivos” de Orientación–, la propuesta más desarrollada y que en buena medida está marcando la pauta en este campo es el sistema de evaluación propuesto por Gysbers y colaboradores (Gysbers y otros, 1992; Johnson y Whitfield, 1992; Gysbers y Henderson, 1994), que no puede sin embargo considerarse un modelo general, precisamente por su vinculación específica al tipo de programas diseñado y aplicado por sus autores, y por estar adaptado al contexto administrativo-escolar americano.

Podrían citarse algunos modelos de evaluación de la intervención orientadora, no obstante, los programas citados, sobre todo las dos últimas propuestas, nos parecen suficientemente significativas de los estudios más actualizados que hemos encontrado.

5.4. Consideraciones en torno a la evaluación de la función orientadora

La evaluación de las orientadoras y los orientadores resulta un tema muy complejo y no es, por supuesto, nuestra intención realizar un análisis exhaustivo de las características, ventajas e inconvenientes que encierra la evaluación de los agentes que desarrollan la actividad orientadora. Han aparecido últimamente una gran cantidad de estudios y publicaciones sobre el tema (Fresno, 1991; Villa, 1993; González, 1995; Anderson, 1995, Mateo, 1996; Sobrado; 1997). Nuestro país, es concretamente, un fiel reflejo de la importancia que ha adquirido la evaluación tanto de la función docente en general como de la función directiva y orientadora en particular. La normativa que hemos aportado (en el apartado 5.2) constata esta última afirmación.

Además de las ya clásicas preguntas acerca del para qué, quién, qué, cómo y cuando evaluar (Ver apartado 5.1.3.), son muchas las cuestiones que se debaten en torno a la evaluación. Por ejemplo, es muy relevante la discusión sobre el uso de los resultados de la evaluación o la actitud adoptada por individuos o colectivos cuando se les plantea la conveniencia de evaluarlos. No obstante, en cualquier sistema educativo se llevan a cabo determinadas maneras, unas más soterradas que otras, de evaluar a los docentes aunque no estén reconocidas oficialmente. En nuestro sistema educativo, por ejemplo, la Inspección educativa controla, de alguna manera, ciertos resultados en el alumnado. El grado de satisfacción de las familias, la eficacia del equipo directivo, etc.

La cantidad de propuestas de evaluación externa que se están realizando en los centros públicos, recientemente, por ejemplo, cada dos inspectores tenían como cometido evaluar todas las dimensiones de un centro y otros estudios encargados a expertos universitarios así como los planes que promueven los Institutos de Evaluación y Calidad, hacen que la labor docente esté continuamente sujeta a examen ¿no es ésta otra forma indirecta de evaluar al profesorado y a otros agentes de apoyo interno como pueden ser los departamentos de Orientación?

En los antiguos Institutos de Enseñanzas Medias, o en los actuales Institutos de Enseñanza Secundario (IES), ¿no están sometidos a evaluación externa mediante la famosa prueba de la selectividad?. En definitiva, como apuntábamos más arriba, la Administración y la sociedad en general establece determinados controles, aunque no sea de forma oficial, directa, para chequear en todo momento la salud de la enseñanza y el quehacer del profesorado y de otros agentes educativos.

Los programas de Orientación, deben ser evaluados. Una parte sustancial del programa es la evaluación de sus responsables o de los agentes que intervienen en el mismo. Como afirman Pérez Juste y Martínez (1989) una de las finalidades de la evaluación de programas de Orientación es contribuir no sólo a la mejora del programa, también a la mejora de las personas. Si bien esta afirmación parece incuestionable y justifica por sí misma la evaluación de la Orientación, también se han encontrado argumentos preocupantes:

- La posible utilización de los resultados de esa evaluación.
- Los problemas metodológicos que conlleva su realización.
- El concepto de calidad y de eficacia de la Orientación que subyace a dicha evaluación (no hay evaluación neutral).

– La evaluación del profesor/orientador individual ligada a incrementos salariales es poco coherente con la idea de que lo que debe reforzarse son los sistemas de compensación y promoción de equipos consolidados.

5.4.1. Dimensiones y subdimensiones de la evaluación del orientador del centro

Las características, fases, funciones, del proceso de evaluación pueden consultarse en los respectivos manuales que hemos visto en el apartado dedicado a la normativa que regula la evaluación en Orientación (apartado 5.2.). No obstante, entresacamos aquellas dimensiones y subdimensiones que son específicas de la evaluación del orientador en un centro escolar (Orden Ministerial de 21 de febrero de 1996, sobre la evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos):

DIMENSIÓN 1. DEDICACIÓN AL CENTRO

Subdimensiones:

1.1. Participación en los Órganos Colegiados y de Coordinación docente, así como en iniciativas para mejorar la práctica docente y el trabajo en equipo:

- a) Participación en el Claustro y en el Consejo Escolar.
- b) Participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- c) Adopción de iniciativas para la mejora de la práctica docente y del trabajo en equipo

1.2. Colaboración y puesta en marcha de actividades extraescolares y de cualquier otra que dinamice la vida del centro y contribuya al aprovechamiento de los recursos del entorno.

1.3. Atención a los padres y alumnos y, en su caso, ejercicio de la tutoría.

DIMENSIÓN 2. ASESORAMIENTO A LA ACTIVIDAD DOCENTE

En esta dimensión se valora, especialmente, la labor de asesoramiento y apoyo que el orientador presta al profesorado en aquellas actividades destinadas

a la docencia de los alumnos, incluyéndose tanto la docencia directa como el trabajo previo y posterior.

Subdimensiones:

2.1. Asesoramiento en la preparación de la clase y de los materiales didácticos en el marco de las decisiones adoptadas en la Programación.

2.2. Asesoramiento para la utilización de una metodología de enseñanza adecuada para promover el aprendizaje significativo de los contenidos escolares.

2.3. Asesoramiento sobre el procedimiento de evaluación de los aprendizajes e información sobre los mismos que se da a los alumnos o a sus familiares:

- a) Evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- b) Evaluación psicopedagógica.

2.4. Asesoramiento para la utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, especialmente de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje.

2.5. Asesoramiento para la organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Fuentes de información:

- El propio orientador.
- El Director del centro.
- El Jefe de estudios.
- El Jefe del Departamento (si no lo es el propio orientador).

5.4.2. Dimensiones y subdimensiones de la evaluación de los EOEP.

Según la Orden Ministerial de 21 de febrero de 1996, las dimensiones y subdimensiones de asesoramiento y apoyo de los miembros de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica son:

DIMENSIÓN 1: ACTUACIONES EN EL SECTOR

1.1. Participación en las tareas de evaluación para la escolarización y actualización de los procedimientos utilizados en ese proceso.

1.2. Coordinación con los restantes miembros del equipo.

1.3. Coordinación con otros servicios de apoyo del sector y participación en iniciativas de mejora de la calidad de la enseñanza.

DIMENSIÓN 2: ACTUACIONES EN EL CENTRO DOCENTE

2.1. Colaboración con el equipo directivo y los órganos de coordinación didáctica en las decisiones generales del centro.

2.2. Colaboración con el profesorado en la planificación y puesta en práctica de su trabajo en el aula.

2.3. Actualización de los procedimientos empleados para la evaluación psicopedagógica de los problemas de aprendizaje.

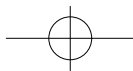
2.4. Colaboración con el profesorado en la planificación, puesta en marcha y seguimiento de medidas de atención a la diversidad, especialmente en lo que concierne a la elaboración, aplicación y evaluación de adaptaciones curriculares.

2.5. Organización y participación en el trabajo con las familias

Fuentes de información:

- El propio interesado.
- El Director del EOEP.
- El Director del centro al que está asignado.
- El Jefe de la Unidad de Programas.

Estas y algunas otras dimensiones y subdimensiones constituyen un primer sistema de evaluación de los profesionales que se dedican a la Orientación en nuestro país. Pueden realizarse múltiples aportaciones, críticas y valoraciones positivas pero lo que no cabe ninguna duda es que el

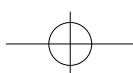
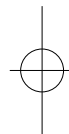
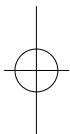


procedimiento puede y debe ser mejorado pues sólo constituye una primera aproximación a la evaluación de la Orientación en nuestro país.

ACTIVIDADES

1. En un cuadro resumen como el que figura en el Anexo 1, anota los conceptos, ámbitos, agentes y características de la evaluación psicopedagógica que consideres más importantes. Incluye en el cuadro sólo aquellos rasgos, de todos los que figuran en el texto desarrollado, que, desde tu punto de vista, sean más relevantes de acuerdo con la concepción de evaluación que hemos construido a lo largo del texto.

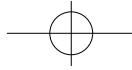
2. En otro cuadro resumen, como el que figura en el Anexo 2 incluye aquellos decretos que regulan la evaluación psicopedagógica. Los aspectos que recoge el cuadro se corresponden con el apartado 5.2. del texto anteriormente desarrollado.



BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

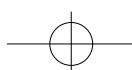
- AA.VV. (1996): *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Serie Documentos. Madrid: MEC-CIDE.
- ALVIRA, F. (1991): *Metodología de la Evaluación de Programas*. Madrid, CIS, Cuadernos Metodológicos nº 2.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1996): *Investigación y diagnóstico en educación. Una perspectiva psicopedagógica*. Granada: Aljibe.
- BARBIER, J. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Madrid: Paidós/MEC.
- GARCÍA, J. y GONZÁLEZ, D. *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- GONZÁLEZ, M. (1995): *La evaluación del profesorado en Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- IVES, J. (1991): *Evaluación de destrezas y necesidades del profesional de la formación*. Madrid: Consultores Españoles.
- MARÍN, M. (1996). La evaluación psicopedagógica. En M. Alvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Págs. 457-462. Barcelona: Praxis.
- McCORNICK, R. y JAMES, M. (1996): *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid; Morata.
- MIGUEL, M. (1985): Evaluación de la actividad orientadora. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional*. Págs. 513-516.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Evaluación psicopedagógica y adaptaciones del currículo*. Módulo específico para psicopedagogos. Madrid. Centro de Desarrollo Curricular (DGRP).
- RUIZ, J. (1996): *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.



- SALVADOR, A. (1993): *Evaluación y tratamiento psicopedagógico*. Madrid: Narcea.
- SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1997): *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- TEJEDOR, F. (1994): Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, Págs. 93-127.
- TIANA, A. (1993): Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordón*, 45 (3). Págs. 283-294.
- VV.AA. (1991): *La evaluación del centro educativo*. MEC. Madrid.
- VV.AA. (1992): Evaluación de Programas. Número monográfico. *Bordón*, 43(4).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M. y varios (1998): La Evaluación psicopedagógica. En *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Bizquerra, R (coord.) Págs. 301-324. Ed. Praxis. Barcelona.
- ALONSO, TAPIA, J. (1995): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*, Madrid. Síntesis.
- ANDERSON, J. (1995): Evaluating School Counselors: the state of art in Georgia. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9. Págs. 139-157.
- BARTOLOMÉ, M. (1990): Evaluación y optimización de los diseños de intervención. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol.8, nº16. Págs 39-59.
- BASSEDAS, E. y otros. (1991): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- DANIELS, M.; MINES, R. y GRESSARD, C. H. (1981): A meta - model Evaluating Counseling Programs. *Personnel and Guidance Journal*, may, Págs. 578-581.



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

- DE LA ORDEN, A. (1985a): *Modelos de evaluación universitaria*. Revista Española de Pedagogía, nº 169-170, julio-diciembre. Pág.531.
- FERNÁNDEZ, R. (1992): *Evaluación psicopedagógica I y II*. Madrid: Pirámide.
- FRESNO, N. (1991): *El profesorado ante su propia evaluación*. Madrid: Nuestra Escuela.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Bases psicopedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid. Síntesis.
- GONZÁLEZ, M. (1995): *La evaluación del profesorado en Educación Secundaria*. Madrid, CIDE/MEC.
- GORDILLO, M. (1986): *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza.
- GYSBERS, N.; HUGHEY, K.; STARR, M.; y LAPAN, T. (1992): Improving school Guidance programs: a framework for program, personnel and results evaluation, *Journal of Counseling and Development*, May/June, Vol.70. Págs. 565-570.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1994): *Developing and managing your school Guidance Program*, American Association for Counseling and Development, 2ª Ed.
- JOHNSON, S. y WHITFIELD, E. (1992): *Evaluating Guidance programs. A practitioner's Guide*, Iowa City, American College Testing Program.
- LOMBANA, J. (1985): Guidance accountability: a new look at an old problem, *School Counselor*, 32. Págs. 340-346.
- MATEO, J. y otros (1996): La evaluación del profesorado: un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2). Págs.73-94.
- PEREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986): *Proyecto Docente e Investigador*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

- SANZ ORO, R. (1996): *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of Evaluation. En Tyler, R.W., Gagne, R.M. y Scriven, M (eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand McNally.
- SOBRADO, L. (1997): La evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 15(1). Págs.83-102.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga. Ed. Aljibe.
- VILLA, A. y MORALES, P. (1993): *La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques de los diversos contextos*. Vitoria, Gobierno Vasco.
- ZABALZA, M. (1984): Un modelo de Orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132. Págs. 377-395.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. La finalidad que persigue cualquier proceso evaluador es:
 - a) Poder determinar el alumnado que ha superado positiva o negativamente los objetivos propuestos en la planificación.
 - b) Fundamentar las decisiones sobre la respuesta educativa más adecuada para cubrir las necesidades del alumno.
 - c) Corregir los errores que han surgido en el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

2. El objeto de la evaluación psicopedagógica sería:
 - a) La descripción y exploración del comportamiento dentro del contexto educativo.
 - b) La obtención de resultados.
 - c) La clasificación del alumnado.
 - d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

3. El término psicopedagógica pone el énfasis en:
 - a) En la combinación de la psicología y la pedagogía.
 - b) En la necesidad de hacer las cosas con criterios estables.
 - c) La necesidad de que sean los orientadores y orientadoras los agentes de la evaluación.
 - d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

4. Cuando determinamos lo que el alumno es capaz de hacer, en qué condiciones y contextos, en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares nos referimos a:
 - a) Al ámbito de desarrollo personal y social del alumnado.
 - b) Al ámbito afectivo.
 - c) Al ámbito curricular específicamente.
 - d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

5. La evaluación, para que sea auténticamente psicopedagógica debe ofrecer:

- a) Un diagnóstico muy ajustado a la realidad del centro o contexto en el que se desarrolla la acción.
- b) Un informe que contemple cada uno de los apartados por escrito.
- c) Propuesta de cambio y mejora una vez explorados los documentos y contextos necesarios.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

6. Una evaluación realizada por expertos ajenos al centro se denomina:

- a) No se denomina de ninguna manera específica.
- b) Como su propio nombre indica se denomina “evaluación especializada”.
- c) Externa.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

7. La evaluación criterial es aquella que:

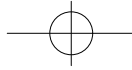
- a) Se hace con criterio lógico según el agente evaluador.
- b) Se realiza teniendo en cuenta la referencia normativa.
- c) Se realiza con relación a un patrón de realización.
- d) Ninguna de las tres respuestas es correcta.

8. Al enfoque experimental o explicativo también lo conocemos con el nombre de:

- a) Cualitativo.
- b) Fenomenológico.
- c) Preciso.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

9. La metaevaluación es lo mismo que:

- a) La Evaluación.
- b) Evaluar la evaluación.
- c) Evaluación sin pruebas.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.



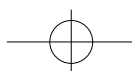
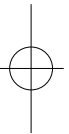
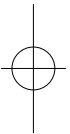
JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

10. Para que un programa de Orientación sea formativo tiene que:

- a) Responder al análisis de necesidades de sus destinatarios.
- b) Acompañarse de cursos de formación del profesorado.
- c) Formar realmente a todos sus agentes.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

- 1. b
- 2. a
- 3. d
- 4. a
- 5. c
- 6. c
- 7. c
- 8. d
- 9. b
- 10.a



GLOSARIO DE TERMINOS

Competencia curricular: Es la preparación o formación que tiene el alumnado para intervenir de un modo eficaz en el proceso educativo. En suma, cuando hablamos de competencia curricular nos referimos concretamente a todo aquello que el alumno es capaz de hacer sólo o con la ayuda del profesor o de cualquier otra persona que le apoye en sus tareas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

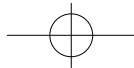
Educación comprensiva: Se refiere a una determinada modalidad de adquisición del conocimiento por el sujeto: adquisición no memorística-repetitiva, es más bien, el resultado de una asimilación activa que integre significativamente los datos en la estructura cognitiva del alumno.

Eficacia: Forma parte del vocabulario de la evaluación y está muy relacionado con la programación. Cuando lo evaluado coincide con lo programado el nivel de eficacia es máximo. Se centra en el nivel de consecución intencional de unos objetivos y puede definirse como una razón entre objetivos y acciones pertinentes.

Eficiencia: Es la capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo esfuerzo. Es una relación entre el valor de la producción y el coste de la misma. Se trata, por un lado, de consolidar la eficacia. Por otro, la eficiencia, nos permite evaluar desde criterios ideológicos, políticos, organizativos, etc, comparando la calidad de lo obtenido con el esfuerzo invertido.

Evaluación curricular: Actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación al alumnado.

Evaluación Psicopedagógica: Es el proceso mediante el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y a los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.



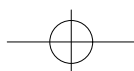
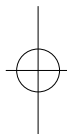
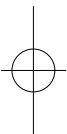
JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

Informe Psicopedagógico: Manifestación escrita u oral de un juicio sobre un sujeto como resultado del proceso de exploración continuada del mismo y de la interpretación de los datos obtenidos.

Interacción Educativa: Acción recíproca que mantienen, al menos, dos personas con el propósito de influirse positivamente. La interacción es la relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos, y la acción directa que desarrollan entre sí.

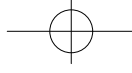
Interdisciplinariedad: Permite clasificar las relaciones de dependencia y jerarquización, evitar los intentos reduccionistas, posibilitar meras aproximaciones, etc. sin que por ello se resienta la unidad del corpus pedagógico. En otras palabras, la interdisciplinariedad es la relación que mantienen el conocimiento entre sí independientemente del área o disciplina de procedencia.

Programa: El índice y norma de toda la actuación del docente que recoge el conjunto de conocimientos, experiencias, actitudes, habilidades y destrezas que debe adquirir el alumno. El programa constituye el eje de la actividad escolar al configurarse como un proyecto de acción.



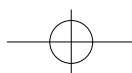
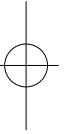
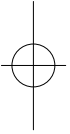
	LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
Concepto	
Ámbitos	
Agentes	
Características	

	La normativa que regula la evaluación en Orientación
Leyes Orgánicas	
Procesos y Resultados	
Centros Docentes	
Función Directiva	
Sistema Educativo	



JUAN SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

ANEXO 1
ANEXO 2



ESQUEMA DE LA ASIGNATURA.

- Modulo 1. La Orientación Educativa: delimitación conceptual, principios y evolución.
- Modulo 2. Los enfoques teóricos y los modelos de intervención psicopedagógica en la Orientación Educativa.
- Modulo 3. La Institucionalización de la Orientación.
- Modulo 4. Los programas de intervención Psicopedagógica.
- Modulo 5. La evaluación en la Orientación Educativa.
- Modulo 6. La investigación en Orientación Educativa.**

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Como vimos en el módulo anterior, cualquier proceso de diseño y desarrollo de programas de Orientación debe responder a las necesidades de los agentes u organizaciones que lo demanden, la investigación también debería dar respuesta a toda una serie de grandes interrogantes o problemas que la disciplina se plantea como consecuencia de su puesta en práctica. En Orientación Educativa una de las cuestiones fundamentales que convendría plantearse a la hora de desarrollar una investigación, es tener presente cuáles serían aquellas cuestiones o problemas que en orden a su prioridad deberíamos solucionar. En suma, se trataría de desvelar cuál es el contexto de necesidades que deberán abordar los investigadores.

En el presente módulo, además de determinar las necesidades prioritarias en Orientación Educativa, convendría tratar cuestiones como, cuáles son los objetivos y métodos de investigación más empleados en Orientación psicopedagógica; de qué manera contribuyen a la solución de los problemas detectados; cuáles son las características de las finalidades u objetivos y de

qué forma se llevan a la práctica en los distintos niveles de la acción orientadora: el alumno, los centros o instituciones y las directrices o políticas de las distintas administraciones.

Con la finalidad de dar respuesta a los problemas planteados, los profesionales de la Orientación psicopedagógica, además de formular objetivos, aplicar métodos y diseños, recoger y analizar información, deben tener en cuenta los informes o estudios realizados por otros profesionales así como implicarse en otros proyectos de investigación. Ambas estrategias, revisión y participación en investigaciones, resultan fundamentales para hacerle frente a los problemas y necesidades que plantea la Orientación psicopedagógica.

La investigación es pues una herramienta potente en lo que a formación de los profesionales se refiere. El orientador no es en ningún caso un burócrata, un técnico que soluciona problemas mediante una serie de procedimientos rutinarios que aplica de la misma forma en todas las comunidades educativas. El orientador como investigador es ante todo un práctico reflexivo que junto al profesorado y otros agentes colabora en la solución de problemas.

Desde nuestro punto de partida, resulta relevante el análisis de la relación que se establece entre investigación y formación de profesionales de la Orientación. Dedicaremos un apartado del módulo a estudiar aquellos enfoques teóricos en la formación de profesionales de la educación que pueden ser asumidos por la investigación en la formación de profesionales de la Orientación Educativa.

Plantaremos, finalmente, cuáles son aquellos rasgos que debe caracterizar a la investigación en Orientación cara al futuro. Analizaremos el impacto de algunas metodologías en la investigación educativa y sus repercusiones en el campo de la Orientación.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Valorar cuáles son los problemas, cuestiones o necesidades más importantes en la investigación sobre Orientación psicopedagógica.
2. Comprender los rasgos o características más importantes de los métodos empleados en la investigación sobre Orientación psicopedagógica.
3. Analizar las consecuencias que ha tenido para la formación de orientadores y orientadoras el desarrollo de determinados enfoques en la investigación sobre Orientación Educativa.

4. Conocer cuáles son las últimas tendencias en la investigación sobre Orientación psicopedagógica.

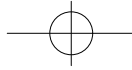
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

6. LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En la presentación del presente módulo comentábamos la idea de que cualquier investigación en Orientación Educativa debería dar respuesta a toda una serie de interrogantes o problemas que la disciplina se plantea como consecuencia de su puesta en práctica. Una de las cuestiones básicas entonces, es determinar cuáles serían aquellas cuestiones o problemas que en orden a su prioridad la disciplina debe dar respuesta. Una primera pregunta a responder se formularía de la forma siguiente; ¿cuál es el contexto de necesidades que deberán abordar los investigadores?



SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

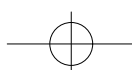
En el caso de la Orientación no se debe perder de vista cuestiones tales como (Santana,1993, pág. 127):

- ¿Cuál es la naturaleza de las intervenciones de ayuda?
- ¿Cuál es la manera adecuada de ofrecer esta ayuda y en qué campos o áreas es lícito que el orientador intervenga?
- Por último habría que analizar ¿en qué campos o áreas ha venido desempeñando tradicionalmente su función?. Esta tercera pregunta obedece a la dimensión práctica de la Orientación y en ella los nuevos y viejos problemas quedan entrelazados. Ello, no obstante, es positivo por cuanto comprender una disciplina supone rastrear sus antecedentes históricos y sus formas tradicionales de “hacer”, contraponiéndolas con los nuevos modos de actuación, que suponen la creación de paradigmas funcionales alternativos, a los que subyace una nueva realidad epistemológica.

La primera de estas tres cuestiones nos hace reflexionar sobre el concepto de ayuda y/o de apoyo. Qué significa, por ejemplo, considerar al servicio de Orientación como parte de los servicios de apoyo externo. En suma, ¿qué es eso del apoyo y/o ayuda?. ¿Es lo mismo hablar de ayuda en el sentido clínico del concepto que hacerlo desde una perspectiva pedagógica? A lo largo del manual, sobre todo en los primeros módulos, cuando hablamos de perspectivas, modelos, concepto, intentamos aclarar estas cuestiones.

La segunda de las cuestiones tiene que ver con la forma de poner en práctica la actividad orientadora. No es lo mismo creer y actuar desde una perspectiva en la que los profesionales de la orientación ayudan a solucionar problemas trabajando junto con otros profesionales de la educación que actuar desde la creencia que el apoyo prestado por los servicios de Orientación es una ayuda dada por un profesional experto en una determinada disciplina científica. Desde esta última concepción, el profesional de la Orientación es el que resuelve los problemas dedicándose el resto de agentes, sobre todo el profesorado, a poner en práctica dichas soluciones.

La tercera de las cuestiones tiene que ver con las áreas de conocimiento desde las cuales los profesionales de la Orientación han prestado sus servicios ¿Es necesario un profesional de psicología?; ¿de la pedagogía?; ¿o de la psicopedagogía?; ¿quiénes han venido desarrollando las tareas orientadoras en las comunidades educativas? Todas estas cuestiones que tienen su origen en la práctica contienen unos potentes argumentos para la reflexión teórica al mismo tiempo. El rastreo histórico del ejercicio de la profesión de



orientador/a y el estudio de su situación actual nos ayudará a comprender el alcance y la justificación de una serie de argumentos de naturaleza teórica.

6.1. Objetivos y métodos en la investigación psicopedagógica

Cuando un investigador inicia un proyecto de investigación, después de haber revisado distintos informes y comprobar lo que se ha investigado en la disciplina sobre el tema objeto de estudio, está orientado por una gran diversidad de objetivos, propósitos o metas que se derivan de los problemas que se haya planteado.

En Orientación educativa los objetivos en el ámbito de la investigación pueden agruparse en dos grupos o centros de interés sobre los que giran los posibles temas a estudiar. Por un lado todos los temas que tienen como objeto de la investigación al sujeto orientado. Podríamos citar, en este apartado, aquellos proyectos que tienen como finalidad ayudar al alumnado a mejorar su rendimiento o capacidades en habilidades básicas como la lectura, escritura y cálculo. Incluiríamos en este grupo todos los objetivos planteados en torno a los hábitos y destrezas personales, habilidades sociales y temas ocupacionales.

En un segundo grupo entrarían los objetivos que tienen como objeto la acción orientadora. Es decir, todos los trabajos relacionados con la forma cómo se desarrolla la tarea de orientar y que ayudan al profesional de la Orientación a ejercer en las mejores condiciones posibles la acción de orientar. Por ejemplo, si realizamos una investigación sobre el fracaso escolar, nos ayudará a orientar al alumnado en su desarrollo profesional.

En definitiva, los dos grupos antes mencionados afectan, el primero, al contenido de la Orientación. Es evidente que los objetivos de investigación planteados en este grupo se pueden compartir con una o más disciplinas relacionadas con las ciencias sociales. En cuanto al segundo de los grupos, como decíamos, afecta a la forma. Es decir estudia básicamente aquellos procedimientos que nos explican cómo se hacen las cosas. Es una investigación centrada en el ámbito educativo.

Los métodos son, desde la perspectiva que venimos adoptando, unos procedimientos que orientan la recogida y el análisis de datos. Estos datos son los que nos aportan la información suficiente para resolver las cuestiones planteadas y dar respuesta también a los objetivos formulados. Los objetivos de la investigación, entonces, determinan el tipo de métodos que han de ser seleccionados. Así, cuando nos interesa averiguar las características de determinados contextos institucionales y sociales de algún estudio relacionado con el origen y la evaluación temporal de algún tema, utilizaremos

una metodología histórico-comparativa. Si lo que pretende el investigador es establecer relaciones de causalidad entre varias variables que intervienen en el proceso orientador, entonces es preferible optar por una metodología cuantitativa. Nos estamos refiriendo a una serie de estudios que son susceptibles de cuantificación y análisis estadístico.

La metodología cualitativa, se basa en un tipo de estrategia de investigación mucho más flexible e interactiva que las propias de la metodología cuantitativa. Utiliza la entrevista, los grupos de discusión, la observación participante, el trabajo de campo como técnicas más frecuentes para obtener los datos necesarios. El estudio de casos particulares suele ser el modelo que mejor se ajusta a las características de esta metodología. En el campo del asesoramiento en general y de la acción tutorial, en particular, se está empleando esta metodología para ayudar a explicar determinadas situaciones institucionales que requieren de un análisis mucho más preciso que el que puedan ofrecer otras metodologías que priorizan otros aspectos más cuantitativos o generales.

La metodología o investigación evaluativa, pretende obtener información sobre algún aspecto muy específico de la Orientación psicopedagógica. Nos referimos, por ejemplo, a la valoración de la eficacia de un programa de intervención.

La relación entre los objetivos de una investigación y la metodología a utilizar es muy estrecha. En muchas ocasiones para alcanzar un objetivo concreto es necesario utilizar, indistintamente, varios métodos con sus respectivos procedimientos e instrumentos. Con frecuencia, se reflexiona poco en el planteamiento de los objetivos sin caer en la cuenta que un objetivo bien planteado condiciona en parte el método o los métodos a emplear.

6.1.1. Método histórico-comparativo

Como su propio nombre indica, el método histórico-comparativo hace alusión a la investigación de una serie de hechos que tienen su génesis en el pasado. Los investigadores deben fundamentar sus argumentos en datos procedentes de archivos, documentos, informes, bases de datos, historias biográficas, etc. Un ejemplo de estos estudios, muy utilizados en la actualidad, es la comparación entre los datos pertenecientes a toda una década y relacionados con el abandono escolar, o en la evolución del absentismo durante una serie de años. Desde el punto de vista de la Orientación educativa, el estudio y evolución seguido por los programas de acción tutorial en un centro, encajan perfectamente dentro de esta metodología.

Los investigadores que emplean este tipo de métodos parten del principio que el análisis histórico puede contribuir a comprender mejor un determinado ámbito de actuación en una organización. Sin embargo, también esta metodología tiene sus limitaciones pues si bien nos ayuda a comprender cómo han funcionado las cosas en el pasado, tiene poca influencia en la explicación de las causas y consecuencias que pueden tener determinadas acciones en el presente y en el futuro.

En nuestro contexto cultural y basándose en el análisis de documentos teóricos y prácticos Castellano y Delgado (1993) analizan la evolución gradual que ha experimentado el modelo de Orientación en Andalucía desde la creación de los equipos de promoción y Orientación educativa hasta la actualidad y que cristaliza actualmente en el Plan de Orientación en Andalucía.

Otros autores como Braaksman y Heinink (1993) analizan agencias de apoyo educativo en países europeos y obtienen evidencias de que la organización y funcionamiento de los servicios de apoyo en un país, en ámbitos como el desarrollo curricular y la Orientación académica, depende de la tradición de cada sistema educativo al establecer la autoridad. (Rincón y Vidal, pág.441. En Bisquerra, 1998).

En suma, las investigaciones en Orientación educativa realizadas desde la perspectiva histórica no sólo nos ayuda a comprender cómo han evolucionado determinados ámbitos de investigación en contextos muy diferentes al nuestro (p.e. si revisamos los sistemas de Orientación en otros países europeos y su evolución histórica correspondiente), sino que nos permite, mediante la comparación, acercarnos al análisis de esos mismos ámbitos en nuestros contextos más próximos.

6.1.2. Métodos cuantitativos

Los métodos cuantitativos toman datos de situaciones educativas, de rendimiento del alumnado, de profesorado, de las familias y fundamentalmente miden variables, rasgos o características que generalmente se representan en valores numéricos. La descripción de tales variables posibilita la búsqueda de relaciones mediante el análisis estadístico más adecuado. Un ejemplo de metodología cuantitativa lo tenemos en el estudio realizado por Hernández (2002). Mediante un cuestionario que se aplicó a todos los servicios de apoyo de la Comunidad Autónoma de Canarias, medía una gran cantidad de rasgos de cada uno de estos servicios (nivel de conocimiento del profesorado con respecto a cada uno de los servicios; nivel de formación de los agentes implicados en cada servicio; funciones más empleadas, etc.). Una vez vaciadas las respuestas y realizado el análisis estadístico, le permitió obtener

una considerable cantidad de conclusiones que nos explican cómo vienen funcionando los servicios de apoyo en Canarias y sobre todo cuáles son sus perspectivas futuras.

Los métodos descriptivos más empleados son el cuestionario-encuesta y el estudio de casos. Los primeros, también pueden emplearse como técnica o instrumento de medida, recogen las opiniones personales con respecto a los ámbitos objetos de la investigación. Generalmente se selecciona un grupo o muestra que sea representativa de otra muestra más amplia. La muestra en los estudios del alumnado, por ejemplo, debe ser lo suficientemente representativa como para poder extrapolar los resultados obtenidos en la investigación. Se emplean a su vez diversos métodos para seleccionar a una muestra que garantice su nivel de representatividad. Las personas elegidas en las muestras (alumnado, profesorado, familias, otros, etc.) suelen responder a un cuestionario o encuesta que ha sido preparado con anterioridad. El investigador mediante el análisis de las respuestas de la muestra seleccionada trata de establecer las relaciones oportunas en el grupo más amplio de procedencia.

El estudio de casos plantea la descripción de las características de un solo sujeto u objeto del estudio. Puede ser una persona, una organización, un grupo o una comunidad. Es en definitiva, una entidad única a la hora de recoger y analizar los datos. El estudio de casos generalmente admite la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Dado que se trata de un caso único conviene emplear distintas metodologías para obtener evidencias suficientes que permitan un estudio en profundidad del caso investigado.

Los métodos cuantitativos se emplean con mucha frecuencia en la investigación experimental. Un tipo de investigación que permite analizar las relaciones de causalidad entre una o más variables independientes y una variable dependiente que presumiblemente refleja los efectos de los cambios introducidos. Se manipulan deliberadamente las condiciones de diferentes grupos de sujetos y se analizan los resultados obtenidos. El método experimental permite analizar la influencia relativa de un programa o método de enseñanza que se aplica deliberadamente a grupos de sujetos previamente aleatorizados para ver qué efectos produce (Rincón y Vidal, 1998, pág.442).

En el ámbito de la Orientación educativa se emplea con frecuencia el análisis de relaciones de causalidad en los estudios específicos del alumnado con necesidades educativas especiales. Otra investigación realizada con la misma metodología y relacionada con la educación especial es la desarrollada por Shechtman (1996). En ella se trataba de contrastar la incidencia de los modelos de Orientación que tienen como finalidad modificar las actitudes

del profesorado con respecto al tratamiento que requiere la atención a la diversidad en el aula.

6.1.3. Métodos cualitativos

La descripción de las interpretaciones que hacen las personas implicadas en una investigación mediante la explicación de los significados que pueden tener determinados acontecimientos, requiere la utilización de una serie de estrategias interactivas como la entrevista en profundidad y la observación participante que forman parte de la metodología denominada cualitativa. Tradicionalmente esta metodología ha aparecido enfrentada a la metodología tradicional o cuantitativa. Después de una larga polémica entre ellas, se ha demostrado (Cook y Reichardt, 1986) que ambas pueden complementarse perfectamente y que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa es una herramienta eficaz para explicar y dotar de significado los acontecimientos que suceden en la vida de las aulas y de las comunidades educativas.

La metodología cualitativa se presenta como más adecuada cuando se pretende analizar, describir o explicar los procesos globales que intervienen en la Orientación educativa. Los programas de acción tutorial, las medidas de atención a la diversidad, la propuesta curricular del centro, implica una serie de percepciones y concepciones desde el punto de vista de los agentes intervinientes en el desarrollo de tales acontecimientos. Desde el punto de vista de los orientadores y orientadoras que participan en el asesoramiento y apoyo del proyecto educativo y curricular de un centro, por ejemplo, supone la explicación detallada del significado que tiene para ellos una serie de prácticas vinculadas con el desarrollo de la acción orientadora en las comunidades educativas. Los métodos etnográficos, típicos en la metodología cualitativa, contribuyen a clarificar los problemas de la orientación en los estudiantes o el papel que pueden desempeñar los orientadores/as en el desarrollo familiar y su implicación en la vida de los centros.

La investigación-acción, otro de los métodos más característicos en la metodología cualitativa, lo analizaremos con detenimiento en un apartado posterior, pretende implicar a los profesionales de la educación en el análisis de su propia práctica. El protagonismo de los sujetos implicados en este tipo de métodos, es tal que, uno de sus rasgos característicos es su participación en el diagnóstico, la detección de necesidades, la planificación y desarrollo de las acciones a desarrollar hasta el planteamiento de propuestas de mejora. A través de un largo proceso se efectúa un seguimiento con recogida sistemática de información sobre distintos planes de acción que conforman la

base de nuevas reflexiones y posteriores propuestas para mejorar la intervención psicopedagógica.

Entre las investigaciones realizadas en el campo de la Orientación educativa que han empleado la metodología cualitativa destaca la realizada por Seligman (1993, En Rincón y Vidal, 1998), que estudió los procesos de Orientación que se basan en grupos de trabajo con orientadores y padres de alumnos discapacitados. El papel del orientador como agente de cambio, a través de los equipos psicopedagógicos, podría potenciarse con investigaciones derivadas de la investigación - acción, y que se basan en la revisión de la propia práctica orientadora. Según Rus (1996, En Rincón y Vidal, 1998, pág.444), habría que contemplar tres ámbitos nucleares: los contextos familiares, el trabajo en colaboración entre equipos y profesores y el papel de los medios de comunicación social e informáticos.

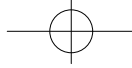
En resumen, los métodos cualitativos enfatizan la comprensión de la conducta humana desde el punto de vista de quien actúa. La metodología cuantitativa, en cambio, prioriza los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estudios subjetivos de los individuos.

6.2. La investigación y la formación de orientadoras y orientadores

Es complicado establecer dónde se podrían situar los límites entre la investigación y la formación. Si bien es verdad que desde el punto de vista educativo, la formación del profesorado, por ejemplo, se presenta como un campo con sus teorías propias y con abundantes investigaciones realizadas, no es menos cierto que todo acto investigador constituye en sí mismo una actividad formativa por excelencia. Si a esta consideración añadimos el estado actual en el que se halla la disciplina de la Orientación, investigación y formación deberían ser dos campos que caminan en paralelo.

En los módulos precedentes que conforman este manual hemos venido describiendo a los profesionales de la Orientación como sujetos capaces de diseñar programas de intervención psicopedagógica, de prestar ayuda y apoyo al seguimiento de dichos programas y posteriormente evaluar su eficacia y valoración de acuerdo con unas metas que han sido establecidas previamente. Desde esta consideración, el orientador /a se presenta ante todo como un investigador de su actuación práctica.

La Orientación como disciplina se enmarca en el campo de las Ciencias de la Educación y por lo tanto los cambios introducidos por la investigación educativa en su conjunto no están al margen de los cambios y la evolución que se ha ido produciendo en el ámbito de la Orientación educativa. Los orientadores y orientadoras no sólo se ocupan de la atención personal de



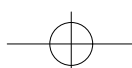
alumnos con necesidades educativas especiales, atención de corte terapéutico, sino que abarcan la prevención de problemas y la facilitación del desarrollo en las instituciones educativas y comunitarias. Quiere esto decir que el abanico de posibilidades, tanto en la formación como en la investigación, es tan amplio como amplio es el espectro de temas de estudio en el campo de las Ciencias de la Educación en general.

El análisis que hace el profesor Gimeno (1983) de los distintos paradigmas de formación de profesores ha servido de hilo conductor a Santana (1993) para reflexionar sobre una serie de paradigmas o modelos que se dan en la formación de orientadores y orientadoras:

6.2.1. El enfoque técnico

Las notas características de este paradigma, según Gimeno (1983) son las siguientes:

- Elaboración de taxonomías de competencias que convenientemente aplicadas garanticen la eficacia del técnico.
- Adopción de un enfoque conductual que presupone que el período de formación derivará en cambios en la conducta del profesional, acordes con los objetivos determinados por las competencias.
- La formación propiciada gira en torno a los medios, puesto que para el tecnicismo no cuenta la discusión sobre los fines.
- El profesional se inviste de la neutralidad que le otorga la técnica, ya que el conocimiento se utiliza para resolver problemas no para descubrirlos y plantearlos. Subyace, por tanto, una versión industrial-eficientista de la formación del profesional.
- Se asume el principio de que el objeto de estudio puede ser diseccionado en sus elementos componentes sin destruir o alterar su significado unitario.
- En suma, de lo que se trata es de dotar al profesional de competencias (“incluso desde el enfoque humanista que estaría en las antípodas del enfoque conductual”). La diferencia estriba en cuáles son las competencias a alcanzar, qué grado de generalidad poseen, cómo están conectadas entre sí, y qué método se aplica para su adquisición. (En Santana, 1993, pág.129).

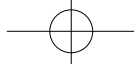


El paradigma técnico, en suma, trata de alcanzar la eficacia en la actividad orientadora. Intenta descifrar cuáles son aquellas variables, que el orientador utiliza en su relación con sus clientes, y que estadísticamente han demostrado altas cotas de eficacia. Una vez descifradas esas variables la formación consistiría en dotar a los profesionales de la Orientación de las competencias necesarias para que puedan desarrollar su actividad profesional con una eficacia garantizada. Según Gimeno, (1983) en la investigación sobre la eficacia, el paradigma proceso - producto es el más utilizado y su esquema podría ser el siguiente:

- Diagnóstico de los orientados antes de recibir Orientación.
- Observación detenida de la actuación del orientador mientras interviene (proceso).
- Analizar los resultados de los clientes después de la Orientación (producto).
- Correlacionar los datos obtenidos (en los dos últimos pasos) para seleccionar los rasgos o conductas que más alta correlación hayan dado y convertirlos en el retrato del orientador eficaz (prototipo).

En el paradigma técnico de formación el perfil de orientador que se persigue es el de gestor u organizador especialista. Este perfil es coherente con el proceso de industrialización surgido en la sociedad occidental. A principios de la década de los 50, la tecnología de la educación fundamentada en la psicología conductista pretendía controlar la conducta humana (Yinger, 1986). La idea del orientador como gestor de los cambios propuestos pretendía, mediante la información proporcionada a los orientadores asistentes a cursos de formación, cambiar su conducta según los intereses prefijados en el programa de formación. En la Universidad de Pennsylvania se aplicó el Inventario de Actitudes del Asesor Escolar para constatar si se habían efectuado cambios en las actitudes de los asesores después del entrenamiento. Las mismas se situaban en un continuo que iban de la actitud del orientador como poderoso gestor del “statu quo” hasta la actitud del asesor como poderoso gestor del cambio, en una escala de seis puntos tipo Likert (Baker y Hansen, 1972.)

En nuestro país destacan los planteamientos formulados por Rodríguez Espinar (1985,1986). Este autor es partidario de la formación de orientadores desde las perspectivas de las competencias profesionales. Siendo consciente



de las críticas que se han realizado a este modelo de formación, el propio autor, puntualiza lo siguiente:

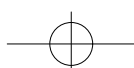
- La filosofía y concepción de la Orientación no está por formar profesionales-robots.
- Nadie asume que exista una única forma de aproximación a la realidad.
- En última instancia, la adopción de este modelo se justifica por una necesaria y urgente concreción de la tareas que deben asumir los responsables de la formación de orientadores.

Rodríguez Espinar ahondando más en su defensa del modelo basado en competencias, hace una selección de aquellas áreas y competencias a las que habría que tender en un programa de formación. Cada una de estas áreas se acompaña de una serie de objetivos generales a alcanzar. Las áreas mencionadas son (págs. 268-269):

1. La relación personal en Orientación.
2. Diagnóstico y Orientación.
3. Consulta y Formación.
4. Procesos de enseñanza y logros educativos.
5. Desarrollo y educación vocacionales.
6. Información académica, vocacional y profesional.
7. Recursos especializados de ayuda y consulta.
8. Desarrollo y coordinación de programas de Orientación.

Como decíamos anteriormente, este modelo ha recibido críticas muy duras (Gimeno, 1983). En un trabajo de Rodríguez Moreno (1986) se resumen las críticas más corrientes a este modelo de formación de orientadores:

- Planteamiento metodológico que contiene paradojas internas.



- Fomenta el elitismo, deja mermada la función del maestro.
- Impide el conocimiento intuitivo que se puede alcanzar en el decurso de la formación del alumno.
- Exige dedicación individualizada a cada estudiante.
- Materiales altamente sofisticados.

6.2.2. El cambio y el agente de apoyo

El orientador como promotor de cambio es un modelo, (una metáfora) que parte de la suposición de que la educación y, por lo tanto la Orientación, es una herramienta que posibilita la introducción de distintos cambios que mejoren el funcionamiento global de la sociedad. Esta perspectiva en la formación de los orientadores y orientadoras se plantea desde el punto de vista sociológico (Osipow, 1968; Menacker, 1976). La orientación, en definitiva, es un recurso que promueve el cambio social y cultural.

Es imprescindible entonces formar a orientadores y orientadoras para que sean capaces de liderar tanto en las instituciones escolares como en la comunidad social aquellos cambios que optimicen y /o transformen el funcionamiento de las organizaciones. Según Gimeno (1983) desde esta perspectiva los programas de formación de orientadores perseguirían:

- Dotar al profesional de instrumentos intelectuales que le ayuden a conocer e interpretar las situaciones complejas.
- Implicarle en actividades de promoción comunitaria al objeto de dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social exterior.

Si consideramos al curriculum como un instrumento de transformación social, el modelo de formación que presentamos es coherente con la idea de que la sociedad y sus organizaciones, entre ellas las escuelas, pueden cambiar siempre y cuando las alternativas de cambio estén pensadas desde el punto de vista de la mejora social en su conjunto. Como el propio autor indica, el mayor obstáculo de este modelo es la no derivación de conclusiones prácticas para la formación del profesor. (En Santana, 1993, pág.135).

6.2.3. El enfoque técnico-crítico

Trata de superar las deficiencias del modelo técnico de formación. El enfoque técnico que ha caracterizado a la investigación experimental tradicional parte de la idea “trabajar sobre” (Pine, 1981). Según este autor la investigación puede ser descrita como un proceso tecnológico que responde a la acción catalizadora de los investigadores. Estos mantienen el lugar de las decisiones fuera de la escuela y lejos de los asesores escolares (Santana, 1993). De esta forma el papel desempeñado por el profesorado y otros agentes de apoyo a la escuela es mínimo. Los auténticos protagonistas de la formación son los expertos que planifican y desarrollan los programas formativos al margen de las necesidades y de la implicación del profesorado y asesores del centro.

Según Gimeno (1983), las notas características de este modelo de formación son:

1. Posibilita que el profesional se perciba como un reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo.

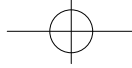
2. Entiende la formación pedagógica como un instrumento crítico y técnico para la práctica, valorándose el conocimiento que se produce desde la práctica y las alternativas ofrecidas por los prácticos para la solución de sus problemas cotidianos.

3. Integra la formación personal y profesional, admitiéndose el valor de la personalidad para explicar la acción profesional pero enfatizando el valor del conocimiento como vía de educación de la propia personalidad.

4. Defiende la competencia epistemológica, entendida esta como la capacidad de saber responder adecuadamente ante diferentes situaciones o como un método para encontrar la respuesta más que poseer ésta de antemano.

5. Valoración crítica de lo que se ha hecho a través de la autorreflexión y la reflexión compartida con otros profesionales y con los alumnos. La reflexión crítica es considerada como un instrumento fundamental de mejora de la práctica. (En Santana, 1993, pág. 135).

La caracterización de este modelo destaca el valor de la mejora de la práctica para adecuarla a los contextos de trabajo. En este sentido, la formación



SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

de orientadores debe incidir en la adquisición de la habilidad de “aprender a aprender”, pues sólo desde el aprendizaje de esta habilidad, los orientadores en ejercicio podrán rentabilizar el conocimiento procedente de las múltiples tareas que los agentes de apoyo realizan cotidianamente en los centros escolares. Valorar las prácticas de otros colegas y el aprendizaje en colaboración adquieren un gran valor desde esta perspectiva.

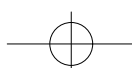
Otros de los valores relevantes de este enfoque es la experiencia de aprendizaje. Sobre ellas recae el peso de la investigación creadora y de la reflexión crítica. De esta forma el predominio de la teoría de los enfoques tradicionales de formación se equilibra al poner teoría y práctica no como opciones contrapuestas sino como totalmente complementarias. La una no tendría sentido sin la otra. La formación de orientadores y orientadoras, en definitiva, necesita de un conocimiento teórico propio de la disciplina pero que sirva para dar respuesta a los problemas que acontecen en la vida de las comunidades educativas.

6.3. El futuro de la investigación en Orientación Educativa

La investigación experimental ha producido una gran cantidad de estudios en las últimas décadas que se han caracterizado por su poca utilidad para comprender el mundo de la práctica y de los prácticos. La mayoría de esos estudios pueden catalogarse de inconsistentes, tentativos, poco fiables y lo que es más importante, poco relacionados con la práctica escolar (Beltrán, 1985; Pine, 1981; Pérez Gómez, 1983; Escudero, 1987).

La metodología cuantitativa generalmente empleada, (uso de la encuesta-cuestionario para luego generalizar sus resultados), no ha proporcionado conclusiones valiosas para la mejora de la práctica y el conocimiento de la misma. El clima desfavorable creado por la metodología cuantitativa ha creado un movimiento en favor de otro tipo de metodología que proporcionase resultados más satisfactorios. Según Campbell (1986) una de las características de las Ciencias Sociales en los Estados Unidos es la controversia entre modos de conocimiento cuantitativo frente a modos de conocimiento cualitativo.

Esta lucha dicotómica entre ambas metodologías, no refleja (como comentábamos en el apartado 6.1) el panorama actual de la investigación en educación y en las Ciencias Sociales en su conjunto y que no es otro que la complementariedad entre ambas metodologías. Se ha demostrado que el trabajo conjunto entre ambas tendencias resulta mucho más útil a la investigación en general que el empleo de una sola de esas metodologías (Cook y Reichart, 1986; Katz y Festinger, 1953). Apostar por la complementariedad



entre ambos métodos no debe significar la renuncia a las señas de identidad de cada uno de ellos, pues los instrumentos, técnicas y procedimientos empleados varían sustancialmente de una a otro.

En el siguiente cuadro, que es el resultado de un estudio realizado por Santana (1993, págs.139-140), a partir de las aportaciones de diferentes autores (Filstead, 1986; Cook y Reichart, 1986; Campbell 1986; Alvarez Méndez, 1986), se destacan las características más notables de ambas metodologías de la investigación:

	Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
Rastreo histórico	Surge en el s. XV y XVI. Visión estática del mundo, fe en la razón y en los sentidos para hacer ciencia y comprender el mundo, son las características del pensamiento conocido como realismo y positivismo lógico (Kant, Hobbes, Hume, Berkeley, Bacon..).	S. XVIII y XIX, se cuestiona el método y la lógica de la ciencia para la comprensión de los fenómenos humanos. Para los idealistas alemanes el mundo social no es dado sino creado por los sujetos que viven en él.
Supuestos	Mecanicistas y estáticos provenientes del modelo positivista de las ciencias naturales	Evolutivos y dinámicos, inspirados en la tradición humanista
Derivaciones conceptuales	Concepción mecanicista del orden social y natural. Los sujetos se comportan como sujetos reactivos ante su medio social	Concepción dinámica, mutable y negociada del orden social. Los sujetos son considerados agentes activos y creativos en la construcción y determinación de la realidad
Tipos de Investigación	Nomológica, psicométrica, de laboratorio, experimental, científica.	Ideográfica, etnometodológica, de campo, naturalista, humanista.
Creencias metodológicas	Se puede obtener conocimiento objetivo para apresar la realidad. El investigador no interviene para garantizar la objetividad. Planteamiento metodológico cerrado: tras la formulación de hipótesis el investigador debe adecuarse al diseño prefijado Metodología diseñada para comprobar teorías	La objetividad es la suma de intersubjetividades. El investigador no puede dejar de participar en el entorno y observar su incidencia en él. Planteamiento metodológico abierto: se parte de "conceptos sensibles" que tratan por medio de descripciones, captar el significado de los hechos. El método se perfila en la investigación. Metodología diseñada para descubrir teorías
Dialéctica teoría-práctica	Los datos se utilizan para corroborar o falsear teorías. El valor de éstos se encuentra mermado y mediatizado por la concepción del para qué han sido extraídos. Escasa dialéctica	Rechazo de la dependencia asumida hacia unas cuantas abstracciones cuantificadas. Rechazo de la búsqueda de objetividad a través de la cuantofrenia y la testomanía.
Técnicas	Test estandarizados, entrevistas estructuradas, observación no participante, etc.	Observación participante, entrevistas en profundidad, registros de incidentes, etc.

La investigación en Orientación no ha estado al margen de la polémica dicotómica suscitada con los tipos metodológicos descritos en el cuadro anterior. El predominio ejercido, durante bastantes décadas, por la metodología cuantitativa tampoco ha generado un conocimiento útil para la práctica de la acción orientadora en las comunidades educativas ni ha propiciado la integración entre teoría y práctica. No podemos decir tampoco que la metodología cualitativa haya proporcionado un número importante de investigaciones que hayan mejorado sustancialmente el panorama de la Orientación en los centros y en las aulas. El problema de fondo radica en que los orientadores y orientadoras apenas llevan a cabo investigaciones y, con frecuencia, cuestionan la relevancia e importancia de la misma en su mejora profesional (Santana, 1993).

A continuación se analizarán dos modalidades de investigación que pueden contribuir al desarrollo de nuevas y fructíferas investigaciones en el campo de la Orientación educativa. Nos referimos a la investigación acción y a la investigación evaluativa. En la primera los orientadores actúan como sujetos que pretenden influir en el proceso político a través de la recogida de información. En la segunda el orientador suele desempeñar un rol de evaluador de programas de cambio educativo con la finalidad de contribuir a su mejora. La puesta en práctica de futuras investigaciones desde la óptica de estos planteamientos puede redefinir la nueva figura y perfil del orientador y su papel en las comunidades educativas.

6.3.1. La investigación-acción

La aportación más significativa de la investigación-acción a la investigación educativa en general es el análisis de los contextos naturales, donde tiene lugar el hecho educativo. Se ha demostrado que si la investigación educativa carece de utilidad, la investigación-acción es una de las vías posibles para alcanzarla. Ha recibido varios nombres como investigación colaborativa, investigación en el aula, investigación crítica, investigación interactiva, etc. Aunque con matices diferenciales presentan una serie de matices comunes referidos a las siguientes cuestiones que Escudero, (1987. En Santana, 1993, pág.143) ha analizado de la siguiente forma:

a) Qué investigar. A la hora de generar investigación, la práctica educativa va a primar sobre la teoría. La práctica educativa, tal como se ha desarrollado en los contextos naturales y son percibidos por los prácticos, es el objeto principal de investigación e indagación.

b) Quiénes realizan la investigación. Se defiende la idea de que en la toma de decisiones, profesores, alumnos, padres, asesores, administradores, deben tomar decisiones conjuntamente a la hora de delimitar los problemas, diseñar la investigación, recoger datos, interpretar y valorar el proceso y los resultados finales de la investigación.

c) Cómo investigar. Se acude a la triangulación de perspectivas y a la triangulación de métodos en un intento de combinar diferentes fuentes de información y de acceso a la realidad investigada; la negociación garantiza la participación paritaria (democrática) de todos los que intervienen en la investigación.

d) Para qué investigar. Se investiga con el objeto de tomar decisiones encaminadas a resolver los problemas y a mejorar y cambiar la práctica educativa.

e) Naturaleza del objeto de investigación. Frente a la concepción de las prácticas de enseñanza como objetos naturales “sobre” los que se investiga, se asume la idea de la enseñanza como una práctica social construida por los sujetos que en ella participan.

f) Bases epistemológicas. Se sustenta en una concepción de la educación como una realidad humana, personal, moral, ética y expresiva, al tiempo que socialmente construida y comprometida. La teoría es un proceso de acción-reflexión, realizado por el propio profesional de la educación, capaz de dar cuenta de las acciones educativas emprendidas.

Con respecto a los métodos tradicionales más usuales en la investigación educativa, la investigación acción supone un gran avance en la superación de la división establecida entre teoría y práctica. Es una apuesta por un nuevo modelo de investigación que puede generar conocimiento útil para el desarrollo de la práctica educativa.

La investigación-acción enfatiza el protagonismo de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, profesorado, familias, agentes de apoyo, etc.). Desde este modelo de formación - investigación se produce una intensa reconsideración de las funciones de los orientadores y orientadoras en la vida de los centros escolares. Los agentes de apoyo y asesoramiento se ven totalmente implicados en el proceso de construcción del conocimiento en un papel de igualdad con otros agentes que participan en las comunidades educativas.

Desde el punto de vista de la formación, se entiende que los profesionales implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje si recibieran una formación adecuada podrían implicarse, en un trabajo en colaboración, para investigar sobre la acción generada en cada una de las aulas. Queremos destacar la importancia que se le otorga a la colaboración desde los métodos de la investigación acción. No se puede dar por sentado que por el hecho de que distintos profesionales se reúnan físicamente en un lugar determinado, la colaboración está conseguida. Hargreaves (1996) ha dejado constancia de los males de las falsas colaboraciones en las organizaciones escolares. Es necesario que los grupos que se disponen a trabajar juntos reflexionen antes sobre aspectos que condicionarán posteriormente el desarrollo de sus trabajos. Nos referimos a cuestiones tales cómo: qué entendemos por colaboración; qué supone a nuestro colectivo asumir la colaboración como principio; cuáles son sus problemas más tangibles; cuáles son sus beneficios, etc.

Aunque parezca que la investigación acción resuelve todos los problemas en cuanto a la formación de agentes de apoyo, pues propicia el desarrollo personal y profesional de los asesores escolares y resulta ideal para identificar sus teorías prácticas, es un modelo que en la actualidad encuentra serias resistencias para su implantación definitiva. Las cuestiones organizativas referentes a los esquemas de funcionamiento en la práctica de cada uno de los servicios de apoyo interno - externo a los centros son una barrera que resulta muy difícil de superar. La investigación acción necesita no sólo un cambio en la actitud personal de cada uno de los sujetos, es necesario también reflexionar sobre cuáles son las condiciones de trabajo ideales que favorezcan el ejercicio de una labor profesional que se debe caracterizar por el aprendizaje y la investigación sobre la propia práctica.

6.3.2. La investigación evaluativa

Por investigación evaluativa entendemos simplemente la acumulación de información sobre una intervención –programa– sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias (Alvira Martín, 1985, pág. 29). En este sentido la investigación evaluativa aporta información para apoyar decisiones en torno a recursos disponibles y para la revisión y mejora de la intervención. Es el propio profesional el que emite una serie de juicios valorativos que ayudan a tomar decisiones que mejoran la intervención. Recibe distintos nombres según el ámbito investigado. Puede denominarse evaluación de necesidades, de programas, de instituciones o de políticas educativas.

El análisis de necesidades resulta imprescindible para conseguir la implicación de los participantes en la investigación durante su desarrollo. Son

varias las formas que puede adoptar el análisis de necesidades, desde el uso de técnicas como la bola de nieve, hasta el estudio de autoinformes de los sujetos objeto de la investigación o el análisis documental que aporte datos sobre los sujetos implicados. Entre las investigaciones desarrolladas recientemente destaca la realizada por Castellano (1994) sobre la evolución de las necesidades de Orientación educativa en universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada..

El creciente interés despertado por la evaluación de programas ha facilitado el desarrollo de las estrategias interactivas grupales. La evaluación de programas, en suma, aporta información relevante sobre los procesos de creación y desarrollo de programas. Así Broadbridge (1996) explora el enfoque tradicional y de desarrollo en la Orientación académica. La investigación evaluativa realizada ofrece reflexiones sobre un sistema de Orientación de estudiantes y valoraciones sobre su implantación en un instituto británico. Carbonero (1996) ha evaluado un programa de Orientación vocacional con alumnos de Secundaria y con alumnos de Primaria (En Bisquerra, 1998, pág.444).

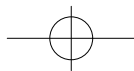
Cabría señalar algunas de las características que según Rodríguez Espinar (1986) acompañan a buena parte de los planteamientos de la evaluación de programas. Según dicho autor, ésta debería ser la vía en la que se encuadre la investigación en Orientación Educativa (En Santana, 1993 págs. 150- 151):

- a) Estar inserta en un marco real y responder a un problema real.
- b) La selección del problema a investigar debe hacerse con el criterio de prioridad de necesidades que deben satisfacerse en el lugar donde se conduce la investigación.
- c) La investigación debe basarse en la filosofía de mejorar la práctica de la Orientación, entendida esta mejora no sólo como mayor eficacia, sino mejor comprensión del por qué de la eficacia.
- d) Debe, por tanto, atender a los efectos de nuevas estrategias de intervención.
- e) Debería incluir la obtención de información acerca de los efectos colaterales de la intervención, además de los previstos.
- f) Debería permitir la participación del mayor número de agentes de intervención, tanto en el diseño de la investigación como en su ejecución y análisis.

- g) Los resultados deben servir como base para la mejora del diseño de intervención y no como crítica personal negativa a los agentes de la misma.
- h) Debe integrar y hacer uso del mayor número de fuentes de información y análisis (tanto cualitativa como cuantitativa).
- i) Debería tener presente el mayor número de factores o variables, tanto de entrada, como de proceso y de producto.
- j) Debería tener en cuenta la dimensión longitudinal.
- k) La búsqueda de rigor metodológico será una constante preocupación, pero nunca deberá ahogar la propia dinámica de la investigación.
- l) Se deberá aprovechar cualquier ocasión que permita una reflexión personal o discusión teórica sobre el contenido de la investigación.
- m) Deberá contribuir a la reivindicación profesional. Para ello es necesario tener presentes los canales de comunicación con el sistema educativo y social en que se inserta.

La evaluación institucional se basa generalmente en el análisis de documentos como instrumentos que facilitan los procesos de autorrevisión. Méndez y Méndez (1995) estudian la planificación de la Orientación educativa y de la acción tutorial analizando los documentos que forman parte de los planteamientos institucionales de un Colegio Público y Couto(1993) realiza una evaluación inicial del plan general de un centro y de sus unidades organizativas. (En Bisquerra, 1998, pág.445).

La investigación evaluativa, en suma, intenta superar la polémica entre métodos cuantitativos y cualitativos pues aboga por asumir todas las críticas que se hagan con sentido común a ambas metodologías y postula que en la recogida de los datos y en el resumen de la investigación se introduzcan procedimientos cuantitativos tales como cuestionarios y escalas de clasificación así como otros de corte más cualitativo como las entrevistas en profundidad y la observación participante. La propuesta de Scriven (1967) podría ser un ejemplo de epistemología integradora ya que ofrece un planteamiento evaluativo situado a caballo entre ambos paradigmas (cuantitativo-cualitativo) o modos de conocer.

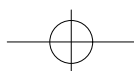
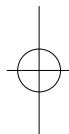
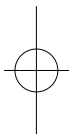


ACTIVIDADES

1. Después de leer, de forma comprensiva, la abundante información que presenta el tema sobre los tipos y modelos de investigación existentes, elabora un texto personal, no más de un folio, en el que dejes manifiestamente clara tu posición sobre la polémica tradicional entre los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa.

2. Busca en la bibliografía propuesta, o en otra que conozcas, al menos una experiencia que responda a las características de la investigación-acción. Procura que el alcance de la misma no supere los dos folios.

3. Reflexiona sobre el contenido de la siguiente frase. “ El trabajo conjunto entre orientadores y orientadoras con profesorado y familias es la mejor alternativa para su formación”. Intenta que esta reflexión no supere los dos folios.



BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ARNAL, J.; DEL RINCON, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor.

BLOCHER, D. (1971): ¿ Puede actuar el orientador como provocador eficaz de cambio?, En Miller, F: *Principios y servicios de Orientación escolar*. Madrid, Magisterio Español. Págs. 384-387.

BIZQUERRA ALZINA, R. (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.

COLAS, P. y BUENDÍA, L. (1995) : *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.

LATORRE, A.; RINCON, D. y ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gráficas 92.

PEREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, I, Métodos*. Madrid: La Muralla.

REPETTO, T. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.

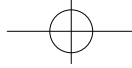
RODRÍGUEZ ESPINAR, S. y otros (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ MENDEZ, J. (1986): Investigación cuantitativa-investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. Introducción a la edición española del libro de T.D. Cook y Ch. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

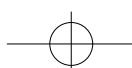
ALVIRA MARTÍN, F. (1985): La investigación española: una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 29. Págs. 129-141.

- BRAAKSMA, J. y HEININK, A. (1993): Educational support agencies in some european countries. *International Review of Education*, nº 39 (3). Págs. 207-221.
- BROADBRIDGE, A. (1996) : Academic advising - traditional or developmental approaches?: Student perspectives. *British Journal of Guidance and Counselling*, nº 24 (1). Págs. 97-111.
- BAKER, S. y HANSEN, J. (1972): School counselor attitude on a status - quo change agent measurement scale. *The School Counselor*. nº 19. Págs. 243-248.
- BELTRAN, J. (1985): Metodología y modelos en psicopedagogía. En J. Beltrán, *Psicología Educativa*. Madrid: UNED. Págs 45-78.
- BIZQUERRA ALZINA, R. (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- CAMPBELL, D. (1986): Grados de libertad y el estudio de casos. En T.D. Cook y Ch. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CARBONERO, A. (1996): Programa de orientación vocacional con alumnos de Enseñanza Medias. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 26. Págs. 165 - 173.
- CASTELLANO, F. (1994) : Evolución de las necesidades de orientación educativa en universitarios de la facultad de Ciencias de la Educación de Granada. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, nº 8. Págs. 57 - 74.
- y DELGADO, J. (1993): Aproximación a un modelo de orientación educativa en Andalucía. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. Nº 7. Págs. 143-155.
- COOK, T. y REICHARDT, C. H. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid; Morata.
- COUTO, M. (1993): Evaluación inicial del Plan General del Centro y de sus unidades de organización: instrumentos técnicos. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 153. Págs. 137-149.



 SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

- ESCUDERO, J. (1987): La investigación - acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* nº 3. Págs. 5-59.
- FILSTEAD, W. (1986) : Una experiencia necesaria en investigación evaluativa. En T. Cook y CH. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1983): El profesor como un investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, nº 2. Págs. 5 -74.
- HARGREAVES. A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, V. (2002): Sistemas de Apoyo Externo a los Centros Educativos. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de La Laguna.
- KATZ, L. y FESTINGER (1953): *Research methods in the behavioral sciences*. Trad. Al cast. 1972. Buenos Aires: Paidós.
- MENACKER, J. (1976): Toward a theory of activist guidance. *The Personnel and Guidance Journal*. Nº 6. Págs. 318 - 321.
- MENDEZ, L. y MENDEZ , P. (1995): Orientación y tutoría en la planificación educativa. *Aula Abierta*, nº 65. Págs. 143-162.
- OSIPOW, S. (1968): *Theories of Career Development*. Trad. Al cast. 1976. México: Trillas.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Págs. 426-478.
- PINE, G. (1981): Collaborative action research in school counseling: The integration of research and practice. *Personnel and Guidance Journal*. Nº 59 (8). Págs. 495-501.
- RINCÓN, D. y VIDAL, J. (1998): La investigación en orientación psicopedagógica. En *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Bisquerra (Coord.). Praxis. Barcelona. Págs. 437-448.



- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1985): Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de orientadores. *I Congreso de Orientación escolar y Profesional*. Madrid. Págs. 346-361.
- (1986): *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1986): *Teoría y proceso de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.
- RUS, A. (1996): La orientación educativa y los equipos psicopedagógicos en Andalucía: notas sobre su desarrollo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. Nº 9. Págs. 215 - 234.
- SANTANA, L. (1993): *Los Dilemas en la Orientación Educativa*. Cincel. Buenos Aires.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of Evaluation. En R. Tyler; R. Gagne y Scriven, M (Eds.): *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, Rand McNally.
- SELIGMAN, M. (1993): Group work with parents of children with disabilities. *Journal for Specialists in Group Work*, nº 18 (3). Págs. 115 - 126.
- SHECHTMAN, Z. (1996): Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: an empirical study. *Teaching and Teacher Education*. nº 12 (2). Págs. 137-147.
- YINGER, R. (1986): Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L.M. Villar (edit.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Aquellos procedimientos que orientan la recogida y el análisis de datos son

- a) Los instrumentos de la investigación.
- b) Las técnicas de la investigación.
- c) Los métodos de la investigación.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

2. La metodología o investigación evaluativa, en definitiva, lo que pretende es:

- a) Evaluar las posibles deficiencias encontradas en el proceso de investigación.
- b) Obtener información sobre algún aspecto muy específico de la Orientación psicopedagógica.
- c) Es una investigación específica relacionada con temas referidos a la evaluación.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

3. Los métodos que toman datos de situaciones educativas y que miden variables, rasgos o características que generalmente se representan en valores numéricos, se denominan:

- a) cuantitativos.
- b) cualitativos.
- c) histórico-comparativos.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

4. La investigación que permite analizar las relaciones de causalidad entre una o más variables independientes y una variable dependiente que presumiblemente refleja los efectos de los cambios introducidos, también se denomina.

- a) experimental.
- b) histórico-comparativa.
- c) cualitativa.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

5. La descripción de las interpretaciones que hacen las personas implicadas en una investigación mediante la explicación de los significados que pueden tener determinados acontecimientos, es propio de la

- a) investigación evaluativa.
- b) investigación cualitativa.
- c) investigación cuantitativa.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

6. En la investigación sobre la eficacia, el paradigma más utilizado es el

- a) proceso-producto.
- b) investigación-acción.
- c) investigación evaluativa.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

7. La perspectiva que subyace, en la formación de los orientadores y orientadoras, como promotora del cambio social y cultural es la:

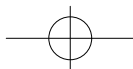
- a) perspectiva humanista.
- b) perspectiva conductual.
- c) perspectiva clínico-médica.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

8. Cuando los auténticos protagonistas de la formación son los expertos que planifican y desarrollan los programas formativos al margen de las necesidades y de la implicación del profesorado y asesores del centro, estamos hablando del enfoque:

- a) investigación-acción.
- b) cualitativo.
- c) técnico-crítico.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

9. La evaluación de necesidades, de programas, o de políticas educativas, puede denominarse también:

- a) investigación cualitativa.
- b) investigación-acción.
- c) investigación evaluativa.



SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

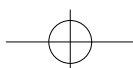
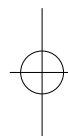
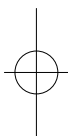
d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

10. La participación del mayor número de agentes de intervención, tanto en el diseño de la investigación como en su ejecución y análisis, es una característica que:

- a) Promueve la investigación cuantitativa.
- b) Debe marcar la investigación en Orientación en el futuro.
- c) Asume el enfoque técnico crítico.
- d) Ninguna de las tres respuestas anteriores es correcta.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

- 1. c
- 2. b
- 3. a
- 4. a
- 5. b
- 6. a
- 7. d
- 8. c
- 9. c
- 10.b



GLOSARIO DE TERMINOS

Investigación: Conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento. La investigación se lleva a cabo cuando tratamos de averiguar algo, eso implica que el concepto de verdad es central en la teoría del conocimiento.

Investigación Pedagógica: Está comprometida con la educación generalmente desde el enfoque cualitativo. Intenta alcanzar mejoras globales en la enseñanza e individuales de los sujetos implicados en la misma. En suma, trata de analizar la eficacia de la tarea o cómo mejorarla. Los destinatarios de los resultados obtenidos son los alumnos y las autoridades académicas y administrativas.

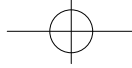
Investigación Evaluativa: Es la acumulación de información sobre una intervención, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos o consecuencias. La diferencia con otras formas de investigación es que como fruto de la evaluación /valoración se espera que quien investiga, intervenga en el proceso de la propia investigación.

Metodología: De acuerdo con la etimología, la metodología es la teoría del método o dicho de otro modo el estudio de las razones que nos permiten comprender por qué un método es lo que es y no otra cosa. La metodología estudia, pues, la definición, construcción y validación de los métodos.

Métodos cuantitativos: Intentan alcanzar el conocimiento objetivo gracias al estudio tanto del mundo social como del natural. Las ciencias naturales y sociales comparten una metodología básica, que son semejantes, no por virtud de la materia de que se ocupan sino porque emplean la misma lógica de indagación y procedimientos similares de investigación.

Métodos cualitativos: Ponen el énfasis en los hechos sociales como acción social, en los significados sociales internos y constituidos por el hacer de las personas en la vida cotidiana. Los significados se descubren con mayor frecuencia a través del trabajo de campo, deteniéndose y observando cuidadosamente a las personas y preguntándose por qué hacen lo que hacen, interrogándolas a veces cuando se hallan en la plenitud de su tarea.

Modelo: Es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad. Es una ordenación de recursos (materiales, libros, objetos, contenidos



SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

a utilizar en la enseñanza), técnicas (motivadoras, individualizadas, cooperativas, etc.) y procedimientos (analíticos, sintéticos, etc.) para alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo con el modelo previsto.

Intervención social: Principio de la Orientación centrado en la posibilidad de cambiar el contexto en el que se realice la intervención. El orientador o la orientadora se convierte en un agente de cambio.

Investigación etnográfica: Pretende describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos.

Proceso orientador: Secuencia de actos intencionados dirigidos a que el individuo alcance autonomía personal y madurez vocacional.

Programa: Instrumento organizativo que regula la actividad del profesor y el alumno. Índice y norma de toda actuación docente. Recoge el conjunto de conocimientos y experiencias, actitudes, habilidades y destrezas que debe adquirir el alumno. Es, en suma, un proyecto de acción en el que aparecen explicitados con un orden secuencial y coherente los objetivos educativos, los contenidos de enseñanza, las actividades que se van a realizar en función del tiempo y otros factores. El programa constituye el eje de la actividad escolar.

