

Sumario

Presentación.....	3
La función orientadora: claves para la acción <i>Sebastián Rodríguez Espinar</i>	5
Roles y funciones de los orientadores <i>Rafael Sanz Oro y Luis Sobrado Fernández</i>	25
El modelo de consulta/asesoramiento en orientación..... <i>Lidia E. Santana Vega y Pablo Santana Bonilla</i>	59
El modelo de intervención por programas <i>Victor Álvarez Rojo y Josefina Hernández Fernández</i>	79
Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje..... <i>Ignacio J. Alfaro Rocher</i>	125
Transiciones y orientación <i>E. Corominas y Sofía Isus</i>	155



Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 2, 1998

Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 2, 1998

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

ORIENTACIÓN.

ASPECTOS ACTUALES Y FUTUROS

Sebastián Rodríguez Espinar (Coordinador)



Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 2, 1998

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Director:

Juan Mateo Andrés

Directora ejecutiva:

Julia Victoria Espín

CONSEJO ASESOR:

Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluce
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Ramón Pérez Juste
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
M^a Ángeles Marín
M^a Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
M^a Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2^a planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 16, número 2, 1998

Presentación	3
La función orientadora: claves para la acción	5
<i>Sebastián Rodríguez Espinar</i>	
Roles y funciones de los orientadores	25
<i>Rafael Sanz Oro y Luis Sobrado Fernández</i>	
El modelo de consulta / asesoramiento en orientación	59
<i>Lidia E. Santana Vega y Pablo Santana Bonilla</i>	
El modelo de intervención por programas	79
<i>Víctor Álvarez Rojo y Josefina Hernández Fernández</i>	
Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje	125
<i>Ignacio J. Alfaro Rocher</i>	
Transiciones y orientación	155
<i>E. Corominas y Sofía Isus</i>	

P R E S E N T A C I Ó N

El proceso de progresiva implantación de la LOGSE ha despejado la duda sobre la definitiva institucionalización de la orientación en el marco educativo. El tantas veces citado art. 60 de la mencionada ley se está cumpliendo. No con igual ritmo en todas las Comunidades Autónomas, sí con parecidas preocupaciones acerca de la concreción de los roles y funciones de los profesionales de la orientación, especialmente por lo que se refiere a la figura del profesor/a de Psicología y Pedagogía en los Centros de Secundaria.

El objetivo de este número monográfico de la Revista de Investigación Educativa es el de contribuir, desde la reflexión conceptual universitaria, a generar una cultura profesional de la práctica de la orientación. Es evidente que esta cultura, y en nuestro contexto de enseñanza pública, tiene los fuertes inputs de la normativa administrativa y del propio background (formación y experiencia profesional) de quienes ocupan el puesto de trabajo. Pero no es menos cierto que desde la universidad, ámbito responsable de la formación inicial de dichos profesionales, han de aportarse nuevos elementos y reflexiones que alteren, desequilibren el hoy para generar la construcción del mañana.

Los trabajos recogidos en este número, desarrollados por profesorado de diferentes contextos y universidades e implicado desde hace tiempo en la formación de los profesionales de la orientación, intentan responder a interrogantes planteados tanto desde la formación inicial como desde la práctica. Una primera reflexión sobre **la función orientadora y claves para la acción** es desarrollada por el profesor Sebastián Rodríguez (U. Barcelona). El énfasis en un enfoque preventivo, que reclama una decidida intervención social, ofrece elementos de contraste para contextualizar el trabajo amplio y documentado sobre **los roles y funciones de los orientadores** que nos presentan los profesores Rafael Sanz (U. Granada) y Luis Sobrado (U. Santiago).

La reflexión sobre la conceptualización, pertinencia, adecuación y prácticas de los modos (modelos) de intervención orientadora de **consulta y programas** son abordados por los profesores Lidia E. Santana y Pablo Santana (U. La Laguna) y Víctor Álvarez (U. Sevilla) y Josefina Hernández (U. Murcia) respectivamente.

Finalmente, dos temáticas de especial significación por su clara incidencia en los contenidos de la intervención orientadora. La primera, **tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de apren-**

1 Circunstancias personales del profesor Ángel Lázaro (U. Complutense) le han impedido, en los últimos momentos, participar en este trabajo para el cual había expresado su aceptación e interés de colaboración.

dizaje es abordada por el profesor Ignacio Alfaro (U. Valencia)¹, la segunda, **transiciones y orientación** corresponde a los profesores Enric Corominas (U. Girona) y Sofía Isús (U. Lleida).

Las limitaciones que conlleva este tipo de publicaciones han hecho que otros temas y colaboraciones, tan o más importantes y significativas, hayan quedado fuera. Pese a ello espero haber dado adecuada respuesta a las demandas de la dirección de RIE al encomendarme la coordinación de este número monográfico. La elección temática y de autores a mí me concierne, su contenido a quienes con total aceptación y disponibilidad asumieron compartir el encargo. A la dirección de RIE y a todos los colaboradores el agradecimiento por contribuir al fortalecimiento de la cultura profesional de la orientación.

Coordinador
Sebastián Rodríguez Espinar

LA FUNCIÓN ORIENTADORA: CLAVES PARA LA ACCIÓN

Sebastián Rodríguez Espinar
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Los nuevos cambios en el marco de actuación de los profesionales de la orientación, fundamentalmente como consecuencia de la reforma educativa, constituyen un desafío a los clásicos roles y funciones de la orientación educativa. Nuevas claves para la acción orientadora emergen del análisis de los factores ambientales y de los propios objetivos de la reforma. Se asume que los principios de prevención y fortalecimiento personal, implementados a través del principio de intervención social, constituyen el marco de referencia adecuado para el logro del pleno desarrollo psicosocial del alumnado. Orientar para el fortalecimiento personal supone que los orientadores han de comprometerse con amplios procesos de transformación social que limen sistemáticas barreras estructurales. Finalmente, se propone el nuevo rol de auténtico agente de innovación y cambio en el marco educativo.

ABSTRACT

News changes in the context of the spanish school counselors practice (primarily the educational reform -LOGSE) challenge traditional roles and functions of the school counselors. News keys to the guidance and counseling action are proposed through the analysis of the environmental forces and the reform educational goals. The prevention and empowerment principles are considered as well the social action like the way to achive the psychosocial development of the students. Counseling for empowerment, can be authentic only when the counselor is commtted to larger social transformation processes that challenge structural and systemic barriers. The counselor as authentic change agent in the school context is the proposed new role to the spanish school counselors.

UNA REALIDAD CAMBIANTE Y COMPLEJA

Ha transcurrido casi una década desde la aprobación de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Han aparecido los puestos singulares de los profesionales de la orientación, aunque bajo la *singular y curiosa* denominación de Profesor/a de Pedagogía y Psicología. Sin embargo es altamente problemático que con sólo las disposiciones administrativas se pueda consolidar una profesión. Es necesario, desde mi punto de vista reflexionar, sobre los fundamentos de la práctica profesional si deseamos pasar de la simple ocupación de un puesto de trabajo a la conformación de un referente profesional.

En anteriores trabajos (Rodríguez, 1994; 1998) he explicitado una serie de situaciones o características de los marcos social, productivo y educativo que son realidad o tomarán tal carta de naturaleza en un futuro inmediato. La asunción de la verosimilitud de tales escenarios tiene claras implicaciones en el enfoque y planteamiento de la función y práctica orientadora. De forma muy esquemática, he aquí algunas de las notas definitorias de dichos marcos:

1. Características del marco social.

- * Multicultural.
- * Alteración de la estructura/concepto de familia.
- * Vertebración social vs. la estructuración político-administrativa.
- * Isolación urbana.
- * Crisis en los esquemas de creencias y valores tradicionales.

2. Características del sistema productivo.

- * Caducidad de los conocimientos tecnológicos.
- * Impredicibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación.
- * La productividad basada en la innovación, una nueva formación básica y el desarrollo de habilidades como las de liderazgo, comunicación y creatividad.
- * Iniciativa personal en el desarrollo de sistemas de autoempleo.

3. Características del sistema educativo.

- * Prolongación de la escolaridad obligatoria.
- * Atención a la diversidad.
- * Aprendizaje continuo como motor del desarrollo global de la persona (*árbol del aprender* propuesto por McDaniels y Gysbers (1992) en su obra **Counseling for Career Development**).
- * Diversificación de la oferta educativa postsecundaria.
- * Nuevas formas-vías de aprendizaje en base a las nuevas tecnologías de la información-comunicación.
- * Liderazgo de la institución escolar vs. conformismo, anonimato y mandato administrativo por delegación.
- * Exigencia social de rendir cuentas de la inversión educativa.

En la medida que identifiquemos como realidad presente o futura el escenario anteriormente descrito tendrá validez la reflexión crítica sobre la pertinencia del mo-

delo institucional-administrativo adoptado para el desarrollo de las funciones orientadoras así como de los enfoques o modelos de intervención asumidos e implementados por aquellos que ejercen dichas funciones. Dos obras publicadas al inicio de esta década nos ponen sobre ello: la obra editada por Coy et al. (1991) con el sugerente título *Toward the Transformation of Secondary School Counseling* es un exponente claro de las nuevas necesidades que en la práctica de la orientación han de afrontar quienes ejercen en este nivel educativo. Por otra parte en la obra editada por Gerler et al. (1990) con el título *Elementary School Counseling in a Changing World* se nos ofrece una sugerente panorámica de las necesidades y, por consiguiente, actuaciones profesionales de los orientadores.

Como Toffler (1970) señalaba hace ya tres décadas, cambios en nuestro contexto requieren cambios significativos en las funciones de los orientadores; de tal manera que los nuevos modos de hacer sean más efectivos.

UN MANDATO CON IMPERATIVO DE LEY

La aprobación de la LOGSE ha significado por lo que respecta a la orientación educativa, y desde el punto de vista administrativo, un reconocimiento de la misma como factor de calidad de la educación. Así mismo se da un amplio consenso en admitir que el estar inmersos en un mundo cambiante, reclama urgentes transformaciones en el modo de concebir y ejecutar las intervenciones orientadoras. Así aparece en el artículo 2.3.g. en el que *la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional* son consideradas como uno de los once principios que han de guiar el desarrollo de la actividad educativa.

Por otra parte, el Título IV de la Ley (*Sobre la Calidad de la Enseñanza*) recoge en su art. 55:

Los poderes públicos observarán 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.

Parece obvio que no puede hablarse de calidad de la orientación como algo separado de la calidad de la educación global desarrollada a través del currículum. Desde hace tiempo he defendido que el currículum constituye el marco de referencia fundamental donde se concretan los objetivos de la acción educativa. Por tanto, no puede ser indiferente a la Orientación educativa el contenido del mismo. Si la meta de la educación es el desarrollo, el currículum debe incluir una serie de objetivos y experiencias de aprendizaje que vayan más allá de las clásicas y compartimentadas mate-

rias escolares. Más aún, dichas materias deberán estar orientadas a favorecer la consecución del desarrollo personal y social del alumnado. De esta manera se daría cumplimiento al mandato social —expresado en la LOGSE— que en su primer artículo **define el producto educativo** del sistema:

Art. 1. — El sistema educativo español.....se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en la citada Ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales*
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

Los profesionales de la orientación deberían grabar este artículo no sólo en su mente, sino que deberían promover que fuese grabado en lugares preferentes del centro educativo a fin de que nadie se olvide de la meta que ha de guiar su trabajo. Cada vez más se aunan las voces que afirman que la escuela no tiene otra alternativa que cambiar si no quiere encerrarse en la mediocridad. En términos que pueden sernos pocos familiares: se impone una reestructuración (*reingeniería de la escuela*) que exija cambios de envergadura como el de un nuevo liderazgo, generador, a su vez, de un nuevo sistema de relaciones entre:

- Alumnos y profesores.
- Profesores y dirección.
- Dirección y administración educativa.
- Administración educativa y sociedad.
- Familia y escuela.
- Escuela y sociedad.

La presencia de los profesionales de la orientación en este esquema de liderazgo debe ser el aval más sólido de la propia justificación de su función. Si no se consigue integrar la función orientadora en el núcleo de las metas y objetivos de la escuela se habrá fracasado desde el punto de vista profesional y se habrá perdido una ocasión privilegiada para ahondar en la fusión del binomio educación-orientación.

UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA ACCIÓN

En un trabajo previo (Rodríguez, 1995) he analizado el marco general que fundamenta una intervención orientadora de calidad que de respuesta a las nuevas realidades y necesidades que se generan en la sociedad de hoy. Abordaré aquí una más

extensa reflexión sobre un núcleo de especial consideración: las implicaciones de los principios de prevención e intervención social como referentes de la práctica profesional.

A pesar de las controversias y críticas formuladas a la orientación desde sus orígenes acerca de su función de selección y ajuste de los alumnos al sistema establecido, no hay duda de que el término orientación ha sido usado como un descriptor clave de los programas escolares diseñados para ayudar a los alumnos a una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven, así como para conseguir maximalizar sus potencialidades y oportunidades. En definitiva, la orientación educativa asume como meta primera y prioritaria favorecer el desarrollo personal del alumno. No hay duda, por tanto, desde la perspectiva de la orientación, de que nivel de calidad de la educación es sinónimo de nivel de desarrollo alcanzado por el alumno.

Sin embargo, una serie de obstáculos emergen desde el análisis interno de la práctica orientadora. La American Counseling Association, tras realizar un análisis interno de la actuación de los orientadores en el sistema educativo norteamericano, explicita algunos de ellos, (Humphrey y Miller, 1994):

- Falta de credibilidad en las competencias de los profesionales de la orientación (inadecuada formación).
- Escasa rendición de cuentas de su actividad.
- Ausencia de *bases de datos* informativas de su quehacer profesional.
- Inadecuadas relaciones con el profesorado.
- Escasa aportación a la elevación de los niveles de logro de los alumnos.
- Inadecuado uso del tiempo profesional.
- Resistencia al cambio y bajos niveles de innovación en su práctica.

¿Cuál sería la imagen producida por los profesionales de la orientación en España? ¿Aparecerían estos mismos obstáculos? Bastantes votos a favor tendría una respuesta afirmativa, pese a la distancia de la situación institucional en los dos contextos. Precisamente la debilidad del tronco profesional de la práctica de la orientación en España, debe alertar de los riesgos de no entender la misma como una acción orientada al cambio, a la transformación de la realidad educativa; máxime cuando estamos en un período complicado, difícil y de *voces desertoras* de la reforma educativa.

Prevención e intervención social

Casi tres décadas han transcurrido de la aparición de los números monográficos de las revistas *Personnel and Guidance Journal* (1973, vol. 51) y *School Counselor* (1973, vol. 20) sobre la corriente de la *educación psicológica que, junto con el enfoque de la educación vocacional*, marcan el inicio una etapa fructífera para la construcción de una nueva imagen de la orientación en el contexto educativo. Una imagen proactiva que toma en consideración el contexto, que atiende a la prevención y el desarrollo del alumno y que su acción trasciende el propio recinto escolar. En consecuencia, las aportaciones teóricas de los principios de prevención, e intervención social, junto al ya

claramente asumido principio de desarrollo, constituyen punto de partida ineludible a la hora de abordar una moderna conceptualización de la Orientación y de su práctica profesional.

El concepto de prevención

El concepto de prevención es tomado en orientación del ámbito de la salud mental. Parte de la *teoría de las crisis* de los psiquiatras de la Universidad de Harvard, propulsores del enfoque comunitario de salud mental (Caplan, 1964). La crisis es conceptualizada como algo transitorio, pero de carácter intenso y central al desarrollo de la persona, debiéndose proceder a una intervención que produzca un rápido cambio a fin de impedir la aparición de daños de graves consecuencias.

En el campo educativo, el concepto de crisis del desarrollo tiene especial interés ya que el alumno, como señala Erickson, ha de pasar por una serie de crisis que no puede eludir, sino que ha de afrontarlas con la adecuada preparación para superarse de manera positiva. Al emerger la prevención en el contexto de la corriente de salud mental, es allí donde se establecen tanto los marcos de referencia para la conceptualización de la prevención primaria (Goldston, 1977a; 1977b; Bloom, 1981)¹ como de los principios para el diseño de programas de prevención (Schwartz, 1982). Desde ellos se reclama un enfoque psico-socio-cultural-educativo y se establece como objetivo el de desarrollar la competencia funcional y social de la persona, su capacidad de afrontar las situaciones así como el fortalecimiento de su propia fuerza interior.

Ahora bien, la reflexión sobre la práctica y la aparición de nuevos contextos y elementos de referencia, han ido perfilando dichos marcos de referencia. Por ejemplo, Conyne (1983) al analizar el concepto de prevención primaria, le atribuye las siguientes notas: es proactiva, basada en la población, centrada en la población con riesgo e interviene antes de que acontezca el problema. La intervención puede desarrollarse directa o indirectamente. Reduce la incidencia de una situación, eliminando circunstancias o modificando condiciones ambientales. Promueve la fortaleza emocional, contribuyendo a desarrollar una mayor competencia para afrontar la posible situación de riesgo. En trabajos posteriores (Conyne 1987; 1994) las matizaciones son evidentes. Así, en el último de ellos (Conyne, 1994:4) nos ofrece un interesante retrato de la acción preventiva:

1 *Primary prevention encompasses those activities directed to specifically identified vulnerable high-risk groups within the community who have not been labeled as psychiatrically ill and for whom measures can be undertaken to avoid the onset of emotional disturbance and/or to enhance their level of positive mental health. Programs for the promotion of mental health are primarily educational rather than clinical in conception and operation with their ultimate goal being to increase people's capacities for dealing with crises and for taking steps to improve their own lives* (Goldston, 1977b).

«Prevention involves activities directed toward obviating potentially harmful configuration of bio-social-physical events and simultaneously promoting beneficial configurations in any identifiable population/person at risk or with potential who is currently functioning in an adequate manner, using whatever theories, strategies, and techniques are feasible, ethical, and demonstrably efficacious by means of concomitant evaluation» (Bloom, 1981:28).

- Actúa antes de que se produzca el problema o disfunción.
- Se centra en la población sin problemas o en situación de riesgo.
- Su objetivo es la reducción de la tasa de incidencia de los problemas o disfunciones.
- Dirigida a grupos o poblaciones: sus destinatarios no son los individuos aislados de sus contextos y grupos primarios o asociativos.
- Dirigida a la reducción de los factores de riesgo o al incremento de los factores de protección o defensa.
- Se actúa teniendo presente el contexto: se asume una perspectiva ecológico-sistémica.
- Asume los postulados multiculturalistas.
- Comprometida con la justicia social y orientada a incluir a las minorías como grupos específicos de atención.
- Asume la colaboración tanto en el marco conceptual (interdisciplinariedad) como en las estrategias de actuación (los destinatarios son también agentes activos de cambio).
- Orientada a la implicación y capacitación (*empowerment*) de los individuos: *empowerment should be a superordinant goal of all preventive counseling efforts.*

La introducción, o mejor, enfatización del concepto de empowerment nos lleva a considerar el objetivo de un doble cambio en la acción preventiva:

a) *Cambio del sistema*: el objetivo es producir una significativa mejora en los diferentes factores que conforma el contexto de acción de los individuos: las organizaciones productivas o de servicios, las comunidades ciudadanas o los propios programas de actuación social, educativa, sanitaria, etc. son los objetivos del cambio.

b) *Cambio personal*: Dos diferentes tipologías podemos considerar. Por una parte, el *cambio situacional de la persona*: corresponde a las diferentes transiciones vitales en las que pueden identificarse grupos significativos de riesgo (ver el trabajo de Corominas e Isús en este número). Un segundo tipo de cambio personal es el referido a la *adquisición (desarrollo) de competencias para el desarrollo personal*: tipología de programas ampliamente expandida en las dos últimas décadas con una fuerte fundamentación educativa (formación para) y psicológica (desarrollo personal).

Un punto de especial interés: la realidad del marco educativo

La puesta en marcha de cualquier tipo de programa preventivo en el marco escolar ha de considerarse como el inicio de un proceso de cambio e innovación. Por tanto, sería necesario traer aquí la oportuna reflexión sobre las características del proceso de innovación educativa. En la obra de Baker y Shaw (1987) se dedica el capítulo noveno al tema del inicio e implementación de la prevención primaria en el marco educativo. A título ilustrativo se entresacan algunas ideas (p. 232):

- Todo cambio requiere energía y habilidad, es difícil, reclama asumir un riesgo personal y profesional y no es cierto el éxito.

- Los especialistas en Orientación deben saber que introducir la prevención en la escuela es acometer actividades aún no presentes en la misma.
- En la mayoría de los casos la introducción de la dimensión preventiva se hará a través de los programas de orientación ya existentes en la escuela.
- Los agentes educativos tienden a sentirse cómodos con lo que hacen aunque con ello no consigan muchas cosas y aquellos que *mueven el barco* pueden no ser bien recibidos.
- Dada la vulnerabilidad de la profesión orientadora, pudiera ser que el último cambio sea el de la reducción o eliminación de la escuela de los orientadores.
- A pesar de las dificultades y posible impopularidad del cambio o innovación, es decisión sabia de los orientadores acometerla en sus metas y actividades profesionales.

Si estas ideas surgen de un contexto en donde la orientación tiene carta de naturaleza institucional y profesional, ¿qué podríamos decir de la situación presente en nuestro propio contexto? Sin embargo, si se quiere caminar por la senda de la racionalidad y la profesionalidad no hay alternativa posible a la práctica orientadora.

Aplicación del principio de prevención en orientación

La recopilación de Kessler y Albee (1975) cita 381 referencias sobre intervenciones preventivas en el amplio espectro de las profesiones de ayuda. La dispersión era total: *cualquier cosa dirigida a la mejora de la condición humana, a hacer la vida más motivadora y significativa puede ser considerada parte de la prevención primaria de perturbaciones mentales o emocionales* (p. 357). En una posterior recopilación de Krumboltz et al. (1979) se citan 330 referencias que, según los autores, pueden agruparse en tres grandes áreas: alteración de respuestas de inadaptación, desarrollo de habilidades para la transición vocacional y prevención de problemas. No cabe duda que la específica *orientación cognitivo-conductual-vocacional* de Krumboltz se deja sentir en su revisión y conclusiones. Posteriormente los trabajos de Durlak (1983), Vincent y Trickett (1983) y Vandersman et al. (1983) han recogido numerosos trabajos y programas de prevención primaria que van desde la dimensión cognitiva (estrategia de solución de problemas aplicada a diferentes contenidos), a las intervenciones sobre contextos, pasando por el *skill training* para el desarrollo de la competencia personal. La consulta del *Journal of Primary Prevention* pone de manifiesto la gran atención prestada en la última década a la problemática de la prevención de los diferentes tipos de adicciones.

Ahora bien, muchos de los destinatarios, objetivos y estrategias de intervención reseñados en los anteriores trabajos no son pertinentes al marco educativo formal. De aquí que en ocasiones sean de poca utilidad sus planteamientos y conclusiones. Específico interés revisten las revisiones de Sprinthall (1981) y, especialmente, la de Baker, Swisher, Nadenichek y Popowicz (1984) y que concluyen con la afirmación de la *bondad* de los programas de prevención primaria en el marco escolar. Atención especial merece la obra de Baker y Shaw (1987) y en la que se recogen con gran detalle

importantes programas de intervención primaria, tanto en la dimensión cognitiva como en la afectiva y vocacional; todos ellos con posible aplicación en el marco educativo.

A modo de resumen

* Debe ponerse especial atención a los momentos de transición del alumno en sus diferentes etapas educativas: familia-escuela, entre ciclos, enseñanza obligatoria-enseñanza postobligatoria, escuela-trabajo. La necesaria adaptación afectiva a las nuevas demandas reclama que los ambientes a los que se accede reúnan las condiciones necesarias para *acoger* a los nuevos alumnos. Los programas de *acogida* a los nuevos alumnos cobran especial relevancia desde la perspectiva preventiva.

* Es necesario conocer lo antes posible las características y circunstancias personales del alumno a fin de detectar las posibilidades de riesgo de la aparición de dificultades. El diagnóstico exhaustivo y precoz del alumno y su contexto en el primer año de escuela es un objetivo preventivo irrenunciable. Pero tal diagnóstico no puede quedar sólo a expensas del *ojo clínico del profesor*, sino que ha de estar científica y técnicamente programado.

* El principio de prevención lleva a la orientación a la necesidad de traspasar el marco de la propia escuela. La demostrada importancia de los primeros años en el desarrollo del alumno reclama la intervención orientadora en esta etapa. La investigación pone de manifiesto:

- El carácter preventivo de la pronta relación familia-escuela.
- La intervención sobre el marco familiar ha de ser tanto de educación como de apoyo afectivo.
- La conjunción de estrategias individuales y grupales es la que produce los mayores efectos positivos.
- Los esfuerzos educativos de mayor productividad son aquellos realizados antes de los tres años de edad de los alumnos.

Una reciente investigación, completa y compleja, de Coleman (1998) pone de manifiesto la necesidad de la colaboración de estudiantes, padres y profesores para obtener una educación de calidad. Cuatro ideas motoras emergen (Coleman, 1998: 18):

- El *currículum familiar* es un factor clave en el compromiso del estudiante con la escuela (con el aprendizaje); pero esa *práctica familiar* puede alterarse por la influencia de la propia escuela y de su profesorado.
- La calidad de la escuela debería juzgarse a través del interés mostrado en servir los intereses del alumnado y sus familias. El compromiso de los alumnos con el aprendizaje es un buen indicador de dicho logro.
- La influencia familiar, principal factor del aprendizaje, puede alterarse en la dirección positiva.
- La colaboración en el marco de la clase, generadora de los lazos de integración

del alumnado, es el secreto de la efectividad de la escuela. El liderazgo es vital para conseguir dicha colaboración entre alumnado-familia y profesorado.

La rentabilidad de la prevención primaria está demostrada. El problema estriba en asumir la necesaria inversión inicial. Es evidente que el conocido lema *más vale prevenir que curar* no ha conseguido total carta de naturaleza en educación.

El principio de intervención social

Las aportaciones de los enfoques sistémico-ecológicos ponen de manifiesto la inoperancia de una intervención educativa, y por tanto orientadora, que no tome en consideración a todos y cada uno de los elementos, factores o fuerzas que constituyen el sistema donde se inserta el alumno. Puesto que la educación es un proceso de aprendizaje continuo que no acontece sólo en el marco escolar, es lógico que debamos prestar atención a los otros marcos sociales (familia, comunidad...) donde también se produce aprendizaje.

El enfoque de la intervención activa sobre el contexto social (escolar o extraescolar) tiene antecedentes remotos en los planteamientos de Parsons, pero será a partir de la década de los sesenta, con los trabajos de Shoben y Wrenn, cuando comienza a ponerse el énfasis en la función de la orientación como factor de cambio del propio contexto. En el análisis de las diferentes fuentes que en el amplio espectro de las profesiones de ayuda han asumido la importancia de la *acción social* encontramos referentes en el campo de la acción antropológica (El trabajo de Sol Tax —1958— sobre *The Fox Project* con tribus nativas americanas y publicado en *Human Organization* vol. 17), en el de trabajo social (Solomon, 1987), educación (Freire, 1971; Chally, 1992, o Cumming, 1986), o el de la psicología comunitaria (Rappaport, 1987). Ya en 1976 Goodyear publicaba un artículo con un sugerente título: *Counselors as community psychologists*.

En la década de los setenta comienzan a tomar carta de naturaleza las consideraciones, presupuestos y estrategias de intervención de la denominada **Activist Guidance**. Su punto de partida es claramente sociológico, frente al psicologismo imperante, y motivado por la problemática existente en zonas urbanas con alto grado de deterioro y privación social. Los trabajos de Menacker (1974, 1976) ponen de manifiesto tal enfoque y son punto de referencia obligado para comprender la ideología subyacente en el mismo.

Si en los enfoques de base psicológica se aboga por una función del orientador fundamentalmente reflectiva y verbal, donde el protagonismo del orientado es clave para el logro de los objetivos de cambio y desarrollo, en el enfoque activista o sociológico el orientador debe actuar, aún sin la implicación del orientado, para eliminar los obstáculos y desarrollar condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente del alumno. La acción sobre el entorno, material y humano, aparece en primer término, sin minimizar la importancia y protagonismo del orientado. Asumir en orientación el principio de intervención social supone:

a) La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo (dirección, sistemas de evaluación, políticas de admisión de alum-

nos, metodología, etc.) y del contexto social (empleo juvenil, formación postobligatoria, becas y ayudas, asistencia social, etc.). No pueden admitirse las posturas pasivas de aquellos orientadores que siempre encuentran argumentos para no intervenir sobre una serie de problemas, simplemente porque dicen no ser de su competencia.

b) El orientador debe concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales. Este proceso de concientización es necesario para generar en el orientado una actitud activa para conseguir el cambio de tales factores; hoy como alumno, mañana como ciudadano. La creencia de que el futuro se construye desde el presente y de que es posible alterar el posible futuro para convertirlo en algo deseable es, pese a sus visos utópicos, una condición necesaria en la labor orientadora.

c) Es necesario admitir la existencia de una real discrepancia entre los objetivos y valores del alumno y los de la institución educativa, así como entre los de la persona y la sociedad. Tal discrepancia implica estar inmersos en una situación dialéctica en la relación individuo-sociedad. El conflicto que se produce no debe resolverse a través del *ajuste o adaptación* del alumno, sino que ha de darse un serio esfuerzo para cambiar determinadas características del contexto.

Por tanto, el rol del orientador es ante todo el de defensa de los alumnos ante las posibles y negativas situaciones que genere el propio sistema educativo. Como ya señalaba Arbutcke (1976), debe ser función del orientador ayudar a los alumnos a desarrollar una experiencia educativa más humana, *más feliz y gratificante*, apostillaríamos nosotros. La satisfacción de las necesidades, enraizadas en los derechos del ser humano y del alumno han de estar por encima de cualquier otra demanda.

Por otra parte, la actividad del orientador, su tiempo profesional, ha de traspasar no ya el despacho, sino también el propio marco escolar. Es muy difícil realizar una orientación eficaz si el horario se fija de nueve de la mañana a cinco de la tarde. No intentamos abogar por un horario de *permanencia ilimitada* de los profesionales de la orientación, sino poner de manifiesto la debilidad del presupuesto organizativo de la orientación que identifica el tiempo de permanencia de los alumnos en centro como el *único* tiempo de intervención orientadora. Cuando no están los alumnos se puede *seguir haciendo* orientación. Tal vez la más eficaz: familia, profesores, dirección, agentes sociales, son *elementos orientadores* que reclaman nuestra atención.

Finalmente hemos de hacer mención a un concepto íntimamente relacionado con los principios de prevención e intervención social, puesto que constituye el objetivo de logro de los mismos: *empowerment* (fortalecimiento del poder personal), que va más allá de ayudar a la gente a *sentirse mejor* o a *adaptarse*.

Empowerment through social action

Con este título, Courtland Lee, Presidente de la American Counseling Association, lanzaba el lema de su presidencia, durante el año 1998 y el mismo daba nombre al congreso anual de la ACA.

McWhirter (1991: 224) nos ofrece una precisa, y a la vez comprensiva, definición del *fortalecimiento personal*:

Empowerment is the process by which people, organizations, or groups who are powerless or marginalized (a) become aware of the power dynamics at work in their life context, (b) develop the skills and capacity for gaining some reasonable control over their lives, (c) which they exercise, (d) without infringing on the rights of others, and (e) which coincides with actively supporting the empowerment of others in their community.

Por tanto, proceso comprensivo que afecta tanto al individuo internamente como en relación a los demás, a la comunidad y a la sociedad en general. Va más allá del propio individuo y establece diferencias con los conceptos de autonomía y autoeficacia de raíz psicológica y de índole personal. Facilitar el empowerment a través de la acción orientadora requiere, señala MacWirther (1997) integrar cinco elementos (las cinco *c*: *Collaboration - Context - Critical Consciousness - Competence - Community*).

Chinman & Linney (1998) señalan tres elementos claves del proceso de *empowerment* y a la vez metas importantes del desarrollo de la etapa de la adolescencia: participación activa, concienciación de su entorno e identificación de sus potencialidades. Tras analizar las bases teóricas de autores como Rappaport, Zimmerman, Dunst y Kieffer e identificar los componentes antes citados, proponen un modelo de intervención que pasan a fundamentar en los estudios empíricos.

El proceso de *empowerment* exige a los orientadores y orientados adoptar un rol activo y colaborador en la identificación de los problemas y metas. La relación orientadora así establecida se convierte en una *herramienta* que permite tomar conciencia crítica de las dinámicas de poder existentes en el contexto y que influyen la vida de la persona. Orientar en el marco de referencia del *empowerment* es perseguir el objetivo de que los alumnos (las personas en general) desarrollen la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que, explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino. Uno de los ámbitos de especial relevancia en la aplicación de este concepto es en el de las transiciones².

2 Especial interés tiene la lectura de la compilación realizada por Lea y Leibowitz (1992) *Adult Career Development*. Uno de los trabajos corresponde a Donald E. Super (Adult Career Development in an Uncertain Future). En dicho trabajo se reclama la distinción entre *work, jobs y careers* como una de las ideas centrales e innovadoras a la hora de abordar la orientación desde la perspectiva del desarrollo global de la persona y a lo largo de toda su trayectoria vital. Concluye el autor:

«The true 'worker' works not only on the job, but also at home, in the community, and in a variety of 'non-work' workplaces in which the expenditure of effort is intellectually, emotionally, or physically rewarding, and these non-monetary rewards are sufficient» (pg. 424)

De igual interés es la compilación de Feller y Walz. (Eds. 1996) *Career Transitions in Turbulent Times. Exploring Woks. Learning and Careers* en la que a través de una carentena de trabajos se pasa revista a muy diferentes aspectos y situación del estudio e intervención sobre la transiciones.

El reciente trabajo de Chinman & Linney (1998) presenta especial relevancia sobre la transición desde la adolescencia al mundo del trabajo. Los efectos del trabajo sobre el desarrollo adolescente (más allá de las propias controversias de los hallazgos y de las diferentes consideraciones sociopolíticas) apuntan en la siguiente dirección (Greenberger y Steinberg, 1986):

El empleo de los adolescentes será positivo en la medida que el trabajo:

- promueva desarrollo en su autonomía (permita ejercer nuevos roles significativos),
- incremente la cooperación y responsabilidad social (trabajo en equipo),

MacWirther (1997) en un interesante trabajo con título significativo (*Empowerment, Social Activism, and Counseling*), analiza las consecuencias para el rol y funciones de los orientadores de la asunción del fortalecimiento personal como objetivo clave de la orientación. Emerge el *activismo social* (moderadamente acción social) como rol intrínseco. Como profesionales, en una sociedad plagada de racismo, sexismo, clasismo y otros muchos *ismos*, afirma McWirther, estamos obligados a responder al conjunto de fuerzas que, de una u otra manera, impiden la realización de las personas. Señala la autora que *Counseling for empowerment, can be authentic only when the counselor is committed to larger social transformation processes that challenge structural and systemic oppression* (1997:1).

Tradicionalmente, afirmaba C. Lee en su mensaje presidencial, la energía y habilidades de los profesionales han estado orientadas a ayudar a las personas a resolver problemas y tomar decisiones. Sin embargo, con frecuencia, el origen de los problemas y los impedimentos para adoptar efectivas decisiones no radican en la persona, sino en un entorno inseguro y altamente restrictivo. Por ello,

Social action, within the context of counseling, refers to two important related concepts. First, it involves our ability to intervene not only into client's lives to help with problem resolution or decision making, but into the social context that affects those lives as well. Second, from a preventive perspective, social action encompasses the professional and moral responsibility that we have as counselors to use our expertise in addressing the significant social, cultural and economical challenges that have the potential to impact negatively on psychosocial development (Counseling Today, 1998).

En el marco escolar: hacer fuertes a los estudiantes

Buena parte de la literatura sobre la mejora continua de la calidad de las instituciones educativas, como de otras organizaciones, enfatiza la importancia de involucrar a los protagonistas (*stakeholder*) en las metas y objetivos de la propia organización. Involucrar a los estudiantes en la transformación de una escuela mejora significativamente la cultura de la misma.

Cuando los estudiantes pierden el poder de influir su propio contexto de aprendizaje, una de las necesidades psicológicas básicas no está siendo satisfecha. Cuando las escuelas no satisfacen las necesidades de su alumnado, estos encontrarán otras vías de satisfacerlas: *el gracioso, ausente o aburrido* comienzan a florecer.

— conduzca a nuevos aprendizajes de *saber* (conocimientos) y *saber hacer* (habilidades y procedimientos).

— progrese en su carrera ocupacional.

— provea oportunidades para experimentar e integrar experiencias.

— falicite el contacto (interacción) con adultos que pueden contribuir al logros de los anteriores objetivos.

Finalmente hemos de señalar, por lo que respecta a las transiciones académicas obligatorias, la importante revisión de Church, Elias y Schneider (1998) sobre los patrones de cambio y adaptación durante las transiciones de la escuela elemental a la escuela secundaria.

Si la sociedad desea estudiantes capaces de demostrar calidad en su aprendizaje, deben tomarse las medidas necesarias para que ellos deseen estar en la escuela porque su aprendizaje les está satisfaciendo. Cuando a los estudiantes se les *fortalece*, se abre la vía para que se produzcan cambios significativos en el clima de la escuela. El viejo *paradigma* de que los alumnos *han de ser vistos pero no oídos* continúa siendo una forma habitual de funcionar en muchas escuelas.

Goldman y Newman (1998) afirman que la primera causa de la conducta *disruptiva* en los centros de secundaria *is a pervasive feeling of disconnectedness*: ni padres ni alumnado se involucran en su comunidad escolar. La investigación pone de manifiesto la alta relación existente entre el abandono en secundaria y el sentimiento de que *nobody cares about me*. Así mismo, la investigación demuestra que el alumnado que se implica, se involucra, participa y *se siente parte de la organización* no sólo incrementa su responsabilidad para con ésta, sino que elicitando nuevas conductas que contribuirán a reforzar la cultura de esfuerzo y calidad de la propia organización.

Todo ello es factible cuando se genera una auténtica relación entre estudiantes y adultos, la motivación intrínseca se incrementa. Cuando el profesorado es un facilitador del aprendizaje y no un mero suministrador de información, es líder y no jefe, cuando en las aulas se asume el riesgo, se cambia y la transformación es la norma de acción.

En la obra citada de Goldman y Newman (1998) de título muy sugerente: *Empowering Student to Transform Schools* se nos ofrece un decálogo para orientar la acción educativa y, por tanto, orientadora:

- * Ver a los estudiantes como colegas y no como meros clientes o productos.
- * Dar a los estudiantes la oportunidad de tomar la responsabilidad (ownership) de su propia educación desde la escuela primaria asegurará que se conviertan en aprendices para toda la vida.
- * Hemos de comenzar a ver a los estudiantes como sujetos y no como objetos de la educación.
- * Hemos de ser capaces de facilitar a los estudiantes la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para convertirse en agentes constructivos de cambio dentro de su ámbito educativo.
- * Hasta que no se consiga que el alumnado esté plenamente involucrado en el proceso de aprendizaje y asuma los objetivos del mismo hay pocas oportunidades de obtener éxito en su preparación para afrontar las demandas del siglo XXI.
- * El cambio debe venir de los mismos estudiantes si deseamos que aquel sea significativo.
- * Si queremos enseñarles a ser ciudadanos en una actualizada democracia debemos, primero, darles la oportunidad de realizar los cambios necesarios en el contexto de la propia institución escolar.

Los citados autores abogan por un plan de formación de los estudiantes como auténticos líderes de calidad como estrategia para transformar las escuelas y comunidades a través de involucrar directamente al alumnado. Su posición de partida integra

los conceptos (*movimientos*) de: calidad de la educación, liderazgo estudiantil e implicación-colaboración de todos los agentes. La meta es crear escuelas de calidad, verdaderas organizaciones de aprendizaje donde cada uno, estudiantes y adultos, estén comprometidos con el proceso continuo de mejora de los procesos, sistemas y, especialmente, de las personas.

Los objetivos del citado plan son:

- * Desarrollar el liderazgo, autoestima y habilidades de trabajo en equipo de los estudiantes.
- * Desarrollar autoaprendices que aprenden en la escuela y en la vida.
- * Incrementar la implicación del alumnado en el proceso de mejora de la escuela.
- * Alentar el pensamiento crítico para la resolución creativa de problemas.
- * Desarrollar habilidades para las relaciones intra e interpersonales.
- * Incrementar la responsabilidades del alumnado, su toma de decisiones y su participación en la escuela.
- * Ofrecer oportunidades para incorporar principios de calidad en el desarrollo personal y profesional.
- * Implicar a los estudiantes de todos los niveles de rendimiento en positivas contribuciones a su escuela. La aplicación del principio del *empowerment* al ámbito de la evaluación, especialmente de programas, es de gran relevancia para el fortalecimiento de la cohesión interna³.
- * Formar a profesores, padres, estudiantes y comunidad en general para que expandan el proceso de fomento de la calidad del liderazgo estudiantil en las escuelas de su comunidad.

3 Sin duda alguna son Fatterman y colaboradores quienes nos ofrecen una más completa aproximación a las imbricaciones del concepto de *empowerment* en el ámbito de la evaluación. Definen la *empowerment evaluation* como:

...the use of evaluation concepts and techniques to foster self-determination (Fetterman, 1994: 19), añadiendo: *Self-determination, defined as the ability to chart one's own course in life, forms the theoretical foundation of empowerment evaluation* (Fetterman, 1996: 8).

Afirma el propio Fatterman (1996: 4) que este tipo de evaluación no es una panacea, no ha sido diseñada para reemplazar a otras formas de evaluación. Satisface una específica necesidad evaluativa: ayudar a los participantes en un programa a evaluarse a ellos mismos y a su programa para mejorar la práctica y favorecer la autodeterminación.

Los participantes en el programa conducen su propia evaluación, actúan como típicos facilitadores. Un evaluador externo sirve con frecuencia como *entrenador* o facilitador adicional.

Por tanto:

- * Es una actividad grupal y necesariamente colaborativa.
- * El proceso es fundamentalmente democrático.
- * El valor o efectos del programa no es su fin sino la mejora constante del proceso de aplicación del mismo.

Emplea tanto metodologías cuantitativas como cualitativas y, aunque puede aplicarse a individuos, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas, su punto de atención son los programas. A pesar de su atención en la autodeterminación y colaboración, la *empowerment evaluation* y la evaluación tradicional externa no son mutuamente excluyentes. El proceso de la primera genera una rica y amplia fuente de datos que facilita una más completa evaluación externa.

Corolario: El Orientador como agente de cambio

El análisis histórico referencia a Cook (1972) como uno de los pioneros en la contextualización del rol profesional de los orientadores como agentes de cambio. Como aportación personal he de señalar que con ocasión de la presentación de la Sección de Orientación del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Rodríguez, 1988) y al analizar la nueva realidad que debían abordar los profesionales de la orientación, afirmaba que nos iba a tocar vivir una etapa ciertamente compleja y difícil. Los viejos esquemas de referencia no eran sustentados teóricamente. El rodaje profesional institucionalizado había sido mínimo. Los programas de formación profesional (formación universitaria) han sido inadecuados. Los retos que se avecinan podían sobrepasarnos si no encontrábamos una vía clara de actuación. Como propuesta de reflexión me atrevía a señalar los siguientes puntos:

1) La función de la orientación ha de sobrepasar el estricto marco escolar. La actuación sobre los ámbitos familiares y comunitarios es imprescindible para lograr la eficacia de la labor de orientación.

2) El capital más valioso de una institución educativa es su potencial humano. Las funciones de formación y consulta con profesores deben ser objetivos prioritarios.

3) El proceso de aprendizaje no hace exclusiva referencia a los contenidos culturales-científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo global del alumno.

4) La tutela y defensa de los derechos individuales de cada alumno debe prevalecer frente a las presiones del sistema que intenta adaptarlo pasivamente.

5) El programa de actuación profesional debe poseer los requisitos técnicos y científicos exigidos. En el mismo, la evaluación debe tener especial relevancia. En la misma está la justificación de la labor realizada.

Una década después, y tras la exposición de las páginas precedentes, parece obvio que el rol de agente de cambio del profesional de la orientación ha de concretarse no sólo en la forma de ofrecer los diferentes servicios educativos, sino en la manera de conseguir involucrar (a través de programas de orientación de calidad) al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Un programa de intervención orientadora de calidad, aparte de beneficiar a **todos** los alumnos, facilitará el cambio de la escuela en una organización de calidad. Algunas de las funciones que definen al orientador como agente de cambio son:

- Facilitador de la comunicación en la organización.
- Facilitador de un clima de confianza.
- Facilitador del trabajo en equipo.
- Asunción de liderazgo.
- Adopción de estrategias de resolución de problemas.
- Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora.
- Implicación en las tomas de decisión.

- Dinamizador de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro.

Ahora bien, *comunicación y confianza* son dos notas esenciales que definen a una organización que se plantea la calidad como meta. El profesional de la orientación, por su creencias y saberes, ha de ser el principal motor en el logro de un clima organizativo que responda a dichas notas. No ha de olvidarse que sólo en un clima y cultura de la calidad es posible la innovación y la reforma.

Sin duda alguna los trabajos que se incluyen en el monográfico van a fundamentar, precisar, ampliar y orientar sobre este reto que la orientación educativa ha de afrontar sin demora: ser referente de una bandera seria y profesional de cambio y progreso de la educación de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBUCKLE, D.S. (1976). The School Counselor: Voice of Society? *Personnel & Guidance Journal*, 54, 427-430.
- BAKER, S.E. y SHAW, M.C. (1987). *Improving Counseling Through Primary Prevention*. Columbus, Oh.: Merrill Pub.
- BAKER, S.B., SWISHER, J.D., NADENICHECK, P.E. & POPOWICZ, C.L. (1984). Measured effects of primary prevention strategies. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 459-464. Columbus, Oh.: Merrill Pub.
- BLOOM, M. (1981). *Primary Prevention: The possible Science*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- CAPLAN, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- CHALLY, P.S. (1992). Empowerment through teaching. *Journal of Nursing Education*, 31 (3), 5-28.
- CHINMAN, M.J. & LINNEY, J.A. (1998). Toward a Model of Adolescent Empowerment: Theoretical and Empirical Evidence. *The Journal of Primary Prevention*, 18 (4), 393-413.
- CHUNG, H., ELIAS, M. & SCHNEIDER, K. (1998). Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 83-101.
- COLEMAN, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- CONYNE, R.K. (1983). Two Critical Issues in Primary Prevention: What it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334.
- CONYNE, R.K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- CONYNE, R.K. (1994). Preventive Counseling. *Counseling and Human Development*, 27 (1), 1-10.
- COOK, D.R. (1972). The change agent counselor: A conceptual context. *School Counselor*, 20, 9-15.

- COY, D.R., COLE, C.G., HUEY, W.C. y SEARS, S.J. (Eds. 1991). *Toward the transformation of Secondary School Counseling*. Ann Arbor, MI.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.
- CUMMINS, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 19-36.
- DURLAK, J.A. (1983). Social Problem-Solving as a Primary Prevention Strategy. En R.D. Felner et al. (Eds.). *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*. New York: Pergamon Press (pp. 31-48).
- FELLER, R. y WALZ, G. (Eds.1996). *Career Transitions in Turbulent Times. Exploring Woks. Learning and Careers*. Greensboro, N.C.: ERIC/CASS Publications.
- FETTERMAN, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*. 15 (1), 1-15.
- FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. y WANDERSMAN, A. (Eds. 1996). *Empowerment Evaluation*. Thousands Oaks, Ca. Sage publications.
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- GERLER, E.R., CIECHALSKI, J.C. y PARKER, L.D. (Eds. 1990). *Elementary school counseling in a changing world*. Ann Arbor, M.I.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.
- GOODYEAR, R. (1976). Counselors as community psychologists. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 512-516.
- GREENBERGER, E. & STEINBERG, L.D. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. New York: Basic Books.
- GOLDMAN, G. & NEWMAN, J.B. (1998). *Empowering Students to Transform Schools*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press, Inc.
- Goldston, S.E. (1977a) An Overview of Primary Prevention Programing. En D.C.KLEIN y S.E. GOLDSTON (Eds.) *Primary Prevention: An idea Whose time has come*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- (1977b) Defining Primary Prevention. En G.W.ALBEE y J.M. JOFFE (Eds.) *Primary Prevention of Pchychopatology*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- HUMPHREY, R.S. y MYER, J.A. (1994). Telling and Selling Customer Satisfaction: Advocacy. En: D.G. BURGESS & R.M. DEDMOND (Eds.). *Quality Leadership and the Professional School Counselor*. Alexandria,VA: ASCA (pp. 279-287).
- KESSLER, M. y ALBEE, G.W. (1975). Primary Prevention. *Annual Review of Psychology*, 26, 557-591.
- KRUMBOLTZ, J.D., BECKHAVEN, J.F. y BURNETT, F.K. (1979). Counseling Psychology. *Annual Review of Psaychology*, 30, 555-602.
- LEA, H.D. & LEIBOWITZ, Z.B. (1992). *Adult Career Development*. Alexandria, VA: N.C.D.A.
- McDANIELS, C. Y GYSBERG, N.C. (1992). *Counseling for Career Development*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- McWIRTHNER, E.H. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69 (1), 222-227.
- (1997) Empowerment, Social Activism, and Counseling. *Counseling and Human Development*, 29 (8), 1-14.
- MENACKER, J. (1974). *Vitalizing guidance in urban schools*. New York: Dood Mead.

- (1976) Toward a theory of activist guidance. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 318-321.
- RAPPAPORT, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- RODRÍGUEZ, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordon*, 40 (2), 235-255.
- (1994) Presente y futuro de la Orientación educativa. En: A.A.V.V. *La Orientación educativa a punto*. C.E.I.S: Madrid (pp. 15-31).
- (1995) Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. En: R. SANZ, F. CASTELLANO y J.A. DELGADO (Eds.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Ed. Cedecs (pp. 119-135).
- (1998) La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En: X. DE SALVADOR y M^a L. RODICIO (Co.). *Simposium sobre a Orientación: ¿Para onde camiña a Orientación?* A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidade Da Coruña. (pp. 19-37).
- SPRINTHALL, N.A. (1981). A new model for research in the science of guidance and counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 59, 487-493.
- SCHWARTZ, S. (1982). Putting Primary Prevention to work: Administrative Dilemas. *Administration in Mental Health*, 9, 272-280.
- SOLOMON, B.B. (1987). Empowerment: Social work in oppressed communities. *Journal of Social Work Practice*, 2 (4), 79-91.
- TOFFLER, A. (1970) *Future shock*. New York: Randon House.
- VINCENT, T.A. y TRICKETT, E.J. (1983). Preventive Interventions and the Human Context: Ecological Approaches to Environmental Assessment and Change. En R.D. FELNER et. al. (Eds.) *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*. New York: Pergamon Press (pp. 67-86).
- WANFERSMAN, A., ANDREWS, A., RIDDLE, D. y FANCETT, C. (1983). Environmental Psychology and Prevention. En R.D. FELNER et. al. (Eds.). *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*. New York: Pergamon Press (pp. 104-127).

ROLES Y FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES

Rafael Sanz Oro

Universidad de Granada

Luis Sobrado Fernández

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El artículo presenta un estudio sobre los roles y funciones profesionales de los orientadores. Se recogen en él una serie de reflexiones conceptuales y contribuciones investigadoras respecto a cuál es el estado de la cuestión sobre los mismos y se ofrece una revisión de la literatura bibliográfica, incluyendo los resultados de diversos trabajos sobre ellos en el ámbito español, los cambios a introducir y las perspectivas y tendencias futuras en las actividades y roles a desempeñar por los especialistas en orientación. Estos deben disponer de una sólida preparación y un adecuado perfil laboral ante los nuevos desafíos, así como habilidades especiales respecto a la prevención y desarrollo de programas de actuación orientadora, estrategias y modalidades de consulta para los distintos sectores de la comunidad escolar, asesoramiento para la diversidad y capacidades para la orientación familiar, personal, social, escolar y profesional.

ABSTRACT

The article shows us a study about the specific functions and roles of the counselor. It contains a series of conceptual reflections and research contributions regarding what their actual status is, together with a revision of the bibliographical literature, which includes the outcomes of several Spanish and foreign studies. In addition, this article presents the professional profile of the present counselor, the changes to be introduced and the future perspectives and trends in those activities and roles which may be carried out by a professional counselor. In order to face the new challenges this professional counselor must have a sound training and a proper work profile, as well as special skills aimed at preventing and developing counseling

programmes, strategies and different consulting patterns for the different sections of our school community, counseling for diversity and skills for familiar, personal, social, school and professional guidance.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo histórico de la Orientación abarca una serie de aspectos que han contribuido a influir y condicionar los roles y cometidos que les corresponde realizar a los Orientadores como profesionales.

Como indica Baker (1981), al considerar el rol de los Orientadores, se puede afirmar que muchos de ellos lo definen en base a las funciones que pueden desempeñar y que hay diferencias entre las mismas en el momento de efectuarlas en las instituciones educativas, sociales, etc. Esta situación ha conducido a que los Orientadores ejerciesen distintos roles profesionales a lo largo del tiempo (Asesor Terapeuta, Orientador Familiar, Consejero Profesional, etc.). La realidad en continuo cambio respecto a cuáles son las funciones principales de los Orientadores ha sido percibida históricamente por éstos con un carácter más de frustración que de ayuda y parece estar vinculada con la impotencia que sienten muchos profesionales de la Orientación en el momento de ejercer su propio cometido laboral.

Por otra parte, las Reformas actuales de la Educación se suelen considerar como una especie de reconversión profesional consistente en nuevos roles, funciones y perfiles que se solicitan a los Orientadores en sus modalidades y estilo de trabajar, no sólo con los alumnos sino también con los profesores tutores, equipos directivos de los Centros docentes, familias, otros compañeros, etc. El **nuevo perfil del Orientador** conlleva la necesidad de integrar a diversos profesionales de diferentes niveles y materias en equipos de trabajo, en los que se deben consensuar objetivos para definir estrategias distintas pero confluyentes en el intento de solución de problemas interdisciplinarios.

En nuestro contexto la implantación progresiva de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la consiguiente Reforma Educativa que propugna, representa que la Orientación comience a adquirir un status profesional definido. Se reconoce la importancia de su contribución en el desarrollo de la calidad del sistema educativo —(artículo 55, apartado e)— de dicho texto normativo aunque no se clarifican los roles y funciones de los Orientadores en los tres ámbitos de orientación (aula, centro educativo y sector escolar).

Esta situación existe también en otros espacios sociogeográficos con mucha tradición en la institucionalización de los Servicios de Orientación, como se recoge en el estudio recopilado por Walz (1998) en Estados Unidos, donde se contemplan una serie de intervenciones a cargo de profesionales de reconocido prestigio con una conclusión diáfana como señala Cole (1988:13): «...después de treinta años de profesión el tema de los roles y funciones del Orientador necesita más debate».

De acuerdo con estas consideraciones previas presentamos una serie de reflexiones y aportaciones documentadas, con la finalidad de contribuir, en la medida de nuestras

posibilidades, a favorecer la discusión y la búsqueda de soluciones apropiadas a nuestra situación contextual. Para ello se analiza primero cuál es el estado de la cuestión sobre los roles y funciones de los Orientadores y los factores y elementos que los han condicionado. En segundo lugar efectuamos una revisión de la literatura bibliográfica exponiendo al respecto los resultados de la investigación en el marco estatal e internacional. En tercer término nos preguntamos ¿hay que ir hacia un cambio en el perfil profesional del Orientador y en qué dirección?

En cuarto lugar observamos si el modelo adoptado en nuestra realidad permite unir sus planteamientos con las aportaciones investigadoras «ad hoc» y finalmente ¿qué posibles perspectivas nos plantea el futuro?

I. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como indicamos en otra ocasión (Sobrado, 1997) el rol profesional de los Orientadores surge de su formación en las Ciencias de la Educación con una preparación específica en los conocimientos, saberes, actitudes, habilidades, capacidades psicopedagógicas y competencias socioculturales, adaptadas al contexto en donde realizan sus actividades ocupacionales.

El conocimiento profesional, las actitudes y destrezas del Orientador serán de mayor garantía y eficacia si su acción se dirige de un modo organizado hacia la realidad de los centros educativos, el profesorado y el currículo escolar, con el objetivo de que se sensibilicen en las cuestiones del desarrollo personal y social del alumnado relacionados con el éxito y la satisfacción profesional.

Desde la perspectiva conceptual los cometidos y funciones actuales de los Orientadores están vinculados a las competencias, cualificaciones y perfiles, y se entiende por **rol profesional** de los mismos el conjunto de realizaciones en el desempeño del trabajo que expresan las acciones y resultados esperados de los profesionales de la Orientación en las diferentes situaciones laborales. Las actividades ocupacionales buscan habitualmente adaptarse a lo que se requiere en los distintos roles de trabajo.

Las **funciones profesionales** de los Orientadores son el conjunto de actividades laborales dirigidas a conseguir objetivos similares. Pueden ser explícitas cuando en la organización de los Servicios de Orientación existen uno o más miembros responsables de su desarrollo, y son implícitas cuando el desempeño de la función orientadora no está situado en su estructura organizativa correspondiente.

I.1. Desarrollo histórico

Cuando la Orientación empezó a introducirse en los contextos escolares surgieron una serie de modelos filosóficos y organizativos hasta llegar a la actualidad en la que cada programa orientador actúa dentro del ámbito de uno o varios de estos modelos.

Es a partir de 1950 cuando la Orientación comenzó a incorporarse de un modo lento pero progresivo en los sistemas educativos y se inicia el debate de un modo más sistemático respecto a los roles profesionales del Orientador. Cole (1988) considera tres aspectos especiales que han influido en el mismo: En primer lugar existe una serie

de acontecimientos sociales característicos de la segunda mitad del siglo XX entre los que destacan los cambios sociales y su influencia en la educación y la orientación, el auge del movimiento de la salud mental, las transformaciones tecnológicas, la urbanización, masificación y despersonalización de la sociedad, el asesoramiento individual, el movimiento de la «rendición de cuentas», una creciente demanda en la calidad de la educación, etc. Estos hechos hacen que los sistemas educativos en su conjunto se replanteen su funcionamiento.

En segundo término, las leyes y textos normativos sobre educación y orientación emanados de la Administración que desarrollan el rol del Orientador y sus funciones profesionales. En tercer lugar, las asociaciones y organizaciones profesionales realizan, especialmente en Estados Unidos, una función destacada en la consolidación del rol del Orientador. En este sentido conviene destacar por ejemplo la existencia de la American Counseling Association (ACA) y una de sus divisiones más influyentes la American School Counselor Association (ASCA) de gran incidencia entre los profesionales de la Orientación, sobre todo en USA. Esta Asociación ha elaborado múltiples documentos y trabajos investigadores sobre el rol y las funciones del Orientador y estimulado la creación de comisiones de estudio para la confección de estándares de la profesión orientadora.

Por otra parte las funciones y roles de la Orientación estuvieron muy influidas en las décadas de 1940-1960 por las diferentes teorías y enfoques de carácter psicopedagógico. Así por ejemplo tuvo una gran repercusión el enfoque de «rasgos y factores» basado en el Orientador de carácter directivo y sistemático, para trabajar con alumnos en el ámbito educativo y profesional.

La teoría centrada en el cliente de Rogers desempeñó también una incidencia elevada y el asesoramiento (Counseling), recibió un gran impulso debido a ésta.

En la década de 1960 se introdujeron en las escuelas programas de asesoramiento conductual basados en los trabajos iniciales de Skinner y proyectados en la práctica por Krumboltz y Thoresen (1969). Se popularizó en los centros docentes el uso de recompensas externas como procedimientos didácticos, el tratamiento de los problemas de los alumnos y el formar sus actitudes y conductas. En una época que preconizaba el sistema de «rendición de cuentas» el enfoque conductual era idóneo para demostrar los logros de la acción orientadora.

A partir de 1970 se generan nuevas demandas y roles profesionales y surgen los modelos de consulta y coordinación, fundamentados en programas, centrados en el desarrollo y dirigidos a los alumnos. El modelo orientador de consulta surgió como un deseo de optimizar la efectividad del Orientador, al trabajar indirectamente con el alumnado mediante los adultos (profesores, padres, etc.). Wrenn (1965) preconiza este modelo y Dinkmeyer (1968) recomienda esta función a los Orientadores de educación infantil y primaria; la ASCA (1977) y Andersson (1979) lo señalan como apropiado también para los de Educación Secundaria, y la ACES (1977) lo incluye como una necesidad en los estándares para la formación de los profesionales de la Orientación.

La **Coordinación** es también percibida como parte de la función del profesional de la Orientación (ACES-ASCA, 1966; ASCA, 1977; Cole y Anderson, 1979) aunque no logró tanta proyección como la consulta. Mediante ella se facilitan servicios a los

alumnos dentro de la escuela y de ayuda externa fuera de los centros educativos a través de recursos de apoyo de la Comunidad.

Otra contribución relevante fue la inclusión del **Asesoramiento Grupal** o en grupos pequeños en el repertorio de las competencias y habilidades del Orientador. En este sentido destacan las aportaciones de Cangelosi y otros (1980) sobre el desarrollo del autoconcepto, Myrick y Dixon (1985) referente a los cambios de conducta y de actitudes negativas de los estudiantes etc. Entre los años 1970 y 1980 el asesoramiento grupal fue uno de los tópicos de más difusión en la revista «The School Counselor» (1984).

Finalmente los avances tecnológicos han influido considerablemente en las funciones y rol de los profesionales de la Orientación a través de la informática, vídeo, autopistas de la información, recursos multimedia etc.

1.2. Competencias y cualificaciones profesionales

Como indica Bunk (1994) el término «**Competencia Profesional**» surge actualmente en sectores relacionados especialmente con la formación, el desarrollo profesional y la intervención ocupacional y laboral. La competencia profesional abarca el conjunto de informaciones, nociones, aptitudes, habilidades y actitudes cuya finalidad es la realización de funciones, roles y actividades delimitadas y vinculadas con una profesión determinada.

Desde finales del siglo XIX en las sociedades más desenvueltas aparecen los oficios industriales y la formación laboral se preocupó por el aprendizaje de las **capacidades profesionales** que incluyen los saberes, actitudes y destrezas cuya finalidad es realizar actividades conexionadas con una profesión.

Como indica Grootings (1994) la Pedagogía Profesional y Empresarial introdujo el término de **competencia** y al establecer sus objetivos fijó como fundamento la respuesta profesional a los cambios técnicos, sociales y económicos de la realidad en un momento determinado.

Asimismo a comienzos de la década de 1970 comenzó a desarrollarse el término de «**cualificación profesional**» en el marco de la Pedagogía Laboral entendida como los saberes, habilidades y capacidades que se requieren para ejercer una profesión específica, además de los valores laborales como la autonomía y la flexibilidad, ampliando de este modo el ámbito profesional.

La competencia profesional se basa igualmente, como los términos señalados con anterioridad de capacidades y cualificaciones profesionales, en un conjunto de saberes, aptitudes, destrezas y actitudes relacionadas con una profesión pero ensancha su perspectiva a la **participación** en el contexto laboral en el ámbito de la planificación y organización del trabajo profesional.

Como afirman Faix y Laier (1989), históricamente el tránsito de la capacidad a la cualificación profesional fue sobre todo de índole cuantitativa (adquisición de la especialidad), y de la cualificación a la competencia profesional es también de carácter cualitativo pues al introducirse los aspectos de organización laboral se da una transformación respecto a las aptitudes profesionales de naturaleza clásica.

Como señalan Company y Echeverría (1994) desde la óptica de la cualificación profesional del Orientador se puede citar una tipología de competencias en función de esa capacitación, de modo que quien las posea se encuentra en condiciones de desenvolver mejor dicha cualificación.

La competencia profesional del Orientador representa el conjunto de actitudes, saberes y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia laboral que posibilita realizar y desempeñar roles y situaciones de trabajo requeridos en la profesión de orientación. Suele incluir la anticipación y resolución de problemas, la posibilidad de participar activamente en la mejora de los procesos orientadores y la valoración de los resultados del trabajo. La competencia orientadora requerida en el puesto profesional se manifiesta a través de las realizaciones laborales y el dominio profesional de la misma se contiene en el perfil profesional del título de Orientador.

La competencia orientadora es pues la capacidad de efectuar las actividades en la profesión o en un puesto orientador de acuerdo con la normativa exigida al respecto por la Administración.

1.3. Perfil profesional del Orientador

Wolmer y Miles (1986) entienden por **profesión**, el empleo, ocupación u oficio que la persona desempeña y por **profesionalización** el proceso por el que las actividades sistemáticas que se efectúan en el ámbito socio-laboral son realizadas por personas que poseen un determinado trabajo o empleo.

Dean (1991) interpreta la profesionalización como la situación por la que un sujeto con una ocupación u oficio dispone del derecho a realizar una modalidad determinada de trabajos en función de unas capacidades o competencias específicas que generalmente representan una actividad laboral y unos beneficios sociales.

Según De Miguel (1993) la profesión es un término que se usa habitualmente para referirse a un trabajo o empleo que demanda unos saberes especializados y unas habilidades determinadas que implican normalmente una formación sistemática.

En los requisitos que caracterizan a un buen profesional en cualquier ámbito destacan en primer término la competencia, el «saber cómo» y por ello de acuerdo con Burgess y Dedmond (1994) una persona competente en una profesión concreta suele disponer una buena y amplia preparación en ella. En segundo lugar el profesional debe poseer una integridad ética que le da credibilidad a su trabajo y al grupo profesional al que pertenece. Su actuación en el trabajo debe ser honesta y preocupada por la calidad de los servicios profesionales que presta.

En tercer término debe disponer de una responsabilidad y formalidad que integran los valores de seriedad, compromiso, rigor y estabilidad profesional. Finalmente debe ser un buen comunicador y preocuparse por las demás personas, especialmente por los destinatarios de su actividad ocupacional.

El **profesionalismo** suele fundamentarse en bases firmes de credibilidad, actitud y comportamiento y debe ser un ideal que debe guiar a la persona en sus relaciones con los demás en un ámbito profesional que ésta suele escoger de una manera autónoma y libre.

El nivel de profesionalización con el que se desempeña un empleo suele vincularse con la efectividad en su realización y con una proyección ética, por lo que el profesional además de conocer y dominar adecuadamente su trabajo debe realizarlo de acuerdo con un código de normativa deontológica que asegure la imparcialidad, justicia, solvencia, formación, honestidad, integridad, etc., a los destinatarios de los servicios profesionales, valores que deben facilitarse de una manera total por sus responsables.

Engels y Muro (1986) afirman que la orientación como una profesión dispone de un desarrollo histórico de previsión y respuesta a los cambios sociales y educativos. El hecho de que la realidad educativa en la actualidad necesite de transformaciones y reformas importantes genera también que la Orientación precise de modificaciones en profundidad y consiguientemente también el rol, las funciones y las competencias de los Orientadores.

Schmidt (1984) señala que son necesarios los requisitos siguientes para la existencia y consolidación de la profesión orientadora:

- 1° Acuerdo de los Orientadores en cuanto a su formación y rol profesional.
- 2° Expectativas compartidas por los destinatarios de los servicios orientadores correspondientes.
- 3° Efectividad y calidad demostrada en el ejercicio profesional.

La consolidación y estabilidad de la profesión orientadora fue históricamente y aún lo es actualmente de una preocupación considerable en el entorno laboral propio (Comas y Cecil, 1987) que analizan la situación de aislamiento del Orientador, crisis de identidad profesional, conflictos y solapamientos en la formación, desempleo, indefinición de los roles en el trabajo, escepticismo ante los cambios tecnológicos y sociales, etc.

La Carta de Educación de Harvard de 1988 indica cuatro procedimientos para ayudar a los Orientadores en el ámbito educativo a que sepan responder a los nuevos roles y funciones profesionales y son los siguientes:

- 1° Desarrollar las conexiones entre la Orientación y el Currículo Escolar.
- 2° Incrementar la dotación de Orientadores, especialmente en la educación infantil y primaria e intervenir de un modo temprano y preventivo respecto a las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- 3° Establecer mayor comunicación y servicios orientadores con las familias y mejorar la coordinación entre los centros educativos y los padres de los alumnos.
- 4° Apoyo y atención directa a las diferentes situaciones socioeducativas de la Comunidad Escolar a través de modalidades de ayuda y respuesta a sus demandas y necesidades específicas.

Como señala Niles (1993) es preciso preparar a los profesionales de la Orientación para que dispongan de habilidades de intervención en nuevos entornos culturales y situaciones socioeducativas con una proyección innovadora de capacidades de cambio pedagógico, cultural y social. La formación y desarrollo profesional de Orientado-

res deben abordar estas competencias con profundidad y rigor, tanto en los programas de formación inicial como en los de capacitación continua en el ejercicio profesional.

En síntesis el perfil profesional del Orientador viene a ser la descripción detallada de todas las actividades, obligaciones y responsabilidades que conlleva la función orientadora, así como los requisitos y condiciones exigidos a las personas que desarrollen este puesto de trabajo.

La elaboración de los **perfiles profesionales del Orientador** requiere realizar análisis sistemáticos y exhaustivos que describan y analicen las funciones, actividades y otros aspectos que conforman este puesto de trabajo, lo que constituye su **profesiografía** (Rial 1998). Asimismo es preciso identificar las capacidades intelectuales, el nivel de responsabilidad, la experiencia, el medio ambiente social, las condiciones de remuneración y de promoción que conforman su **profesiograma**. Se trata pues de dos ámbitos conceptualmente distintos pero muy vinculados en la realidad laboral que son el de las actividades ocupacionales y el referente a las habilidades y aptitudes humanas, a considerar en la función orientadora.

En el siguiente gráfico se observan de un modo interrelacionado los aspectos y dimensiones más relevantes de la profesión orientadora, objeto del presente estudio.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ROLES Y FUNCIONES PROFESIONALES DEL ORIENTADOR

Con mucha frecuencia los profesionales de la Orientación fueron considerados como personas distanciadas de los procesos educativos realizados en las instituciones educativas, efectuando tareas burocráticas, de gabinete, etc. En la actualidad se espera que colaboren en proyectos y actividades curriculares, en tareas de asesoramiento y de consulta con profesores y padres, en actividades de aplicación de tests, análisis e interpretación de resultados, en funciones de proyección social y comunitaria, de seguimiento e inserción profesional etc.

Gysbers y Henderson (1994) afirman que los motivos de esta dispersión profesional de actividades se debe a que los programas orientadores de muchos centros educativos se basan en una concepción de servicios obsoletos con funciones y roles muy amplios. Los orientadores, según estos autores, tienen que realizar actividades remediales, los programas de orientación adolecen de definiciones claras, la Administración les responsabiliza de funciones inapropiadas, etc.

Day y Sparacio (1980) señalan que los estándares de acreditación escolar no delimitan claramente el rol del Orientador y esto les lleva a efectuar tareas inadecuadas de carácter burocrático, recepción constante de alumnos problema, situaciones de indisciplina, controles de asistencia, etc. Schwaber y Genetta (1987) indican que posiblemente los mayores problemas que tienen actualmente los profesionales de la Orientación son la existencia de roles indefinidos y la confusión en priorizar sus amplias y genéricas responsabilidades.

Investigaciones efectuadas por Hillman (1987), Peaslee (1991), Jossierand (1992), Giebler (1992), Schalesky (1993) mantienen distintas opiniones sobre los roles y funcio-

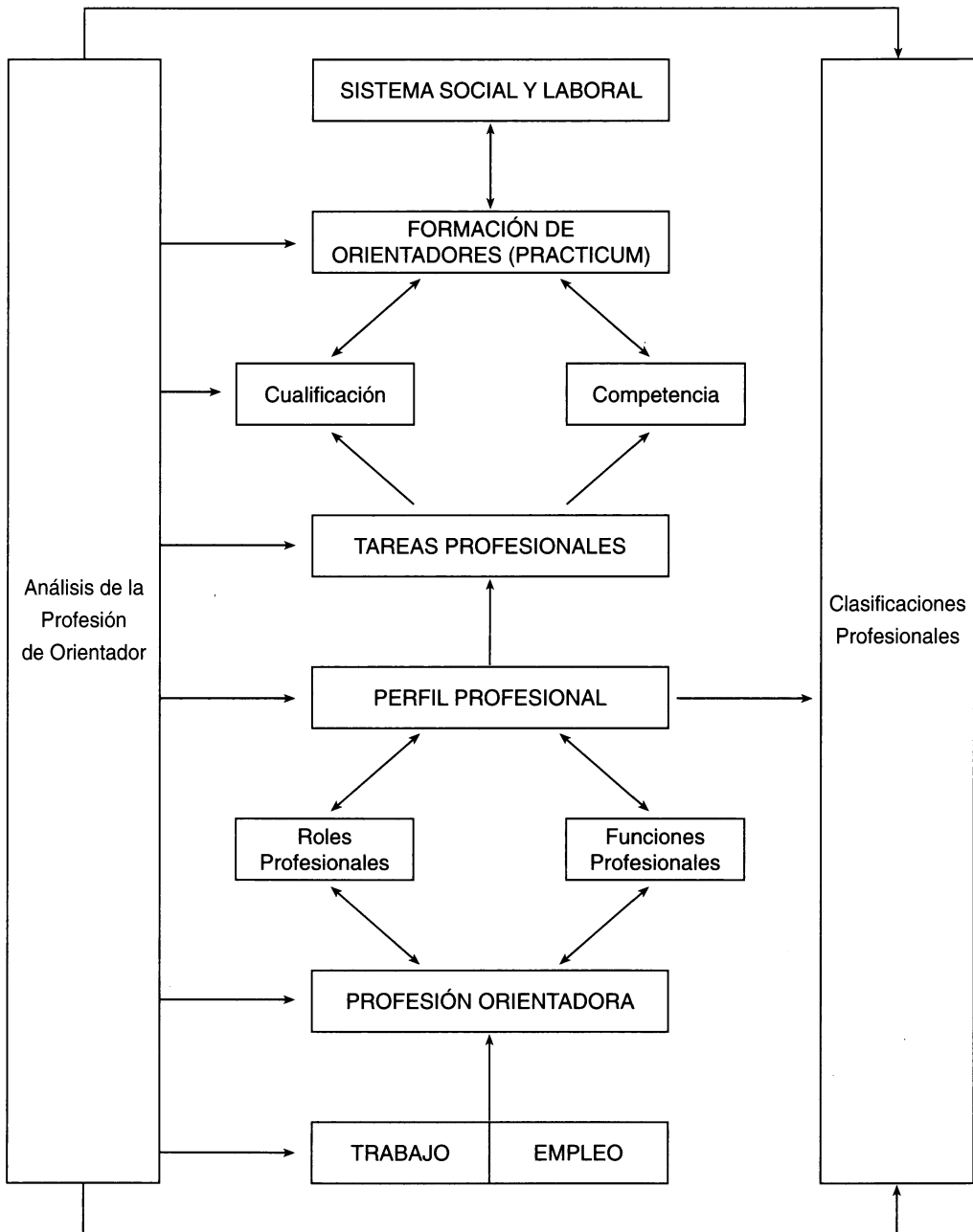


Gráfico nº 1
Análisis de la profesión de Orientador

nes del Orientador. Así Peaslee afirma que éstos colocan la función de asesoramiento (Counseling) en un rango más elevado que los Directores de los centros docentes. También descubrió que el tamaño del distrito escolar, la especialidad del Orientador, la edad, el sexo y los años de experiencia influyen en la percepción de sus roles y funciones. Jossierand sostiene que la dimensión del distrito escolar, el número de centros educativos atendidos y la ratio orientador/alumnos tiene un impacto significativo en el modo en que los Orientadores perciben su rol y funciones. Análogos resultados fueron observados por Hillman, Giebler y Schalesky.

Miller (1981) postula tres funciones principales del Orientador Escolar: La primera estriba en la aplicación de un currículo de orientación estructurado a grupos de alumnos así como la prestación de asesoramiento individual.

La segunda es la consulta con profesores para la mejora de habilidades de comunicación, de la interacción con los alumnos, y sensibilizarles en la necesidad de armonizar el currículo escolar a las necesidades de su desarrollo. La tercera es la consulta y formación de padres para ayudarles a comprender la psicología del desarrollo de sus hijos, mejorar las habilidades de comunicación familiar e implantar estrategias para estimularles en el aprendizaje escolar.

Para el profesional de Orientación de Educación Secundaria, Miller establece las siguientes funciones complementarias:

- 1º Trabajar con profesores para diseñar y realizar un currículo de Orientación que se fundamente en las necesidades de desarrollo de los adolescentes.
- 2º Organizar y difundir la información necesaria para la planificación académica/profesional y toma de decisiones de los alumnos.
- 3º Ayudar en la evaluación de las características personales de los estudiantes para ser utilizada en la planificación vocacional.
- 4º Efectuar intervenciones remediales y programas alternativos para alumnos que posean problemas de ajuste, inmadurez vocacional y actitudes negativas hacia su propio desarrollo.

Rye y Sparks (1991) afirman que los especialistas en Orientación deberían favorecer en sus estudiantes el desarrollo de la auto-comprensión, la auto-dirección, y estar formados en las áreas de asesoramiento (counseling) individual, grupal y familiar, en las actividades de orientación en la clase, en consulta, coordinación, comunicación y currículo en los ámbitos de lo personal, social, educativo, profesional, etc.

Hitchner y Tiff-Hitchner (1987:42) afirman que «... el rol esencial del Orientador es comunicarse con el estudiante de manera que éste pueda desarrollar una imagen de sí mismo más adecuada y realista, poseer mejor conocimiento de sus oportunidades educativo-vocacionales y en función de todo ello tomar las decisiones más adecuadas».

O'Bryant (1991) señala que los tres procesos de ayuda reconocidos por los profesionales de la orientación son el asesoramiento, la consulta y la coordinación. La **función de asesoramiento** se centra en la solución de problemas, en la toma de decisiones y en hallar un significado personal vinculado con el aprendizaje y el desarrollo del alumno. La **función de consulta** es un esfuerzo cooperativo en el cual el orientador ayuda a

otros a solucionar problemas y desarrollar habilidades que les harán más eficaces cuando trabajan con ellos.

Finalmente **la función de coordinación** implica que el orientador ejerza el liderazgo en la dirección del programa educativo del centro y coordine las necesidades y actividades de éste con la Comunidad escolar y social.

Gibson y Mitchell (1995) señalan, en el ámbito de los roles y funciones principales de los orientadores en entornos educativos, sus actividades según los diversos niveles educativos, el cometido de los directivos y de los profesores, en el programa de Orientación Educativa en el centro escolar, y las relaciones funcionales de aquéllos con otros profesionales de ayuda como el psicólogo, trabajador social, médico escolar, profesores de Educación Especial, etc.

Por otra parte la ASCA (1990) estableció los roles y funciones del Orientador de Educación Primaria, en relación con el asesoramiento individual y grupal, la orientación en la clase, la igualdad de oportunidades, consulta, coordinación, centros de ayuda externa y evaluación.

La ASCA (1986) fijó asimismo los roles y funciones del Orientador de Educación Secundaria vinculados con el asesoramiento personal, la orientación y asesoramiento profesional, evaluación, consulta, centros de información externa y rendición de cuentas. Igualmente (1990) desarrolló los roles y funciones del Orientador en Educación Universitaria conexonados con el asesoramiento, consulta y desarrollo de la carrera, conocimiento y desarrollo educativo, registros e información académica, evaluación y centros de ayuda externa.

2.1. Percepciones de los roles y funciones por los propios Orientadores

2.1.1. Contexto internacional

Existen una serie de aportaciones investigadoras que expresan la visión que tienen los profesionales de la Orientación de sus roles y funciones. Tennyson y otros (1989 a y 1989 b) asumen que es necesario un cambio en el rol de los Orientadores de Educación Secundaria del Estado de Minnesota en Estados Unidos y efectuaron una investigación para intentar averiguar cuál era la frecuencia de la práctica profesional de aquéllos y qué funciones consideraban como importantes. Asimismo, intentaron determinar si su trabajo se adecuaba a los estándares establecidos por dicho Estado. Con esta finalidad elaboraron un cuestionario con 58 funciones agrupadas en seis amplias categorías o dimensiones denominadas: Asesoramiento, Consulta, Desarrollo y Orientación para la Carrera, Evaluación, Desarrollo, Dirección y Coordinación de programas de Orientación y Servicios de Apoyo Administrativo.

La muestra utilizada fue de 155 Orientadores y se les preguntaban dos cuestiones, la primera era ¿con qué frecuencia realiza cada función? Las respuestas venían fijadas en cinco valoraciones a través de una escala tipo Likert (nunca, casi nunca, ocasionalmente, bastantes veces y frecuentemente). La segunda consistía en ¿qué importancia tiene cada función para los Orientadores? Igualmente las contestaciones eran: Nada importante, poco, importante, bastante y muy importante.

CUADRO N° 1
 PROMEDIOS Y DESVIACIONES TÍPICAS POR CATEGORÍAS SEGÚN LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ORIENTADORES DE SUS FUNCIONES.
adaptado de Tennyson y otros (1989 a: 255)

Cuestiones Categorías	Frecuencia funciones			Importancia funciones	
	N	M	SD	M	SD
Asesoramiento	155	3,77	.483	4	.47
Consulta	155	3,35	.497	3,61	.493
Desarrollo y Orientación para la Carrera	155	2,85	.639	3,42	.534
Evaluación	152	2,98	.582	3,3	.512
Desarrollo, Dirección y Coordinación de Programas de Orientación	155	3,06	.669	3,51	.588
Servicios de Apoyo Administrativo	155	3,28	.530	2,88	.506

En el primer trabajo (1989 a), efectuaron un análisis descriptivo con el estudio estadístico de los promedios y desviaciones de cada categoría o dimensión indicada que figuran en el cuadro n° 1. Además, a través del análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach, obtuvieron una elevada consistencia interna de los ítems dentro de cada dimensión.

De estos resultados se desprende que la columna que señala la **frecuencia** de realización de las funciones profesionales es menos congruente con los estándares establecidos que la importancia que conceden los Orientadores a las distintas **funciones**. Un análisis comparativo de los datos de frecuencia e importancia funcional, demuestra efectivamente que los promedios de esta última son superiores en todas las dimensiones con la excepción de los Servicios de apoyo administrativo. No obstante, los autores afirman que en ambos casos las valoraciones se quedan cortas en las expectativas de cambio de los especialistas en orientación, con respecto a los estándares fijados no sólo en el Estado de Minnesota, sino también en asociaciones profesionales como la ASCA (1986).

En la segunda investigación (1989 b) se utilizó la categoría de pertenencia de los Orientadores a tres tipos diferentes de Centros Docentes (junior, senior y junior-senior high school —grados 7/12—) y 58 funciones como variables dependientes,

CUADRO N° 2
 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO DEL ORIENTADOR (en porcentajes)
 OBSERVACIÓN: $P < .001$ ENTRE TIEMPO REAL E IDEAL

Dimensiones	Tiempo real (Porcentajes)	Tiempo ideal (Porcentajes)
Valoración de Alumnos	6,75	5,88
Actividades de Orientación	15,35	16,65
Asesoramiento individual	29,09	33,79
Asesoramiento grupal	10,88	17,17
Desarrollo profesional	4,02	5,79
Consulta	12,34	11,99
Servicios de coordinación de recursos	6,09	5,94
Apoyo administrativo	12,58	5,62
Otras actividades	4,52	1,28

efectuando una serie de MANOVAS y ANOVAS para el análisis de los datos en categorías y en funciones dentro de cada dimensión.

¿Son congruentes las funciones profesionales tal y como son percibidas por los Orientadores de distintos Centros educativos con el rol propugnado por la profesión orientadora?

Los autores afirman que aunque se encontraron diferencias significativas en cada una de las categorías, hay más similitudes que diferencias en el modo como los Orientadores perciben sus funciones. Sin embargo, un examen exhaustivo de los ítems significativos en las distintas categorías, revelan algunos indicadores que hacían pensar en diferencias importantes.

Por otra parte, Partín (1990) realizó un estudio en el Estado de Ohio para determinar el porcentaje de tiempo invertido realmente en las principales funciones del Orientador, el porcentaje ideal de tiempo que debería invertirse y lo que más tiempo les lleva. Con esta finalidad construyó un instrumento que incluía nueve dimensiones representativas de las funciones de los Orientadores exigidas por el Departamento de Educación del mencionado Estado. La muestra usada fue de 210 Orientadores de los niveles educativos K-12.

En el cuadro número 2, se reflejan las percepciones de los Orientadores de cómo invierten realmente su tiempo de trabajo y cómo desearían que fuera su empleo de un modo ideal - adaptado de Partín (1990:14).

Los análisis comparativos «t» efectuados entre el tiempo real empleado y el ideal, indicaron que los profesionales de la Orientación preferían de un modo significativo

CUADRO N° 3
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
EMPLEO DEL TIEMPO REAL E IDEAL

Funciones	Tiempo en las funciones			Tiempo real (Porcentajes)			Tiempo ideal (Porcentajes)		
	Orden	(A)	(B)	Orden	(A)	(B)	Orden	(A)	(B)
Asesoramiento personal	1	70,3	0	1	96,3	0	1	96,3	0
Asesoramiento académico	3	63	7,4	2	85,1	0	2	85,1	0
Asesoramiento grupal	11	37	48,2	3	77,7	3,7	3	77,7	3,7
Planificación de la carrera y de la vida	9	25,9	25,9	4	62,9	3,7	4	62,9	3,7
Conferencias a padres	5	37,9	7,4	5	40,7	0	5	40,7	0
Actividades de orientación en clase	10	25,9	29,7	6	51,8	3,7	6	51,8	3,7
Consulta de profesores o directivos de Centros educativos	8	29,7	14,8	7	29,7	7,4	7	29,7	7,4
Organización de calendarios y horarios de tareas	2	77,8	11,1	8	18,5	25,9	8	18,5	25,9
Evaluación	4	40,7	11,1	9	7,4	14,8	9	7,4	14,8
Otros programas educativos especiales	7	37	11,1	10	11,1	33,3	10	11,1	33,3
Relaciones con la Comunidad	13	3,7	63	11	0	48,3	11	0	48,3
Alumnos superdotados y con talento	15	0	70,3	12	0	44,4	12	0	44,4
Tareas de Registro	6	37	25,9	13	0	66,6	13	0	66,6
Asistencia	16	7,4	85,2	14	0	85,1	14	0	85,1
Otras	14	3,7	33,3	15	0	88,91	15	0	88,91
Actividades no asesoras	12	14,8	63	16	0	100	16	0	100

utilizar más tiempo en el Asesoramiento individual y grupal y de una manera también significativa usaban menor tiempo en actividades de desarrollo profesional, valoración de alumnos y actividades administrativas ($p < .001$). De este modo, mientras el tiempo real invertido en asesoramiento individual o grupal era del 40% aproximadamente, el tiempo ideal lo fijaban alrededor del 50%.

Por otra parte, lo que más tiempo les representaba era, en primer lugar, el papeleo (informes, correspondencia y registros); en segundo lugar, las actividades de organización; en tercer término, las tareas burocráticas; en cuarto lugar, hablar por teléfono y, en quinto término, la asistencia a reuniones.

Asimismo, Hutchinson y otros (1986) realizaron una investigación en Centros públicos del Estado de Indiana para determinar cómo utilizan realmente el tiempo los Orientadores de Educación Secundaria y cómo les gustaría hacerlo de un modo ideal. El cuestionario aplicado constaba de 16 funciones o actividades orientadoras que fueron seleccionadas después de una amplia revisión bibliográfica de 20 años (1965-1985). A los Orientadores se les dijo que ordenaran las 16 actividades citadas de acuerdo con su realización real e ideal (cuadro número 3).

Observaciones:

A) Es el porcentaje de Orientadores que ordenan la función como una de las cinco más frecuentes.

B) Es el porcentaje de Orientadores que ordenan la actividad como una de las cinco menos frecuentes.

El cuadro es adaptado de Hutchinson y otros (1986: 89). Los Orientadores creen que idealmente deben emplear su tiempo en las actividades de asesoramiento: Personal, grupal y académico. Sin embargo, en la realidad se introducen las tareas de organización de calendarios y horarios como elemento distorsionador.

Las actividades que recibieron igual o similar orden fueron las de asesoramiento personal, orientación académica, conferencias a padres y consulta de profesores o directivos.

Las funciones con mayores discrepancias fueron el asesoramiento grupal, planificación de la carrera y de la vida, actividades de orientación en clase, organización de calendarios y horarios de tareas, la evaluación, tareas de registro y otras actividades no asesoras.

Los Orientadores, en general, consideran que hacen lo que creen que debería realizarse, no obstante se hallaron discrepancias, algunas destacadas, en la cantidad de tiempo realmente empleado y el deseado para efectuar sus funciones profesionales.

Los autores del estudio concluyen que las expectativas de los Orientadores sobre sus funciones y su ejecución real se hallan de acuerdo con las directrices indicadas por la ASCA-ACES.

En un trabajo realizado por Gibson y Mitchell (1995) sobre el papel y las funciones del Orientador de Educación Primaria se obtiene la ordenación de sus actividades según las respuestas dadas por 996 profesionales de la Orientación (cuadro número 4).

CUADRO N° 4
ORDENACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ORIENTADORES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Actividades Ordenación	Tareas	Porcentajes empleados en la actividad
1	Asesoramiento individual	98
2	Orientación y asesoramiento grupal	81
3	Consulta con los padres	79
4	Consulta con los profesores	78
5	Enseñanza de la orientación en el aula	65
6	Valoración de los alumnos	39
7	Coordinación de las relaciones con los Centros de información y consulta con las agencias de la Comunidad	39

2.1.2. Contexto español

En España se pueden mencionar los trabajos de investigación sobre funciones y roles profesionales del Orientador desarrollados por Lázaro y colaboradores (1982) referente al funcionamiento de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Profesional (SOEV) en la etapa 1977-1981; las contribuciones de Soler (1989) sobre la adecuación funcional de Orientación en los centros públicos de Educación General Básica de la ciudad de Zaragoza, efectuada en el curso 1984-85; los resultados de la evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid obtenidos por Escudero y otros (1992) en el Curso 1988-89; las conclusiones aportadas por la investigación realizada sobre la totalidad de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE) de Andalucía, de Álvarez y otros (1992) relativos a la evaluación de su funcionamiento durante la etapa 1983-1989; las contribuciones de Sobrado (1996) sobre la organización y funciones de los Servicios de Orientación Educativa, etc.

En la investigación de Lázaro y colaboradores (1982) la distribución de las respuestas que representa la percepción de los orientadores de los SOEV (obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario) sobre su propio rol, es preciso citar las actividades de orientación con alumnos mediante acciones directas e indirectas en los centros educa-

tivos, el asesoramiento a profesores tutores, la información escolar y profesional, los estudios y trabajos psicopedagógicos y especialmente las actividades de localización y diagnóstico de alumnos de educación especial.

En lo referente a las funciones que desarrollan los Orientadores los resultados obtenidos en estas investigaciones son los siguientes:

1ª Función diagnóstico-evaluativa.

- Detección de dificultades de aprendizaje.
- Localización y diagnóstico de alumnos de educación especial.

2ª Función informativa.

- Información escolar y profesional.

3ª Función formativa.

- Cursos y seminarios de desarrollo de la acción tutorial, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los trastornos de aprendizaje de los alumnos etc.

4ª Función de apoyo.

- Elaboración de materiales para la orientación escolar y profesional de los alumnos al término de la escolaridad obligatoria.
- Realización de estudios e informes sobre diversos aspectos de la educación.

5ª Función terapeuta.

- Tratamiento de problemas presentes en la comunidad educativa.

6ª Función preventiva.

- Actuaciones para restringir la aparición de problemas y trastornos.

Respecto a las estimaciones de los propios orientadores sobre el tiempo de dedicación a las funciones terapéutica, preventiva y de desarrollo educativo (función formativa más informativa) las intervenciones terapéuticas ocupan mucho tiempo al 50 % de los orientadores, un 42% se pronuncia en el mismo sentido en cuanto a las preventivas y sólo un 8% respecto a las de desarrollo (Álvarez y otros, 1992).

Las funciones más ofertadas por los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid (Escudero y otros, 1992) según los propios Orientadores son las basadas en una orientación de contenido (diagnóstico de casos y elaboración de estrategias para su tratamiento), en perjuicio de las fundamentadas en la orientación de proceso (ayuda en la resolución de problemas, facilitación de procesos de coordinación, cooperación, etc.).

Las funciones orientadoras de carácter diagnóstico e informativo (mediación de información) aparecen como las más ejercitadas por los profesionales de la orientación.

En el estudio realizado por Sobrado (1996) la percepción que los Orientadores poseen sobre sus funciones consideran que las más relevantes son la prevención del fracaso e inadaptaciones de los alumnos, la elaboración de programas de intervención sobre métodos de aprendizaje escolar y estudio, desarrollo de actividades de orientación profesional con los estudiantes, realización de la evaluación psicopedagógica de los mismos y desarrollo de programas de acogida e integración para alumnos nuevos en los centros docentes.

Recientemente es preciso reseñar el trabajo efectuado por Sanz Oro (1988) que pretende responder a la pregunta siguiente ¿qué es lo que hace o debiera hacer un Orientador?

Por ello utilizamos la técnica de recogida de información por encuesta mediante la elaboración de un cuestionario dirigido a una triple audiencia (Orientadores, profesores tutores y alumnos) que nos permite analizar:

¿Cómo perciben los Orientadores sus roles y funciones?

¿Cómo ven los profesores tutores las funciones de los Orientadores?

¿Cuál es la perspectiva que poseen los alumnos de la orientación?

CUADRO N° 5
MUESTRA Y RESPUESTA DE LAS AUDIENCIAS

Audiencias \ Muestra	Muestra		
	Seleccionada	N° de respuestas	Porcentaje respuestas
Orientadores	180	107	59
Profesores Tutores	900	326	36
Alumnos	1800	715	40

El cuestionario recoge un total de noventa funciones agrupadas alrededor de ocho grandes dimensiones:

1°— Asesoramiento.

2°— Orientación con el grupo clase.

3°— Consulta.

4°— Coordinación.

5°— Información y seguimiento.

6°— Diagnóstico y evaluación.

7°— Evaluación y desarrollo del sistema organizativo de la orientación.

8°— Roles especiales.

En esta investigación, entre otros objetivos se pretende recoger utilizando una escala tipo Lickert dos modalidades principales de información. La primera se refiere a cuál es el nivel de la praxis profesional de los Orientadores, la importancia que conceden a cada función y la preparación profesional que se posee.

La segunda trata de analizar cuál es el tiempo real o ideal que dedican o deberían hacerlo a cada una de las ocho dimensiones mencionadas, consideradas globalmente. Todos estos aspectos en funciones de unas variables de clasificación como son la edad, el sexo, la titulación académica, experiencia docente y orientadora etc.

Entre las cuestiones detectadas figuran las siguientes:

- a) No existe una concordancia y sintonía clara entre las aportaciones de la literatura bibliográfica, las tareas que demanda la Administración y las percepciones de los profesionales de la orientación.
- b) Las funciones que corresponden a las dimensiones: 4ª (Coordinación), 7ª (Evaluación y desarrollo del sistema organizativo de la orientación) y 8ª (Roles especiales) son las que presentan más dispersión en las percepciones tanto de los Orientadores como de los profesores tutores. Debido a su carácter novedoso en nuestra cultura profesional se les concede una relativa importancia y aunque las contempla la teoría de la orientación no las refleja la Administración entre sus prioridades.
- c) Respecto al análisis de las diferencias en cada una de las noventa funciones reseñadas en el cuestionario y las diversas variables de clasificación (sexo, edad, titulación académica, experiencia etc.), contempladas en cada una de las tres audiencias mencionadas, después de las correspondientes ANOVAS simples y factoriales efectuadas, no presentan grandes diferencias por lo que se dan unas percepciones homogéneas, con un perfil de opinión bastante monolítico.

En otra investigación efectuada sobre evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares (Sobrado 1997) se plantean como objetivos principales la definición categorial de las capacidades del profesional de la orientación referente a las relaciones con los alumnos, profesores, familias y al propio rol del Orientador, la evaluación de la incidencia de una serie de variables personales, académicas y profesionales en conexión con las competencias citadas y el análisis de los niveles de calidad de las diversas habilidades profesionales. Como recurso de recogida de información se elaboró y aplicó un cuestionario de competencias profesionales del Orientador que abarca diez ítems referentes a datos personales, académicos y profesionales y treinta y siete cuestiones relativas a las competencias reseñadas y fue contestado por 196 orientadores escolares ejercientes en Galicia en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria.

Entre las técnicas investigadoras se utilizó el modelo de Alfa-Cronbach para la obtención de la fiabilidad del instrumento (0,94) y el instrumento Delphi para la confección de las categorías e ítems del cuestionario reseñado. También se empleó el análisis factorial de los componentes principales para la obtención de los factores competenciales del mismo cuestionario.

Las **conclusiones más relevantes** son las siguientes:

Según lo percibido por los orientadores, sus competencias profesionales principales son el asesoramiento al profesorado en la interpretación de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas efectuadas a los alumnos, la elaboración de informes psicopedagógicos y la ayuda a los escolares con dificultades personales y de aprendizaje escolar.

En el trabajo efectuado por Arza (1997) se trata de estudiar las características reales de la acción orientadora y las ideales sobre lo que ésta debe ser. Como instrumento investigador se empleó un cuestionario de opinión denominado «Coordenadas contextuales e praxis orientadora» con un total de 201 ítems y que fue contestado por 92

Orientadores de Educación Secundaria. Una parte del mismo lo constituyen las funciones y actividades profesionales del especialista en orientación agrupadas en torno a los destinatarios de la acción orientadora (alumnos, profesores, padres y otras instituciones). Son 42 ítems en total referidos a las mismas, de los que 21 son sobre tareas a realizar con el alumnado, 14 con el profesorado, tres con los padres y cuatro con otras instituciones.

El número total de cuestiones se duplica (84 ítems) al responderse desde las perspectivas real e ideal. Los análisis estadísticos efectuados lo fueron de frecuencias y porcentajes, estudios gráficos mediante Box-Plot, la Anova de Friedman y la prueba de significación de Wilcoxon.

Como conclusiones de este estudio conviene resaltar que en relación con la función orientadora con el alumnado la orientación profesional es la que recibe mayor atención y en menor grado se halla la actividad de evaluación diagnóstica, la intervención con el alumnado con problemas y las estrategias y técnicas de estudio. Respecto al profesorado las actividades más realizadas son las de asesoramiento en la función tutorial y en los procesos de evaluación. Con los padres la acción orientadora está conexcionada a la existencia de problemas del alumnado, y posee un carácter terapéutico.

La actuación orientadora en relación con otras instituciones está vinculada a las conexiones con otros Orientadores de centros de Educación Secundaria, con instituciones de Enseñanza Primaria y con entidades del ámbito laboral.

En el ámbito internacional es preciso añadir asimismo el estudio de coordinación de Watts (1992) sobre los perfiles profesionales de los Orientadores en la Comunidad Europea. El informe de síntesis analiza y compara entre si los trabajos efectuados por autores en cada uno de los entonces doce estados miembros.

En los estudios estatales se describen las funciones de los profesionales de la orientación agrupados en las siete categorías siguientes: Gestión de la información, trabajo con personas, actividad con grupos, inserción profesional, seguimiento, coordinación y gestión interna y externa.

En el trabajo de Repetto y otros (1998) sobre el cuestionario español de formación del personal que trabaja en competencias, se analizan las de información, diagnóstico y valoración de necesidades, las de intervención personal, académica, vocacional, familiar y comunitaria, de gestión y administración, evaluación e investigación, orientación ocupacional (colocación) y otras.

2.2. Percepción de los profesores sobre los Orientadores

2.2.1. Ámbito internacional

Valine y otros (1982) efectuaron una investigación en la que aplicaron un cuestionario de 15 ítems a una muestra de 100 profesores, y su finalidad consistía en comparar los resultados obtenidos respecto a las expectativas sobre los roles y funciones del orientador, con otro trabajo similar realizado en 1972. Los datos indicaban que el 15% de los docentes cuestionaban la necesidad de los profesionales de la orientación, un

35% se hallaban indecisos en la comprensión del rol del Orientador pues no conocían de un modo preciso lo que éste hace o debería efectuar y un 50% cuestionaba la efectividad del trabajo del mismo.

Alaniz (1990) realizó un estudio para recabar datos de los docentes y Orientadores sobre el rol del profesional de la orientación, y señala que «debido a la infrecuente interacción de Orientadores y profesores, sería razonable asumir que los profesores no tienen una idea clara de qué es lo que realmente hacen los Orientadores» (1990: 55).

Gibson (1990) efectuó una investigación con 180 docentes, pertenecientes a 19 centros de Educación Secundaria, con una experiencia mínima de cinco años, para evaluar sus opiniones referentes a los programas de orientación implantados en sus escuelas. Los profesores indicaron que el asesoramiento individual era la primera responsabilidad del especialista en orientación, seguida de la información profesional y la administración e interpretación de los tests.

2.2.2. Contexto español

En nuestro ámbito es preciso mencionar el trabajo efectuado por Llamas y otros (1990) sobre la opinión de los docentes de Educación Básica respecto a los Orientadores y a los Equipos Psicopedagógicos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se aplicó un cuestionario de 12 ítems y fue contestado por 74 docentes de 17 centros docentes. Respecto a la cooperación de los profesionales de orientación con sus escuelas un 32% señaló que existe alguna. Sobre las funciones demandadas de los servicios orientadores estiman que los docentes solicitan prioritariamente la evaluación psicopedagógica de los alumnos, incluyendo su orientación y la prevención de los trastornos de aprendizaje.

Valdivia (1992) realizó un estudio sobre la evaluación de la organización y funcionamiento de la orientación en los centros educativos y empleó un cuestionario de evaluación y análisis tutorial (CEAT). La muestra estuvo constituida por 728 profesores de Educación Básica y Bachillerato de 38 centros educativos de Vizcaya.

Respecto a las funciones de orientación (33 en total) tuvieron como referencia inmediata las que se han definido desde la Administración, atribuyéndose directamente mediante la legislación escolar, y documentos que desarrollan las directrices de la Reforma Educativa en este ámbito. Las funciones orientadoras se agrupan en los cinco factores siguientes: Asesoramiento abierto para la animación personal y escolar, conocimiento y dominio de las técnicas de orientación, dominio de tests generales y de diagnóstico, orientación curricular e intervención en problemas de aprendizaje.

Se debe responder a cada ítem si piensa que esa función de orientación corresponde o no al profesor tutor (orientador de aula) y el nivel de importancia que se le atribuye.

3. ¿HACIA UN CAMBIO PROFESIONAL EN EL ROL DE LOS ORIENTADORES?

Las investigaciones descritas recalcan en general la idea de que los profesionales de la orientación aportan una variedad elevada de «servicios» para solucionar «situacio-

nes problema» y suelen quedarse en generalizaciones los autores que analizan este aspecto, cuando se trata de incidir en actividades como la ayuda a los alumnos a tomar decisiones en las elecciones académicas y profesionales, en el desarrollo personal, etc.

El rol y las funciones de los especialistas en orientación han estado condicionadas por una serie de elementos como los sucesos sociales, las medidas de política educativa, las asociaciones profesionales, los avances tecnológicos, las teorías imperantes y emergentes en la profesión orientadora, etc. Asimismo deducimos de la literatura bibliográfica analizada que la cuestión de los roles y funciones de los Orientadores se lleva estudiando especialmente en las tres últimas décadas, que ha permanecido bastante estática en las instituciones educativas y que aún existe bastante confusión y falta de clarificación en la misma.

Cole (1988) señala que este tópico precisa más debate y que como grupo profesional los Orientadores han sido bastante reticentes al cambio social, educativo y laboral.

En la medida en que las **transformaciones culturales y pedagógicas** se impongan como consecuencia de su adaptación a la actualidad dichas modificaciones supondrán nuevos roles y funciones a realizar por los profesionales de la orientación en la línea anteriormente señalada por Schmidt (1984).

De acuerdo con la literatura bibliográfica expuesta parece necesario introducir cambios en el desempeño profesional del Orientador. Una primera modificación consiste en que el experto en orientación debe dominar el conocimiento de las teorías del desarrollo y ser capaz de integrarlas en los currículos escolares para establecer programas de prevención primaria. Mediante estos programas se mejoraría el clima escolar de la clase y se crearían unos entornos educativos sanos (Adkins 1997; Thomas 1989). Los «servicios» orientadores como tales serían reemplazados por programas comprensivos, con un enfoque orientador integrado en los procesos educativos del alumno.

En segundo lugar la técnica del *counseling* (asesoramiento individual) constituye actualmente una práctica cuestionable, y un cierto consenso general apoya la idea de la **consulta** como una función esencial a desempeñar por el Orientador que le permite trabajar con una variedad amplia de destinatarios (padres, profesores, agentes sociales y profesionales, etc.). La efectividad de la consulta tanto en la prevención como en la intervención orientadora es destacada por Bundy y Poppen (1986) y otros trabajos la han analizado en la mejora del rendimiento escolar y del autoconcepto del alumno (Robinson y Wilson 1987), para estudiar el desarrollo moral y de los valores en los alumnos (Kohlberg y Wasseman 1980).

En tercer término el trabajo en grupo también se ha comprobado como un procedimiento eficaz a emplear por los especialistas en orientación (France y otros 1984).

Actualmente es preciso hacer frente al desafío de que los programas de orientación tienen que responder a las necesidades de los destinatarios y ello representa que los Orientadores deben de formular y clasificar sus objetivos, modalidades de intervenciones y logros que desean obtener.

Históricamente cuando la Orientación se introdujo en los ambientes educativos aparecieron una serie de teorías, enfoques y modelos filosóficos y organizativos. En el presente cada programa de orientación opera dentro del marco de uno o más de esos

modelos, y lo que subyace en cada uno de ellos es un conjunto de supuestos sobre las personas, la naturaleza del problema de los alumnos, la modalidad de ayuda a ofrecerles, los objetivos educativos y orientadores y la manera en que los servicios de orientación deberían llevarse a efecto. Se hace necesario por ello que los **Orientadores**:

- 1º Desarrollen un modelo conceptual congruente en sus intervenciones laborales.
- 2º Articulan una serie de acciones eficaces en su trabajo profesional.
- 3º Demuestran la efectividad de sus aportaciones en la mejora del proceso educativo.

4. ROLES Y FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES SEGÚN EL MODELO DE LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)

La orientación se encuentra actualmente en una encrucijada vital tanto en el escenario internacional como en nuestro contexto.

Como hemos observado en las contribuciones de la literatura bibliográfica existe una perspectiva amplia de funciones consideradas como muy representativas de la profesión orientadora, si bien no coincide siempre la importancia que deberían tener en el ejercicio profesional actual con el nivel de la actividad real que representan entre los Orientadores (Partin 1990, Arza 1997).

Históricamente las prácticas obsoletas ligadas a un rol burocrático, el aislamiento de los profesores y la realización de servicios inapropiados han caracterizado con frecuencia a la profesión orientadora.

En la última década especialmente con la **Reforma Educativa** que propugna la LOGSE en nuestro país, los centros educativos se hallan en una realidad donde los cambios son inevitables y los especialistas en orientación tienen una excelente oportunidad para ser partícipes de esas transformaciones. Las modificaciones tienen que implicar no sólo una mera revisión y actualización de sus roles y funciones, sino también unas estrategias investigadoras adecuadamente diseñadas que posibiliten unos cambios constantes en los planes de formación de los Orientadores y unos esfuerzos concertados para que los estándares exigidos por la Administración sean compatibles con los estrictamente profesionales.

Existe poco tiempo para reaccionar a las necesidades de transformaciones orientadoras, de modo que la perspectiva real de que en pocos años todos los centros de Educación Primaria y Secundaria dispongan de un Departamento de Orientación dirigido por un profesional orientador, además de una modificación y mejora necesaria de los planes formativos del desarrollo y continuo de los expertos en orientación, representan una oportunidad inmejorable que debe aprovecharse.

Los **cambios en el rol y funciones de los Orientadores** son necesarios y debe establecerse su dirección adecuada. Las Reformas Educativas y los cambios sociales y tecnológicos acelerados en la situación actual plantean la necesidad de nuevos roles, funciones y perfiles profesionales del Orientador en sus relaciones con el alumnado, profesores, familias, etc. Esto conlleva la necesidad de una formación y competencia cada vez más especializada para responder a las nuevas demandas orientadoras de

una generación de personas que viven en un contexto socioeconómico y político distinto al de la etapa anterior de formación de los actuales Orientadores, con valores, expectativas y actitudes diversas respecto a la educación y al futuro personal y social.

En la sociedad actual los roles demandados a los Orientadores son los de ser **agentes de cambio socioeducativo** con especificación de las actividades profesionales siguientes:

- 1^a Superar el modelo tradicional de carácter clínico-terapéutico donde predomina una orientación psicologista de comunicación individual.
- 2^a Emplear nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas como son el vídeo, la informática, internet, redes de información, etc.
- 3^a Establecer conexiones con los agentes sociales, laborales etc., y realizar una adecuada comunicación con otros Orientadores e instituciones trascendiendo los propios entornos educativos.
- 4^a Incrementar sus funciones profesionales de trabajo en equipo con grupos de profesores (especialmente tutores), familias, alumnos, etc., desarrollando un rol de animador y formador.
- 5^a Intervenir de acuerdo a un programa de orientación integrado en el plan pedagógico de la institución educativa.

Los saberes y capacidades profesionales aprendidos en el pasado poseen el peligro de quedar desfasados debido a los cambios rápidos de naturaleza tecnológica y social que demandan competencias y cualificaciones cada vez más actualizadas, entre ellas las habilidades cognitivas de autonomía de pensamiento y de acción, flexibilidad mental y metodológica y las capacidades de comunicación, previsión y respuesta en diferentes situaciones sociolaborales.

Los cambios tecnológicos y sociales generan la ampliación del término de cualificaciones profesionales básicas e incluyen actualmente estilos de comportamiento personal y social como la cooperación, solidaridad, participación, etc.

En los procesos de intervención los Orientadores deben ser activos cognitivamente y ello representa una gran repercusión en la propia acción profesional y en sus resultados. Martín (1984) indica la importancia del desarrollo de esquemas interpretados con estructuras y procesos cognitivos e integrados en tareas orientadoras como son la planificación, resolución de problemas, toma de decisiones y el rol de estas funciones cognitivas al organizar e interpretar nuevas informaciones. Los esquemas mencionados se desarrollan y se clasifican en la memoria e interaccionan con nuevos contenidos para ampliarla cuando orientan la actividad.

Como señalamos (Sobrado, 1994), entre las **habilidades cognitivas** relevantes para los profesionales de la orientación se pueden mencionar las siguientes:

- a) Prestar atención y buscar información.
- b) Confeccionar hipótesis y modelos conceptuales.
- c) Planificación de la intervención orientadora y la autoformación.

Los Orientadores deben estar capacitados para desenvolver de un modo diáfano una serie de cambios y transformaciones organizativas y sociales y para adoptar decisiones fundamentales de un modo adecuado.

La Reforma Educativa plantea una especie de reconversión profesional de los especialistas en orientación con nuevos cometidos y actividades que se les demanda a ellos y a sus modos y estilos de actuación profesional con el alumnado, docentes y padres. Esto genera la necesidad de un desarrollo personal y profesional cada vez mejor organizado.

El estrés, la ansiedad que se traduce en muchas ocasiones en pesimismo, escepticismo y absentismo respecto a la Reforma y la falta de cooperación, a veces, de los propios centros educativos ocasionan la crisis de identidad de la función que los Orientadores sabían hacer tradicionalmente y que actualmente no ayuda a responder a estas nuevas demandas diarias.

El nuevo perfil y funciones del profesional de la orientación que demanda la sociedad y la Reforma como reconversión profesional conlleva pasar del trabajo y organización clásica de los centros docentes y servicios de orientación basados en división de funciones, especialización en tareas, etc., al modelo de trabajo en equipos interdisciplinarios para la resolución de problemas actuales.

El moderno perfil profesional del especialista en Orientación conlleva la necesidad de integrar a diversos profesionales de distintos niveles y materias en equipos de trabajo en los que se deben consensuar objetivos para poder delimitar estrategias diversas pero confluyentes en la resolución de problemas interdisciplinarios.

5. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Ante los nuevos retos y desafíos de la sociedad, los Orientadores deben adquirir una formación inicial y continua, de un modo amplio y variado en estas nuevas habilidades y competencias que demandan la existencia de profesionales preparados en orientación preventiva, asesoramiento en entornos interculturales, orientación personalizadora y grupal de proyección y apoyo comunitario, sistemas y modalidades de consulta para alumnos, padres y profesores, diseño, desarrollo y evaluación de programas de acción orientadora, de atención tutorial y orientación integrada en el Currículo Escolar, etc. (Brotherton, 1996)

Los **programas de desarrollo personal y profesional de los Orientadores** deben plantear de una manera innovadora estos nuevos roles y funciones con rigor y precisión conceptual y metodológica, sin esperar a que ellos los aprendan y los implanten en la propia acción profesional de un modo desestructurado y anárquico (Sue y otros, 1992).

Como indica Rodríguez Espinar (1994) los problemas que los Centros educativos poseen en el presente y los que se vislumbran para el futuro son muy diferentes a los de las décadas anteriores y por ello las capacidades y habilidades profesionales de los Orientadores deben cambiar y modificarse para adecuarse a esta nueva situación educativa y social.

Ponterotto y Casas (1987) señalan que distintas realidades y hechos pedagógicos contribuyen a un nuevo ambiente educativo al que los centros docentes deben respon-

der como son la proyección multicultural de la sociedad actual, los diferentes modelos familiares, el problema de las drogodependencias, de los maltratos infantiles, la repercusión social del sida, la insatisfacción con los estilos tradicionales de la autoridad, de la moralidad y los valores, el auge de los niveles de individualismo, soledad, masificación, consumismo, despreocupación social, paro laboral, etc.

Los Orientadores deben ser especialistas que apoyen adecuadamente y satisfagan las necesidades educativas y sociales sobre estas cuestiones y otras relacionadas con ellas. Entre las competencias a desarrollar por los mismos destacan el conocimiento de las relaciones personales y las necesidades del desenvolvimiento humano, el dominio de las destrezas interpersonales, la aptitud para conocer la estructura y dinámica de los grupos, las capacidades en el ámbito de la Orientación Vocacional e Inserción Laboral, etc. (Kottler, 1997).

Cole (1987) indica nuevas aptitudes y habilidades de los Orientadores generadas en los últimos años y que se refieren a tareas de cooperación con las familias, desarrollo de programas de prevención en los centros educativos, de orientación sexual, de cooperación y ayuda a la comunidad social y educativa, etc.

Los profesionales de la Orientación deben poseer una sólida formación y un adecuado perfil laboral ante estos nuevos desafíos y habilidades especiales en lo referente a la prevención y desenvolvimiento de programas de intervención orientadora, en modelos y estrategias de consulta para los diversos sectores de la comunidad escolar (alumnado, profesorado y padres), asesoramiento para la diversidad personal y sociocultural, intervención familiar, orientación personal, social, laboral y comunitaria, etc.

Referente a las funciones y roles que deben desempeñar los Orientadores existen similitudes pero también destacados desajustes y distorsiones entre las percepciones de los Orientadores, docentes, padres, alumnado y directivos de las instituciones educativas, en la Administración y también en la literatura bibliográfica consultada al respecto. Como aspectos más destacados figuran la necesidad de:

- 1° Un modelo claro de organización y de intervención orientadora (marco teórico).
- 2° Voluntad política decidida de la Administración Educativa de apoyo a la institucionalización y dotación adecuada de los servicios Orientadores.
- 3° Implantación de la orientación en la Educación Infantil y Primaria.
- 4° Evitar solapamiento de funciones en los tres ámbitos orientadores: Aula, Centro educativo y Sector Escolar y consecuentemente entre los Servicios de Orientación externos e internos a las instituciones docentes.
- 5° Formación inicial y continua adecuada de los Orientadores.
- 6° Atención a nuevos retos sociales: Drogodependencias, masificación, individualismo, maltrato infantil, interculturalismo etc.
- 7° Revisar los papeles y actividades del Orientador en relación con la familia y con la comunidad.
- 8° Investigación, reflexión y debate de los roles y funciones orientadoras por expertos.

En las siguientes referencias bibliográficas de asociaciones profesionales (AACD, 1988, 1989; ASCA 1990) y de autores extranjeros como Gerstein y Lichtman (1990), Gysbers y otros (1992), Hackney (1990), Myrick (1993), Murray (1995), Watts (1992), Brotherton (1996), Kottler (1997), etc. y de autores españoles como Cruz (1994), Rodríguez Espinar (1992, 1995), Rodríguez Moreno (1991), Sanz Oro (1992, 1995), Sobrado (1996, 1998) existen reflexiones de necesaria consulta para analizar las tendencias futuras de la actividad profesional de la orientación.

A modo de conclusión

A lo largo del presente trabajo hemos analizado desde la perspectiva histórica, desde la literatura bibliográfica internacional y española y desde la Reforma Educativa y la situación sociocultural actual, los roles y funciones del Orientador, entendidos como el conjunto de actividades inherentes al puesto o profesión orientadora. Se trata de la aportación del profesional de la orientación a la organización de la calidad de la educación y a la acción de la institución pedagógica en la que se integra.

La función del Orientador es el conjunto de actuaciones en una dirección adecuada para resolver una necesidad del todo unitario de pertenencia que es la profesión orientadora. Los **roles y funciones del Orientador** consisten en la realización de actividades cuyo ejercicio requiere competencias profesionales adquiridas mediante los saberes científicos y tecnológicos de la orientación.

Los profesionales de esta especialidad deben dominar un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia ocupacional que posibiliten desempeñar los nuevos roles y funciones requeridas en la profesión como es la orientación preventiva, el asesoramiento en entornos interculturales, la orientación personalizadora y grupal, las modalidades de consulta para el alumnado, profesorado y padres, el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención tutorial, de acción orientadora escolar, personal y profesional y de actividades de orientación integrada en el currículo escolar, etc.

En síntesis el **perfil profesional del Orientador** es la descripción detallada de todas las tareas y responsabilidades que conlleva el rol y la función orientadora, así como las condiciones exigidas a los profesionales que desenvuelvan este puesto de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AACD (1988). *Ethical standards*. Alexandria, VA: Author.
- AACD School Counseling Task Force (1989), *School counseling: A profession at risk (Final Report)*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- ACES-ASCA (1996). *Report of the ACES-ASCA Joint Committee on the Elementary School*. Counselor. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.

- ACES (1977). «Standards for the preparation of counselors and other personnel service specialists», *Counselor Education and Supervision*, 16, 172-177.
- ADKINS, L. (1997). «New demands on the school counselor», *Counselor Education and Supervision*, 17, 137-141.
- ALANIZ, M. (1990). «High school teachers and guidance counselors: Different roles, common goals», *Social Studies Review: Journal of the California Council for the Social Studies*, 30, 49-61.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y otros (1992). *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad (Grupo de investigación MIDO).
- ARZA, N. (1997). *Coordenadas contextuais e praxe dos orientadores/as no ensino medio e secundario en Galicia*. A Coruña: Universidade (Tesis Doctoral inédita).
- ASCA (1977). «The role of the secondary school counselor», *School Counselor* 24, 228-234.
- ASCA (1986). *The school counselor and the guidance and counseling program (Position Statement)*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- ASCA (1986). *Professional Development Guidelines for Secondary School Counselors*. NACAC: Alexandria, VA.
- ASCA (1990). *Role statement: The school counselor*, Alexandria, VA: Author.
- ASCA (1990). *Professional Development Guidelines for Elementary School Counselors*. Alexandria, VA.
- ASCA (1990). *Professional Development Guidelines for Middle/Junior/High School Counselors*, Alexandria, VA.
- BAKER, S.B. (1981). *School counselor's handbook: Guide for professional growth and development*. Boston: Allyn and Bacon.
- BROTHERTON, S.J. (1996). *Counselor education for the twenty-first century*. Wesport: Bergin y Garvey.
- BUNDY, M.L. y POPPEN, W.A. (1986). «School counselors effectiveness as consultants: A research review», *Elementary School Guidance and Counseling*, 20, 215-222.
- BUNK, C.P. (1994). «La transformación de las competencias y perfeccionamiento profesionales en la República Federal de Alemania». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- BURGESS, D.G. y DEDMOND, R.M. (1994). *Quality Leadership and The Professional School Counselor*. Alexandria, VA: A.C.A.
- CABALLERO, A. CRESPO, J. y HERNÁNDEZ, M.L. (1982) «El equipo orientador», *Revista de Educación*, nº 270, 67-82.
- CANGELOSI, A., GRESSARD, C.F. y HINES, R.A. (1980) «The effects of a rational thinking group on self-concepts in adolescents», *School Counselor*, 27, 357-361.
- CARROLL, M. y GLADDING, S. (1984) «Profiles of contributors to The School Counselor (1972-1981) by occupation, geographical location, institutional affiliation and topic», *School Counselor*, 32, 4-10.
- CARRIGAN, D. (1986). *Inservice training and educational development*. Londres: Croon Helm.
- CELOTTA, B. y JACOBS, G. (1982) «Children's needs: Implications for guidance programs in the 1980s», *School Counselor*, 30, 50-56.

- CHILDERS, J.H. y PODEMSKI, R.S. (1987). «Implementing group work in secondary schools: Leadership steps for principals», *NASSP Bulletin*, 71, 83-88.
- COLE, C.G. (1988). «The school counselor: Image and impact, counselor role and function, 1960s to 1980s and beyond», en WALZ, G.R. (De.): *Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- COLE, C. (1987). *The School Counselor. XX Conference ERC_CAPS*, Alexandria, VA.
- COLE, C.G. y ANDERSON, N. (1979). «Role statement for middle school counselors», *Middle School Journal*, 10, 8-9.
- COMAS, R.E. y CECIL, C. (1987). «Using expert opinion to determine professional development needs of school counselors». *The School Counselor*, 35, 81-87.
- COMPANY, F. y ECHEVERRÍA, B. (1992). *Estructura de empleos y cualificaciones en el ámbito de la orientación escolar y profesional de jóvenes y adultos en España*. Berlin: CEDEFOP.
- CRUZ, J.M. (1994). Evaluación de un Programa de Orientación dirigido a la toma de decisiones vocacionales para alumnos de Educación Secundaria, Tesis Doctoral (Inédita), Universidad de Sevilla.
- DAGLEY, J.C. y GARZA, G.M. (1984). «Alternatives for educational reform: Responses of selecte leaders», *Journal of Counseling and Development*, 63, 221-226.
- DAMERON, J.D. (De) (1980). *The professional counselor: Competencies, performance, guidelines and assessment*, Virginia, VA: American Personnel and Guidance Association.
- DAY, R. W. y SPARACIO, R.T. (1980). «Impediments to the role and function of school counselors» *School Counselor*, 27, 270-275.
- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keys: Open University.
- DE MIGUEL, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.
- DINKMEYER, D.C. (1968). «The counselor as consultant: Rationale and procedures», *Elementary School Guidance and Counseling*, 3, 187-194.
- ECHEVERRÍA, B. (1992). ¿Nuevas cualificaciones del Orientador o nueva forma de interpretar la profesión? *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife: AEOEP.
- ENGELS, D.W. y MURO, J.J. (1986). «Silver to gold. The alchemy potential and naturing of ACES and CES». *Counselor Education and Supervision*, 25, 289-305.
- ENGELS, D.W. y DAMERON, F.J. (Eds.) (1990). *The professional counselor. Competencies, performance guidelines and assessment*, Virginia, VA: American Association for Counseling and Development.
- ESCUADERO, J.M. y otros (1992). *El asesoramiento a Centros Educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- FRANCE, M.H., MCDOWELL, C. y KNOWLES, D. (1984). «Understanding and coping with loneliness», *School Counselor*, 32, 11-17.
- GERSTEIN, M. y LITCHMAN, M. (1990). *The best for our kids: Exemplary elementary guidance and counseling programs*, Alexandria, VA: American School Counselor Association.

- GIBSON, R.L. (1990). «Teachers opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now», *School Counselor*, 37, 248-255.
- GIEBLER, S.M. (1992). «Roles and functions of the elementary counselor as perceived by elementary counselors», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- GROOTINGS, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿De qué hablamos?». *Revista de Formación Profesional*, 1, 507.
- GYBSON, R.L. y MITCHELL, M.H. (1995). *Introduction to Counseling and Guidance* (4ª edición). Nueva York: Mac Millan.
- GYSBERS, N. y HENDERDON, P. (1994). *Developing and Managing your School Guidance Program* (2ª Ed), Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- GYSBERS, N.C., HUGHEY, K.F., STARR, M. y LAPAN, R.T. (1992). «Improving School guidance programs: A framewok for program, personnel and results evaluation», *Journal of Counseling and Development*, 70, 565-570.
- HACKENEY, H. (1990). *Changing contexts for preparation in the 1990s*, Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- HAYS, D.G. (1980). «The buffalo, the dodo bird, and the whooping crane», *School Counselor*, 27, 255-262.
- HILLMAN, D.K. (1987). «The importance of selected aspects of the role and function of the secondary school counselor as reported by administrators, counselors and teachers». Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- HITCHNER, K.W. y TIFFT-HITCHER, A. (1987). *A survival guide for the secondary school counselor*, West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- HUTCHINSON, D. y COLE, C. (1977). «A model for improving middle school students interpersonal relationships», *School Counselor*, 25, 134-137.
- HUTCHINSON, R.L., BARRICK, A.L. y GROVES, M. (1986). «Functions of secondary school counselors in the public school: Ideal and actual», *School Counselor*, 43, 87-91.
- IBRAHIM, F., HELMS, B. y THOMPSON, D. (1993). «Counselor rol and function: An appraisal by consumers and counselors», *Personnel and Guidance Journal*, June, 597-601.
- JOSSERAND, R.B. (1992). «The role and function of the elementary school counselor as perceived by elementary school counselors», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- KOHLBERG, L. y WASSERMAN, E.R. (1980). «The cognitive-developmental approach and the practicing counselor: An opportunity for counselors to rethink their roles», *Personnel and Guidance Journal*, 58, 559-567.
- KOTTLER, J.A. (1997). *Finding your way as a counselor*. Alexandria, VA: ACA.
- KRUMBOLTZ, J.D. y THORESEN, E.E. (1969). *Behavioral counseling: Cases and techniques*, New York: Holt Rinehart & Winston.
- LÁZARO, A. y otros (1982). «El desarrollo de la orientación institucional en España». *Revista de Educación*, 270, 159-187.
- LLAMAS, J.M. (1990). «Los profesores opinan sobre los equipos Psicopedagógicos del M.E.C.» *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXVI, 143, 305-320.

- MARTIN, J. (1984). «The cognitive mediational paradigm for research on counseling». *Journal of Counseling Psychology*, 31, 558-571.
- MILLER, G.D. (1981). «ASCA role statement: The practice of guidance and counseling by school counselors», *School Counselor*, 29, 7-12.
- MURRAY, B.A. (1995). «Validating the role of the school counselor», *School Counselor*, 43, 5-9.
- MYRICK, R.D. & DIXON, F.W. (1985). «Changing student attitudes and behavior through group counseling», *School Counselor*, 32, 325-330.
- MYRICK, R.D. (1993) (2ª. Ed.). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*, Minneapolis, MN: Educational Media.
- NILES, F.S. (1993). «Issues in multicultural counselor education». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 14-21.
- O'BRYANT, B.J. (1991). «Getting the most from your school counseling program», *NAASP Bulletin*, 75, 1-4.
- PARTIN, R.L. (1990). «School Counselor's time: A comparison of counselors and principals perceptions and desires», Paper presented at Cincinnati, OH. (ERIC Doc. N° Ed 316 786).
- PEASLEE, M.K. (1991). «The importance of roles and functions of elementary school counselors as perceived by administrators, counselors, teachers and parents», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, Ks.
- PONTEROTTO, J.G. y CASAS, J.M. (1987). «In search of multicultural competence within counselor education program». *Journal of Counseling and Development*, 65, 430-434.
- REPETTO, E. y otros (1998). «Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias». *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. V. 9, 15, 57-85.
- RIAL, A. (1997). *La Formación profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago: Torculo Ediciones.
- RIAL, A. (1998). «Clasificaciones y Perfiles Profesionales». En L. SOBRADO. *Orientación e Inserción Profesional*. (2ª Edición). Barcelona: Estel/Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ROBINSON, E.H. y WILSON, E.S. (1987). «Counselor-led human relations training as a consultation strategy», *Elementary School Guidance and Counseling*, 22, 124-131.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992). «Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas», *QURRICULUM*, 5, 27-47.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994). «Presente y futuro de la Orientación». *III Jornadas Universitarias*. Cervera: Centro Asociado de la UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995). «Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora», en Sanz, R. Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1991). «Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la orientación en la transición del mundo educativo al mundo laboral», *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, M.I.D.E. y A.E.O.E.P.

- RYE, D.R. y SPARKS, R. (1991). «Strengthening k-12 school counseling programs: A support system approach», Munci, In: Accelerated Development.
- SANZ ORO, R. (1992). «Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa», *Bordón*, 44, 145-152.
- SANZ ORO, R. (1995). «Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro», en Sanz, R. Castellano, F. y Delgado, J.A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*, Barcelona, Cedecs.
- SCHALESKY, D.E. (1993). «A local study of the roles and functions of the secondary school counselor», Master's thesis, Fort Hayes State University, Hays, KS.
- SCHMIDT, J.J. (1984). «School counseling: professional directions for the future». *The School Counselor* 31, 385-392.
- SCHWBER, I. y GENETA, B. (1987). «Profile of the in-service training needs of New Jersey guidance counselors: Results of a survey», Aberdeen, NJ: New Jersey Vocational Education Resource Center.
- SHERTZER, B. y STONE, S.C. (1981). *Fundamentals of guidance*, Houghton Mifflin Company.
- SOBRADO, L. (1994). «Competencias cognitivas en la formación de Orientadores» *Educadores*, 170, 207-225.
- SOBRADO, L. (1996). *Servicios de Orientación ós centros educativos*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- SOBRADO, L. (1997). «Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, 1, 83-102.
- SOBRADO, L. (1998). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa* (2ª edición). Barcelona: Estel/ Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- SOLER, J.R. (1989). *La orientación educativa. Niveles de prestación y exigencia social*. Barcelona: Humanitas.
- SUE, D.W. y otros (1992). «Multicultural counseling competences and standards». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88.
- TENNYSON, W.W., MILLER, G.D., SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989a). «Secondary school counselors: What do they do? What is important?», *School Counselor*, 36, 253-259.
- TENNYSON, W.W., MILLER, G.D., SKOVHOLT, T.G. y WILLIAMS, R.C. (1989b). «How they view their role: A survey of counselors in different secondary schools». *Journal of Counseling and Development*, 67, 399-403.
- THOMAS, M.D. (1989). «The counselor in effective schools», *School Counselor*, 36, 249, 252.
- VALDIVIA, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Bilbao, Mensajero.
- VALINE, W.J. HIGGINS, E.B. y HATCHER, R.B. (1982). «Teacher attitudes toward the role of the counselor: An eight-year follow-up study», *School Counselor*, 29, 208-211.
- WALZ, G. (Ed.) (1998). *Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- WATTS, A. (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de orientación en la Comunidad*

Europea. Informe de Sintesis. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

WATTS, A. (1994). *Los Servicios de Orientación Académica y Profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

WRENN, C.G. (1965). «The counselor in a chancing world revisited», *Teachers College Journal*. Terre Haute: Indiana State College.

WOLMER, H.M. y MILES, D.L. (1986). *Professionalization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

EL MODELO DE CONSULTA/ASESORAMIENTO EN ORIENTACIÓN

Lidia E. Santana Vega y Pablo Santana Bonilla
Universidad de La Laguna. Tenerife

RESUMEN

Este artículo analiza el modelo de asesoramiento escolar y su relevancia para el trabajo de los orientadores o psicopedagogos. Hemos intentado clarificar el concepto de asesoramiento tanto en el plano conceptual como funcional, además de rastrear los diferentes modelos de asesoramiento escolar y las distintas clasificaciones de modelos de intervención en orientación, haciendo especial mención al modelo de consulta en el campo de la Orientación Educativa. Asimismo hemos planteado algunos de los retos que, a nuestro modo de ver, han de enfrentar aquellos profesionales que adoptan el modelo de asesoramiento, entre ellos, repensar el asesoramiento como una labor de apoyo a los centros más que como la simple ejecución de las demandas de cambio de las administraciones educativas, la búsqueda de un modo de trabajo propio que no esté rígidamente sujeto a las demandas tal como vienen formuladas “desde arriba”, sino que éstas sean el producto de la reflexión y la toma en consideración de los contextos escolares en los que desarrollan su labor profesional.

ABSTRACT

This article examines the school consultation model and its significance for the people who develop consultation functions in schools. We begin with a conceptual clarification of different terms used in the literature for referring to consultation and a survey of several school consultation models as well as different classifications of models in educational guidance. The article concludes posing some challenges that face the people who adopt the consultation model. Among them we stress the need to rethink consultation as the support to school development and the need, for every consultant, to develop a way of working that is built on personal reflection and a wide knowledge of the school context.

Persuadido del origen completamente humano de todo lo que es humano, ciego que desea ver y que sabe que la noche no tendrá fin, él está siempre en marcha. La roca rueda aún.

Camus (*Le myte de Sisyphé*)

INTRODUCCIÓN

El asesoramiento es, desde hace unas cuantas décadas, una práctica habitual en diferentes campos profesionales en la que se cruzan, por lo tanto, diversas disciplinas. West & Idol (1987) citan cinco ámbitos desde los que se realizan labores de asesoramiento: la educación especial, la psicología escolar, la orientación, el desarrollo organizativo y la psicología comunitaria. Por ello al abordar el tema del modelo de consulta/asesoramiento en orientación vamos a hacerlo desde la perspectiva más amplia del asesoramiento escolar.

En el contexto educativo actualmente existen diversos agentes que participan en tareas de asesoramiento. Solé Gallart (1994) ha hecho una propuesta de delimitación de funciones de asesoramiento relacionadas con diversos servicios de apoyo externo a la escuela (la Inspección, los Equipos Multiprofesionales y los asesores de los CEPs). En la literatura podemos encontrar diversas denominaciones (asesoramiento psicopedagógico: Bassedas, 1985; Hernández, 1987; 1989; Monereo y Sole, 1996; asesoramiento curricular: Area y Yanes, 1990; Marcelo y López, 1997; asesoramiento pedagógico: Santana Vega, 1993; Nieto Cano, 1996) sin embargo vamos a utilizar el concepto de asesoramiento en educación o asesoramiento escolar (Hernández, 1991; Rodríguez Romero, 1996) por considerarlo más inclusivo.

Además, el modelo de consulta/asesoramiento en orientación ha adquirido una gran relevancia con la promulgación de la LOGSE y, en particular, con la difusión del documento del MEC *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (1990), ya que se propone una nueva filosofía de trabajo de los sistemas de apoyo, externo e interno, a la institución escolar; filosofía que apuesta por el asesoramiento como modelo básico de acción psicopedagógica lo cual conlleva el diseño de nuevos modelos organizativos que, lógicamente, deberán dar lugar a nuevos estilos de trabajo, comunicación, relación, participación y colaboración entre los agentes comprometidos en tareas de asesoramiento a centros escolares. Uno de los propósitos de este artículo es reflexionar sobre las paradojas y dilemas en los que se pueden ver inmersos todos aquellos agentes educativos a los que compete realizar labores de asesoramiento en educación.

Comenzamos, pues, con una breve aproximación conceptual y funcional al asesoramiento en educación y una breve descripción de los antecedentes y el estado actual del asesoramiento escolar. Posteriormente presentaremos distintos modelos de actuación dentro de lo que es el asesoramiento. Asimismo nos detendremos en la descripción y análisis del modelo de consulta/asesoramiento en orientación, para terminar con algunas reflexiones sobre los retos que a nuestro modo de ver tienen actualmente planteados los profesionales que desarrollan labores de asesoramiento psicopedagógico.

EL ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y FUNCIONAL

El surgimiento del asesoramiento en educación no está ligado a una profesión específica sino que diversos agentes educativos han ido asumiendo, a lo largo del tiempo, tareas de asesoramiento, generalmente de carácter gerencial. La importancia del asesoramiento escolar en las últimas décadas del siglo XX aparece reflejada en los estudios bibliométricos: West & Idol en un artículo publicado en 1987 señalan que entre 1978 y 1983 aparecen casi un millar de libros y artículos sobre el tema; no obstante, en la década de los noventa el volumen bibliográfico sobre el asesoramiento es menor que en la década de los setenta o de los ochenta (al menos en el mundo anglosajón). Sin embargo la investigación de este tópico, aunque haya disminuido cuantitativamente, presenta diseños más sofisticados y se tienen en cuenta un mayor número de variables: las condiciones y los procedimientos de asesoramiento, los agentes y las fases son dimensiones que reciben una mayor atención de los investigadores (Báez y Bethencourt, 1992).

Las labores de asesoramiento han aparecido como un medio para salvar la distancia existente entre las propuestas de cambio y reforma generadas externamente y sus realizaciones en la práctica. Los asesores se han constituido en una especie de 'intermediarios' que trabajando con los enseñantes, desde la problemática de sus clases y de cada centro, contribuyen al traslado a la práctica de las propuestas generales de los expertos y las decisiones de los políticos. En el contexto estadounidense, la labor del asesor está fuertemente vinculada a la idea de cambio que supuestamente conlleva la implantación de innovaciones educativas, por lo general inducidas externamente (Hernández, 1987; 1989; 1992). De modo general, los asesores desarrollan tal como sostiene Escudero (1992: 55):

(...) funciones de 'enlace' entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción social o educativa y los procesos y problemas que en el mismo pueden surgir, y los sujetos, profesionales prácticos, que trabajan en dicho ámbito y que serían los destinatarios preferentes de tales funciones de apoyo.

Según West & Idol (1987), el asesoramiento tiene al menos tres significados generales. En la *literatura médica*, el asesoramiento se refiere al proceso por el cual un médico demanda consejo experto de otro colega. Desde la *perspectiva del desarrollo organizativo*, un segundo significado del asesoramiento es el de cambio social planificado en un sistema. Un tercer significado, procedente de la *literatura sobre la salud mental*, define el asesoramiento como el proceso por el cual un *asesor* ayuda a otro profesional, el *asesorado*, respecto a un *cliente* del que el asesorado es responsable. Escudero (1992: 54) define el asesoramiento como "un proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos". El asesoramiento es caracterizado, por tanto, como una relación interactiva triádica entre el asesor, el asesorado y el

cliente. En el contexto escolar la triada incluye habitualmente a un asesor (miembro de algún servicio de apoyo externo a las escuelas, o en el caso de un centro de secundaria el orientador o psicopedagogo) que interactúa en una relación profesional con el profesor sobre un tema relacionado con los estudiantes del que éste es responsable.

La ambigüedad tanto conceptual como práctica ha acompañado al asesoramiento educativo; también hay disparidad de criterios sobre la disciplina que le dio cobijo, esto es, ¿de dónde arranca el embrión del asesoramiento? Para clarificar la primera cuestión nos han parecido muy esclarecedoras las consideraciones formuladas por Rodríguez Romero (1996) sobre *las familias de palabras* que suelen aparecer en la literatura sobre asesoramiento. Dos vocablos son utilizados indistintamente: *consult* y *advise* para designar ideas tales como *considerar, deliberar, reflexionar en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, con uno mismo o junto con otros* (Rodríguez Romero 1996:18). Pero mientras el término *consultant* es frecuente encontrarlo en el ámbito de la empresa, la industria o la organización y suele referirse a profesionales que dan consejos a los miembros de una institución y que no pertenecen a la misma, *advise* suele utilizarse para designar papeles y órganos con función administrativa dentro del Sistema Educativo (próximos al campo de la inspección). En ambos casos suele traducirse por asesor y asesoramiento, aunque *consultant* también se traduce como consultor y labor de consulta sobre todo en el contexto de los centros educativos estadounidenses, mientras que *adviser* es más común encontrarlo en el mundo británico. También aparece en la literatura un tercer término *support* para designar tanto la función (*apoyo/ ayuda*) como la estructura organizativa que subyace a dicha función (*sistema externo de apoyo a la escuela*) y también para designar a la persona que la ejecuta (*el agente de apoyo*).

CUADRO 1

FIGURAS Y FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO ESCOLAR DESDE LA PRÁCTICA

FIGURAS	FUNCIONES
Coordinador de proyectos y programas de mejora	Realiza labores de enlace y comunicación de experiencias de innovación dentro del centro educativo.
Asesores de los Centros de Profesores	Desarrollan las iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado; establecen y ejecutan las iniciativas del Plan de Asesoramiento en Centros; dinamizan y asesoran procesos de formación, asesoran sobre los agrupamientos, detectan necesidades de formación, etc.
Coordinador de área y ciclo	Favorece el intercambio de métodos y experiencias de materiales didácticos entre el profesorado del ciclo. Aporta criterios para la selección y uso de los instrumentos didácticos.
Profesor de apoyo	Asesora al profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas. Colabora con el profesorado en el diseño y selección de materiales curriculares. Colabora con el orientador del centro en la elaboración de los planes de atención a la diversidad.

Del ámbito de la práctica proceden otras figuras que de algún modo realizan labores de asesoramiento y que surgen de iniciativas administrativas ligadas a los Centros de Profesores, a las Direcciones Provinciales o a los recientemente creados Centros de Profesores y Recursos (Rodríguez Romero, 1996). En el cuadro 1 incluimos algunas de las figuras surgidas desde la práctica y que realizan funciones de asesoramiento escolar.

Algunas comunidades autónomas cuentan además con otros agentes que realizan funciones de asesoramiento. Por ejemplo en la Comunidad Autónoma Canaria se ha creado en cada centro educativo la figura del *coordinador de formación* con la finalidad de desarrollar funciones tales como propiciar el intercambio de experiencias entre compañeros del centro o entre centros, y difundir los materiales curriculares y de apoyo que se remitan a la institución escolar.

MODELOS DE ASESORAMIENTO ESCOLAR

Como ya señalamos, el asesoramiento es una tarea con una gran tradición práctica en diversos ámbitos profesionales, sin embargo su conceptualización no se abordó sistemáticamente hasta hace poco más de dos décadas. Al consistir en una labor práctica, el asesoramiento puede realizarse de diversas maneras y a partir de plataformas teóricas, conceptuales y procedimentales diferentes. Dichas plataformas dan lugar a distintos modelos de asesoramiento; éstos también tienen una historia reciente.

En este apartado revisaremos las distintas clasificaciones de modelos de asesoramiento apoyándonos para ello en la literatura producida en el contexto español, aunque vamos a resumir los hallazgos de West & Idol (1987) por la relevancia que los mismos han tenido en el plano internacional. Dicho trabajo supuso la primera revisión sistemática de los distintos modelos de asesoramiento.

West & Idol (1987), a partir de una revisión de la literatura en distintos ámbitos profesionales, identificaron diez modelos de asesoramiento partiendo de cinco preguntas básicas:

1. ¿En qué teoría se fundamenta el modelo de asesoramiento?
2. ¿De qué conocimiento base se parte en el modelo?
3. ¿Cuál es la meta observada o implícita del asesor en el modelo?
4. ¿Tiene el modelo unas fases que definen el proceso de asesoramiento?
5. ¿Cuáles son las responsabilidades del asesor (y del asesorado) en el modelo de asesoramiento?

En un trabajo previo, que constituyó su tesis doctoral, West (1985) había realizado un estudio acerca de la preferencia de los maestros regulares y los de educación especial hacia diversos modelos de asesoramiento escolar: el colaborativo, el experto (o de entrenamiento/formación), el médico (o clínico) y el de salud mental. Los resultados de este trabajo mostraron que el profesorado optaba preferentemente por un modelo colaborativo para la resolución de problemas. Además el profesorado

CUADRO 2
MODELOS DE ASESORAMIENTO IDENTIFICADOS POR WEST & IDOL (1987)

Modelos	Teoría y/o conocimiento base para la resolución de problemas	Metas	Responsabilidades
De salud mental	Se asume que los asesorados tienen la capacidad para resolver la mayor parte de sus problemas y el asesor puede ayudarles a incrementar su eficacia (Psicología centrada en el cliente y Psicología Adleriana).	Mejorar las capacidades del asesorado para diagnosticar y resolver sus problemas emocionales o técnicos, así como los del cliente.	El asesor se responsabiliza de recoger información sobre la naturaleza del problema y de proporcionar soluciones a los mismos. Existe una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado.
Conductual	Se asume que la aplicación por el asesor de la teoría conductista o la teoría del aprendizaje social ayudará al asesorado a resolver problemas.	Reducir la frecuencia de conductas inadaptadas e incrementar la frecuencia de conductas adaptativas en el cliente/asesorado.	El asesor actúa como experto aunque en ocasiones el asesorado participa conjuntamente en la resolución de problemas.
Organizativo A. Modelo de relaciones humanas B. Pensamiento organizativo C. Conflicto Social	<p>Los problemas de las organizaciones han de resolverse incorporando al proceso a todos los miembros de la organización (Teoría organizativa).</p> <p>El mismo que el modelo anterior.</p> <p>Cualquier usuario de los otros modelos organizati-</p>	<p>Promover el cambio planificado centrándose en las actitudes y valores de las personas y en los procesos de grupo en la organización; incrementar la moral y la productividad organizativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar con grupos como subsistemas de la organización. 2. Desarrollar habilidades de comunicación. 3. Trabajar con subsistemas para desarrollar habilidades de resolución de problemas. 4. Formación basada inicialmente en la simulación como paso previo para abordar los problemas reales de la escuela. <p>Buscar los procesos más adecuados a varios tipos</p>	<p>El asesor facilita el progreso del grupo a través de las distintas fases del proceso de asesoramiento.</p> <p>El asesor facilita el proceso, muestra cómo llevar a cabo las intervenciones y proporciona formación.</p> <p>El asesor facilita la eficacia de otros agentes.</p>

	vos puede utilizar el asesoramiento comprometido basado en la teoría del conflicto.	de clientes; facilitar el proceso del grupo para promover el trabajo grupal; desarrollar la colaboración con la familia de los clientes.	
De proceso	Se apoya en la teoría del cambio de sistemas.	Concienciar a los asesorados acerca de las acciones y procesos que influyen en la producción y en la atmósfera social y emocional del sistema; desarrollar en el asesorado (la organización) nuevas habilidades.	El asesor analiza las interacciones del grupo o la organización; trabaja colaborativamente con el asesorado para identificar problemas y generar soluciones; el asesorado proporciona información sobre la estructura, el clima y normas organizativas.
Clínico	Sigue el modelo psiquiátrico pero adaptándolo al asesoramiento con iguales para la resolución de los problemas de los clientes (No se apoya en ninguna teoría específica).	Realizar un diagnóstico experto de la condición mental o emocional del cliente y sugerir cómo deben tratar los asesorados al paciente.	El asesor asume la responsabilidad del caso, determina qué datos se van a recoger y cómo recogerlos; examina y trata directamente al cliente o prescribe un tratamiento. La relación asesor-asesorado es jerárquica.
De programas	(No se apoya en ninguna teoría específica).	Ayudar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas.	Los asesores colaboran en todos los aspectos del programa o se limitan a tareas muy específicas.
De entrenamiento/formación	(No se apoya en ninguna teoría específica).	Transmitir el conocimiento o la información; desarrollar las habilidades necesarias en los asesorados para atenuar los problemas del cliente.	El asesor actúa como un experto.
Colaborativo	Se basa en principios generales de colaboración y asesoramiento como hipótesis de trabajo; se basa en un modelo de asesoramiento triádico. El desarrollo teórico no ha recibido comprobación empírica.	Desarrollar una relación de igualdad entre el profesorado de clases regulares y el de educación especial de modo que compartan la definición y resolución de problemas del alumnado con necesidades educativas especiales.	Promueve la igualdad en la relación de asesoramiento; el asesor actúa como especialista en aprendizaje y el asesorado como especialista en el curriculum y en el desarrollo infantil. El asesorado es el responsable principal del desarrollo del programa.

señaló que la formación, tanto inicial como continua, en habilidades de asesoramiento era escasa o prácticamente inexistente.

West & Idol (1987) encontraron que los modelos de asesoramiento tienen dos metas básicas comunes: (a) proporcionar servicios para la resolución de problemas, y (b) incrementar las habilidades de los asesorados de modo que puedan *prevenir* y/o responder más eficazmente a problemas similares en el futuro. En el cuadro 2 puede encontrarse una breve descripción de los diez modelos identificados.

En trabajos más recientes, Dustin & Ehly (1992) han identificado tres modelos: de salud mental, conductual y adleriano (que West & Idol incluyen dentro del modelo de salud mental), y Erchul & Conoley (1991) añaden a los dos primeros el modelo de proceso (también en Conoley & Conoley, 1988). Desde el ámbito de la psicología escolar, Báez de la Fé y Bethencourt (1992) han identificado tres grandes grupos de modelos de consulta/asesoramiento en psicología escolar: consulta en salud mental; consulta en el aula para la resolución de problemas de enseñanza y de comportamiento, y consulta organizacional, así como un nuevo ámbito de asesoramiento: la evaluación de programas.

Asimismo Schein (1969; 1988) identificó tres modelos generales de asesoramiento: la adquisición de servicios, el modelo doctor-paciente y el modelo de asesoramiento de proceso. Rockwood (1993) ha revisado los tres modelos propuestos por Schein, señalando que los dos primeros están centrados en el contenido y el último en el proceso. Sin embargo, consideramos que estos trabajos no han añadido nada nuevo respecto a la revisión pionera de West & Idol (1987). Como ha señalado Escudero (1992) la revisión de estos últimos autores es posiblemente de las más sistemáticas y comprensivas, especialmente en lo que se refiere a modelos de corte psicológico y organizativo, aunque mucho menos en cuanto a aproximaciones desde la perspectiva curricular y de cambio educativo y social.

En nuestro contexto las primeras publicaciones sobre asesoramiento datan de mediados de la década de los ochenta como consecuencia, entre otras razones, de las discusiones teóricas y las experiencias prácticas de innovación previas y paralelas a la implantación de la reforma educativa institucionalizada con la LOGSE. En el caso de algunos agentes de apoyo la introducción del asesoramiento también ha venido ligada a la implantación de una reforma educativa generada externamente. En cualquier caso, la reforma educativa en curso ha supuesto la expansión de las funciones de asesoramiento en los centros escolares y en el sistema educativo en su conjunto.

Los primeros trabajos sobre asesoramiento fueron escritos desde una perspectiva psicopedagógica (Bassedas, 1985; Hernández, 1987; 1989), y posteriormente se han publicado otros trabajos que sitúan el asesoramiento en el ámbito curricular y organizativo (Area y Yanes, 1990; Marcelo y López, 1997) y en el campo más amplio de la educación y la pedagogía (Hernández, 1991; Nieto Cano, 1996; Rodríguez Romero, 1996; Santana Vega, 1993).

En cuanto a la literatura sobre modelos de asesoramiento hay que destacar el trabajo de Escudero y Moreno (1992), pionero en lo relativo a la conceptualización del asesoramiento en nuestro contexto y en cuanto a la evaluación de la labor de los asesores, en el caso de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.

CUADRO 3
 ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO. (Tomada de Escudero, 1992: 223-234)

ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL CONTENIDO	ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL PROCESO
Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las escuelas y del profesorado.	Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo.
La transferencia de teorías y modelos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser del apoyo externo.	La facilitación de procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de problemas y necesidades es la razón de ser del apoyo externo, procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la solidaridad, la interdependencia, la comunicación y el progreso en las relaciones sociales y educativas.
Se supone más capacidad en el agente externo a la hora de decidir qué ofertar, cómo, para qué...	Se supone que el profesorado tiene la capacidad para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo y para qué..., capacidad que es compartida con el apoyo externo y ejercida por unos y otros.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica.	La estructura de relación con los destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria.
La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de la "intervención" sobre las escuelas y el profesorado.	La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de "trabajar con" el profesorado y las escuelas.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción.	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción.

Escudero (1992) realiza una revisión de *modelos generales y ámbitos teórico-prácticos* desde los que se ha venido desarrollando el asesoramiento en educación y ofrece una propuesta de clasificación de los modelos de asesoramiento ubicándolos en un continuo compuesto por dos polos: el *asesoramiento experto* y el *asesoramiento de proceso*. Los ámbitos teórico-prácticos desde los que se han venido desarrollando tareas de asesoramiento en educación son los siguientes:

- el asesoramiento desde la organización y la utilización del conocimiento,
- el asesoramiento como intervención psicológica en las escuelas, y
- el asesoramiento desde la teoría del cambio educativo.

Escudero (1992) plantea que el asesoramiento también puede, y debe, desarrollarse como una *relación socialmente comprometida*. Por otra parte, en cuanto a las estrategias específicas de apoyo utilizadas en el asesoramiento Escudero y Moreno (1992) han identificado dos tipos básicos según aparece en el cuadro 3.

En la práctica no se encuentran modelos de asesoramiento 'puros', sino que el desempeño de tareas de asesoramiento da lugar a un modo de trabajo que se ubica en algún lugar entre ambos polos: centrado en el contenido *versus* centrado en el proceso. Escudero (1992), a modo de ejemplo, sitúa en ese continuo los diez modelos identificados por West & Idol (1987) (véase cuadro 4).

CUADRO 4
CATEGORIZACIÓN DE LOS DIEZ MODELOS DE ASESORAMIENTO A PARTIR
DEL TRABAJO DE WEST E IDOL, 1987 (Tomado de Escudero, 1992: 83)

NO DIRECTIVIDAD (Proceso)	DIRECTIVIDAD (Técnico)
Salud Mental, Relaciones Humanas, Pensamiento Organizativo, Conflicto Social, De proceso, Colaborativo	Conductual, De entrenamiento Clínico
Centrado en Programas	

Podría afirmarse que los modelos de salud mental, los tres modelos de asesoramiento organizativo (relaciones humanas, pensamiento organizativo y conflicto social), el modelo de proceso y el modelo colaborativo suelen estar centrados en el proceso, por lo que el papel del asesor tiene que ver con la coordinación del trabajo, de tal modo que los sujetos asesorados puedan afrontar sus problemas y capacitarlos para abordar problemas semejantes en el futuro, mientras que el resto de los modelos (excepto el modelo de programas) están más centrados en el conocimiento experto relativo a contenidos específicos que el asesor trasmite o traslada a los sujetos asesorados. La ubicación del modelo centrado en programas en una posición intermedia se justifica porque presupone la existencia de un programa específico que ha de ser desarrollado en un contexto institucional. El carácter más o menos cerrado de cada programa y la definición que proponga para el proceso de asesoramiento hará que en cada caso haya que ubicar el trabajo desarrollado en una posición intermedia o más cercana a alguno de los polos.

EL MODELO DE CONSULTA/ASESORAMIENTO EN ORIENTACIÓN

Antes de proceder a describir cómo se ha entendido el modelo de consulta en el campo de la orientación consideramos necesario ubicarlo en el ámbito más amplio de los modelos de intervención en orientación. Bisquerra y Álvarez (1996) han señalado

CUADRO 5
CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Autores	Clasificación de modelos de intervención en orientación
Rodríguez Espinar (1993) Álvarez González (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de intervención directa individual (Modelo de <i>counseling</i>) • Modelo de intervención grupal (Modelo de Servicios vs. Programas) • Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta) • Modelo tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta centrado en los problemas educativos • Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Clínico • Modelo de Servicios • Modelo de Programas • Modelo de Consulta • Modelo Tecnológico • Modelo Psicopedagógico
Repetto (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de consejo (<i>counseling</i>) • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta • Modelo tecnológico
Jiménez Gámez y Porrás Vallejo (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de <i>counseling</i> (acción psicopedagógica directa individualizada) • Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal) • Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal)

recientemente que todavía es escasa la literatura sobre modelos de orientación y sus tipos, no obstante diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de intervención en orientación (véase Cuadro 5).

El modelo de consulta no lo hemos encontrado en clasificaciones generales de modelos de intervención en orientación hasta la década de los noventa, quizás por su poca presencia en la práctica educativa en nuestro contexto.

Bisquerra y Álvarez (1996) han propuesto una clasificación de seis modelos: clínico, de servicios, de programas, de consulta, tecnológico y psicopedagógico. Sin embargo, como apuntan diversos autores, es discutible que el modelo tecnológico se trate de un modelo propiamente dicho (Bisquerra y Álvarez, 1996; Vélaz de Medrano, 1998). Consideramos que se trata más bien de un recurso (o una serie de recursos) que de un

modelo de intervención. Además, puede argumentarse que el modelo de servicios tampoco es un modelo en sí mismo sino más bien el resultado de la organización de los agentes de apoyo externo a la escuela, y, en cualquier caso, en la práctica la intervención de los servicios se ha centrado en la acción terapéutica lo que lo acerca al modelo de *counseling*. En este sentido Bisquerra y Álvarez (1996: 338) afirman que “este modelo —el de servicios— presenta unas características comunes al modelo clínico, del cual puede considerarse como una generalización en el sentido en que las intervenciones pueden ser grupales.” (véase también Jiménez Gámez y Porras Vallejo, 1997). Por último, el modelo psicopedagógico lo definen Bisquerra y Álvarez (1996) señalando que la consulta es un elemento esencial del mismo y lo caracterizan como una intervención indirecta, grupal, interna y proactiva, por lo que puede considerarse una extensión del modelo de consulta. En conclusión, parece claro que los tres modelos que siempre aparecen en todas las clasificaciones revisadas son: el modelo de *counseling* (acción psicopedagógica directa individualizada), el modelo de programas (acción psicopedagógica directa o indirecta y grupal) y el modelo de consulta/asesoramiento (acción psicopedagógica indirecta y grupal). Esta es la clasificación que proponen Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997).

En principio, la clasificación de Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997), parece la más clara y sintética, aunque consideramos que es discutible que pueda asociarse el modelo de programas con la colaboración. Lo ideal es que la acción psicopedagógica desarrollada por programas se realice en un contexto de colaboración. Sin embargo, que se trabaje colaborativamente dependerá del carácter más o menos cerrado del programa, de la definición del proceso de intervención, así como del desarrollo de la acción psicopedagógica. Por otra parte, estamos de acuerdo con ellos en que la intervención por programas es compatible con el modelo de asesoramiento.

¿Cómo se define el modelo de consulta en orientación? La definición del modelo de consulta ofrecida por Bisquerra y Álvarez (1996) y por Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) se asemeja a la planteada por West & Idol (1987): se trata de una relación triádica de apoyo entre el asesor, el asesorado y el cliente. “El cliente y el asesorado pueden ser una persona, un programa o una organización. El asesor suele ser una persona, organización o servicio especializado.” (Jiménez Gámez y Porras Vallejo, 1997: 100).

¿Qué aproximaciones existen al modelo de consulta en orientación? Tanto Bisquerra y Álvarez (1996) como Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) más que identificar distintos modelos de asesoramiento hablan de campos de la consulta. Los primeros distinguen tres campos: el de la salud mental, el de las organizaciones y el campo educativo, y los segundos hablan de cuatro campos: la consulta en salud mental, la consulta conductista, la consulta organizativo-industrial o de proceso y la consulta en trabajo social o consulta comunitaria. Comparando estos ámbitos de consulta observamos que todos ellos se corresponden con modelos de la propuesta de West & Idol (1987), con la salvedad que estos últimos separan el modelo de proceso de los modelos organizativos (la consulta en trabajo social está muy relacionada con el modelo de asesoramiento comprometido).

La revisión realizada, aun teniendo presente sus limitaciones, nos ha llevado a las siguientes conclusiones. En primer lugar, tanto desde la literatura generada en el campo del asesoramiento escolar como desde la literatura generada desde la disciplina de la orientación se habla de modelos o ámbitos de consulta similares.

En segundo lugar, se suele partir de la misma definición de consulta/asesoramiento, sin embargo a la hora de clasificar los modelos se observan diferencias en la ubicación de los mismos. En la clasificación de West & Idol (1987) aparecen como modelos los ámbitos de consulta identificados desde la literatura sobre orientación educativa (salud mental, conductista, organizativo-industrial o de proceso y comunitaria) además de otros modelos (clínico, de programas, de entrenamiento y colaborativo). Esto se debe, a que West & Idol conceptualizan la intervención por programas como un modelo de asesoramiento y aunque distinguen entre asesoramiento y *counseling*, recogen el modelo clínico como otro posible modelo de asesoramiento.

En tercer lugar, entendemos que la distinción entre el modelo de *counseling* y el modelo de consulta/asesoramiento está clara, dado que el primero supone siempre una intervención diádica y directa entre el orientador y el alumno (cliente), mientras que el segundo implica una relación triádica entre el orientador (el asesor), el profesional docente (el asesorado) y el alumno (el cliente), y, por tanto una intervención indirecta respecto al cliente. Sin embargo la diferenciación entre el modelo de programas y el modelo de consulta no está tan clara porque el primero implica siempre el desarrollo de funciones y tareas de asesoramiento. Desde nuestro punto de vista el trabajo de los orientadores debería realizarse desde la perspectiva del asesoramiento (incluyendo en su definición la intervención por programas) abandonando el modelo de *counseling*. Reconocemos que el tema es complejo y, hasta cierto punto, comprometido, sin embargo nuestro modo de conceptualizarlo va en la línea expresada.

Por último, nos parece que una línea de investigación prioritaria en este ámbito la debería constituir el análisis del trabajo de los orientadores para, a partir de ahí, estudiar los modelos de asesoramiento que se están desarrollando en la práctica. Por otra parte en el ámbito teórico, sería necesario relacionar los modelos de asesoramiento con los grandes enfoques en orientación y con las estrategias de apoyo.

A MODO DE CONCLUSIÓN PARA SEGUIR REFLEXIONANDO: LOS RETOS DEL ASESORAMIENTO ESCOLAR

A las puertas del siglo XXI el asesoramiento en educación ha cobrado una gran relevancia en el estado español y en las distintas comunidades autónomas que lo conforman. Por asesoramiento escolar podemos entender, desde una perspectiva práctica o funcional, aquellas actividades e iniciativas que se generan en el centro (a instancias unas veces de la administración y otras veces del propio centro) para cubrir:

- a) Las necesidades del alumnado, tanto en materia de orientación escolar como profesional. Tales necesidades desde el modelo de asesoramiento son satisfechas indirectamente por el orientador y directamente por los profesores y

profesoras, quienes realizan la orientación del alumnado tanto en el espacio-tiempo de la tutoría como a través del *currículum*.

- b) Las necesidades del profesorado en materia de asesoramiento curricular, organizativo, de atención a la diversidad del alumnado, de formación permanente o reciclaje, etc.
- c) Las necesidades del equipo directivo en cuanto al manejo organizativo del centro y a las demandas que llegan a la institución escolar procedentes de la familia, los agentes sociales, los organismos locales, etc.

La labor de asesoramiento en los centros ha estado ligada en estos últimos años y en innumerables ocasiones a procesos de innovación y mejora de la práctica educativa, sea cual sea el «pretexto» aducido para iniciar la vía del cambio (Hernández 1996; Santana y Álvarez, 1996; Santana y González, 1997). En este sentido como sostienen Hernández y Ventura (1996):

La intervención del asesor en la escuela fue determinante para el arranque efectivo del planteamiento innovador (...). Su intervención implicó una negociación sobre sus funciones y una reformulación de los problemas y necesidades que motivaron su presencia en el centro, porque, como comentó la jefe de estudios: 'lo difícil es saber definir una demanda que realmente sea interesante investigar (...). Quizás éste sea el papel principal del asesor: interpretar qué hay detrás de la pregunta o el problema inicial planteado y reconvertirlo en una demanda ya mucho más innovadora (...)'.¹

Desde nuestro punto de vista consideramos que cada día resulta más evidente la necesidad de replantear la orientación como una labor de asesoramiento a centros y profesores, labor que puede desarrollarse desde distintos modelos de trabajo (Álvarez González, 1995; Álvarez Rojo, 1994; Bassedas, 1988; Beltrán, 1985; Drapela, 1983; Escudero, 1986; Fernández Sierra, 1995; Martínez Bonafé, 1992; Rodríguez Moreno, 1995; Sancho, 1978; Selvini Palazzoli, 1987; Shermis, 1972; Zabalza, 1986).

Al asesoramiento escolar actualmente se le plantean algunos retos y dilemas, que necesitarán un pensamiento crítico y dialéctico de aquellos profesionales comprometidos en tareas de consulta para dar una salida plausible a los mismos. A modo de reflexión final vamos a plantear algunas de las encrucijadas del asesoramiento:

1. *El asesoramiento necesita ser repensado, dado su potencial contribución como práctica de apoyo a las organizaciones escolares.* Pero para ello tanto la institución escolar como el asesor psicopedagógico deben de disponer de un cierto grado de autonomía, flexibilidad y autocontrol que les permita iniciar un ciclo continuo de revisión de las intervenciones encaminadas a la mejora educativa, a través de las tareas de:

- Auto-diagnóstico: ¿cuál es nuestra situación real en el «aquí y ahora»?
- Establecimiento de metas: ¿qué pretendemos hacer?

- Combinación y distribución de roles funcionales: ¿qué tareas hemos de realizar?; ¿qué roles son los apropiados dado el contexto de condiciones en el que nos movemos? (Nieto, 1996).

2. *El asesor ha de romper la barrera de los cambios estructurales impuestos o inducidos desde fuera.* Un exceso de normas y regulaciones sobre los ámbitos del asesoramiento, los procesos de trabajo y los tiempos destinados para asesorar ahogarían la construcción (en el caso de no existir ninguna cultura de apoyo previa en el centro) o la reconstrucción (cuando ya existen subculturas de apoyo externo o interno a la institución escolar) de una relación de apoyo mutuo entre los agentes implicados en las labores de asesoramiento. Como sostiene Nieto (1996):

(...) el asesoramiento no puede ser diseñado, desarrollado o analizado al margen de los contextos en los que acontece. Defender una imagen del asesoramiento (o de la formación, o de la dirección) nos conduce inexcusablemente a incorporar también referentes y significados sobre lo que es y debe ser el centro escolar como organización, sobre el papel que desempeñan los profesores, así como plantear de modo explícito su conexión con todo aquello que afecta a la ordenación general del sistema educativo y las políticas de desarrollo.

Abundando en esta misma idea, Rodríguez Romero (1995) sostiene que las labores de asesoramiento son percibidas por el profesorado como una ramificación más de la estructura administrativa y como un empeño de la Administración Educativa por influir y determinar la práctica del profesorado. Pero suscribir las propuestas oficiales de mejora dificulta o va en detrimento de la elaboración de propuestas alternativas de mejora diseñadas desde el propio centro. Por tanto, aún considerando legítimo que la Administración pueda incidir (a través de sus múltiples regulaciones) sobre la actuación del profesorado, habrá que reequilibrar el peso de la misma buscando una mayor independencia de los docentes para que puedan delimitar con un mayor grado de autonomía los aspectos claves de su labor profesional. Ello garantizará, en cierta medida, la búsqueda de formas de proceder más idiosincrásicas.

En definitiva todos aquellos profesionales que trabajan en tareas de asesoramiento a los centros escolares se encuentran en la encrucijada tejida:

- primero, por los políticos que legislan y los administradores que actúan como garantes de que lo legislado se traslade a la práctica (por supuesto no siempre con el mismo celo para todos los asuntos, verbigracia, el Curso de Orientación Universitaria no funcionó nunca como tal; la existencia de los Departamentos de Orientación en los centros recogido en la Ley de Educación del setenta no trascendió nunca los papeles ministeriales y a esto se le podría sumar un largo etcétera),
- segundo, por las demandas, preconceptos y expectativas fraguadas por el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y la familia, y

- tercero, por las propias prerrogativas profesionales de los asesores que en muchos casos son marginales y escasamente tenidas en cuenta dentro del complejo entramado educativo.

Los retos que plantea a los orientadores esta compleja red social podrían resumirse de la siguiente manera:

- aprender a conjugar, en lo posible, las demandas externas (de la Administración) e internas (del profesorado y del centro) sin perder de vista que el objetivo prioritario es la mejora de la educación,
- tratar de conocer la cultura organizativa de los centros en los que desarrollan labores de asesoramiento, así como demostrar que pueden contribuir a la mejora de la educación y de esta forma dar una mayor legitimación al rol de asesoramiento,
- ir construyendo un modelo de trabajo propio, participando en procesos que contribuyan a su propio desarrollo profesional.

3. *¿El asesor puede romper el maleficio de Sísifo?* (rey de Corinto, condenado a subir una piedra a la cima de la montaña, de donde vuelve a caer sin cesar). Cuando un orientador llega a un centro escolar (para trabajar en exclusiva en él, o compartir el centro-sede con las labores de asesoramiento a otros centros de la zona), las miradas de reticencia y de cierta incompreensión de una parte o de la totalidad del colectivo de enseñantes no tardan demasiado en aparecer. Entonces aparece un buen surtido de expresiones tales como: «*son expertos, pero desconocen la realidad de la escuela*»; «*poseen muchas teorías pero la realidad no tiene nada que ver con las teorías*»; «*desertores de la tiza*», etc. También se emplean algunas metáforas muy ilustrativas del sentimiento de la comunidad de prácticos sobre aquellos que realizan labores de asesoramiento: «*ovnis, hombres del maletín, representantes de la administración, paquistanis (como abreviatura de 'para qué están aquí'), etc.*».

En muchas ocasiones la situación de recelo hacia el orientador se produce dado el carácter impositivo que la Administración ha conferido a la existencia de este personaje en los escenarios educativos. Como apunta Nieto (1996) la naturaleza del apoyo es contraria a la imposición formalista y al celularismo elitista; de esta forma se socava la esencia misma del asesoramiento (*proceso de interacción y de comunicación que se construye sobre la base de una relación de ayuda libremente elegida*).

Volviendo a Sísifo, tal como es reinterpretado en el ensayo de Camus sobre el absurdo, éste renuncia a los ideales y las esperanzas vanas para apostar por la realidad, por árida que sea. Y la realidad ha sido muy bien retratada en la siguiente afirmación de tres orientadoras que se han sentido como el rey Sísifo (Pérez, Rodríguez y Vilanova, 1992):

Al igual que le sucede a Sísifo, en la constatación cotidiana de la distancia que separa las aspiraciones del orientador de las aspiraciones de los que con él colaboran, de la distancia existente entre la teoría y la realidad, de la

distancia que media entre lo ideal y lo posible aquí y ahora; de esa distancia nace el desaliento. Desaliento de saber que en la escuela no podemos tener los éxitos que quisiéramos, que las limitaciones cortan las alas del espíritu (espíritu de renovación, cambio, innovación, etc.).

No obstante las orientadoras han tratado de romper los límites de la desesperanza, uno de cuyos límites más peligrosos, a nuestro modo de ver, es el inmovilismo, para pasar a planteamientos críticos y dilemáticos que permitan reconstruir o subvertir la realidad de trabajo.

Una de las cuestiones fundamentales que ha de ser cambiada en la realidad de trabajo de los centros educativos es la del reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza de los conocimientos de los expertos (asesores) y los prácticos (profesorado). Entender que el dominio de los conocimientos del psicopedagogo es superior equivaldría a decir que la competencia del asesor es de mayor rango que la del profesor y esto representaría una amenaza en toda regla a la profesionalización del profesorado. La división jerárquica del trabajo entre psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y el profesorado lleva a la alienación de todos estos agentes y a una pérdida gradual del sentido de la labor educativa porque el desmenuzamiento de tareas nos aleja de una percepción holista de las metas últimas de la educación, y del sentido y valor de nuestro trabajo en aras a alcanzar los mejores logros pergeñados por las metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona. CEDECs.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid. EOS.
- AREA, M. y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares: La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 57-78.
- BÁEZ DE LA FÉ, B. y BETHENCOURT, J.T. (1992). *Psicología Escolar*. Buenos Aires. Cincel.
- BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- BELTRÁN, J. (1985). Metodología y modelos en psicopedagogía. En J. Beltrán, *Psicología Educativa*. (pp. 45-78). Madrid. UNED.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (331-351). Barcelona. Praxis.
- CONOLEY, J.C. & CONOLEY, C.W. (1988). Useful Theories in School-Based Consultation. *Remedial and Special Education (RASE)*, 9(6), 14-20.
- DRAPELA, V.J. (1983). *The counselor as consultant and supervisor*. Nueva York. Charles C. Thomas.
- DUSTIN, D. & EHLI, S. (1992). School Consultation in the 1990s. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26(3), 165-175.
- ERCHUL, W.P. & CONOLEY, C.W. (1991). Helpful Theories to Guide Counselors'

- Practice of School-Based Consultation. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 204-211.
- 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.
- ESCUADERO, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos. En J.M. Escudero y J.M. Moreno. *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. (pp. 50-96). Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga. Aljibe.
- HERNÁNDEZ, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 85-96.
- HERNÁNDEZ, F. (1989). El asesor psicopedagógico en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- HERNÁNDEZ, F. (1991). El asesor en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- HERNÁNDEZ, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 49-67.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA M. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona. Graó-ICE.
- JIMÉNEZ GÓMEZ, R.A. y PORRAS VALLEJO, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga. Aljibe.
- MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza.
- MARTÍNEZ BONAFE, A. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria. *Curriculum*, 5, 141-153.
- M.E.C. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid. MEC.
- NIETO CANO, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- PÉREZ, C., RODRÍGUEZ, E. y VILANOVA, M.L. (1992). Errores y dilemas en la intervención orientadora: elementos para la reflexión. *Curriculum*, 5, 127-140.
- REPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 233-252.
- ROCKWOOD, G. F. (1993). Edgar Schein's Process versus Content Consultation Models. *Journal of Counseling and Development*, 71(6), 636-638.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona, doc. inédito.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona. PPU.

- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. CEAC.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1995). El papel del asesor. *Kikirikí*, 36, 11-15.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga. Aljibe.
- SANTANA VEGA, L.E. (1993). *Los dilemas en la Orientación Educativa*. Buenos Aires. Cincel/Ediciones Pedagógicas.
- SANTANA VEGA, L.E. y ÁLVAREZ PÉREZ. P. (1996). *Educación y orientación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid. EOS.
- SANTANA VEGA, L.E. y GONZÁLEZ HERRERA, A.I. (1997). La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: la luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 398/2.1-398/2.11). Barcelona: Praxis.
- SANCHO, J.M. (1978). *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Sendai.
- SCHEIN, E.H. (1969). *Process Consultation*. Reading, MA: Addison Wesley.
- SCHEIN, E.H. (1988). *Process Consultation. Vol. I: Its role in Organization Development*. Reading, MA: Addison Wesley.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1987). *El mago sin magia*. Madrid. Paidós.
- SHERMIS, S.S. (1972). El asesoramiento y las Ciencias Sociales. En B. Shertzer y S. Stone: *Manual para el asesoramiento psicológico*. (págs. 248-282). Buenos Aires. Paidós.
- SOLÉ GALLART, I. (1994). Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga. Aljibe.
- WEST, J.F. (1985). *Regular and Special Educators' Preferences for School-Based Consultation Models: a Statewide Study. Technical Report No.101*. ED276230.
- WEST, J.F. & IDOL, L. (1987). School Consultation (Part I): An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models, and Research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388-408.
- ZABALZA, M.A. (1986). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educadores*, 132, 377-395.

EL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Aportaciones para una revisión

Victor Álvarez Rojo
Universidad de Sevilla

Josefina Hernández Fernández
Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la realización de una revisión de la literatura aparecida en España durante las dos últimas décadas sobre el modelo de programas como metodología de intervención socio-psico-pedagógica. Inicialmente se analizan los trabajos que aparecen en la base de datos ISOC, del CSIC, sobre cualquier tipo de programa de acción socioeducativa; se trata de una revisión de tipo general atendiendo casi exclusivamente a la temática de los programas. En un segundo momento la revisión se centra en el campo y en las temáticas de orientación, realizándose una revisión en profundidad de los diferentes elementos de los programas aparecidos en las principales revistas de educación española y en las actas de las reuniones científicas que suelen aglutinar a los profesionales de la orientación en nuestro país.

ABSTRACT

The present paper is focused on the accomplishment of a scientific literature review on psychological-social-educational programs. At first, any papers produced in Spain during the last two decades are reviewed by means of looking into the records of ISOC data base from the CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); at this point, reviewers take only into account the subject of each journal article or congress paper concerning our programs. Afterwards, an in-depth re-examination on counselling and guidance programs is started, whose

scope is then centered on the inside components of the programs themselves, making an attempt to find some data or any evidence of quality standards of our national programs production since 1983.

No estamos sobrados en nuestro pa's de trabajos que lleven a cabo revisiones sistemáticas y periódicas de lo producido en los ambientes disciplinares o profesionales relacionados con la intervenci3n psicopedag3gica. Una revisi3n consiste en esencia en el análisis de los trabajos publicados (libros, artículos y otros materiales) sobre un determinado tema en un periodo de tiempo dado con objeto de determinar la estructura subyacente y las líneas de desarrollo de ese t3pico en ese lapsus temporal. Los resultados de la revisi3n nos permiten situarnos ḿs adecuadamente en el contesto disciplinar y profesional de que se trate; posibilita un desarrollo sostenido de los diferentes ámbitos de intervenci3n y finalmente, aunque no de menos importancia, evita a los futuros estudiosos del tema volver a reconstruir, cual penélopes involuntarias, el proceso de desarrollo de la disciplina.

Las revisiones nunca son asépticas sino que implican una toma de decisiones por parte del autor de las mismas (revisor es ya patrimonio inalienable de RENFE!) respecto a los aspectos a considerar (en detrimento de otros posibles), los t3picos organizadores de la informaci3n y los trabajos que serán tenidos en cuenta de entre los publicados en ese tiempo... con el riesgo de omitir alguno realmente significativo. Si a esto ańadimos, como seńala Salomone (1993) con agudo realismo, otras consideraciones (como por ejemplo, la de producir un artículo que no aburra a los lectores), tendremos un cuadro aproximado de la tarea que supone este tipo de trabajos:

«Los autores de tales revisiones se debaten entre un cúmulo ingente de materiales, sabiendo además que disponen de un espacio limitado (por la revista que lo publicará) para su artículo y de un tiempo concreto... Si a esto se ańaden... otras responsabilidades académicas y otros asuntos pendientes... el desafío para producir un artículo con sentido... es terrorífico...»

Los trabajos de revisi3n y meta-análisis implican una cultura y una formas de hacer en las que el debate sobre cualquier aportaci3n en el ámbito científico-disciplinar es la norma; en las que lo usual es la economía de los medios de investigaci3n que tanto cuesta conseguir y que hacen injustificable investigar lo ya investigado. Pero esa cultura ha de estar arropada por unos potentes medios para disponer y manejar la informaci3n pertinente, que es la verdadera materia prima de las revisiones. Tomando como ejemplo la National Development and Career Asociation (NDCA), esta asociaci3n, que agrupa a los profesionales de la orientaci3n para el desarrollo de la carrera en EEUU, dispone de un equipo especializado (Career Information - Review Service Committee), que encarga anualmente un revisi3n de los trabajos de intervenci3n e investigaci3n sobre desarrollo de la carrera aparecidos en el medio editorial (Jespen, 1992; Salomone, 1993; Subich, 1994; Walsh, 1995; Niles, 1997); y ofrece informaci3n sobre la bibliografía aparecida cada a o referida al desarrollo de la carrera; amén de

algunos trabajos de meta-análisis (Baker, 1998) o revisiones (Gordon, 1998) que diferentes autores puedan ofertar a la revista de la asociación: *The Career Development Quarterly*.

Si bien es cierto que en nuestro país se van estructurando algunos de esos soportes por parte de las asociaciones profesionales (valga como ejemplo la base de datos 'Isis' y la publicación de compendios bibliográficos generales en la revista *Bordón*, de la Sociedad Española de Pedagogía) y que en el campo de la orientación se han realizado algunas revisiones sobre programas específicos (Salvador y Peiró, 1986; Rodríguez, 1993; Repetto, 1995; Álvarez y Santana, 1996), no por ello es menos cierto que nuestra situación no admite todavía punto de comparación; a modo de ejemplo cabe señalar el hecho de que la mayoría de las revisiones aludidas hace referencia en gran parte a la producción aparecida en USA y que en cambio no disponemos todavía (o al menos nosotros no la conocemos) de una revisión amplia de la producción española en materia de programas de intervención socioeducativa... que es la tarea que nosotros vamos a iniciar en este trabajo.

Realizar una revisión como la que nos proponemos sobre el modelo de programas creemos que supera ampliamente las actuales posibilidades de los autores implicados y es por ello por lo que hemos matizado nuestro empeño con el subtítulo del artículo; es decir, lo que en este trabajo se presenta no se puede considerar como una revisión finalizada sino más bien como los prolegómenos de la misma, a la que aportamos: a) un rastreo de fuentes bibliográficas periódicas, con objeto de identificar los trabajos realizados en las dos últimas décadas y relacionados con el modelo de intervención por programas y b) una primera clasificación temática de los trabajos encontrados. No debe, por tanto, esperarse más de este artículo; y, aun contando con lo limitado de su alcance, somos conscientes de que se nos quedarán en el tintero, en este caso no por selección sino por simple desconocimiento, algunos trabajos importantes.

I. APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL AL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

I.1. Características del modelo

La utilización de programas como estrategia de intervención psicopedagógica en las instituciones (educativas o asistenciales, a las que se referirá el presente trabajo) tiene una historia relativamente reciente en la que es posible constatar la evolución de la propia concepción de lo que es un programa como los avatares de su coexistencia con otras formas de intervención. En el terreno de la intervención psicopedagógica y refiriéndonos a la utilización del modelo de intervención por programas EEUU es pionero, como en otros muchos campos de la educación; allí se comienza a hablar de programas de orientación, en su doble faceta profesional de 'guidance' y 'counseling', ya en la década de los 60 y con bastante celeridad esa metodología de intervención va ganando parcelas de influencia hasta la actualidad. En España el modelo inicia su andadura en la práctica con la implantación de los servicios de orientación a comien-

zos de la d́cada de los 80 experimentando, como ḿs adelante veremos, un ŕpido pero descompasado crecimiento.

Intentando siluetear (a imitaci3n de los dibujantes y deḿs artistas callejeros) el perfil de este modelo de intervenci3n es necesario resaltar en primer plano algunos de sus caracteres ḿs conspicuos. Y nos referiremos sin restricciones tanto a los *rasgos positivos*, favorecedores del desarrollo personal y social de los destinatarios, aś como de la evoluci3n de las instituciones que los utilizan como metodoloǵa de intervenci3n institucional; como a *otros rasgos condicionantes* —limitadores— de su capacidad de incidir en las situaciones socio-educativas.

Se ha repetido insistentemente que el modelo de programas posee una *mayor potencialidad* o capacidad de atender una amplia gama de necesidades de un gran ńmero (o de la totalidad) de destinatarios potenciales; potencialidad de la que carece el modelo tradicional de servicios. Y sin duda alguna eso es cierto. El poder multiplicador de los programas compensa el largo proceso de dise ́o y validaci3n a que deben someterse para dotarse de un alto grado de eficacia, eficiencia y efectividad. La metodoloǵa de intervenci3n por programas es, junto con algunas variantes del modelo de consulta, una respuesta t́cnica adecuada al volumen de necesidades de una sociedad de masas altamente escolarizada y gran demandante de servicios sociales. La relaci3n bilateral o cara a cara del orientador con los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores, gestores, alumnos) o asistencial (usuarios de servicios) individualmente considerados es simplemente inviable en esa sociedad; los beneficios de los diversos tipos de intervenciones potencialmente deseables no llegarían nunca a producirse; en cambio, con la metodoloǵa de intervenci3n basada en programas es t́nicamente posible el que todos accedan a esos beneficios. La fuerza de penetraci3n del modelo de programas ha sido tal que hoy d́a comienza a ser dif́cil encontrar el modelo de servicios en estado puro; se est́ llegando a un mestizaje de ambos modelos, ya conceptualizado por diferentes autores como modelo de servicios actuando (parcialmente, de momento) con programas.

De no menor calado es la *capacidad integradora* de este modelo. La instituci3n educativa es un microcosmos en el que confluyen intereses de grupos en conflicto ed́pico (padres-hijos), profesional (profesores con diferentes roles y status, profesores-profesionales de los servicios internos y externos), institucional (administradores-administrados, profesores-familias), poĺtico, etc. Estos conflictos disgregadores tienen siempre su correlato en el clima de las instituciones, por una parte, y por otra en la oferta educativa o asistencial de las mismas. En las organizaciones educativas cuando esa oferta est́ altamente normativizada, caso de los proyectos curriculares de las instituciones educativas p_blicas de niveles no universitarios, la (in)coherencia de la oferta institucional trasciende sobre todo como descoordinaci3n entre estilos docentes o entre profesionales propios o externos a la instituci3n. En la medida en que baja el nivel de normatividad (caso de los nuevos planes de estudios universitarios) la incoherencia de los curŕcula (amén de los estilos docentes) puede rayar en lo irracional. Y es precisamente en el terreno de la coherencia de la oferta donde el modelo de programas de intervenci3n psicopedag3gica realizan una de sus aportaciones ḿs valiosas; pues favorece la integraci3n de diferentes profesionales o miembros de la

comunidad educativa en diferentes momentos del desarrollo del programa y con diferentes grados de implicación, en pro de la consecución de una meta común. Como suele decirse y más adelante veremos, no hay programa sin el apoyo de la institución y sin el compromiso de todos los implicados en un problema o situación educativa/ asistencial dada.

Por otra parte lo que inicialmente salta a la vista es la *versatilidad* del modelo. Los programas adoptan las más diversas modalidades, de tal manera que los intentos de clasificación se multiplican persiguiendo abarcar esa enorme pluralidad de formas de hacer que posibilitan (y ofertan).

Sin embargo, es precisamente en esa versatilidad del modelo, que en la práctica le hace apto para encarar casi cualquier problema de índole psicopedagógica, donde reside su *fragilidad conceptual*. Eso es debido, desde nuestro punto de vista, a dos causas. La primera es que *el modelo se halla en plena expansión* y son pocos los autores que pidan calma y se embarquen en la reflexión epistemológica necesaria sobre el concepto y el proceso de intervención por programas; y no es de extrañar entonces que todavía no haya cristalizado un consenso a la hora de establecer parámetros claros para discernir entre lo que pueda ser un programa y lo que sea 'otra cosa' o bien para delimitar los elementos integrantes de las diferentes fases de la intervención por programas. Así por ejemplo, cuando hablamos de programas de intervención, ¿nos estamos refiriendo únicamente a intervenciones 'presenciales', en las que se requiere algún tipo de interacción directa orientador-destinatarios en el contexto de una institución u organización? ¿Cómo conceptualizaríamos entonces el creciente número de programas informatizados y autoaplicables cuyas exigencias de rigor científico-disciplinar en los procesos de diseño y validación son similares a las exigidas para los otros programas? Una guía de búsqueda de empleo que plantea al usuario individual un proceso sistemático fundamentado teóricamente y empíricamente, ¿cómo ha de ser analizada, como un programa o como una simple herramienta auxiliar?

Y la segunda causa de esa situación es sin duda la *popularidad* del propio modelo. Dicha causa juega en contra de esa meta de clarificación necesaria; de tal forma que en la mente de la mayoría de los profesionales, no sólo de la psicopedagogía sino de la educación y de la intervención social en general, parece haberse instalado la idea de que confeccionar un programa es algo tan simple que basta con pensar y hacer algo llamándolo programa para que pueda ofertarse como tal estrategia de intervención consagrada. Podríamos decir que la relación que se establece respecto a los programas entre actividad profesional y actividad científica, no difiere sustancialmente de la que se constata entre la educación como actividad humana y como actividad científico-profesional. En el caso de la educación la posición natural y el derecho de los padres frente a los hijos pretenden la convalidación científica de sus actos; y en el caso de los programas la fuerza institucional de los prácticos de la educación, de los servicios sociales y de la psicopedagogía reivindica la legitimación científica de sus intervenciones.

El tercer elemento definitorio del modelo de programas en el contexto educativo institucional es su *carácter perecedero* derivado de su status extracurricular. Como lo demuestran los meritorios (y en gran parte vanos) esfuerzos realizados desde hace tiempo por los partidarios de la 'infusión curricular' de los programas, todo lo que no

está en el 'currículum instituido' de la escuela es simplemente 'la nada'; es decir, no existe más que coyunturalmente. Y entendemos por 'currículum instituido' (utilizando la jerga del análisis institucional de la escuela francesa) aquel currículum en parte oficial y en parte oculto que es no sólo demandado socialmente de forma prioritaria sino también respaldado mayoritariamente por el profesorado: el currículum de contenidos. La posición de privilegio de que ha gozado siempre le ha permitido salir indemne de todos los intentos de reforma de las instituciones educativas de cualquier nivel y expulsar de forma sistemática a todos los demás 'contenidos' no susceptibles de ser manejados por la institución (es decir, a los no dotados de poder coercitivo a través de la evaluación). Pues, bien; en ese contexto de poder, los programas de orientación se han comportado tradicionalmente como elementos 'fungibles': aparecen y desaparecen del entorno curricular en función de factores aleatorios muy diversos (disponibilidad de medios, respaldo de los docentes, conflictos de intereses entre diferentes programas, demandas sociales cambiantes, etc.).

Otra de las características del modelo de programas que más perplejidad produce es la *evolución descoordinada* de sus dos componentes esenciales: las propuestas de actuación y las propuestas de evaluación. Analizando someramente la literatura diríase que estamos ante un caso de elefantiasis: cuando aún no se ha formado desde el plano conceptual la cabeza —concepto y estrategias de intervención por programas— ya disponemos de unas extremidades comparativamente mucho más evolucionadas —propuestas o modelos para su evaluación—. Analizando los trabajos que se presentan bajo el marchamo de programas y la presencia y calidad de las evaluaciones declaradas, da la impresión de que las estrategias de evaluación que se proponen en los medios especializados han sido vertebradas en buena medida de forma unilateral desde planteamientos académico-disciplinares; y que éstos han obviado frecuentemente los condicionantes que la práctica diaria impone. Esto explicaría en parte por qué se evalúan tan pocos programas o por qué se evalúan generalmente de forma poco satisfactoria respecto a las exigencias de los modelos de evaluación, valga la expresión, 'antepuestos'. Ni aquí ni en el ilustre oficio de la carretería parece aconsejable que vaya antes el carro que los bueyes.

El modelo de programas, como el campo de la intervención psicopedagógica en su conjunto, tiene su talón de aquiles en la *problemática y/o diferida evaluabilidad de los cambios* que persigue promover. El aprendizaje de conductas más beneficiosas y la desaparición de conductas perjudiciales para los individuos y para los grupos, el desarrollo preventivo de hábitos, la adquisición de actitudes; el desarrollo..., ¿cuándo se produce y cómo se evalúa?; ¿cuándo evaluar el grado de desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones adquirido por un grupo de adolescentes: al final de la (muy corta) secuencia temporal que oferta un programa o bien tres años después cuando efectivamente tengan que aplicar dichas habilidades a su situación real?, ¿quién esperará y estará allí entonces para evaluarlas...? El aprendizaje requiere secuencias temporales más largas y oportunidades reales para transferir lo aprendido; los programas, en cambio, necesitan demostrar socialmente y en secuencias limitadas de tiempo su eficacia y su utilidad institucional... ¿Cómo conciliar esa en cierta medida contradicción real?

Finalmente mencionaremos como características dos efectos generados por esta forma de intervención psicopedagógica; me refiero en primer lugar al *éxito inherente* y a la *aplicación no especializada*.

Los programas se diseñan generalmente para incidir en una amplia variedad de aspectos de la educación que o bien no están contemplados en el curriculum institucional o aun estándolo requieren un tratamiento específico; en cualquiera de los dos casos suponen generalmente una intervención educativo-orientadora novedosa, bien por su contenido o bien por la forma innovadora en que se manejan los problemas clásicos generados en la institución; en el primer caso supone abordar aprendizajes no usuales y en el segundo experimentar nuevas metodologías. ¿Puede parecer arriesgado entonces hablar del éxito inherente de los programas? Es seguramente predecible que, allí donde antes no se intervenía o se hacía someramente y ahora se hace algo y mejor, se puedan contabilizar algunos cambios, tal vez insignificantes desde puntos de vista educativos o científicos (cambios superficiales o no permanentes en los destinatarios), pero ciertamente suficientes desde la necesidad 'política' de resultados de algunos de los implicados en el plano institucional (patrocinadores, gestores, aplicadores). Difícilmente se encontrará en la literatura de los campos disciplinares a que estamos haciendo referencia un trabajo sobre la aplicación de un programa en que su autor o autores no aporten resultados considerados positivos.

Y no es de menor importancia un efecto no deseado de la utilización de este modelo, como es la frecuente carencia de especialización de gestores/aplicadores de los programas. Y creo que se entiende que esto en modo alguno es achacable a los profesionales de la educación o de la intervención psicopedagógica, en absoluto; pero la separación entre diseñadores y aplicadores, la presión contextual para que se 'haga algo' respecto a ciertos problemas o necesidades de intervención ... configuran una aplicación 'intermediada' de los programas en la que no es posible asegurar que se mantengan las condiciones previstas por los diseñadores. Los costes de preparación de los aplicadores y los obstáculos que plantea para ello la dinámica normal de las instituciones actúan como poderosos elementos disuasorios para esa preparación. Este estado de cosas podría dar pie para hacer una interpretación contextualizada del modelo de intervención por programas: ¿no será que el propio modelo ha sido concebido para posibilitar en la sociedad actual el consumo de una amplia gama de productos educativos, orientadores o de servicios, en sintonía con el modelo de sociedad imperante en los países desarrollados, soslayando la utilización directa en cada caso de profesionales especialistas de cada producto, cuyo coste será inasumible socialmente? ¿No estaremos ante un bricolaje educativo-orientador del tipo 'hágalo Vd. mismo'?

1.2. Elementos formales y contextuales del modelo

Pero, en definitiva, ¿en qué consiste el modelo de intervención por programas? Considerando solamente los programas de utilización institucional, es decir, aquéllos que requieren la interacción más o menos directa de gestores y destinatarios al amparo de una organización, el concepto de programa hace referencia, en el campo del trabajo social, a diferentes formas de intervención que van desde una actuación com-

pleja y coordinada de diferentes unidades administrativas para la prestaci3n de un servicio hasta actividades para una sola vez (caso de la mayor'ia de los programas de sensibilizaci3n) desarrolladas por un ́nico profesional (Barr y Cuyjet, 1991). El análisis de diferentes caracterizaciones de los programas de intervenci3n socioeducativa (Gysbers y Henderson, 1988; Kettner y otros, 1990; Borders y Drury, 1992; Rodr'iguez, 1992; Rodr'iguez y otros, 1993; Herńndez y Clares, 1994 b; Repetto y otros, 1994 a; ́lvarez, 1994; Alonso, 1995; Bisquerra y ́lvarez, 1996; Moreno y otros, 1996; Sanz, 1996; Jimémez y Porras, 1997; ́lvarez y otros, 1998) pone de manifiesto cuatro dimensiones o elementos b́sicos de los mismos: *tres dimensiones constitutivas* —actuaci3n a desarrollar, destinatarios y ejecutores de la misma— y una cuarta *dimensi3n contingente* —la institucional— que, en su caso, hace referencia al contexto de la organizaci3n en que se implante el programa.

Los intentos de definici3n hasta ahora ensayados contienen un n'cleo referido a la oferta educativa que ha de realizarse —el programa propiamente dicho— y un conjunto ḿs o menos amplio de caracter'sticas o condiciones que ha de reunir esa oferta. Integrando esas aportaciones podr'ia describirse un programa as':

- Un programa est́ constituido por *una oferta educativa u orientadora* referida, por una parte a un ́mbito del desarrollo personal y/o social de los destinatarios a los que se dirige.
- No obstante, un programa es al mismo tiempo una oferta de desarrollo profesional para los gestores del programa dado que persiguen primariamente el *incremento de su efectividad profesional* (potenciaci3n de lo que los destinatarios de las intervenciones obtienen), en un segundo momento el *desarrollo de su pŕctica profesional* (optimizaci3n de lo que hacen en situaciones diarias de trabajo) y finalmente el *desarrollo de su competencia profesional* (incremento de sus conocimientos —lo que saben— y de sus destrezas —lo que son capaces de hacer—).
- La *finalidad* de esa oferta pueden abarcar cualquier planteamiento de intervenci3n —preventivo, remedial o de desarrollo— y, al igual que los *objetivos* del programa, han de estar expl'citamente formulados.
- Cada programa comprende un curriculum propio; requiere, pues, la selecci3n de un *conjunto de contenidos* coherente con las necesidades de los destinatarios, con los objetivos del programa y con las caracter'sticas del contexto de intervenci3n.
- La oferta de un programa incluye, por una parte, una *propuesta metodol3gica* en los ́mbitos didáctico y relacional: c3mo hacer para ensear lo que se propone y qu3 tipo de relaciones se han de establecer entre todos los implicados en el programa.
- Y una propuesta de *actuaciones concretas* —actividades, sesiones de trabajo, tareas, etc.— con una *organizaci3n y unos medios definidos*.

La idea fundamental que subyace en todas las aproximaciones al concepto de programa es que un programa es algo muy diferente a la improvisaci3n, a la selecci3n coyuntural de contenidos ('refritos') o a la recolecci3n intuitiva de actividades en las



Figura 1
Algunos requisitos básicos de los programas

más diversas fuentes y su reunificación bajo la bandera de 'programa para...'. Sin embargo, incluso los programas diseñados bajo las consideraciones anteriores necesitan reunir además unos requisitos intrínsecos y extrínsecos que se representan en la Figura 1.

Lo que este conjunto de factores pone de manifiesto es que en el campo de la orientación, como en cualquiera de los demás ámbitos de la intervención psicopedagógica, un programa es inseparable, conceptualmente y en la propia práctica, del contexto en que va a implantarse. No es posible, por tanto, considerar únicamente las virtudes intrínsecas del programa (condición necesaria) sino que para que sea viable en un ambiente dado es preciso que al menos los factores aludidos se hallen suficientemente presentes.

1.3. El proceso de intervención

Hablar de intervención en referencia al modelo de programas es aludir a una secuencia de fases y tareas que se inicia cuando el orientador detecta una necesidad y piensa en un hipotético programa, pero cuyo final es incierto dado que se trata de un proceso recurrente de diseño-aplicación-evaluación-rediseño-aplicación... La intervención por programas configura un proceso formal de acción-reflexión, sistematizado y altamente tecnificado, conocido como *investigación evaluativa*; ello debido a que la intervención por programas no puede concebirse separada de una serie de procesos de evaluación convergentes: evaluación de las necesidades de los usuarios, evaluación

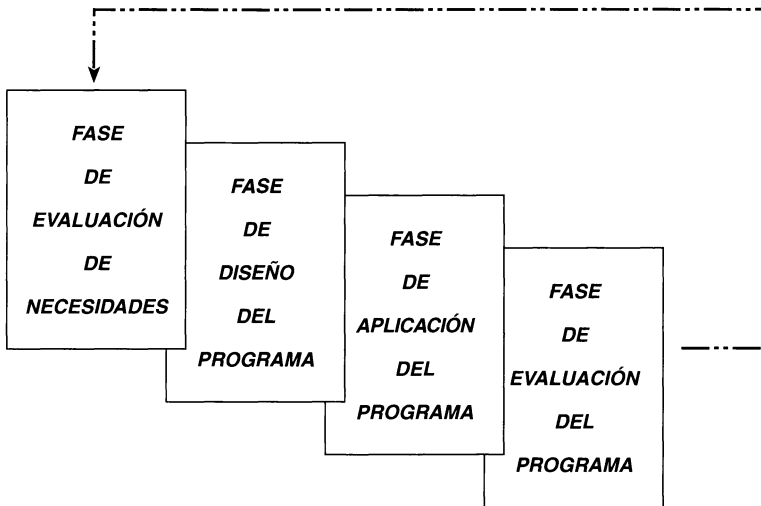


Figura 2

Fases del proceso de intervención por programas

del funcionamiento del programa diseñado, evaluación de la estrategia de aplicación, evaluación de resultados...

Por lo que se refiere a la delimitación de las fases que componen este proceso existen casi tantas propuestas como autores que las realizan; no obstante, las diferencias son más formales que conceptuales y es posible vislumbrar un cierto acuerdo a la hora de se alar las fases básicas de este proceso, las cuales aparecen representadas en la Figura 2.

La intervención orientadora así delimitada presupone un proceso de toma de decisiones constante por parte de los diseñadores en cada una de las fases de la intervención; una aproximación a este complejo entramado aparece en el Cuadro 1.

El modelo de intervención por programas ha venido utilizando hasta ahora la metodología ya existente en el campo interdisciplinar de la acción socio-educativa en lo que se refiere a la *evaluación de necesidades* (Alvira y otros, 1986; Tejedor, 1990; Kettner y otros, 1990; Kaufman y otros, 1993; Witkin y Altschuld, 1995). No es, pues, pertinente abordar aquí su consideración dado que no es un ámbito propio de la orientación y tiene un desarrollo disciplinar específico que desborda las posibilidades de este trabajo. Baste decir que la intervención por programas ha potenciado dos exigencias establecidas por algunos de los modelos de evaluación de necesidades: la colaboración y el consenso como presupuesto metodológico básico; y la evaluación del contexto como ámbito imprescindible de la evaluación.

En realidad los planteamientos metodológicos basados en la *colaboración* y el *consenso* son hasta cierto punto inherentes al modelo de intervención por programas; no obstante, el peso de esos dos requisitos varía dependiendo del contexto de intervención. Así y todo, desde este modelo se ha enfatizado la importancia primordial que

CUADRO 1
TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

FASE DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES	FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA	FASE DE APLICACIÓN	FASE DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> — Ámbitos y variables a evaluar — Criterios para la delimitación de la población destinataria — Los métodos y técnicas de evaluación a emplear — Pautas para la priorización de necesidades 	<p style="text-align: center;">Decisiones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios — Estrategia de diseño a emplear — Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje — Resultados esperables — Condiciones para su aplicación — Recursos a utilizar 	<ul style="list-style-type: none"> — Dispositivo de control y toma de decisiones — Estrategias de apoyo a gestores y destinatarios <i>antes y durante</i> la aplicación — Sistema de seguimiento de los destinatarios <i>después</i> de finalizado el programa 	<ul style="list-style-type: none"> — Tipo de evaluación deseable — Modelo de evaluación a utilizar — Organización de la recogida de datos — Estrategia para el análisis y la valoración de los resultados

para el éxito de la intervención reviste el hecho de que las necesidades no sean delimitadas ni priorizadas desde fuera sino con la colaboración entre todos los que participan en el contexto de la acción orientadora que se quiere estructurar (Goldman, 1992; Schensul y Schensul, 1992; Menchetti y Flynn, 1993; Álvarez, 1997). Lo que en definitiva se reclama es la consideración de las necesidades desde una perspectiva que sin menospreciar los requerimientos técnicos para su determinación enfatice su carácter social: las necesidades son producto del consenso/ compromiso entre los actores de una situación.

Sin embargo, las necesidades así delimitadas proporcionan sólo una parte de la información que necesita el o los diseñadores de un hipotético programa; información

CUADRO 2
TIPOS DE PROGRAMAS

DIMENSIÓN	TIPOS DE PROGRAMAS
Según situación de destinatarios y nivel institucional de utilización	Programas para destinatarios dispersos Programas de utilización institucional limitada Programas para el desarrollo de los recursos humanos de la institución
Según su finalidad	Educativo-orientadores De sensibilización Preventivos Terapéutico-remediales
Según su duración	De ciclo largo De ciclo corto
	Según su estructuración Cerrados Abiertos o 'a la carta'
Según su modalidad de aplicación	Integrados en las materias del currículum Modulares Autoaplicables
Según la perspectiva de la intervención	Centrados en el alumno Centrados en los profesionales de la intervención
Según la temática	Centrados en los aspectos vocacionales Centrados en el desarrollo personal y social Centrados en el desarrollo cognitivo y escolar/académico Dirigidos a las familias Programas mixtos
Según el soporte	Programas de 'papel y lápiz' Programas informatizados

que ha de ser complementada y contrastada con la procedente del contexto. La *información contextual* se refiere básicamente a los condicionantes de la intervención, sean éstos positivos o negativos; y generalmente se hace hincapié en la recogida de datos como los tiempos y recursos disponibles; las exigencias y el respaldo de la institución; los resultados esperados, etc. Datos contextuales igualmente importantes son los que aluden a la situación de los destinatarios (usuarios dispersos o integrados en una institución) y al nivel institucional de utilización del programa (nivel superficial o nivel estratégico de la organización). La consideración de éstas y otras variables contextuales (temáticas, duración, tipo de aplicación...) posibilita las clasificaciones de diferentes *tipos programas* cuyo diseño habrá de abordarse (Cuadro 2).

Si bien es verdad que el modelo ha permitido abordar las más variadas temáticas (Grau y otros, 1994), en el campo de la orientación han recibido una atención especial, de entre estos tipos de programas, los centrados en la temática vocacional, que ha sido con mucho la que más propuestas de acción ha generado (Álvarez y Fernández, 1987; Martínez, 1988; Rivas y otros, 1990; Murga, 1992; Riart, 1992; Sánchez y Fuertes, 1992; AAVV, 1995; Delgado, 1995; Valls, 1996; Verdugo, 1996; Álvarez y García, 1997; Álvarez, 1997; Roca y otros, 1997), como tendremos ocasión de ver más adelante. Por otra parte, si tenemos en cuenta la modalidad de aplicación, la preferida a efectos de diseño ha sido la de programas modulares; no obstante, se ha generado una importante literatura referida a la modalidad basada en la integración curricular (Álvarez y otros, 1992; Rodríguez, 1992; Fernández, 1993; Pérez, 1995; Rodríguez y otros, 1995; Santana y Álvarez, 1996; Álvarez y Santana, 1997).

Por lo que se refiere a las estrategias de diseño de programas, las aportaciones procedimentales hechas desde este modelo no han sido muy abundantes y tampoco han sido sistematizadas. De hecho, cualquier profesional de la orientación puede constatar la escasez de propuestas metodológicas disponibles en la actualidad para abordar el diseño formal de un programa. Existen, eso sí, una amplia gama de 'diarios' o conjuntos de recomendaciones sobre tareas a ejecutar: establecer metas, crear las actividades, prever los materiales..., que dejan sin solucionar los aspectos prácticos del diseño, es decir, el cómo hacerlo. Algunas de las aportaciones aparecidas sobre el diseño formal de los programas hacen referencia a dos *tipos de diseño* (Álvarez, 1998):

- a) los *diseños «experto»*: consisten en una propuesta que realiza un profesional especializado en un determinado ámbito educativo o asistencial; se trata de una propuesta elaborada desde planteamientos científico-disciplinares para que pueda ser utilizada en un conjunto amplio de situaciones-tipo; por esos mismo los programas resultantes son propuestas cerradas, 'externas' a cualquier institución concreta y que responden a un modelo prescriptivo de intervención.
- b) *diseños en colaboración*: presuponen una amplia participación de todos los implicados en una situación social o educativa problemática con objeto de elaborar y aplicar una estrategia (programa) adecuada a dicha situación. La participación en el diseño ha de ser lo más amplia y representativa posible, pero puede realizarse desde diferentes niveles de implicación y de compromiso. No obstante, un elemento clave en cualquier planteamiento de colaboración es el del

consultor, orientador o animador del proceso; se refiere a la persona que posibilita el paso de una situaci3n problemática percibida colectivamente a la vertebraci3n de estrategias sistemáticas de tratamiento de dicha situaci3n (aceptaci3n de un propuesta inicial de acci3n, conformaci3n de un equipo de trabajo, etc.). Cuando la propuesta de colaboraci3n ha sido aceptada institucionalmente pasa a jugar un papel decisivo el equipo de colaboraci3n que es el encargado de iniciar el proceso. Los programas dise~ados y aplicados mediante esta estrategia de dise~o responde a un modelo de intervenci3n de tipo deliberativo.

La aplicaci3n efectiva de un programa de orientaci3n consiste en un proceso social, y no solamente t3cnico, en el que las decisiones son en gran medida arbitrarias, en el sentido de que dependen de factores personales o de grupo como son el bagaje científcico e ideol3gico, el posicionamiento profesional, el conflicto o consenso entre intereses y el balance de poder existente entre los implicado en el programa..., en el que es posible desvirtuar la racionalidad científcico disciplinar del programa en cuesti3n. El proceso de aplicaci3n-implementaci3n de los programas es uno de los elementos del modelo de intervenci3n por programas que menos atenci3n ha concitado entre los te3ricos, de tal forma que con cierta frecuencia ni siquiera es considerado, dando por supuesto que aplicar un programa es hacer lo que se había programado. De entre las diferentes propuestas elaboradas para la fase de aplicaci3n de programas una de las ḿs clarificadoras quiź sea la de Oldroyd y Hall (1991) que propone el dise~o de tres estrategias:

- una estrategia *de apoyo* a los gestores del programa, con actuaciones antes y durante la aplicaci3n; implica la formaci3n para el manejo del programa y el asesoramiento respecto a los problemas y demandas surgidos en el momento de la realizaci3n de las diferentes actividades.
- una estrategia *de ayuda y seguimiento* para los destinatarios del programa: antes (difusi3n, motivaci3n y preparaci3n) durante (atenci3n a necesidades emergentes) y una vez finalizado el programa (oferta de atenci3n grupal o individualizada),
- una estrategia *de control y supervisi3n* sobre todos los elementos del programa, materiales y personales, que permita la toma de decisiones respecto a las contingencias de la aplicaci3n.

Finalmente, la fase de evaluaci3n de programas ha sido parad3jicamente, como ya indicábamos anteriormente, la que quiź haya recibido una mayor atenci3n en el campo disciplinar de la intervenci3n socio-psico-pedag3gica. Quiźs el hecho de que la metodología de evaluaci3n de programas haya concitado mayor atenci3n que las estrategias de dise~o e implementaci3n se explique por la necesidad de demostrar, por parte de los gestores de programas, la efectividad de sus propuestas de acci3n dise~adas y dirigidas a la consecuci3n de metas específcicas o bien al tratamiento de problemas situacionales... mediante financiaci3n p3blica o privada de costosa consecuci3n. Sin esa justificaci3n el modelo de intervenci3n por programas no hubiera tenido oportunidad de desarrollarse.

La evaluación de programas es en la actualidad un campo consolidado y con entidad propia, que ha producido una importante literatura en España (Gelpi, 1987; Repetto, 1987; Colás y Rebollo, 1993; Medina, 1994; Rodríguez, 1995; Sanz, 1996; Alvira, 1996; Cruz, 1997; Sobrado y Ocampo, 1998). La evaluación se ha centrado en los diferentes aspectos y en los diversos momentos del diseño-aplicación de los programas utilizando unos pocos modelos (modelo CIPP, de Stufflebeam; evaluación democrática, iluminativa, ...). No nos es posible en esta ocasión realizar una revisión de este elemento del modelo de intervención por programas; no obstante, teniendo en cuenta la relativa escasez de trabajos sobre evaluación de programas que aparecen en las fuentes revisadas, sería interesante para futuras revisiones acometer una valoración del impacto de los modelos de evaluación de programas en la práctica profesional y disciplinar.

2. EL DESARROLLO EN ESPAÑA DEL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Llegados a este punto podemos preguntarnos sobre cuál ha sido el impacto que esta metodología de intervención ha tenido en España. Para ello hemos creído pertinente llevar a cabo una identificación de los trabajos aparecidos en las revistas especializadas durante las dos últimas décadas a través de la base de datos ISOC del CSIC. La búsqueda se centró en torno a los programas que se hubiesen generado en torno a los siguientes tópicos:

Programas de intervención.

Intervención psicopedagógica .

Orientación educativa.

Orientación vocacional/Orientación profesional/Orientación para la carrera.

Orientación laboral/Inserción laboral/Inserción ocupacional/Transición a la vida activa.

Orientación personal.

Orientación familiar.

Esta búsqueda abarcó un amplio conjunto de revistas, algunas ya desaparecidas, cuya relación aparece en el Anexo 1.

La evolución experimentada por el modelo en ese periodo de tiempo podría describirse así:

- Entre 1975 y 1980 los trabajos sobre programas de intervención son muy escasos; en aquellos casos en que se hace alusión a un programa éste se refiere a actuaciones con escasa incidencia en el trabajo diario de la escuela¹ o bien a programas aplicados en otros países. Las preocupaciones dominantes en la segunda mitad de la década de los 70 se refieren a otro tipo de actividad

1 Programa de desarrollo de directivos en educación. *Bordón*, 1978, 30 (224), 9, 366-368.

programadora como es la demandada por la implantación de los nuevos programas para la EGB (o Programas Renovados); y por ende los tópicos más repetidos en los trabajos de esta época son:

Programación y programaciones (escolar, por objetivos...).

Programas escolares (de Ciencias Sociales, de Lengua...).

Diseños curriculares.

Programas informáticos (su utilización en educación).

Experiencias.

- Entre 1981 y 1989 empiezan a aparecer trabajos sobre programas en diferentes campos de la intervención social, pero principalmente en el campo de la educación, de la salud y de los servicios sociales. En ambos casos se trata de programas encaminados a hacer frente a problemas comunitarios que traspasan el ámbito estricto de cualquier de esos servicios considerados aisladamente y que requieren un tratamiento más global. Las dos temáticas más frecuentes de los programas que se asoman a las revistas son: la educación para la salud, y en especial las drogas y su prevención (Mendoza y otros, 1982; Costa y otros, 1984; Hernández, 1984; Gala, 1986; López, 1986; etc.), y la educación compensatoria (De Miguel, 1983; Merino, 1983; etc.). No obstante, aparecen también trabajos sobre programas de otras temáticas como el desarrollo personal, social, psicomotor y cognitivo (Soler, 1982; Cuenca, 1984; Agustí y otros, 1985; Prieto, 1988; Escámez y otros, 1988; Valle, 1989) o programas de prevención y rehabilitación de diferentes trastornos (Delgado y Godoy, 1986; Méndez y Macía, 1989). A finales de este periodo se realizan ya algunas revisiones sobre programas específicos (Gómez y Rald, 1983; López, 1986; Herrero, 1986; Luque, 1988) y aparece un buen número de trabajos, sobre evaluación de programas, tanto teóricos (López, 1987; Angulo, 1988; González y Sáez, 1988; Ortiz, 1988; Anguera, 1989; Ato y otros, 1989) como aplicados (Calafat, 1984; Oña, 1986; Garfella, 1987). En cambio aparecen muy pocos sobre estrategias de diseño (Gaviria, 1983; Carras-cosa, 1988; Sánchez, 1988).
- La década de los 90 es el periodo de expansión del modelo de intervención por programas en el ámbito educativo-orientador y de los servicios sociales. La intervenciones mediante esta metodología abarcan una amplia variedad de campos, de entre los que destacan los siguientes:
 - Intervención psicopedagógica familiar (Bartau y Maganto, 1994; López y otros, 1995; Palacios e Hidalgo, 1996).
 - Educación para la salud (Fernández y Gil, 1990; Gallego y otros, 1996; Tort, 1996).
 - Educación, prevención y tratamiento de las toxicomanías (Boixet y otros, 1993; Pérez y otros, 1993).
 - Educación sexual y prevención de enfermedades (SIDA...) (Barragán y otros, 1994; Aláez y otros, 1996; García, 1997).
 - Prevención de problemas y desarrollo de habilidades sociales y personales (García, 1993; Kruissink, 1993; Hernández y otros, 1994; Alonso, 1994; Martínez y Garrido, 1994; Monjas y otros, 1995; O'Toole, 1995; Escámez y otros, 1995; Gómez y Garrido, 1996; Gargallo y Santiago, 1996; Trianes y otros, 1996).
 - Educación ambiental y vial (Pozo y Gutiérrez, 1990; Camprodón y otros, 1993).

Al mismo tiempo se multiplican los trabajos sobre evaluación de programas que aparecen en prácticamente todas las revistas pero en especial en *Bordón*, que además de otros muchos trabajos dedica un número monográfico (1992, 43(4)) a la evaluación de programas; y la *Revista de Investigación Educativa*, como consecuencia de las aportaciones de los 'Seminarios de Modelos de Investigación Educativa', a los que sirve como soporte para su publicación (De la Orden, 1990; Anguera, 1990; Bartolomé, 1990; Regás y Anguera, 1990; Barriga, 1990; Carballo, 1991; Fernández, 1992; Stedman, 1992; Chacón y otros, 1992; García, 1992; Hernández y Rubio, 1992; Municio, 1992, 1993; Esteve y otros, 1993; Martínez, 1994; Tejedor y otros, 1994; Fernández y otros, 1996; Schalok, 1997). Por otra parte siguen siendo relativamente limitadas las revisiones sobre programas aparecidas en esta década (Rodríguez, 1993; Arruabarrena y Paul, 1994; Repetto, 1993 y 1995; García, 1996) y referidas en su mayor parte a lo producido en el ámbito anglosajón.

Otro indicador que hemos utilizado en este trabajo para evaluar la incidencia del modelo de programas en el campo disciplinar de la intervención psicopedagógica ha sido el volumen de aportaciones que dicho modelo ha generado en las reuniones científicas y en los encuentros de profesionales a nivel nacional. En concreto hemos analizado el número, las características y las temáticas de los trabajos presentados en los seminarios de AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica) desde 1990². Los resultados son éstos (Cuadro 3):

CUADRO 3
LOS TRABAJOS SOBRE PROGRAMAS EN EL FORO DE AIDIPE

	Total de trabajos presentados	Trabajos sobre programas	% sobre total de trabajos presentados	Tipos de los trabajos sobre programas		
				Evaluación de Programas	Presentación de Programas	Otros
V Seminario Murcia 1990	5 P. 71 C.	3 P. 12 C.	20%	6	9	—
VI Seminario Madrid 1992	4 P. 85 C.	1 P. 8 C.	10%	2	5	2
VII Seminario Valencia 1995	8 P. 130 C.	1 P. 5 C.	4'5%	4	1	1
VIII Congreso Sevilla 1997	9 P. 8 S. 95 C. 10 Pos.	1 S. 9 C. 1 Pos.	9%	1	8	1

P=Ponencia, S=Simposium, C=Comunicación

2 El I, II y III Seminario de Modelos de Investigación Educativa se centraron exclusivamente en temáticas de investigación y evaluación, no contemplando por ende la intervención psicopedagógica.

Como puede apreciarse, la media de los trabajos sobre programas que se presentan en este foro profesional ronda el 10% del total de aportaciones efectuadas, principalmente en la modalidad de comunicaciones. A la hora de analizar el contenido de estos trabajos nos encontramos con que más de la mitad de los mismos (58%) consisten en la presentación de programas o de experiencias realizadas con programas en diferentes contextos de intervención, incluyendo en su caso datos de su aplicación y evaluación; y una tercera parte versa sobre aspectos teórico-metodológicos de la evaluación de programas.

3. LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN: REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESPAÑOLA

3.1. Delimitación de la revisión

Como hemos indicado anteriormente el proceso de expansión del modelo de programas durante estas dos últimas décadas ha sido tal que se ha convertido en vehículo de intervención para una amplia variedad de temáticas. Esto representa una dificultad a la hora de intentar analizar su incidencia en el campo de la orientación, puesto que además de las temáticas convencionalmente consideradas como propias de la orientación existe otro conjunto más o menos difuso de temas que pueden ser 'asumibles' por la acción orientadora ante situaciones de dejación fáctica en cuanto su tratamiento por parte de otros profesionales o instancias competentes. Conscientes de esta dificultad hemos controlado y analizado aparte todos aquellos trabajos que se ajustaban a los parámetros que se reflejan en el Anexo 2.

De las posibles fuentes para realizar esta revisión —libros, tesis, revistas y actas de congresos— hemos utilizado estas dos últimas por a) atenerse de un modo más exacto a la finalidad de la revisión y a las características del modelo de orientación por programas, y b) por la accesibilidad y posibilidad de consulta.

Por lo que se refiere a las categorías relativas a la temática y al tipo de trabajo creemos que son suficientemente inteligibles; baste simplemente aclarar que la categoría 'Presentación de programas' (PP) se ha utilizado cuando lo que se expone en el artículo es exclusivamente los componentes (más o menos) de un programa.

3.2. Análisis cualitativo de las aportaciones realizadas

La revisión realizada, si bien no exhaustiva ni por el número de revistas que recoge —no están todas las revistas psicopedagógicas de publicación nacional— ni están las actas de todas las reuniones, jornadas o congresos realizados en estos años en el ámbito nacional, ni todas las fuentes posibles —ni tesis doctorales ni libros publicados sobre programas—, si nos facilita un panorama amplio y representativo de lo que ha sido el tratamiento de los programas y del modelo de programas en nuestra literatura especializada.

Un primer análisis de la distribución de las publicaciones nos ofrece una clara distinción entre los artículos publicados en revistas y las comunicaciones a reuniones

y congresos. En tanto que en estas segundas es más temprana su aparición en el periodo estudiado y la tipología de las mismas gira en torno a presentaciones más o menos específicas y/o sistemáticas de programas y en explicaciones de experiencias, los artículos sobre programas son más tardíos y contienen más investigaciones (aunque sean centrándose exclusivamente en los resultados de los programas y no en las características de los mismos) y en planteamientos teóricos sobre la estructura y contextualización del modelo.

Una segunda consideración en este primer análisis general es el escaso número de artículos publicados en torno al tópico revisado, su ausencia de algunas de las revistas, como es el caso de la «Revista de Educación» o «Anales de Pedagogía», o su limitada presencia en la «Revista de Ciencias de la Educación» o en «Educadores».

Conviene con vistas al acotamiento de la revisión realizada aludir a la distinción entre intervención psicopedagógica y programa de orientación. No es el momento de entrar aquí en un estudio en profundidad de la misma, máxime cuando se ha reseñado magníficamente las características de la intervención psicopedagógica por Dendaluce (1995) y Correa y cols. (1995). Pero cabe precisar que la revisión se ha llevado tomando como criterios los requisitos fijados anteriormente como requisitos básicos de programa y su aproximación al modelo de orientación por programas, aunque, como se verá en el desarrollo del análisis, con cierta flexibilidad en la aplicación de los mismos, dada la escasa implementación en nuestro contexto de ambos aspectos sobre todo en los primeros años revisados. En cierto modo el análisis pretende seguir la evolución de los programas y del modelo de programas en los años y publicaciones revisadas.

Por ello han quedado fuera de nuestro análisis —además de las intervenciones recogidas fuera de los límites de nuestra documentación— otras que en el análisis del contenido del documento no reflejaban con meridiana claridad su aproximación a lo que consideramos programa de orientación. Tal es el caso de las intervenciones presentadas por Pozo y Gutiérrez (1990) y Roca y Fuentes (1990), por citar algunas, a pesar de su carácter preventivo o de desarrollo; o aquellas que haciendo referencia a la programación del departamento de orientación mantienen un nivel de generalización en su especificación que se puede afirmar que se refieren más bien a las funciones generales de orientación y aquéllas que se realizan claramente desde el modelo de servicios.

Quizás para una mejor comprensión de los posteriores análisis que vamos a realizar, nos debemos referir también al impacto que ha tenido en la práctica de la orientación la implantación de la LOGSE, cuyos planteamientos admiten y en cierta medida propugnan —como ya hemos analizado en otras ocasiones— la posibilidad de aplicación del modelo de orientación por programas, con una matización del modelo de servicios —modelo de servicios por programas y una supuesta minorización del modelo de counseling en la orientación institucionalizada, minorización que ya estaba teniendo lugar entre los orientadores de centro a favor de la utilización de programas y, en la medida de lo posible y con grandes limitaciones, del modelo de la orientación por programas.

Así podemos considerar dos amplias etapas en el periodo revisado, tomando como punto de inflexión las primeras normativas en torno a la orientación en la

LOGSE y su puesta en marcha. La primera llegaría hasta 1990 y la segunda hasta el fin del periodo estudiado.

Primera etapa: 1983-1990

Atendiendo a esta división cronológica, en la primera etapa los primeros artículos detectados sobre el tópico en estudio aparecen en 1986 acogiendo las dos temáticas «estrella» en la revisión; de una parte uno sobre orientación vocacional (Estruch, 1986), con la intencionalidad de que esté inserto en un programa de orientación de centro más amplio, y por otra un programa de orientación escolar sobre el autocontrol de las conductas de estudio, de tipología conductual (Rivero, 1986) en el que no se especifica destinatarios, duración ni estructura exacta del programa. Reseñamos que el otro artículo de este año es un alegato sobre la necesidad de evaluar los programas de Orientación (Riart y Rimbau, 1986).

Del resto de artículos de esta etapa³, tres de ellos se pueden encuadrar en el entorno de la orientación personal (Pereira, 1987; Escámez y otros, 1989; Castillejo y Gargallo, 1989), siendo el primero de ellos la exposición de una experiencia con una escasa estructuración del programa, y los dos últimos investigaciones centradas en los resultados. En los tres casos no son concebidos como programas a integrar dentro de la intervención orientadora y por tanto lejos de los supuestos del modelo de orientación por programas, sino como intervenciones pedagógicas.

Diferente es el planteamiento que realizan Brunet y Negro (1988) en su trabajo, donde presentan un programa de formación de padres a través de una Escuela de Padres, con un programa relativamente sistematizado en cuanto a su estructura, objetivos, metodología, organización etc., y aunque en ningún momento aluden al departamento de orientación o al orientador como coordinador o agente del programa sino a un monitor que puede ser externo al propio centro, el programa puede encuadrarse perfectamente dentro de la modalidad de orientación familiar.

Menos estructurada en su presentación pero muy innovadora en el planteamiento (desde el marco de la práctica de la orientación de la época), es la experiencia expuesta por Álvarez (1988) sobre un asesoramiento a profesores, que desde un enfoque constructivista enlazaría con los actuales planteamientos del modelo de consulta/capacitación en orientación.

Como primeras reflexiones de esta primera etapa cabría destacar a la vista de los artículos revisados, además del escaso número de contribuciones, el alejamiento de las propuestas del modelo de orientación por programas e incluso de la propia orientación. Parecería como si la orientación no hubiese existido en esos años en los centros escolares y las propuestas (experiencias, investigaciones o presentación de programas), son hechas como programas pedagógicos, educativos o didácticos (salvo la excepción de Estruch, y Riart y Rimbau). Cosa que no es de extrañar si se tiene en cuenta la formación y procedencia de sus autores.

3 De esta etapa son también las propuestas de Tena (1988) y Peiró (1988) sobre orientación vocacional, que no ha sido analizadas en este trabajo.

En este sentido se da una situación muy diferente cuando analizamos las comunicaciones y experiencias de los congresos y reuniones de los profesionales de la orientación. En ellos, como es lógico, todo se presenta como propuestas de orientación o para la orientación, si bien también se observa una evolución con el paso del tiempo. Así en las comunicaciones de la primera reunión revisada (Jornadas..., Madrid 1983), aún hablando de psicopedagogos u orientadores, los programas son más bien de carácter clínico, es decir, dirigidos a la atención a sujetos con problemas de aprendizaje o con deficiencias. Algunos de ellos se centran en la evaluación de resultados y en aquellos que se dirigen a la presentación de programas, se especifica poco la estructura de los mismos; ese es el caso de un programa «preventivo» de rehabilitación logopédica o de otro sobre técnicas de estudio en los ciclos superiores. Más estructurada es la presentación del programa de orientación de centro que realizan Vico y Roldán (1983). La temática de todos ellos es la orientación escolar. En cualquier caso, todo ello responde a lo que era la práctica profesional en esos años en nuestro contexto, con una concepción actuarial, terapéutica y de consejo de la orientación.

Cierta evolución en la concepción de los programas nos encontramos dos años más tarde en la siguiente reunión revisada (I Congreso..., Madrid 1985). Si la temática de orientación vocacional es común a todas las experiencias presentadas, quizás inducida por el tema del propio congreso («La orientación ante la reformas de la enseñanzas medias y el empleo juvenil»), el análisis de los programas nos lleva a pensar en que ya hay una caracterización preventiva y grupal de los mismos, (Pérez y otros, 1985), un intento de enmarcarlos en una concepción teórica (Peiró y Salvador, 1985) y de integrarlos en el currículum del centro, si bien sigue imponiéndose el modelo actuarial y de consejo (Teigell y La Justicia, 1985). Como dato significativo de este cambio es de señalar la cantidad relativamente importante de experiencias presentadas destinadas a explicar la estructura, organización y planificación de los departamentos (gabinetes, servicios) de orientación en los centros que se recogen en las actas de dicho congreso (Hurtado y Pérez, 1985).

Como ya hemos afirmado más arriba, la LOGSE vino a recoger, por lo que se refiere a orientación, las propuestas que tanto en el ámbito teórico como en la práctica estaban años en vigor. En nuestro contexto, con el retraso que ha caracterizado la puesta en marcha de la orientación, en los últimos años de la etapa que estamos analizando, ya comienzan a introducirse algunos de los supuestos del modelo, tal y como se detecta en las experiencias, ponencias y comunicaciones presentadas a las V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa (Valencia 1989). En ellas la presentación de los programas sigue siendo poco estructurada, tanto los de orientación vocacional como los de orientación escolar, centrados en esta ocasión en técnicas de estudio y formación de tutores.

Es en orientación vocacional donde las referencias recogidas en estas V Jornadas, buscan la fundamentación de los programas en una base teórica coherente, bien porque proponen un modelo general (López) bien porque exponen precisamente la fundamentación teórica del programa (Rivas) o porque son el diseño de una investigación para la validación del programa (Álvarez y Bonilla), lo que da lugar en este último

caso a una presentación estructurada, fundamentada y coherente del programa. El resto de aportaciones en esta temática son presentaciones de programas generales destinados a 8º de EGB.

En el ámbito de la orientación escolar llama la atención la preocupación que surge por la formación de tutores y por los programas tutoriales (Julián; Gil y Bennasar), a la vez que se evoluciona desde los programas de atención personal a los problemas de aprendizaje a programas inicialmente preventivos como son los de técnicas de estudio.

De otro lado, se observa un ligero matiz en los programas propuestos, según los autores sean orientadores del centro o las propuestas se conciben como integradas en el centro, o bien procedan de los equipos externos. En el primer caso la concepción es más próxima al modelo de orientación por programas en tanto que se sigue manteniendo el esquema del modelo de servicios en los procedentes de los equipos, pero con un progreso en los temas y enfoques de los programas, dándoles mayor participación a los componentes de la comunidad escolar.

En la misma línea de presentación de experiencias van los artículos publicados en la Revista Investigación Educativa (vol. 8, nº 16, de 1990), que en realidad son los trabajos del V Seminario de AIDIPE. La temática se reparte entre la orientación familiar, la orientación vocacional y alguna propuesta referida a la orientación escolar-académica (Sebastián). En orientación familiar, con la presentación de un esbozo para la elaboración de un programa para la participación de padres en el centro escolar (Martínez y Llana) y la de un estudio piloto para la adaptación del programa P.E.C.E.S. de Dinkmeyer y McKay, en el que se incluye el esquema de la estructura del programa y los resultados de la evaluación del mismo por los asistentes (Bartau e Imbert). En las aportaciones sobre orientación vocacional nos encontramos con un diseño de programa para segundo ciclo de la ESO (Correa y otros) y el esquema del programa «Tengo que decidirme» (Álvarez) acompañado de los resultados de la validación del diseño realizada en el estudio piloto.

Las otras aportaciones sobre el tópico que nos ocupa se presentan como esbozos más o menos generales de programas de educación ambiental, o de integración para escolares, en los que también se incluye la metodología de evaluación.

Es precisamente este aspecto, el de la evaluación de programas, el que resalta en una primera reflexión sobre el contenido de los estudios en esta ocasión (RIE, 1990 V.8 nº 16): no sólo las investigaciones sobre programas de orientación incluyen aspectos de evaluación bien sea de resultados o de diseño; sino que los otros estudios presentados al seminario referidos a programas educativos versan sobre su evaluación (Anguera, de la Orden, Bartolomé) o sobre la evaluación de aspectos necesarios para un buen diseño de programas, como puede ser el análisis y evaluación de necesidades. (Tejedor).

Parecería que se ha dado un paso más en la asimilación y adopción del modelo de programas y en la aceptación de algunos de los requisitos básicos que señalábamos para la consideración de los programas dentro del modelo de programas. Se une en esta ocasión la necesidad de su evaluación y evaluabilidad, y se exponen los primeros pasos utilizados en la metodología necesaria para la misma.

Y esa misma tendencia, aunque con escaso número de aportaciones, parece apreciarse en el último evento analizado en esta etapa (VI Jornadas..., Puerto de la Cruz

1990): la intervención por programas como metodología adecuada para la prestación de los servicios públicos de orientación para el empleo en el INEM (Arrizabalaga y Marsol) o para la orientación vocacional en el curriculum ordinario de los centros educativos (Marín y otros); y la orientación familiar como una de los ámbitos que se ve más útil el modelo (Blasco y Zamora).

Segunda Etapa: 1991-1998

Comienza esta pretendida segunda etapa (con semejantes características a las del final de la primera) con la publicación de artículos sobre programas que ya podemos considerar bajo las premisas que indicábamos respecto a los requisitos de un programa.

Se observa durante esta etapa un notable aumento del número de artículos dedicados a programas de orientación y una mayor preocupación por la calidad de los programas. Preocupación que se manifiesta en investigaciones destinadas a la evaluación del diseño y del proceso de los programas, más que sólo a los resultados, por la introducción en estudios que buscan la fundamentación teórico-empírica de los programas utilizados y en una mejor estructuración presentación de los mismos.

En esta línea se sitúan los estudios de Álvarez y otros (1991), con investigaciones sobre la metodología de la evaluación de contexto cara al análisis de necesidades que fundamente la aplicación de los programas, el de Álvarez (1991a) sobre la eficacia del programa de orientación vocacional basado en el 'DECIDES' de Krumboltz, la adaptación que publica Sanz (1992) del Modelo de Programa de Orientación Comprensivo, de Gysbergs, o la fundamentación metodológica-conceptual que de los programas para la transición escuela-trabajo realiza Romero (1993).

Un análisis más superficial de lo aparecido en esta etapa en las revistas especializadas arroja estos datos:

- el ámbito de intervención relacionado con la orientación y la toma de decisiones sobre el futuro profesional ha sido el que más decididamente ha apostado por la metodología de intervención por programas; los trabajos abarcan desde los aspectos básicos del aprendizaje para la toma de decisiones vocacionales (Delgado, 1992 y 1994; Carbonero, 1996) hasta las estrategias prácticas para la búsqueda de empleo, la transición a la vida activa y la inserción ocupacional (Madrid, 1993; Sarasola y Naya, 1995; González y Mouchet, 1995; Romero, 1997; Fernández e Iglesias, 1998),
- el ámbito del aprendizaje y de los problemas asociados al mismo en el contexto de la educación institucional es abordado con progresiva frecuencia en los trabajos referidos al modelo de programas; esto hace que aparezcan un conjunto de propuestas generales y específicas de acción orientadora (Fossati, 1991; Sanz, 1992; Sánchez, 1995; Aguado, 1995; Tébar, 1996; Castellano y otros, 1996; Gargallo y Sáiz, 1997; Gargallo y Puig, 1997; Delgado y otros, 1997),
- entre los trabajos publicados se encuentra diversas propuestas generales (Casares, 1991; Rodríguez, 1992; Díaz, 1994; Lázaro y Casares, 1997), que implican reflexiones sobre la bondad/problematividad del modelo de programas para

- actuar en el nuevo escenario configurado por la reforma del sistema educativo, y algunos intentos de revisión o revisiones parciales sobre el desarrollo del modelo (Benavente, 1993; Repetto, 1993 y 1995; Álvarez y Santana, 1996),
- aparece un corto pero significativo número de trabajos centrados en la evaluación de programas de orientación tanto desde su vertiente teórica como aplicada (Álvarez, 1991; Pérez, 1992; Hernández y Martínez, 1996; Cruz, 1996; Carballo, 1996),
 - son escasos los trabajos dirigidos al ámbito de la orientación personal (Hernández, 1996; Gargallo y otros, 1996).

Como en la etapa anterior son los trabajos (ponencias y comunicaciones de experiencias e investigaciones) presentados a las reuniones científicas los que marcan la línea de la evolución del modelo de programas en orientación, pues los artículos en revistas son escasos y se dispersan en temáticas, que si bien se traducen en programas adaptables a la intervención orientadora y en lo que en la LOGSE se entiende como intervención psicopedagógica se amoldan menos a dicho modelo. Tal es el caso de la investigación presentada por Alonso (1994) sobre un programa para intervenir las actitudes lingüísticas diglósicas dentro del ambiente escolar, dirigido a estudiantes de profesorado de E.G.B., bien fundamentado y con un diseño cuasi-experimental; en otras ocasiones son claras intervenciones psicopedagógicas como el programa de Martínez y Garrido (1994), clasificado como preventivo sobre habilidades sociales pero dirigido a alumnos conflictivos; o el de Sánchez (1995) concebido como una intervención didáctica para alumnos de 8º de EGB, destinado a intervenir en las estrategias de trabajo intelectual a través de mejorar los factores emocionales, las destrezas instrumentales básicas y su aplicación a las diferentes asignaturas y el de Gargallo y Sáiz (1997) sobre estrategias de aprendizaje, al que sus propios autores denominan como programa pedagógico. Los tres trabajos están centrados en la evaluación de los resultados, al igual que ocurre en la investigación de Cardona (1994), sobre programas de apoyo para mejorar el rendimiento de alumnos con necesidades especiales, a través de un diseño ATI. Dirigido también a alumnos especiales; en este caso de compensatoria es el programa presentado por Trianes y otros (1996) para la educación social y afectiva a través de los temas transversales, en el que es un elemento básico la formación de profesores para la posterior implementación del programa.

Como hemos afirmado antes, son los trabajos desarrollados por orientadores y sus formadores en sus reuniones científicas los que se centran más en el modelo de programas, bien facilitando las bases teóricas e investigadoras para su implantación, bien con la presentación de programas surgidos en o para la práctica orientadora, con las temáticas más diversas en cierto modo homogeneizadas, según sea el tópicador de reunión o congreso. Así en la reunión de 1991 (VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid 1991) los tipos de programas varían desde la formación de tutores (Castillo y del Campo), a programas de orientación vocacional destinados a la EGB (Delgado), la ESO (Romero) o para la transición a la vida activa para sujetos sin la escolaridad obligatoria (Marín y Padilla).

Un ámbito en el que comienza a cuajar programas sistemáticos es el de la orientación universitaria. No es que sea un ámbito nuevo en estas fechas. La preocupación por la orientación de los universitarios tiene cierta raigambre en nuestro contexto, pero dificultades diversas para su puesta en marcha, han hecho que las aportaciones de las personas interesadas por ellos hayan ido hasta estas fechas desde enfatizar la necesidad de la misma (Díaz, 1989), a propuestas sobre bases teórica-empíricas basadas en modelos foráneos (Rodríguez, 1989), o a pergeñar esbozos de departamentos de orientación universitaria.

Es a partir de este momento cuando comienza a presentarse programas de intervención orientadora con universitarios (Campillo, 1991; Rebollo y García, 1991) o diseños de departamentos de orientación con programas más o menos específicos (Carbó y Gil, 1993; Badenes, 1993).

Los encuentros profesionales del V Seminario Iberoamericano (Tenerife 1992) y de las IV Jornades de la ACOEP (Barcelona 1992) no suponen un cambio en las tendencias hasta ahora delimitadas en los encuentros anteriores puesto que en ellos se presentan principalmente propuestas referidas a la orientación vocacional, inducidas en el segundo caso por la propia temática de las jornadas. Se trata de dos programas informatizados autoaplicables de información profesional (Padrón y otros) y búsqueda de empleo (Fernández); dos programas para el final de la escolaridad obligatoria (López y otros; Conde y otros), este último muy escasamente perfilado, y un tercero para el final de la enseñanza secundaria postobligatoria (Álvarez).

Las nuevas funciones que se les atribuye a los equipos psico-pedagógicos sectoriales se manifiestan en las propuestas que desde los mismos se hacen. Mientras que en años anteriores las experiencias y comunicaciones que presentaban giraban en torno a sus funciones, situación, problemática de los sujetos que atendían o ser memorias más o menos encubiertas de sus actividades y cuando se aproximaban a los programas, éstos eran de carácter terapéutico o claramente externos a las necesidades del centro (motivos por lo que no se han reseñado en esta revisión). Sin embargo van evolucionando hasta hacer propuestas de programas más o menos integrados en los centros, de carácter preventivo y teniendo en cuenta las características y necesidades del centro. Responden, en último término, al modelo que Álvarez (1991b) denomina Modelo de Servicios por Programas. Tal es el caso de los programas presentados a las V Jornadas que sobre la LOGSE se realizaron en Granada en 1995 (Álvarez y otros; Sánchez y otros; Castillejo...) sobre la temática central de las Jornadas o sobre orientación vocacional, que se van convirtiendo en las temáticas «estrella» en estos años.

Son efectivamente los programas de estos dos tópicos los que acogen un mayor número de trabajos en la documentación consultada (y continuando con las actas de reuniones y congresos), lo que puede responder, como hemos apuntado antes, a los temas marco que cada uno de ellos propugna.

Por lo que se refiere a la orientación vocacional nos encontramos en la reunión de Valencia de 1993, junto con las conferencias que sirven para encuadrar el desarrollo teórico-práctico del tema (Repetto, Benavent, Rodríguez), con la presentación de programas vocacionales destinados a la más variada gama de niveles educativos y sujetos: desde la EGB (Izquierdo y otros) a la Universidad (Carbó y Gil), desde programas

integrados en la tutoría (Blasco) a los destinados a la educación no formal (Armador y Pérez). Esta temática ligeramente matizada, la atención a la diversidad de los demandantes de servicios de orientación laboral-ocupacional, copa igualmente las aportaciones de la V Jornades... (Barcelona 1994) (Massot; Cima y otros).

Junto a este elenco de programas, y quizás como fruto del arraigo que el modelo de programas va teniendo en nuestro contexto, la evaluación de programas (de la más diversa índole en cuanto a su temática) es otro de los t́picos que ocupa a nuestros profesionales. Adeḿs de la evaluaci3n que acompa~a a algunos de los programas rese~ados, en las Actas del VI Seminario de AIDIPE, (RIE, n° 23, 1994) junto con propuestas te3ricas sobre el propio modelo (Álvarez) y la presentaci3n de alg3n programa (Hernández), nos encontramos desde propuestas metodol3gicas para la evaluaci3n de programas (Hernández y Mart́nez) a evaluaciones de experiencias con programas (Ayuso y otros, Bartau y Maganto, Elías y Lorenzo), y evaluaciones de programas con a~os de implantaci3n en nuestro contexto (Repetto, Fernández y otros). A destacar igualmente la propuesta de encuadramiento que Pérez Juste (1992) realiza sobre evaluaci3n de programas de orientaci3n en otros de los eventos ya analizados.

Finalmente, en la ĺnea de la temática del 3ltimo evento analizado (VIII Jornades..., Valencia 1997) todas la aportaciones que sobre programas se realizan en 3l se refieren a la orientaci3n acad3mica (Ruiz) o del aprendizaje (Clemente y otros; Roig); y en alg3n caso a aspectos a caballo entre 3ste y el desarrollo de determinados aspectos de la personalidad (Gargallo). En tres de estos trabajos lo que los autores realizan es una presentaci3n ḿs o menos detallada de los programas y el 3ltimo de los trabajos comentados aporta los resultados de la investigaci3n realizada con el programa en cuesti3n.

4. SÍNTESIS-CONCLUSIONES

Una visi3n de conjunto de todos los trabajos hasta aqú analizados, tanto los aparecidos en las revistas como en los foros profesionales, podŕa ser interpretado, desde nuestro punto de vista, en el sentido de que

- durante el periodo analizado el modelo de intervenci3n por programas ha registrado una muy considerable expansi3n en dos 3mbitos, el de las temáticas abarcadas y el de la metodoloǵa de evaluaci3n, permaneciendo otros elementos del modelo en un situaci3n de letargo, como es el caso de los referidos al dise~o, la implementaci3n y el seguimiento. Como se~alamos en su momento hemos detectado muy pocos trabajos dedicado a los aspectos te3ricos y metodol3gicos del dise~o de programas, y a la conceptualizaci3n del proceso de implementaci3n, puesto que hemos considerado que las meras descripciones de c3mo se aplicaron los programas, por muy abundantes que hayan sido, no crean un corpus te3rico al respecto,
- la creciente utilizaci3n de la terminoloǵa relacionada con el modelo (programas, evaluaci3n de..., dise~o de...) sirve como cobertura a un volumen importante de trabajos que en realidad no utilizan la metodoloǵa del modelo de

programas; lo que de hecho ocurre es que a cualquier oferta de intervención socio-psico-pedagógica susceptible de ser acotada mental, temporal y organizativamente se le denomina programa. Y así nos encontramos con frecuencia con 'programas' que no son más que programaciones (de aula, de departamento de orientación, de unidades de servicio...) o bien relatos ordenados de actividades-experiencias que conforman una función rutinaria de determinados profesionales (planes de acción tutorial, planes de orientación de servicios de zona..., etc.),

— el modelo de programas podríamos decir que 'arma mucho ruido' en el campo de la acción socio-psico-pedagógica, pero dista un gran trecho de ser una estrategia de intervención consolidada si nos atenemos a dos hechos:

- a) los escasos datos publicados sobre seguimiento de programas; de hecho, si exceptuamos un reducido número de ellos, la inmensa mayoría desaparecen del panorama científico-disciplinar-profesional desde el momento de la publicación del trabajo que da fe de su nacimiento o de su única aplicación. Esto pone de manifiesto el escaso arraigo institucional de esta metodología cuya bondad todo el mundo predica pero cuyo mantenimiento como metodología 'oficial' de intervención en las organizaciones no parece ser una prioridad,
- b) los exiguos soportes materiales que los programas han generado y que hayan sido avalados por una utilización profesional continuada. Los datos parecen ser concluyentes a este respecto: un programa no perdura ni tiene una incidencia digna de mención en el campo científico-disciplinar si no está disponible para usuarios e investigadores en un soporte físico.

Las consecuencias que de este estado de cosas se derivan para el modelo de programas es su limitada incidencia a efectos de intervención por cuanto la disponibilidad de herramientas para la acción práctica es muy limitada y los datos sobre su eficacia escasos... mientras desde los diferentes campos disciplinares se siguen cantando las excelencias una metodología de intervención eficaz pero compleja.

Por otra parte, el análisis pormenorizado de los trabajos sobre programas referidos al campo de la orientación nos sugiere lo siguiente:

- es constatable un escaso pero progresivo aumento en las publicaciones sobre programas, indicador de la gradual aceptación e implementación del modelo de programas con las limitaciones antes se aladas. Igualmente es innegable el impacto que ha tenido la normativa de la LOGSE sobre orientación en la cantidad, calidad y temáticas de las publicaciones en el periodo analizado,
- se ha producido una evolución en las temáticas, desde el predominio de la orientación escolar en la primera etapa hasta el de la orientación vocacional en la segunda; y la introducción de nuevas temáticas en orientación como es el caso de la orientación universitaria,
- se registra en el periodo analizado una creciente presencia de artículos destinados a facilitar la base teórica del modelo de programas y de su evaluación. En

este último caso puede documentarse una evolución en los planteamientos de la evaluación de programas, desde la preocupación inicial por los resultados a la introducción de la evaluación del diseño y del proceso principalmente.

- la progresiva implantación de los programas y del modelo de programas ha redundado en una menor utilización institucional del modelo actuarial y de counseling y en una minorización del modelo de Servicios; o al menos eso parece revelar la importancia diferencial que a dichos modelos se les concede en las aportaciones revisadas.

Finalizaremos este trabajo recordando algo que anunciamos a su inicio, es decir, que los datos y las conclusiones de este trabajo no pueden ni deben ser considerados definitivos sino que son más bien una aportación inicial y una propuesta para el debate. Esperamos que otros colegas, con datos y argumentos, nos ‘enmienden la página’ si es que no hemos sido lo suficientemente eficaces en la recogida o perspicaces en el análisis de los datos aportados. Ello redundará sin duda en beneficio del conocimiento de todos.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1995). *Marep*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- ABARCA, M. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid. EEE.
- AGUADO, T. (1995). Un modelo de orientación para la comprensión y competencia multicultural. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, VI, 10, 105-112.
- AGUSTÍ, J. y Otros (1985). Una nueva perspectiva en educación. Los programas de entrenamiento cognitivo. *Enseñanza*, 3, 259-269.
- ALÁEZ, M. y Otros (1996). Evaluación de un programa de atención a adolescentes en materia de sexualidad y anticoncepción (Programa Joven, de Hortaleza). *Clínica y Salud*, 7(3), 293-315.
- ALONSO, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO, M.L. (1994). Planificación, desarrollo y evaluación de un programa de intervención educativa en las actitudes lingüísticas diglósicas. Una investigación cuasi-experimental. *Bordón*, 46, 2, 123-132.
- ÁLVAREZ, G. y Otros (1995). Programa de tutoría y orientación. *Intervención del EOEP*. En R. Sanz y Otros (Eds.) *Orientación y Tutoría*. Ed. Cedecs, Barcelona.
- ÁLVAREZ, M. (1991a). Los efectos de entrenamiento en el proceso de toma de decisión a través del modelo ‘Decides’. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 18, 53-62.
- ÁLVAREZ, M. (1991b). Modelos y programas de intervención en orientación. *Actas de VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora de Pedagogía*. Albacete.
- ÁLVAREZ, M. (1995). *Manual de orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: PPU.
- ÁLVAREZ, M. y Otros (1991). La evaluación en los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño. *Revista Investigación Educativa*, 9(17), 49-82.

- ÁLVAREZ, M. y Otros (1992). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa 12-16 años*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ, M. y Otros (1998). El modelo de programas. En: R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, P. y SANTANA, L. (1996). Los programas de educación para la carrera en los contextos educativos: un estudio bibliométrico. *Bordón*, 48(2), 203-212.
- ÁLVAREZ, P. y SANTANA, L. (1997). La infusión curricular: una estrategia para el diseño de programas orientadores integrados en el currículum. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOEP, 243-243.
- ÁLVAREZ, R.M. (1988). Una experiencia de asesoramiento a profesores/as: dinamización del seminario de ciencias naturales en un centro de bachillerato. *Investigación en la Escuela*, 6, 81-86.
- ÁLVAREZ, V. (1990). 'Tengo que decidirme'. Programa educativo vocacional para alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 365-370.
- ÁLVAREZ, V. (1991). La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos. *Revista de Orientación Educativa y vocacional*, 2(2), 45-65.
- ÁLVAREZ, V. (1992). Un programa de enseñanza aprendizaje para la elección vocacional. *IV Jornades d' Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: ACOEP, 163-180.
- ÁLVAREZ, V. (1994). La intervención por programas: ¿una simple innovación tecnológica? *Revista Investigación Educativa*, 23, 557-564.
- ÁLVAREZ, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, V. (1997a). 'Tengo que decidirme'. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ, V. (1997b). 'Tengo que decidirme'. Programa para el aprendizaje de toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional. *Comunidad Educativa*, 240, 27-29.
- ÁLVAREZ, V. (1998). Diseño de programas de orientación. En X. Salvador, M.L. Rodicio (Coord.) *¿Para onde camiña a orientación?* Universidad de La Coruña: Servicio de Publicaciones.
- ÁLVAREZ, V. y BONILLA, G. (1989). Programa de orientación vocacional al COU para el distrito universitario de Sevilla. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 300-307. Valencia AEOEP.
- ÁLVAREZ, V. y GARCÍA, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Protocolos de evaluación situacional*. Madrid: EOS.
- ALVIRA, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- ALVIRA, F. y Otros (1986). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- ANGUERA, M.T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de Psicología*, 5(1-2), 13-48.
- ANGUERA, M.T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación? *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 77-94.
- ANGULO, J.F. (1988). Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286.

- ARMADOR, M. y PÉREZ (1993). La intervención por programas desde el modelo de asesoramiento en educación no formal. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 144-154.
- ARRIZABALAGA, A. y MARSOL, L. (1990). El plan informativo para la búsqueda de empleo 'PIBE': experiencia y evaluación. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea*. Puerto de la Cruz: AEOEP, 61-66.
- ARRUABARRENA, M. y PAUL, J. (1994). Los programas de tratamiento de familias con problemas de maltrato y abandono infantil: descripción y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 159-178.
- ATKINSON, C. y Otros (1997). El programa académico de mentorado: la asociación escuela-comunidad para desarrollar el talento. *Ideación-Revista en Español sobre Superdotación*, 10, 2-7.
- ATO, M. y Otros (1998). Evaluación de programas: aspectos básicos. *Anales de Psicología*, 5(1-2), 1-12.
- AYUSO, A. y Otros (1994). Evaluación de un programa de hábitos y técnicas de trabajo intelectual en la transición de la EGB al BUP. *Revista Investigación Educativa*, 23, 336-343.
- BADENES, I. (1993). Programas para la inserción laboral de los universitarios. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 385-390.
- BAKER, S.B. y TAYLOR, J.G. (1998). Effects of career education intervention: a meta-analysis. *The Career Development Quarterly*, 46, 4.
- BARR, M.J. y CUYJET, M.J. (1991). *Program development and implementation*. En Miller, T.K. y Otros (Eds.): *Administration and leadership in student affairs*. Muncie, IN.: Accelerated Development Inc.
- BARRAGÁN, F. y Otros (1993). Programa ITAKA: constructivismo y educación sexual para el profesorado de ciencias naturales. *Curriculum*, 6-7, 203-215.
- BARRIGA, S. (1990). Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas. *Revista de Psicología Social*, 5(2), 267-280.
- BARTAU, I. e IMBERT, C. (1990). Aplicación y Evaluación del programa de intervención familiar P.E.C.E.S., de Dinkmeyer y McKay, en el país vasco (estudio piloto previo al proyecto de tesis doctoral. *Revista de Investigación Educativa*, 8,16, 333-350.
- BARTAU, I. y MAGANTO, J.M. (1994). Intervención psicopedagógica familiar: adaptación, aplicación y evaluación del programa S.T.E.P. / TEEN, de Dinkmeyer y McKay. *Revista Investigación Educativa*, 23, 344-351.
- BARTOLOMÉ M. (1990). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8,16, 39-59.
- BENAVENT, J.A. y FOSATTI, R. (1990). Un programa de 'Compañero-Tutor' para alumnos de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 1, 0, 66-80.
- BENAVENT, J.A. (1993). Un modelo cognitivo base para la elaboración de programas de orientación para la carrera. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 37-43.

- BENAVENTE, S. (1993). Presentación de los programas de empleo apoyado y valoración de su calidad. *Aula Abierta*, 62, 103-128.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, V. (1996). Modelos de intervención en orientación. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Coor.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BLASCO, P. (1993). Un programa de orientación vocacional en secundaria inserto en el currículum y la tutoría. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 118-124.
- BLASCO, P. y ZAMORA, R. (1990). Programa de orientación coeducativa y asesoramiento familiar en la transición a la vida activa. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea*. Puerto de la Cruz: AEOEP, 192-194.
- BOIXET, M. y Otros (1993). Evaluación de un programa de educación sobre las drogas en la escuela primaria. *Adicciones - Revista de Sociodrogalcohol*, 5(1), 67-74.
- BORDERS, L.D. y DRURY, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 4, 487-498.
- BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988). Escuela de padres: una propuesta para la formación de padres en el ámbito escolar. *Educadores*, 145, 63-76.
- CALAFAT, A. (1984). Eficacia de un programa de un programa de prevención sobre drogas especialmente centrado en la toma de decisiones, según sea desarrollado por especialistas o por profesores de alumnos. *Drogalcohol*, 9(3), 147-169.
- CAMPILLO, R. (1991). Orientación e información laboral de universitarios. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 157-160. Madrid, AEOEP.
- CAMPRODÓN, J. y Otros (1993). Un programa integrado de educación ambiental. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 63-68.
- CARBALLO, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111-126.
- CARBALLO, R. (1996). Evaluación de programas de acción tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 98-118.
- CARBÓ, O. y GIL (1993). Orientación universitaria: El departamento de orientación de la Universidad Jaume I, *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales*, 241-248.
- CARBONERO, M.A. (1996). Programa de orientación vocacional con alumnos de enseñanzas medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 165-173.
- CARDONA, C. (1994). Programas de apoyo: resultados sobre el rendimiento y la adaptación escolar de una investigación con alumnos con necesidades especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 61-82.
- CARRASCOSA, J. (1988). Un acercamiento a la elaboración de programas de desarrollo individual (PDI). *Información Psicológica*, 33, 19-27.
- CASARES, P.M. (1991). La orientación educativa en el contexto de la reforma. Creación y evaluación de programas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 5, 239-248.

- CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (1997). 'Toma la iniciativa'. Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria. *Comunidad Educativa*, 240, 24-26.
- CASTELLANO, F. y DELGADO, L. (1996). Un programa de orientación universitaria: 'Participa'. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 65-78.
- CASTELLANO, F. y Otros (1996). Evaluación de programas de orientación. En: Álvarez, M. y Bisquerra, R., *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- CASTILLEJO, J. (1995). Programa de orientación vocacional y profesional desde los equipos de zona. En: Sanz y Otros (Eds.) *Orientación y tutoría*. Ed. Cedecs, Barcelona.
- CASTILLEJO, J.L. y GARGALLO, B. (1989). Un programa de intervención para mejorar la reflexividad en preadolescentes (8º EGB-Primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 184, 539-555.
- CASTILLO, S. y DEL CAMPO, M.E. (1991). El profesor tutor, orientador: evaluación de un curso de formación. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 231-240. Madrid, AEOEP.
- CHACÓN, S. y Otros (1992). Metodología de la evaluación de programas en servicios sociales. *Apuntes de Psicología*, 36, 77-89.
- CIMA, M. y Otros (1994). Programa d' inserció laboral per a joves amb dificultats d' integració social. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona: ACOEP, 240-244.
- CLEMENTE, A. y Otros (1997). Programa de instrucción en la estrategia del esquema para alumnos de secundaria. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOEP, 151-156.
- COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos; 1993.
- CONDE, C. y Otros (1992). Un programa de asesoramiento vocacional al término de la escolaridad obligatoria. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 292-301.
- CORREA, A.D. y Otros (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 33-92.
- CORREA, J. y Otros (1990). Diseño de un programa de orientación vocacional para el segundo ciclo de la E.S.O. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 467-472.
- COSTA, M. y Otros (1984). Programa comunitario de educación para la salud bucodental. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 2(3), 287-30.
- CRUZ, J.M. (1996). Evaluación del programa de orientación 'Tengo que decidirme'. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, 11, 27-42.
- CRUZ, J.M. (1997). *Evaluación de programas de educación para la carrera*. Sevilla: Kronos.
- CUENCA, M. (1984). Adaptación del programa 'Individual guided education' a los ciclos inicial y medio de EGB. *Bordón*, 251, 1-2, 75-93.
- DELGADO, J. y GODOY, J.F. (1986). Deficits socioculturales en niños de educación especial. Elaboración experimental de un programa de rehabilitación. *Infancia y Aprendizaje*, 56-36, 59-67.
- DELGADO, J.A. (1991). Diseño, implementación y evaluación de un programa de

- orientación vocacional en EGB. VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral. 240-248. Madrid, AEOEP.
- DELGADO, J.A. (1992). El análisis de necesidades en los programas de educación vocacional (Career Education). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 6, 9-22.
- DELGADO, J.A. (1994). Un modelo de programa de educación vocacional. *Revista de Orientación Educativa y vocacional*, 5(7), 37-54.
- DELGADO, J.A. (1995). *Toma la iniciativa*. Universidad de Granada: Servicio de Publicaciones.
- DELGADO, J.A. y Otros (1997). Programa comprensivo de orientación educativa para la etapa de educación primaria. VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Sevilla: AIDIPE.
- DENDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- DÍAZ, M.T. (1989). Problemática de la inserción profesional del universitario. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la Orientación, 123-139. Valencia AEOEP.
- DÍAZ, M.T. (1994). ¿Orientación por programas o por servicios? *Revista Investigación Educativa*, 23, 557-564.
- ELÍAS, M.M. y LORENZO, M.A. (1994). Evaluación de los efectos del programa de orientación vocacional 'Mirando hacia el futuro'. *Revista Investigación Educativa*, 23, 359-364.
- ESCÁMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia: justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 201, 249-266.
- ESCÁMEZ, J. y otros (1989). Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de BUP. *Revista Española de Pedagogía*, 182, 25-48.
- ESTEVE, M.R. y Otros (1993). Valoración de programas: el concepto de uso. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(63), 43-65.
- ESTRUCH, I. (1986). Un Programa d'Orientació Professional per 8º. *Perspectiva Escolar* 106, 12-14.
- FERNÁNDEZ, A. y GIL, J. (1990). Aplicación en el aula de un programa conductual para mejorar el comportamiento de cepillado dental realizado en casa. *Revista Investigación Educativa*, 8(15), 35-50.
- FERNÁNDEZ, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 1992, 4(2), 531-542.
- FERNÁNDEZ, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Archidona: Aljibe.
- FERNÁNDEZ, J. (1996). Roles y estrategias en evaluación de programas. *Intervención Psicosocial*, 14, 9-21.
- FERNÁNDEZ, R. (1992). «Job Play». Programa de enseñanza asistida por ordenador de técnicas de búsqueda de empleo. IV Jornades d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional. Barcelona: ACOEP, 287-294.

- FERNÁNDEZ, S. e IGLESIAS, M.T. (1998). Normativa profesional en integración laboral de personas con discapacidad. Programas para la transición escola-emplego. *Quinesia*, 25-26, 53-92.
- FERNÁNDEZ, S. y Otros (1994). Evaluación procesual del programa Helios. Un estudio cualitativo de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 324-327.
- FOSSATI, R. (1991). Programas de orientación educativa en los procesos de intervención en problemas de comportamiento. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 2(2), 67-93.
- GALA, F. (1986). Programa preventivo de drogas para adolescentes en el marco sistemático familiar-escolar. *Apuntes de Psicología*, 18-19, 33-35.
- GALLEGO, J. y Otros (1996). Programas de educación para la salud en los centros docentes de Aragón. *Alambique*, 9, 17-24.
- GARCÍA, C. y ÁLVAREZ, V. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: EOS.
- GARCÍA, E. y GONZÁLEZ, J. (1996). Bibliografía sobre estrategias y programas para enseñar a aprender. *Psicología Educativa*, 2(1), 119-123.
- GARCÍA, F.J. (1993). Un programa de intervención basado en la autoestima. Análisis de una experiencia. *Revista de Psicología - Universitas Tarraconensis*, 15(1), 57-78.
- GARCÍA, J.M. (1992). Recursos metodológicos de la evaluación de programas. *Bordón*, 43, 461-475.
- GARCÍA, M. y Otros (1997). Programa de prevención de la transmisión del V.I.H. *Intervención Psicosocial*, 6(2), 265-277.
- GARFELLA, P.R. (1987). Efectos de un programa de intervención pedagógica sobre las funciones perceptivo-manipulativas en preescolar. *Teoría de la Educación- Revista Interuniversitaria*, 2, 1-12, 191-212.
- GARGALLO, B. (1997). Un programa de incremento de la reflexividad en primer ciclo de Educación Primaria. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOEP, 54-58.
- GARGALLO, B. y Otros (1996). Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 11, 135-152.
- GARGALLO, B. y PUIG, J. (1997). Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 113-136.
- GARGALLO, B. y SAIZ, P. (1997). Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 6º de Primaria. *Bordón*, 49, 2, 145-154.
- GARGALLO, B. y SANTIAGO, I. DE (1996). La intervención pedagógica en el ámbito de la reflexividad. Un programa educativo para 2º de Primaria. *Bordón*, 48, 2, 225-238.
- GAVIRIA, J.L. (1983). ¿Quiere hacer programas? ¡Diseñe organigramas! *Escuela en Acción*, 8,5, 17-20.
- GELPI, E. (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Largo Caballero.
- GIL, J.M. y BENNASAR, J.J. (1989). La formación del tutor de enseñanza media. V

- Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la Orientación*, 242-246. Valencia AEOEP.
- GIL, R. (1988). *Programa pedagógico para la educación de la tolerancia*. Universidad de Valencia.
- GOLDMAN, L. (1992). Qualitative Assessment: An Approach for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 616-621.
- GÓMEZ, A.M. y GARRIDO, V. (1996). Una aproximación educativa a la intervención en prisiones. Reflexiones metodológicas acerca de la aplicación del programa 'pensamiento prosocial'. *Bordón*, 48, 1, 105-114.
- GÓMEZ, D. y RALD, R. (1983). Los programas de lenguaje compensatorio en el sistema preescolar de Alemania Federal. *Perspectivas Pedagógicas*, 51, 513-519.
- GONZÁLEZ, A. y SÁEZ, J. (1988). Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de acción sociocultural. *Anales de Pedagogía*, 6.
- GONZÁLEZ, J.L. y MOUCHET, F.L. (1995). '¿Qué haremos cuando salgamos del colegio?': un programa de apoyo a la transición del centro de recursos educativos a la integración escolar. *Integración*, 19, 21-24.
- GORDON, V.N. (1998). Career decidedness types: a literature review. *The Career Development Quarterly*, 46, 4.
- GRAU, M.C. y Otros (1994). *Programa de acción tutorial para la educación primaria*. Badajoz: Diputación Provincial.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria: American Association for Counseling and Development.
- HERNÁNDEZ, J. (1994). *Principios básicos de orientación educativa*. Barcelona: DM/PPU.
- HERNÁNDEZ, J. (1996). Orientación por programas: un caso práctico. *Revista Investigación Educativa*, 23, 570-576.
- HERNÁNDEZ, J.-MARTÍNEZ, P. (1994). Pautas para la evaluación de un programa de orientación. *Revista Investigación Educativa*, 23, 598-604.
- HERNÁNDEZ, J.-MARTÍNEZ, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Relieve*, 2, 2.
- HERNÁNDEZ, J.M. y RUBIO, V.J. (1992). Análisis de la evaluabilidad: paso previo de la evaluación de programas. *Bordón*, 43 397-405.
- HERNÁNDEZ, P. (1984). Los programas cognitivo-motivacionales de salud mental. Adaptación desde la escuela. *Revista de Investigación Psicológica*, 2(1), 49-66.
- HERNÁNDEZ, P. y Otros (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3), 339-347.
- HERRERO, M. (1986). Programas de intervención social con menores. *Revista de Pedagogía Social*, 2, 12, 71-75.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989). *The developing school*. London: The Falmer Press. Publications.
- HURTADO, P. y PÉREZ, L. (1985). Actuación del orientador escolar en el desarrollo de un programa de Orientación Vocacional en EGB. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación Escolar ante las Reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*, 310-314.

- IZQUIERDO, J. y Otros (1993). El desarrollo de la carrera; un enfoque práctico para el alumnado que finaliza la escolaridad obligatoria. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 149-154.
- JESPER, D.A. (1992). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1991. *The Career Development Quarterly*, 41,2, 98-129.
- JIMÉNEZ, R.A. y PORRAS, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona: Aljibe.
- JULIÁN, R.T. (1989). Orientación y Tutoría en ciclo superior de EGB. Centro de orientación Pedagógica Vitoria, Gasteiz. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 229-236. Valencia AEOEP.
- KAUFMAN, R. y Otros (1993). *Need assessment: a user guide*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- KETTNER, P.M. y Otros (1990). *Designing and managing programs. An effectiveness-Based approach*. Newbury Park: Sage.
- KRUISSINK, M. (1993). El programa HALT: evaluación de un programa de medidas alternativas para jóvenes. *Infancia y Sociedad*, 23, 89-106.
- LÁZARO, A. y CASARRUBIAS, R. (1997). Elaboración de programas de orientación educativa. *Comunidad Educativa*, 240, 12-17.
- LÁZARO, A. y Otros (1993). *Evaluación de proyectos de orientación y formación profesional. (SEPIR. Sistema de Evaluación de Programas de Integración y Rehabilitación para Personas con Discapacidad)*. Madrid: INSERSO (Inédito).
- LÓPEZ, E. (1986). Programas de intervención en educación compensatoria. *Bordón*, 264, 9-10, 651-675.
- LÓPEZ, E. (1987). La evaluación de programas. *Papeles del Colegio*, 5(31), 17-20.
- LÓPEZ, E. (1989). La Orientación vocacional: un programa operativo. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 292-296. Valencia AEOEP.
- LÓPEZ, E. y Otros (1995). Programas de implicación paterna en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6,1, 115-134.
- LÓPEZ, H. y DOMENECH, Z. (1986). Programa de educación para la salud en alumnos de ciclo inicial. *Escuela en Acción*, 6,3, 22-28.
- LÓPEZ, J. y Otros (1992). Proceso de desarrollo para llegar a un programa de orientación vocacional al término de la escolaridad obligatoria. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 465-470.
- LUQUE, O. (1988). Programas sociales de atención a la infancia en Suecia. *Información Psicológica*, 35, 38-44.
- MADRID, J.M. (1993). Programas comunitarios para el empleo de la mujer. *Anales de Pedagogía*, 11, 147-153.
- MARÍN, M. y Otros (1990). Programa de orientación y asesoramiento vocacional-profesional. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea*. Puerto de la Cruz: AEOEP, 203-210.
- MARÍN, M.D. y PADILLA, M.T. (1991). Programa de orientación para la transición a la vida activa de sujetos sin la escolaridad obligatoria. *VII Jornadas Nacionales de*

- Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*, 416-419. Madrid, AEOEP.
- MARTÍNEZ, A. y Otros (1990). Evaluación de los programas de intervención en las instituciones de menores de Valencia. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 325-332.
- MARTÍNEZ, B. (1994). Reingeniería de la evaluación de programas de formación. *Teoría de la Educación-Revista Interuniversitaria*, 6, 199-219.
- MARTÍNEZ, M. (1988). *Tú decides. Elección de carreras profesionales*. Madrid: Montena Aula.
- MARTÍNEZ, R.A. y LLANEZA, A. (1990). Elaboración de un programa de participación de los padres en el centro escolar como método de intervención preventiva del fracaso escolar. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 285-288.
- MARTÍNEZ, M.D. y GARRIDO, V. (1994). Un programa de habilidades sociales para la prevención de la desadaptación en la escuela. *Bordón*, 46(2), 201-208.
- MASSOT, M.I. (1994). Programa de orientación para la integración socio-laboral del colectivo de prostitución. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona: ACOEP, 231-235.
- MEDINA, A. y ANGULO, L.M. (Coord.) (1994). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- MENCHETTI, B. y FLYNN, C.C. (1993). Empleo con apoyo: nuevas direcciones para la evaluación profesional. *Siglo Cero*, Jul.-Agst., 148, 25(3), 5-19.
- MÉNDEZ, X. y MACÍA, D. (1989). Programa para la prevención del abandono escolar en la formación profesional. *Revista de Educación*, 289, 377-390.
- MENDOZA, R. y Otros (1982). Educació i drogues. Programa per la segona etapa d'GB. *El Guix*, 51, 29-36.
- MERINO, C. (1983). El programa Andalucía, un programa innovador dentro del campo de la educación compensatoria. *Revista de Educación*, 272, 121-139.
- MIGUEL DÍAZ, M. de (1983). Diseño de un programa de educación compensatoria. *Revista de Educación*, 272, 49-75.
- MIRABILE, R.J. (1988). Using action research to design career-development programs. *Personnel*, November.
- MONJAS, M.I. y Otros (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria. *Siglo Cero*, 26(162), 15-27.
- MONTANÉ, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MORENO, F. y otros (1996). *Diseño y evaluación de programas*. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Coor.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- MUNICIO, P. (1992). La evaluación segmentada de los programas. *Bordón*, 43(4), 375-395.
- MUNICIO, P. (1993). Evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 7-22.
- MURGA, M. (1992). *PASS. Pasaporte profesional*. MEPSA: Madrid.
- NILES, S.G. (1997). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1996. *The Career Development Quarterly*, 46, 2.
- OLDROYD, D. (1991). *Managing staff development. A handbook for secondary schools*. Liverpool: Chapman.

- OLDROYD, D. y HALL, V. (1991). *Managing staff development*. London: Chapman.
- OÑA, A. (1986). Estudio experimental de los efectos de la aplicaci3n de un programa de educaci3n f́sica en el periodo sensoriomotor (0-2 ańos). *Revista de Investigaci3n sobre Educaci3n F́sica y Deportiva*, 3, 43-54.
- ORDEN, A. (1990). Evaluaci3n de los efectos de los programas de intervenci3n. *Revista Investigaci3n Educativa*, 8(16), 61-76.
- ORTIZ, M.C. (1988). Evaluaci3n de programas educativos. *Surgam - Revista de Orientaci3n Psicopedag3gica*, 400, 27-28.
- O'TOOLE, B. (1995). Programas de rehabilitaci3n basado en la comunidad. *Perspectivas*, 94, 341-349.
- PADR3N, G. y Otros (1992). Sistema VGA de orientaci3n. V *Seminario Iberoamericano de Orientaci3n: El compromiso de la orientaci3n escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 161-170.
- PALACIOS, J. y HIDALGO, V. (1996). Apoyo a las familias durante la transici3n a la paternidad. Evaluaci3n de un programa de educaci3n de padres. *C&E - Cultura y Educaci3n*, 4, 71-84.
- PEIR3, J.M. (1988). Bachillerato y educaci3n t3cnicoprofesional. Programas de transici3n escuela-trabajo. Papel de la orientaci3n. *Papeles del Colegio*, 6(35), 19-26.
- PEIR3, J.M. y SALVADOR, A. (1985). Un modelo de orientaci3n vocacional en EGB y Enseńanzas Medias. I *Congreso de Orientaci3n Escolar y Profesional: La orientaci3n escolar ante las reforma de las enseńanzas medias y el empleo juvenil*, 54-68.
- PEREIRA, M.C. (1987). Una propuesta psicopedag3gica ante la publicidad y el alcohol. *Revista de Ciencias de la Educaci3n*, 169,7-21.
- P3REZ, A. y Otros (1985). La Orientaci3n Escolar profesional en EGB: un modelo alternativo. I *Congreso de Orientaci3n Escolar y Profesional: La orientaci3n escolar ante las reforma de las enseńanzas medias y el empleo juvenil*, 664-673.
- P3REZ, I. y Otros (1993). II evaluaci3n de proceso del programa 'Osasunkume, la aventura de la vida'. Una iniciativa para la prevenci3n escolar de las drogodependencias. *Adicciones - Revista de Sociodrogalcohol*, 9(1), 87-108.
- P3REZ, N. (1995). *La inserci3n laboral integrada en el currículum de formaci3n ocupacional*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Aut3noma de Barcelona.
- P3REZ, R. (1992). Evaluaci3n de programas de orientaci3n. V *Seminario Iberoamericano de Orientaci3n: El compromiso de la orientaci3n escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 46-66.
- POZO, M.T. y GUTI3RREZ, J. (1990). Evaluaci3n de un programa de intervenci3n en educaci3n ambiental. La investigaci3n-acci3n como estrategia de conservaci3n del medio Natural. *Revista Investigaci3n Educativa*, 8(16), 309-315.
- PRIETO, M.D. (1988). Diseńo de un programa de desarrollo cognitivo para la escuela infantil. *Anales de Pedagogía*, 6.
- REBOLLO, M.A. y GARCÍA, R. (1991). De la vida universitaria al Trabajo: programa «Enigma 95». VII *Jornadas Nacionales de Orientaci3n Escolar y Profesional: La Orientaci3n en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 403-411. Madrid, AEOEP.
- REGÁS, I. y ANGUERA, M.T. (1990). Evaluaci3n de la viabilidad de los programas de intervenci3n educativa. *Revista Investigaci3n Educativa*, 8(16), 461-466.

- REPETTO, E. (1987). Evaluación de programas en Orientación en ÁLVAREZ, V. (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla Alfar.
- REPETTO, E. (1993). Modelos actuales de programas para el desarrollo de la carrera. I *Jornadas Valencianas de la AEOEP*. Valencia: AEOEP.
- REPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista Investigación Educativa*, 26, 233-252.
- REPETTO, E. y Otros (1994a). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- REPETTO, E. y Otros (1994b). Últimas aportaciones en la evaluación del programa de orientación metacognitiva de comprensión lectora. *Revista Investigación Educativa*, 23, 314-323.
- RIART, J. (1992). *Elegir una profesión*. Barcelona: EUB.
- RIART, J. y RIMBAU, J. (1986). L'avaluació del programa d'orientació. *Perspectiva Escolar*, 106, 15-16.
- RIVAS, F. (1989). Tecnología del asesoramiento vocacional en la secundaria: el sistema de asesoramiento vocacional SAV-90. V *Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 81-95. Valencia AEOEP.
- RIVAS, F. y Otros (1990). *Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90)*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació y Ciència.
- RIVERO, J.R. (1986). El programa de seguimiento y autocontrol de conductas de estudio: un modelo de intervención en Orientación. *Studia Paedagógica*, 17-18, 231-253.
- ROCA, A.M. (1997). *Programa Elige*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- ROCA, J. y FUENTES, P. (1990). El método Promalec. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 473-477.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1992a). *Aprender a tomar decisiones*. Madrid: MEC.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1992b). La integración de la educación para la carrera en el currículum escolar. IV *Jornades d' Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: ACOEP, 220-251.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1993). Programas de orientación para la transición escuela-trabajo. I *Jornadas Valencianas de la AEOEP*. Valencia: AEOEP.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, M.L. y Otros (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, S. (1989). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. V *Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 107-122. Valencia AEOEP.
- RODRÍGUEZ, S. (1992). Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47.
- RODRÍGUEZ, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- ROIG, J. (1997). Programa 'Aprender a aprender'. Estrategias y habilidades para el aprendizaje a través de la interacción comunicativa. VIII *Jornadas Nacionales de*

- Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOEP, 156-160.
- ROMERO, S. (1991). Una primera aproximación a la evaluación del diseño de un programa de educación vocacional para la ESO. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 297-304. Madrid, AEOEP.
- ROMERO, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón* 45, 1, 99-111.
- ROMERO, S. (1997). 'De gira hacia el trabajo'. Programa A.D.V.P. de desarrollo de la carrera. *Comunidad Educativa*, 240, 30-33.
- RUIZ, J. (1997). Programa de orientación para alumnos del curso de acceso directo a la universidad en el sistema superior de educación a distancia. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOEP, 264-267.
- SALOMONE, P.R. (1993). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1993. *The Career Development Quarterly*, 42, 2, 99-128.
- SALVADOR, A. y PEIRÓ, J.M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Alhambra.
- SÁNCHEZ, J.M. y Otros (1995). Programa de apoyo a la función tutorial desde los Equipos de Apoyo Externo. En: R. Sanz y otros (Eds.). *Orientación y tutoría*. Ed. Cedecs, Barcelona.
- SÁNCHEZ, A. y FUERTES, C. (1992). *Aprendo a decidir*. Salamanca: Amarú.
- SÁNCHEZ, A. (1988). Educación ambiental: concepto, fines, objetivos y principios orientativos para confeccionar un programa. *Educadores*, 146, 319-330.
- SÁNCHEZ, A. (1995). Estrategias de trabajo intelectual para alumnos de educación secundaria. *Bordón*, 47, 4, 459-466.
- SANTANA, L. y ÁLVAREZ, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral*. Madrid: EOS.
- SANTIAGO, C. y LUKAS, J.F. (1990). Técnicas de trabajo y estudio: programa de intervención. *Tantak*, 3, 29-43.
- SANZ, R. (1992). Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa. *Bordón*, 44(2), 143-152.
- SANZ, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- SARASOLA, L. y NAYA, L.M. (1995). La transición de la escuela al trabajo: los programas de garantía social. *Tantak*, 14, 21-44.
- SCHALOCK, R.I. (1997). Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. *Siglo Cero*, 28(170), 23-35.
- SCHENSUL, J. y SCHENSUL, L. (1992). Collaborative research: Methods of inquiry for social change. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego Ca.: Academic Press Inc.
- SEBASTIÁN, A. (1990). Diseño, valoración y mejora de un programa de orientación para los alumnos del curso de acceso directo a la UNED. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 371-378.

- SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1998). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- SOLER, E. (1982). Educación de la vida afectiva (objetivos, conductas, vocabulario y sectores de aplicación). Esbozo de un programa para la convivencia y socialización. *Bordón*, 34 (245), 1-2, 577-610.
- STEDMAN, D.J. (1992). Consideraciones importantes en la revisión y evaluación de programas de intervención educativa. *Siglo Cero*, 139, 60-64.
- SUBICH, L.M. (1994). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1991. *The Career Development Quarterly*, 43, 2.
- TÉBAR, L. (1996). Programas para salir de la miseria del fracaso escolar. *Sinite*, 112, 289-312.
- TEIGELL, J. y LA JUSTICIA, F. (1985). Experiencia de orientación en un instituto de Bachillerato. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La orientación escolar ante las reformas de las enseñanzas medias y el empleo juvenil*, 782-785.
- TEJEDOR, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 8, 16, 15-38.
- TEJEDOR, F.J. y Otros (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 93-128.
- TENA, E. (1988). Programa básico de orientación vocacional para alumnos de 8º de EGB. *Puerta Nueva*, 7, 48-51.
- TORROBA, I. (1993). Programas educativos: indicadores para evaluar aprendizajes significativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 105-120.
- TORT, J. (1996). El programa de educación para la salud en la escuela. *Alambique*, 9, 25-31.
- TRIANES, M.V. y Otros (1996). El 'Programa de Educación Social y Afectiva' (Trianes y Muñoz, 1994) en educación compensatoria. *Bordón*, 48, 2, 185-202.
- VALLE, A. y Otros (1989). El programa de enriquecimiento instrumental (P.E.I.) de R. Feuerstein: análisis y resultados de una experiencia educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 140, 431-460.
- VALLS, F. (1996). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- VERDUGO, M.A. (1996). *P.O.T.- Programa de orientación al trabajo. (Programas conductuales alternativos)*. Salamanca: Amarú.
- VICO, C. y ROLDÁN, E. (1983). El trabajo de los Servicios Psicopedagógicos en la Reforma de las Enseñanzas Medias. *Jornadas de Orientación Educativa*, 433-448. Madrid. Universidad Complutense.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1990). Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *CL&E - Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 113-124.
- WALSH, W.B.-SRSIC, C. (1995). Annual review: vocational behavior and career development, 1994. *The Career Development Quarterly*, 44, 2, 98-114.
- WEST, F.-IDOL, L. (1993). The counselor as consultant in the collaborative school. *Journal of Counseling and Development*, 71, 678-683.
- WITKIN, B.R.-ALTSCHULD, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. Thousand Oaks: Sage.

ANEXO 1. REVISTAS ESPECIALIZADAS INCLUIDAS EN LA BÚSQUEDA

Acción Educativa	Educadores	Quinesia
Actualidad Docente	Educar	Quirriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa
Adicciones. Rev. de Sociodrogalcohol	Educativa	Radio y Educación de Adultos
Alambique. Didáctica de las C. E.	El Guix. Elements d'Acció	RED. Rev. de Educación a Distancia
Alminar	El Guiniguada	Relieve
Almotacín	Endecha Pedagógica	Revista de Pedagogía Social
Anales de Pedagogía	Enseñanza de las Ciencias	Revista Española de Pedagogía
Anales de Psicología	Enseñanza	Rev. Española de Terapia del Comp.
Análisis y Modificación de Conducta	Entrelíneas. Apuntes para la Educación Popular	Revista Complutense de Educación
Anuario de Psicología	Epheta	Revista de Bachillerato
Apuntes de Psicología	Escuela Popular	Rev. de Educ. de la Univ. de Granada
Apuntes de Educación	Escuela en Acción	Revista de Educación
Aula Abierta	Evaluación Psicológica	Revista de Investigación sobre Educación Física y Deportiva
Aula de Innovación Educativa	Experiencias Pedagógicas	Revista de Investigación Psicológica
Berceo	Herramientas. Revista de Formación para el Empleo	Revista Iberoamericana de Educación
Boletín de Educación	Historia de la Educación	Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
Boletín del I.C.E.	Ideación. Revista Española sobre Superdotación	Revista Investigación Educativa
Boletín de la Inspección de Educación Básica del Estado	Infancia y Aprendizaje	Revista de Psico. General y Aplicada
Boletín del Centro de Documentación	Infancia y Sociedad	Revista de Orientación y Psicopedagogía (Antes ROEV)
Boletín de Psicología	Información Psicológica	Revista de Ciencias de la Educación
Boletín de Estudios y Documentación de Servic. Sociales	Innovación Educativa	Rev. de Psicol. y Pedagog. Aplicadas
Boletín del R.P.de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía	Integración. Rev. sobre Ceguera y Deficiencia Visual	Revista de Psicología Social Aplicada
Boletín Auriense	Intervención Psicosocial	Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones
Boletín Informativo INBAD	Investigación en la Escuela	Revista de Psicología de la Salud
Bonagent	Kikiriki. Boletín para una Pedagogía Popular	Revista de Psicología del Deporte Roladas
Bordón	L'Avenc	Sexpol. Revista de Información Sexológica
C&E. Cultura y Educación	Menores	Siglo Cero
Campo Abierto	Nuestra Escuela	Sinite
Claridad	Nueva Revista de Enseñanzas Medias	Siso/Saude
Clínica y Salud	O Ensino	Studia Pedagógica
Colaboración. Escuela Popular	PAD'E	Surgam. Rev. de Or. Psicopedagogog.
Comunicar	Padres y Maestros	Tantak
CL&E-Comun., Leng. y Educación	Papeles del Colegio	Tarbiya
Comunidad Educativa	Patio Abierto	Tavira
Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil	Perspectiva Escolar	Temps d'Educació
Cuadernos de Pedagogía	Perspectivas Pedagógicas	Teoría de la Educación
Diagroup	Pixel-Bit. Revista de Medios y Educ.	Trabajadores de la Enseñanza
Diálogos. Educ y For. de P. Adultas	Profesiones y Empresas	Vida Escolar
Didáctica Geográfica	Psicodeia	
Documentación. Enseñan. Integradas	Psicología del Trabajo y de las Orga.	
Documentos de Psiquiatría Comunitaria	Psicología	
Drogalcohol	Psicología Educativa	
Educa	Psicomotricidad	
Educación Canaria	Psicothema	
Educación y Biblioteca	Psiquis	
	Publicaciones. E.U.P. de Melilla	
	Puerta Nueva. Revista de Educación	

ANEXO 2:

a) Dimensiones de revisión para trabajos de orientación

PERIODO DE REVISIÓN	1983-1998
FUENTES UTILIZADAS	—Revistas más relevantes del ámbito pedagógico de difusión nacional —Actas de congresos, simposia y reuniones sobre orientación
REVISTAS ANALIZADAS	Anales de Pedagogía Bordón Educadores Relieve Revista de Ciencias de la Educación Revista de Educación Revista Española de Pedagogía Revista de Investigación Educativa Revista de Investigación en la Escuela (a partir de 1987) Revista de Orientación y Psicopedagogía (antes Revista de Orientación Educativa y Vocacional) Patio de Escuelas - Studia Paedagógica Perspectiva escolar
ACTAS ANALIZADAS	—JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Madrid, 1983. —I CONGRESO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Madrid, 1985. —V JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Valencia, 1989. —VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Puerto de la Cruz, 1990. —VII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Madrid, 1991. —V SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN, Tenerife, 1992. —IV JORNADES d'ORIENTACIÓ SOBRE EDUCACIÓ PER A LA CARRERA PROFESIONAL, Barcelona, 1992. —PRIMERAS JORNADAS VALENCIANAS DE LA A.E.O.E.P. Valencia, 1993. —V JORNADES SOBRE ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÓGICA I ORIENTACIÓ A LA DIVERSITAT, Barcelona, 1994. —V JORNADAS SOBRE LA LOGSE, Granada 1995. —VIII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Valencia, 1997.
TEMÁTICAS	Orientación escolar (el aprendizaje y sus problemas) (OE) Orientación vocacional/profesional (OVP) Orientación familiar (OF) Orientación personal (el desarrollo de la personalidad y sus trastornos) (OP) Orientación tutorial (OT) Otras (O)
TIPO DE TRABAJO	Investigaciones (I) Experiencias con programas (EP) Teorías (T) Revisiones (R) Ensayos (EN) Presentación de programas (PP) Otros (O)

b) Distribuci3n por publicaciones

(Los resultados de la revisi3n efectuada aparecen a continuaci3n. Las revistas que no aparecen es que, aunque revisadas, no contienen ning3n art́culo referente a programas.)

REVISTAS:

REVISTA	AÑO	Nº REVISTA	NÚMERO DE ARTÍCULOS	TEMÁTICA	TIPO DE ARTÍCULO
BORDÓN	1992	44(2)	1	OV	T
	1993	45(1)	1	OV	T
	1994	46(2)	2	OE	I
	1995	47(4)	1	OE	I
	1996	(48(2)	1	OP	PP
	1997	49(2)	1	OE	I
REVISTA DE CCEE	1987	169	1	OP	EP
EDUCADORES	1988	145	1	OF	PP
REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA	1989	182	1	OP	I
		184	1	OP	I
REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1990	V.8, 16	5	OV, OF, O	PP, I
	1991	V.9 17	1	O	I
		V.9, 18	1	OV	I
	1994	23 24	8 1	OV OE,OP O	PP, I I
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA	1988	1	5	O	EP
	1991	1	15	OT	PP
PERSPECTIVA ESCOLAR	1986	106	2	OVP	PP, T
STUDIA PAEDAGÓGICA	1986	17 -18	1	OE	PP
REVISTA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA (antes Revista de Orientaci3n Educativa y Vocacional)	1990	I, 0	1	OT	EP
	1991	II, 2	1	OP	T / EN
	1994	V, 7	1	OV	EP
		V, 8	1	OF	I
	1995	VI, 10	1	O	PP
	1996	7, 11	2	OV OP	I I
RELIEVE	1996	2 (2)	1	O	T / EN

ACTAS:

EVENTO	AÑO	NÚMERO DE ARTÍCULOS	TEMÁTICA	TIPO DE ARTÍCULO
JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Madrid.	1983	8	OE, O	I, EP, PP
I CONGRESO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el Empleo Juvenil</i> , Madrid.	1985	4	OV	EN, PP, I, T
V JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: <i>La Reforma Educativa: un reto para la Orientación</i> , Valencia.	1989	11	OV, OE, OT, O	PP EP
VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La orientación profesional ante la unidad europea</i> . Puerto de la Cruz.	1990	3	OVP, OF	EP, PP
VII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La Orientación en el Sistema Educativo y en el mundo laboral</i> , Madrid.	1991	6	OV, OT.	PP EP, I
V SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN: <i>El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad</i> , Tenerife.	1992	3	OVP	PP, EP
IV JORNADAS d' ORIENTACIÓN SOBRE EDUCACIÓN PER A LA CARRERA PROFESSIONAL. Barcelona.	1992	2	OVP	PP
PRIMERAS JORNADAS VALENCIANAS DE LA AEOEP: <i>Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales</i> , Valencia.	1993	11	OVP	PP EP
V JORNADAS SOBRE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA I ATENCIÓ A LA DIVERSITAT, Barcelona.	1994	2	OVP	PP, EP
V JORNADAS SOBRE LA LOGSE: <i>Orientación y tutoría</i> , Granada.	1995	6	OV, OT	PP EP
VIII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum</i> , Valencia.	1997	4	OE	I, PP, EP

TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: UN ACERCAMIENTO A TRAVÉS DEL ÁMBITO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Ignacio J. Alfaro Rocher
Universitat de València

SUMARIO

Un primer acercamiento a las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica relacionada con los problemas de aprendizaje se realiza en base a la agrupación de los diferentes enfoques teóricos en tres puntos de vista: la indagación en lo interno, en lo externo, y en la interacción externo-interno. Se valora en otro apartado el papel que juega en los procesos de evaluación psicopedagógica la institución educativa y sus reformas, así como el énfasis de la evaluación en los procesos de intervención y en su eficacia. Así, la búsqueda de nuevas alternativas en evaluación gira en torno al desarrollo de estrategias centradas en el análisis del rendimiento académico, las nuevas tecnologías, la metodología portfolio y la evaluación auténtica. De otro lado, se presenta un repaso de otros sondeos realizados sobre el rol y los métodos utilizados por los psicopedagogos escolares. Se concluye que fundamentalmente las nuevas tendencias en la evaluación diagnóstica se centran en los procesos de intervención y en la preocupación por metodologías de análisis contextualizadas en el aula y en los procesos de aprendizaje.

SUMMARY

A first inquires into the new trends in diagnostic assessment related with learning disabilities is undertaken by grouping different theoretical approaches into the following three points of view: research about the internal, external, and external-internal interaction that cause the

problems. In other section the role played by the educational institution and their educational reforms in the processes of assessment is valued, as well as the emphasis of assessment on the intervention processes and their efficiency. Thus, the search for new alternatives in assessment turns to the development of strategies concentrated on the analysis of the academic achievement, new technologies, portfolio and performance assessment. Furthermore, a review on other polls carried out about the role and methods used by professionals in education is presented. Finally, it is concluded that new trends in diagnostic assessment are centred on the intervention processes and on the concern that the analysis of methodologies be contextualized according to the classroom scenario and the learning processes.

Debido a la amplitud de aspectos relacionados con la evaluación en psicopedagogía y a la temática tan dispersa que abarca, he optado por centrar el tema en un área específica de la psicopedagogía, las dificultades de aprendizaje. En cualquier caso, por la lectura de este trabajo puede extraerse la valoración de que se habla de dificultades de aprendizaje en sentido amplio y que la evaluación no puede reducirse al análisis clásico de variables internas, aptitudinales o emocionales, sino que también se extiende a otras variables que confluyen en el proceso educativo y que están relacionadas con lo instructivo, social, institucional, procesual, organizativo, etc. Sin más preámbulos entramos ya en las cuestiones previas derivadas de concepciones teóricas.

PARADIGMAS TEÓRICOS Y EVALUACIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las estrategias evaluativas utilizadas andan imbricadas con los planteamientos teóricos y vienen determinadas por los avances y descubrimientos consensuados por una comunidad científica. En problemas de aprendizaje, los planteamientos teóricos y matices son múltiples y la consistencia de los avances en cada uno de ellos son relativamente aceptados por el resto. Esto no significa que no se hayan producido progresos. Al contrario, las estrategias de exploración han evolucionado considerablemente, son más sofisticadas, han incorporado nuevas tecnologías y sobre todo ninguna de ellas se ofrece como panacea de nada. Cada vez más se admiten menos los reduccionismos, las explicaciones absolutas de los defensores de una determinada teoría, más bien, se aprecia que la construcción del conocimiento responde a la contribución parcial de cada una de ellas. Ocurre que, en dificultades de aprendizaje, lo que vale para un sujeto no lo es tanto para otro. La heterogeneidad fenomenológica complica sobre todo la falta de investigaciones concluyentes, y más todavía, si están basadas en metodologías correlacionales. Se considera, pues, un cierto caos metodológico donde es aceptado comúnmente cualquier acercamiento, exploratorio o evaluativo, que consiga una cierta efectividad y calidad en la intervención, un control de los recursos y un mejor aprovechamiento de las potencialidades del sistema educativo donde aparecen los problemas escolares.

Indagar en lo interno

Tradicionalmente ha sido habitual esperar del diagnóstico o de la evaluación relacionada con problemas en el aprendizaje la búsqueda de las causas de los problemas en aspectos internos o endógenos de los sujetos. Así, podemos diferenciar múltiples planteamientos teóricos cuyo denominador común ronda sobre lo interno: enfoques genetistas, perceptivomotóricos, psiconeurológicos, cognitivos, evolutivos, etc.

Diagnóstico diferencial

Una aproximación clásica y aún popular en nuestro contexto es la evaluación diferencial de habilidades específicas encaminada a la prescripción de programas diferenciales. Se trata del modelo de diagnóstico diferencial y la enseñanza prescriptiva emparejada (*Differential Diagnosis- Prescriptive Teaching —DD-PT—*). El principio es claro, la explicación etiológica se encuentra en el contraste de los resultados de la evaluación —a menudo estática— de las *habilidades escolares* con los resultados de la evaluación de la *inteligencia y aptitudes* básicas que presumiblemente son necesarias para alcanzar un suficiente desarrollo en los aprendizajes. La intervención, lógicamente, supondrá un entrenamiento en tareas encaminadas a la mejora de las aptitudes.

Arter y Jenkins (1979) en un clásico trabajo identificaron y discutieron 6 tópicos básicos de este paradigma. Presentaron diferentes estudios correlacionales, junto con datos sobre la validez predictiva, diagnóstica, de constructo, etc. de los diferentes tests en que se sustentaba esta aproximación diagnóstica y ya concluían que este enfoque «no mejora el rendimiento académico puesto que la mayoría de los recursos de evaluación de las habilidades tienen una fiabilidad inadecuada y una validez sospechosa. Por otra parte, las propias habilidades han resistido al entrenamiento, y dan correlaciones bajas entre la evaluación de la habilidad y el rendimiento en lectura, no es sorprendente pues que la modalidad instruccional emparejada ha fracasado en la mejora del rendimiento» (p. 549). Consecuentemente, pedían algo más: «Creemos que hasta que se haya desarrollado una substantiva investigación básica sobre el modelo DD-PT, es imperativo pedir una moratoria... sobre la clasificación y el emplazamiento de niños de acuerdo con tests de habilidades diferenciales, sobre la compra de materiales y programas instruccionales que pretenden mejorar esas habilidades y sobre los cursos de formación diseñados para entrenar a los profesores en el modelo DD-TP» (p. 550) ¿Cuál ha sido la respuesta?

Si miramos la investigación, ha habido una variedad de trabajos, tesis doctorales, etc. que se han movido en este paradigma, aunque afortunadamente han empezado a surgir investigaciones serias —fuera y dentro de nuestro país— que ponen en entredicho el papel de las aptitudes diferenciales, tanto en relación al diagnóstico como a la intervención. En escritura podemos citar, entre otros, los trabajos de Søvick (1975), Rodríguez Tomás (1986) Secadas y otros (1994), Buisán (1994), Olmos (1997), etc. Todos ellos coinciden en dos aspectos: que el constructo escritura, medido por los tests habituales de aptitudes diferenciales, no se define por igual a lo largo del desarrollo y que el valor predictivo de los mismos es bajo o poco consistente. La única conclusión válida que se deriva de estos trabajos es promover un proceso de diagnóstico basado

en la medición directa de la escritura y en el acercamiento al propio sistema instruccional y a los procesos de adquisición de esa habilidad.

Si miramos, por otro lado, algunos catálogos, fondos editoriales y materiales distribuidos en gabinetes psicopedagógicos o escuelas de nuestro país, vemos que la moratoria no ha surtido efectos. Más bien, ante la necesidad de los profesionales de tener instrumentos científicos para valorar o herramientas rápidas para intervenir, ha florecido una pequeña industria que ha divulgado y comercializado instrumentos diagnósticos basados en este paradigma.

Sin embargo, podemos afirmar que es un paradigma cuyo prestigio social se mueve entre el paulatino declive o la prudente incógnita sobre su utilización. Las claves de este descenso no hay que buscarlas, precisamente, ni en el conocimiento y/o divulgación hecha por parte de los profesionales o por sus formadores sobre los resultados de la investigación, ni en una crítica seria acerca del valor intrínseco de tal acercamiento. Podemos mencionar, por el contrario, la confluencia de otras claves: el surgimiento de nuevos paradigmas de evaluación holística, constructivista, etc.; el desencanto de los profesores sobre los resultados de estas intervenciones basadas en aptitudes; la implantación de la reforma educativa que distribuye las competencias de evaluación; el acomodo del psicopedagogo en un nuevo «rol» dentro del sistema educativo; la búsqueda de instrumentos más contextualizados con el sujeto, el ambiente, sus experiencias y percepciones y el propio currículum (*authentic assessment*); el papel que juegan los *equipos* en la evaluación, elaboración y adscripción de sujetos a programas específicos; la mayor aceptación de la diversidad; la mala prensa de los etiquetados, etc.

La incógnita y la prudencia, a su vez, vienen determinadas sobre todo por parte de los padres, por los menos concedores del sistema educativo o por la ignorancia: no podemos dejar de mencionar tampoco la presión que ejerce la preocupación latente por conocer si los hijos son medianamente «normales» en su *fuero interno* o hay algo que los padres pudieran hacer paralelamente para su buen desarrollo. Otro factor importante es la propia estructura competitiva de la sociedad actual. Tradicionalmente la evaluación de la inteligencia ha sido el método más científico para determinar el posible éxito o fracaso en las tareas y esta creencia, en nuestra sociedad actual, se extiende a otros ámbitos del desarrollo y de la vida. Lohman (1997) afirma que el conocimiento de la inteligencia y los tests, que han servido en otras épocas para romper los privilegios jerárquicos de unos determinados estratos sociales o para ayudar a los individuos a desarrollarse y posibilitar el cambio de estatus, ahora paradójicamente, se han convertido en guardabarreras (*gatekeepers*) artificiales en el contexto de esta sociedad meritocrática y selectiva.

Sustrato neurobiológico y nuevas tecnologías

Dejando de lado los primeros escauceos neuro-fisio-biológicos del período inicial, la investigación sobre el sustrato neurobiológico de las dificultades de aprendizaje no ha cesado en el transcurso histórico. Su incidencia, de todas formas, no ha sido suficientemente relevante, manteniéndose al cobijo de las nuevas tecnologías y de los avances de la investigación médica con nuevas técnicas, el TAC cerebral, el microscopio-

pio electrónico, la histología, la bioquímica y sobre todo la biología molecular, la neurometría, etc. En todo caso, la investigación se mueve entre la complejidad funcional del sustrato orgánico y la inespecificidad comportamental de las supuestas patologías. Actualmente, se han incorporado nuevos avances tecnológicos para la exploración activa de los problemas de aprendizaje. Recientemente, Biggler y otros (1998) realizan una revisión de los avances en los últimos años desde la perspectiva de este otro acercamiento. Los estudios revisados incluyen investigaciones con tecnologías avanzadas de la neuroimagen (imagen por resonancia magnética) y con otras técnicas de imagen neurofisiológicas y metabólicas: potenciales evocados, potenciales asociados a eventos, EEG de análisis espectral, EEG de mapeo topográfico cerebral, tomografía por emisión de positrones y tomografía computerizada por emisión de fotones únicos. En su repaso se especifica que con algunas tecnologías se han identificado irregularidades e inconsistencias funcionales en sujetos con dificultades de aprendizaje, aunque no se ha demostrado ningún diagnóstico específico. Son tecnologías muy precisas para detectar ciertas condiciones de anormalidades neurológicas y, en combinación con otras técnicas de diagnóstico clínico, pueden llegar a ser una herramienta útil. Sin embargo, reconocen que las inconsistencias y problemática asociada con las *tipologías* y *etiquetados* de los trastornos imposibilita una detección diagnóstica clara. Asumen que hasta la fecha existe una notable ausencia de conclusiones diagnósticas y reconocen la gran frustración que ha supuesto la incorporación de estas nuevas tecnologías en materia de problemas de aprendizaje, no dejando de estar esperanzados por el reto de las mismas para la futura investigación.

Inteligencia y Dinamismo

La inteligencia y las aptitudes básicas, así como su concepto, constituyen habitualmente un punto de referencia ineludible en la evaluación de los problemas de aprendizaje. Antes hemos visto otras estrategias que buscaban, de una forma estática, el contraste entre *habilidades escolares* y *capacidades*. Actualmente se va produciendo un relativo descenso en la utilización de las estrategias evaluativas que exploran ese desajuste entre los dos elementos del binomio. El motivo es claro, ha variado la concepción de los constructos a medir, la forma de medirlos y se considera que existen otras variables mediadoras en la explicación del rendimiento. Las habilidades escolares no se pueden reducir a una o varias puntuaciones en las habituales áreas del lenguaje, lectoescritura y matemáticas. Se ha ampliado el espectro y su forma de medirlas (la *Batería Revisada de Tests de Rendimiento Psicoeducativo* de Woodcock-Johnson es una de las más conocidas; el WRAT-R —*Wide Range Achievement Test*—; el test KTEA de Kaufman de rendimiento educativo, el *Comprehensive Tests of Basic Skills*, etc.). Del otro lado del binomio, la inteligencia o sus factores básicos son contemplados de una forma más dinámica.

Centrándonos ahora en el segundo elemento, han ido apareciendo nuevas técnicas e instrumentos de evaluación de la inteligencia (por ejemplo, la *K-ABC* o la *K-BIT* de Kaufman) que paulatinamente van desplazando a los clásicos tests y que vienen acompañados de otras tantas concepciones teóricas de la inteligencia: la *Gf-Gc theory*

—factor fluido y cristalizado— de las capacidades cognitivas humanas de J. Horn; la *Teoría Triárquica* de R.J. Sternberg o la consecuente *Teoría Instruccional* de Sternberg y Davidson; la teoría de la adquisición de *habilidades cognitivas* de P. Ackerman; la teoría de la *Modificabilidad Estructural Cognitiva* y la evaluación del *Potencial de Aprendizaje* de Feuerstein; la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner, etc. Es evidente que la exploración de los problemas de aprendizaje no puede deslindarse de la concepción que se tenga de la inteligencia o del proceso de adquisición de habilidades y que, por otra parte, al profesional se le exige que gestione y promueva el desarrollo o la práctica de esas habilidades para conseguir sujetos más inteligentes.

En los Estados Unidos y en los escenarios educativos, sobre todo, ha cobrado singular popularidad la teoría de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner (Gardner & Hatch, 1989) que considera siete inteligencias: lógica-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Probablemente, haya conseguido esta aprobación por el desarrollo de herramientas de valoración encaminadas hacia una evaluación auténtica (*authentic assessment*) en donde se utilizan los portfolios, proyectos, tareas creativas, etc. y también porque el educador puede jugar un papel relevante en la evaluación. No podemos descender mucho más en estas teorías, aunque resaltamos que en la mayoría se busca no tanto una ponderación cuantitativa sino una evaluación más centrada en las estrategias de aprendizaje, cognitivas y en la intervención, destacando el papel del profesor como mediador y ayuda (*scaffolding*) en el proceso de aprendizaje y tomando en consideración el contexto, tanto interno como externo.

En nuestro país, alguna editorial especializada está realizando una importante tarea divulgativa de algunos de estos acercamientos, de trabajos de investigación, etc. a la vez que se empiezan a adaptar o a construir diferentes instrumentos evaluativos relacionados con estrategias de aprendizaje, habilidades cognitivas, metacognitivas, potencial de aprendizaje, etc. En la práctica psicoeducativa su introducción es mucho más lenta, por cuanto que implica en muchos casos el entrenamiento del profesional en estas técnicas. Destacamos el esfuerzo divulgativo que se ha hecho de la teoría de Feuerstein, aunque su utilización ha sido más bien escasa debido principalmente a limitaciones concomitantes con el programa: económicas, formación específica, trabajo adicional al currículum, etc. Seguramente, contribuye en este empuje hacia estrategias evaluativas metacognitivas algunas indicaciones legislativas derivadas de la aplicación de la LOGSE en donde se menciona la necesidad de fomentar el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación (*aprender a aprender*) y la regulación y control de los procesos de aprendizaje.

Indagar en lo externo

Frente a las estrategias anteriores encontramos fundamentalmente el modelo de *análisis de tareas* centrado más en las características de éstas que en las de los aprendices, es decir, en la observación sistemática de la conducta que se pretende modificar y en las relaciones de esa conducta dentro de su propio contexto. La *intervención* consistirá en el «entrenamiento y práctica» de la conducta que se desea establecer, ofrecien-

do los suficientes refuerzos o manipulaciones experimentales para que esto ocurra. Se evita cualquier etiquetado de los sujetos dentro de la categoría de «dificultades de aprendizaje» o de cualquier otra y se fomenta el desarrollo del proceso de intervención dentro de la clase ordinaria o en los escenarios donde ocurre la conducta. La metodología evaluativa desarrollada por esta perspectiva son los diseños experimentales con sujeto único (N=1).

Probablemente la inclusión en este enfoque de la contemplación de otras variables mediadoras y motivacionales ha derivado en la *Evaluación Basada en el Currículum* (EBC). Gredler (1997) afirma que la actual discusión sobre la EBC es en realidad un mero restablecimiento de la anterior aproximación del análisis de tareas. Es otra forma de testaje, que substituye al testaje estandarizado tradicional, pero que insiste ahora en las normas del distrito escolar, de la escuela en particular y de la unidad-clase, enfatizando en la evaluación las actividades basadas únicamente en los materiales de los currícula locales de las clases. Sería en su opinión más importante centrarse en las *estrategias*, por ejemplo, que utilizan los niños para aprender a leer.

Efectivamente, la *evaluación basada en el currículum* supone una exploración evaluativa del rendimiento en dominios y tareas escolares discretas para buscar la correspondencia con las demandas del currículum. Se asume que el déficit no es inherente al estudiante, por ello interesa más determinar la discrepancia entre el rendimiento de un sujeto comparada con su grupo de iguales, que la discrepancia entre rendimiento y las capacidades. El establecimiento de niveles de desajuste entre los dos elementos de cotejo puede proporcionar la base para una modificación de objetivos o de métodos educativos. El análisis se fundamenta, pues, en una evaluación fiable y válida de las ejecuciones escolares, es decir, del rendimiento de los estudiantes en tareas concretas de áreas específicas de su currículum con el objeto de comparar cada uno de los sujetos con el rendimiento obtenido en otras mediciones previas o con el de sus compañeros. Para Meltzer y Reid (1994), son tres los principales objetivos de la evaluación: la calidad del currículum, la calidad de los métodos de enseñanza y el rendimiento académico de los alumnos en relación a su grupo de iguales. Sugieren también una conjunción de estos métodos de evaluación con otras aproximaciones constructivistas, cuya evaluación dinámica e interactiva se centra más en procesos, con el fin de enriquecer la evaluación y conseguir una visión más completa de las posibilidades de los sujetos.

Armonía interno/externo

No podemos más que asumir que la clasificación o inclusión de algunas teorías en uno u otro apartado puede dar lugar a una distorsión de los conceptos básicos que en ellas se sustenta. Así, considérese que alguna teoría ya mencionada (Feuerstein, Gardner...) también cabe en este epígrafe, aunque hemos preferido realizar esta clasificación por considerar, a nuestro entender, que inclinan más la balanza sobre el otro extremo. En este apartado queremos destacar las corrientes de opinión que buscan, tanto a nivel explicativo como exploratorio, un dinamismo interactuante entre lo interno y lo externo.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores vendrá a través de mediación del profesor o grupo social y del proceso de combinación de habilidades automatizadas para construir otras estructuras más complejas. Esto significa la búsqueda de una armonía o conveniente proporción y correspondencia entre los procesos externos e internos. Muchos educadores se manejan a gusto dentro de este gran paradigma ya que implica una innovación en sus metodologías, una reflexión sobre su tarea, una participación compartida con los alumnos, un intercambio de experiencias, un diálogo acerca de los aprendizajes, una contextualización, un *authentic assessment*, etc., en definitiva, un mayor reconocimiento, autonomía y desarrollo de su propia tarea profesional. Sin embargo, dentro de este marco caben múltiples matices y teorías según se enfatice la efectividad de ciertas variables del proceso instructivo, de la motivación, de la estructuración y organización de los ambientes de aprendizaje, etc. Asimismo, muchos dicen hablar de lo mismo cuando los matices defendidos implican posiciones opuestas, incluso dentro del mismo paradigma. Y otros, como también ocurre con otros planteamientos teóricos, promueven puerilmente actitudes de falta de respeto hacia otras alternativas. Entendemos que lo importante es la búsqueda de esa *armonía* del epígrafe evitando, por ejemplo, que prime más la buena gestión de la clase que el estudio detallado del desarrollo de las habilidades en los niños. Como ilustración de la cantidad de matices que pueden caber en este subapartado, citamos sin ninguna exhaustividad algunos autores en el ámbito de las dificultades de aprendizaje.

J. S. Bartoli (1989) defiende una aproximación interdisciplinaria, colaborativa y *ecológica* del diagnóstico y de la intervención en las dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta las aportaciones de la psicología, neuropsicología, sociolingüística, psiquiatría, medicina, psicología ecológica, etc., para evitar la fragmentación de contenidos y contextos, la separación de profesionales y el reduccionismo en diagnóstico e intervención. Abunda en la corriente de opinión que defiende la consideración necesaria de las variables internas y externas del sujeto, con el fin de llegar a una comprensión global y objetiva de sus dificultades de aprendizaje.

La aportación de Coles (1987) en esta área puede representar la corriente denominada *alternativa interaccionista*. Su planteamiento parte de una dura crítica a la teoría del déficit neurológico, que parece estar más preocupada por la explicación científica de los problemas de aprendizaje que por el establecimiento de una instrucción reeducativa. Los problemas de aprendizaje y neurológicos forman parte de la totalidad de interacciones que se desarrollan dentro de una estructura sistémica económica, social y cultural. Consecuentemente, la prevención —sobre todo— y la reeducación desde la perspectiva interaccionista requiere cambios generales en los sistemas y ambientes de aprendizaje y/o en los ambientes de los mismos individuos, enfatizando los factores sociales, económicos, políticos y culturales (Adelman, 1989).

Las psicología cognitiva, el *constructivismo* y demás teorías actuales sobre el aprendizaje han impactado significativamente en el mundo educativo y su presencia se detecta explícitamente en los textos y legislación correspondiente de las reformas educativas de más de un país. Consecuentemente, estos planteamientos también han trascendido al área de la intervención psicopedagógica en sujetos con problemas escolares. Bajo este paraguas se sitúan una variedad de procedimientos de evaluación

y de estrategias instructivas que recuerdan los procedimientos clínicos de Piaget. Lo importante es que la evaluación sea significativa, que profundice en la significatividad psicológica, cognitiva, motivacional, etc. de los aprendizajes y de sus procesos, diferenciando, a través de la dinámica evaluadora y de sus interacciones, entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo y lo que es capaz de aprender con ayuda. La evaluación va dirigida al proceso de enseñanza más que a una clasificación y adscripción a programas de apoyo.

Meltzer y Reid (1994) presentaron como *nuevas direcciones* en la evaluación de sujetos con necesidades educativas especiales, las estrategias evaluativas enmarcadas en la perspectiva constructivista. En general, estos autores entienden que tales desarrollos implican un cambio en el sentido siguiente:

- 1) La evaluación es holística, dinámica. Los métodos incorporan, entre otras cuestiones, una aproximación al diagnóstico de la enseñanza, enfatizan la evaluación de los procesos de percepción, pensamiento, resolución de problemas y de aprendizaje y definen las condiciones para un aprendizaje efectivo y significativo.
- 2) La evaluación es multidimensional: se contempla las interacciones entre cognición, motivación, autoconcepto y aprendizaje. El aprendizaje auto-regulado, las atribuciones, el desamparo aprendido, la autopercepción, etc. son ámbitos a valorar.
- 3) La evaluación se dirige hacia los procesos metacognitivos y al aprendizaje estratégico: se contempla el repertorio de estrategias para el desarrollo de tareas específicas, enfatizando las interacciones entre cognición, motivación y autoconciencia como procesos que capacitan al estudiante para progresar activamente en el aprendizaje.
- 4) La evaluación contempla las complejas interacciones entre el desarrollo y el currículum: «El rendimiento del alumno debe ser constantemente reevaluado de forma que la eficiencia del aprendizaje pueda incrementarse en relación a las sucesivas interacciones entre su nivel de desarrollo y las demandas instruccionales».

Sin embargo, muchas de las estrategias evaluativas evocan nuevos problemas: la practicabilidad, la eficacia de los costos, la rendición de cuentas (*accountability*), la fiabilidad y la validez (Meltzer y Reid, 1994).

Algunas investigaciones científicas con sujetos con *problemas de aprendizaje* relativizan los efectos de estas estrategias constructivistas. Por citar alguna área, por ejemplo la lectoescritura, Graham y Harris (1994) comprobaron que la única diferencia entre los estudiantes que desarrollaron un programa global de enseñanza lectoescritora desde los planteamientos de conjunto de este paradigma y los estudiantes con otros programas más orientados a las habilidades clásicas de la escritura y de la lectura, se encontraba en las actitudes y percepción que tenían los primeros respecto a su propio proceso lectoescritor. El punto de vista de los primeros está basado en el significado de la escritura mientras que los segundos contemplan la escritura desde la perspectiva

de las habilidades y realizaciones. También se ha comentado que la falta de claridad de los efectos de estos planteamientos está relacionada con el posible impacto o influencia que ejerce sobre los resultados las habilidades del profesor, la autopercepción positiva que tienen éstos sobre sus habilidades o el mayor tiempo que utilizan para la lectura y la escritura. Existe también una considerable literatura que indica que muchos niños con problemas de aprendizaje presentan limitaciones consistentes a la hora de autorregular o de manejar cognitivamente el desarrollo de sus propias habilidades escritas, no adquieren una variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas a menos que se les suministre una instrucción explícita y detallada. Por ello, son muchos los autores (Spiegel, 1992; Graham y Harris, 1994, etc.) que abogan por la búsqueda de diseños mixtos, de métodos de evaluación y de instrucción directos e indirectos con el fin de dar mayores oportunidades a los niños con problemas. Sin embargo, la principal aportación de este enfoque, reconocida por la mayoría, es valorar los efectos positivos de estos métodos en la creación de ambientes de aprendizaje, colaboración entre iguales, etc.

Otra teoría denominada la *nueva ciencia de la vida*, entiende —al igual que la anterior— que los fenómenos no pueden ser aislados para su estudio. La dinámica positivista, que cuantifica, estandariza o se manifiesta reduccionista, destruye la estructura compleja de los fenómenos y su energía, que forman parte de un contexto determinado y que son modelados en términos de una dinámica caótica. Grobecker (1998) recurre a esta nueva teoría, inspirada en los trabajos de Piaget, Dewey (y «de otros pensadores similares progresistas» —utilizando sus propias palabras—) para desarrollar un marco de trabajo útil para el profesional que estudia las diferencias en el aprendizaje. En el planteamiento epistemológico subyace también la biología, la teoría de la relatividad y de la física cuántica por cuanto se define «el orden estructural del universo como jerárquico (construido sobre muchos niveles) y extensivo (expansión en cada nivel) y como un ser en un proceso en marcha de repliegue y despliegue desde una unidad global». Se contemplan las diferencias en el aprendizaje desde una perspectiva dialéctica en donde el conocimiento es concebido como una acción dirigida por una necesidad intrínseca biológica y psicológica de adaptarse mejor al mundo circundante. La *evaluación alternativa* que propugna implica la observación exploratoria conductual y el juicio sobre la calidad de las abstracciones reflexivas, las reflexiones mentales autogeneradas del estudiante sobre su propia actividad, el significado que tiene para los niños el aprendizaje, las acciones que inventan para crear significados diferentes, por ejemplo, en la resolución de problemas o cuando comenten un error, etc. El control y la excesiva estructuración de la instrucción directa y la evaluación basada en el currículum son desechados. Al contrario, se deben adoptar estrategias flexibles de aproximación al aprendizaje. Como vemos, el planteamiento es semejante al anterior.

Resumiendo este apartado sobre enfoques teóricos, hemos visto que la exploración tradicional ha buscado a través de diversos procedimientos, identificar el nivel instruccional de cada sujeto, diagnosticar sus necesidades instruccionales, tomar decisiones en relación a la promoción o permanencia en un nivel, informar del progreso educativo a los padres y cumplir con determinadas orientaciones del sistema educativo. Podemos resumir que, actualmente y en cuanto a los desarrollos teóricos, existe un

paulatino descenso en la utilización de los enfoques centrados en la búsqueda del déficit instrumental interno. El único consenso claro lo vemos en este punto, en que *la exploración evaluativa tiene que centrarse sobre procesos y en el rendimiento académico*. No significa que la investigación sobre los aspectos internos haya descendido cuantitativamente sino que se relativizan los resultados en función de *criterios de desarrollo y de proceso*. Ya nadie asume un reduccionismo explicativo en base a criterios internos. Incluso los investigadores que pudieran situarse en estas perspectivas, buscan la participación de otros factores mediadores, como pudieran ser, el profesor, ambiente, iguales, etc. o recurriendo a teorías psicológicas sobre la inteligencia que contemplan el contexto, la mediación en los aprendizajes o la influencia de la práctica instrumental a partir de aprendizajes previos para conseguir alcanzar ciertos desarrollos. Las tendencias actuales se centran más en ambientes y procesos de aprendizaje, contextualizando la evaluación dentro del marco del currículum y de la intervención psicoeducativa, más que dentro del diagnóstico clásico clasificatorio. Coexiste asimismo otra forma de contemplar el diagnóstico relacionado con el proceso de aprendizaje, con el análisis de los errores, etc. No podemos dejar de pensar en el desarrollo psicológico. El hombre es algo psicológico que evoluciona. Este sería el reto de la evaluación: el acercamiento al proceso de desarrollo de habilidades dentro de un contexto determinado, a la búsqueda del cómo se funden unas con otras para conseguir nuevas estructuras inteligentes.

En cualquier caso, la investigación, los niños, la necesidad de solucionar problemas, sigue estando ahí. Esto ha llevado a continuar trabajando desde muchos puntos de vista. ¿Por qué ser reduccionistas? Creemos que actualmente podríamos hablar de una apertura metodológica hacia múltiples estrategias y escenarios de indagación. Lo relativamente importante es estar suficientemente abierto para aceptar la presencia y fundamento de otros planteamientos contrarios, siempre que el propio enfoque teórico lo permita. Un paradigma que explique algo de una forma contundente, precisa y exclusivista, no vale. En algo falla. No es posible. Esta premisa ya es una condición previa para una actitud de apertura y de aceptación de la diversidad.

En resumen, ¿qué ha pasado con las nuevas tendencias? No existen nuevas tendencias. Existe la aceptación de múltiples tipos de acercamientos a una verdad sumamente compleja, el individuo en desarrollo y en un contexto determinado. Existe un perfeccionamiento en las metodologías de análisis o de indagación, un desafío en relación al desarrollo de nuevas tecnologías, acompañado todo ello de un replanteamiento y autoconciencia de las deficiencias de los propios métodos de recogida de información y de análisis. Pero lo básico, está en la aceptación de esa realidad sumamente compleja.

EL PULSO DE LA ESCUELA

En más de un país se están produciendo cambios y reformas en la educación. Adicionalmente, existe la sensación de que los sistemas educativos clásicos no han hecho los suficientes esfuerzos para buscar un conocimiento más preciso de los desarrollos y habilidades de los niños que presentan problemas en el aprendizaje. Proba-

blemente las estrategias psicométricas de evaluación no han resuelto los problemas. El cambio fundamental en algunas reformas educativas radica en la aceptación de que los problemas particulares no afectan al psicopedagogo o al maestro sino a cada uno de los elementos del sistema. Tampoco son problemas sólo de los niños, son problemas de las escuelas pero que se manifiestan en los niños. Hay que adoptar otro tipo de estrategias, las responsabilidades son compartidas, desde la evaluación hasta la intervención. Los roles de cada uno de los elementos del sistema van cambiando. Se valora más la importancia del trabajo en equipo y colaborativo. Es necesario reducir la competencia entre los profesionales de un sistema y fomentar por el contrario la energía del grupo. Cuando la evaluación sobre la posible «eligibilidad» o identificación de sujetos para programas especiales se realiza por equipos y en base a una evaluación basada en la intervención o en los datos asociados con los resultados de intervenciones, se incrementa el índice de aciertos de tales decisiones (McNamara & Hollinger, 1997).

Indudablemente se pretende promover nuevos escenarios que ofrezcan otras ventajas, entre ellas, la participación colegiada en la toma de decisiones, de forma que unos aprendan de otros, se optimicen los recursos y se eviten los fallos en los procesos de decisión, o al menos, se discutan las consecuencias. Siguiendo con la tónica apuntada en el apartado anterior, *la escuela ha tomado el pulso* y prefiere centrar la evaluación en el control de sus propias estrategias organizativas, abundando sobre todo, y aceptada la diversidad, en la optimización de sus intervenciones más que en la clasificación. Quizá es que se esté buscando un mejor desarrollo de los recursos escolares, un mejor rendimiento del sistema educativo y se empiece a tener en cuenta las nuevas tendencias relacionadas con la gestión de la calidad total (TQM). Así, el marco de la evaluación de los niños con problemas escolares lo situamos en el *contexto de las reformas educativas*, y en la preponderancia del *análisis evaluativo de los programas o sistemas de intervención* para estos niños, es decir, en el cambio encaminado hacia una evaluación para la enseñanza.

En lo tocante al *contexto de las reformas educativas*, la evaluación individual de un sujeto no puede reducirse a cuestiones de indagación de sus componentes endógenos a través de pruebas psicométricas ni a cuestiones de precisión en el etiquetado diagnóstico. El diagnóstico por el contrario se centra en un contexto escolar, en un sujeto que transita por un currículum y en una intervención compartida que, en la mayoría de los casos, se desarrolla en el aula ordinaria. Prácticamente es el contexto que reza en la mayoría de reformas educativas: la integración, la educación inclusiva, la aceptación de la diversidad y las adaptaciones del currículum. Por no citar la proliferación de estudios, incluso en Europa (Pijl & Pijl, 1998), sobre las ventajas en rendimiento para los alumnos integrados y el cambio que conlleva en cuanto a organización escolar, preparación del profesorado, cambio de actitudes, etc. Así, la evaluación psicopedagógica no es un tema que compete a un sólo especialista, se enmarca en lo que S. Rodríguez (1995) llama desarrollo de una acción orientadora de calidad, con criterios centrados en la gestión de la calidad total de los programas de orientación: necesidades de los usuarios, estándares de calidad, colaboración entre profesionales, cooperación continua, evaluación y rendición de cuentas, etc.

En lo tocante al *énfasis en la intervención*, nos encontramos que, obviando el etiquetaje o la categorización psicológica de los trastornos, la escuela se encuentra con un hecho a evaluar que es determinar por qué área de contenidos hay que empezar a trabajar con un determinado sujeto, en qué nivel empezar, qué método adoptar, quién debe participar en la intervención, cómo determinar el éxito, etc. Estos y otros interrogantes son los que preocupan en la evaluación psicopedagógica que, por mor de este cambio hacia la intervención, se transforma en un proceso dinámico, cíclico, participativo, colaborativo, continuo, etc. Lo importante para el educador es evaluar la efectividad de los programas específicos de intervención y mejorarlos. Dochy y Moerkerke (1997) presentan un modelo que integra la *evaluación* y el *aprendizaje*, desarrollando la idea de que lo importante es buscar aproximaciones evaluativas alternativas, «auténticas», que se centren en el contexto del aprendizaje y que utilicen una variedad de métodos: test globales, diarios, *portfolios*, proyectos, estudio de casos, simulaciones, uso de multimedia, computadores, audio, vídeo, etc. todo ello sin desestimar otro tipo de instrumentos evaluativos derivados de la contribución de teorías de la inteligencia, psicométricas, etc. Afirman que la cultura evaluativa debe ser usada para transformar y desarrollar la instrucción y la educación.

A título indicativo de esta preocupación evaluativa por los efectos de la instrucción, traemos el trabajo de Gredler (1997) que presenta dos programas o métodos de enseñanza de la lectura —de diferente orientación— bastante utilizados en los Estados Unidos para niños con retraso en el aprendizaje o con un nivel bajo, junto con una recopilación de estudios realizados sobre su efectividad.

El primer programa es el «*Writing to Read Program*» de Martin y Friedbergd, que consta de tres partes suficientemente estructuradas: un programa informático interactivo y secuencializado, unos diarios de trabajo con actividades de refuerzo de los aprendizajes similares a las del programa informático y un programa de desarrollo de diferentes habilidades de lenguaje. La virtualidad del mismo radica, a nuestro entender, en dos principios: en cuanto al proceso, que el progreso del niño depende del control y verificación de sus propios registros y ritmo de aprendizaje y, desde un punto de vista teórico, que los niños empiezan antes a escribir que a leer.

El segundo programa, el «*Reading Recovery*» de Clay que parte de otras consideraciones relacionadas sobre todo con el ambiente instructivo, el componente afectivo y emocional del aprendiz, la conducta del profesor especialista y el proceso de aprendizaje. El programa se basa en los principios del constructivismo. Básicamente, se proporciona a los niños una tutorización individual, fuera de la clase, con un especialista entrenado que ocupa sus dos primeras semanas de trabajo estableciendo una atmósfera terapéutica apropiada, una relación estrecha con el niño y una evaluación muy cuidadosa de sus estrategias de aprendizaje. El estudio inicial consta de cinco medidas: identificación de letras, conceptos de escritura, lectura y vocabulario, escritura y tareas de dictado.

Lo primero que sorprende en su utilización es que no se considera necesaria una *evaluación psicopedagógica previa* para incluir a los alumnos en dichos programas. Más aún, según uno de los autores (Clay), ningún niño debería ser excluido sobre la base de su CI, su condición étnica, lingüística o su incapacidad para el aprendizaje. Por el

contrario, parece suficiente el *criterio de los profesores* sobre la falta de progreso de un niño en sus tareas escolares. Se insiste en que muchos niños con problemas rechazan cualquier tipo de actividad relacionada con el testaje de sus habilidades académicas, temen responder mal, cometer equivocaciones o recelan de los adultos con los que van a tener que trabajar. (Gredler, 1997).

En ambos casos y a pesar del diferente sustrato teórico de ambos programas, entendemos que desde el contexto del centro escolar y de sus educadores se establece de una forma colegiada la adopción de unos determinados programas instructivos que, según un criterio compartido, parecen más eficaces. ¿Qué papel le queda al «clásico evaluador psicopedagógico»? Seguramente, en vez de gastar el tiempo en *descripciones* iniciales psicológicas y/o clasificatorias —que no diagnósticas—, participar en esa toma de decisiones sobre criterios y estrategias instructivas a desarrollar y fomentar estudios evaluativos sobre los efectos de tales programas, contrastes diferenciales entre resultados en distintos tipos de usuarios, estudios de seguimiento, etc. con el objetivo de incrementar la mejora de tales sistemas. El trabajo comentado antes es una buena muestra de esta preocupación, resaltando la importancia de presentar y evaluar los efectos de los programas. En otros términos, el papel del especialista en psicopedagogía es, entre otras cuestiones, profundizar en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, en el desarrollo en la adquisición de habilidades y, en su caso, realizar un «diagnóstico», ahora sí, sobre el proceso de intervención o sobre los errores que se pueden ir cometiendo en este proceso de adquisición de habilidades. Como se apuntaba en otro lugar, (Alfaro, 1994), interviniendo en lo que queremos que se produzca, sobre los procesos en marcha y con una intención proactiva, no descriptiva en el sentido clásico.

Se asume, pues, una participación de la evaluación psicopedagógica unida al correcto desarrollo de sistemas de evaluación y en el propio proceso de intervención. Lo importante es buscar un ajuste constante entre el desarrollo de una habilidad y la consiguiente intervención encaminada a la consecución de un nuevo objetivo fácilmente alcanzable por el sujeto. Los procesos de evaluación se deberían referir sobre todo al diseño, monitorización y evaluación de las estrategias de intervención más que a tomar decisiones sobre etiquetaje y/o adscripción de alumnos. La escuela va imponiendo un mayor énfasis evaluativo en los procesos y variables instruccionales.

EN BUSCA DE ALTERNATIVAS EN LA EVALUACIÓN

En cada uno de los apartados anteriores hemos ido apuntando algunas estrategias y tendencias en la evaluación junto con sus consideraciones teóricas. En este, queremos centrarnos en cuatro puntos o *palabras-clave* sobre las que basculan las nuevas tendencias en evaluación. Sin embargo, como señala Herman (1997) en su apartado «*Evaluación alternativa: Una rosa para muchos nombres*», bajo la denominación de nuevas tendencias cabe una amplia serie de términos, estrategias y metodologías (*alternative assessment, authentic assessment, performance assessment, portfolio*, etc.) que se contraponen a los tests convencionales de respuesta múltiple. El denominador común es que se requiere a «los estudiantes para *generar* más que para *escoger* respuestas». En otras

palabras, se pretende buscar formas de evaluación que contemplen, además de estándares, un conocimiento sobre las habilidades que los estudiantes van a necesitar para ser ciudadanos productivos y con éxito (habilidades para acceder a la información, para resolver problemas y para comunicarse). En cierto modo, Herman insiste en la idea de asociar la evaluación al aprendizaje y a la cognición, con lo que se incorporan estrategias que suponen un análisis sobre cómo los estudiantes planifican, organizan y ejecutan las tareas, sus disposiciones y habilidades metacognitivas, etc.

En cualquier caso, al presentar estos cuatro *descriptores* o *palabras-clave* queremos hacer notar que no pretendemos realizar ninguna clasificación sobre evaluación, entre otras cosas, porque unos incluyen a otros, o simplemente, porque unos hacen referencia a metodologías más amplias, otros son estrategias, etc. Sencillamente, son cuatro descriptores, que aparecen siempre en la comunicación científica relacionada con nuevas tendencias o con alternativas en la evaluación, sobre los que queremos realizar alguna reflexión.

Rendimiento académico

El criterio de *rendimiento discrepante*, la discrepancia entre el nivel esperado y el rendimiento real, ha sido una de las variables más recurridas y consensuadas cuando se habla de identificar a los sujetos con dificultades de aprendizaje. Para determinar esta discrepancia se ha recurrido —en el contexto norteamericano— a una evaluación a través de *pruebas estandarizadas de rendimiento académico* y/o a lo que, en otro apartado, hemos denominado *evaluación basada en el currículum*. La diferencia entre ambas aproximaciones radica en el mayor o menor acercamiento al currículum particular de una clase, con una mayor ventaja, como se ha indicado antes, por parte de la segunda. La discrepancia entre el rendimiento y las aptitudes no la consideramos ahora ya que fue comentado en otro lugar.

En el mencionado contexto sociocultural, el recurso de los tests estandarizados de rendimiento es importante en muchos ámbitos: para la identificación y adscripción de sujetos a servicios o programas específicos, para la verificación de la consecución de ciertos estándares, certificados de acreditación, etc. Sin embargo, existe una rica literatura sobre las limitaciones de tales pruebas, sus sesgos, falta de conexión con el constructo que mide el test, riesgos por su mala utilización, particularmente, cuando se aplican a minorías o a niños con problemas de aprendizaje, sin entrar en otra serie de disquisiciones relacionadas con el propio enfoque teórico subyacente, que indirectamente puede estar buscando con estos tests la evaluación sesgada de la calidad del sistema educativo. En cualquier caso, existe una necesidad y preocupación por parte de la sociedad (asociaciones profesionales, calidad del sistema educativo, acreditación, etc.) de homogeneizar y de validar un rendimiento, objetivamente medible, de las instituciones educativas.

La paradoja la encuentran los profesionales de la enseñanza cuando tienen que lidiar entre las necesidades instructivas de los niños y los requerimientos estandarizados del sistema. La pregunta subyacente de este trabajo sigue en pie: ¿pueden considerarse los tests estandarizados o la evaluación basada en el currículum como nuevas

alternativas o estrategias de evaluación, o simplemente responden a otros criterios ajenos a las necesidades de los afectados? En todo caso, la investigación y la publicación de este tipo de tests no cesa. En muchas revistas *científicas* se intercalan anuncios y colecciones específicas bajo la denominación de recursos evaluativos, servicios educativos, materiales psicopedagógicos, tests estandarizados de habilidades escolares, etc. que ofrecen instrumentos integrados de evaluación, intervención y guías para padres. A veces estos instrumentos se anuncian como cuestionarios con más de un centenar de ítems para evaluar diferentes área del rendimiento (matemáticas, lectura, escritura, pensamiento...) y ofrecen guías comprensivas para el desarrollo y elaboración de programas educativos individualizados (PEI's) y guías con compendios de estrategias que los padres pueden implementar en sus casas.

En época reciente, la revista *Interchange* presenta el trabajo de Meaghan y Casas (1995), con sus correspondientes réplicas al mismo, en el que se debate sobre la utilización tan generalizada en los Estados Unidos y, en menor medida, en Canadá de los tests estandarizados de rendimiento y del testaje de estándares. Éstos autores realizan un encendido ataque contra su implantación, recogiendo suficientes argumentos, opiniones, investigaciones, etc., que demuestran que su utilización, lejos de ser una panacea, está cargada de peligros y de efectos adversos que debieran considerar las agencias educativas, administradores escolares y políticos. Su trabajo concluye con unas sugerencias para eliminar los «pésimos abusos y malos usos» de este tipo de tests de rendimiento, que trasladamos:

- 1) La extrema precaución que se debe tener en cómo son utilizados los resultados, y la conciencia que deberían tener padres, profesores, administradores escolares, etc. sobre las serias limitaciones de estos tests, particularmente como herramienta de diagnóstico e instrumento de reforma educativa.
- 2) Asegurarse de que los tests desarrollados comercialmente o por agencias educativas sean correctos y válidos, y que deberían ser controlados por agencias independientes que regulasen su proceso de estandarización.
- 3) Contemplar nuevas formas de evaluación, dando más importancia a la comprensión del continuo instructivo del alumno y de su rendimiento, particularmente en lectura.
- 4) Tener presente los errores de medida, etc. de estos tests, de tal forma que a ningún estudiante le fuera denegada una educación adecuada sobre la base de tales tests.
- 5) Los serios problemas que presentan con estos tests los estudiantes con necesidades educativas especiales, debido al factor tiempo y dónde no valen soluciones simplistas de darles más tiempo para su realización..., y
- 6) No sólo considerar la validez de las puntuaciones de los tests, sino tener en consideración las consecuencias de su utilización. El exagerado énfasis en USA de estos tests han disparado una serie de actividades perversas, encaminadas a preparar y adiestrar a los estudiantes en su uso, con la consiguiente contaminación que ello supone en cuanto a los resultados y a las puntuaciones obtenidas. No hay que dejar de mencionar tampoco la pequeña industria que los acompaña.

En cualquier caso, esta discusión responde a las exigencias del sistema norteamericano (*Goals 2000: Educate America Act*) que requiere que las puntuaciones de las evaluaciones sean válidas, fiables y consistentes con estándares rigurosos de evaluación. Paralelamente empiezan a aparecer informes sobre los riesgos y problemas de fiabilidad que presentan muchas de las evaluaciones que se realizan actualmente. A ello se le une otra rica literatura sobre algunos errores habituales en los métodos de medición que pueden ser evitados con la aplicación, por ejemplo, de la teoría de la generalizabilidad a las actuales mediciones del rendimiento (Cronbach y otros, 1997; Herman, 1997).

Por otra parte, también es importante resaltar el papel de otros diseños en marcos en la Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) y en los Tests de Referencia Criterial (TRC) y las nuevas direcciones que se van apuntando desde estos dos marcos de trabajo (Hambleton & Sireci, 1997). La virtualidad de estas mediciones radica en que pueden moverse en diferentes escenarios: evaluación de estándares de dominio, consecución y adecuación a objetivos de aprendizaje o evaluación del nivel de competencias desarrolladas por diferentes programas, detectar desviaciones y deficiencias en los sujetos y, adicionalmente, como medidas referidas a la norma. Efectivamente, son tests cuya diferencia fundamental con la evaluación normativa está en que pueden ser interpretados de acuerdo a criterios absolutos de calidad. Los tests normativos (TRN) presentan los resultados como desviaciones de los sujetos en un contenido especificado. La evaluación criterial, al contrario, más que comparar la ejecución del estudiante con la norma del grupo, mide el desarrollo del estudiante en una habilidad particular, evalúan la consecución de objetivos específicos de aprendizaje (Herman, 1997, Hambleton & Sireci, 1997). Estos tests, al estar diseñados desde el ámbito pedagógico para la evaluación pedagógica en el aula, pueden adoptar diversas formas de testaje, aunque rara vez son descritos como tests diagnósticos. En principio, se consideran destinados para definir las áreas de una materia de aprendizaje en la que los alumnos fallan según ciertos niveles criteriosales, y normalmente no son contemplados como reveladores de causas subyacentes a esas dificultades. La pretensión de poder usarlos para diagnosticar se basa en la naturaleza misma del fallo del alumno. En cuanto al nivel de utilización de los TRC, en el contexto norteamericano algunos informes indican que es equiparable al de los TRN. En nuestro contexto obtuvo cierta notoriedad la experiencia aislada realizada por Rivas y colaboradores (1989) en el «Proyecto Valencia».

En la evaluación del rendimiento de los sujetos con problemas de aprendizaje se encuentran otras técnicas alternativas no estandarizadas de recogida de la información: observación, pruebas de ejecución, destrezas, entrevista, simulaciones, etc. Probablemente lo que unos llaman técnicas novedosas otros recuerdan que se trata de desempolvar viejos usos del magisterio controlados actualmente por una mayor fineza y precisión técnica y con un componente teórico más desarrollado. Y es que, como afirma Harsnisch (1994) con motivo de la presentación de un número monográfico sobre evaluación, se ha producido un cambio en el criterio de selección de instrumentos evaluativos. Se prefiere sobre todo que sean unos buenos modelos de acercamiento a la instrucción o a lo que los estudiantes deben hacer en clase. Destaca también los cambios que se están produciendo en la medición del rendimiento y en sus técnicas: observaciones por expertos en situaciones reales, análisis de las libretas de los alum-

nos donde reflejan sus experiencias, simulaciones por ordenador, respuestas cortas a preguntas sobre cómo planifican, analizan e interpretan sus trabajos, etc.

En nuestro contexto, la reforma educativa así como la mayoría de los desarrollos legislativos de nuestras comunidades autónomas, pretende impulsar una evaluación interactiva y dinámica del rendimiento. Se habla de establecer niveles de competencia curricular, de conocer el grado de consecución de ciertas tareas en diferentes áreas, de saber determinar qué aprendizajes puede un alumno realizar solo y/o con ayuda, de conocer las características de sus aprendizajes, cómo afronta las tareas, etc. Todo ello, valorado en los escenarios de los equipos psicopedagógicos, con la participación de profesores y demás profesionales. Parece que se pretende promover, además de un clima colaborativo en la evaluación, la incorporación de ciertas estrategias e instrumentos más contextualizados con el curriculum: cuestionarios, *checklist*, entrevistas, rendimiento en situaciones, análisis del rendimiento en tareas de tiempo ilimitado, proyectos, portfolios, observaciones, anecdóticos, etc.

Nuevas tecnologías

Los sistemas integrados de valoración diagnóstica-intervención y las nuevas tecnologías merecen unas líneas como elementos de evaluación por cuanto pueden suponer un reto en la investigación evaluativa. El papel de la inteligencia artificial puede resultar útil en la elaboración de programas de intervención y de evaluación. Existen sistemas expertos microcomputerizados en educación que básicamente combinan la información suministrada por el usuario y la que contiene el propio sistema experto. En otro lugar (Alfaro y Marí, 1992) mencionamos algunos de ellos relacionados con la elaboración de diagnósticos y de programas educativos individualizados. La incorporación de estas tecnologías en la evaluación diagnóstica es un camino inevitable a recorrer y con mayor motivo por el constante bombardeo de productos, cada vez más asequibles, de hardware y de software. Sin embargo, habrá que ser cautos con el sustrato teórico y psicológico de tales desarrollos tecnológicos. Las posibilidades pueden ser estupendas pero es preocupante que las ejecuciones y tareas que realiza un usuario dependa más de las limitaciones físicas y/o funcionales de los equipos y del ingenio de sus programadores que de unos principios psicológicos o de aprendizaje claros. Probablemente, ocurra algo semejante a lo expuesto antes en relación a las nuevas tecnologías neurofisiológicas, que el desarrollo tecnológico va por delante y a la espera de una clarificación diagnóstica sería o de una investigación básica inserta en los procesos y en la realización de tareas escolares. La finalidad no es usar correctamente o seguir los vericuetos de un dispositivo sino desarrollar otras habilidades escolares básicas, entre las que también se podría incluir la informática en ciertos niveles, y practicarlas de una forma razonablemente experta.

Portfolio

Es factible realizar la evaluación de los sujetos a partir de una carpeta-dossier (*portfolio*) en la que se incluyan una selección de las realizaciones, trabajos, proyectos y

opiniones de los sujetos en un área determinada y a lo largo de un período temporal establecido. En opinión de S.G. París (citado por Meltzer y Reid, 1994) el *portfolio* debería incluir tres áreas: las percepciones y motivaciones de los estudiantes, los procesos y estrategias que usan en las situaciones de aprendizaje y su rendimiento y ejecuciones. Esta estrategia evaluativa puede dar más pistas sobre el rendimiento real del sujeto en tareas contextualizadas en el curriculum además de servir de instrumento para analizar su progreso. Sin embargo, el *portafolios* no puede considerarse sólo como un instrumento para la evaluación, es al mismo tiempo un elemento de trabajo y de reflexión incrustado en la propia instrucción donde se concretan y registran aspectos relevantes relacionados con la misma. Esta característica de inmediatez hace que el sistema de implantación, su finalidad y usos sean variados. Así, algunos pueden utilizarlo como apoyo en las entrevistas con los padres u otros profesionales, para promover la autoevaluación de los estudiantes, como elemento de adscripción a programas específicos, para registrar documentos que indiquen el avance (escritos, reflexiones, actitudes, objetivos, habilidades, anécdotas...), etc. Significa esto que el *portafolios* no es un fin en sí mismo sino un *registro* selectivo del rendimiento del alumno y de su progreso.

A pesar de ello, en algún estado (Oregón, California, Vermont, etc.) han intentado la elaboración de criterios comunes así como su utilización opcional para acreditación de competencias en escuelas superiores, etc.). Nos encontramos así con una aparente paradoja. El *portafolios*, por una parte, está concebido dentro de un paradigma de evaluación dinámica y holística, dependiente en gran medida del contexto donde se desarrolla la instrucción, de las interacciones entre alumno y profesor, o entre iguales, y en donde se refleja el establecimiento de pactos o unidades de análisis dentro de escenario determinado. Por otra parte, existe una necesidad de normalización, casi incompatible con la utilización del *portafolios*, pretendida por las agencias educativas de aquel país en cuanto a la homologación, certificación de competencias de los alumnos, registro de competencias para empleadores, estandarización, etc. El *portafolios* supone básicamente el acercamiento a una evaluación auténtica y una forma de substituir o completar los informes estandarizados clásicos por otros que reflejen mejor el progreso. Esa es la paradoja, el compromiso con el contexto curricular y el desarrollo de una evaluación auténtica frente a las exigencias del sistema educativo para que los centros de formación cumplan con ciertos estándares en determinados niveles educativos y se evite la subjetividad y falta de consenso derivados del *portafolio*.

Sin embargo, el contexto natural en el que se ha desarrollado el *portafolios* es dentro del paradigma del constructivismo. Pensemos por un momento el proceso interactivo que supone la clarificación con el alumno de los criterios que se pretende conseguir, empezando por establecer un vocabulario común y básico para el diálogo, el proceso de poder abrir un compromiso para el desarrollo de la autorreflexión o del pensamiento crítico, o el propio conocimiento del contenido y habilidades a alcanzar. Realmente, el pacto en sí puede suponer un cambio de actitud del estudiante ante sus aprendizajes, una autorregulación y reflexión sobre los mismos y su significado. El efecto en los aprendizajes no es por el *portfolio* o su sistema, sino por lo que conlleva de

pacto o de establecimiento de un programa aceptado. En este caso, sería mejor hablar del establecimiento de un «programa-portfolio». Así, el *portfolio* como indican Arter y otros (1995) ofrece las siguientes ventajas: a) da un conocimiento más amplio y en profundidad de lo que los estudiantes saben y pueden hacer; b) la evaluación está basada en mayor grado sobre un trabajo auténtico del alumno; c) proporciona un suplemento o alternativa a los cartillas-informes y a los tests estandarizados, y d) es el mejor camino para comunicar el progreso de los alumnos a los padres.

En cualquier caso, puede suponerse que bastante del éxito en la implantación del *portafolios* dependerá de la habilidad y buen hacer del profesor, de su gestión y conocimiento de las estrategias de aprendizaje y de su materia, de su empatía, etc. En nuestra opinión la importancia del *portafolios* radica en el hecho de generar, clarificar y conseguir un diálogo participativo con el maestro sobre el proceso y posibles logros del aprendizaje.

El *portafolios* también se ha introducido en otros ámbitos de la evaluación psicopedagógica, como es el desarrollo de la carrera. Así, se han elaborado guías con estándares o competencias y pautas-guía para la autorreflexión: autoconocimiento, planificación y exploración de carreras, roles de la vida, desarrollo educativo, etc. El reto es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de conocer los principales elementos sobre los que pueden ser evaluados. (Lester y Perry, 1995).

Evaluación auténtica

Cuando se habla de alternativas a la evaluación del rendimiento no sólo encontramos el término portafolios, también existen otros instrumentos y sistemas complementarios para llegar a un conocimiento más preciso, significativo y auténtico del rendimiento: observaciones de los profesores, checklist y guías para observar el desarrollo en diferentes ámbitos y dominios, sumarios e informes periódicos sobre tareas con guiones especificados, escalas Likert, proyectos, etc. En definitiva, se está hablando de lo que se ha llamado en el contexto constructivista el *authentic assessment*, es decir, una evaluación alejada de instrumentos artificiales que, por una parte, suponga una toma de decisiones basada sobre la comprensión completa, global, significativa y real de los procesos de aprendizaje y de su significado y, por otra, que represente una visión holística de su progreso, de la construcción de sus aprendizajes, de sus experiencias en el desarrollo de los mismos e incluso de las actividades e interacciones con el profesor u otros compañeros. La evaluación auténtica considera, pues, personas, familias, tareas y ambientes.

Asimismo, queremos indicar que el significado de este término es amplio y, consecuentemente, aunque este enfoque se asocia con la utilización del portafolios, existe una variedad de instrumentos alternativos para la evaluación. En principio, y a la luz del repaso de estudios realizado, vemos que caben diferentes instrumentos y concepciones diversas acerca del aprendizaje o de la inteligencia (Piaget, Gardner, etc.) pero con un elemento común: el punto de mira es global, multidimensional, y se dirige más al proceso de aprendizaje que a los resultados medibles con herramientas descontextualizadas.

Llega a nuestra manos algunos documentos y estrategias utilizados por la pequeña escuela pública «Nueva Escuela del Bronx» (Falk, 1994) y observamos en primer lugar una organización de las clases heterogénea, con diferentes edades, y estructurada para animar la colaboración entre el claustro, los estudiantes y las familias. El sistema de evaluación está dirigido hacia los procesos instructivos y supone un acopio de registros descriptivos del progreso de los alumnos con anotaciones del profesor y de los alumnos, muestras del trabajo de los alumnos en portfolios, autorrelatos, etc. Habría que destacar la perspectiva de un proceso colaborativo y activo en donde se pretende que cada alumno encuentre y de sentido a sus experiencias. El estudio del progreso del alumno es compartido y contrastado con los profesores, alumnos y familia desarrollándose diferentes estrategias para ello: informes del progreso, juicios descriptivos del niño, informe-cuestionarios para los profesores sobre diferentes áreas (social, comportamental, lenguaje, etc.), encuentros y reuniones con las familias y las personas que son significativas para el niño, se cuenta también con su presencia, cartas manuscritas periódicas de los profesores y del director a las familias, elaboración de revistas por parte de la asociación de padres, etc. Este documento-dossier acaba presentando lo que para nosotros es importante, el soporte bajo el que se sustenta el *authentic assessment*, que es la reorganización del staff del centro, su calendario, el establecimiento de espacios curriculares para estructurar el tiempo para generar la comunicación y la evaluación, el diálogo entre el profesorado, el enfoque colaborativo y el impacto en las familias del propio estilo evaluativo.

Este planteamiento alternativo de la evaluación involucra a todos los elementos del sistema escolar y supone un replanteamiento del rol clásico y funciones de los profesores y psicopedagogos, además de una voluntad decidida por parte de la comunidad escolar donde se encuentra la escuela y de una determinada filosofía de la educación. La complejidad de estas estrategias hace difícil que estas experiencias sean masivas.

CUANTIFICACIÓN Y SONDEOS SOBRE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Desde una perspectiva cuantitativa, una estrategia para valorar las tendencias en la evaluación psicopedagógica ha sido realizar *estudios bibliométricos sobre la producción científica*. Esta tarea puede suponer varios años de investigación y su utilidad puede no compensar el esfuerzo realizado. Alfaro y Pérez-Boullosa (1985 y 1986) promovieron una serie de estudios bibliométricos encaminados a explorar las tendencias en orientación y en dificultades de aprendizaje para el quinquenio 1980-85 a partir del *ERIC-CIJE* y del *Social Sciences Citation Index* (Megias, 1986, Chilet, 1985, etc.). Ya entonces las tendencias en las producciones científicas internacionales relacionadas con estas materias iniciaban una apertura hacia nuevos cambios en la investigación sin dejar en absoluto las temáticas clásicas relacionadas con los correlatos orgánicos y/o neurobiológicos de la conducta. Podríamos resumir que en la literatura científica convivían diversos paradigmas: psiconeurológico, conductual, instruccional, clínico, psicométrico, cognitivo, etc. Se detectaba asimismo la presencia de estudios relacionados con variables pedagógicas (interacciones, profesores, programas, actitudes...), eco-

lógicas y sociales. Lógicamente, los procedimientos de evaluación utilizados se relacionaban con los utilizados por los propios paradigmas.

Desde entonces y esporádicamente han ido apareciendo en nuestro país estudios semejantes, también cuantitativos, que presentan distintos análisis sobre la producción científica psicopedagógica en diferentes contextos: tesis doctorales, revistas especializadas, congresos, actas, etc. Un estudio cuantitativo sobre estos informes o sobre otras publicaciones periódicas, que no deseamos ahora, probablemente documentaría la valoración cualitativa que estamos realizando en este artículo.

Otra forma de acercamiento al tema es preguntar directamente a los investigadores sobre sus herramientas de exploración. Caballero y otros (1995) realizaron un *sondeo* por encuesta entre profesores universitarios —teóricamente encargados de la formación de psicopedagogos— sobre los instrumentos diagnósticos más utilizados en sus investigaciones. Aceptando las considerables limitaciones técnicas de este sondeo, destacamos sin embargo, como indicios, la extensa utilización de instrumentos clásicos: cuestionarios, encuestas y entrevistas (60%) y de tests psicométricos (52%) frente a otras estrategias evaluativas más cualitativas o sistemas de evaluación alternativos, cuya utilización en ningún caso alcanzó el 7%. A ello, se le puede añadir que la *evaluación de sujetos* (80%) es el ámbito de diagnóstico más ampliamente estudiado. Si se pudieran extraer consecuencias de este sondeo diríamos que aún queda un largo camino por recorrer hacia una evaluación psicopedagógica integrada en el currículum.

Si nuestra percepción es adecuada, nos atrevemos a concluir que, en problemas de aprendizaje, continúan conviviendo los mismos paradigmas de trabajo que antes, si bien hay una mayor presencia en la investigación, que no en la práctica, de estudios sobre desarrollos cognitivos y metacognitivos, aplicaciones de nuevas tecnologías y, de una manera muy tímida, algún trabajo reflexivo que enmarca la intervención en contextos más amplios relacionados con el funcionamiento organizativo del propio sistema educativo. Desde un punto de vista crítico, echamos en falta en nuestro contexto estudios evaluativos sobre la consistencia de los procesos de intervención psicoeducativa y sobre los mismos procesos de aprendizaje.

¿ESTÁ CAMBIANDO EL ROL Y LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO?

El hecho de que se vaya estableciendo en el sistema educativo una cierta cultura participativa, colaborativa, una mayor atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, un replanteamiento de funciones, roles, etc. es consecuencia de la influencia de un conjunto global de factores sociales y de cambios en la estructura del propio sistema educativo. El psicopedagogo tiene que ir acomodándose y resituarse dentro del sistema. Algunas de sus funciones quedan vagamente definidas por el legislador y otras van a depender de las actitudes personales, de los escenarios escolares particulares y del desarrollo paulatino de las reformas educativas. Tradicionalmente, cuando se presentan problemas en los aprendizajes escolares se recurría a este profesional para buscar una evaluación estandarizada y/o una guía para una ayuda

complementaria. Actualmente, como se ha visto antes, se empieza a hablar de otro tipo de evaluación más relacionada con el currículum y con la instrucción. Sin embargo, ¿es cierto que se empieza a producir este cambio en la práctica profesional y en las actitudes? Algunos estudios realizados a principios de esta década pueden revelarnos algo sobre el estado de la cuestión.

A principio de los 90 se realizaron algunas encuestas entre profesionales sobre los sistemas y procedimientos de evaluación diagnóstica que utilizaban. Un buen ejemplo de estas consideraciones lo encontramos en el trabajo de Ross (1995). A través de una investigación de encuesta con una muestra representativa y seleccionada a partir de un directorio oficial norteamericano de 13.921 psicólogos escolares pretende obtener, entre otras cuestiones, información sobre: *a)* los procedimientos que son recomendados en sus distritos (settings) para la identificación de las discrepancias entre el rendimiento y aptitudes, *b)* los procedimientos que habitualmente utilizan y *c)* las dificultades que encuentran para seguir las recomendaciones de las agencias educativas.

Antes de nada, resaltar dos cuestiones previas: que casi la mitad de la muestra utiliza más del 40% de su tiempo en actividades relacionadas con la planificación, evaluación e identificación de sujetos con problemas de aprendizaje, y que el criterio de discrepancia entre rendimiento y aptitud tiene una considerable importancia en la evaluación.

En lo tocante al seguimiento de los procedimientos recomendados (*a*) por las autoridades educativas, el 85,9% afirma que toman en consideración las orientaciones de las agencias que especifican criterios cuantitativos. Entre estos, los procedimientos más habituales (*b*) para detectar las discrepancias se reparten como sigue: juicios clínicos (39.8%), diferencia entre puntuaciones estándar actuales en habilidad y tests de rendimiento (71.1%), modelo de regresión (29.7%), desviación en la fórmula de expectativa en relación al nivel esperado basado en el CI o en la EM (28.9%), desviación del actual grado o nivel del edad (22.9%), porcentaje de retraso en el funcionamiento por debajo de un cierto porcentaje comparado con sus iguales (6.4%) y en el apartado «otros» (9.6%) apuntan generalmente otros criterios como los relacionados con los de exclusión u otras alternativas a los tests estandarizados de rendimiento. Menos de un 3% utiliza la casilla reservada para métodos alternativos a los cuantitativos.

Por estos datos, vemos que existe un énfasis en las comparaciones basadas en puntuaciones estándar sin dejar de lado el criterio de los juicios clínicos de estos profesionales. Las prescripciones y guías evaluativas de las agencias educativas y las decisiones políticas han jugado un papel determinante para la adopción de estas estrategias evaluativas, así como las asociaciones profesionales que han pretendido pactar y establecer criterios para la definición de las dificultades de aprendizaje. En la actualidad, parece que ha decaído esa preocupación por la definición de criterios estándares.

Bahr (1996) realiza otro interesante sondeo por encuesta acerca de la congruencia entre la conducta de los psicólogos escolares y sus actitudes hacia la reforma educativa en USA. El trabajo, responde a la pregunta de este apartado aunque también en otro contexto cultural. Por un lado, informa sobre la cantidad de tiempo empleado, «actual» y «deseado», en 10 tipos de actividades relacionadas con su tarea. Nos parece

ilustrativo citarlas aquí, junto con el tiempo «actual» empleado, por el consenso que supone esta categorización y por la descripción de su propia actividad: evaluación cognitiva (24.59), evaluación socioemocional (8.02), evaluación basada en el currículum (2.00), observación de clases (6.07), redacción de informes escritos (15.24), intervención/consulta individual con otros educadores o padres (9.40), intervención/consulta grupal (equipos de intervención...) (6.51), asesoramiento individual —*counseling*— (11.79), reuniones relacionadas con comités de planificación de programas educativos individualizados (10.91) y otros.

En general, los psicólogos escolares emplean bastante tiempo en la *evaluación cognitiva*, en la *redacción de informes escritos* y en el *counseling*. Las actividades asociadas a nuevas estrategias evaluativas ocupan un menor espacio de tiempo. Consecuentemente, la variable *evaluación cognitiva (ec)* es la única que presenta diferencias significativas al separar dos grupos de profesionales: los que realizan más de 101 adscripciones (*referrals*) por año (36.13 en «*ec*») de los que realizan menos de 25 asignaciones por año (17.03 en «*ec*») que, aunque dedican mayor tiempo al *counseling* que los anteriores, no destacan tampoco por su mayor dedicación a «*actividades de consulta con profesores o con equipos de intervención*». Parece que tampoco tienen suficiente tiempo para estas cosas. Por otra parte, los análisis de regresión efectuados indican que la categoría «evaluación basada en el currículum» es el predictor más fuertemente relacionado con las actitudes positivas hacia la reforma.

Nos parece todavía de mayor interés la tercera parte del informe por cuanto que se llega a valorar ciertas actitudes de estos profesionales hacia la reforma a través de una escala, del tipo diferencial semántico, de 21 ítems agrupados en categorías distintas a las anteriores. En principio, hay que destacar que las respuestas en su conjunto indican que los psicólogos escolares *ni están a favor de un estilo de práctica evaluativa tradicional ni tampoco a favor de las nuevas estrategias o tendencias* relacionadas con la reforma educativa de su país, sobre todo y curiosamente, en lo que respecta a las áreas de *evaluación* y de *clasificación*. Su actitud en general parece ser neutra. Indicamos a título ilustrativo los ítems —enunciados de forma abreviada— por los que se puede diferenciar un mayor respaldo hacia *nuevas estrategias evaluativas*:

La evaluación encaminada al desarrollo de la intervención; a su diseño; a la evaluación y análisis de datos de las intervenciones; al seguimiento de las mismas; la importancia en la recogida de datos y establecimiento de líneas base; el mayor conocimiento sobre la instrucción, y sobre cuestiones de actividades de intervención y de entrenamiento hacia éstas.

Estos resultados vienen a corroborar la inquietud, expuesta antes, por asociar la evaluación a los procesos instructivos. Bahr, por el contrario, deja abierta la sugerencia de que el comportamiento en estos ítems puede estar asociado más bien con un grupo de habilidades en las que el psicólogo no se considera bien preparado que como una expansión de su rol profesional.

Más recientemente, Mercer y otros (1996) ofrecen un informe sobre los departamentos de educación de 51 estados en relación a, entre otras cosas, los procedimientos de identificación y de operacionalización utilizados. En su estudio comparan los datos de 1996 con otros publicados 1990 y realizados por ellos mismos al objeto de determi-

nar las tendencias actuales. Los procedimientos o criterios de evaluación han sido clasificados en las siguientes categorías: puntuaciones estándar (42% de los estados), desviaciones estándar (54%), fórmula de regresión (32%), WISC-III verbal v. rendimiento (2%), discrepancia del 40%-50% o más (4%); discrepancia grado-nivel (6%) y sin establecer ninguna operacionalización (32%). Todas las categorías se mantienen constantes a lo largo de los años de estudio comparados excepto la última que ha ascendido un 8% entre 1990 y 1996. Los autores observan que existe un importante consenso entre los estados sobre los criterios y procedimientos de identificación y emplazamiento de los niños con problemas, probablemente debido a las orientaciones, protocolos o guías emitidas por las autoridades educativas, aunque sin embargo la decisión final siempre está a cargo del equipo multidisciplinar. También existe un consenso entre los componentes incluidos en los criterios, de tal forma que más del 94% de los estados incluyen en sus criterios el análisis de procesos, del lenguaje, del rendimiento académico (lectura, escritura, ortografía y aritmética) y de otros componentes de exclusión. En cualquier caso, insistimos en que este estudio se ha realizado sobre los informes emitidos por los departamentos de educación de 51 estados en relación a los criterios que manejan sobre dificultades de aprendizaje.

Todos estos datos vienen a abundar en la preocupación existente en ese contexto por aunar y operacionalizar criterios de evaluación entre los diferentes estados. Así, la búsqueda de una operacionalización de dificultades ha llevado recientemente (1998) al NJCLD a publicar el acuerdo alcanzado por 9 asociaciones profesionales sobre el *proceso y pasos a seguir en la evaluación* de las dificultades de aprendizaje, tomando como guía del mismo los cinco concidos constructos sobre los que se basa la definición de dificultades de aprendizaje. Se establecen cuatro pasos en el proceso general de evaluación y en cada de ellos se especifica el propósito, las cuestiones-clave a plantearse en cada paso, el proceso a seguir por el equipo de evaluación, incluso los instrumentos y áreas a evaluar y las alternativas que se pueden adoptar en la toma de decisiones.

Por otra parte, si contemplamos los sondeos realizados en nuestro contexto, Sobrado y otros (1994 y 1995) han realizado estudios de encuesta a psicopedagogos sobre la valoración de su tarea orientadora. Se destaca que los principales factores relacionados con la actuación psicopedagógica son: la orientación de alumnos; el rol de asesor técnico, y el de apoyo al profesorado y equipos directivos de centros. Por otro lado, de un total de 15 cuestiones referentes a habilidades y competencias profesionales, éstos consideran de una manera más positiva: el diagnóstico de escolares con necesidades educativas especiales; la elaboración de diseños y programas de orientación y la capacidad de trabajo en equipo. No tenemos datos sobre la cantidad de tiempo empleado en cada una de ellas.

La pregunta del epígrafe sigue estando abierta. En nuestra opinión y a la luz de los trabajos recogidos, de la observación cualitativa de nuestro contexto profesional y de la literatura divulgativa al uso, no podemos afirmar que realmente se haya producido un cambio generalizado en las prácticas y actitudes evaluativas. Parece que existe una contenida resistencia a substituir los esquemas tradicionales de evaluación por otras alternativas centradas en los procesos instructivos. Entendemos que pueden existir

múltiples razones, de bote y voleo, sugerimos: la falta de una implicación auténtica del colectivo educativo en las nuevas reformas educativas, el temor a perder cierto estatus científico y profesional, la percepción de un caos metodológico, la falta de preparación o entrenamiento en técnicas y procesos instructivos, la dispersión teórica en los avances de la investigación, etc.

Por otra parte, el profesional puede encontrarse con el dilema de realizar una evaluación adecuada que responda a criterios estables comunmente aceptados por la comunidad científica, política o social imperante o, por el contrario, de responder a criterios más contextualizados con los ambientes curriculares y contextos socioculturales en los que está inserta la escuela. En cualquier caso, la disyuntiva evaluativa proviene de una paradoja real —apuntada antes— derivada del hecho de tener que atender, por un lado, a las necesidades de cada uno de los sujetos evaluados y procurar su óptimo desarrollo aceptando de una forma auténtica la diversidad y, por otro, tener que responder a criterios o estándares de rendimiento o de promoción dentro del sistema educativo. Samuel Fernández (1995) apunta como posible solución la aplicación del análisis 20/20 de Reynolds por el que se evita cualquier etiquetaje y facilita la comparación del rendimiento por niveles entre diferentes escuelas, distritos, etc. Sin embargo, una de las grandes diferencias que encontramos entre nuestro contexto y otros es la falta de instrumentos estandarizados para medir el rendimiento académico. Esto hace que los procedimientos de evaluación se desplacen al análisis de otras áreas aptitudinales y/o cognitivas. Desde esta perspectiva difícilmente se podrá avanzar en el análisis de los procesos o del rendimiento.

CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que existe una reflexión desde los distintos acercamientos teóricos que buscan una mayor aproximación —en diferente grado— a la intervención y al contexto curricular. Esto supone la revisión del rol del psicopedagogo escolar enmarcada dentro de la perspectiva del profesional en colaboración. Clásicamente, a este profesional se le pedían distintas funciones: informar y tomar decisiones sobre identificación, clasificación, emplazamiento, planificación de intervenciones y evaluación de logros. Para ello se recurría al testaje a partir de técnicas psicométricas o estandarizadas de otro tipo. Los psicopedagogos se convirtieron en los *guardabarreras* de los servicios educativos especiales. Ahora, los cambios en el sistema escolar, la aceptación de la diversidad y la integración y el mayor refinamiento de los sistemas de medición y de su concepto van a suponer una revisión de las prácticas evaluativas (Taylor y otros, 1993). El actual contexto ético, político, legal y educativo obliga a replanteamientos de los propósitos, estrategias y proceso de evaluación. Se prefiere adentrarse en la prevención, en el diagnóstico sobre la intervención más que en el etiquetaje y en el establecimiento de nuevas técnicas de innovación curricular. Las tendencias actuales enfatizan más una evaluación para la enseñanza (*Assessment for Teaching*) que explore los procesos y progresos de los estudiantes, sus estrategias, a fin de moldear el proceso de enseñanza. Esto conlleva un cambio en el modelo y en las tareas asignadas al profesor tanto del aula ordinaria con del especialista. Para conseguir esta mejora en

la enseñanza se deberían desarrollar programas instructivos de entrenamiento para los futuros profesores encaminados a la gestión y planificación de la clase, al trabajo en colaboración, etc. (Hasbrouck, 1997; Marks & Gersten, 1998). Lo mismo ocurre con el psicopedagogo. Popham (1995) insiste en que los psicopedagogos deben de constituir un sólido soporte para los profesores y para la introducción en la escuela de nuevas técnicas alternativas de evaluación llegando a afirmar que «*Los orientadores que no conozcan lo relacionado con los portfolios o con los tests de rendimiento no son capaces de ayudar*».

En cuanto a otras consideraciones teóricas, normalmente, las conclusiones expresadas en las comunicaciones científicas por los defensores de cada uno de los paradigmas evaluativos son actualmente más cautas, no se habla de panaceas sino de resultados obtenidos en tales variables, medidas de tal o de cual forma, incluso, se apuntan las posibles deficiencias. En educación creemos que pocas teorías resisten a la falsación. A pesar de que alguien ha comentado que los paradigmas son modos incompatibles de ver los problemas, son gestalts diferenciadas, la necesidad de una virulencia agresiva en la falsación, en nuestra opinión, va disminuyendo actualmente. Los científicos y los profesionales son conscientes de que cualquier radicalismo en la defensa de un paradigma puede fracasar al ser evaluado con criterios o constantes universales. El éxito de un planteamiento evaluativo o científico no puede fijarse sobre criterios universales, estará en función de otras variables, para Khun, en la promesa de éxito discernible con ejemplos seleccionados. Cualquier técnica o estrategia evaluativa siempre está sujeta a un tipo de fracaso explicativo. Por ello, se acepta cada vez más una dinámica multidimensional en los criterios evaluativos, una integración de campos explicativos, una consideración a los escenarios naturales de evaluación y la apertura a nuevas técnicas de exploración. Lo importante es el proceso de emergencia de nuevos planteamientos. La cohabitación de múltiples esquemas o estrategias evaluadoras es aceptada habitualmente siempre que se demuestre que nadie desea imponer nada y que se acepten además del mérito, calidad y significación de una evaluación, sus posibles deficiencias explicativas o la valoración de la efectividad/coste del procedimiento adoptado. En problemas de aprendizaje se exigirá, adicionalmente, que el predominio de una determinada técnica exploratoria, sea cual fuere, no determine el futuro o el posible desarrollo de una persona.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, H.S. (1989). Beyond the Learning Mystique: An interactional Perspective on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (22), pp. 301-304.
- ALFARO, I. (1994). Diagnóstico y Evaluación. *Revista Investigación Educativa*, 23 (1), 577-583.
- ALFARO, I. y MARÍ, R. (1990). El equipo y las sesiones de valoración diagnóstica ¿Dónde está el problema? *Bordón*, 42 (1), 45-64.
- ALFARO, I. y PÉREZ-BOULLOSA, A. (1985). Las dificultades en el aprendizaje: estudio de la red básica de comunicación científica a través del «Social Sciences Citation Index», *Revista Española de Pedagogía*, 168, 237-254.

- ARTER, J.A. & JENKINS, J.R. (1979). Differential Diagnosis-Prescriptive Teaching: A critical Appraisal. *Review of Educational Research*, **49** (4), 517-555.
- ARTER, J.A. y otros. (1995). Portfolios for Assessment and Instruction. *ERIC Digests*. ED388890.
- BAHR, M.W. (1996) Are school psychologist reform-minded? *Psychology in the Schools*, **33** (4), 295-307.
- BARTOLI, J.S. (1989). An Ecological Response to Cole's interactivity alternative. *Journal of Learning Disabilities*, **5** (22), pp. 292-297.
- BIGLER, E.D.; LAJINESS-O'NEILL, E. & HOWES, N.L. (1998). Techonology in the Assessment of Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, **31** (1), 67-82.
- CABALLERO, A.; GARCÍA, N.; LÁZARO, A. y MUNICIO, P. (1995). Perspectivas en la elaboración de instrumentos diagnósticos. *VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Avances en la investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica: Aportaciones teórico-prácticas*. Ponencia II. Valencia, 20-22 de Setiembre de 1995. A.I.D.I.P.E. pp. 23-28.
- CHILET, M.J. (1986). *Productividad de autores y revistas en el área de la Orientación Educativa: Un análisis bibliométrico a través del Current Index Journal Citation*. Tesis de Licenciatura, Inédita. Valencia: Universidad de Valencia.
- COLES, G. (1987). *The learning mystique: A critical look at «learning disabilities»*. New York: Pantheon Books.
- CRONBACH, L.J.; LINN, R.L.; BRENNAN, R.L. & HAERTL, E.H. (1979). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, **57** (3), 373-399.
- DOCHY, F.J.R.C. & MOERKERKE, G. (1997). Assessment as a major influence on learning and instruction. *International Journal of Educational Research*, **27** (5), 415-432.
- FALK, B. (1994). *The Bronx New School. Weaving Assessment into the Fabric of Teaching and Learning. A Series on Authentic Assessment and Accountability. National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching*. Box 110, Teachers College, Columbia University, New York, NY — 10027.
- FERNÁNDEZ, S. (1995). Análisis 20/20. Identificación de N.E.E. por niveles de aprendizaje.. En A.I.D.I.P.E. (com. 1995). *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 119-122). Valencia: A.I.D.I.P.E.
- FREEDMAN, J. (1995). Comments on Meagham and Casas' «On the Testing of Standards and Standardized Achievement Testing». *Interchange*, **26** (1), 59-71.
- GARDNER, H. & HATCH, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Research*, **18** (8), 4-9.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K.R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *The Journal of Special Education*, **28** (3), 275-289.
- GREDLER, G.R. (1997). Intervention programs for young children with learning problems. *Psychology in the Schools*, **34** (2), 161-169.
- GROBECKER, B. (1998). The new science of life and learning differences. *Learning Disability Quarterly*, **21** (3), 207-227.

- HAMBLETON, R.K. & SIRECI, S.G. (1997). Future directions for norm-referenced and criterio-referenced achievement testing. *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 379-393.
- HARSNISCH, D. (1994). Performance assessment in review: new directions for assessing student understanding, *International Journal of Educational Research*, 21 (3), 341-350.
- HASBROUCK, J.E. (1997). Mediated peer coaching for training preservice teachers. *The Journal of Special Education*, 31 (2), 251-271.
- HERMAN, J.L. (1997). Large-scale assessment in support of school reform: Lessons in the search for alternative measures. *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 395-413.
- LESTER, J.N. & PERRY, N.S. (1995). Assessing Career Development with Portfolios. *ERIC Digests*. ED391110.
- LOHMAN, D.F. (1997). Lessons from the history of intelligence testing. *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 359-377.
- MARKS, S.U. & GERSTEN, R. (1998). Engagement and disengagement between special and general educators: an application of Miles and Huberman's Cross-case Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 21 (1), 34-56.
- McNAMARA, K.M. & HOLLINGER, C.L. (1997). Intervention-based assessment: Rates of evaluation and eligibility for specific learning disability classification. *Psychological Reports*, 81, 620-622.
- MEAGHAN, D.E. & CASAS, F.R. (1995). On the Standardized Achievement Testing: Response to Freedman and Wilson and a Last Word. *Interchange*, 26 (1), 81-96.
- MEAGHAN, D.E. & CASAS, F.R. (1995). On the Testing of Standards and Standardized Achievement Testing: Panacea, Placebo, or Pandora's Box. *Interchange*, 26 (1), 33-58.
- MEGÍA, J.M. (1986). *Productividad de autores y revistas en el área de la Excepcionalidad: Un análisis bibliométrico a través del Current Index Journal Citation*. Tesis de Licenciatura, Inédita. Valencia: Universidad de Valencia.
- MELTZER, L. & REID, D.K. (1994). New directions in the assessment of students with special needs: The shift towards constructivist approach. *Journal of Special Education*, 28, 338-355.
- MERCER, C.D.; JORDAN, L. ALLSOPP, D.H. & MERCER, A.R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 19, 217-232.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (1998). Operationalizing The NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Learning Disability Quarterly*, 18 (3) 186-193.
- OLMOS ORTEGA, M.C. (1997). Desarrollo y validación del método de escritura Escrit. *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PÉREZ-BOULLOSA, A. y ALFARO, I. (1986). Revistas en Orientación: Estudio de la red de comunicación, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, VIII (1/2), 63-76.
- PIJL, Y.J. & PIJL, S.J. (1989). Are pupils in special education too «special» for regular education? *International Review of Education*, 44 (1), 5-20.
- POPHAM, W.J. (1995). New Assessment Methods for School Counselors. *ERIC Digests*. ED388888.

- RIVAS, F. y ALCANTUD, F. (1989). *La evaluación criterial en la educación primaria*. Madrid: C.I.D.E.
- RODRÍGUEZ TOMÁS, M.T. (1986). El aprendizaje de la escritura. Análisis psicológico y nuevo método. *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- RODRÍGUEZ, S. (1995). Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. En Oro, Castellano y Delgado (eds. 1995). *Tutoría y Orientación*. (pp. 119-135). Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- ROSS, R.P. (1995). Impact on psychologist of state guidelines for evaluating underachievement. *Learning Disability Quarterly*, **18**, 43-56.
- SCRUGGS, T.E. & MASTROPIERI, M.A. (1994-95). Assessment of students with learning disabilities: current issues and future directions. *Diagnostique*, **20** (1-4), 17-31.
- SECADAS, F.; RODRÍGUEZ, M.T. y ALFARO, I. (1994). *Escribir es fácil*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- SOBRADO, L. y PALACIOS, V. (1995). Valoración de la intervención psicopedagógica de los orientadores escolares. En A.I.D.I.P.E. (com. 1995). *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 415-418). Valencia: A.I.D.I.P.E.
- SOBRADO, L. y PORT, A.M. (1994). Competencias orientadoras para la diversidad cultural: Implicaciones en la formación y en el rol de los orientadores escolares. *Bordón*, **46** (4) 441-453.
- SØVIK, N. (1975). *Developmental Cybernetics of Handwriting and Graphic Behavior. An experimental system analysis of writing readiness and instruction*. Oslo: Universitets Forlaget.
- SPIEGEL, D. (1992). Blending whole language and systematic direct instruction. *The Reading Teacher*, **46**, 38-44.
- TAYLOR, R.L.; TINDAL, G., FUCH, L. & BRYANT, B.R. (1993). Assessment in the nineties: A possible glance into the future. *Diagnostique*, **18**, 113-122.
- WILSON, F. (1995). Standardized Tests: Comments on Meagham and Casas. *Interchange*, **26** (1), 73-79.

TRANSICIONES Y ORIENTACIÓN

Enric Corominas

Universitat de Girona

Sofia Isus

Universitat de Lleida

RESUMEN

Los diversos procesos de transición que se suceden a lo largo de la vida suponen períodos de adaptación constantes. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la persona. La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición. En este artículo hacemos especial incidencia en el itinerario académico y en el itinerario laboral. Las transiciones académicas han de facilitar la continuidad curricular entre ciclos o etapas y la adaptación a nuevos niveles. En el ámbito profesional destacan dos transiciones esenciales al inicio y final de la vida laboral: la inserción sociolaboral y la jubilación. A ellas, cabe añadir las transiciones ocupacionales —voluntarias o involuntarias—, que cada vez son más frecuentes en la actual organización del mercado de trabajo. En cada uno de estos procesos se requiere intervención orientadora que proporcione estrategias para el desarrollo personal y la integración social.

ABSTRACT

The several transition processes happening throughout life are periods of constant adaptations. Each transition process requires making decisions affecting in greater or a lesser degree all the aspects of the person. The vital course development embraces different transition realms. In this paper, we pay particular attention to the academic and occupational itineraries. The academic transitions have to facilitate the curriculum continuity between cycles or academic stages and the adaptation to new levels. In the professional world, two essential transitions are standing out: socio-professional insertion and retirement. To those one should add occupational

transitions —voluntary or not—, which are nowadays increasingly present in the labour market. In each of these processes, a guiding intervention is needed providing strategies for personal development and at the same time generating social integration.

I. INTRODUCCIÓN. CONCEPTO DE TRANSICIÓN Y CONCEPTO DE ORIENTACIÓN

La transición, según el diccionario de la Real Academia española significa:

«Acción de pasar de un estado a otro. Estado intermedio entre uno más antiguo y otro al que se llega en un cambio».

María Moliner la define como:

«Acción de cambiar o pasar de un estado, manera de ser, o manera de hacer una cosa a otra».

El concepto de transición en educación se relaciona con el concepto de estadio, etapa o período en que dividimos o secuenciamos la vida de una persona. Los estadios obedecen a evolución genética o a convenciones sociales.

La persona, en su desarrollo vital, va pasando por diversas etapas. Los cambios de un estadio a otro no ocurren de modo súbito o en un momento puntual, sino que abarcan el tránsito entre estadios y suponen períodos de adaptación. Las situaciones de transición, actúan a modo de puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que se opera la adaptación al cambio, en las diversas etapas de la vida profesional, familiar y social. Así, por ejemplo, La transición de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) al Bachillerato o Formación Profesional se inicia meses antes de concluir ESO y finaliza cuando el alumno se siente integrado en el nuevo nivel, siendo difícil establecer límites temporales debido a la notable variación individual.

Las transiciones suponen un cambio en el modo de ver nuestra vida. Comportan cambios de carácter psicológico (variaciones emotivas, redefinición del autoconcepto, distinto nivel de autonomía, ...) o sociológico (cambio de status, nuevas relaciones interpersonales, ...).

Schlossberg (1984) conceptualiza la transición como un hecho, acontecimiento o situación que produce una transformación en la comprensión de sí mismo y del entorno. Por consiguiente requiere un cambio en su comportamiento y sus relaciones. Contexto, previsión, generalización y duración de las transiciones, generarán diversas situaciones que influirán en los aspectos personales, familiares, escolares, sociales, relacionales económicos y de intereses y valores.

Las adaptaciones del individuo a las transiciones de la vida dependen básicamente de tres condiciones: a) Percepción de la transición (según el esquema propuesto: normal o anormal, temporal o permanente, etc.), b) Características del entorno previo

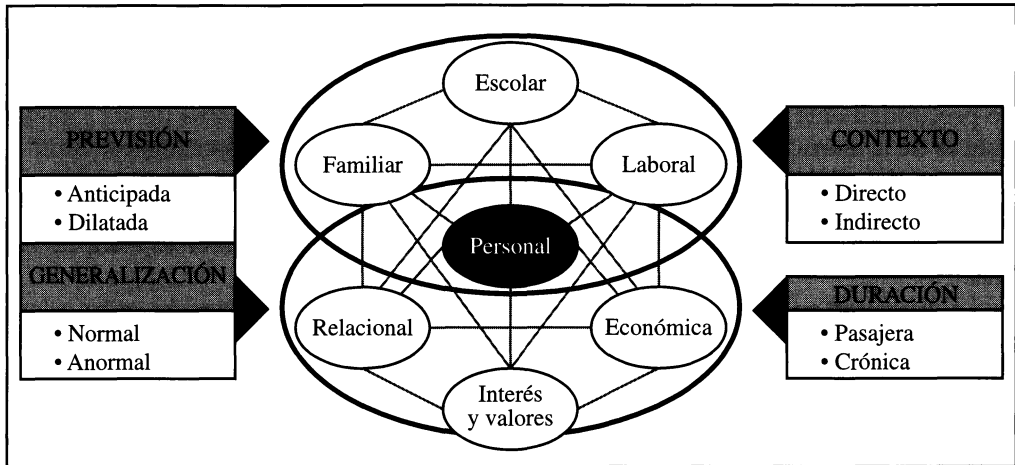


Gráfico 1

Representación holística del sistema de clasificación de las diferentes transiciones, propuesto por N.K. Schlossberg.

y posterior a la transición, y c) Características del individuo (rol de género, competencias psicosociales, etc.). Por tanto, las diferencias individuales juegan un papel importante en cómo se reacciona en las transiciones de la vida. Fuerzas internas —el temperamento, el carácter, la personalidad— y condicionantes ambientales facilitan o dificultan las transiciones.

Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor grado, todos los aspectos de la persona: deben aprenderse nuevos roles sociales, profesionales y familiares.

En cada transición el individuo debe realizar un doble acción, según Echeverría (1996):

- a) *Integrarse* en el nuevo rol hacia el que transita, adaptándose a la nueva situación.
- b) *Desarrollar su personalidad*, de tal modo que cada nuevo estadio posibilite la consolidación de alguna característica personal, en la tendencia hacia la autorrealización.

En las sociedades más antiguas estos procesos de transición estaban bastante definidos. El itinerario, entendido como «descripción de un camino o viaje, expresando los lugares por donde se ha de transitar», quedaba establecido por las normas sociales. El ciclo vital de la mayoría de las personas venía definido por su lugar de nacimiento, género, clase social, etc. Ciertos rituales regían los tránsitos de un estado a otro, regulaban los procesos a seguir. A modo de ejemplo podemos citar los diversos rituales que introducían los adolescentes en el mundo de los adultos.

En la primera mitad de este siglo aún se podía establecer ciertos patrones del ciclo vital, de itinerarios socioprofesionales más o menos regulares, sobre los que se han fundamentado no pocos modelos de orientación. Pero en pocos años se ha transformado profundamente la sociedad, tal como anunciaba Toffler (1980). Una de las características de la estructura social actual es la complejidad de roles profesionales, familiares y sociales, el desdibujamiento del ciclo vital (Castells, 1996). Roto el patrón de ciclo vital, sin reemplazarlo con otros procesos secuenciados, los itinerarios son cada vez más complejos. En consecuencia, las transiciones son numerosas, diversas e imprevisibles.

La dificultad en realizar la síntesis entre integración y personalización, entre adaptarse a las nuevas situaciones sin perder la estructura personal, requiere la intervención de profesionales de la orientación, que medien en este proceso.

Entre las diversas concepciones de la orientación, vamos a definir en qué sentido se va a utilizar a lo largo de este artículo.

Orientar en el proceso de transición es una tarea holística, que abarca la persona en todas sus facetas. Para ello, más que ayudar, aconsejar o asistir, consiste en *mediar*, *poner en contacto*, los aspectos personales con la nueva situación. Orientar significa capacitar a las personas para que tomen decisiones adecuadas. Cada transición es una oportunidad para adaptarse a la nueva situación, sin perder de vista el proyecto de vida y su tendencia hacia la autorrealización.

Así lo representamos en la figura 3. El triángulo inferior está compuesto por los determinantes personales y sociales. El conjunto de cualidades personales, limitaciones y experiencias configuran la personalidad, esencial en todo proceso de transición, para no perderse en el camino. Las variables del entorno, diferentes en cada transición, constituyen el otro vértice del triángulo. La toma de decisiones completa la figura.

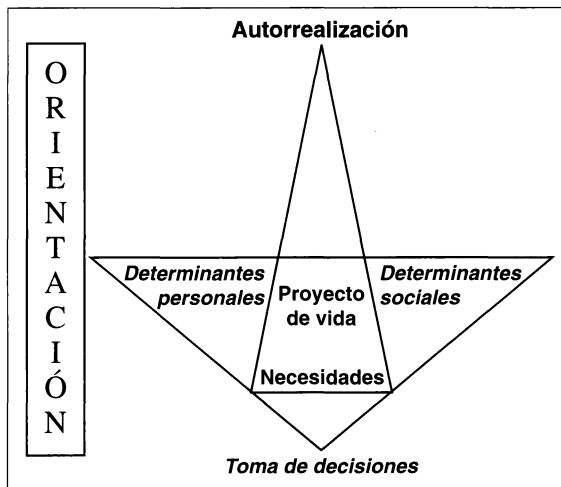


Figura 2

Concepción holística de la Orientación (Isus, 1995)

El triángulo superior indica los aspectos más trascendentes del proceso orientador. A semejanza de una catedral gótica, dónde la aguja apunta hacia el infinito, la persona necesita trascender su propia realidad y tender a la autorrealización. Para poder alcanzarla precisa ir cubriendo sus necesidades básicas y realizar proyectos vitales que le permitan evolucionar. Orientar consiste en afianzar el triángulo inferior, proporcionando información sobre sí mismo y sobre su entorno. Pero también debe proporcionar alternativas, criterios de contraste para que la persona pueda identificar, elegir o reconducir su proyecto vital.

Este trabajo pretende una aproximación genérica al tema de las transiciones y del papel de los orientadores en la investigación e intervención en este campo. Por este motivo, quedan sin atender múltiples consideraciones diferenciales por razón de género, etnia, clase social o *background* familiar, orientación sexual, estatus marital, etc., o situaciones especiales como cambio de escuela de los hijos por traslado familiar o por otras causas, abandono prematuro de los estudios, pertenencia a grupos de riesgo, etc.

Al concretarse la intervención orientadora hay que tener muy en cuenta esta dimensión diferenciadora. Además, estas manifestaciones diferenciales de la orientación en las transiciones han de ser el campo o fuente de información de la investigación.

Quisiéramos advertir aquí, que cuando el grupo diana de la intervención orientadora pertenezca a colectivos especialmente débiles o desfavorecidos —mujeres, emigrantes, víctimas de violencia, disminuidos, etc.—, a las finalidades de prevención, estímulo del desarrollo y acción sobre el contexto, hay que añadir la intención de fortalecimiento (*empowerment*). Se trata de evitar situaciones de opresión en las transiciones académicas o profesionales. McWhirter (1998) indica cinco componentes críticos del modelo de fortalecimiento a ser tenidos en cuenta en la práctica del asesoramiento y en la formación de los profesionales: acción colaborativa del orientado con los demás agentes de la orientación, reconocimiento de los recursos y competencias de los orientados, integración del contexto social en el proceso de orientación y fomento de la vinculación a la comunidad.

2. ROLES EN LA TRAYECTORIA VITAL DE LA PERSONA. ETAPAS Y TRANSICIONES

La persona desarrolla distintos roles a lo largo de su trayectoria vital. En cada uno de los roles de la vida se presentan momentos de cambio. Los distintos roles se ejercen en diversos ámbitos (escuela, comunidad, familia, empresa, etc.). Puesto que pueden ser simultáneos y se superponen e influyen entre sí. Puede haber edades o períodos en que los cambios —y las transiciones— coinciden y se producen con mayor intensidad. Así, la elección de carrera puede coincidir con un primer «abandono» del hogar familiar, o el cambio de trabajo con el matrimonio y con la asunción de responsabilidades en una asociación cívica. Los roles pueden actuar sinérgicamente, pueden estar en conflicto o pueden ser compensatorios.

Si tomamos como base el modelo del Arco Iris de Super se puede observar la coincidencia e interdependencia de algunos roles a lo largo de la vida. Cuando la transición en diversos roles coincide se producen los momentos clave en la vida de

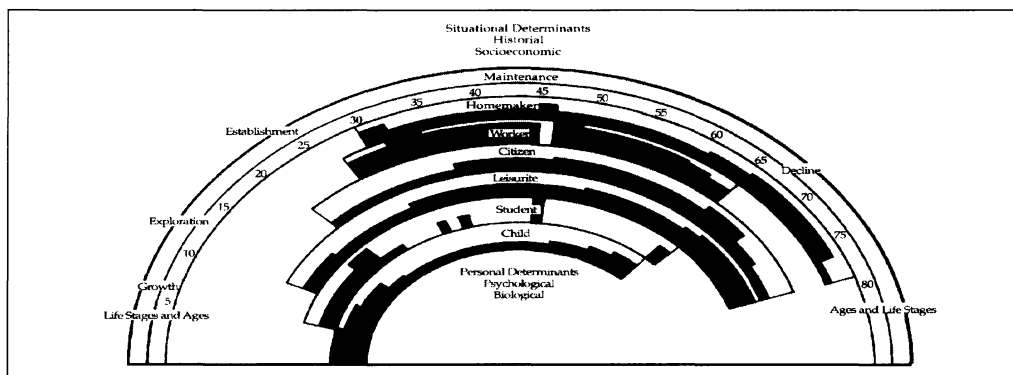


Gráfico 2
Arco Iris de Super

persona. La inserción socioprofesional y la jubilación pueden considerarse las transiciones clave por la amplitud de ámbitos que afecta.

Gimeno Sacristán (1997) distingue las transiciones sincrónicas que ocurren por el hecho de participar en diversos ámbitos simultáneamente (soporto el trabajo porque me espera la vida de familia o huyo de la escuela para hallarme a mí mismo practicando deporte) y las transiciones diacrónicas que dibujan nuestra línea de progreso, nuestra biografía.

«La transición es el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto momento (*transiciones sincrónicas* que ocurren en un determinado tiempo vital), o la experiencia y el momento de pasar, sin retorno, de un estadio a otro, de un estatus a otro diferente, de un nicho que superamos o perdemos a otro diferente (*transiciones diacrónicas*)».

Podemos distinguir también, entre transiciones previsibles y transiciones imprevistas. Las transiciones previstas —intencionadas o planificadas— obedecen al progreso evolutivo o a conflictos intraroles o interroles, es decir, una insatisfacción provocada por un conflicto interno en el propio rol (el trabajo actual no satisface nuestros valores) o un conflicto interroles (el trabajo actual perturba la vida familiar). Los cambios o adaptaciones son decididos y planificados por el cliente (Brown, 1995).

Si en las transiciones previstas o planificadas se actúa proactivamente, en las transiciones imprevistas, no intencionadas (problemas de salud de aparición súbita, divorcio, pérdida del lugar de trabajo por reestructuración o quiebra, desastres naturales, etc.), se actúa reactivamente.

En este trabajo nos centramos en los roles escolar o académico y laboral o profesional. No se analizan específicamente las transiciones que se producen en otros roles como el familiar (desde la familia de origen a la familia de proyección con una serie de hitos como: residencia independiente de la familia, vivir en pareja, matrimonio, ser padre o madre, posible separación o divorcio, ser abuelo o abuela, hacer de padre/

madre de los nietos, enviudar, etc.), o los cambios que se producen en los roles de ocio (distintas formas de ocio: desde el juego infantil al club de recreo del jubilado), o en el rol de dedicación a la comunidad (implicación en la vida ciudadano o en política) o el de consumidor. Aunque no se analicen particularmente, se hace referencia a ellos por cuanto están vinculados a los cambios académicos o laborales o a ambos.

3. TRANSICIONES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Entender la educación como un proceso de transiciones sincrónicas y diacrónicas permite atender a la continuidad, gradualidad y coherencia que han de facilitar el proceso educativo (Gimeno, 1996).

Durante un día de clase se pueden producir una cantidad de «microtransiciones» sincrónicas (cambios de profesor, de materia, de actividad, etc.) que exigen gran capacidad adaptativa y este tránsito continuado puede dificultar la continuidad de los aprendizajes. Los estudios en este campo son escasos pero el problema es latente ya desde el nivel de preescolar (Connell, M.C. and Carta, J.J., 1993).

Nos centraremos en las transiciones diacrónicas en las que es esencial la gradualidad y continuidad (Gimeno, 1997):

«A veces, la frontera y la discontinuidad que provoca el hecho de que haya transiciones son la consecuencia que el propio sistema escolar sea el resultado de una agregación de diversos tipos de educación que históricamente han tenido vidas, en cierto modo, paralelas la génesis de las cuales no ha derivado de un diseño unitario desde el inicio. Algunas de estas fronteras son las suturas no suficientemente cicatrizadas de subsistemas educativos, de tipos de educación con que se encuentra el sujeto que escala y vive la variedad del sistema educativo. En esta vida en paralelo, se han podido cultivar finalidades distintas, estilos pedagógicos diferentes, formas matizadas de tratar los alumnos, grados de rigor en las exigencias, etc. Este es el caso de la conexión entre la subcultura de la enseñanza primaria y la secundaria.»

En las transiciones escolares podemos considerar diversos elementos: el momento madurativo del alumno, el contenido del curriculum tanto en su dimensión estrictamente instructiva como en la dimensión afectiva y actitudinal, y el lugar donde se realizan los estudios, especialmente si la transición supone cambio de escuela.

La formación no concluye con la salida de la escuela, del instituto o de la universidad. El proceso de aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida. La *formación continua*, aunque en los apartados siguientes no se analiza particularmente, tiene notable protagonismo en muchas transiciones de la vida. Se dan muchas transiciones sincrónicas entre el aprender y el hacer: el progreso en el trabajo se vincula a esfuerzos de perfeccionamiento o adquisición de nueva formación más o menos formalizada, la atención a situaciones de desempleo a menudo usa de la formación para mejorar la capacidad de nueva inserción laboral, incluso la adaptación a la jubilación a menudo se asocia a aulas de tercera edad u otras actividades formativas.

3.1. Ingreso en la escuela

La primera transición social se produce cuando el niño o la niña ingresan en el mundo escolar. Debe abandonar un entorno conocido, más o menos protegido, donde desempeña el rol de protagonista, para integrarse en un mundo completamente diverso.

Los procesos esenciales en esta transición consisten en la socialización. La relación entre compañeros y compañeras de la misma edad, comporta aceptar unas normas comunes y reconocer la autoridad de una persona adulta sobre el grupo.

Del egocentrismo, propio de la edad infantil, debe evolucionar hacia un comportamiento orientado hacia el grupo. El control de la impulsividad (Feuerstein and Hoffman, 1989) será esencial en este proceso y a lo largo de toda su vida escolar.

Se inicia el proceso escolar de aprendizajes conceptuales, procedimentales y de actitudes. Las primeras experiencias proporcionan al niño o niña los puntos de referencia esenciales para su proceso escolar.

No cabe duda que en esta transición es imprescindible la coordinación de acciones del centro escolar y los padres, para facilitar la adaptación a la nueva situación y observar la evolución de la personalidad tanto en el ámbito escolar, como en el familiar.

En esta etapa educativa, en general, se le da a la transición familia-escuela la atención e importancia que tiene. Los procesos educativos se construyen en torno al proceso de transición. Se procura la participación de la familia en el ámbito escolar. Se intenta que la transición sea poco brusca y se propicia la flexibilidad, teniendo en cuenta los diferencias personales de cada niño.

3.2. De la Educación Infantil a la Educación Primaria. Cambios de ciclo

En general, el paso a la Educación Primaria y los posteriores cambios de ciclo se viven con alegría por cuanto suponen un ascenso, un «hacerse mayor». Gimeno Sacristán (1996) los denomina «procesos de progresión». En numerosas ocasiones no comporta un cambio de escuela, facilitando así la transición.

El cambio cualitativo entre la educación infantil y la primaria, se produce sobre todo en el campo de los aprendizajes. Mientras que en educación infantil los procesos de aprendizaje, especialmente del proceso preparatorio para la lectura y escritura, se produce de manera reposada, sin grandes presiones externas, la incorporación a la educación primaria modifica el panorama.

Alumnos y profesores están sometidos a una presión social y académica considerable: Se exige aprendizajes rápidos en lenguaje y matemáticas. El niño o la niña que, por la causa que fuere, se retrasa ligeramente en la maduración personal, inicia un calvario de experiencias negativas, que se conoce con el nombre de fracaso escolar.

La acción orientadora se centrará en la adaptación e integración al nivel y a los nuevos ciclos, posibilitando experiencias positivas y acciones preventivas o correctivas que permitan alcanzar logros satisfactorios, o bien, compensar la falta de éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La preocupación por la dimensión emocional del escolar adquiere cada vez mayor relevancia en la Educación Primaria.

Los cambios de ciclo, del inicial al medio y de éste al superior, son transiciones suaves, sin especial trascendencia cuando se da una auténtica labor de equipo entre los profesores.

3.3. De la Educación Primaria a la Educación Secundaria. De la ESO al Bachillerato y a los Ciclos formativos

El paso de primaria a secundaria tradicionalmente fue una forma de selección. Hoy esta transición es universal. ¿Cómo diseñar unas enseñanzas medias que fusionen las culturas de primaria y secundaria suprimiendo el carácter selectivo en la transición? (Gimeno, 1997)¹.

Al mantener la obligatoriedad hasta los 16 años, la transición de la enseñanza primaria a la secundaria no implica procesos de toma de decisiones vocacionales inmediatas. La mayor problemática en esta transición consiste en los cambios de centro.

La discontinuidad pedagógica se constituye en un problema. La cultura organizativa de los centros es diversa. Es necesario eliminar el estereotipo de que en los centros de primaria se crea un clima de acogida, de atención personalizada, mientras que en los de secundaria predomina un clima más burocrático, más centrado en lo académico, sin tanta posibilidad de atención personal.

La opcionalidad que permite elegir créditos y adaptar el currículum propio, es introducido de forma paulatina en el sistema. Las opciones en las materias no obligatorias durante la ESO delimita un perfil de aprendizajes que condiciona considerablemente posteriores transiciones académicas o profesionales.

Los años de ESO son una etapa intensa de orientación para la trayectoria de la vida. Al final del nivel el chico o chica debe realizar una de las decisiones esenciales con repercusión en su vida adulta: ¿Se sigue escolarizado o se procura la incorporación al trabajo? ¿Se alterna trabajo y formación? ¿Se opta por una opción de Bachillerato o se inicia la formación profesional específica en la oferta de Ciclos Formativos? ¿Se elige otra modalidad de formación como las Escuelas Taller, Casas de Oficios, etc.?

Es una etapa de exploración del yo y de las profesiones y ocupaciones, de adquisición de información acerca de centros, ayudas al estudio, procesos de selección para el acceso a distintos estudios. Es la edad de planificar la acción de futuro, de diseño del proyecto profesional y personal, que quizá fuera mejor llamarlo «anteproyecto» por cuanto es abierto y está sujeto a múltiples y continuadas redefiniciones.

La acción orientadora ha de ser objetiva y neutral². La decisión ha de ser personal pero el debate previo ha de ser muy participativo entre el propio escolar, la escuela y la familia.

1 El nº 238 de la revista *Guix* correspondiente a octubre de 1997, monográfico sobre la transición de primaria a secundaria expone diversas experiencias conducentes a la integración y continuidad entre ambos niveles.

2 Es posible que entre el profesorado y entre los orientadores se produzca una preferencia inconsciente hacia la vía de proseguir estudios superiores en lugar de sugerir al alumno que opte por estudios de formación profesional. La explicación puede ser que es la vía de formación seguida por los propios educadores que, de otra parte, tienen un notable desconocimiento del mundo empresarial y de las profesiones ajenas a la enseñanza. ¿Cuántos profesores tienen amplia experiencia en otros tipos de trabajo que no sea el docente?

La transición hacia los ciclos formativos es muy compleja. La formación profesional ha sido considerada socialmente una opción de segunda clase. La opción de realizar estudios de formación profesional inicial, a través de los ciclos formativos de grado medio y superior, habitualmente no se hace por vocación, sino por exclusión. En numerosas ocasiones es un tránsito obligado, cuando por falta de rendimiento académico no se permite la transición hacia la vía académica.

Por fortuna para los jóvenes que realizan este itinerario, el carácter aplicado de los aprendizajes les hace más agradable y ligero el proceso educativo. El mercado laboral les abre las puertas, especialmente a los de formación profesional superior, como se comprueba al observar la Encuesta de Población Activa (EPA).

La transición hacia la formación profesional es difícil en su primer momento por la carga social que comporta, pero fácil al final por posibilitar el tránsito a la vida activa.

3.4. Acceso a estudios superiores: De la Educación Secundaria a la Universidad

El paso a la Universidad desde la Educación Secundaria constituye una de las transiciones más relevantes en la trayectoria académica de los alumnos que alcanzan este nivel de formación.

Esta transición a los estudios postsecundarios puede producirse directamente sin interrupción temporal de los estudios, o bien, sin solución de continuidad, con alguna etapa intermedia (experiencias de dedicación laboral, estancia en el extranjero, cumplimiento de obligaciones militares, etc.). Cuando el sistema de acceso a la universidad se basa en pruebas selectivas se dificulta que este paréntesis de maduración personal pueda producirse.

En un intento de analizar de modo exhaustivo las variables que afectan el proceso de inserción en la Universidad, y con la finalidad de proporcionar criterios en la elaboración de los programas de orientación en enseñanza secundaria y universitaria, realizamos una investigación (Isus, 1993) en la que se categoriza en cinco áreas la intervención orientadora: situacional, cognitiva, conativa, afectiva y acomodativa.

Con posterioridad diversas universidades han desarrollado programas de orientación universitaria que incluyen intervenciones para facilitar el proceso de inserción en la universidad y la transición hacia el mundo laboral.

La orientación en la universidad es un campo emergente. En 1996 se realizaron en la Universidad de Barcelona las primeras jornadas de Orientación Académica y Profesional en la Universidad (Sistema d'Orientació Universitària, 1996). En ellas se debatieron estas transiciones, las necesidades percibidas en cada una de ellas, las actividades realizadas en las 37 universidades asistentes y los planes de futuro. La celebración de un Congreso sobre Orientación Universitaria organizado por la misma Universidad en diciembre de 1998 es una prueba del carácter ascendente en preocupación por la atención a las múltiples necesidades del estudiante universitario.

La investigación en la transición desde secundaria a la universidad no puede situarse únicamente en los procesos de distribución de las pruebas de selectividad, sino que debe analizar un período temporal amplio que abarque desde la elección de una opción académica (durante la Educación Secundaria) hasta un punto en que ya se

pueda valorar la adaptación a los nuevos estudios que se sitúa al final del primer año de permanencia en la universidad.

Como variables dependientes es común utilizar el rendimiento académico o las tasas de abandono. Entre las independientes conviene incluir, además del historial académico del alumno y su *background* personal-familiar, factores contextuales como los elementos de ayuda a la transición que el sistema educativo le ofrece tanto desde Secundaria como en la Universidad.

4. TRANSICIONES EN EL ÁMBITO LABORAL

Al establecer el maxiciclo de los estadios a lo largo del curso de la vida Super, (1984): crecimiento, exploración, establecimiento³, mantenimiento y declive, ya identifica unos subestadios de transición en que se produce un entrenamiento o prueba, un miniciclo que reitera las fases de crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declive: El graduado que se incorpora a un primer trabajo vive una etapa de crecimiento y exploración en el nuevo rol, se establece y mantiene en la ocupación si las expectativas son exitosas o hay un declive o desenganche y se produce un cambio de ocupación.

No obstante, la investigación de estos miniciclos o transiciones ha sido desigual. La mayor preocupación y esfuerzo investigador se ha venido centrandó en la elección profesional, en el paso de los estudios secundarios a la universidad de quienes optan por un ciclo largo de escolaridad y en la inserción laboral o mejor, la incorporación al mundo laboral, tanto si ésta se produce al concluir los estudios obligatorios como si tiene lugar después de otros estudios secundarios o universitarios. Esta tendencia tampoco es de extrañar por cuanto las teorías más destacadas de los estadios profesionales dedican mayor atención a las etapas de exploración y establecimiento que al estadio de mantenimiento.

Desde una perspectiva constructivista (Kegan, 1982) se entiende el desarrollo humano como una función de la evolución y como un proceso de generación de significado por la interacción del individuo con el entorno. En el ámbito laboral, los retos profesionales (elección, inserción, recolocación, etc.) son situaciones de desequilibrio. La gestión de las transiciones profesionales está influida por las estructuras de equilibrio de las que se parte. Se pueden afrontar los cambios desde tres posiciones: a) adoptar el parecer o la opinión de los demás, b) regirse por las propias opiniones consolidadas y por los objetivos establecidos y, c) estar abierto a nuevas informaciones y atender a voces disonantes o contradictorias. Obviamente la tercera posición es la que facilita el cambio que supone toda transición. A menudo, para el joven y el adulto las transiciones suponen un cambio substancial en la definición del yo. El orientador profesional debe tener claro que *toda transición implica transformación*. (McAuliffe, 1993).

3 Posteriormente algunos autores han justificado una sexta etapa definida como *renovación* y situada entre las de establecimiento y mantenimiento, en torno a los 40 años (Bejian y Salomone, 1995). Semejante al estadio de ser productivo *versus* estancamiento de Erikson. Los cambios en la inestabilidad laboral de los años 80 y 90 justifican esta inclusión que en las formulaciones de Super en los años 60 no era pertinente por cuanto muchos trabajadores desarrollaban su carrera laboral en una misma empresa o en un mismo puesto de trabajo.

Pilar Figuera (1996), ofrece un documentado estudio acerca de la fundamentación las transiciones del joven y el adulto en el ámbito laboral y social al que remitimos para un mejor conocimiento del tema.

En el siguiente gráfico queremos representar el progreso evolutivo del rol del trabajo: Los tres primeros peldaños, en la base del gráfico, constituyen la fase preparatoria que tiene lugar normalmente en el ámbito escolar. Constituyen el territorio tradicional de la orientación profesional. Los tres peldaños siguientes (línea del recuadro más gruesa) representan las tres transiciones más relevantes: la entrada, la permanencia y progreso y la salida del mundo laboral. Serán las tres transiciones tratadas en las páginas siguientes: el paso de la escuela al trabajo, las transiciones a lo largo de la vida laboral y la jubilación.

La inclusión en el gráfico del término «Formación» quiere recordar que el aprendizaje en la sociedad actual no se limita a una fase escolar sino que es continuo a lo largo de la vida y vinculado al desarrollo profesional y personal.

La referencia al «Proyecto profesional y de vida» en la parte superior del gráfico pretende destacar una cuestión esencial: todo el proceso de evolución formativa y laboral debe estar guiado y estimulado por un proyecto profesional o de vida. La capacidad de definir o redefinir en cada estadio hacia donde vamos clarifica nuestra identidad y nos permite planificar nuestros itinerarios con sentido.

En la interacción dinámica entre el individuo y las influencias estructurales, el joven o adulto debe ser agente de la transición, ha de ser el actor que construye y realiza su proyecto profesional. Es él quien planifica su biografía. La consecución de

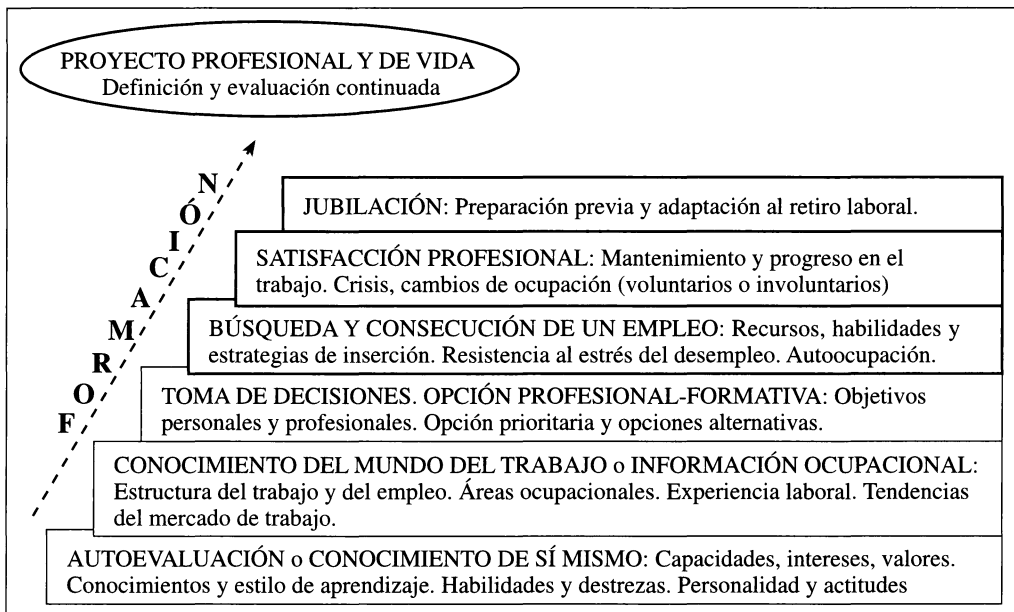


Gráfico 4

Fases en la trayectoria laboral del individuo

objetivos ocupacionales exige la necesidad de diseñar, evaluar y reelaborar de manera continuada su proyecto profesional y de vida; y el logro de dichos objetivos no depende sólo de la socialización adquirida en la familia y la escuela, sino también del grado en que la formación de su identidad se liga a los retos, experiencias y recompensas en el camino hacia la colocación.

Todo proyecto integra los tres tiempos de nuestra existencia: asumiendo el pasado, desde el presente anticipamos la acción o actuación futura. En una sociedad estable y con un progreso lento el futuro era previsiblemente similar al presente y se podía planificar con seguridad y precisión el futuro. En la actualidad el proyecto siempre se define con cierta imprecisión y se impone un constante reelaboración. En expresión francesa, la persona vive un permanente *être en projet* más que una situación estable de *avoir un projet*. Riverin-Simard (1996) afirma que la evolución profesional se realiza en un estado de cuestionamiento permanente en el seno de una inestabilidad omnipresente. En el contexto socio-laboral actual estamos en una situación de transición profesional permanente.

Sólo dos apuntes a tener en cuenta por los orientadores: 1º) La ausencia de proyecto profesional y personal en los jóvenes es, a menudo, la causa de no encontrar sentido en el esfuerzo de formación y de la huída hacia conductas de inadaptación social. 2º) Todo proyecto ha de contemplarse como realizable; no obstante, actualmente, las perspectivas de desocupación pueden provocar el desánimo y el abandono. Ayudar a convencer la persona de que es capaz de alcanzar los propósitos que se fije y fomentar la capacidad de autodeterminación a lo largo de la vida son objetivos esenciales de la intervención orientadora.

4.1. Paso de la escuela al trabajo

El paso de la escuela al trabajo ha recibido distintas denominaciones: primera inserción profesional, de la adolescencia a la adultez, de la escuela a la vida profesional activa, entre otras.

Romero Rodríguez, (1993) clarifica la confusión que suele producirse entre transición a la vida activa e inserción profesional: La transición a la vida activa tiene un carácter más global dentro del ciclo vital de incorporación a la vida adulta e incluye la inserción profesional. (Sin extendernos en este punto, a menudo se considera que la inserción profesional u ocupacional no es tan sólo la incorporación al mundo del trabajo en forma de un primer empleo, sino la consecución de estabilidad en el empleo, es decir, alcanzar un lugar de trabajo satisfactorio y dejar de invertir energía en la búsqueda de empleo. Esta concepción de inserción es cada vez menos alcanzable).

Los cambios tecnológicos, la globalización de la economía, y la nueva estructura del trabajo en la actual sociedad del conocimiento y la información han generado escasez de puestos de trabajo y, por consiguiente, un incremento del desempleo o subempleo que afecta especialmente a los jóvenes que pretenden insertarse laboral y socialmente en la sociedad de los adultos. Las altas tasas de paro juvenil han despertado en los jóvenes y en sus padres el afán de alcanzar altos niveles de cualificación. Así, la escolarización se ha prolongado y el paso de la escuela al trabajo se ha conver-

tido en un largo proceso con notables dosis de incertidumbre (Roberts, 1997). Echeverría (1997) califica el proceso de integración del joven a la sociedad adulta de largo, lento, incierto y arriesgado, no automático, diferenciado, complejo y diversificado.

Al retardarse la incorporación de los jóvenes al trabajo a tiempo completo, otras transiciones hacia la adultez se han visto afectadas: abandono más tardío de hogar familiar, mayor edad en que se contrae matrimonio o se formaliza la vida en pareja que suele ir precedida de una etapa previa de cohabitación, ser padre o madre a edad más tardía, etc.

Esta situación general en los países desarrollados ha devenido normalizada, es decir, las estadísticas confirman esta regularidad y, además, es aceptada por los propios jóvenes y por las personas implicadas en su entorno, incluyendo quienes diseñan políticas de empleo y de formación. La «young's new condition» (Roberts, 1997) reta a la orientación a centrarse en la ayuda al joven en los problemas de la transición sin que, en muchos casos, pueda influir en los resultados⁴.

En la transición desde el sistema educativo al sistema laboral tiene un papel muy destacado la formación adquirida. ¿La responsabilidad de dicha formación debe recaer únicamente en la escuela en sentido amplio o debe comprometer también el mundo del trabajo? ¿Cómo conseguir un buen equilibrio entre la educación general y formación profesional? Cada país intenta dar respuestas a estos interrogantes sobre la transición escuela-trabajo acordes a su sistema socio-económico y sus planteamientos políticos. Así, ocurre que planteamientos y realizaciones que tiene resultados exitosos, en un país no siempre es oportuno aplicarlas a otro país distinto. El afán común es vincular estrechamente el mercado laboral y las instituciones educativas.

Existen dos opciones claramente diferenciadas según se opte por seguir estudios superiores o universitarios o por prepararse específicamente para el ejercicio de una profesión.

Un reciente estudio comparativo de los sistemas de *Vocational Education and Training* (VET) en Alemania, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos (Finch, C. and oth., 1997) concluye que los problemas de la transición escuela-trabajo son independientes del sistema de Formación Profesional (VET) formalizado y las soluciones efectivas están más en la regulación del mercado de trabajo que en el sistema de preparación y formación profesional.

Las teorías económicas y sociales atribuyen la clave del proceso de transición a las condiciones del mercado de trabajo. Las numerosas investigaciones sobre el tema, a través de métodos analíticos y de sistemas de información diversas (estudios longitu-

4 Con los intensos cambios e innovaciones en el mundo del trabajo y de la formación emergen nuevos términos, como por ejemplo: «Positive Uncertainty» (Gelatt, 1991) al reformular el proceso de toma de decisiones en una línea menos racional; «New career» (Arnold y Jackson, 1997) una reconceptualización del término «carrera» que será más fragmentada en diversas ocupaciones y no significará sólo un itinerario de progreso en el trabajo sino un itinerario de trabajo y aprendizaje a lo largo de la vida; «Floundering» período de incorporación al trabajo caracterizado por ir pasando de un trabajo a otro alternado con períodos de inactividad; «border-free employment»: *Border-free employment and Careers* es el tema de la Conferencia Internacional organizada por la Association of Vocational & Career Counseling in Israel y auspiciada por la IAEVG/AIOSP, Jerusalén 15-18 de noviembre de 1998.

dinales de cohortes, biografías,...), proporcionan información sobre las escalas de factores de los procesos de transición.

La cuestión fundamental gira en torno al aumento de los problemas de transición: hasta hace poco afectaban sólo a los jóvenes, actualmente alcanzan también a los adultos que pierden su puesto de trabajo.

De ahí la importancia estratégica de la formación profesional continua, con sus funciones de adaptación, innovación, promoción, recuperación, y prevención, según Münch (1996).

En este proceso tan complejo y largo se observan diferentes patrones de transición. En ellos también se observa como factor esencial la cualificación de los trabajadores y la especificidad de las competencias profesionales desarrolladas.

Hacemos una breve referencia de los modelos de formación profesional alemán y estadounidense:

La combinación de preparación profesional *para* una ocupación y preparación profesional *en* una ocupación, propio del sistema dual alemán, ha sido muy reconocido y alabado. Precisamente la complementación de la experiencia y la cualificación formal es lo que se ha valorado en el mercado laboral de modo positivo por los empresarios.

Desde el campo pedagógico el modelo de aprendizaje en alternancia se considera que reúne numerosas ventajas (CEDEFOP, 1998). Incorporando al trabajo real situaciones de aprendizaje, uniendo el proceso escolar y laboral, se facilita la transición de la escuela al trabajo.

El desarrollo de las competencias técnicas, pero también de las metodológicas, participativas y personales, se propicia mejor en un puesto de trabajo, que unido a la formación académica, proporciona una adecuada cualificación profesional.

(Una experiencia similar en España son las escuelas taller y casas de oficios. La acción iniciada en 1985 tiene la finalidad de la integración social e inserción profesional de jóvenes desempleados menores de 25 años, a través de la cualificación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con rehabilitación y conservación del patrimonio (MTAS, 1997). Los altos niveles de inserción socio-laboral han permitido el crecimiento hasta alcanzar la atención de 40.000 estudiantes en 1997 y que este programa se considere modélico en la Unión Europea).

El movimiento de *school-to-work transition* experimenta un fuerte desarrollo en los años 90 en Estados Unidos. Tradicionalmente la transición escuela-trabajo se había atendido de modo bastante informal y con limitados incentivos financieros. Una posición de declive en el mundo económico y una evidencia de que la educación no resolvía las necesidades futuras de los alumnos promovió la promulgación de las leyes *Vocational and Applied Technology Education (Perkins II)* y *School-to-Work Opportunities* en 1990 y 1994 respectivamente, que fomentan y financian el establecimiento de fuertes lazos de unión entre la educación y el mundo del trabajo. Se estimula el diseño y realización de programas de preparación para el mundo laboral que integren los aprendizajes basados en la escuela y en el trabajo de manera significativa. La gran diversificación y la amplia flexibilidad y autonomía del sistema educativo estadounidense hace que esta reforma se haya adoptado según estados o localidades a muy

distintas velocidades y que no se puedan ofrecer aún informes rigurosos que evalúen su efectividad. (Finch, 1996).

Las diversas concreciones del *school-to-work* permiten adaptarse a las diferentes necesidades y características individuales de los escolares. En todos los casos se trata de integrar el curriculum académico y profesional, unir la formación escolar a una experiencia de trabajo estructurada, y establecer una conexión formal entre educación secundaria y postsecundaria. La finalidad de esta preparación debería ir más allá de la simple consecución de un primer empleo, requiere que se procure un aprendizaje continuado y la preparación para las transiciones laborales a lo largo de la vida (Stern, D and oth, 1995). Enumeramos y hacemos una breve descripción de algunos de los programas y actividades. Son medios de «aprender como es aprender a trabajar» y de incorporarse a comunidades de trabajo:

(Tech-prep). Preparación específica para carreras técnicas. Abarca dos años de educación superior más dos años de educación post-secundaria⁵. Es la opción formativa con mejores expectativas de colocación y de sueldo, por ello las demás opciones de preparación para el trabajo pueden ser consideradas de segundo orden.

Cooperative vocational education (Co-op), ya experimentado en la etapa de high school desde hace muchos años, prepara para el desempeño de determinadas ocupaciones a través de la incorporación a trabajos a tiempo parcial en industrias u otros negocios, pero no otorga ningún diploma o título reconocido. Aunque ofrece ventajas a corto plazo en cuanto a colocación —normalmente en la misma empresa—, puede influir en que el individuo no prosiga estudios secundarios y superiores.

Youth apprenticeship.

Históricamente, en los oficios artesanos, el período de aprendizaje fue el modelo único para la incorporación al mundo del trabajo. El aprendiz, incorporándose a un entorno laboral eminentemente práctico iba adquiriendo destrezas al tiempo que progresaba su identidad social. El aprendizaje se producía en un proceso de relación social, así el aprendiz maduraba en el mundo del adulto. Era una formación totalmente ubicada en el lugar de trabajo. Los conocimientos del oficio —no escritos en ningún manual— se transmitían de generación a generación. Sin evaluación formal la comunidad laboral reconocía los progresos.

El modelo del *youth apprenticeship*, para alumnos que no siguen estudios en College, introduce notables adaptaciones a la concepción clásica. Se trata de establecer una coordinación e integración entre empresas que ofrecen programas de aprendizaje y escuelas que se comprometen a adoptar formas de aprendizaje basadas en el trabajo. A veces también con la participación de organizaciones sindicales. En la empresa se «enseña haciendo» bajo el tutelaje de expertos, adquiriendo así experiencia en el trabajo, la escuela integra el aprendizaje académico con el aprendizaje profesional. Estos programas articulan la enseñanza superior y post-secundaria y tienen una dura-

5 Acaba de aprobarse (*Perkins Vocational and Technical Education Act*, oct. 1998) la ampliación de estos programas de cuatro a seis años. Esta ley promueve la formación en áreas cada vez más relevantes como las Tecnologías de la información y se fomenta que se ayuden a adquirir altas competencias académicas y de empleo.

ción de dos años en los que se alternan períodos de escolaridad y períodos de trabajo en empresas a tiempo completo.

School-based Enterprise. Se trata de establecer miniempresas en la propia escuela para producir bienes y servicios (estudios sobre ahorro de energía, gestión de restaurantes, guarderías infantiles, compraventa de coches, etc.) para personas externas al centro escolar. Se combina aprendizaje escolar y productividad. Son una fuente de experiencia laboral y un desarrollo del espíritu de iniciativa y de la disposición al autoempleo como forma de inserción laboral.

Job shadowing. Más que proceso de formación consiste en breves experiencias de exploración profesional —visitas, entrevistas, estancias de corta duración— con la finalidad de conocer mejor determinados trabajos u ocupaciones hacia las que el alumno siente preferencia. Ofrecen la oportunidad de observar el ambiente de trabajo y la actividad de los empleados, y así prever si la actividad laboral encaja con los propios intereses y capacidades. Se programan desde la escuela y en el lugar de trabajo son atendidos por un mentor.

Estados Unidos se preocupa hoy de mejorar la enseñanza secundaria y evitar los obstáculos que puedan producir abandonos, considerando que es más básico para promover el desarrollo de habilidades para el trabajo y previo a los programas de aprendizaje profesional específico.

Creemos que el modelo que actualmente se está implantando en nuestro país de formación profesional básica y específica recoge estrategias y recursos metodológicos similares a los expuestos en los modelos alemán y estadounidense. El seguimiento y evaluación de la nueva formación profesional, y la inclusión de las modificaciones pertinentes, es una tarea esencial para afrontar los retos de la incorporación de los jóvenes al trabajo.

Alan Brown (1997) de la Universidad de Surrey, a partir de los datos de una investigación comparativa de los procesos de formación de habilidades para la transición a la vida activa en Inglaterra, Holanda y Alemania señala cuatro factores que influyen en el proceso formativo hasta alcanzar la identidad ocupacional: a) el sistema de formación establecido, b) el contexto ocupacional o el mercado laboral, c) el soporte y reconocimiento de otras personas y d) las propias características: destrezas, atributos, motivación y compromiso.

Consideramos que es en este último factor donde el orientador puede ejercer más ampliamente su función mediadora.

Brown detalla las características individuales que contribuyen a una transición exitosa hasta alcanzar un estatus de trabajador bien preparado. Entre ellas destacamos:

- Amplio dominio de los conocimientos básicos.
- Actitud proactiva en el desarrollo de su propia identidad ocupacional. Disposición hacia aprender a aprender. Sólo así adoptará una continuada formación que le permitirá adaptarse a los constantes cambios en las estructuras de organización del trabajo y a la innovación tecnológica.
- Posesión de habilidades transferibles.

Cada una de estas dimensiones sugiere líneas de investigación y espacios de intervención orientadora.

La posesión de determinadas habilidades o cualidades personales, además de la capacitación técnica, puede ser hoy un buen predictor de una trayectoria profesional con éxito. Hay en muchos países un afán de categorización de habilidades y una proliferación de listados elaborados por organismos o instituciones del mundo del trabajo y de la educación (Bloch, 1996, Cairns, 1996, Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), 1991). El establecimiento de una clasificación clara de las habilidades requeridas y la motivación y ayuda para su adquisición constituyen un campo de desarrollo e innovación de la orientación y asesoramiento profesional.

La preparación profesional en muchos países se ha visto influida por la definición, desde las empresas o la industria de *estándares de competencias*. «De la noción de cualificación a la noción de competencia» es el título de un apartado del Informe Delors (Delors, 1996). La competencia es una combinación personal en que se integran la cualificación adquirida en la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la predisposición al riesgo. Incorporar dichos estándares de competencias y habilidades en el curriculum es una forma de preparación para el trabajo: Dan significación a los aprendizajes escolares y responden a la reiterada pregunta de «¿Por qué necesitamos aprender esto?». La integración de contenidos académicos y profesionales en el curriculum escolar debe producirse en todos los niveles pero se debe intensificar en los últimos años de educación obligatoria. Este enfoque requiere una preparación actitudinal y técnica del profesorado y ha de conseguir la implicación de otros agentes educativos externos a la escuela: además de la familia deben establecerse vínculos con representantes del mundo empresarial, cámaras de comercio e industria, sindicatos, asociaciones profesionales, etc.

Los programas de ayuda y formación para la inserción laboral que se desarrollan en nuestro país, especialmente los dirigidos a grupos de riesgo bien sea desde la escuela o desde el ámbito laboral, (Romero, 1993; Santana, 1998) en muchos casos, se acogen a las iniciativas y fondos sociales de financiación de la Unión Europea: *Partnership in Education and Training* (PETRA), IFAPLAN, NOW, HORIZON, LEONARDO, Empleo YOUTHSTAR, entre otros, son muestra de dicha vinculación.

La acción orientadora ha venido basándose en unas teorías que afirman que la satisfacción de necesidades y la formación de la identidad son esenciales para llegar a ser un adulto seguro, sano y psicológicamente libre de problemas y que este estadio se consigue cuando se alcanza un empleo satisfactorio.

En una investigación en British Columbia (Borgen, Amundson, Tench, 1996), dirigida a explorar factores que puedan aliviar el estrés de la transición de la adolescencia a la adultez en el marco de un mercado de trabajo incierto, se controlaron factores internos y externos asociados a una buena autoestima y ausencia de depresión en una cohorte de individuos desde su graduación hasta 16 meses más tarde. No se halla diferencia significativa en cuanto a bienestar emocional entre los escolarizados en estudios superiores o los ya empleados y los que están desempleados y no siguen estudios. La disponibilidad de un mínimo de recursos financieros —proporcionados

por la familia, por ayudas sociales o por colaboraciones en trabajos esporádicos— y la realización de actividades que consideren significativas —voluntariado, diversión, deporte, viajes, etc.— son elementos que alivian la transición a la vida adulta.

Para Nicole-Dancourt et Roulleau-Berger (1995) la inserción de los jóvenes, con sus paradojas, puede convertirse en un instrumento de construcción de la identidad colectiva y de la identidad individual. Los jóvenes, por su práctica y sus estrategias de adaptación desarrolladas en situaciones de incertidumbre, tienen la capacidad de realizar transformaciones profundas en sí mismos y en la sociedad.

En opinión de Coleman y Husén (1989) se debe avanzar hacia un nuevo sistema de transición de los jóvenes más flexible e innovador. Mantener los jóvenes en la escuela no es una solución milagrosa. Crear expectativas de un trabajo seguro, estable e indefinido, tampoco es aconsejable.

Estos estudios sugieren una línea de investigación y de intervención en la transición del adolescente a la adultez que se centre más en la persona y en determinados elementos del entorno y no únicamente en la dimensión de inserción profesional.

4.2. Transiciones durante la vida laboral

Como en el paso de la escuela al trabajo, el desarrollo de la carrera o trayectoria laboral de la persona puede verse afectada por la globalización de la economía, las innovaciones tecnológicas y las nuevas estructuras de la ocupación. En este panorama el trabajador puede verse en la necesidad de afrontar diversas transiciones. Los cambios, en unos casos pueden obedecer al progreso en su itinerario profesional: al diseño de un plan de carrera o a iniciativas que conduzcan hacia mejor y más satisfactoria ocupación laboral, son transiciones deseadas. En otros casos la transición será forzada. Paro, reconversión, recolocación u *outplacement*, *downsizing*, reingeniería,... son palabras de moda.

El orientador no puede hoy dejar desatendida la etapa de mantenimiento en la que se suceden repetidos cambios y retos a los que el trabajador debe adaptarse.

El espectro del paro que dificulta el acceso del joven al mundo del trabajo puede aparecer a lo largo de la vida laboral. El riesgo de hallarse en una situación de paro es un problema internacional. El desempleo se puede incrementar o reducir en función de variables demográficas, económicas o políticas. Desde la escuela o desde la asistencia al trabajador adulto lo que se puede hacer es preparar al individuo para afrontar el problema.

La pérdida del trabajo produce enfado, ansiedad y distintas formas de dolor (Saam, 1995) que pueden requerir intervención terapéutica. El estrés generado por la pérdida involuntaria del puesto de trabajo se asocia al incremento de depresiones y suicidios entre las personas en situación de desempleo⁶.

No obstante, ocasionalmente, puede ser considerado desde una óptica positiva. Aquellos casos en que proporciona a la persona la oportunidad de redirigir los pro-

6 Parece que se puede establecer un cierto paralelismo entre las reacciones emocionales ante la pérdida de trabajo y los ciclos de Kübler-Ros ante la muerte o pérdida de seres queridos: negación, enfado, negociación, depresión y aceptación.

prios objetivos y prioridades y considerar nuevas alternativas, desarrollar nuevas competencias o liberarse de una ocupación poco atractiva y satisfactoria (Eby and Buch, 1995).

Latack y Dozier (1986) desarrollaron una estructura conceptual interesante para el estudio de las situaciones de desempleo. Identifican tres grupos de factores que pueden moderar el estrés por la pérdida de trabajo y promover formas de «crecimiento» profesional:

- a) Características individuales: nivel de actividad y de satisfacción en la ocupación que se ha perdido, edad del trabajador y estadio en el desarrollo de su carrera profesional.
- b) Entorno: recursos económicos, soporte social y flexibilidad o capacidad de la familia para adaptarse a nuevos estilos de vida.
- c) Proceso de transición: Manera como se ha producido el despido, resolución de la pena y el enfado, y duración del desempleo.

Naturalmente, se dan diferencias en estos factores por razón de sexo y de clase social o categoría laboral.

Mary J. Heppner (1988) de la universidad de Missouri-Columbia ha diseñado y desarrollado el *Career Transition Inventory* (Heppner, M.J., Multon, K.D. and Johnston, J.A., 1994) para evaluar los recursos o las barreras psicológicas que los adultos pueden experimentar durante la transición profesional. Ha identificado cinco factores que constituyen el esquema teórico del cuestionario: 1) Preparación (Disponibilidad para hacer lo necesario para lograr las metas profesionales que el individuo se fija), 2) Confianza (Sentirse capaz de obtener resultados exitosos), 3) Control personal (Dominio sobre el proceso de transición), 4) Apoyo (Soporte percibido de las personas significativas) y 5) Independencia (Capacidad de tomar decisiones sin dependencia del entorno social) (Heppner, 1988) La investigación en estas dimensiones puede aportar interesantes aportaciones para mejorar la intervención orientadora.

En un estudio posterior (Hepper, Fuller and Multon, 1998) relacionan los cinco factores que evalúa el *Career Transition Inventory* con cinco rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, conformidad o disponibilidad y diligencia o comportamiento concienzudo) determinados por el *NEO Five Factor Inventory*. Constituyen la muestra 371 adultos con una media de edad de 39 años que estaban en situación de desempleo. Los resultados obtenidos indican, entre otras informaciones, que el neuroticismo y apertura a la experiencia explican en gran medida la varianza en las variables de transición profesional y que la autoeficacia se predice a partir de cuatro factores de personalidad. No obstante, el interés de la investigación se centra en argumentar contra la falsa dicotomía de asesoramiento profesional y asesoramiento social-emocional y se reafirma que el desarrollo profesional es en definitiva una manifestación del desarrollo humano. La intervención del orientador debe ser holística.

Los programas para la transición del paro a la ocupación, en cualquier momento de la vida, suelen centrarse en las estrategias de búsqueda de empleo y en el desarrollo de habilidades que favorezcan la capacitación para conseguir una colocación. El peli-

gro radica en que de un enfoque genérico sólo son esperables resultados genéricos. La transición para encontrar un empleo o reintegrarse en el mundo del trabajo es una experiencia personal, singular, y la ayuda debería tener en cuenta las necesidades evolutivas y contextuales del individuo y debería significar un seguimiento y apoyo al individuo. Dado que las situaciones de desempleo pueden ser recurrentes los buenos programas además de asistir al individuo para la transición inmediata deberían preparar el desarrollo personal de la adaptación al cambio.

Magnusson (1992) presenta un modelo de programa de ayuda a la transición al trabajo en que distingue siete niveles jerárquicos de intervención: empieza proporcionando una *ayuda intensiva*, el segundo nivel es de *guía y consejo* y el tercero de *preparación o entrenamiento*. Estos tres primeros niveles facilitan paulatinamente la adquisición de habilidades y actitudes para poder situarse y seguir el cuarto nivel que consiste en la *instrucción formalizada de aprendizajes básicos para la inserción*. El peligro de muchos programas es que se estancan en el nivel cuarto. El programa de Magnusson se enriquece con otros tres niveles: *consulta y asesoramiento continuado*, *autoayuda para la adaptación* e *innovación personal*. Así el individuo alcanza la capacidad de actuar independientemente o con mínima ayuda para conseguir recursos o para desarrollar sus habilidades para buscar nuevas vías de consecución de trabajo, es creativo en hallar soluciones para sus problemas lo cual significa asumir un alto nivel de adaptabilidad y responsabilidad personal que es la finalidad del programa de transición. Así, la propia persona es agente de cambio, desarrolla estrategias de gestión personal para superar la transición.

4.3. La jubilación

La creciente longevidad de las personas y la reducción de la natalidad hace que en los países occidentales el colectivo de la gente mayor represente un porcentaje cada vez más elevado del total de la población.

Como las otras transiciones del ámbito del trabajo, el paso a la situación de retirado o jubilado puede ser analizado desde perspectivas socioeconómicas, sociológicas o psicológicas. ¿Jubilación a fecha fija —65, 67, 70... años— o situaciones puente de reducción escalonada de la dedicación laboral? ¿Jubilación forzada o jubilación voluntaria? ¿Provisión de fondos para atender la jubilación con cargo al sistema público de previsión o planes de pensión privados? ¿Posibilidad de ejercer trabajos a tiempo parcial compatibles con las prestaciones de jubilación? ¿Cómo conseguir un estado de bienestar y de continuada realización personal en las personas jubiladas? ¿Cómo preparar para la transición de jubilación? Las respuestas a las dos últimas preguntas corresponden a los orientadores.

La transición a la jubilación debe estudiarse desde un enfoque multivariable, puesto que son diversas las influencias que convergen en este cambio de la vida. (Hansson and oth., 1997).

La adaptación o ajuste es el resultado de gestionar y «negociar» con éxito los cambios que se producen en una transición. La jubilación significa un cambio de actividades: se dejarán de realizar las actividades relacionadas con las funciones pro-

fesionales y con los compañeros de trabajo, y emergerán otro tipo de actividades que sustituirán y compensarán aquellas. Carter y Cook (1995) describen un modelo que explica la adaptación o ajuste a la jubilación a partir de dos variables psicológicas, el locus de control y la autoeficacia, que a su vez se ven condicionadas por dos grupos de comportamientos previos al momento de salir del trabajo, uno abarca las relaciones sociales del individuo y otro el modo como se ha venido considerando el trabajo. Nos detenemos en la descripción de dicho modelo:

El constructo locus de control se define por la convicción de la persona de que ella es capaz de asumir y modelar las situaciones de la vida —locus de control interno— que facilita la adaptación a la vida de jubilado. La atribución del control de las situaciones de la vida al azar o a fuerzas externas dificulta la búsqueda de recursos para las estrategias de adaptación a la jubilación.

El locus de control externo produce un comportamiento pasivo que dificulta una resolución del cambio. El locus de control interno se ha manifestado como motor de una acción proactiva ante la salida del trabajo, que es asumida responsablemente. Se planifica el cambio y se reestructuran y redefinen las formas de actividad.

La autoeficacia es la manifestación del convencimiento de que uno posee los conocimientos y habilidades para planificar y adaptarse a los cambios de la jubilación. Esta confianza en asumir nuevos retos ayuda a una mejor adaptación.

Una fase preparatoria de clarificación de las expectativas de la jubilación, previa a la salida del trabajo, se ha manifestado como muy efectiva para una transición satisfactoria. Se trata de disipar las creencias que se han acabado las oportunidades de éxito o de desarrollo y que se entra en un estadio de escasa actividad y de aburrimiento.

Las relaciones sociales ofrecen un medio de soporte al individuo y al mismo tiempo son fuente de identidad personal. Llegado el momento de la jubilación tendrá una importancia capital la red de relaciones que la persona tenga establecida a nivel familiar, de amistades personales o de afiliación a grupos u organizaciones.

Si el núcleo de amigos se limitaba sólo a los compañeros de trabajo se produciría cierta dificultad de seguir contactando con ellos.

Las actividades en el hogar, las actividades de ocio, de voluntariado u otras formas de actividad comunitaria, en las que previamente a la jubilación se haya implicado, serán ámbitos de relación social que proporcionará sentimientos de seguridad y de afecto. Justamente la jubilación facilitará ahora la expansión de estas actividades.

Una segunda importante faceta de la adaptación a la jubilación hace referencia a la intensidad con que uno se sentía identificado con el rol del trabajo profesional. La relevancia del trabajo en la identidad del individuo puede ser de distinto grado: 1) Para aquellos individuos con escaso apego a su lugar de trabajo y a la empresa u organización, sea por el carácter alienante de las tareas o por la escasa satisfacción que producen, dejar el trabajo no supondrá ninguna dificultad. Se recomienda, incluso, como buena preparación para la transición a la jubilación, aprender a rebajar la consideración del trabajo como elemento central para alcanzar una vida feliz, que pudo haber sido la óptica de los años de plenitud laboral.

2) Un nivel intermedio sería el de los individuos con fuerte ética del trabajo y que sienten notable satisfacción de estar con los demás y ser productivos. El apego es más

hacia el trabajo en general que hacia su puesto de trabajo concreto o su compañía. Esta postura podría superarse felizmente manteniendo la dedicación a tareas a tiempo parcial aunque sean sin retribución.

3) Cuando la alta dedicación a un puesto de trabajo y la afiliación a una compañía puede considerarse como una parte esencial e inseparable de sí mismo, dejar el trabajo es considerado como una pérdida de identidad. La perspectiva de tener que dejar el lugar de trabajo se considera una privación y se liga a una insatisfacción al ser jubilado.

Este modelo abre a los orientadores, desde la educación social, la posibilidad de interesantes investigaciones para adquirir mayor conocimiento de esta transición y de las estrategias que el orientador puede aportar. Consideramos, no obstante, que los elementos de adaptación a la jubilación que aportan Carter y Cook debieran enmarcarse en el estatus financiero y el estado de salud de la persona que transita a la jubilación puesto que juegan un papel importante aportando seguridad y optimismo.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE TRANSICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES, EN NUESTRO PAÍS. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Se han revisado los artículos publicados en los últimos quince años (desde el número correspondiente a enero de 1984) de las siguientes revistas: *Bordón*, *Revista de Educación*, *Revista de Investigación Educativa*, y *Revista Española de Pedagogía*.

Los números bibliográficos de la revista *Bordón* —ahora en soporte informático— que recogen anualmente las publicaciones de libros y revistas de carácter pedagógico en nuestro país no registran la entrada «Transiciones». Tampoco aparece en la relación de materias del índice de artículos de la *Revista Española de Pedagogía* entre 1981 y 1994, que se publicó en el nº 200 (enero-abril 1995). *Bordón* incorpora «Educación y empleo» como una categoría específica a partir de 1991 (Vo. 43, nº 5).

Aparecen diversos estudios sobre rendimiento académico, fracaso escolar, repetición de curso, etc., temas limitados a un ciclo o nivel escolar, especialmente de Bachillerato; pero hay escasos estudios que cabalguen entre etapas o niveles sucesivos. En la selección de artículos relacionados con el tema que nos ocupa, y ante la escasez manifiesta, hemos sido poco restrictivos incorporando en algún caso trabajos sólo vinculados tangencialmente al tema de las transiciones. En el anexo I se recogen los resultados de esta revisión.

ANEXO I

LÓPEZ RUPÉREZ, F. y PALACIOS GÓMEZ, C. (1987): Valor predictivo de algunas variables psicológicas en la elección de optativas en Bachillerato, *Bordón*, nº 268, 387-403.

Se centra en algunas características psicológicas del alumno (inteligencia general, desarrollo cognitivo, dependencia-independencia de campo) y su relación con la elección de optativas —ciencias, letras, mixto— en los estudios de Bachillerato. Se efectúa un estudio longitudinal de la evolución cognitiva por opciones. Se controla

en todos los análisis la variable sexo. Los resultados indican diferencias significativas en el comportamiento intelectual de los sujetos según la opción elegida.

GUTIEZ CUEVAS, P. (1989): Influencia de la familia en la integración escolar, *Bordón*, 41 (4), 719-733.

Se parte de la hipótesis de la influencia del clima familiar y la inadaptación escolar en los adolescentes. El estudio correlacional a partir de dos cuestionarios confirma la hipótesis.

ROMERO LARGO, L. (1990): La formación profesional que se propugna en la reforma, *Bordón*, 42 (3), 299-304.

Breve presentación del modelo de la formación profesional en el proyecto de Reforma, de los objetivos, contenidos y organización curricular. Previsión de las principales dificultades.

De BORJA, M., FORTUNY, M. y PUJOL, R. (1991): Estudio diacrónico sobre la elección de las carreras superiores en función del sexo. Propuesta de algunas medidas para conseguir la igualdad de oportunidades, *Bordón*, 43 (1), 91-104.

Estudio empírico realizado en Barcelona sobre una muestra de 831 estudiantes de las carreras de Económicas, Medicina e Ingenierías. Se contrasta con estudios similares realizados en los años 1968 y 1978. Analiza la evolución de la situación de la mujer en la universidad, las opiniones de los/las estudiantes sobre la elección de estas carreras y sus expectativas laborales.

ROMERO, S. (1993): Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: Aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención, *Bordón*, 45 (1), 99-111.

Ante el problema del desempleo de los jóvenes y sus consecuencias personales y sociales, la psicopedagogía ha de asumir la ayuda necesaria para afrontar la transición de la escuela a la vida activa. Se propugna el desarrollo de experiencias y programas para conformar una «Pedagogía de la transición»: El modelo de Educación para la carrera y la metodología derivada de la ADVP (Activación del desarrollo vocacional y personal) se recomiendan para dicha intervención orientadora.

ÁLVAREZ, N. (1993): El desafío de la Formación profesional: Un ejemplo basado en las experiencias educativas de la Universidad de Heidelberg, *Bordón*, 45 (2), 155-161.

La exportación del sistema dual a los países en vías de desarrollo es una de las metas de la política de cooperación del gobierno alemán en el ámbito de la formación profesional. La participación de las empresas facilita el logro de una formación profesional más efectiva. Se formulan una serie de propuestas educativas de formación profesional orientadas a la práctica en el sector educativo no formal.

SANTANA, L.E. y De ARMAS, E. (1998): La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Utopía o realidad? *Bordón*, 50 (3) 231-240.

Se reflexiona sobre los papeles del sistema educativo y del sistema productivo en el proceso de inserción sociolaboral: Se hace un repaso de los programas auspiciados por la Unión Europea y que tienen como objetivo común el tratar de paliar la difícil situación creada a raíz de la infrautilización de los recursos humanos.

- CASAL, J., MASJUAN, M. y PLANAS, J. (1990): La inserción social de los jóvenes, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
- Se sintetiza el libro de los mismos autores *La inserción social de los jóvenes. Los itinerarios de transición de los 14 a los 25 años* basado en una investigación a partir de un amplio cuestionario a 2004 individuos.
- HERRANZ GONZÁLEZ, R. (1990): La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2. Un análisis comparado de las orientaciones y experiencia de empleo en tres mercados de trabajo, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
- Se presenta la metodología y resultados de una investigación (patrocinada por el CIDE) en las áreas de El Ferrol (Galicia), cuencas mineras de Asturias y área metropolitana de Bilbao. Se analizan procesos de inserción de titulados de las diversas ramas de FP2.
- ALEMANY, MC. (1990): ¿Las Prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?, *Revista de Educación*, nº 293 (Monográfico «Educación, formación y empleo»).
- Revisión del nuevo marco creado por los convenios de colaboración escuela-empresa: papeles a asumir por cada una de las partes, recursos disponibles y recursos necesarios.
- PEIRÓ, JM., SALANOVA, M., HONTANGAS, P.M. y GRAU, R.M. (1994): Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional, *Revista de Educación*, nº 303 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
- El trabajo ha tenido distintos significados: castigo divino, obligación, oportunidad de autorealización, medio de adquisición de bienes y servicios. La actitud psicosocial hacia el trabajo es un constructo multidimensional definido por la centralidad del trabajo, las normas sociales del trabajo, los resultados valorados del trabajo, la importancia de las metas laborales y la identificación con el rol laboral. Estas dimensiones se configuran en *gestalt* o patrones. Las modificaciones de estas variables son analizadas en una investigación longitudinal a partir de una muestra de 431 jóvenes valencianos.
- ROQUERO, E. (1994): Los tránsitos laborales: Por la diversidad de las estrategias personales, en el marco de la organización de la transición. *Revista de Educación*, nº 303 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
- Desde una óptica sociológica se estudian los mecanismos complejos de inserción a la vida activa por los jóvenes en la última década ante los condicionantes del sistema laboral. Las transformaciones en el mercado laboral son ampliamente analizadas, así como el papel a desempeñar por los actores sociales: empresas, organismos de colocación, políticas de empleo estatales, etc.
- MARHUENDA, F. (1994): La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, *Revista de Educación*, nº 303 41-67 (Monográfico «Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa»).
- El valor de la centralidad del trabajo puede estar en crisis en la sociedad actual. Se revisan las políticas educativas para el empleo de los jóvenes y los riesgos sociales

que se derivan de la perspectiva del paro a la salida de la escuela. Se proponen directrices para el curriculum de formación teórica y práctica, tanto en la formación profesional de base como en la formación profesional especializada, para alcanzar las cualificaciones que el mundo del trabajo exige. Se formulan interrogantes a resolver por la reforma educativa en curso.

JIMÉNEZ, C. (1984): Juventud, empleo y orientación profesional, *Revista Española de Pedagogía*, 42 (166), 543-561.

Estudia la trayectoria socioprofesional de la juventud desde los años 60 y la incidencia de factores académicos y económicos en el paro juvenil. Analiza los modelos institucionalizados de orientación profesional en nuestro país y aboga por la implantación de servicios de orientación, que recogiendo la experiencia propia y de otros países, responda con planteamientos serios a nuestra realidad educativa, social y laboral.

CASTILLEJO, J.L., SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1988): Pedagogía Laboral, *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), 421-440.

La formación en la empresa es una necesidad originada en el desarrollo tecnológico y el estadio de crisis que afecta el mundo de la producción y los negocios a nivel mundial. Se concibe la formación en el propio ámbito laboral como una acción integrada en un plan estratégico de la empresa. Se debaten los principales paradigmas de formación en la empresa y sus contenidos, metodologías y estrategias de evaluación.

CEA D'ANCONA, F. y MORA, J.G. (1990): La elección de estudios en COU, *Revista Española de Pedagogía*, 48 (187), 505-525.

A partir de una encuesta a un millar de estudiantes de COU se analizan mediante técnicas logit los factores sociales, económicos y familiares que influyen en la opción de seguir o no estudios superiores, y, en caso afirmativo, si se decide seguir estudios de ciclo corto o largo, así como el campo científico en que se sitúa la elección.

ANAYA, D. (1992): Importancia de las elecciones curriculares previas sobre los planes postsecundarios de los alumnos de COU, *Revista de Investigación Educativa*, nº 19, 19-29.

Siguiendo un enfoque metodológico «ex-post-facto» se constata, a partir de una muestra de 1008 estudiantes en centros públicos de Jaén, que los planes postsecundarios de los alumnos de COU están estrechamente ligados a las opciones curriculares seguidas en 3º de BUP.

FIGUERA, P. (1995): Panorámica de la investigación sobre los procesos de inserción socioprofesional, *Revista de Investigación Educativa*, nº 25, 125-148.

Se examina la evolución histórica sobre los procesos de inserción socioprofesional y se describen las principales tendencias de estudio: socioeconómica, sociológica y psicológica. Desde cada perspectiva se hace referencia a las poblaciones objeto de análisis y los principales enfoques metodológicos utilizados. Este planteamiento teórico se completa con sugerencias para la investigación futura.

Hemos revisado también un área que nos es próxima: Las aportaciones en forma de ponencias o comunicaciones a los Seminarios de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE). Los temas relacionados con las transiciones son también escasas:

V Seminario. Murcia 1990. Comunicación:

- RIAL, A. y ZABALZA, M.A. (1990): Análisis de necesidades en formación profesional y acceso al empleo, *Revista de Investigación Educativa*, nº 16, 265-270.
- VI Seminario. Madrid 1993. Comunicación:
- JARIOT, M. y MARTÍNEZ, M. (1994): Dimensiones implicadas en la inserción laboral: análisis a partir de una escala, *Revista de Investigación Educativa*, nº 23, 240-244.
- VII Seminario. Valencia 1995. Comunicación:
- LOBATO, C. (1995): Transición a la vida activa: Habilidades de empleabilidad para el universitario, en AIDIPE (Comp.) *Estudios de Investigación educativa en intervención psicopedagógica*, Valencia: AIDIPE.
- VIII Congreso. Sevilla. 1997. Ponencia:
- ECHEVERRÍA, B. (1997): Inserción sociolaboral, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2) 85-115.
- Symposium: Transición a la vida adulta de las personas con necesidades especiales: Propuestas para la intervención. (Coord.: V. Álvarez Rojo).
- Comunicaciones:
- JUAN, J., COROMINAS, E. y CAPELL, D. (1997): Evaluación de los cursos de acción previos a la inserción laboral. Un estudio piloto en la Universitat de Girona, en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 334-338.
- BALLESTER, L. (1997): Metodologías para el análisis de las necesidades formativas. (Análisis contextual y trayectorias), en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 409-413.
- JUAN, J. y otr. (1997): Análisis de una escala de evaluación de las conductas exploratorias del mercado de trabajo, en AIDIPE (Comp.) *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla: AIDIPE/ICE Universidad de Sevilla, 579-583.

El panorama mirando al pasado es bastante desolador. ¿Cómo conseguir que en el futuro sea distinto?

6. PERSPECTIVAS DE FUTURO. RESPONSABILIDADES Y ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN Y DE LOS ORIENTADORES

A modo de recapitulación de lo expuesto y en una perspectiva de futuro, para finalizar este trabajo pretendemos formular algunas recomendaciones tanto a la Orientación como a saber pedagógico como a la actuación o intervención de los orientadores acerca de las transiciones.

La primera recomendación de este sumario es una llamada a dedicar mayor atención a las transiciones académicas y a las transiciones profesionales o laborales. Es necesario un fuerte incremento de la investigación y del diseño, puesta en práctica y evaluación de programas de ayuda a las transiciones en su sentido más holístico.

Aunque se ha establecido una distinción entre transiciones en los roles académicos y profesionales, las dimensiones académica, profesional y personal se enlazan o se fusionan en la intervención orientadora.

El estudio y la ayuda en las transiciones escolares se realizará no sólo desde una perspectiva estrictamente académica o de rendimiento, sino incorporando las variables personales y sociales que inciden en el proceso.

En los cambios de nivel no es suficiente una jornada de puertas abiertas, una jornada de acogida, una colección de trípticos o una feria multitudinaria sobre salidas profesionales. La ayuda a la transición significa un seguimiento continuado y la acción proactiva de mediar para resolver dificultades o necesidades, incorporando al proceso todos los agentes educativos.

En las transiciones profesionales se trata ante todo de formar la persona para que sea capaz de superarlas de la manera más positiva posible, considerando la pérdida de centralidad del trabajo en la sociedad actual (Isus, 1996) y valorando los otros aspectos de la persona. La intervención orientadora debe tender hacia la autoorientación. No se trata de ofrecer soluciones o alternativas, sino de que sea ella quien gestione sus tránsitos laborales responsablemente. Para ello, de una parte, se procurará que disponga de amplia y correcta información profesional, y de otra parte, se potenciarán sus capacidades de autoconocimiento, autoeficacia, autonomía en la toma de decisiones, independencia en la actuación, autoevaluación, flexibilidad y adaptación.

Proactividad y capacidad de resistencia a las presiones externas, confianza en sí mismo, responsabilidad y optimismo son características que facilitaran el control sobre el propio destino profesional.

Actualmente, en nuestro país, la implantación de un nuevo modelo de formación académica y profesional puede favorecer esta transición:

La obligatoriedad de cursar el área de Formación y Orientación Laboral (FOL) en los programas de garantía social y en los ciclos formativos de formación profesional, constituye una excelente oportunidad para preparar la transición laboral. El módulo sobre las Relaciones en el Entorno de Trabajo (RET), también de obligado cumplimiento, puede complementar esta intervención orientadora. La inclusión de períodos de estancia en las empresas con valor crediticio durante el Bachillerato, ofrecen la oportunidad de profundizar en las posibilidades que se ofrecen y evitar errores pasados, incorporando planteamientos innovadores.

En la línea del *empowerment*, que se esbozó en la introducción, la orientación no puede limitarse a una serie de técnicas sino que exige la implicación en la defensa de los derechos de los orientados y la participación en el proceso de mejora y transformación social.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BEJIAN, D.V. and SALOMONE, P.R. (1995). Understanding Midlife Career Renewal: Implications for counseling, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 52-63.
- BLOCH, D.P. (1996). Career Development and Workforce Preparation: Educational Policy Versus School Practice, *The Career Development Quarterly*, 45 (1), 20-40.
- BORGEN, W.A.; AMUNDSON, N.E. and TENCH, E. (1996). Psychological Well-Being Throughout the Transition From Adolescence to Adulthood, *The Career Development Quarterly*, 45 (2), 189-199.

- BROWN, A. (1997). Becoming skilled during a time of transition: observations from Europe, Paper produced for the Sixty National Career Development Association Conference *Careers and Technology: Waves of Transition*, Daytona Beach, Florida.
- BROWN, D. (1995). A Values-Based Approach to Facilitating Career Transitions, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 4-11.
- CAIRNS, K.V. (1996). Teaching Employability Skills Using the Wonder Tech Work Skills, *Canadian Journal of Counseling*, 30 (2), 139-149.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Vol 1. La sociedad red*. Barcelona: Alianza editorial.
- CEDEFOP (1998). *Training for a Changing Society*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- COLEMAN, J. and HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. OCDE/CERI. Madrid. Narcea.
- CONNELL, M.C. and CARTA, J.J. (1993). Building independence During In-Class Transitions: Teaching In-Class Transitions Skills to Preschoolers with Developmental Delays through Choral Response-Based Self-Assessment and Contingent Praise, *Education and treatment of children*, 16 (2), 160-174.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- EBY, L.T. and BUCH, K. (1995). Job loss as Career Growth: Responses to involuntary Career Transitions, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 26-42.
- ECHEVERRÍA, B. (1997). Inserción sociolaboral, *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 85-115.
- ECHEVERRÍA, B. (Coord.) (1996). *Orientació Professional*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- FEUERSTEIN, R. and HOFFMAN, M. (1989). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid. Instituto Superior S. Pío X.
- FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*, Barcelona: EUB.
- FINCH, C.R. (1996). School-to-Work transition in the United States, Paper presented at the *Vocational Education and Training Network Symposium on School-to-Work in an International Perspective* a part of the European Congress on Educational Research, Sevilla, España.
- GELATT, H.B. (1991). *Creative decision making. Using Positive Uncertainty*, Mendo Park, CA: Crisp Publications.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. *Guix*, n°238.
- HANSSON, R.O., DEKOEKOEK, P.D., NEECE, W.M. and PATTERSON, D.W. (1997). Successful Aging at Work: Annual Review, 1992-1996: The Older Worker and Transitions to Retirement, *Journal of Vocational Behavior*, 51, 202-233.
- HEPPNER, M.J. (1998). The Career Transition Inventory: Measuring Internal Resources in Adulthood, *Journal of Career Assessment*, 6 (2), 135-145.
- HEPPNER, M.J., FULLER, B.E. and MULTON, K.D. (1998). Adults in Involuntary Career Transition: An Analysis of the Relationship Between the Psychological and Career Domains, *Journal of Career Assessment*, 6 (3), 329-346.

- HEPPNER, M.J., MULTON, K.D. and JOHNSTON, J.A. (1994). Assessing Psychological Resources during Career Change: Development of the Career Transitions Inventory, *Journal of Vocational Behavior*, 44, 55-74.
- ISUS, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida.
- ISUS, S. (1996). *Orientación Profesional*. Proyecto docente. Universidad de Lleida.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MAGNUSSON, K. (1992). Transitions to work: model for program development, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 15, 27-38.
- McAULIFFE, G.J. (1993). Constructive Development and Career Transition: Implications for counseling, *Journal of Counseling and Development*, Vol. 72, sep-oct, 23-28.
- McWHIRTER (1998). An Empowerment model of Counsellor Education, *Canadian Journal of Counseling*, 32 (1), 12-26.
- M.T.A.S. (1997). *Escuelas taller y casas de oficios*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Empleo. Madrid.
- MÜNCH, J. (1996). La formación profesional continua en los países de la Unión Europea. Diversidad de funciones y problemas especiales. *Formación Profesional*, 7, 3-7.
- NICOLE-DANCROURT, CH. et ROALLEAU-BERGER, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris. Presses Universitaires de France.
- PÉREZ, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*, Barcelona: CEAC.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención, *Bordón*, 45 (19), 99-1.
- ROBERTS, K. (1997). Prolongued transitions to uncertain destinations: the implications for careers guidance, *British Journal of Guidance & Counseling*, 25 (3), 345-360.
- SAAM, R.H., WODTKE, K.H. and HAINS, A.A.(1995). A Cognitive Stress Reduction Program for Recently Unemployed Managers, *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 43-51.
- SANTANA, L.E. y DE ARMAS, E. (1998). La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿Utopía o realidad?, *Bordón*, 50 (3), 231-240.
- SCHLOSSBERG, N.K. (1984). A model for analyzing human adaptation to transition, *The Counseling Psychologist*, 9, 2-18.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*, Washington: US Department of Labor.
- SISTEMA D'ORIENTACIÓ UNIVERSITÀRIA (1996). *Jornadas sobre orientación académica y profesional en la Universidad*. Barcelona. Universidad de Barcelona. SOU.
- STERN, D. AND OTHERS (1995). *School to Work. Research on Programs in the United States*, London: The Falmer Press.
- SUPER, D.E. (1984). Career and Life Development, in Brown, D., Brooks, L. and Ass., *Career Choice and Development*, San Francisco: Jossey-Bass Publ., pp. 192-234.
- TAYLOR, M.S. (1985). The roles of Occupational Knowledge and Vocational Self Concept Crystallization in Students' School-to-Work Transition, *Journal of Counseling Psychology*, 32 (4), 539-550.
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona. Plaza&Janés.

Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País Teléfono

Coste de la inscripción:

Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.

Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.

Números sueltos: 2.500 ptas.

Indicar n.º deseado:

Números extras y monográficos: 3.000 ptas.

Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío (Fecha y Firma)

América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

INSTITUCIONAL

Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío

América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

N.º de cuenta N.º de libreta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN ASOCIADO

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

Provincia Teléfono ()

Deseo asociarme desde el día de de 19.....

DPTO. TRABAJO **CENTRO TRABAJO**

Situación profesional Dist. Universitario

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

A.I.D.I.P.E.
BOLETÍN DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)