



Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas

COORDINACIÓN

Montserrat Grañeras Pastrana (CIDE)

Antonia Parras Laguna (CIDE)

AUTORES

Antonia Parras Laguna (CIDE)

Ana María Madrigal Martínez (CIDE)

Sara Redondo Duarte (CIDE)

Patricia Vale Vasconcelos (CIDE)

Enrique Navarro Asencio (CIDE)

COLABORADORAS

Paloma Fernández Torres

Juana Savall Ceres



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio
educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
060.es

2ª edición: 2009
NIPO: 820-09-095-2
ISBN: 978-84-369-4758-8
Depósito legal: M-32.875-2009

Imprime: OMAGRAF S.L.

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| PRIMERA PARTE | |
| ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN | 15 |
| CAPÍTULO 1 | |
| MARCO HISTÓRICO-CONCEPTUAL | 17 |
| 1. Orígenes y desarrollo histórico de la orientación..... | 17 |
| 1.1. Desarrollo de la Orientación en España..... | 17 |
| 1.1.1. Orígenes de la Orientación en España..... | 17 |
| 1.1.2. Década de los 70 | 20 |
| 1.1.3. Década de los 80 | 22 |
| 1.1.4. Década de los 90: La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE..... | 23 |
| 1.2. Desarrollo internacional de la Orientación..... | 23 |
| 1.2.1. Desarrollo de la Orientación en Europa..... | 24 |
| 1.2.2. Desarrollo de la Orientación en Estados Unidos de América..... | 27 |
| 2. Factores que influyen en el seguimiento y desarrollo de la orientación | 27 |
| 2.1. El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos..... | 28 |
| 2.2. El desarrollo del movimiento psicométrico y el modelo basado en la teoría de rasgos y factores..... | 29 |
| 2.3. El movimiento americano de Counseling..... | 30 |
| 2.4. Las organizaciones profesionales de Orientación como factor de expansión | 31 |
| 3. Concepto de orientación educativa e intervención psicopedagógica ... | 32 |

| | |
|--|----|
| 4. Principios y funciones de la Orientación | 35 |
| 4.1. Principios de la Orientación..... | 35 |
| 4.1.1. Principio de prevención | 35 |
| 4.1.2. Principio de desarrollo..... | 36 |
| 4.1.3. Principio de intervención social..... | 37 |
| 4.1.4. El empowerment como principio de intervención | 38 |
| 4.2. Funciones de la Orientación..... | 40 |
| Referencias bibliográficas | 44 |
| Referencias legislativas..... | 45 |

CAPÍTULO 2

UN RECORRIDO POR LOS DISTINTOS ENFOQUES Y MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ORIENTACIÓN

| | |
|---|-----|
| 1. Definiciones de modelo en Orientación | 47 |
| 2. Tipología y clasificaciones de modelos de Orientación psicopedagógica | 49 |
| 2.1. Análisis comparativo de las clasificaciones más relevantes | 53 |
| 2.2. Modelos consensuados por los autores..... | 55 |
| 2.2.1. Modelo de counseling o consejo | 56 |
| 2.2.2. Modelo de consulta | 63 |
| 2.2.3. Modelo de programas | 73 |
| 2.2.4. Modelo de servicios | 85 |
| 2.2.5. Enfoque tecnológico..... | 87 |
| 2.3. Otros modelos. Modelo educativo constructivista | 97 |
| 2.3.1. Asesoramiento educativo constructivista..... | 97 |
| 2.3.2. El enfoque educacional-constructivo en el asesoramiento psicopedagógico..... | 101 |
| 2.3.3. Modelo educativo de intervención psicopedagógica | 103 |
| 2.4. El futuro de los modelos de orientación. Nuevas tendencias | 105 |
| Referencias bibliográficas | 108 |
| Referencias legislativas..... | 113 |

SEGUNDA PARTE

MODELOS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 3

MODELOS Y ESTRUCTURAS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....

| | |
|--|-----|
| 1. Modelos institucionales de Orientación en España | 118 |
| 1.1. El modelo MEC. La orientación en la LOE..... | 118 |
| 1.1.1. Estructuras organizativas del modelo de orientación institucional | 121 |

| | |
|---|-----|
| 1.2. Organización de la Orientación en las comunidades autónomas | 134 |
| 1.2.1. La Orientación en la etapa de Educación Infantil y Primaria..... | 135 |
| 1.2.2. La Orientación en Educación Secundaria | 139 |
| 1.2.3. Análisis comparado de las funciones de la Orientación en las distintas comunidades autónomas | 141 |
| 1.3. Organización de la orientación en la universidad..... | 149 |
| 1.3.1. Desarrollo de la orientación en la universidad..... | 150 |
| 1.3.2. Propuestas de modelos de Orientación universitaria | 153 |
| 2. Modelos institucionales de Orientación en Europa..... | 157 |
| 2.1. Elementos diferenciales y tendencias comunes de la Orientación en Europa | 159 |
| 2.2. Nuevas perspectivas de la Orientación en Europa | 167 |
| Referencias bibliográficas | 168 |
| Referencias legislativas..... | 172 |

TERCERA PARTE

| | |
|--|------------|
| ÁREAS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN | 179 |
|--|------------|

CAPÍTULO 4

| | |
|---|------------|
| LA ORIENTACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD; LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y LA ACCIÓN TUTORIAL | 181 |
| 1. Orientación en la atención a la diversidad..... | 182 |
| 1.1. La Orientación en la Diversidad..... | 182 |
| 1.2. Objetivos y contenidos de la Orientación para la Atención a la Diversidad..... | 183 |
| 1.3. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva curricular | 184 |
| 1.3.1. Los Niveles de Concreción Curricular | 185 |
| 1.3.2. Medidas específicas de atención a la diversidad para Educación Primaria | 187 |
| 1.3.3. Medidas específicas de atención a la diversidad para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional | 190 |
| 1.4. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva organizativa | 192 |
| 1.5. La intervención psicopedagógica en la atención a la diversidad desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación | 194 |

| | |
|---|-----|
| 1.6. El Plan de Atención a la Diversidad | 195 |
| 1.6.1. Algunos ejemplos de Planes de Atención a la Diversidad Autonómicos..... | 196 |
| 2. La Orientación en lo procesos de enseñanza-aprendizaje..... | 199 |
| 2.1. Diferentes perspectivas de acercamiento al área de Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje | 199 |
| 2.1.1. Las diferentes concepciones sobre el aprendizaje | 199 |
| 2.1.2. Las nuevas demandas de Orientación | 202 |
| 2.1.3. La Orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje: ¿un área de la orientación? | 202 |
| 2.2. Contenidos propios de la Orientación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje..... | 204 |
| 2.2.1. La Orientación en las estrategias de aprendizaje | 206 |
| 2.2.2. La Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la atención a la diversidad | 208 |
| 2.2.3. La Orientación en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje | 209 |
| 3. La acción tutorial..... | 210 |
| 3.1. La tutoría..... | 210 |
| 3.1.1. Definición | 211 |
| 3.1.2. Características y objetivos generales de la tutoría | 211 |
| 3.1.3. Personas implicadas en la tutoría..... | 212 |
| 3.2. La acción tutorial..... | 216 |
| 3.2.1. Evolución conceptual de la acción tutorial | 216 |
| 3.2.2. El Plan de Acción Tutorial (PAT)..... | 217 |
| 3.2.3. Algunas reflexiones sobre la tutoría..... | 220 |
| Referencias bibliográficas | 220 |
| Referencias legislativas..... | 223 |

CAPÍTULO 5

| | |
|---|------------|
| ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL | 225 |
| 1. La Orientación académico-profesional como concepto: definición, principios y objetivos..... | 225 |
| 1.1. Definición de la orientación académico-profesional | 225 |
| 1.2. Principios de la orientación académico-profesional | 228 |
| 1.3. Funciones de la orientación académico-profesional | 230 |
| 1.4. Objetivos de la orientación académico-profesional..... | 232 |
| 1.5. Contextos de intervención de la orientación académico profesional | 233 |
| 2. Enfoques más significativos en orientación académico-profesional ... | 235 |

| | |
|---|-----|
| 2.1. El enfoque de rasgos y factores | 237 |
| 2.2. Los enfoques basados en la estructura de la personalidad | 238 |
| 2.2.1. El enfoque psicoanalítico | 238 |
| 2.2.2. El enfoque basado en las necesidades psicológicas de Anne Roe | 238 |
| 2.2.3. Enfoque tipológico de Holland | 240 |
| 2.3. El enfoque evolutivo | 242 |
| 2.3.1. Modelo de opción ocupacional de Ginzberg | 242 |
| 2.3.2. Sistema de desarrollo profesional de Tiedeman y O'Hara | 244 |
| 2.3.3. Modelo sociofenomenológico de desarrollo diferencial de Super | 245 |
| 2.4. El enfoque conductual-cognitivo | 249 |
| 2.4.1. Modelo de aprendizaje social de Krumboltz | 249 |
| 2.5. El enfoque de la toma de decisiones | 251 |
| 2.5.1. Modelo conductivista de Gellatt | 251 |
| 2.5.2. Modelo de decisión vocacional de Katz | 252 |
| 2.6. Enfoques no psicológicos | 253 |
| 2.6.1. Enfoque del azar o casualista | 253 |
| 2.6.2. Enfoque económico | 254 |
| 2.6.3. Enfoque sociológico | 254 |
| 3. Intervención en orientación académico-profesional | 255 |
| 3.1. Enfoques de intervención en orientación académico-profesional | 255 |
| 3.1.1. Orientación para el desarrollo de la Carrera | 256 |
| 3.1.2. Orientación para las transiciones | 260 |
| 3.2. Factores para la intervención en orientación académico profesional | 261 |
| 3.2.1. El autoconocimiento | 262 |
| 3.2.2. El conocimiento del sistema educativo | 265 |
| 3.2.3. El conocimiento del mundo laboral | 266 |
| 3.2.4. Toma de decisiones | 267 |
| 3.3. Recursos de orientación e información para la orientación académico-profesional | 268 |
| 4. La orientación académico-profesional en Europa | 269 |
| 4.1. Definición, principios y funciones de la Euroorientación | 269 |
| 4.2. Iniciativas europeas en orientación académico-profesional | 270 |
| 5. El futuro de la Orientación académico-profesional | 274 |
| 5.1. ¿Ante una nueva crisis de la orientación académico-profesional? | 274 |
| 5.2. Nuevas perspectivas de intervención en orientación académico- profesional | 276 |
| Referencias bibliográficas | 278 |
| Referencias legislativas | 281 |

CAPÍTULO 6

| | |
|--|-----|
| DESARROLLO PSICOSOCIAL | 283 |
| 1. Introducción | 283 |
| 1.1. El desarrollo psicosocial | 283 |
| 1.2. El desarrollo psicosocial y la familia | 284 |
| 1.3. El desarrollo psicosocial y la escuela | 288 |
| 1.4. Componentes y programas de desarrollo psicosocial | 289 |
| 2. Factores del desarrollo psicosocial | 291 |
| 2.1. Una aproximación global | 291 |
| 2.1.1. Concepto y clasificación..... | 291 |
| 2.1.2. Las habilidades para la vida en la escuela..... | 293 |
| 2.1.3. El entrenamiento de las habilidades para la vida..... | 293 |
| 2.2. Las habilidades sociales..... | 296 |
| 2.2.1. Concepto y clasificación..... | 296 |
| 2.2.2. Las habilidades sociales en la escuela..... | 297 |
| 2.2.3. El entrenamiento de las habilidades sociales..... | 299 |
| 2.3. Las habilidades personales | 300 |
| 2.3.1. Conceptos | 300 |
| 2.3.2. Las habilidades personales en la escuela..... | 302 |
| 2.3.3. El entrenamiento de las habilidades personales | 302 |
| 2.4. El desarrollo moral | 304 |
| 2.4.1. Concepto..... | 304 |
| 2.4.2. El desarrollo moral en la escuela..... | 307 |
| 2.4.3. La educación moral o de valores | 308 |
| 3. Participación democrática en el ámbito escolar | 309 |
| 4. La Orientación y el desarrollo psicosocial..... | 311 |
| Referencias bibliográficas | 312 |
| Referencias legislativas..... | 314 |

CAPÍTULO 7

| | |
|---|-----|
| LA INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO SOCIOCOMUNITARIO | 315 |
| 1. Consideraciones sobre los contextos de intervención en Orientación | 315 |
| 2. La Orientación en el contexto sociocomunitario | 316 |
| 2.1. Marco institucional y áreas de intervención en el contexto sociocomunitario..... | 316 |
| 2.2. El asesoramiento comunitario en educación | 318 |
| 2.2.1. Modalidades de asesoramiento comunitario..... | 318 |
| 2.2.2. El modelo de asesoramiento comunitario: origen, definición, características y estrategias de intervención... | 319 |
| 2.2.3. El asesoramiento comunitario en la escuela: objetivos, rol del asesor o asesora y contenidos | 322 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. La orientación sociofamiliar en el sistema educativo..... | 323 |
| 2.3.1. La intervención sociofamiliar en el ámbito escolar: concepto, niveles y características..... | 324 |
| 2.3.2. La intervención sociofamiliar desde una perspectiva sistémica..... | 326 |
| 2.3.3. El proceso y la articulación de la intervención socio- familiar en el marco del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y del Departamento de Orientación (DO)..... | 327 |
| Referencias bibliográficas | 329 |

CUARTA PARTE

NUEVAS PERSPECTIVAS EN ORIENTACIÓN 331

CAPÍTULO 8

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN E INTERVENCIÓN

PSICOPEDAGÓGICA 333

| | |
|--|-----|
| 1. Orientación y nuevas tecnologías de la información y comunicación .. | 333 |
| 2. Recursos de Orientación académica y profesional dirigidos a estudiantes, desempleados y trabajadores | 334 |
| 2.1. Los programas informáticos de orientación profesional..... | 335 |
| 2.1.1. Tipología de programas informáticos de Orientación..... | 335 |
| 2.1.2. Algunos programas informáticos de Orientación profesional | 337 |
| 2.2. Aplicaciones telemáticas para la orientación académica y profesional | 339 |
| 2.2.1. Aplicaciones telemáticas de Orientación académica y profesional desarrolladas por instituciones educativas | 339 |
| 2.2.2. Aplicaciones telemáticas de Orientación profesional desarrolladas por las Consejerías de Educación y de Empleo..... | 341 |
| 3. Recursos de Orientación dirigidos a profesionales de la Orientación . | 344 |
| 4. Recursos web informativos e interactivos de Orientación académica y profesional | 346 |
| 4.1. Recursos de orientación profesional elaborados a nivel institucional | 346 |
| 4.2. Recursos de orientación académica y profesional elaborados por profesionales de la orientación y dirigidos a alumnos y alumnas . | 351 |
| 5. Posibilidades, limitaciones y riesgos de las nuevas tecnologías en la Orientación educativa..... | 354 |
| Referencias bibliográficas | 355 |

CAPÍTULO 9

| | |
|---|-----|
| EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ORIENTACIÓN | 357 |
| 1. La diversidad cultural y la educación | 357 |
| 1.1. Marco normativo | 358 |
| 1.2. Modelos de convivencia | 360 |
| 1.3. La educación intercultural..... | 363 |
| 2. La Orientación en ambientes multiculturales..... | 365 |
| 2.1. Las funciones del profesional de la orientación desde la perspectiva de la educación intercultural | 365 |
| 2.2. El currículum intercultural | 368 |
| 2.2.1. La perspectiva intercultural en el Proyecto Educativo de Centro y en los proyectos curriculares..... | 368 |
| 2.2.2. El desarrollo del currículo intercultural | 370 |
| 3. Las competencias interculturales del profesional de la Orientación.... | 373 |
| Referencias bibliográficas | 377 |
| Referencias legislativas..... | 379 |

CAPÍTULO 10

| | |
|---|-----|
| FORMACIÓN, COMPETENCIAS, ÉTICA PROFESIONAL Y CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN .. | 381 |
| 1. Las competencias básicas de los profesionales de la Orientación | 381 |
| 1.1. Dificultades e iniciativas para delimitar un perfil profesional de los orientadores y orientadoras..... | 381 |
| 1.2. El enfoque de las competencias | 386 |
| 1.3. Las competencias profesionales básicas de los profesionales de la orientación..... | 388 |
| 1.4. Las investigaciones en torno a las competencias de los profesionales de la orientación y sus implicaciones en su formación inicial y permanente..... | 390 |
| 2. Deontología de los profesionales de la Orientación | 395 |
| 2.1. El porqué de la ética en el desempeño profesional de los orientadores y orientadoras | 395 |
| 2.2. Principios éticos básicos en la práctica orientadora | 397 |
| Referencias bibliográficas | 402 |
| Referencias legislativas..... | 404 |
| Webgrafía..... | 404 |

Introducción

Se publica este libro, cuando se cumplen tres décadas de la práctica de la orientación educativa en España y se confirma la importancia que ha ido ganando paulatinamente esta actividad profesional. Durante este tiempo la orientación se ha sustentado en enfoques teóricos diferentes fruto, entre otras causas, de las distintas leyes de educación que se han ido sucediendo en nuestro país a partir de la promulgación, en el año 1985, de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

La última de ellas, la Ley Orgánica de Educación de 2006, precisa que la Orientación es responsabilidad de toda la comunidad educativa, siendo los orientadores los principales agentes del proceso orientador. Esto supone que los profesionales de la orientación necesitan disponer de un amplio conjunto de conocimientos y capacidades para poder desempeñar con eficacia las tareas que comprende la orientación educativa: planificar, coordinar, asesorar, etc.

Esta obra pretende contribuir a satisfacer la necesidad de información, formación y, por tanto, actualización de los profesionales de la orientación. Con esta finalidad se ha intentado poner a su disposición un texto que recoge información actualizada sobre aquellos aspectos que se han juzgado más relevantes en la orientación educativa. A lo largo de este trabajo se realiza un recorrido conceptual que va desde temas clásicos y fundamentalmente teóricos, como el marco histórico-conceptual o los modelos de intervención en orientación, a otros más cercanos a la experiencia como la "e-orientación" o las nuevas tendencias en orientación educativa.

El libro se compone de cuatro bloques temáticos: orígenes, concepto y modelos de orientación, estructuras institucionales de orientación educativa, áreas y contextos de intervención, y nuevas perspectivas en la orientación.

Cada bloque tiene una entidad en sí mismo por lo que puede consultarse independientemente del resto, lo que conlleva que ciertos contenidos se aborden indistintamente en diversos capítulos si así se considera relevante para la comprensión global del tema.

El contenido del libro es básicamente descriptivo. No obstante, las referencias bibliográficas incluidas al término de cada capítulo permiten profundizar en aquellos temas que los lectores y lectoras consideren de mayor interés.

Como se ha señalado, el libro se ha estructurado en cuatro partes:

I. ORÍGENES, CONCEPTO Y MODELOS DE ORIENTACIÓN

En esta primera parte se presenta una panorámica de los orígenes y el desarrollo histórico de la orientación, así como sus conceptos fundamentales y los principios básicos por los que debe regirse. Sin proponer una tipología de los modelos de orientación, se recogen algunas importantes clasificaciones y se describen los modelos y enfoques de orientación más extendidos.

II. MODELOS Y ESTRUCTURAS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En la segunda parte se examinan los modelos y estructuras institucionales básicas de orientación a nivel nacional e internacional. En esta parte se ofrece además un análisis detallado de las funciones que desempeñan las diferentes estructuras de orientación en cada una de las Comunidades Autónomas.

III. ÁREAS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN

En la tercera parte se abordan las principales áreas de orientación educativa, comenzando por el papel primordial de la Orientación en la atención a la diversidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la acción tutorial y la orientación académica y profesional. También se tratan los contextos de intervención haciendo especial hincapié en el contexto sociocomunitario.

IV. NUEVAS PERSPECTIVAS

Por último, en la cuarta parte, se señalan algunas de las cuestiones que previsiblemente influirán en el desarrollo de la orientación en los próximos años. Entre ellas cabe citar la incorporación de las TIC en el desarrollo de la intervención psicopedagógica o el enfoque intercultural en la orientación. También se abordan en esta parte las competencias profesionales básicas de los orientadores y orientadoras desde el nuevo marco formativo que va a construirse en Europa a través del Espacio Europeo de Educación Superior.

Este libro está dirigido no sólo a los profesionales de la orientación educativa sino a todas aquellas personas interesadas en el mundo de la educación y la intervención psicopedagógica, dicho de otro modo, a todos los que desde distintos ámbitos profesionales contribuyen con su implicación personal y profesional a dar una respuesta a las necesidades educativas del contexto en el que se encuentran.

*José Pérez Iruela.
Director del CIDE*

Primera parte

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN

Capítulo 1

Marco histórico-conceptual

1. ORIGENES Y DESARROLLO HISTORICO DE LA ORIENTACION

1.1. Desarrollo de la Orientación en España

1.1.1. Orígenes de la Orientación en España

Teniendo en cuenta la necesidad de conocer las circunstancias del tiempo pasado para explicar y comprender el presente, parece oportuno realizar un breve recorrido por los orígenes de la Orientación en nuestro país antes de abordar su desarrollo. Se elige como guía en este recorrido, debido a su exhaustividad e interés, la obra del profesor Benavent titulada *La Orientación Psicopedagógica en España Vol. I* (1996) y *Vol. II* (2000).

Se puede considerar como antecedente remoto de la Orientación en España la primera descripción comprensiva de ocupaciones y consejos para acertar en la elección de profesión, realizada por el Obispo de Castilla Rodrigo Sánchez de Arévalo en su obra *Speculum vitae humanae* (1468). Este trabajo está dividido en dos libros; en el primero describe las ocupaciones mundanas y en el segundo las profesiones religiosas. En el siglo XVI el Dr. Huarte de San Juan retoma la teoría de los temperamentos de Hipócrates (460-377 a.C.) y Galeno (129-201 a.C.), y formula un plan-

teamiento teórico basado en la relación entre las cualidades humorales y los tipos de ingenio¹. Sin embargo, a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX no aparece ninguna referencia sobre este tipo de estudios. Es en el siglo XX, con la creación del Museo Social (1909) y el *Secretariat d'Aprenatge* (1914) de Barcelona, cuando se constituyen las primeras instituciones de Orientación en España que fueron pioneras en el tratamiento social de los problemas del mundo laboral.

Con la creación de los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona (1918) y Madrid (1924) arraiga el planteamiento de la Orientación profesional basado en un enfoque psicotécnico. Los objetivos de las actuaciones llevadas a cabo por estos organismos fueron: optimizar la organización científica de la actividad laboral, mejorar el rendimiento de los trabajadores y la satisfacción en la tarea, favorecer una correcta selección de candidatos y mejorar el aprendizaje escolar y profesional. En 1924 se elaboran los principios legales que constituyen el Estatuto de Enseñanza Industrial, lo que permite el desarrollo de un sistema de Orientación y Selección Profesional a nivel estatal que se plasmará en el Estatuto de Formación Profesional (1928).

La organización de un sistema público de Orientación y Selección Profesional se inserta dentro de la estructura de la enseñanza industrial, siendo los encargados de su desarrollo los Institutos de Orientación de Madrid y Barcelona. Para ello, y dependiendo de estos centros, se crea una red integrada por las llamadas Oficinas-Laboratorios cuya plantilla estaba constituida por tres personas con los siguientes perfiles profesionales: médico, psicotécnico y secretario social.

En el año 1933 se celebra en San Sebastián el II Congreso Internacional de Orientación Profesional, en el que se reúnen los mejores especialistas europeos. No sólo se lleva a cabo una exhaustiva reflexión sobre los trabajos realizados hasta el momento sino que se obtienen valiosas conclusiones, tales como la conveniencia de unificar la organización de las oficinas de información profesional, la introducción en las escuelas normales de enseñanzas destinadas a formar a los futuros maestros en los temas de Orientación profesional, o la realización de un seguimiento por parte de las instituciones de Orientación de los sujetos orientados cuando se inician como aprendices o en cualquier carrera, para ayudarles a vencer los obstáculos de su vida profesional, que influyen tanto sobre la actividad orientadora como sobre la legislación que regulará el funcionamiento de las instituciones de orientación durante los años siguientes.

En 1935 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes aborda el complejo problema de la Orientación psicopedagógica de forma explícita y definitiva. Para ello se

¹ Esta teoría relacionaba los fluidos corporales (humores) con el tipo de temperamento de la persona.

crea el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus Oficinas-Laboratorio, a los que se encomienda la tarea de satisfacer las demandas de Orientación Escolar y Profesional del sistema educativo desde la Enseñanza Primaria a la Universidad. Entre sus cometidos se encuentra también la confección, aplicación y valoración de las pruebas de selección requeridas para el ingreso en los distintos centros de enseñanza y la adjudicación de becas. Sin embargo, estos proyectos quedarán paralizados debido a la convulsión social y política del momento.

Así, durante la Guerra Civil la Orientación Psicopedagógica quedó seriamente dañada, desarrollándose únicamente dos tipos de actividades: la selección de “especialistas” para los ejércitos y la reeducación y atención a los mutilados de guerra.

Finalizada la contienda, una de las primeras actuaciones del gobierno franquista fue la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), cuya misión consistió en controlar y articular la “nueva ciencia española” y volver a poner en funcionamiento el Instituto Nacional de Psicotecnia y su red de Oficinas-Laboratorio. El trabajo del Instituto en el periodo comprendido entre 1939 y 1952 se centró básicamente en la observación metódica y la experimentación, junto a una cuidadosa elaboración estadística de los resultados obtenidos a partir de las distintas muestras en función de la edad, el sexo, el medio social, la educación, etc. El objetivo de este proceso era el estudio de la personalidad como una totalidad con el fin de establecer tipologías de ámbito nacional, en cuanto a nivel intelectual general y a características y aptitudes específicas. La política educativa del periodo de la posguerra se caracterizó por:

- la abolición del sistema educativo republicano
- la reforma legislativa de los tres niveles del sistema educativo: primario, secundario y universitario
- la depuración del profesorado y la ideología de la escuela
- la inculcación de valores religiosos y patrióticos que asegurasen la aceptación y continuidad del “nuevo régimen”
- el auge de una escuela privada regentada por la Iglesia
- la escasez de recursos destinados a la mejora del sistema educativo

En este escenario la Orientación psicopedagógica no tenía ninguna función específica y su repercusión en el sistema educativo fue por lo tanto muy escasa. Sin embargo, durante el periodo comprendido entre 1953 y 1969, esta situación se va transformando paulatinamente debido a los cambios sociales derivados, entre otros motivos, de la mayor apertura de España a la realidad internacional. La Orientación Psicopedagógica empieza a aparecer de nuevo en los articulados de las principales leyes vertebradoras del sistema educativo (Ley de Ordenación de la Enseñanza

Media, 1953; Ley de Formación Profesional Industrial, 1955; Ley 169/1965 de Reforma de la Educación Primaria). Se establece, por tanto, un primer planteamiento legal aunque todavía tardará años en aplicarse a la realidad del mundo educativo. En este escenario y tras 30 años de experiencia, el Instituto Nacional de Psicotecnia incorpora a su tradicional enfoque psicotécnico de la Orientación las corrientes psicológicas en auge: el énfasis en la exploración de los rasgos y factores de la personalidad, la consideración de los condicionamientos escolares, familiares, económicos y sociales, y la aplicación de técnicas proyectivas. El resultado de integrar estas tendencias da lugar a una concepción de la Orientación Profesional como un proceso de ayuda técnica para favorecer el desarrollo infantil y juvenil.

Entre las actuaciones llevadas a cabo en este periodo conviene subrayar la creación de las Universidades Laborales en 1956 con sus Gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia, germen de los actuales Departamentos de Orientación, que asumen las siguientes funciones:

- Elaboración de la ficha psicotécnica y pedagógica de los alumnos
- Colaboración con el profesorado de todas las enseñanzas en la elección de la metodología pedagógica y en la determinación y control estadístico de los exámenes, test y pruebas objetivas para determinar el rendimiento escolar
- Realización de la Orientación Profesional de los alumnos

Por lo que se refiere al ámbito de la educación privada, la mayoría de los colegios religiosos de élite pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas de la FERE² disponen de Servicios o Gabinetes de Orientación Psicopedagógica.

Durante este periodo (1953-1969), la participación española en el ámbito cultural y científico internacional se va incrementando. En concreto, por lo que se refiere a la Orientación Escolar y Profesional, comienza a ser habitual su presencia en actividades de investigación y docencia de instituciones y asociaciones científicas y profesionales vinculadas a los campos de la Pedagogía y la Psicología.

1.1.2. Década de los 70

La Orientación en España desde la década de los 70 hasta la promulgación de la LOGSE en los años 90 se aborda siguiendo a Monescillo, Méndez y Bisquerra (1998).

² La FERE se crea en 1957. Sucede a la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) creada en 1930.

Este período se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación (1970), de gran importancia para el sistema educativo español. A lo largo de su articulado, la Orientación aparece como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa. Se considera que el alumnado tiene derecho a “la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (Capítulo III, Título IV).

Para el desarrollo de la Orientación Educativa se establecen, entre otras, las medidas siguientes:

- En 1970 se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB (Enseñanza General Básica), y se contempla la creación del Departamento de Orientación y la Tutoría.
- En 1972 se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) con la función de asesorar a los alumnos y alumnas de este nivel en sus opciones educativas y profesionales.
- En 1975 se regula la Orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de cursos en la EGB y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa. Asimismo, se empiezan a crear en las Universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) con la función de informar, orientar y buscar trabajo a los recién graduados.

A pesar de este desarrollo normativo de la Ley, los servicios de Orientación en los centros no se pusieron en funcionamiento de forma generalizada. Únicamente en determinados centros educativos, generalmente de carácter religioso, y a menudo de forma experimental.

Los primeros pasos efectivos y reales de institucionalización de la Orientación Educativa y/o Profesional se dan, por un lado, con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) en 1977, dirigidos al ámbito de la EGB, con funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, de asesoramiento al profesorado y a la familia, y de desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional. Por otro lado, se constituye el Instituto Nacional de Empleo (INEM) en 1978, que contempla en su organigrama la creación de un departamento de Orientación con funciones de orientación e información profesional, cualificación y selección de desempleados y desarrollo de programas de Formación Profesional. Con el propósito de canalizar los esfuerzos de los profesionales de la orientación y marcar las directrices para una implantación generalizada de la Orientación, se crea en 1979 la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), como filial de la internacional AIOEP. Organiza jornadas y congresos y, desde 1990,

publica la revista de Orientación Educativa y Vocacional, como vehículo de comunicación. A finales de 1995, la AEOEP pasa a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y su publicación toma el nombre de Revista de Orientación y Psicopedagogía. Posteriormente, a finales de los años 90, irán surgiendo nuevos colectivos en distintas comunidades autónomas.

1.1.3. Década de los 80

El período de los años 80 se caracteriza por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España. Destaca, sobre todo, la creación de los Equipos Multiprofesionales, que ven regulada su composición y funcionamiento en septiembre de 1982 y tienen incidencia sobre todo en la Educación Especial. Cuatro años más tarde se funda la Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (ACOEP).

Al comienzo de este período predomina en la Orientación un enfoque estrictamente remedial, aunque posteriormente se tiende hacia una vertiente más psicopedagógica y la Orientación se dirige a toda la comunidad escolar. A consecuencia de ello se empiezan a refundir y unificar los distintos servicios implicados en la Orientación educativa. Así, a título de ejemplo, en Cataluña (1983) los Equipos Multiprofesionales, los SOEVs y los Gabinetes de Integración Escolar de Invidentes se unificaron en los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs), asumiendo las funciones de prevención educativa; detección de problemas y trastornos del desarrollo; valoración de las necesidades educativas especiales; orientación escolar, personal y vocacional; y asesoramiento y ayuda al profesorado de Educación Primaria.

Con el traspaso de competencias educativas a algunas comunidades autónomas –Cataluña (1983), Andalucía (1983), Valencia (1983), País Vasco (1984), Galicia (1985) y Canarias (1986)– estos servicios comienzan a tener diferentes denominaciones, aunque sus funciones suelen ser prácticamente coincidentes.

A nivel universitario, se empiezan a crear las Facultades de Psicología y de Pedagogía con especialidades en Orientación Educativa, que formarán a los profesionales que demandan los nuevos Servicios de Orientación. En la década de los noventa, surgirá la Licenciatura en Psicopedagogía con el objetivo de generar nuevos especialistas en la orientación psicopedagógica.

1.1.4. Década de los 90: La Reforma Educativa y la Orientación en la LOGSE

En 1989 se publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. El capítulo XV señala las características y peculiaridades de la Orientación educativa, a la que se considera uno de los elementos que hay que favorecer para incrementar la calidad de la educación. Más concretamente, en su artículo 60, resalta que esta actividad formará parte de la función docente y será garantizada por las Administraciones educativas. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) da forma jurídica a la propuesta de reforma recogida en el Libro Blanco. La progresiva implantación de esta ley posibilita la integración de la Orientación en la educación desde una perspectiva curricular, adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Pero pasar de la teoría sobre Orientación que se incluye en los textos legales a la concreción de ésta en la práctica supuso un largo camino. En efecto, aunque durante los años noventa ha sido considerable el avance logrado en la implantación de la Orientación educativa en el sistema escolar, siguen faltando recursos materiales, personales y económicos que garanticen una mejor preparación del profesorado y aseguren la puesta en práctica de forma generalizada del modelo propuesto por la LOGSE, base de la legislación posterior.

1.2. Desarrollo internacional de la Orientación

El desarrollo histórico de la Orientación en Europa ha recorrido un camino paralelo al seguido en Estados Unidos, aunque las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en su evolución. En ambos continentes, la orientación empezó su desarrollo a finales del XIX y principios del XX, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo. No obstante, se dan diferencias terminológicas, como el hecho de que en EEUU se utilice el concepto de orientación vocacional mientras que en Europa se emplea el de orientación profesional. Una diferencia significativa reside en el carácter estatal o privado de la Orientación. En Europa predomina el carácter estatal desde el principio, debido a la política centralizada de los países europeos, en contraposición con la iniciativa privada americana.

En los epígrafes siguientes se hace un recorrido por algunos de los países más representativos en el campo de la Orientación, con el fin de conocer las peculiaridades de cada uno de ellos.

1.2.1. Desarrollo de la Orientación en Europa

El desarrollo de la Orientación en Europa se aborda de la mano de Monescillo, Méndez y Bisquerra (1998).

- **Alemania**

Bisquerra (1998) señala los orígenes de la Orientación en Berlín cuando se crea en 1898 el primer Servicio de Información, mientras que otros autores cifran su origen en 1902, en la ciudad de Munich, con la apertura de la primera Oficina de Formación Profesional. Es en 1918 cuando se promulga la primera ley que regula los Servicios de Orientación que, en principio, aparecen ligados a la orientación laboral. Es importante destacar, en las primeras décadas del siglo, las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por G. Kerschensteiner (1894-1932) en su Escuela de Trabajo, donde se integra lo laboral en la vida escolar. A partir de los años 40 y durante la década de los 50 se intenta dar un giro a la Orientación hacia el desarrollo personal, para introducir en los años 60 el concepto de Orientación educativa escolar e implicar activamente a los docentes en esta tarea. En 1970, con la promulgación del Plan General de Educación, la Orientación formará parte del currículum escolar siendo responsabilidad del profesorado, que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo de estudiantes, mientras que la orientación individualizada la realizará el orientador o la orientadora escolar. El sistema alemán cuenta también con una serie de servicios de orientación externos que inciden en el contexto escolar o en el ámbito profesional, como son los Servicios de Orientación Escolar (*Bildungsberatung*), los Centros de Información Profesional (BIZ) dependientes de las oficinas (*Arbeitsamt*) y el Instituto Federal del Empleo (BA).

- **Bélgica**

Se considera a este país como pionero de la Orientación y de la Psicopedagogía. En 1899 se funda el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa. En 1912, A. G. Cristiaens, con la ayuda de Decroly, crea el primer servicio europeo de orientación profesional. En 1936, aparece la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, denominación que

más tarde se extiende al resto de los países. Actualmente la acción orientadora la llevan a cabo los Centros Psico-Médico-Sociales (CPMS), los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional (VDAB), los Centros de Acogida (CA), y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional (COISP).

• Francia

Su primera Oficina de Información y Orientación se crea en 1912. En 1928 aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional, que va ganando prestigio y extendiéndose por todo el país. En 1951 la Orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, incorporándose progresivamente sus servicios a toda la Educación Secundaria. Se crean los Centros de Orientación Escolar y Profesional, en un principio con un marcado enfoque psicotécnico. No obstante, a partir de los 70, con la influencia del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal de Pelletier, comienza a entenderse la Orientación desde un punto de vista más personal centrado en el desarrollo. Actualmente los servicios de orientación, tanto internos como externos, son los siguientes: los Grupos de Ayuda Psicopedagógica (GAPP), los Centros Médicos-Psicopedagógicos (CMPP), las Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones (ONI-SEP), los Servicios Académicos de Información y Orientación (SAIOP), los Centros de Información y Orientación (CIO), y los Centros de Documentación e Información (CDI).

• Italia

Los orígenes de la Orientación en Italia se remontan a 1921 con la aparición del *Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma*. En décadas posteriores se produce un aumento progresivo del número de centros psicopedagógicos o de orientación con una clara tendencia psicotécnica y de resolución de problemas personales. En la actualidad, la Orientación se caracteriza por la ausencia de una legislación general y por la división de responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas. En el ámbito público, están implicados el Ministerio de Educación, que se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación Profesional dependientes de las autoridades locales de educación de cada distrito; el Ministerio de Trabajo, que asume los temas relacionados con la búsqueda de empleo a nivel local y actúa por agencias locales y regionales; y las autoridades regionales, que promocionan los Centros Universitarios de Orien-

tación y la Orientación Profesional fuera del sistema escolar. En el sector privado participan empresas, sindicatos, organizaciones católicas, fundaciones y profesionales liberales, proporcionando Servicios de Información y Orientación para los jóvenes, empleados y parados.

• Reino Unido

En este país, los inicios de la Orientación se encuentran en el año 1909 con la creación de los *Juvenile Advisory Committees*, dirigidos a facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo del alumnado al finalizar sus estudios. Progresivamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los años 50 cuando se desarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. Entre los servicios públicos y privados de orientación vigentes actualmente destacamos los Servicios de Orientación Profesional (*Career Service*), dependientes desde 1973 de las Autoridades Locales de Educación y, a partir de 1994, de la Secretaría de Estado para el Empleo; los Servicios locales de Orientación Educativa para adultos (*Educational Guidance Service for Adults –EGSAs*); los Servicios de Empleo (*Employment Service*), con programas de orientación profesional para las personas que contemplan la posibilidad de cambiar de carrera, como los *Job Review Workshops* o los programas de enseñanza profesional para la reintegración de los parados a la vida laboral del *Training, Enterprise and Educational Guidance of the Department of Employment*; las Agencias de Orientación Vocacional Independientes (*Independent Vocational Guidance Agencies*); y los Servicios de Orientación Universitaria pertenecientes a las AGCAS (*Association of Graduate Careers Services*).

• Suiza

Los primeros indicios de los orígenes de la Orientación parten de 1902, coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes. Esta asociación surge de la fusión de distintas organizaciones de oficios artesanales y locales, que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional. En 1916 se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Respecto a los protagonistas cabe resaltar, por sus contribuciones, a Claparède, que en 1917 funda un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau y publica obras de gran trascendencia en la acción orientadora europea de la época como *La Orientación*

Profesional: sus problemas y sus métodos. Conviene destacar la labor de los miembros de la Escuela Psicopedagógica de Ginebra (Ferrière, Piaget y Claparède, entre otros) que realizaron aportaciones muy significativas en los movimientos de renovación pedagógica y en la Orientación.

1.2.2. Desarrollo de la Orientación en Estados Unidos de América

La Orientación surgió a principios del S. XX en Estados Unidos y sus principales valedores fueron: Parsons, “padre” de la Orientación Vocacional; Davis, que introdujo el primer programa de orientación en la escuela; y Kelly, que utilizó por primera vez el adjetivo educativo referido a la orientación. A partir de los años veinte en EE.UU. empezó a generalizarse el uso de los términos *Educational Guidance* (Orientación Educativa) y *Vocational Guidance* (Orientación Vocacional), en cambio, en Europa se extendió el término Orientación Profesional.

El primer intento de integrar la Orientación en los programas escolares se debe, como se ha mencionado anteriormente, a J.S. Davis, quien como administrador escolar en Detroit, introduce en 1900 un programa de “Orientación vocacional y moral” en las escuelas secundarias. Posteriormente, Kelly utilizó por primera vez en 1914 el calificativo “educativo” referido a la Orientación, al titular su tesis doctoral *Educational Guidance*. No obstante, el objetivo de llevar la intervención en Orientación más allá del marco vocacional y considerarla algo relacionado con el proceso educativo no cobrará fuerza hasta los años 30 de la mano de John Brewer (en 1932 publicó *Education as Guidance*). Este autor llegó a identificar completamente orientación y educación; su concepción de la Orientación estaba influida por el movimiento americano de Educación Progresista iniciado por H. Mann y desarrollado por John Dewey, para quienes no es posible orientar si no es a través de los propios programas escolares.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN

El tema de los factores que influyen en el surgimiento de la Orientación a comienzos del siglo XX ha sido estudiado, entre otros, por Benavent en *La Orientación Psicopedagógica en España* (1996) y Vélaz de Medrano en *Orientación e Intervención Psicopedagógica* (1998). El primero se centra en los factores que inciden en el caso de España y la segunda autora aborda el tema desde un punto de vista más global. Benavent cita los factores siguientes:

- La necesidad manifestada por algunos profesores e intelectuales de mejorar la calidad de la educación y de aplicar a la escuela los logros de la psicología científica.
- La traducción, publicación y difusión de numerosos tratados de Psicología aplicada y psicotecnia (Wunt, Spearman, Stern, Lipmann, Roth, etc.).
- El desarrollo de la Psicología Experimental y aplicada que permite un estudio más personalizado del individuo y la elaboración de test para la medida de las aptitudes funcionales, psicofísicas y psicológicas.
- La llegada a España a través de visitas y contactos con instituciones extranjeras de la teoría sobre Orientación Vocacional de Parsons, a través de su obra *Choosing a Vocation* (1909).
- La preocupación de algunos políticos, intelectuales y empresarios por solucionar problemas de ajuste profesional creados por la industrialización.
- La selección profesional que requería la búsqueda de mano de obra especializada para el manejo de herramientas y máquinas cada vez más complejas.
- La divulgación de los test colectivos creados para la selección de especialistas de la Primera Guerra Mundial (artilleros, aviadores y submarinistas) y la posterior rehabilitación de los minusválidos que la Guerra Civil había generado.

Según Vélez de Medrano (1998) son cuatro los factores más relevantes en la aparición y desarrollo de la Orientación Educativa:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales tras la revolución industrial
- b) El movimiento psicométrico y el modelo de Orientación basado en la teoría de rasgos y factores
- c) El movimiento americano por la salud mental y el Counseling
- d) Las organizaciones profesionales de Orientación

A continuación se tratan estos factores con más detenimiento.

2.1. El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos

A comienzos del siglo XX, la necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases más desfavorecidas va a promover importantes reformas sociales y la aparición de diversas iniciativas en el campo de la Orientación vocacional. Como rasgos más característicos se puede señalar una intención compensatoria (el intento de corregir las desigualdades producidas por la extracción social de los jóvenes) y la desvinculación de los sistemas educativos formales. Algunos

ejemplos de estas iniciativas son la creación de la primera Oficina de Orientación Vocacional de los Estados Unidos en 1908 por Frank Parsons y la creación en Europa de la Oficina de Orientación Profesional en Berlín (1902). El propósito común de estas iniciativas era promover una reforma social a través de la formación y de la orientación profesional.

2.2. El desarrollo del movimiento psicométrico y el modelo basado en la teoría de rasgos y factores

La necesidad de conocer las características de los sujetos con el fin de orientarles hacia la profesión más adecuada, hace que el movimiento de la Orientación Profesional emprenda la búsqueda de una metodología objetiva y fiable que permita determinar las diferencias individuales. Para ello se centrará básicamente en el campo de la psicometría y del diagnóstico.

El movimiento surgió en Europa a partir de las aportaciones de Draepelin y Oehrn, que en 1889 elaboraron una serie de tests mentales, así como de las de Stern, que centró su estudio en el diagnóstico de la personalidad. Casi al mismo tiempo (1890) en Estados Unidos tienen lugar las importantes aportaciones de J.M. Catell, que fue un gran impulsor de los tests de inteligencia y de los estudios sobre las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico.

Desde el ámbito educativo se planteó la necesidad de conocer y predecir el rendimiento escolar de los sujetos. En este sentido y ya desde el punto de vista de la Orientación escolar, destaca el trabajo de Binet y Simon (1905) que elaboraron la primera escala mental aplicable al ámbito escolar que, más adelante, dará paso al concepto y cálculo del cociente intelectual y a su difusión entre los profesionales de la orientación.

Conviene destacar también la figura de Spearman por su aportación al análisis factorial de la inteligencia y de Strong por su Test de Intereses Vocacionales. Ambos ofrecían a la Orientación educativa valiosos instrumentos de diagnóstico, con fuerte repercusión en el llamado *modelo de rasgos y factores*. Este modelo permitía dar cobertura científica a una de las propuestas de la Escuela de Minnesota (encabezada por Parsons) que propugnaba la importancia del conocimiento y comprensión de las aptitudes, intereses, actitudes y limitaciones del sujeto de la orientación. Otra de sus propuestas hace referencia a la importancia de suministrar información profesional y conocimiento del mundo del trabajo a la persona que desea recibir orientación. La unión de ambas dimensiones (la información profesional con las características individuales del sujeto) confluyen en la fase de consejo, que constituye el auténtico proceso orientador.

2.3. El movimiento americano de Counseling

El surgimiento de este movimiento es un aspecto fundamental en la evolución de la Orientación entre 1914 y 1950. Durante los años 20 se produce un cambio de modelo en la Orientación Vocacional, que va a derivar hacia un modelo de carácter más clínico debido al desarrollo de la psicometría, a la influencia de la educación progresiva de la Escuela de Minnesota y al movimiento por la salud mental.

Bajo la influencia del modelo de rasgos y factores, el movimiento de Orientación Vocacional centra la intervención psicopedagógica cada vez más en los casos problema y en el fracaso escolar, haciéndose más clínica e individualizada. En este contexto y ya en los años 30 surge el *counseling*, término que se utiliza por primera vez en la obra de Proctor, Benefield y Wrenn (1931) *Workbook in Vocations* para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas.

El desarrollo del movimiento por la higiene mental, que centra su atención en las dimensiones afectivas de la persona y en la necesidad de atender a los conflictos personales que pueden generar, va a propiciar que se imponga, todavía más, un enfoque psicológico clínico del *counseling* en el que la relación personal del o de la paciente con el psicólogo o la psicóloga constituye la vía de intervención más adecuada. Comienza así una etapa de confusión entre la intervención médico-psiquiátrica y la psicológica-terapéutica, y entre ésta y la orientación académico-vocacional.

La aportación por parte de Rogers en 1942 de un nuevo enfoque de *counseling* basado en premisas humanistas (la orientación no directiva o terapia centrada en el cliente), aleja esta forma de intervención del ámbito psicológico y la acerca al educativo, pero eleva a categoría de modelo lo que tan sólo comenzó siendo una técnica de intervención, dando lugar a la polémica entre Orientación (*Guidance*) y Consejo (*Counseling*).

El modelo "puro" de *counseling*, con función diagnóstica y terapéutica, evolucionaría posteriormente a otro de carácter más educativo a partir de la publicación en 1969 de la obra de Carkhuff *Helping and Human Relations*. Esta publicación sentaría las bases de la Orientación como elemento de ayuda que pone el énfasis en la calidad humana de la orientadora o el orientador, en los beneficios a largo plazo de la ayuda, y en la relación interpersonal entre agente y receptor o receptores de la ayuda.

2.4. Las organizaciones profesionales de Orientación como factor de expansión

Pese a que las directrices del desarrollo de un campo tan ligado al sistema público de enseñanza como el de la Orientación sean marcadas generalmente por los gobiernos, las organizaciones o asociaciones profesionales de orientación son de gran importancia en este ámbito. En efecto, ejercen una gran influencia en el desarrollo institucional de las actividades llevadas a cabo por sus asociados y asociadas. A continuación se señalan brevemente aquellas organizaciones, nacionales e internacionales, más representativas.

Organizaciones españolas:

Hasta los años 80, el tratamiento de los problemas científicos y profesionales de la Orientación en España estuvieron encuadrados, por un lado, en las Secciones de Orientación y de Psicología Escolar de la Sociedad Española de Pedagogía y, por otro, en el único órgano institucional competente en Orientación de la época: el Instituto Nacional de Orientación Educativa y Profesional. En la década de los 80 se va a enriquecer este panorama a partir de la aparición de otras organizaciones:

- Se funda el Colegio Oficial de Psicólogos, que tendrá especial incidencia en la formación de los y las profesionales.
- En 1979 se funda la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), que dio continuidad a la Sección de Orientación de la Sociedad Española de Pedagogía, y que desde 1996 ha pasado a denominarse Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP).
- En 1983 comienza sus actividades la *Associació Catalana d'Orientació Escolar y Profesional* (ACOEP), aunque oficialmente no se funda hasta 1986. A lo largo de la década de los 90 se van creando otras asociaciones de carácter territorial, como por ejemplo la Asociación de Orientadores del Principado de Asturias (AS-POPA) en 1998, la Asociación de Psicopedagogía y Orientación de Murcia que se constituyó a comienzos del curso 1998/1999 o la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía (ACLPP) que se fundó en 1997.

Organizaciones internacionales:

En 1951 se fundó bajo los auspicios de la UNESCO la *Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle* (AIOSP), con estatutos de ONG consultiva, y considerada una extensión de la norteamericana *National Vocational Guidance*

Association (NVGA). Agrupa a miembros individuales y organizaciones nacionales de Orientación de más de 40 países y su órgano de difusión es el *AIOSP Bulletin*.

A finales de los 90 se creó, en el marco de la Unión Europea, el Forum Europeo de Orientación Académica (FEDORA) con sede en Bruselas, como asociación de profesionales de la Orientación en el nivel de la Educación Superior. Su objetivo es facilitar la comunicación entre los distintos Servicios de Orientación Universitaria de los países miembros, a fin de facilitar la movilidad de estudiantes entre las Universidades europeas. También al amparo de la Comisión Europea se ha creado la Euroorientación, con el principal objetivo de incidir en los planteamientos comunitarios en materia de Orientación y Formación Profesional.

En EE.UU cabe destacar tres asociaciones con publicaciones científicas periódicas:

- La *International Round Table for the Advancement Counseling (IRTAC)*. Publica la revista *International Journal for the Advancement of Counseling*, y agrupa profesionales de la Orientación y la Psicología con un enfoque no estrictamente educativo, más individualizado y clínico.
- En 1952 se funda la *American Personnel and Guidance Association (APGA)* que tras varios cambios pasa a denominarse en 1992 *American Counseling Association (ACA)*, reflejando así la tendencia a enfatizar la práctica privada del counseling en los Estados Unidos. Esta asociación y su publicación *Journal of Counseling and Development* reflejan muy bien el largo camino de consolidación del asociacionismo profesional recorrido en Norteamérica. La ACA se organiza en 17 secciones que agrupan a las orientadoras y a los orientadores desde el nivel infantil al universitario, con intervenciones en muy distintas áreas y contextos.
- La *American Psychological Association (APA)* agrupa a las y los profesionales de la Psicología en los EE.UU. que se han vinculado a la Orientación a través de dos secciones: la de Psicología Escolar y la de Asesoramiento y Orientación. Una de sus publicaciones periódicas es el *Journal of Counseling Psychology*.

3. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La conceptualización del término Orientación ha estado caracterizada por cierta confusión debida a la falta de precisión a la hora de delimitar los principios y las funciones de la Orientación y, en consecuencia, sus objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, así como los agentes de la orientación o los métodos empleados. Según Vélaz de Medrano (1998) esta confusión procede fundamentalmente de tres fuentes:

- La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar, personal, etc.) para especificar el significado de la Orientación.
- La utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (*counseling* y *guidance*) para referirse genéricamente a la intervención de los orientadores y las orientadoras.
- La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los y las profesionales de la orientación (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, etc.).

En cuanto a las definiciones es conveniente diferenciar entre las formuladas antes de los años 80, que responden a una concepción de la orientación como una actividad bastante limitada, y las que hacen referencia a un concepto mucho más amplio de la orientación como ocurre a partir de ese momento. La visión tradicional caracteriza a la Orientación de la siguiente forma:

- Es concebida, fundamentalmente, como una intervención individual y directa (según el modelo de consejo), orientada a la resolución de los problemas del sujeto.
- El diagnóstico de las capacidades del sujeto es muy importante, con la finalidad de adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o de la profesión.
- Finalmente, su conceptualización quedó limitada al contexto de la educación formal, permaneciendo en un segundo plano la intervención en el contexto social o comunitario, en contextos educativos no formales y en las organizaciones.

Actualmente existen muchas definiciones de Orientación Educativa. Las diferencias entre ellas residen más en su grado de concreción que en cuestiones sustantivas, puesto que los principios que las sustentan y las funciones que las caracterizan son comunes a todas las conceptualizaciones. Algunas definiciones de orientación realizadas por autores españoles son las siguientes:

- Bisquerra (1996:152) ha definido la Orientación Psicopedagógica como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”.
- Según Vélaz de Medrano (1998:37-38), la Orientación Educativa es un “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con

la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”.

- Para Boza y otros (2001:20) la Orientación Psicopedagógica se concibe como “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)”.

Estas definiciones, junto con otras realizadas por otros autores (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Repetto y otros, 1994; Echeverría, 1993; Rodríguez Moreno, 1995; Alonso Tapia, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996), ejemplifican las tendencias actuales nacionales e internacionales en el terreno de la Orientación. En todas las definiciones, aunque expresado de distinta forma, se aprecian algunos elementos comunes:

- La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- La Orientación no es trabajo sólo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de Orientación.

La concepción actual de la Orientación Educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico; la idea de que la Orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleta. En consecuencia, el contexto del alumno o la alumna cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar. Además, la Orientación no sólo es competencia del orien-

tador o la orientadora, sino que el conjunto de educadores y educadoras, cada cual en el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso.

4. PRINCIPIOS Y FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN

4.1. Principios de la Orientación

Como se ha señalado en el final del epígrafe anterior, durante los últimos años se ha experimentado un cambio importante en la forma de concebir la Orientación. Se ha ido perdiendo el carácter terapéutico correctivo a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales y económicos y, por tanto, los nuevos protagonistas y los nuevos escenarios en los que debe intervenir. Siguiendo esta línea, se expone la descripción realizada por Hervás Avilés (2006), en la que hace una revisión de los principios que tradicionalmente se han propuesto en la Orientación psicopedagógica, a partir de las aportaciones de Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Espinar y otros (1993), Repetto, Rus y Puig (1994) y Martínez Clares (2002): principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de fortalecimiento personal.

4.1.1. Principio de prevención

Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas. “Desde esta perspectiva, la orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en el mismo. Igualmente se considera que el entorno, la comunidad y su acción va más allá del contexto escolar” (Hervás Avilés, 2006:77).

El objetivo de la prevención sería desarrollar la competencia funcional y social de la persona, su capacidad para afrontar situaciones y su fortalecimiento interior (*empowerment*). Conyne (1984), enumera una serie de características que este autor atribuye a la acción preventiva:

- Proactiva; actúa con anterioridad a la aparición del problema
- Dirigida a grupos
- Planteamiento ecológico sistémico, teniendo muy en cuenta el entorno
- El objetivo es reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y la protección ante la crisis
- Asume la multiculturalidad
- Se orienta al fortalecimiento personal
- Pretende la disminución de la frecuencia y la tasa de incidencia de los problemas en la población
- Incorpora la colaboración conceptual y procedimental en la intervención, de manera que los destinatarios son agentes activos del cambio
- Palió las condiciones desfavorables del contexto

En lo que se refiere al contexto educativo, las propuestas de Rodríguez Espinar (1998) son las siguientes:

- Importancia de atender los momentos de transición del alumnado para conseguir la mayor adaptación afectiva a las nuevas demandas.
- Conocimiento anticipado de las características y circunstancias personales de cada estudiante, ya que favorece la detección temprana de los factores de riesgo y las dificultades asociadas a los mismos.
- Debe ir más allá del ámbito escolar por varias razones:
 - El propio carácter preventivo que supone una temprana relación entre la familia y la escuela, y las posibles intervenciones que se deriven de esta relación.
 - La necesidad de adoptar estrategias tanto individuales como grupales para lograr mayor eficacia.
 - La evidente relevancia de un diagnóstico y una intervención temprana antes de los tres años.

La importancia y la eficacia de la planificación y desarrollo de programas de prevención está suficientemente demostrada, el problema se encuentra en la necesaria inversión inicial en recursos humanos y materiales que implica una apuesta decidida por la igualdad y la equidad educativa hacia la que necesariamente debe tender la educación.

4.1.2. Principio de desarrollo

En el marco de este principio, la intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo

crecimiento de sus potencialidades. Desde el punto de vista madurativo se entiende el desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad se va formando a través de sucesivos cambios cualitativos, que favorecen una interpretación del mundo cada vez más comprensiva y la integración de experiencias cada vez más amplias y complejas (Rodríguez Espinar, 2001).

Desde una perspectiva más amplia que tiene en cuenta las aportaciones del “ciclo vital”, el desarrollo depende de determinantes biológicos y ambientales en interacción, y de múltiples relaciones debidas a patrones cronológicos, históricos o de cualquier devenir aleatorio. Se aproxima a la idea de crecimiento (proceso) como revulsivo de la eclosión de la personalidad. Tiene un doble objetivo: por un lado, pretende dotar de competencias necesarias a la persona para que pueda afrontar las demandas de las etapas evolutivas (enfoque madurativo), y, por otro, ha de proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista).

Marín y Rodríguez Espinar (2001) sintetizan del modo siguiente los presupuestos básicos del principio de desarrollo:

1. Existen etapas clave en la vida no vinculadas sólo a la edad biológica sino a una interacción de determinantes (personales, contextuales). Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
2. El desarrollo es un proceso acumulativo y secuencial en el que las transiciones de una etapa influyen en la siguiente. Se considera que el proceso de madurez requiere una activación por parte del individuo.
3. Los cambios y procesos están sistemáticamente relacionados actuando como una red de efectos causales.

Por su parte, Martínez Clares (2002) señala que el principio de desarrollo encuentra su fundamento en el movimiento a favor de la carrera (*career education*), y sitúa la actuación del profesional de la orientación en un proceso continuo cuyo objetivo final es conseguir involucrar al alumno y la alumna en un proyecto personal de futuro, en el marco de una intervención orientadora contextualizada.

4.1.3. Principio de intervención social

El principio de intervención social se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación, según la cual, se deben incluir en toda intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo, ya que estas condiciones influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal. Se con-

sidera el contexto como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora.

Para Rodríguez Espinar (1998) asumir el principio de la intervención social supone que:

- La intervención orientadora debe estar dirigida tanto a modificar aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro educativo (organización de grupos, sistemas de evaluación, metodología, etc.) como del contexto social del alumno o alumna (becas, ayudas, asistencia social, etc.). Según este autor, no deben aceptarse posturas pasivas enmascaradas en argumentos dudosos como la competencia del profesional de la orientación.
- Hay que sensibilizar a la persona que recibe la orientación acerca de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que están impidiendo el logro de sus objetivos personales. La concienciación es esencial para lograr en el orientado u orientada una actitud activa que posibilite el cambio de tales factores.
- Cuando aparezcan discrepancias entre los objetivos personales y los de la sociedad, debe resolverse el conflicto desde una perspectiva dialéctica de la relación individuo-sociedad.

Marín y Rodríguez (2001) consideran que la acción orientadora, y por tanto la intervención, debe seguir dos condiciones:

- Analizar el desarrollo y la conducta de los destinatarios en el marco de los sistemas que actúan sobre la persona a través de procesos de socialización en valores, normas, expectativas y metas.
- Diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

4.1.4. El empowerment como principio de intervención

Según Hervás Avilés (2006), el *empowerment* (fortalecimiento personal) es un término que se ha incorporado con fuerza a diferentes disciplinas (Educación, Medicina, Trabajo Social, Psicología) y que recientemente se relaciona con los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Desde una concepción ecológica de la Psicología comunitaria, Rappaport (1987) lo describe como el proceso mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio sobre los asuntos de interés que le son propios.

McWhriter (1998) afirma que el *empowerment* es un proceso en el que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes o que se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas de poder

que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir en los derechos de otras personas, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad. La autora elabora el modelo de las "5 Cs" en el que propone las condiciones para favorecer el fortalecimiento personal:

- **Colaboración** para aislar los problemas y establecer un plan de actuación.
- **Contexto**, reconocimiento de los elementos del contexto que impiden el fortalecimiento personal (pobreza, marginación, sexismo, racismo, etc.) que dificultan la superación de los problemas.
- **Conocimiento crítico**, que permite definir un problema, organizar y clasificar de manera eficaz la información relevante para su solución.
- **Competencia** necesaria para la resolución de los problemas.
- **Comunidad**, refiriéndose a la unión de quienes comparten unos mismos objetivos y participan de una identidad común apoyándose en el fortalecimiento personal de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

Bajo el enfoque de este principio el profesional de la orientación adquiere un rol activo como agente social y desde una perspectiva crítica ejerce lo que McWhriter (1998) denomina activismo social. Para esta autora, sólo se producirá una orientación para el fortalecimiento personal cuando exista un compromiso del orientador u orientadora para cambiar las estructuras y sistemas que están impidiendo el desarrollo de los menos favorecidos.

Se puede establecer un cierto paralelismo entre el significado de *empowerment* en el contexto de la empresa y en el contexto escolar, entendido éste como una institución que tiende hacia la calidad y la excelencia. Para la empresa el *empowerment* es una estrategia de motivación en el trabajo que consiste en la delegación o transmisión de mayor capacidad de decisión a los empleados para que se sientan más implicados en la actividad y los objetivos de la empresa. Así, el centro escolar debería implicar de forma activa a sus miembros para que participen de los objetivos del mismo. Rodríguez Espinar (1998) defiende este planteamiento con respecto a la participación del alumnado en los centros educativos, su propuesta es que cuando se implica a los estudiantes en el funcionamiento y transformación de los mismos, mejora tanto su cultura como su convivencia. En el caso contrario, según afirma Hervás Avilés (2006:85):

[...] cuando los estudiantes carecen de posibilidades para poder influir en su propio contexto de aprendizaje, adoptan un rol pasivo en el que esperan instrucciones en lugar de tomar decisiones, ejecutan en lugar de proponer, su actitud tiene un carácter reactivo en

lugar de proactivo y creativo, se centran solamente en los contenidos y no en los procesos, atienden a la cantidad más que a la calidad de su aprendizaje, eluden responsabilidades en lugar de corresponsabilizarse, buscan culpables antes que lanzarse a resolver los problemas.

4.2. Funciones de la Orientación

Delimitar cuáles son las funciones de la orientación es una tarea compleja debido a que muchos autores han abordado el tema desde puntos de vista muy dispares. No sólo el concepto de función varía según distintos autores sino que, en ocasiones, al realizar una clasificación de funciones no se sigue una línea sistemática, ya que suelen incluirse entre las funciones objetivos, tareas o actividades del profesional de la orientación, con lo que la confusión es mayor.

Con el fin de arrojar un poco de luz sobre el tema, parece oportuno tomar como punto de partida el tradicional y aún vigente modelo de conceptualización de Morril, Oetting y Hurst (1974), denominado “El cubo de las 36 caras”. A continuación se expone este cubo, que recoge las posibles situaciones de intervención orientadora, así como el análisis más detallado que de ellas hace Vélaz de Medrano (1998).

a) *Destinatarios/as de la intervención:*

- Individuo
- Grupos primarios
- Grupos asociativos
- Comunidad o instituciones

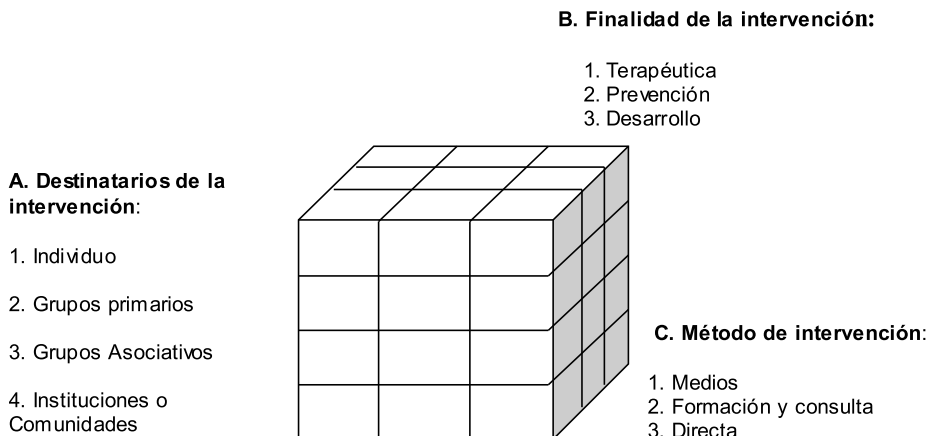
b) *Propósito o finalidad:*

- Terapéutica o correctiva
- Preventiva
- De desarrollo

c) *Método:*

- Intervención directa
- Intervención indirecta: consulta y formación
- Utilización de medios tecnológicos

FIGURA 1. "CUBO DE LAS 36 CARAS" DE MORRIL, OETTING Y HURST (1974)



Fuente: Vélaz de Medrano (1998:48)

a) Los destinatarios de la intervención orientadora

Tradicionalmente el destinatario de la orientación ha sido el individuo, aunque la intervención se ha circunscrito al ámbito escolar. No obstante, la concepción moderna de la orientación (preventiva, orientada al desarrollo y de enfoque ecológico-sistémico) señala la importancia de intervenir en diferentes contextos sociales en los que el individuo se desenvuelve. En este sentido, es necesario intervenir en los grupos primarios (como la familia, la pareja o los círculos íntimos), en el grupo asociativo (como la clase, el grupo de amigos, los clubes y asociaciones de alumnos y alumnas o de padres y madres, o el Claustro) y, finalmente, en el marco institucional o comunitario (el centro educativo en sí, la entidad titular del centro, la empresa, el barrio o la ciudad).

b) El propósito o finalidad de la intervención

La finalidad de la intervención debe ser triple (Bisquerra, 1998): terapéutica (intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o correctiva), preventiva (intervención con objeto de evitar problemas futuros) y de desarrollo (intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos). La intervención psicopedagógica debería ser proactiva, es decir, tener una finalidad preventiva y de desarrollo, y no sólo reactiva o terapéutica. Así, son muchos los tipos de intervención proactiva que dan verdadero sentido a la orientación:

- Facilitar la entrada a la escuela o la transición al mundo laboral
- Hacer más funcionales las normas institucionales
- Crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo
- Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más activos, significativos, personalizados y gratificantes
- Diseñar un currículo que promueva verdaderamente el desarrollo integral de capacidades (relativas a conocimientos, procedimientos y actitudes)
- Favorecer los procesos de socialización a través de la dinámica de grupos y del funcionamiento democrático y solidario de los grupos sociales de referencia

c) *El método de intervención*

Pueden considerarse tres tipos de intervención: directa, indirecta (consulta y formación) y utilización de métodos tecnológicos. La intervención directa ha sido la metodología más utilizada por la orientación tradicional, quizá por ello es la más demandada por la familia y cierto tipo de profesorado. No obstante, tiene algunos inconvenientes, pues impide que la orientación llegue a todos los sujetos, sólo permite llevar a cabo algunas de las funciones de la orientación y apenas tiene en cuenta al resto de los agentes (profesores y tutores esencialmente). La intervención indirecta del orientador, llevada a cabo a través de procesos de consulta y formación, puede suplir alguna de estas deficiencias, ya que la acción orientadora llega también al alumnado, pero esta vez a través de los profesores, tutores y padres y madres debidamente asesorados y/o formados por el especialista en Orientación educativa.

Por último, otro método de intervención es aquél que se apoya en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (la informática, el vídeo, la televisión, las redes telemáticas, etc.). Estos medios permiten mejorar y extender la influencia de la Orientación. En este sentido, Vélaz de Medrano señala lo siguiente (1998:51-52):

Los mensajes emitidos con calidad de imagen y sonido pueden enfatizar y motivar hacia ciertos aprendizajes. Por otra parte, la versatilidad de los Programas de Enseñanza Asistida por Ordenador ha puesto ya de manifiesto su eficacia en el campo de la orientación vocacional o para el desarrollo de la carrera.

Partiendo del modelo de Morril, Oetting y Hurst, cuyas dimensiones acaban de analizarse, en 1983 Drapela define otro modelo tridimensional que parte de tres funciones básicas de la orientación: el asesoramiento, la consulta y la supervisión. A estas dimensiones el autor añade las siguientes:

- *Destinatarios de la intervención*: individuos, grupos, organizaciones y la comunidad.

- *Problemática o temas en los que se interviene*: intra o interpersonal, ocupacionales y morales, de tercera persona o grupo, y de estructura y metas de la organización.
 - *Estrategias de la intervención*: orientada a la persona, al tema y a la conducta.
- A pesar de su complejidad, los dos modelos presentados obvian el elemento contextual. Tratando de solventar este problema, Álvarez Rojo (1994) define las siguientes dimensiones de la orientación:
- a) *Los contextos*: institucionales educativos, institucionales no educativos, no institucionales.
 - b) *Los modelos de intervención*: modelos de servicios, modelo de programas y modelo de consulta.
 - c) *Los destinatarios*: individuos, grupos primarios, grupos en asociación, instituciones o comunidades.
 - d) *Los métodos o estrategias de intervención*: intervención directa e intervención indirecta.
 - e) *Las funciones asignadas para cuya determinación es preciso tener en cuenta dos factores*: externos (la Administración educativa y la Orientación como disciplina pedagógica constituida y contextualizada), e internos (las prácticas profesionales tal y como se ejecutan en los diferentes contextos).

En relación a las funciones, Bisquerra (1998: 48) propone las siguientes:

- *Organización y planificación de la orientación*: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
- *Diagnóstico psicopedagógico*: análisis del desarrollo del alumno o la alumna, conocimiento e identificación.
- *Programas de intervención*: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional y de prevención.
- *Consulta*: en relación con el alumnado, con el profesorado, con el centro y con la familia.
- *Evaluación*: de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas y autoevaluación.
- *Investigación* sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Por su parte, Rodríguez Moreno (1995:16-17) incluye dos nuevas funciones:

- *Función de ayuda*, encaminada a la consecución de la adaptación para prevenir desigualdades y adoptar medidas correctivas, en su caso.
- *Función educativa y evolutiva*, dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

Finalmente, Riart Vendrell (1996) añade las siguientes funciones a las mencionadas anteriormente:

- *Función de coordinación*, o de gestión colaborativa y participativa.
- *Función de mediación*, con actividades encaminadas a intervenir entre dos extremos para contribuir al acuerdo.
- *Función de detección de necesidades y análisis*.
- *Función de organización, planificación o estructuración*.
- *Función de programación*, o acciones sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas.

Como conclusión, y considerando las clasificaciones de las funciones de la Orientación, es necesario señalar la importancia de una serie de funciones básicas que debe cumplir la intervención educativa: diagnóstica, de información, de organización y planificación de la intervención orientadora, así como de consulta, consejo, evaluación e investigación. Estas funciones son las que confieren entidad y sentido a la intervención psicopedagógica, siendo algunas de ellas tan amplias y con un número tan diverso de tareas que se han convertido en modelos de Orientación, como se estudiará de forma detallada en el capítulo siguiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Benavent, J. A. (1996). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- Benavent, J. A. (2000). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970*. Valencia: Promolibro.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M^a C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Conyne, R. K. (1994). *Preventive counselling. Conselling and Human Development*. New York: Brunner-Routledge.

- Drapela, V. J. (1983). *The Counselor as Consultant and Supervisor*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Echeverría Samanes, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.
- Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Marín, M. A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). "Prospectiva del diagnóstico y de la orientación". *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 315-362.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). *Dimensions of intervention for student development*. New York: John Wiley.
- Pelletier, D. y Bujold, R (Eds.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi, Quebec: Gaëtan Morin.
- Repetto, E., Rus, V. y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Riart Vendrell, J. (1996). Funciones generales y básicas de la Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y tutoría* (CD-ROM, actualización 2006). Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-24.
- Rodríguez Espinar, S. (2001). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario: Los educadores en la sociedad del siglo XXI, celebrado en Madrid en febrero de 2002 y organizado por el Consejo General del Estado.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (BOE 06-08-1970).
- Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).

Capítulo 2

Un recorrido por los distintos enfoques y modelos de intervención psicopedagógica en orientación

1. DEFINICIONES DE MODELO EN ORIENTACION

En este apartado se presentan, en primer lugar, diferentes definiciones de modelo de orientación, según su vinculación con la teoría o con la práctica. Posteriormente se realiza un breve análisis de los elementos comunes extraídos a partir de dos de ellas, y se concluye con una definición que recoge estas aportaciones.

Como señala Hervás Avilés (2006:151), “es necesario llevar a cabo una delimitación conceptual que permita establecer marcos de referencia para el diseño y el análisis de la realidad”. En el mismo sentido, Tejedor (1985:170) afirma que “cada vez es mayor en el contexto científico la utilización de los modelos como instrumentos de conceptualización teórica”. Los modelos en orientación son útiles porque configuran un marco de referencia para la investigación e intervención sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan.

Los modelos se sitúan, por decirlo así, entre la teoría y la práctica, a medio camino entre la abstracción y lo concreto. Sirven para interpretar y comprobar aquello que se intenta

explicar desde la teoría. Pantoja (2004) establece una clasificación de las definiciones de modelos según sea su vinculación a la teoría o a la práctica:

- **Próximo a la teoría:** “[...] son sistemas conceptuales que intentan representar algunos aspectos interrelacionados de sistemas reales”. (Bunge, 1983: 419).
- **Próximo a la práctica:** “[...] el concepto de modelo se identifica como la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir”. (Sanz Oro, 2001: 104).
- **Intermedio entre teoría y práctica:** “[...] un análogo conceptual a mitad de camino entre la teoría y el mundo real. El término modelo posee por lo tanto un doble uso. Sirve por un lado para probar teorías y por otro, para representar de forma simplificada realidades complejas”. (Arnau, 1990: 23).
- **Definición comprensiva:** “[...] proyección sensible del conocimiento humano que refleja la relación entre los componentes esenciales de un problema científico para facilitar la comprensión, crítica o intervención sobre el mismo, así como el enriquecimiento del marco teórico donde se inserta” (Cruz, 1997:21).

Los modelos en la Orientación intentan representar la realidad, construida a partir de la información recibida, sobre una situación o escenario al que se refiere el contenido de la información y que incluye la situación, los agentes, los objetos, los procesos y las causas e intenciones que contiene la información (Hervás Avilés, 2006: 155). Esta autora, siguiendo los planteamientos de Diéguez (1990), señala que, en Orientación, los modelos desempeñan la función de acercar sistemáticamente las construcciones teóricas a la práctica, de modo que resulten más accesibles.

Aunque los investigadores del ámbito de la Orientación no han consensuado un único significado para el término “modelo”, se pueden apreciar elementos comunes en algunas de las definiciones propuestas por distintos autores. Sirva como ejemplo de ello, la referencia a dos de ellas, propuestas por Bisquerra y Álvarez González (1998), y por Rodríguez Espinar y otros (1993).

Según Bisquerra y Álvarez González (1998:23), los modelos de orientación son una “representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación”. Para Rodríguez Espinar y otros (1993), un modelo es “la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención”.

En ambas definiciones puede apreciarse la idea de que, en Orientación, los modelos sirven de guía para la intervención y que su función consiste en sugerir de qué manera intervenir y diseñar el proceso de orientación. Como conclusión a este apartado se recoge la definición de modelo que ofrece Pantoja (2004:21): “un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica”.

2. TIPOLOGÍA Y CLASIFICACIONES DE MODELOS DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Como indican Rodríguez Espinar y otros en la obra *Teoría y práctica de la orientación educativa*, la complejidad de la Orientación genera una variedad de modelos cuyo enfoque de intervención es diferente según la perspectiva aportada. Durante las últimas décadas se han realizado distintas propuestas de modelos de Orientación en función de distintos criterios: históricos (Beck, 1973; Rodríguez Moreno, 1986, 1988, 1995, 1998), psicológicos (Patterson, 1978), racionales (Parker, 1968), de ayuda (Meyers, 1979), tipo de relación (Escudero, 1986), tipo de intervención (Rodríguez Espinar, 1986; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez González, 1991; Álvarez González y Bisquerra, 1996; Álvarez Rojo, 1994; Repetto, 1994).

A continuación se presenta una síntesis de estas clasificaciones.

Modelos históricos de la Orientación

Rodríguez Moreno (1986, 1988, 1995) compara y clasifica los modelos de Orientación con parámetros y criterios históricos. Esta clasificación contiene las siguientes categorías:

TABLA 1. MODELOS HISTÓRICOS DE LA ORIENTACIÓN (BASADO EN RODRÍGUEZ MORENO, 1997).

| | |
|--|---|
| Modelos históricos | Modelo de Parsons (1908) (vocacional) Modelo de Brewer (1914) (educacional) |
| Modelos modernos | La orientación como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación La orientación como proceso clínico La orientación como proceso de toma de decisiones La orientación como sistema ecléctico |
| Modelos contemporáneos | La orientación como conjunto de servicios La orientación como reconstrucción social La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación La orientación como facilitadora del desarrollo personal |
| Modelos de orientación en el siglo XX centrados en las necesidades sociales contemporáneas | La orientación como técnica consultiva o intervención directa Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora Los programas integrales de orientación preventiva La orientación para la adquisición de habilidades para la vida |

Fuente: Hervás Avilés (2006).

- **Modelos de Orientación según el tipo de ayuda**

Meyers (1979) clasifica los modelos de orientación utilizando como criterio el tipo de ayuda que se establece y, en función de ello, diferencia cuatro categorías o niveles de servicio desde los que se puede proporcionar ayuda dentro del sistema educativo (Tabla 2).

TABLA 2. MODELOS DE ORIENTACIÓN ATENDIENDO AL TIPO DE AYUDA.

| | |
|---------|---|
| Nivel 1 | Modelo de servicios |
| Nivel 2 | Intervención por programas |
| Nivel 3 | Modelo de consulta centrado en los problemas educativos |
| Nivel 4 | Modelo de consulta centrado en la organización |

Fuente: Hervás Avilés (2006).

- **Modelos de Orientación en función del estilo y actitud del profesional de la Orientación**

Parker (1868) clasifica los modelos de Orientación en función del estilo y actitud del orientador u orientadora en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad- no directividad y enfoque existencialista-conductista), distinguiendo: modelo de rasgos y factores, modelo espontáneo-intuitivo, modelo rogeriano, modelo pragmático- empírico, modelo conductista, modelo ecléctico.

- **Modelos teóricos, basados en el tipo de intervención y en el tipo de organización**

Bisquerra y Álvarez González (1998) clasifican los modelos de orientación según tres criterios complementarios: la teoría que subyace en el modelo, el tipo de intervención y el tipo de organización. Se presenta en la tabla 3.

- **Modelos basados en el marco teórico-conceptual**

Los modelos basados en aspectos teórico-conceptuales han sido investigados por diferentes autores, como Rodríguez Espinar y otros (1993), Repetto, Rus y Puig (1994), Álvarez y Bisquerra (1996), Sobrado (1997), Vélaz de Medrano (1998) y Monereo (1996). (Tabla 4).

TABLA 3. CLASIFICACIÓN DE MODELOS SEGÚN BISQUERRA Y ÁLVAREZ GONZÁLEZ (1998).

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Modelos teóricos | Ejemplos: Modelos Conductista, Humanista, Psicoanalítico, Rasgos y factores, Cognitivo, Ecléctico, Logoterapia, Análisis Transaccional, etc. | |
| Modelos de Intervención | Básicos | -Clínico -Servicios -Programa -Consulta |
| | Mixtos | - Modelo psicopedagógico - Modelo socio-comunitario - Modelos ecológicos - Modelos micro y macroscópicos - Modelos comprensivos - Modelos holísticos - Modelos sistémicos - Sistemas de programas integrados - Modelo CESPI |
| Modelos organizativos | Modelos institucionales | - MEC - CC.AA - INEM - Países de la UE - EE.UU. |
| | Modelos particulares | - Centros educativos privados - Gabinetes privados de orientación |

Fuente: Bisquerra y Álvarez González (1998).

TABLA 4. MODELOS DE ORIENTACIÓN TEÓRICO- CONCEPTUALES

| |
|--|
| Psicométrico-conductista |
| Clínico-médico |
| Humanista o de consejo |
| Modelo ecológico, psicopedagógico o constructivo |

Fuente: Hervás Avilés (2006).

• **Modelos basados en el tipo de intervención orientadora**

Esta clasificación ha sido formulada inicialmente por Rodríguez Espinar (1986) y Rodríguez Espinar y otros (1993); y refrendada posteriormente por otros autores como Álvarez (1991), Álvarez Rojo (1994) o Repetto *et al.* (1994), entre otros. Esta propuesta emplea como criterio fundamental el tipo de intervención orientadora y consta de cuatro categorías que configuran seis modelos de intervención.

Vélaz de Medrano (1998) también valida esta clasificación a excepción de la última categoría (el modelo tecnológico) por considerar que no reúne las ventajas de calidad, homogeneidad y ajuste al concepto de modelo de las restantes. (Tabla 5).

A modo de síntesis, con el fin de ofrecer una información gráfica, se presentan las distintas clasificaciones de los modelos de intervención en Orientación según diferentes autores. (Tabla 6).

TABLA 5. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN SEGÚN DIFERENTES AUTORES.

| | |
|--|--|
| Rodríguez Espinar y otros (1993) y Álvarez González (1991-1995) | Álvarez Rojo (1994) |
| Modelo de counseling Modelo de servicios vs programas (modelo de intervención grupal) Modelo de consulta (modelos de intervención indirecta individual y/o grupal) Modelo tecnológico | Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta centrado en programas educativos Modelo de consulta centrado en las organizaciones |
| Bisquerra y Álvarez (1996) | Repetto (1996) |
| Modelo clínico (counseling de atención individualizada) Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico Modelo psicopedagógico | Modelo de counseling Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico |

| | | |
|---|---|---|
| | Monereo (1996) | |
| | Counseling Consulta Constructivista | |
| Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) | Sampascual y otros (1999) | |
| Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa e individualizada) Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal) Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal) | Modelo de consejo Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de servicios actuando por programas Modelo de consulta Modelo tecnológico | |
| Martínez Clares (2002) | Sanz Oro (2000) | |
| Modelo de counseling Modelo de consulta Modelo de programas Modelo integral e integrador | Modelos directos Counseling | 1. Asesoramiento individual y en pequeños grupos 2. Orientación con el grupo clase |
| | Modelos indirectos Consulta | 3. Consulta 4. Orientación entre iguales |
| Santana Vega (2003) | Vélaz de Medrano (1998) | |
| Modelo de counseling Modelo de consulta/ asesoramiento | Modelo de counseling o de consejo Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de servicios actuando por programas Modelo de consulta | |

Fuente: elaboración CIDE a partir de Hervás Avilés (2006).

2.1. Análisis comparativo de las clasificaciones más relevantes

Una vez presentadas las clasificaciones realizadas por diferentes autores y autoras, se ha creído conveniente elaborar una tabla que permita un análisis comparativo de las clasificaciones más relevantes.

TABLA 6. DIFERENTES CLASIFICACIONES DE MODELOS DE INTERVENCIÓN.

| Autores | Counseling | Consulta | Servicios | Programas | Servicios por programas | Tecnológico |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|------------------|--------------------------------|--------------------|
| Álvarez González (1991) | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Álvarez Rojo (1994) | | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Rodríguez Espinar y otros (1993) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Bisquerra y Álvarez (1996, 1998) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Jiménez y Porras (1997) | ✓ | ✓ | | ✓ | | |
| Vélaz de Medrano (1998) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Sampascual y otros (1999) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Sobrado y Ocampo (1997) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Lázaro y Mudarra (2000) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Repetto (2002) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Pantoja (2004) | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| Hevás Avilés (2006) | ✓ | ✓ | | ✓ | | |
| Santana Vega (2003) y Sanz (2001) | | ✓ | | ✓ | | |

Fuente: Elaboración CIDE.

Siguiendo la tabla, puede destacarse que en el único modelo que aparece como tal en todas las clasificaciones es el de programas. No obstante, pueden resaltarse otros que se recogen mayoritariamente, como es el modelo de *counseling*, el de consulta o el de servicios. Este último modelo está incluido en las clasificaciones de autores como Rodríguez Espinar y otros (1993) y Vélaz de Medrano (1998). No obstante, es descartado por Pantoja (2004) al considerarlo “más una forma de organizar la orientación con un marcado carácter institucional, que un modelo de intervención propiamente dicho”. Así mismo, para Santana Vega (2003), el modelo de servicios tampoco es un modelo en sí mismo, sino que es el resultado de la organización de los agentes de apoyo (externos o internos) a la institución escolar. Esta misma autora señala que, en la práctica, la intervención de los servicios se ha centrado en la acción terapéutica, característica que lo acerca al modelo de *counseling*.

Por otra parte, en la tabla podemos apreciar dos modelos sobre los que existe un menor consenso: el de servicios por programas y el tecnológico. Para Vélaz de Medrano (1998), el modelo de servicios por programas “reúne las ventajas de los dos modelos (programas y servicios), pero trata de eliminar los inconvenientes que tiene cada uno por separado, siendo el modelo que puede crear las condiciones para la auténtica integración de la orientación en los procesos educativos generales”.

Con respecto al modelo tecnológico, Rodríguez Espinar y otros (1993), y Pantoja (2004) consideran que es complementario de los restantes modelos, especialmente del que enfatiza la figura del orientador como consultor, ya que las nuevas tecnologías aplicadas a la Orientación son cada vez más un instrumento que los profesionales utilizan para desempeñar sus funciones. No obstante, Vélaz de Medrano (1998) afirma que “el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no constituye un modelo del mismo rango que los anteriores, sino un recurso psicopedagógico muy valioso”.

Finalmente, para Santana Vega (2003) el alcance de la intervención o actuación (individual, grupal, comunitaria), así como la forma de prestación del apoyo (por servicios, por programas, por procedimientos tecnológicos), sería el formato bajo el cual se presenta la ayuda.

2.2. Modelos consensuados por los autores

Una vez finalizado el recorrido por los distintos modelos en Orientación, se describen con más detenimiento aquellos que han sido desarrollados por la mayoría de los autores consultados:

- Modelo clínico (*counseling*) de atención individualizada
- Modelo de servicios
- Modelo de programas
- Modelo de consulta

Se incluye también en esta descripción el enfoque tecnológico puesto que, aunque actualmente se encuentre en sus momentos iniciales, todo apunta a que en un futuro su desarrollo será determinante para llevar a cabo la función orientadora.

En último lugar se presentará el enfoque teórico desarrollado por Monereo y Solé (1996) sobre el asesoramiento, denominado por ellos asesoramiento vocacional constructivo. Se ha considerado pertinente incluirlo en este capítulo porque, a pesar de su reciente desarrollo y su marcado carácter psicológico, es el enfoque teórico que ha dado lugar al desarrollo normativo en materia de orientación en la LOGSE, y el que subyace al desarrollo normativo de la LOE que se expondrá en el capítulo 3 de este volumen.

2.2.1. Modelo de counseling o consejo

2.2.1.1. Orígenes y evolución del modelo

Aunque la denominación más extendida y generalizada del modelo es la de *counseling*, se ha conocido también a lo largo de su evolución histórica, como modelo clínico, modelo de consejo o modelo de asesoramiento directo.

El término *counseling*⁶ aparece en 1931 con la publicación del *Workbook in Vocations*, de Proctor, Benefield y Wreen. Estos autores consideran el *counseling* como un proceso dirigido a ayudar al sujeto a comprender la información relativa a sus aptitudes, intereses y expectativas, con el objetivo de tomar una decisión vocacional. Paralelamente a esta concepción procesual, el *counseling* se configura como una técnica para la orientación profesional, que utiliza como instrumento primordial la entrevista.

Estos dos enfoques –el de proceso y el de técnica– quizá expliquen parte de la confusión en la interpretación del término, que ha sido traducido indistintamente como *consejo* y como *asesoramiento*. En cualquier caso, queda claro que la expresión *counseling* nace ligada al ámbito de la Orientación Vocacional. Desde esta perspectiva, el mundo profesional se considera como un ámbito privilegiado del desarrollo personal y se trabaja para lograr el mejor ajuste y desempeño profesionales.

⁶ En la página siguiente se describe la evolución del término y las conexiones con el de *guidance*. Ambos términos fueron utilizados indistintamente durante un periodo de tiempo y posteriormente recuperaron sus matices definitorios.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, el *counseling* recibe las influencias de las teorías psicológicas predominantes (Vélaz de Medrano, 1998), sobre todo de la teoría de rasgos y factores, que busca identificar los elementos en la personalidad de los sujetos que resultan adecuados para determinadas profesiones. La identificación de rasgos puede implicar un diagnóstico y un tratamiento o terapia posteriores, por lo que la intervención adquiere un marcado carácter clínico.

Otra influencia muy importante para la configuración del *counseling* como modelo es la teoría humanista de Rogers (1942). Rogers adopta una técnica propia del *counseling* –la entrevista– para abordar cuestiones que van más allá de la orientación estrictamente vocacional y que pueden considerarse, en su más amplio sentido, orientación educativa. Por extensión, el *counseling* integra en sí los nuevos fines que la teoría humanista ha conferido a la principal de sus técnicas, especialmente los que se refieren a la facilitación de la comunicación y a la ayuda en la reestructuración de la realidad de la persona orientada a través de la relación interpersonal.

Así quedan configurados dos enfoques fundamentales en el *counseling*: el vocacional y el terapéutico, ligado éste último a propósitos educativos con mucha frecuencia (Bisquerra, 1992; Vélaz de Medrano, 1998; Hervás Avilés, 2006).

Cabe hacer sin embargo otra distinción importante con respecto al término *counseling*. Con anterioridad a la aparición del término, se utilizaba la palabra *guidance*, para referirse a Orientación de forma más general. Por eso, cuando se empezó a imponer el *counseling* como el modelo casi exclusivo de actuación en orientación, ambos términos comenzaron a confundirse.

Algunos autores y autoras han marcado ciertas diferencias entre *guidance* y *counseling*, señalando este último como un modelo más próximo al cliente, personal e individual, en el que tienen un gran peso los factores afectivos. El *guidance* por el contrario, estaría más mediado por el componente cognoscitivo, siendo grupal e iniciado por el terapeuta, dirigido a ámbitos como el vocacional y el educativo (Hervás Avilés, 2006).

Así pues, y como conclusión, se puede afirmar que el término *counseling* se ha empleado para designar un modelo, un proceso, una técnica, e incluso, se ha visto en ocasiones como un sinónimo de orientación. Quizá sea el modelo que más ha influido en otros, por su tradición y sus enfoques, y por haber sido capaz de asumir las más eclécticas aportaciones de la psicología y de otros campos como la pedagogía o la psicoterapia.

2.2.1.2. Conceptualización, objetivos y características

A lo largo de los años las primeras conceptualizaciones del modelo de *counseling* se han enriquecido con aportaciones hechas por diversos autores, tal como puede apreciarse claramente a partir de las definiciones más significativas (tabla 7):

TABLA 7. DEFINICIONES DE COUNSELING.

| DEFINICIONES DE COUNSELING | |
|----------------------------|--|
| Rogers, 1951 | [...] el proceso mediante el cual la estructura del yo se relaja en el medio seguro de la relación con el terapeuta y se perciben experiencias inicialmente ocultas que se integran en un yo modificador. |
| Pepinsky y Pepinsky, 1954 | [...] la interacción que: a) se produce entre dos individuos llamados asesor y cliente, b) tiene lugar en un contexto profesional, y c) se inicia y se mantiene como medio para facilitar que se produzcan ciertos cambios en la conducta del cliente. |
| Hahn y McLean, 1955 | [...] proceso que tiene lugar en una relación persona a persona entre un individuo perturbado por problemas que no puede manejar solo y un profesional cuya formación y experiencia lo califican para ayudar a otros a alcanzar soluciones para diversos tipos de dificultades personales. |
| Miller, 1971 | [...] es una situación en la que el asesor ayuda al asesorado a elegir una línea de conducta y a seguirla. |
| Shertzer y Stone, 1972 | [...] es un proceso de interacción que facilita una comprensión significativa del yo y del medio y da como resultado el establecimiento y/o el esclarecimiento de las metas y los valores con miras a la conducta futura... entre las metas del counseling están el cambio en la conducta, la salud mental, la resolución de problemas, la eficiencia personal y la toma de decisiones. |
| Patterson, 1978 | [...] el proceso que implica relaciones interpersonales entre un terapeuta y uno o más clientes: el primero emplea métodos psicológicos basados en el conocimiento sistemático de la personalidad humana para tratar de mejorar la salud mental de los segundos. |
| Burks y Steffle, 1979 | [...] el consejo denota una relación profesional entre un consejero formado y un cliente. Esta relación generalmente tiene lugar de tú a tú, aunque a veces puede incluir a más de dos personas. Pretende ayudar a los clientes a entender y clarificar sus puntos de vista desde su espacio vital y a aprender a alcanzar sus objetivos previstos mediante elecciones conscientes y bien documentadas, y mediante la resolución de problemas de naturaleza emocional o interpersonal. |
| Blocher, 1981 | [...] ayudar a un individuo a tomar conciencia de sí mismo y de los modos en que reacciona a las influencias que sobre su conducta ejerce su ambiente. Lo ayuda también a establecer algún significado personal de esta conducta y a desarrollar y clarificar un conjunto de metas y valores que orienten la conducta futura. |
| Álvarez González, 1995 | [...] un proceso de relación entre un orientador con los conocimientos y competencias necesarias y un individuo que busca ayuda en su proceso de desarrollo vocacional. |
| Santana Vega, 2003 | [...] se trata de una relación interpersonal entre el orientador y el cliente que tiene como fin mejorar la situación de éste y toma soluciones adecuadamente. |

Fuente: Veláz de Medrano (1998) y Pantoja (2004).

El análisis de la tabla pone de manifiesto que la mayoría de los autores y autoras coinciden en señalar las siguientes características básicas sobre el modelo:

1. Se trata de una relación de ayuda personal, directa e individual.
2. Es un modelo diádico en el que intervienen dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado. En el contexto educativo, la figura del profesor o de la profesora, que actuaría como un agente intermedio, pasa a un segundo plano.
3. Entre estos dos agentes –orientador y orientado– se establece una relación asimétrica. El profesional de la orientación es el máximo responsable y dirige el proceso actuando como experto.
4. Responde a un problema que ya ha aparecido, por lo que la intervención tiene un carácter remedial, reactivo y terapéutico.
5. La técnica básica del modelo es la entrevista.

Estos rasgos que se han enumerado a partir de las definiciones sugieren una intervención tan exclusiva con el orientado que en ocasiones pudiera ocasionar una falta de perspectiva. El modelo no tiene en cuenta la información o actuaciones que pudieran aportar otros agentes, con lo que la acción puede resultar aislada o descontextualizada.

2.2.1.3. *Objetivos del counseling*

El objetivo prioritario de la relación de ayuda que se establece a través del modelo de *counseling* es atender a las necesidades que el individuo tiene tanto en los ámbitos personal y educativo como socio-profesional (Fossati & Benavent, 1998).

Las diferentes definiciones de *counseling* ponen de relieve que las necesidades del individuo se satisfacen a partir de cambios conductuales o comportamentales (Pepinsky y Pepinsky, 1954; Miller, 1971; Blocher, 1981), comprensión del yo y conocimiento de la propia personalidad (Rogers, 1951; Shetzer y Stone, 1972; Burks y Steffire, 1979), manejo de situaciones o problemas que superan o bloquean al cliente (Hahn y McLean, 1955) o mejora de la salud mental (Patterson, 1978).

Se pueden encontrar diferentes aspectos en las finalidades del *counseling* según el enfoque que oriente la práctica.

Santana Vega (2003:99) establece tres enfoques y explicita las metas del modelo para cada uno de ellos (Tabla 8):

TABLA 8. METAS DEL COUNSELING SEGÚN DIFERENTES ENFOQUES.

| | | | |
|----------------------|--|---|--|
| Metas del counseling | <p>Rasgos y factores. Ecléctico. No directivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Evaluar los rasgos de un sujeto mediante tests psicológicos y otros medios. 2) Definir o describir al individuo. 3) Enfocar la actividad de ayuda hacia la comprensión de sí mismo y del entorno. 4) Predecir el éxito probable en diferentes actividades. 5) Conocer las capacidades para desarrollar el potencial individual. | Autorregulación independiente; logro y conservación de la salud mental. | Autodirección y funcionamiento pleno de la persona, que se muestra coherente, madura y abierta a la experiencia. |
|----------------------|--|---|--|

Fuente: Santana Vega (2003:99).

Patterson (1978), por su parte, establece las siguientes finalidades:

1. El modelo de *counseling* trata de influir sobre la conducta que el o la cliente voluntariamente resuelve modificar.
2. Se dirige a proporcionar las condiciones que faciliten el cambio voluntario.
3. Intenta facilitar estas condiciones para el cambio de conducta a través de las entrevistas.

La mayoría de los autores y autoras señala que el modelo resulta efectivo cuando realmente contribuye a que se produzca un cambio positivo en el o la cliente, sea en cualquiera de los ámbitos que se han mencionado con anterioridad.

2.2.1.4. Método, rol del profesional de la orientación y áreas de intervención

• Método

La técnica fundamental en la que se basa el modelo de *counseling* es la de la entrevista, concebida como una relación de ayuda. Fossati y Benavent (1998:72) definen la entrevista como:

“un proceso de comunicación que actúa en dos niveles (cognitivo y emocional) y que se realiza en tres dimensiones: entrevistador-orientador, entrevistado-orientado y contexto [...]. El fin de la entrevista en la Relación de Ayuda consiste en auxiliar a las personas a entender y afrontar mejor sus problemas existenciales y a mejorar la comunicación y las

relaciones interpersonales mediante la creación de un clima facilitador (*rapport*) que propicie la implicación personal del propio orientado en el proceso”.

Estos autores analizan elementos de ambos niveles –cognitivo y emocional– que median en la eficacia de la técnica, mencionando entre otros los pensamientos irracionales que pueden dificultarla, las percepciones emocionales o las destrezas personales del entrevistador o entrevistadora.

En la misma línea, Santana Vega (2003) señala actitudes y condiciones del entrevistador y asesor que pueden influir en la totalidad de la puesta en marcha del modelo, tales como el *rapport* o cercanía al cliente, la empatía, la atención, la comprensión o la integridad personal.

La técnica de la entrevista a su vez se completa con otra serie de estrategias como son la técnica del espejo de Rogers, el *feedback* no verbal, el tratamiento abierto o cerrado de las preguntas, la distribución del tiempo o el trabajo sobre puntos fuertes.⁷

• El rol del profesional de la Orientación

Para Santana Vega (2003:101) “la relación de ayuda precisa de una serie de cualidades o actitudes que el orientador ha de transmitir al sujeto y que pueden resumirse en aceptación (el asesorado es una persona independiente y digna de confianza y que ha de ser aceptada tal cual es), comprensión (ponerse en el lugar del otro a través de la empatía) y la sinceridad (presentarse al otro de forma auténtica)”. Las cualidades que se le exigen al orientador o a la orientadora determinan su rol dentro del proceso e influyen poderosamente en la realización de la intervención (Vélaz de Medrano, 1998).

Por tanto, dentro de este enfoque, los profesionales de la orientación tienen la responsabilidad del curso de la intervención y trabajan directamente con el cliente, con lo que el modelo les asigna un importante papel.

• Áreas de intervención

Las áreas de intervención del *counseling* se han ido ampliando a lo largo de la evolución histórica del modelo. Tradicionalmente, el modelo se ha empleado en la orien-

⁷ A través de la técnica del espejo, el orientador manifiesta que sigue el discurso del cliente al devolverle con sus palabras aquello que el cliente manifiesta. De igual forma el profesional que orienta puede establecer un clima de respeto, empatía y confianza a través de manifestaciones no verbales de proximidad o de mantenimiento de la mirada. Por su parte, la técnica del trabajo sobre puntos fuertes consiste en la identificación y reflexión sobre las potencialidades del cliente a fin de ofrecer posibilidades de actuación y desarrollo personal.

tación vocacional/profesional, la resolución de problemas concretos del cliente y la capacitación para percibir con claridad la propia situación y gestionarla, esto último dentro del movimiento de salud mental.

En la actualidad, el campo de actuación del modelo abarca todas las dimensiones de la persona. A este respecto, Pantoja (2004) señala las cuatro áreas de intervención del modelo que propone la ASCA (*American School Counselor Association*): intervención en problemas familiares, interpersonales, académicos y de ajuste personal.

Estas áreas encajarían con los presupuestos más globales de toda orientación educativa al prestar atención a todos los elementos condicionantes de la vivencia del cliente. Como contrapunto, sin embargo, algunos autores y autoras consideran que el *counseling* no debe ser aplicado en el ámbito educativo por encontrarse más próximo a la psicoterapia que a la orientación (Vélaz de Medrano, 1998).

2.2.1.5. Fases

A pesar de que no existen unas fases unánimemente establecidas para llevar a cabo la intervención desde el modelo de *counseling*, los autores coinciden en considerar las fases siguientes: fase inicial en la que se establece la relación de ayuda, fase de diagnóstico, fase de diseño de la intervención llevada a cabo a través de la entrevista y finalmente evaluación de la intervención y del propio progreso del cliente. Para ilustrar este esquema se señalan las fases que proponen varios autores:

a) Repetto (2002):

1. Fase inicial: Decisión sobre el inicio de la relación de ayuda.
2. Fase primera: Descendente o de interiorización; el cliente se autoexplora y comprende.
3. Fase segunda: Ascendente, de direccionalidad constructiva, de iniciación a la acción.
4. Fase evaluativa: Evaluación del proceso de ayuda y seguimiento.

b) Fossati y Benavent (1998):

1. Fase inicial: en ella se produce la solicitud de ayuda, el establecimiento de condiciones de relación, la preparación técnica y el establecimiento del problema.
2. Fase exploratoria y valorativa: se diagnostica el problema y se recoge la información a través de estrategias y técnicas.
3. Fase de intervención: en esta fase se diseña el plan de acción o intervención en función del diagnóstico.

4. Fase final: puesta en marcha de la intervención, evolución de logros, evaluación de la intervención.

2.2.1.6. Consideraciones finales

Antes de finalizar el apartado, conviene señalar algunas de las limitaciones del modelo que dificultan su implementación tanto en el área educativa como en otros contextos.

Así, su carácter asimétrico y la relación diádica que se establece entre los participantes, deja al margen al profesorado, siendo éste un agente educativo imprescindible. Esto puede producir, según Pantoja (2004), cierta pasividad o delegación de responsabilidad en el profesional de la orientación como máximo y exclusivo responsable de la tarea orientadora, con lo que ésta no se concibe como una tarea educativa a la que se deben sumar todos los agentes implicados.

Por otra parte, la intervención individualizada, deja poco margen para influir en la totalidad del contexto y así contribuir al desarrollo y la prevención del conjunto del alumnado, más aún si se tiene en cuenta que la intervención se produce cuando el problema o la dificultad ya es manifiesto.

Debido a estas limitaciones, autores como Vélaz de Medrano (1998) consideran que el modelo es inadecuado para el contexto educativo y social por no facilitar una intervención basada en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria o el trabajo orientador a través de toda la trayectoria personal, académica y profesional del cada estudiante.

Algunos autores y autoras, desde posturas más eclécticas, sostienen que a pesar de las evidentes limitaciones del modelo para su aplicación en el ámbito educativo, su utilización será siempre un complemento imprescindible en la práctica orientadora.

2.2.2. Modelo de consulta

2.2.2.1. Orígenes, historia y evolución

El modelo de consulta surge en cierto modo por la falta de adecuación del *counseling* para asumir la función orientadora de la educación. A continuación y siguiendo un orden cronológico se hará un breve recorrido por los orígenes y la evolución del modelo de consulta, si bien previamente se ve la conveniencia de advertir que el concepto de consulta no se utiliza únicamente en el marco de la orientación. Es un término que encierra gran variedad de prácticas y de enfoques, aunque todos hacen

referencia a la actividad en la que un profesional proporciona asistencia especializada a otro (Hervás Avilés, 2006).

Patouillet (1957), considerado precursor de la consulta en el ámbito educativo, propugna que la consulta debe ser llevada a cabo por un profesional de la orientación capaz de conseguir la colaboración entre todas las personas responsables del desarrollo académico y personal del alumnado. Es en la década de los 60 cuando aparece en EEUU la figura del profesor-consultor, que cobra especial relieve en la década de los 70 como consecuencia de la integración escolar de sujetos con necesidades educativas especiales, cuya atención precisa la labor conjunta del profesorado y de personas especializadas.

En 1959 Lippit publica un artículo en el que señala que el consultor o consultora es o debe ser, salvo en contadas ocasiones, alguien ajeno a los sistemas de poder jerárquico de la empresa u organización a los que pertenece el consultante, (Hervás Avilés, 2006).

En 1970 y en el campo de la salud mental hay que tener en cuenta los planteamientos de Caplan que se recogen en su obra *The theory and practise of Mental Health Consultation*. Distingue cuatro tipos de consulta: centrada en el cliente, centrada en el consultante (profesorado, familia), centrada en el programa y centrada en la organización. El consultor o consultora, determina cuál es el tipo más adecuado en función de la información que le proporciona el consultante. Para Caplan la consulta es un proceso de interacción entre dos profesionales (igual estatus) para resolver el problema de un tercero.

Ha sido en el último cuarto del siglo XX cuando la consulta ha adquirido un gran protagonismo, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el social como lo demuestra la proliferación de *consulting* de diferentes tipos (empresas, informática, ingenieros, abogados, etc.) que se han ido creando en los últimos años.

En el contexto educativo, las primeras publicaciones en España sobre asesoramiento datan de mediados de la década de los 80, como consecuencia, entre otras razones, de las discusiones teóricas y las experiencias prácticas de innovaciones previas y paralelas a la implantación de la reforma institucionalizada con la LOGSE. La introducción del asesoramiento también ha venido ligada a la reforma educativa, que ha supuesto la expansión de las funciones de asesoramiento en los centros escolares y en el sistema educativo en su conjunto (Santana Vega, 2003).

2.2.2.2. *Conceptualización y características*

Muchos son los autores que desde la aparición de este modelo han realizado definiciones o conceptualizaciones sobre la consulta. A continuación, se recogen de

forma cronológica algunas de ellas que permiten apreciar distintas visiones sobre el modelo:

TABLA 9. DIFERENTES CONCEPCIONES SOBRE LA CONSULTA.

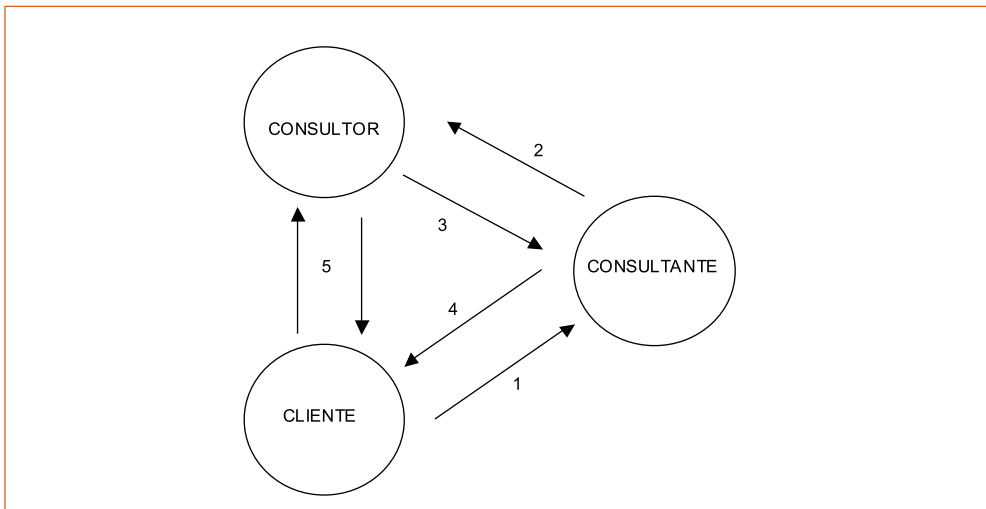
| CONCEPCIONES SOBRE LA CONSULTA | |
|---------------------------------|--|
| Dinkmeyer, 1968 | Un proceso de ayuda mediante el cual profesores, padres, directores y otros adultos importantes en la vida de los alumnos tratan entre sí aspectos relacionados con ellos. |
| Caplan, 1970 | Proceso de interacción entre dos profesionales de igual estatus con la finalidad de resolver los problemas de un tercero. |
| Curtis y Meyers, 1985 | Proceso colaborativo de solución de problemas, en el que dos o más personas comprometen sus esfuerzos para beneficiar a uno o varios clientes respecto de los cuales tienen cierta responsabilidad, en un contexto de interacciones recíprocas. Actualmente este planteamiento está teniendo mucha aceptación, pues no se explica la consulta sin la interacción con el contexto. |
| Brown y Srebalus, 1988 | La consulta es un proceso de resolución de problemas con dos objetivos; a) ayudar a los consultantes a adquirir conocimientos y habilidades para resolver un problema que les concierne b) ayudar a los consultantes a poner en práctica lo que han aprendido para que puedan ayudar al tercer elemento de la consulta: el cliente (alumnos, profesores, padres...). Estos autores consideran innecesario que el consultante sea un profesional, como es el caso de los padres o madres de alumnos. |
| Aubrey, 1990 | Un servicio indirecto que se produce entre dos profesionales de estatus similar. La consulta se inicia a petición del consultante, que tiene plena libertad para aceptar o rechazar dicho servicio y que implica al consultor y al consultante en una relación de carácter confidencial y colaborativa. Este concepto es muy amplio e incluso puede utilizarse para describir cualquier tipo de encuentro, de ahí la gran variedad de tipos de consulta y de modelos desde los que se afronta. |
| Escudero y Moreno, 1992 | 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. |
| Rodríguez Espinar y otros, 1993 | Relación entre profesionales de estatus similares que se aceptan y respetan desempeñando cada uno su papel (consultor-consultante) con el fin de planificar el plan de acción para el logro de unos objetivos. |
| Erchul y Martens, 1997 | La consulta es un proceso destinado a proporcionar servicios educativos y psicológicos. En él el especialista (consultor) trabaja en colaboración con el equipo directivo del centro para mejorar el aprendizaje y la adaptación a los estudiantes (clientes). Durante las interacciones, el consultor ayuda al consultante a través de un proceso sistemático de resolución de problemas, influencia social y apoyo profesional. A su vez el consultante ayuda a los clientes a través de la selección y aplicación de intervenciones (de carácter remedial y preventivo) eficaces basadas en la escuela. |

Fuente: Hervás Avilés (2006: 175-76). Únicamente se ha alterado el orden de las publicaciones en función de la cronología.

A partir de estas y otras definiciones, Hervás Avilés (2006:177), señala once características básicas del modelo:

1. La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.
2. Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales.
3. Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.
4. Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente.
5. La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.
6. Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.
7. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.

FIGURA 1. RELACIÓN TRIÁDICA DE CONSULTA



Fuente: Van Hoose, Pietrofesa y Carlson (1973). Tomado Hervás, R. M. (2006: 177).

8. La relación es temporal, no permanente.
9. El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.
10. El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.
11. Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente.

2.2.2.3. Rol del profesional de la orientación y áreas de intervención

Las funciones que según el modelo de consulta debe asumir cualquier profesional de la orientación educativa citadas tanto por Bisquerra (1998) como por Vélaz de Medrano (1998) son las siguientes:

- Consultor y formador tanto del profesorado como de tutoras y tutores: siempre desde una relación de igualdad profesional en cuanto a estatus y dentro de un estilo de colaboración, el orientador u orientadora debe facilitar al profesorado su continua adaptación a las demandas de la práctica profesional, tanto en lo que se refiere a la docencia, entendida ésta en el sentido holístico de la palabra, como de la intervención tutorial.
- Consultor y formador de padres y madres: en determinadas situaciones las familias necesitan y demandan el asesoramiento del profesional de la orientación para desempeñar el papel de educadores de sus hijos e hijas en un entorno cada vez más complejo y en una sociedad en perpetuo cambio, no exenta de riesgos sobre todo para los más jóvenes.
- Consultor de la propia organización educativa y en la comunidad: tanto los orientadores y orientadoras de los equipos de orientación como los que pertenecen a los departamentos de orientación deben contribuir a la coordinación de los distintos servicios y a la organización y funcionamiento de los centros.

El desempeño de estos roles por parte del orientador ha de tener siempre un carácter subsidiario y en ningún momento debe suplantar ni las responsabilidades ni las funciones de los otros agentes educativos ya que este es uno de los aspectos más importantes del modelo de consulta.

Álvarez González (1991) y Nieto (1992) conciben al orientador u orientadora como agente de cambio. Según Álvarez el orientador debe desempeñar el papel de consultor del equipo docente y directivo, en las ocasiones que este lo requiera, es una pieza básica en la relación familia-institución escolar, y un agente que intenta aproximar y relacionar el ámbito educativo con los elementos sociales y empresariales,

estableciendo canales de comunicación, intercambio y colaboración. A su vez, Nieto (1992) propone que un asesor en el ámbito educativo debe planificar su trabajo con el objetivo de que las escuelas aborden sus problemas de forma global y con claridad de ideas, plantee soluciones creativas y consensuadas, estrategias abiertas, flexibles y adaptativas y seleccione innovaciones curriculares que impliquen cambios en los criterios organizativos del centro.

Rodríguez Romero (1996) sugiere que las labores de asesoramiento son percibidas, a menudo, por el profesorado como una ramificación más de la estructura administrativa y como un empeño de la propia administración educativa por influir y determinar la práctica del profesorado. Desde este punto de vista, la consulta vendría a cubrir necesidades, problemas o contenidos concretos de trabajo que vienen perfilados por la Administración, como ámbitos susceptibles de mejora, con el riesgo de dejar de lado la elaboración de propuestas alternativas de trabajo diseñadas por el propio centro. Un ejemplo de esta tesis es la opinión de Nieto (1996) en Santana Vega (2003:109)

[...] el asesoramiento no puede ser diseñado, desarrollado o analizado al margen de los contextos en los que acontece. Defender una imagen de asesoramiento (o de 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 del desarrollo.

Parece adecuado que la Administración incida (a través de diferentes regulaciones) sobre la organización de los centros y las actuaciones del profesorado, siempre y cuando los centros y por tanto los miembros que los integran asuman un papel activo, para que puedan definir y delimitar con suficiente autonomía los aspectos clave sobre los que se debería trabajar para mejorar su práctica profesional.

Según Santana Vega (2003) todos aquellos profesionales que trabajan en tareas de asesoramiento a los centros escolares se encuentran, a la hora de delimitar su campo de actuación, en una situación compleja por los siguientes motivos:

- Una legislación cambiante originada por los cambios políticos, y en ocasiones el excesivo celo de las administraciones que actúan como garantes de que lo legislado se traslade a la práctica.
- Por las demandas, preconceptos y expectativas fraguadas por el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y la familia.

- Por las propias prerrogativas profesionales de los asesores y asesoras, que debido a su formación inicial o continua, pueden acometer ciertas actuaciones profesionales amparadas por la competencia epistemológica derivada de la formación recibida; es necesario que tales competencias sean tenidas en cuenta dentro del complejo entramado educativo.

Áreas de Intervención

Por lo que se refiere a las áreas de intervención, simplemente se citan las propuestas por algunos autores ya que serán desarrolladas en el epígrafe dedicado a los distintos enfoques del modelo de consulta:

- *Brown y Brown (1981)*
 - Centrada en el cliente
 - Centrada en el consultante
 - Centrada en el programa
 - Centrada en la organización/ estructura administrativa
- *Bisquerra y Álvarez (1996)*
 - Campo de la salud mental
 - Campo de las organizaciones
 - Campo educativo
- *Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)*
 - Consulta en salud mental
 - Consulta conductista
 - Consulta organizativo-industrial o de proceso
 - Consulta en trabajo social o comunitaria

2.2.2.4. Enfoques en el modelo de consulta

Según se desprende de la revisión bibliográfica realizada la consulta puede realizarse desde distintos enfoques que varían de unos autores a otros. A continuación se señalan los enfoques en los que coinciden la mayoría de los autores y que hacen referencia a: las fases o etapas del proceso, las distintas estrategias de interven-

ción, los diferentes estilos de intervención adoptados por el consultor o consultora y la propia finalidad de la consulta. En las publicaciones de Hervás Avilés (2006), Sanz Oro (2001) y Vélaz de Medrano (1998) se añaden también los destinatarios como otro de los ejes en torno al cual se generan los distintos enfoques de consulta.

- *Enfoque de Consulta basado en la salud mental*

Este enfoque tiene su origen en los planteamientos de Caplan sobre la consulta dentro de un paradigma triádico de servicio indirecto en el que el consultor interactúa con el consultante para ayudar a una tercera persona o cliente con un problema determinado.

El objetivo de este enfoque es que el que consulta (profesorado, tutor o tutora, familia) adquiera una “nueva perspectiva del problema” que le permita llegar a una mejora del mismo. La tarea del consultor (orientador u orientadora) se centraría más en el “cambio de actitud” que en la adquisición de nuevas habilidades o competencias por parte de quien hace la consulta (Vélaz de Medrano, 1998). El carácter o función de la intervención es fundamentalmente terapéutica.

- *Enfoque Conductual*

La finalidad de este enfoque es que el consultor inicie al consultante en las técnicas y principios conductuales de modificación de conducta. Se adopta una perspectiva terapéutica en combinación con otra preventiva y del desarrollo. Está centrada fundamentalmente en los ambientes inmediatos al sujeto que recibe la ayuda; de ahí su carácter conductual (Hervás Avilés, 2006).

- *Enfoque de la defensa*

Según Sanz Oro (2001) se define como un proceso mediante el que se salvaguardan los derechos de otras personas que por alguna razón, no pueden disponer de los servicios y tratamientos a los que tienen derecho. Varios autores afirman que en este enfoque las orientadoras y orientadores actúan como garantía de que las personas accedan a las ayudas que ponen a su disposición las instituciones, cuando junto a su cliente, estimulan, apoyan y defienden sus derechos.

Este asesoramiento comprometido, implica elementos éticos y políticos y su característica fundamental es la orientación hacia los valores (Rodríguez Romero, 1996).

- *Enfoque para el desarrollo de las organizaciones*

Se centra fundamentalmente en el contexto en el que surge la situación problemática. Una vez analizado el problema el foco de atención se dirige a la transformación del ambiente y el desarrollo de la organización para conseguir un mejor ajuste de todos los factores que intervienen en el funcionamiento de la empresa; mejora del clima de trabajo, comunicación y coordinación. Para que esto se produzca es necesario que el consultante comprenda la estructura y dinámica de su empresa u organización.

La intervención se dirige a que los miembros de la organización crean que el cambio es algo necesario y que mejorará las relaciones y comunicación entre ellos. Una buena intervención bajo este enfoque desarrolla las potencialidades del sujeto y aprovecha los recursos disponibles. La finalidad es lograr un funcionamiento óptimo que minimice la aparición de problemas.

- *Enfoque educativo o psicoeducativo*

Es el más utilizado por los orientadores. Bajo este enfoque los procesos de interacción e influencia entre el consultor y el consultante son muy importantes. Martínez Clares (2002) define el enfoque como integrador, dado que su finalidad es ayudar al consultante a conocer los obstáculos para mejorar la conducta del cliente, ayudarlo a encontrar soluciones y ver nuevas alternativas.

En este marco la consulta es el elemento canalizador, dinamizador y potenciador de las actividades de orientación. El profesional de la orientación se convierte en consultor y formador del profesorado, consultor y formador de padres y madres y consultor de la propia organización educativa. El orientador u orientadora se convierte en el dinamizador de la acción orientadora de todo el profesorado, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y la formación necesarias a los distintos agentes educativos. Su función básica no se limitará a la intervención con el alumnado, sino que actuará como dinamizador, consultor y formador del resto de agentes educativos (Bisquerra, 1998).

Sin llegar a considerarse un enfoque algunos autores utilizan el término de consulta colaborativa; se puede definir como consulta colaborativa aquella en la que el consultor y el consultante se ponen a un nivel de igualdad. Ambos establecen un "contexto de colaboración": voluntariamente deciden colaborar en una intervención. Es el punto de vista de Bisquerra (1998) que define el concepto de consulta colaborativa como un proceso de resolución conjunta de problemas.

Algunos autores proponen modelos de consulta colaborativa (Graden, 1989; Idol *et al.*, 1986; Parson y Meyers, 1984; Rosenfield, 1987). En estos casos el énfasis se

pone en tratar de resolver los problemas de forma colaborativa, en una relación colegiada entre consultor y consultante, centrándose menos en el servicio directo al cliente por parte del especialista. La consulta puede incluir la colaboración en diversos aspectos: análisis de necesidades, formulación de objetivos, discusión de estrategias, establecimiento de un plan de acción, evaluación, etc.

- *Enfoque ecológico*

Desarrollado en los últimos años, este enfoque es muy adecuado en el ámbito de la orientación, donde la función de consulta ya está siendo un elemento dirigido a promover el cambio, a mejorar las relaciones entre diferentes agentes educativos y de orientación, a aprovechar los recursos humanos del centro y del medio y, por último, a la inserción de la acción orientadora en el proceso educativo (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

2.2.2.5. Fases

Sanz Oro (2001) en Hervás Avilés (2006) concreta las fases de la consulta en cuatro momentos:

1. Fase de entrada, cuyo objeto es realizar el diagnóstico, iniciar una relación de colaboración y evaluar los esfuerzos que hay que realizar. Es importante el establecimiento de una relación simétrica y no jerárquica entre consultor y consultante, utilizando habilidades como empatía, autenticidad y respeto.
2. Fase de diagnóstico, conceptualizada como proceso continuo y recíproco que supone la obtención de datos y la intervención. En esta fase hay que definir el problema y los factores relacionados con el mismo. La relación entre consultor y consultante es de colaboración en la tarea de obtener: la mayor comprensividad y significado de los datos, una claridad conceptual del problema, la adecuación de las metas establecidas y la efectividad de las intervenciones. Las habilidades requeridas en este momento se relacionan con la empatía, el autodescubrimiento, la confrontación y la inmediatez.
3. Fase de ejecución, en ésta se lleva a cabo el plan establecido en las fases anteriores, desarrollando mecanismos de autorregulación y planificación relacionados con: cómo, cuándo, dónde y qué resultados esperamos obtener.
4. Fase de salida, en la que el consultor y consultante deben evaluar los efectos globales del proceso de consulta, y reducir paulatinamente la relación triádica hasta finalizarla, aunque manteniendo una relación cordial que propicie nuevas consultas futuras.

Martínez Clares (2002), por su parte, propone cinco momentos que se producen en el modelo de consulta, que coinciden fundamentalmente con los presentados por Sanz Oro, excepto en el último punto en el que indica que, en ocasiones es necesaria una intervención directa del consultor con el cliente para acciones concretas y especializadas.

2.2.2.6. *Consideraciones finales*

La mayoría de los autores coinciden en destacar que una limitación importante de este modelo en el ámbito educativo es su carácter excesivamente teórico, unido a la falta de costumbre entre el profesorado de buscar ayuda en otros profesionales. Sin embargo y bajo las posibilidades que ofrece este modelo, se proponen a continuación algunas sugerencias que contribuirían a mejorar la práctica orientadora:

- Necesidad de una mayor contextualización del modelo, a través de una transformación y flexibilización en la organización de los centros para dar cabida a la participación del orientador. En este sentido parece más eficaz que el consultor no sea un agente externo al centro.
- Es a su vez necesaria la implantación de la consulta colaborativa en la que el orientador sería un agente propiciador del cambio hacia proyectos innovadores en los que participe la comunidad educativa, evitando así que su práctica se limite a actuaciones de tipo remedial.
- El orientador como eje de toda actividad orientadora, fomentando una relación abierta, colaborativa (en la que hay un reconocimiento mutuo de los saberes y la experiencia tanto de orientadores como de profesorado) y cercana a los intereses y necesidades de la comunidad. De esta forma, se dinamizaría el proceso de intervención en colaboración con los agentes implicados y la ruptura de las barreras estructurales.

Finalmente, parecen muy adecuadas dos precisiones que señala Santana Vega (2003): la propuesta de que resulta conveniente abrir una línea de investigación sobre los modelos de asesoramiento que se están llevando a cabo en la práctica, y la opinión de que la condición fundamental para que la necesaria “consulta colaborativa” se consolide, es el reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza de los saberes, por parte de los profesionales implicados en la consulta.

2.2.3. **Modelo de programas**

2.2.3.1. *Orígenes y evolución del modelo*

La mayoría de los autores y autoras coinciden en señalar que el modelo de progra-

mas nace, como consecuencia de las limitaciones observadas en otros modelos que le preceden en el tiempo, como el de *counseling* y el de servicios. Es a principios de los 70 en Estados Unidos y en algunos países europeos, cuando en contraposición al carácter terapéutico, asistencial e individual que se le da en ese momento a la Orientación, surge un modelo que intenta dar respuesta a las exigencias de la extensión de la Orientación a todos los alumnos y de la integración de ésta en el contexto escolar.

A principios de los años 80 este modelo comienza a implantarse en España de una forma desigual. La orientación adopta un rol más proactivo en los centros, la dotación de profesionales de la orientación es cada vez mayor y los programas de orientación tratan de ser comprensivos y de centrarse en el desarrollo, partiendo de las necesidades de todos los estudiantes y no solamente de aquellos alumnos que presentan problemas.

La difícil transición entre un modelo de orientación basado en servicios externos a otro fundamentado en programas de orientación, se ha dado y se está dando todavía, de forma paulatina en los centros. Entre otras acciones, el paso ha implicado la creación de nuevas estructuras organizativas relacionadas con la Orientación, como los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria y la nueva composición y redefinición de funciones de los equipos de orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. En la actualidad, algunas Comunidades Autónomas se encuentran modificando estas estructuras de orientación para hacerlas más operativas dentro de los modelos de orientación actuales. Esta cuestión se abordará con más detalle en el tercer capítulo.

2.2.3.2. *Conceptualización, objetivos y características*

Como señala Vélaz de Medrano (1998), existen múltiples definiciones de programa educativo. A continuación se exponen algunas de las definiciones más representativas que permiten realizar una primera aproximación al modelo (Véase tabla 10).

Partiendo de las definiciones citadas, han sido muchos los autores y autoras que han dado un paso más en la explicación de este modelo y han delimitado –como señala Hervás Avilés (2006)– aspectos que caracterizan y diferencian el modelo de programas (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez González, 1991, 1995; Álvarez Rojo, 1994; Repetto, 1994; Lázaro, 1989, Martínez Clares, 2002, Santana Vega, 2003). Hervás Avilés (2006:193), basándose en los trabajos de estos autores, considera que los aspectos diferenciales del modelo de intervención por programas se pueden sintetizar en los puntos siguientes:

TABLA 10. DEFINICIONES DE PROGRAMAS

| DEFINICIONES DE PROGRAMAS | |
|--|---|
| Morril, 1980 | Experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes. |
| Aubrey, 1982 | Plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta. |
| Bisquerra, 1992 | Acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades. |
| Rodríguez Espinar <i>et al.</i> , 1993 | Acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro. |
| Álvarez Rojo, 1994 | Acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención. |
| Montané y Martínez, 1994 | Es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano. |
| Repetto y otros, 1994 | Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases. |
| Vélaz de Medrano, 1998 | Sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención. |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Vélaz de Medrano (1998:136-137).

- Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.
- El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.
- La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
- El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.

- Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando.
- A través de los programas se desarrollan actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados, estableciéndose un currículum propio de orientación.
- El programa determina las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores dando así vías para los adecuados programas de formación.
- La evaluación es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa. Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- La orientación por programas favorece la interrelación currículum-orientación.
- Es necesaria la implicación y cooperación voluntaria de todos los agentes educativos socio-comunitarios así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.
- Los profesionales de la orientación forman parte, como un miembro más, del equipo que ha de desarrollar los programas de orientación, desempeñando los roles que la situación y el propio programa le requiera.
- La intervención es interna, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
- Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.
- El modelo de programas hace operativa de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.
- Requiere un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación que deben asumir un mayor protagonismo e implicación para lo que necesitan tanto información como formación.

Todas estas características configuran un modelo radicalmente distinto a los desarrollados con anterioridad. Dado que el modelo de programas agrupa al grueso de la comunidad educativa y se dirige de forma proactiva a la totalidad del alumnado, algunos autores y autoras consideran incluso que es el único modelo que puede dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social y de garantizar el carácter educativo de la orientación (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993).

2.2.3.3. Rol del profesional de la orientación

La forma de aplicar el modelo de programas en los centros educativos se ha reflejado ya al recoger sus características más significativas. No obstante parece con-

veniente considerar también el tipo de estrategia mediante la cual se procura integrar la actuación por programas dentro del currículum de un centro. Para Rodríguez Espinar *et al.* (1993) existen dos alternativas: integrar los contenidos de orientación en las materias de estudio con el asesoramiento del orientador (se trata del enfoque interdisciplinar de los ejes transversales) o bien, elaborar un currículum de orientación.

Es posible que la primera alternativa resulte más rica y coherente al tener una visión de la orientación más ligada a la vida de los centros escolares y a los diferentes contenidos educativos. Sin embargo, su implementación en la práctica supone una dificultad añadida, ya que la responsabilidad de su puesta en marcha recae casi íntegramente sobre el docente. Por este motivo, la opción más frecuente ha sido la de integrar programas específicos en el proyecto educativo del centro (Hervás Avilés, 2006), en los que el orientador coordina y orienta, para su puesta en práctica, al resto de equipo docente.

Si hay una característica definitoria del modelo de programas, es, como ya se ha mencionado anteriormente, la de conceder a todos los agentes educativos un papel dentro del proceso, haciendo imprescindible la implicación activa de todos ellos.

Dado que la unidad básica de intervención en el contexto educativo es el aula (Hervás Avilés, 2006), el profesorado debe ser perfectamente consciente de su papel dentro del proceso sin olvidar que el rol de los distintos agentes no viene definido solamente por la necesidad de un trabajo conjunto, sino porque todos los profesionales implicados se sitúan en un plano de igualdad. De esta forma, en el modelo de programas, el profesional de la orientación deja de tener un carácter preeminente para trabajar de manera cooperativa como un miembro más del equipo docente.

Algunos autores y autoras (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993) llegan a afirmar que en este modelo el protagonismo de la intervención cambia de signo y recae en los docentes: el profesional de la orientación dinamiza, asesora y motiva a los profesores, pero son ellos quienes pasan a ser los principales protagonistas en la intervención. Pantoja (2004) considera que el modelo de programas tiene un marcado carácter constructivista desde el punto de vista de la distribución de roles. Para este autor “el psicopedagogo se desprende en cierto modo de su carga técnica y deja el puesto de experto para dedicar su tiempo a coordinar, facilitar las tareas y colaborar con todos los agentes que participan en el programa” (2004:49).

Por su parte, Vélaz de Medrano (1998) indica que bajo este enfoque una de las funciones esenciales del profesional de la orientación es la de actuar como asesor y la de servir de coordinador de las actuaciones, que los distintos agentes educativos, con diferentes competencias y niveles de responsabilidad, tienen en la tarea orientadora.

Así pues, quedaría definido el rol del orientador como el de un agente que básicamente, coordina al profesorado. Esta coordinación se completa la mayoría de las veces con el asesoramiento, pero siempre desde el plano de igualdad.

2.2.3.4. Áreas de intervención

Al contrario que las fases del modelo –que se recogen más adelante– las áreas de intervención no gozan de una consideración unánime por parte de los autores, quienes las delimitan en función de diferentes criterios como los tipos de intervención, los niveles de desempeño o los contextos de actuación.

Para ilustrar aquí las diferencias de perspectivas en la clasificación de las áreas de intervención reflejamos la propuesta de dos autoras:

Repetto (2002), haciendo referencia a los contextos escolar, familiar y comunitario y de las organizaciones, establece cuatro áreas temáticas: desarrollo académico, desarrollo personal y social, desarrollo cognitivo y metacognitivo y desarrollo comprensivo o integrador.

Hervás Avilés (2006), citando a Agut Nieto (2000), establece áreas de necesidades en función de niveles de desempeño, de implementación, mejora o innovación. Para esta autora las áreas de necesidades pueden ser individuales, grupales o de organizaciones, lo que se encuentra en clara superposición con los destinatarios de la intervención.

Debido a que no siempre es posible definir claramente las fronteras entre los diferentes ámbitos de intervención, se prefiere en ocasiones hacer referencia a marcos amplios de intervención. Así, también puede considerarse que la intervención a través del modelo de programas puede ser preventiva, de desarrollo personal o de educación para la carrera.

El hecho de que las áreas se encuentren parcialmente desdibujadas quizá pueda ser explicado por la versatilidad del modelo y por su relativa juventud. Se puede concluir, que en ese intento por englobar todas las perspectivas bajo las que puede observarse el hecho educativo, la intervención se dirige a todos los contenidos susceptibles de aparecer en el desarrollo de las personas y las organizaciones.

2.2.3.5. Fases

En la tabla 11 se presenta una síntesis de las fases establecidas por algunos autores en el modelo de programas, cuyo análisis permite apreciar las semejanzas y diferencias.

TABLA 11. FASES DEL MODELO DE PROGRAMAS

| Morrill, 1989 | Bisquera, 1998 | Vélaz de Medrano, 1998 | Hervás Avilés, 2006* |
|--|--|--|---|
| <p>1. Iniciar el programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Idea germinal b) Equipo de planificación c) Evaluación de necesidades, recursos y limitaciones d) Identificar alternativas e) Selección del programa | <p>1. Análisis del contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Características del centro b) Sujetos destinatarios c) Identificación de necesidades en un contexto | <p>1. Análisis de necesidades de los destinatarios y los contextos.</p> <p>2. Estudio de la evidencia teórica y empírica</p> <p>3. Análisis de recursos disponibles</p> | <p>1. Evaluación del contexto y las necesidades</p> |
| <p>2. Planificar los objetivos, las actividades y la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Seleccionar metas y especificar objetivos operativos b) Desarrollo de las estrategias de intervención c) Planificar la intervención d) Planificar la evaluación | <p>2. Planificación del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Áreas de actuación b) Identificación de agentes de intervención c) Selección del modelo de diseño del programa d) Explicación de metas e) Determinación de los logros esperados f) Evaluación inicial g) Establecimiento de prioridades en los logros | <p>2. Diseño y planificación del programa de intervención</p> | <p>2. Diseño y planificación del programa de intervención</p> |
| <p>3. Presentar y evaluar un programa piloto</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Publicidad del programa b) Poner en práctica el programa piloto c) Evaluar la experiencia piloto | <p>3. Diseño del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Especificación de los objetivos b) Planificar actividades c) Selección de estrategias de intervención d) Evaluar los recursos existentes e) Seleccionar y organizar los recursos f) Implicar los elementos del programa g) Programa de formación para los componentes. | <p>4. Diseño del Programa</p> | |
| <p>4. Perfeccionamiento del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Perfeccionamiento de procedimientos y materiales b) Planificar la evaluación continua c) Formar al personal d) Ofrecer el programa | | | |
| | <p>4. Ejecución del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Emporalización b) Especificación de funciones c) Seguimiento de las actividades d) Logística necesaria e) Relaciones públicas | <p>5. Aplicación y seguimiento del programa</p> | <p>4. Implementación y puesta en marcha del programa de intervención</p> |
| | <p>5. Evaluación del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Preguntas a contestar por la evaluación b) Diseño de evaluación c) Instrumentos y estrategias de evaluación d) Puntos de toma de decisión en la evaluación continua e) Técnicas de análisis | <p>6. Evaluación de los resultados obtenidos</p> | <p>5. Evaluación de la intervención orientadora</p> |
| | <p>6. Coste del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Personal b) Material c) Fuentes de financiación | <p>7. Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.</p> | |

Fuente: CIDE a partir de Bisquera, (1998); Vélaz de Medrano, (1998); Hervás Avilés (2006).

Es quizá Bisquerra (1998) quien realiza el análisis más pormenorizado de las fases del modelo. Su análisis incluye también un elemento que no aparece en las demás propuestas: el coste del programa como una fase del modelo en sí misma, más allá de la evaluación de recursos que proponen los demás autores y autoras.

En general, se encuentran semejanzas muy significativas. Haciendo una síntesis entre todas las propuestas se podría hablar de cuatro fases: iniciación, diseño, ejecución y evaluación.

Todos los autores y autoras proponen una fase inicial del modelo basada en el análisis del contexto en el que la intervención va a llevarse a cabo, con la finalidad imprescindible de que éste se ajuste a la multidimensional realidad de cada centro y de cada contexto educativo.

En una segunda fase, la del diseño de la intervención, Bisquerra (1998) opta por considerar dos subfases: una de planificación y otra de diseño propiamente dicho. Esta última, mucho más concreta, se dirige a preparar y formar los recursos existentes, aspecto que se obvia en otras clasificaciones.

Por su parte, Morrill (1989) recomienda la puesta en marcha de un programa piloto a pequeña escala con el fin de detectar las carencias antes de realizar una inversión importante y también como forma de dar a conocer la intervención. La ejecución de un programa piloto no se recoge en los demás autores, probablemente por el gasto añadido que supone o por la imposibilidad de encontrar contextos semejantes fuera del contexto de intervención.

En la fase de ejecución del programa Bisquerra (1998) señala cinco elementos constitutivos: la temporalización, la especificación y el reparto de funciones, el seguimiento de las actividades, la utilización de los recursos y la logística necesaria y el manejo de las relaciones públicas.

Por último, todos los autores y autoras señalan la evaluación del programa como fase constitutiva del proceso, lo que conlleva de forma implícita la toma de decisiones de cara a nuevos programas o a la reestructuración del presente. Vélaz de Medrano (1998) lo considera incluso una fase con entidad propia dentro del modelo.

2.2.3.6. Principios básicos para llevar a cabo la orientación por programas

De lo expuesto hasta ahora se desprende que cada centro educativo deberá adaptar a sus propias características las acciones a desarrollar con los alumnos, padres y profesores. En este sentido, merece especial atención la propuesta de Boza *et al.* (2000), que defiende que para ejercer una orientación por programas es preciso tomar en consideración una serie de principios de acción que van a garantizar la consecución de las metas y objetivos previstos. Destaca los siguientes:

- 1. Que el equipo directivo y docente sienta el compromiso de la orientación y se implique en ella.** Un programa de orientación debe contar con el apoyo y la participación de todo el equipo, que debe colaborar tanto a la hora de diseñarlo, como de desarrollarlo y evaluarlo.
- 2. Contar con un apoyo técnico que coordine y active.** Es necesario contar con un coordinador y dinamizador que asuma la responsabilidad de dar continuidad al proyecto que ha elaborado el equipo. En el caso de la orientación psicopedagógica, se precisa el apoyo técnico de un experto o experta que asesore o forme al profesorado encargado de concretar la orientación con el alumnado.
- 3. Implicar a la comunidad educativa en el análisis sistemático previo de las necesidades.** Para llevar a cabo la acción orientadora es necesario partir de una necesidad detectada en el contexto en que se va a intervenir. Por tanto, se debe planificar el programa incluyendo actividades que permitan implicar al equipo docente, al alumnado y a sus familias en la identificación de estas necesidades.
- 4. Disponer de los recursos necesarios para afrontar los objetivos marcados.** Es conveniente en la elaboración del proyecto, contar con los recursos reales de los que dispone el centro educativo, para planificar y articular aquellas acciones que realmente puedan llevarse a la práctica. Asimismo, es importante planificar el proceso con metas a medio plazo, de forma que puedan obtenerse pequeños logros que incrementen la valoración del proceso orientador y refuercen la motivación de los miembros de la comunidad educativa.
- 5. Desarrollo adecuado del proyecto.** Conviene ser muy cuidadoso en las tareas de seguimiento del coordinador o asesor y plantear una distribución realista de tareas y responsabilidades para desarrollar la labor orientadora en equipo.
- 6. Acción orientadora directa sobre el alumnado e indirecta a través de los profesores y familias.** El alumnado es el protagonista y destinatario último de la orientación, pero el profesorado y las familias pueden reforzar o dificultar el desarrollo del programa dependiendo de su grado de implicación. De igual modo, la implicación del alumnado es esencial para la puesta en marcha de estas iniciativas de intervención. Si las alumnas y los alumnos participan tanto en la gestación como en la ejecución del programa a través de espacios como la tutoría, su implicación será mayor y se habituarán a demandar consejo, pedir información y buscar apoyo y ayuda cuando lo necesiten.
- 7. La evaluación debe ser un proceso continuo que se lleve a cabo a lo largo del desarrollo del programa.** La evaluación está presente desde el inicio del proyecto, puesto que se realiza una detección de necesidades, y continúa a lo largo del proceso; en el desarrollo y la puesta en práctica del programa

y finalmente, para valorar los resultados y enjuiciar las actuaciones llevadas a cabo.

- 8. Diseño del plan de evaluación.** Es preciso que haya una planificación de la evaluación dentro del propio programa; en esta planificación se recogerán los principios a seguir, las actuaciones y los responsables de las mismas.
- 9. Definir de forma clara y operativa los criterios y procedimientos de evaluación,** que serán conocidos por todas las personas que intervienen en el programa y que fomentarán la autoevaluación y la coevaluación. Sin el conocimiento tanto de criterios como de procedimientos, la objetividad de la evaluación sería más difícil.
- 10. Conclusiones y toma de decisiones.** La experiencia que se ha llevado a cabo, sea positiva o negativa, debe permitir obtener información acerca de cómo enriquecer, reajustar, completar, complementar y mejorar la orientación en el propio centro educativo. En esto consiste la dinámica de investigación-acción donde tutores, alumnado, profesorado, familias y profesionales de la orientación harán propuestas sobre como seguir mejorando la oferta orientadora e identificarán nuevas necesidades que serán el punto de partida de otras acciones innovadoras y proyectos para incluir en los programas de orientación.

Otros autores y autoras han analizado también los requisitos previos a la implementación del modelo en los centros educativos. Sus propuestas se reflejan en la tabla siguiente:

TABLA 12. REQUISITOS PREVIOS A LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE PROGRAMAS EN LOS CENTROS.

| Sanz Oro, 1990 | Álvarez González, 1991 Rodríguez Espinar, 1993 | Repetto, 1994 | Bisquerra, 1998 |
|--|---|--|---|
| | Que el centro educativo y los responsables de la orientación se comprometan a potenciar programas dirigidos a todo el alumnado. | Un compromiso para potenciar programas destinados a todos los estudiantes. | Existencia de un compromiso por parte del orientador/a y de la dirección del centro para potenciar programas destinados a todos los alumnos y alumnas. |
| Construir los programas desde servicios o programas ya presentes permitiendo así la transición o adaptación de un modelo a otro. | Se ha de dar un nuevo modelo organizativo de la orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados. | Un nuevo modelo organizativo de la orientación en el que queden claras las funciones de los diferentes agentes implicados. La implantación del modelo de intervención por programas integrado en el curriculum. | Voluntad de sustituir ciertas actividades tradicionales. |
| Deben identificarse los resultados deseados. Deben planificarse o diseñarse estrategias o actividades del programa directamente relacionadas con los objetivos. Debe establecerse un sistema de evaluación continua. | Implicación y disponibilidad de tiempo del personal que interviene. | La implicación y disponibilidad de las personas que van a intervenir. | Voluntad de invertir tiempo y esfuerzos en la planificación. |
| Ha de centrarse en una perspectiva de trabajo en equipo, aprovechando las aportaciones y participaciones de cuantos intervienen en la comunidad educativa. | Se han de contar con los recursos humanos y materiales para llevar a cabo dichos programas. | La existencia de los recursos necesarios para llevar a cabo dichos programas. La estrecha colaboración de todos los agentes implicados. | El personal del centro deberá tener algunos conocimientos mínimos sobre técnicas y materiales para realizar programas de orientación. |
| | Debe haber en el centro un o una especialista que asesore, dinamice, dé el soporte técnico y los recursos para la planificación, ejecución y evaluación del programa. | La existencia de un o una profesional de la orientación en el equipo responsable de los programas. | Debe haber personal perteneciente al centro con una preparación técnica adecuada para diseñar programas de orientación y proporcionar el asesoramiento necesario para que los y las docentes puedan aplicarlos. |

Fuente: CIDE a partir de Sanz Oro, 1990; Álvarez González, 1991a; Repetto, 1994; Bisquerra, 1998.

En general, se encuentran bastantes semejanzas en lo que los autores y autoras consideran imprescindible para que el modelo pueda implementarse. Un aspecto básico es que el esfuerzo tiene que concentrarse en gestar el compromiso en torno a ese nuevo modelo organizativo en los centros que garantice una atención comprensiva a todo el alumnado.

Para ello, coinciden los autores, es necesario dedicar tiempo y esfuerzos, con personal específicamente preparado capaz de formar a otros y de facilitarles la puesta en marcha de lo que hoy por hoy es uno de los principales retos de los servicios de orientación: el trabajo cooperativo y comprometido en una escuela que entiende su diversidad y que se anticipa a las dificultades.

2.2.3.7. Consideraciones finales

En la actualidad, se considera que la orientación de carácter preventivo, comprensivo, ecológico, global, crítico y reflexivo, es condición imprescindible para poder hablar de calidad en la escuela y para darle a la Orientación un carácter educativo (Rodríguez Espinar et al., 1993; Álvarez Rojo, 1994; Bisquerra, 1996; Sanz Oro, 2001; Martínez Clares, 2002). Uno de los modelos que mejor parece ajustarse a esta exigencia de la orientación es el modelo de programas, tal y como se ha hecho notar en el apartado de características de modelo.

Bisquerra (1998:100), citando a Miller (1971), expone las principales ventajas de una actuación por programas:

- No se ha impuesto bruscamente a la escuela y a la plantilla, sino que se ha desarrollado gradualmente.
- Es idealista en cuanto a sus objetivos y realista en cuanto a su ejecución.
- Alienta la comunicación continua entre todos los miembros de la plantilla de la escuela.
- Tiene a su disposición los recursos del centro.
- Está entrelazado con el plan didáctico.
- Lleva los servicios de orientación a todos los estudiantes y no solamente a los que se encuentran en una situación problemática.
- Desempeña un papel importante en el programa de relaciones públicas de la escuela.
- Está constantemente concentrada en un proceso de autocrítica.
- Garantiza una prestación equilibrada de los servicios que ofrece a los alumnos.

A estas ventajas Vélaz de Medrano (1998:139) añade otras:

- En primer lugar, las derivadas de una intervención programada: intencionalidad, sistematicidad, mayor eficacia, satisfacción de necesidades reales, optimización de recursos humanos y materiales, etc.
- En segundo lugar, este tipo de intervención ayuda a establecer prioridades y a anticipar las necesidades, contribuyendo a prever las necesidades de formación de los distintos agentes y estimulando la participación y colaboración de profesores, tutores y padres.

La autora coincide en señalar que este tipo de intervención alcanza a un mayor número de sujetos, además de facilitar la prevención, promover el desarrollo y posibilitar una reflexión crítica en torno a la práctica.

Junto a las evidentes ventajas del modelo, los autores y autoras también encuentran importantes limitaciones en su aplicación derivadas de las estructuras organizativas actuales, la falta de tradición para trabajar por programas, la infraestructura y el tipo de recursos de que disponen los centros (Hervás Avilés, 2006). Vélaz de Medrano (1998) menciona otra serie de dificultades como la insuficiente formación o disponibilidad de los agentes, la saturación de contenidos del currículo escolar a la que éstos están sometidos y la falta de conciencia de la necesidad de los programas de Orientación en los centros.

Las condiciones que ayudan a sortear con éxito estas dificultades se han abordado con anterioridad: exigen una tarea conjunta y un esfuerzo compartido, pero no deberían resultar insalvables si se tienen en cuenta las ventajas que el modelo parece aportar.

2.2.4. Modelo de servicios

2.2.4.1. Orígenes y desarrollo histórico

Este modelo ha tenido una gran tradición en el contexto europeo ya que, al contrario que en Estados Unidos, la Orientación ha tardado mucho en integrarse en las instituciones educativas. Por lo que respecta a España, la situación socio-política supuso la desaparición de los pocos servicios existentes antes de los años 40, que no se reanudarían hasta la Ley General de Educación de los años 70 mediante la que comenzaron a crearse servicios zonales, que recibieron distinta denominación según la época y el territorio de su implantación. Hasta finales de los años 70 estos servicios tuvieron un fuerte carácter terapéutico y desconectado del proceso educativo de la escuela, pero después fueron adoptando paulatinamente un enfoque más psi-

copedagógico y de mayor coordinación con los programas de los centros; es cuando hacen su aparición de los Servicios Psicopedagógicos Municipales.

2.2.4.2. *Definición y características*

El modelo de servicios se caracteriza por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos. Tiene como referente teórico el enfoque clásico de rasgos y factores. Las intervenciones basadas en este modelo tienen las siguientes características principales:

- Suelen tener un carácter público y social.
- Suelen estar ubicadas fuera de los centros educativos y su implantación es zonal y sectorial. Por tanto, la acción se realiza por expertos externos a la institución educativa.
- Actúan por funciones, más que por objetivos.
- Se centran en resolver las necesidades de los alumnos y las alumnas con dificultades y en situación de riesgo (carácter terapéutico y de resolución de problemas).
- Suelen ser individuales y puntuales.

Este modelo propone una intervención directa basada en una relación personal de ayuda, eminentemente terapéutica, que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de carácter personal y educativo, utilizando la entrevista como recurso estratégico para afrontar la intervención individualizada, generalmente de carácter clínico.

2.2.4.3. *Consideraciones finales*

Las principales ventajas del modelo de servicios son:

- Facilita información a los agentes educativos.
- Favorece la distribución y ajuste del alumnado en función de criterios externos definidos por el sistema.
- El equipo de orientación colabora con el tutor o tutora, el profesorado y las familias.
- Conecta el centro con los servicios de la comunidad.

No obstante, este modelo tiene muchos inconvenientes:

- Poco conocimiento y conexión con la institución escolar.
- Descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones.

- Sus funciones están predefinidas, por lo que se olvidan los objetivos.
- Su enfoque es básicamente remedial y terapéutico, por tanto, no incorpora los principios de desarrollo y de intervención global ni de prevención.
- El equipo dispone de poco tiempo para asesorar y formar al profesorado que realiza la función de tutoría.
- Su horario no facilita abordar el trabajo con la familia y con la comunidad.
- Las actividades se limitan muchas veces al diagnóstico mediante test psicométricos.

2.2.5. Enfoque tecnológico

Existe cierta discrepancia entre los diferentes autores en cuanto a la consideración de los avances tecnológicos como un modelo de orientación, ya que para algunos los avances tecnológicos son sólo una serie de recursos en los que se apoyan el resto de modelos. Así, son muchos los autores que han hecho referencia a este modelo (Álvarez Rojo, 1994; Álvarez González, 1995; Bisquerra y Álvarez González, 1996 y 1998; Benavent y Fossati, 1998; Pantoja y Campoy, 2001), mientras que otros sólo han planteado el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en la orientación como un recurso (Repetto, 1994; Vélaz de Medrano, 1998, Álvarez González y Rodríguez Espinar, 2000; Martínez Clares, 2002).

En ambos casos se resalta la importancia de las nuevas tecnologías como elemento clave para llevar a cabo el proceso de orientación. Por un lado facilita el trabajo de los profesionales de la orientación y agiliza la relación con orientados y, por otro lado, puede ser el marco global en el que se apoyan el resto de los modelos.

Debido a la discrepancia existente respecto a la consideración de las nuevas tecnologías y su aplicación en la orientación parece interesante conocer las dos perspectivas existentes.

2.2.5.1. *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) como modelo de Orientación educativa*

Como ya se ha mencionado, la consideración de las NTIC como un modelo es apoyada por diversos autores entre los que destaca Pantoja (2004), que apuesta claramente por el Modelo Tecnológico y resalta la necesidad de que se afiance entre los orientadores y orientadoras el uso sistemático de las NTIC y se integren en un modelo de trabajo concreto, ya que de esta forma la orientación podrá afrontar con éxito las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales producidas por:

- La creciente disponibilidad de canales de información, en los que la orientación juega el papel de desarrollar estrategias para el uso de la información.
- Una sociedad más plural, dinámica e interactiva en la que los estudiantes necesitan organizar su vida no sólo académica sino también profesional y personal.
- La necesidad de formación continuada e independiente, así como el desarrollo de habilidades de planificación de este proceso.
- La mayor validez del principio de aprender a aprender.
- La aparición continua de nuevas profesiones en el mercado laboral.
- El incremento de la complejidad y asiduidad de los procesos de selección en relación a la configuración del propio curriculum.
- La alternancia trabajo-estudio.
- La necesidad de conocimiento de sí mismo y desarrollo de la autoconfianza y proyección profesional.
- La irrupción de nuevas relaciones entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real.

Ante esta creciente sociedad de la información, la Orientación demanda un uso continuado en todas sus áreas de las NTIC que permita una intervención más eficaz, de mayor calidad y más cercana a la persona y a los retos de una sociedad cada vez más tecnologizada. Sin embargo, el nuevo modelo tecnológico todavía no está definido totalmente ni cuenta con una trayectoria basada en su experimentación en los contextos de orientación. La dimensión tecnológica de la educación y de la orientación a través del paradigma tecnológico, no hace sino contribuir al impulso del nuevo modelo. El saber tecnológico adquiere en la orientación un tinte peculiar, puesto que el orientador o la orientadora (tecnólogo o tecnóloga) interviene sobre la realidad para cambiarla, actúa de una forma científica y con unas herramientas concretas sobre el conjunto de sujetos que tiene a su cargo y lo hace en los contextos donde se desenvuelven.

• Orígenes y evolución

Los inicios del Modelo tecnológico se encuentran en EEUU en los años 70 cuando se comienza a introducir el uso de los ordenadores en ámbitos del desarrollo de la carrera y la toma de decisiones. Programas como SIGI o DISCOVER fueron los primeros intentos serios de extender el uso de este modelo en los años 70 y 80. No obstante, su alto coste, la dependencia del fabricante y la falta de una prueba empírica que probara su eficacia frenó su expansión y provocó un periodo de reflexión sobre el lugar de estas herramientas en el proceso de ayuda a la persona.

A finales de los 80 y principios de los 90 destaca la utilización de tecnología informática en los procesos de orientación. Las mejoras técnicas y el abaratamiento de los equipos favorecieron la aparición de los primeros programas desarrollados de forma específica para su uso por profesionales de la orientación. La aplicación de las tecnologías informáticas a la orientación sigue la misma línea de desarrollo ascendente que los avances técnicos, en poco tiempo se ha pasado de las primitivas aplicaciones para la corrección de test y pruebas de todo tipo a los sistemas multimedia interactivos de Orientación Vocacional.

En 1979 se inician las primeras demostraciones de programas informáticos aplicados a la orientación en un congreso internacional celebrado en Alemania y, unos años más tarde, en 1984 la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional reconoce la importancia del desarrollo de la Orientación Vocacional asistida por ordenador. Más adelante, en la segunda y en la tercera Conferencia Europea de Servicios de Orientación, celebradas en los años 1989 y 1992 respectivamente, se señalan tres objetivos como elementos clave en el desarrollo de las aplicaciones informáticas en orientación:

- Adaptarse a las nuevas tecnologías.
- Apoyar los intercambios tecnológicos entre países de la comunidad.
- Diseñar lo que podría ser una acción común en este campo.

Finalmente, en la quinta Conferencia Europea sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación en Orientación celebrada en 2001 se trataron temas tales como herramientas y test interactivos en la web, la relación cliente-orientador, el desarrollo y utilidad de los recursos de información, el acceso a las tecnologías de la información y la orientación por la red, el nuevo papel de los orientadores y la función de las NTIC en su formación inicial y permanente. Estas cuestiones se trataron a través de cuatro grandes líneas de trabajo: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el futuro desarrollo de la orientación en la red, la perspectiva del cliente y las redes profesionales como herramienta común. Como puede apreciarse es evidente el gran interés de las nuevas tecnologías en relación con la Orientación.

• **Conceptualización y características**

En España, una de las referencias más antiguas al modelo tecnológico y al papel del orientador acorde con este modelo se encuentra en Rodríguez Espinar y otros (1993: 181-182):

Este modelo basado en sistemas y/ o programas autoaplicables no elimina la figura y las funciones del orientador. El orientador habrá de estar presente en el proceso desempe-

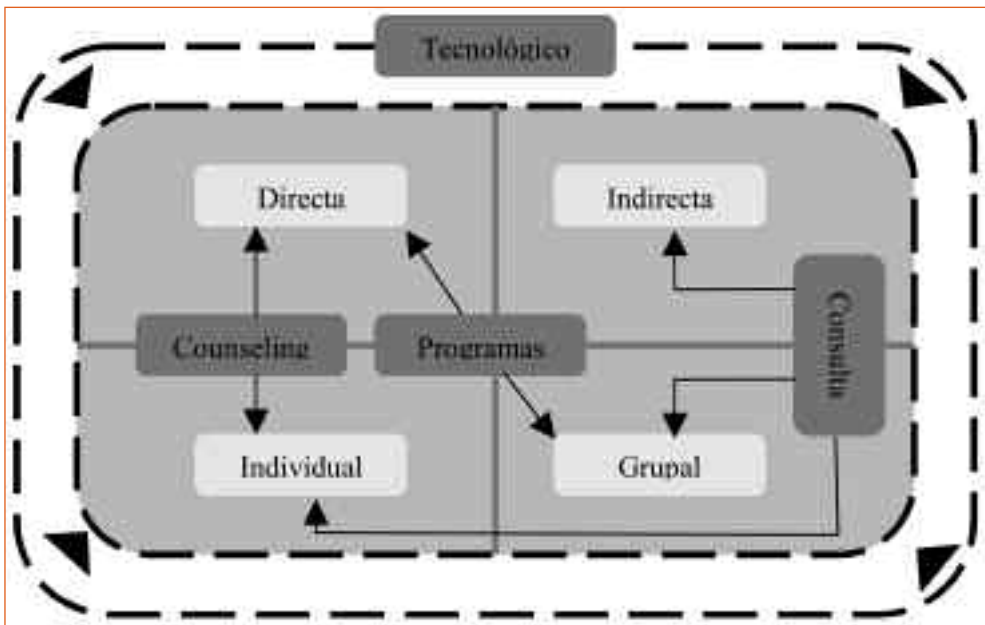
ñando la función de consultor, aclarando dudas, resolviendo problemas, comentando algunas de las informaciones que se proporcionan y ayudando al sujeto en su labor de síntesis y de reflexión. Estos sistemas lo que pretenden es liberar al orientador en tareas informativas y le dejan más libre para desempeñar sus funciones de consulta y asesoramiento. Este modelo, plenamente realizado, puede contribuir en el desarrollo de las funciones de la interacción orientadora.

Bisquerra (1996: 156) ha señalado algunas características que diferencian al modelo tecnológico de otros modelos:

El modelo tecnológico consiste en la utilización de los mass media (prensa, radio, televisión, vídeo, programas informáticos, etc.). Fijémonos en que el modelo clínico atiende a los clientes uno a uno; el modelo de servicios puede atender a grupos, igual que el modelo de programas; con el modelo de consulta un mismo orientador puede atender de forma indirecta a conjuntos de grupos, cada uno de los cuales es atendido por el mediador. Con el modelo tecnológico se puede atender simultáneamente a cantidades ingentes de personas.

De forma más concreta, tal y como muestra la figura 2, Pantoja (2004:189) afirma que el modelo tecnológico se basa en la integración de las nuevas tecnologías de la

FIGURA 2. CATEGORÍAS DEFINITORIAS DEL MODELO TECNOLÓGICO



Fuente: Pantoja, A. (2004: 182).

información y la comunicación en un programa comprensivo de intervención, dirigido preferentemente a la prevención y al desarrollo. Asimismo, este modelo despliega sus funciones alternando las dimensiones dentro-fuera del contexto en el que se lleve a cabo, directa-indirecta e individual-grupal. Según los casos, puede adoptar determinadas características de otros modelos de intervención.

El autor precisa los límites del modelo y señala que la simple incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas no garantiza la obtención de resultados, por lo que es preciso integrarlas en un diseño global y dentro de una teoría que las justifique y delimite. El modelo tecnológico responde a un modelo organizativo de la escuela, con un sistema de enseñanza flexible y adaptable a cada sujeto y con un sistema de trabajo que no depende de tiempos, lugares, materiales o personas. Esta escuela de la sociedad de la información, donde se integran en la práctica docente y orientadora las herramientas de las redes digitales, se denomina "e-escuela". En la práctica se plasmaría en la existencia de una plataforma digital integrada en el portal o página web del centro. La sección dedicada a la orientación y la acción tutorial en este tipo de escuelas ofrecería un espacio específico para cada alumno o alumna que le permitiría concertar citas tutoriales, además de contar con diferentes apartados dedicados a dar respuestas individualizadas a determinadas dificultades de aprendizaje, habilidades para el estudio, desarrollo de programas de orientación en la familia, etc. Además contaría con diferentes apartados dedicados a dar respuestas individualizadas a determinadas dificultades de aprendizaje, habilidades para el estudio, desarrollo de programas de orientación en la familia, etc. El orientador tendrá entre sus funciones la de desarrollar una labor de coordinación de las distintas propuestas tutoriales e implementará, al mismo tiempo, acciones integradoras entre tutores.

Este modelo conlleva un tipo de orientación que exige el apoyo de un medio tecnológico que actúa de intermediario entre el agente de la intervención y la persona objeto de la acción orientadora. La orientadora o el orientador es quien diseña y/o asesora en la relación que se produce y las aportaciones tecnológicas serán las que influyan en las características del medio elegido para la intervención y éste en el proceso orientador. En síntesis, las principales notas definitorias del modelo tecnológico son las siguientes (Pantoja, 2004:191):

- Sitúa la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en toda su extensión a todos los sectores: alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores.
- Facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto orientador.
- Confiere autonomía a los implicados.

- Permite un gran número de posibilidades de desarrollo de la acción orientadora.
- Se puede integrar en otros modelos y en el currículum de orientación.

En definitiva, el modelo tecnológico no desbanca al resto, sino que supone una sincronización de diversas funciones asociadas a los otros modelos (relación personal, consulta, utilización de medios tecnológicos, etc.) que permite dotar a la orientación del carácter integral que precisa. Este modelo sólo se pone en marcha si se integra en uno o más modelos (de no ser así sería una simple aplicación de técnicas o recursos más o menos potentes a la orientación).

• **Rol del profesional de la orientación**

En el debate sobre el modelo tecnológico se han planteado, llevadas al extremo, algunas cuestiones sobre el papel del orientador (Benavent, 2003): ¿será el orientador un ordenador?, ¿cómo podría el ordenador percibir las cogniciones, emociones y sentimientos que el sujeto no nos dice, pero que deja entrever?, ¿cómo se sentirá afectivamente el cliente interaccionando con una máquina? No cabe la menor duda de que deberá producirse un cambio en los profesionales de la orientación, al igual que en la educación en general. Sin embargo, esto no quiere decir que se debiliten las funciones del orientador u orientadora, sino que sufran una reconversión. Así:

- Realiza preferentemente tareas de consulta al ser competente en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la orientación, aclarando dudas, resolviendo problemas, comentando la información y ayudando a los usuarios a la toma de decisiones.
- Es un mediador material de los aprendizajes y del desarrollo de los destinatarios de la orientación.
- La intervención adopta un carácter transversal, preventivo y de desarrollo.
- Coordina las labores que desarrollarán los distintos agentes de intervención que complementarán su labor.
- Estudia los diferentes desarrollos existentes en NTIC y analiza sus efectos potenciales en la orientación.
- Modera las redes comunicativas y de información dentro de su contexto de trabajo y en su relación con el exterior.

Los roles más significativos que el orientador o la orientadora deberán asumir son los de consultor, mediador, asesor y coordinador. Una mención aparte merece su papel de técnico o especialista conocedor y dominador de las NTIC y, de forma más concreta, aquellos desarrollos adaptados a la orientación. Álvarez González y Rodríguez Espinar (2000: 669-670) resumen del modo siguiente el papel del orientador o la orientadora en este nuevo modelo: “El orientador habrá de estar presente

en la secuenciación de estos recursos como consultor resolviendo cualquier problema que se pueda presentar en el proceso orientador, especialmente, ayudar al sujeto en su proceso de reflexión”.

Es decir, el orientador además de técnico y experto en las herramientas tecnológicas aplicadas a la orientación, habrá de ejercer tareas de consulta y asesoramiento a los implicados en el proceso orientador. Sin embargo, surge un problema: el profesional de la orientación no suele estar bien formado en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a lo que hay que añadir la permanente y rápida evolución de las mismas.

• Fases

Para evitar que el modelo tecnológico quede simplemente en la utilización de las NTIC, Pantoja (2004:195-196) propone una posible metodología de trabajo estructurada y sistematizada en varias fases:

1. *Inicio* de la acción orientadora por iniciativa del orientador, algún miembro de la comunidad educativa (padre, profesor o alumno) o por mandato institucional.
2. *Estudio* de la naturaleza de las acciones a emprender. No es igual idear el plan para atajar un problema que como propuesta de prevención o desarrollo de aspectos compartidos por el grupo.
3. *Elección* del modelo o modelos de orientación adecuados.
4. *Análisis de los recursos tecnológicos* disponibles que traten el tema en cuestión para definir en función de los mismos:
 - La revisión de las posibles evaluaciones previas de los mismos.
 - Roles y funciones de personas implicadas.
 - Momentos de utilización: cronograma.
 - Dimensiones sociales de la intervención: individual y grupal (compañeros, profesor u orientador, padres, etc.).
 - Lugar o lugares en los que se desarrollarán (colegio, casa, etc.).
 - Utilidad de todos los apartados de que consta el recurso o sólo de algunas partes del mismo.
 - Posibilidades de adaptación.
 - Otros.
5. *Elección de los recursos* (tecnológicos y de lápiz y papel).
6. *Diseño* del programa comprensivo. Dada la flexibilidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se debe dejar una puerta abierta, tanto en el

diseño como en la implementación, a un imprescindible proceso de feedback que permita incorporar las posibles novedades.

7. *Implementación.* Existirá una previsión de cómo se llevará a cabo la intervención, por quién o quiénes, cuándo se desarrollará y dónde. En cada una de estas variables se asignará un agente de intervención concreto.
8. *Evaluación y propuestas de depuración.* La evaluación se efectuará de forma que englobe a todos los participantes. La calidad de la intervención dependerá de que este proceso sea riguroso y técnico a la vez.

• **Consideraciones Finales**

Con la finalidad de resumir las principales ventajas y limitaciones del modelo tecnológico en orientación, Pantoja (2004) ha elaborado el siguiente cuadro:

TABLA 13. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL MODELO TECNOLÓGICO

| VENTAJAS | INCONVENIENTES |
|---|---|
| El orientador se convierte en un consultor o asesor | A los orientadores les falta una formación específica en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. |
| Mejora la motivación y la comprensión | Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación específicas para la orientación están poco desarrolladas. |
| Amplía el horizonte de la orientación. | Por el mero hecho de utilizar recursos tecnológicos no tienen por qué mejorar los resultados. |
| Se adapta a los intereses y ritmo personales | La intervención puede convertirse en una acción puntual si no se inscribe dentro de un programa comprensivo. |
| Permite una intervención individual y/o grupal. | La función de asesoramiento interactivo todavía es más un proyecto que una realidad. |
| El estudiante puede aprender de sus propios errores. | La excesiva estandarización de algunas aplicaciones puede impedir su contextualización. |
| Sus planteamientos teóricos implícitos permiten englobar al resto de los modelos. | El modelo didáctico subyacente en el diseño del recurso tecnológico condiciona el desarrollo del mismo dentro del Modelo Tecnológico. |
| Existe una vinculación entre orientación y proceso educativo. | |
| Tiene un carácter público y social. | |
| Se ubica dentro y fuera del centro. | |
| Predomina en él la función informativa. | |
| Favorece la autoorientación personal. | |

Fuente: Pantoja, A. (2004:199).

Como conclusión, puede decirse que el modelo tecnológico señala hacia dónde podría dirigirse la Orientación, y también la educación, en los próximos años. Con los medios y los programas desarrollados hasta el momento resulta difícil llevar a cabo un proceso de orientación mediante el tipo de herramientas que precisa la puesta en práctica del modelo. Una intervención utilizando los recursos tecnológicos de los que se dispone en nuestros días implicaría limitar la acción, ya que no existe suficiente diversidad de programas que respondan a todos los campos de la Orientación Educativa.

2.2.5.2. *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) como recurso en Orientación educativa*

Para Vélaz de Medrano (1998) el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no constituye un modelo del mismo rango que el resto, sino un recurso psicopedagógico muy valioso, ya que éstas pueden liberar al orientador u orientadora de tareas formativas y permitirle centrarse en las de consulta. La razón que aduce para no considerarlo un modelo es que no se ajusta a ninguna de las acepciones que definen el concepto de modelo:

- Modelo como “representación de la realidad” sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.
- Modelo como “muestra o ejemplo” de la aplicación de una teoría de la Orientación.
- Modelo como “prototipo” o como “ideal a conseguir” en Orientación, en el que estarían presentes las condiciones idóneas en que se produce un fenómeno al verificarse una teoría.

Sí se ajustaría, en cambio, al concepto de recurso psicopedagógico, entendido como un “mediador material” de los aprendizajes y del desarrollo personal, académico y profesional de los destinatarios de la Orientación.

El uso del ordenador en Orientación se ha limitado prácticamente al campo vocacional en el marco del modelo de Consulta, utilizándose para las siguientes tareas:

- Informar sobre distintas ocupaciones posibles
- Comparar programas educativos
- Recabar información sobre becas y otras ayudas para la formación
- Explorar el campo de las opciones profesionales
- Determinar si una persona posee las habilidades requeridas para una ocupación
- Averiguar qué ocupaciones se ajustan a sus intereses, estilo de vida, etc.
- Ayudar en la toma de decisiones
- Aprender estrategias de búsqueda de empleo
- Reorientar la vida profesional

Como señala Repetto (1994), en la práctica de la Orientación hay seis áreas en las que pueden utilizarse los ordenadores como recurso:

1. *Orientación personal*: programas para la superación del estrés, prevenir la drogadicción, el desarrollo social y emocional o la toma de decisiones personales, entre otros.
2. *Orientación de la carrera*: identificar conceptos clave del desarrollo de la carrera, especificar los datos relevantes de la formación ocupacional, preparar currículos,

solicitudes o cartas de presentación, estructurar entrevistas profesionales, o desarrollar habilidades y destrezas para la búsqueda de empleo y la eficacia en su ejercicio.

3. *Consejo académico*: técnicas de estudio, elección de optativas y estudios futuros, etc.
4. *Diagnóstico*: entrenamiento en la realización de test, administración, corrección e interpretación de pruebas
5. *Administración*: horarios, registros, estadísticas, etc.
6. *Formación de orientadores*: simulación de la técnica de entrevista y de *role-playing*, clasificación de problemas, establecimiento de metas y objetivos, examen de problemas relacionales entre orientador y cliente, métodos de orientación para situaciones específicas, etc.

2.3. Otros modelos. Modelo educativo constructivista

Se aborda en este epígrafe el enfoque del asesoramiento educacional constructivo y el modelo de intervención psicopedagógica que de él se deriva, modelo que ha sido considerado como “marco teórico” en el que se encuadran la organización, estructura y funcionamiento de los servicios de orientación que se desarrollaron en la LOGSE (1990) y que tienen su continuación en la LOE (2006).

2.3.1. Asesoramiento educativo constructivista

Para Monereo y Solé (1996) éstas son algunas de las dimensiones que conforman el asesoramiento psicopedagógico:

- El asesoramiento psicopedagógico se concibe como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza, un medio para ofrecer desde la institución escolar, respuesta educativa adecuada a las condiciones y características de sus destinatarios.
- El asesoramiento psicopedagógico se realiza en un contexto concreto, la institución educativa, esto supone la necesidad de elaborar y disponer de conocimiento psicopedagógico específico sobre los aspectos en los que se realizará la intervención. El asesor psicopedagógico interviene en la institución con el fin de procurar que el centro escolar logre potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales que lo integran y la capacidad de aprender del alumnado al que se dirige la enseñanza, en un proceso que debería resultar emocionalmente gratificante para todos los implicados.

Promover estas capacidades implica la necesidad de conocer a fondo los distintos factores que inciden en el funcionamiento de la institución tanto en lo que se refiere a los aspectos organizativos y estructurales como a las representaciones mentales de los docentes y del alumnado sobre la vida cotidiana del centro y otros factores como normativas, contexto socioeconómico, relaciones con las familias, recursos de apoyo de la zona, etc., que interactúan constantemente dando a cada centro escolar unas características que le son propias.

De las relaciones que se establecen entre los distintos factores sustentadas por la visión que la institución tenga sobre las finalidades educativas (una visión selectiva de la enseñanza o una identificación con el ideal de formación integral; o una visión en la que el alumno tenga que adaptarse a la institución, o que sea ésta la que deba esforzarse por facilitar una eficaz adaptación) se desprenden los medios que los centros escolares establecen para conseguir sus objetivos. De acuerdo con ello, el asesoramiento psicopedagógico se constituye como una realidad compleja y multi-forme, que se deriva de las diversas formas de entender las finalidades de la educación y se materializa en una variedad de prácticas asesoras.

El asesoramiento psicopedagógico es un recurso que debe ser útil a la institución y coherente con las finalidades educativas socialmente acordadas. Aunque hay que tener en cuenta que del mismo modo que no existe una única forma de interpretar las finalidades de la educación, tampoco existe una forma única de entender los objetivos, las funciones y las tareas que competen a los asesores y asesoras.

En su objetivo por construir el enfoque educativo constructivista, estos autores identifican al menos tres factores que definen, justifican y legitimizan el conjunto de prácticas profesionales que se agrupan bajo el denominador común de asesoramiento psicopedagógico:

a) La concepción epistemológica que subyace a cada enfoque de asesoramiento

La consideración sobre cómo se produce el aprendizaje, y cuáles son los mecanismos o procesos que lo posibilitan, determina tanto la interpretación de los fenómenos educativos como el tipo de actuaciones, recursos e instrumentos de intervención y evaluación que se planifiquen. Por ejemplo, si se establece un continuo respecto a los factores que posibilitan el aprendizaje, en uno de los extremos se encontraría la postura que considera que estos factores tienen un carácter meramente individual, y de acuerdo con ello, para realizar intervenciones eficaces se debe responder a las características individuales de cada alumno. En el otro extremo se encontraría la postura que sitúa los factores que inciden en el aprendizaje en las interacciones

que se producen entre el alumno y los distintos agentes educativos (profesorado, familia, etc.), y por tanto las intervenciones que se realicen serán válidas en la medida en que tengan lugar en los contextos donde habitualmente el alumno desarrolla sus actividades y contando con la colaboración del mayor número de agentes educativos implicados. Las consecuencias de la divergencia de estos enfoques se refleja, asimismo, en cuáles deben ser las finalidades del asesoramiento y el rol del asesor. Si se parte de un enfoque de asesoramiento basado en el supuesto de que el aprendizaje depende exclusivamente de factores individuales, la labor del asesor debería centrarse en el diagnóstico del problema, a través de la identificación de las dificultades personales que no resultan eficaces para el aprendizaje. El diagnóstico es el elemento clave del asesoramiento, ya que una vez localizadas estas dificultades (déficit atencional, falta de motivación, introversión, dislexia, inmadurez) y su etiología, la intervención es una consecuencia inmediata. La actuación del asesor se dirige a “resolver” problemas de conducta y aprendizaje escolares, prescribiendo como un profesional que domina un repertorio de técnicas especializadas al profesorado y a las familias que es lo “que se debe hacer” para solucionar el problema.

Las dificultades que presenta esta forma de abordar el asesoramiento surgen al no considerar que los problemas que aparecen en contextos educativos tienen un origen complejo y a menudo multicausal. Si la forma de enfrentar estos problemas es aislada, se corre el riesgo de simplificar la situación, ya que se actúa sobre aspectos parciales o superficiales que difícilmente contribuirán a resolver el problema de forma integral. Por otra parte, la actitud directiva que en estos casos suele adoptar el asesor y su actuación directa sobre el alumno o alumna, contribuye a eximir de responsabilidades y compromisos tanto a padres y madres como al profesorado. Otro de los riesgos de este tipo de actuaciones, suele consistir en la generación de fuertes expectativas de resolución rápida y satisfactoria, que cuando no se cumplen producen decepción y generan desconfianza hacia los asesores.

Respecto al segundo enfoque, que considera que los factores que inciden en el aprendizaje guardan estrecha relación con las interacciones que se producen entre el alumno y los distintos agentes educativos, la tarea del asesor se dirige a prevenir los problemas más que a remediarlos, mediante la optimización de los distintos servicios escolares y del entorno familiar y social en el que vive el alumno. El asesor atenderá las demandas puntuales identificando y valorando cuáles son los mecanismos interactivos que influyen en el origen y mantenimiento de las dificultades del alumno, la intervención se centrará en tratar de modificarlos, teniendo en cuenta los agentes que, conjuntamente con el alumno, intervienen en los mecanismos implicados en el aprendizaje.

El currículo escolar recibe aquí una atención especial, puesto que las interacciones

educativas se establecen en torno a los distintos tipos de contenidos que el alumnado debe aprender y a la metodología y ayudas pedagógicas proporcionadas por el profesorado. Como consecuencia de lo anterior las relaciones con los agentes educativos se establecen en torno a la búsqueda de consenso sobre cuándo y cómo se enseñan y evalúan los contenidos escolares.

b) Los ámbitos de intervención que son prioritariamente atendidos en el seno de cada enfoque

De acuerdo con el primer enfoque, en el se considera que los mecanismos que intervienen en el aprendizaje tienen un carácter individual, la intervención psicopedagógica se centra en algún elemento específico considerado problemático para un correcto aprendizaje o un adecuado comportamiento, y con el fin de realizar un tratamiento eficaz el ámbito de la intervención se individualiza y trata de aislarse, para realizar un tratamiento eficaz. El asesor o asesora es considerado como el experto que resuelve el problema.

Sin embargo, si se parte del segundo enfoque cuando la demanda se focaliza en algún alumno o alumna problemático, se analiza la situación teniendo en cuenta las relaciones entre los distintos subsistemas que conforman el centro educativo; el equipo directivo, el equipo de profesores, los diferentes grupos-clase y las familias. El ámbito de intervención se amplía y se valoran las implicaciones y consecuencias que sobre el resto de subsistemas tendrían las medidas a adoptar.

c) La relación laboral y profesional

Atendiendo a la situación contractual del asesor (asesor que actúa por cuenta propia o contratado temporalmente por un centro educativo y aquel que ha conseguido su plaza en propiedad y forma parte de la plantilla del centro) y al grado de dependencia y proximidad con el asesorado (asesor externo, asesor que atiende a diversos centros y además pertenece a un equipo psicopedagógico o asesor que forma parte de un equipo de profesores), se crean situaciones y formas de intervención muy diferenciadas.

El asesoramiento externo que parte de la demanda de un cliente reduce la posibilidad de un trabajo contextualizado y colaborativo, es una intervención que siempre va a estar basada en la demanda recibida y por tanto puede estar sesgada por la imposición de ciertas condiciones y criterios de trabajo.

Esta situación es totalmente diferente cuando el asesor forma parte de la plantilla del centro, con atribuciones y funciones específicas. Las ventajas son obvias pues existe

un conocimiento tanto de la institución como de la realidad cotidiana del ámbito escolar, a pesar de lo cual no está exenta de dificultades. Se necesita clarificar el rol de asesor, para evitar confusiones con los roles y atribuciones de otros profesionales, así como de mantener suficiente independencia para detectar necesidades y proponer cambios de los que el rendimiento no se apreciará inmediatamente.

Finalmente se hace una referencia a los equipos psicopedagógicos ya que en ellos se combinan las modalidades de asesoramiento dentro y fuera del centro. Dentro, porque el asesor lleva cabo una intervención regulada y continua en cada centro con periodicidad semanal; y fuera, porque el asesor pertenece a un equipo más amplio con una dinámica propia y que actúa con una cierta autonomía de criterios. Se puede pensar que esta última opción es la más ventajosa de las dos, puesto que obtendría las ventajas de ambas consiguiendo mantener un equilibrio entre la proximidad y el necesario distanciamiento, pero a menudo el problema crucial de esta modalidad es la asignación de un número excesivo de centros y por tanto la escasez de tiempo del que dispone el asesor para trabajar.

2.3.2. El enfoque educacional-constructivo en el asesoramiento psicopedagógico

Monereo y Solé (1996) consideran que el “enfoque educacional-constructivo” es el más adecuado para orientar la intervención psicopedagógica. Señalan unas premisas básicas del constructivismo como concepción epistemológica que sirven de guía a la hora de ejercer el asesoramiento psicopedagógico:

- El desarrollo humano constituye un proceso permanente de “culturización”. Desde el nacimiento, el ser humano se enfrenta a un entorno culturalmente organizado. Las personas adultas ejercen una función mediadora que permite al individuo interpretar los fenómenos que ocurren a su alrededor y construir conocimientos y esquemas de forma cada vez más autónoma. Este aprendizaje constituye el motor del desarrollo.
- La interacción entre los agentes mediadores y el aprendiz se produce siempre en un contexto social, desde el que se planificarán las intervenciones psicopedagógicas.
- Los agentes educativos y el profesorado como mediadores especializados deben guiar al aprendiz desde los conocimientos previos a niveles progresivamente superiores de abstracción y autonomía. En el caso del profesorado, es necesario que se planifique las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de crear un contexto apropiado, facilitador, para que el alumnado construya relaciones sustanciales y significativas entre los nuevos contenidos y su bagaje previo.

- Según este enfoque, la mayor parte de las dificultades de aprendizaje y retrasos en el desarrollo, pueden explicarse por la inexistencia o baja calidad de la interacción social recibida. Como consecuencia de este déficit el niño o la niña no lograría interiorizar los nuevos procedimientos, esto impide que pueda gestionar su conocimiento y por tanto sus operaciones mentales se vuelven rígidas y rutinarias, lo que dificulta la transferencia adecuada del conocimiento a otras situaciones.

Una consecuencia directa de las premisas expuestas, sería el carácter eminentemente preventivo y optimizador que debe tener el asesoramiento. Un asesor o asesora eficaz debe contribuir a que las situaciones interactivas en las que participan los alumnos y las alumnas se produzcan en las mejores condiciones, esto se traduce en potenciar y colaborar en el buen funcionamiento de los mecanismos de organización de un centro, tanto en los niveles de gestión y coordinación de equipos, como de distribución de espacios, horarios y recursos.

Esta visión preventiva requiere la participación del asesor o asesora de forma directa y activa en la elaboración, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de los documentos que constituyen el pilar en el que se fundamenta la organización y funcionamiento del centro, junto con una optimización de las vías de comunicación y coordinación entre todos los agentes educativos. Trabajar en la prevención de problemas, supone mejorar la competencia de las personas que tienen al alumnado a su cargo, ya que al favorecer las competencias del profesorado y padres y madres, se optimiza un gran número de situaciones interactivas.

“El objetivo del asesor o asesora que siga un enfoque constructivista es conseguir que el centro educativo desarrolle al máximo sus potencialidades, se establecería en analogía con la zona de desarrollo potencial una zona de desarrollo institucional, que comprendería la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa sin ayuda o con la ayuda de un asesor eficaz”. Monereo y Solé (1996:26).

Estos autores formulan una serie de características para un asesoramiento que trabajase en la zona de desarrollo institucional:

- Tomar como punto de partida la situación inicial de la institución (ideas del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas educativas y modelo de gestión y organización).
- Colaborar con el equipo directivo y los equipos docentes en la toma de decisiones que se ajusten a los objetivos marcados y a las características del centro.
- Favorecer la eficacia en las reuniones de trabajo, definiendo bien la responsabilidad de los implicados en el cumplimiento de acuerdos, el seguimiento de las actuaciones iniciadas y su correspondiente evaluación y revisión.

- Establecimiento de redes de comunicación fluidas entre la comunidad educativa.
- Disponer de documentos eficaces, con indicadores concretos que permitan detectar y realizar un seguimiento adecuado de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje, con el fin de detectar las condiciones que favorecen la permanencia de las dificultades o que permitan superarlas, ya que en todo momento el objetivo debe ser garantizar el acceso de las alumnas y alumnos al currículum común.

Una última consideración que realizan Monereo y Solé (1996:27) es que “los distintos contextos interactivos sobre los que interviene el asesor deben considerarse sistemas complejos formados por un conjunto de elementos interdependientes, de forma que cualquier acción sobre uno de ellos produce efectos de distinta intensidad sobre el resto”.

2.3.3. Modelo educativo de intervención psicopedagógica

En el año 2005, De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano realizan un estudio de investigación dirigido a analizar en qué medida la intervención psicopedagógica es un factor de mejora de la calidad en los centros de secundaria. En el contexto de este estudio, se plantean como primer paso caracterizar el modelo de orientación propuesto desde la Administración por la LOGSE, ya que su interés se centra en los modelos de intervención psicopedagógica. Se describirá brevemente la primera parte de esta investigación que caracteriza el modelo que los autores han dado en llamar modelo educativo.

Su opinión, basada en la revisión que han realizado tanto de la normativa como de los documentos teóricos de carácter orientativo elaborados entre los años 1989 y 1996, es que la propuesta de orientación educativa realizada por la Administración estaba basada en un modelo de intervención psicopedagógica que asume básicamente los postulados del enfoque constructivista del aprendizaje que se ha desarrollado en el epígrafe anterior. Aún a riesgo de ser reiterativo se recogen a continuación las precisiones que los autores de la investigación hacen sobre la intervención psicopedagógica acorde con el modelo.

- En primer lugar, una característica fundamental del modelo es su carácter psicológico y por tanto también lo son la consideración de las causas y mecanismos que pueden explicar el desarrollo del alumno. El modelo se basa, como ya se ha comentado, en una visión constructivista del desarrollo, enmarcada en el enfoque sociocultural, según la cual el alumno se desarrolla en el contexto de situaciones de interacción social que le permiten ir construyendo una representación de la realidad a la vez que sus propias estructuras de conocimiento. A partir de esta afir-

mación se deducen dos orientaciones básicas para la intervención; la primera es que el desarrollo no puede considerarse como un proceso en el que sólo intervienen mecanismos individuales y la segunda que en la construcción del desarrollo a través del aprendizaje destaca fundamentalmente las posibilidades de ayuda y cambio en el sujeto que aprende.

- La segunda característica, se refiere a la finalidad de la intervención, que debe dirigirse a la prevención de las dificultades de aprendizaje, mejorando en lo posible las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- En tercer lugar, al prestar atención a la interacción social como uno de los factores del desarrollo, la intervención debe adoptar un enfoque sistémico en el cual, el conjunto de la institución pasa a ser objeto de esta intervención.
- Finalmente, en cuarto lugar, se postula que la relación entre asesor y asesorado debe ser de carácter colaborativo. Se concibe así la Orientación escolar como una labor que implica a todos los docentes, especialmente a los tutores. En el desempeño de esta labor es necesario el “saber” de los profesionales de la orientación, pero completado por el “saber” y la experiencia del resto de los docentes. Por tanto corresponsabilidad e interdisciplinariedad son fundamentales para el asesoramiento colaborativo (Vélaz de Medrano, 2003; García, 2003).

Avanzando en la exposición teórica de los autores, estas cuatro dimensiones que constituyen para ellos los principios teóricos del modelo, no bastan por sí mismas para dar forma y configurar las pautas necesarias a la hora de organizar la orientación en un centro escolar. Existe un segundo nivel de análisis más concreto, más en consonancia con las acciones que implican poner en marcha un modelo de orientación. En este sentido se trata de atender a otras tres dimensiones específicas en torno a las cuales giraría la intervención:

- Ámbitos o destinatarios de la intervención (con alumnos y alumnas *versus* a través de los docentes o familias)
- Organización de la intervención (a demanda *versus* por objetivos)
- Localización de los recursos psicopedagógico

Combinando las dimensiones de análisis (principios teóricos o características básicas y específicas en torno a los cuales gira la intervención), con otras características de la intervención (directa/indirecta, interna/externa) los autores presentan un cuadro que se reproduce a continuación y que sirve para presentar el modelo de una forma gráfica. (Tabla 14).

TABLA 14. CRITERIOS Y DIMENSIONES TEÓRICAS QUE CONFIGURAN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA

| DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA | | POLOS DE LAS DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA | |
|--|---|---|-----------------------------------|
| BÁSICAS (PRINCIPIOS TEÓRICOS) | Concepción del desarrollo humano | Mecanismos Inter e Intrapsicológicos | Mecanismos sólo intrapsicológicos |
| | Finalidad de la intervención | De desarrollo y preventiva | Remedial |
| | Enfoque de la realidad | Sistémico | Líneal-causal |
| | Relación del orientador (asesor) con otros profesionales del centro | Simétrica y colaborativa | Experta y directiva o asimétrica |
| ESPECÍFICAS (CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN) | Ámbitos o destinatarios de la intervención (con los alumnos <i>versus</i> a través de los docentes o familias). | Indirecta | Directa |
| | Organización de la intervención a demanda <i>versus</i> por objetivos | Preactiva | Reactiva |
| | Localización de los recursos pedagógicos | Interna | Externa |

Fuente: De la Oliva, Martín, Vélaz de Medrano (2005).

Hasta aquí, la descripción de los modelos o enfoques que se han considerado más relevantes para ilustrar lo que ha constituido el desarrollo de la función orientadora y la intervención psicopedagógica. Se cierra el capítulo con un epígrafe breve en el que se propone una serie de consideraciones finales sobre las tendencias en los modelos de orientación.

2.4. El futuro de los modelos de orientación. nuevas tendencias

La necesidad de atender a múltiples y diversas demandas por parte de los centros escolares implica que el orientador utilice diferentes modos de hacer y recurra a distintas estrategias dependiendo del momento y del escenario en que se producen las

demandas. Desde esta perspectiva, Bisquerra y Álvarez González (1998) abogan por un modelo de intervención, cuyas características, señaladas a continuación, encajan con el modelo de programas:

- **Prioritariamente indirecta (consulta):** el orientador o la orientadora presta atención a la consulta de la institución y al profesorado, no a la intervención directa en el aula.
- **Grupal:** aunque en ciertos momentos se necesite una atención individualizada.
- **Interna:** los dinamizadores son tutores y orientadores del mismo centro. Se implica a los profesores a través del Proyecto Curricular de Centro. Se persigue la integración curricular de los contenidos de la orientación.
- **Proactiva:** la intervención debe enfocarse a la prevención y el desarrollo, aunque, en ocasiones, para atender a ciertas necesidades especiales, se requiere una intervención remedial.
- **A través de sistemas de programas integrados (SPI):** estos programas son realizados por parte del profesorado y los tutores, aunque, en ocasiones, será necesaria la intervención directa del profesional de la orientación.

Por otro lado, Hervás Avilés (2006) resalta la necesidad de que exista un modelo de cambio que represente una realidad dialéctica entre el contexto y la institución en donde se inscribe la acción orientadora. Es fundamental, pues, un modelo ecológico que distinga las necesidades reales de partida a través de programas o actuaciones concretas con un carácter intencional, comprensivo, preventivo y de desarrollo. Para ello, es necesaria la participación de todos los agentes educativos en el desarrollo de un modelo en el que la consulta colaborativa facilite la cooperación y el compromiso de compartir la responsabilidad en los procesos.

Sin embargo, en el desarrollo concreto de la orientación educativa en los centros escolares no se aplican modelos básicos de forma exclusiva, sino que se recurre a modelos mixtos adaptados a la realidad específica de la institución escolar. En general, en la intervención psicopedagógica se adopta una posición que procura conciliar aquellas aportaciones de los distintos modelos que parecen más adecuadas y aplicables al contexto social y educativo. Así, los distintos modelos coexisten de forma sincrónica en los centros (Pantoja, 2004), tal y como lo han manifestado Rodríguez Espinar y otros (1993:184):

[...] es necesaria la relación personal en algunos momentos del proceso orientador, igualmente es importante el desarrollar la función de consulta con los profesores, padres y equipo directivo, si queremos que éstos sean agentes activos de la intervención orientadora y la utilización sistemática de medios tecnológicos como auxiliares importantes de dicha acción.

La idea de una intervención que se materializa desde las características de diferentes modelos queda definida por Pantoja (2004:55), cuando señala que “en realidad, se trata de una intervención por programas potenciada por el modelo de consulta, que deja el modelo clínico para los casos en que sea imprescindible. La presencia de medios tecnológicos es asidua, pero sin que se llegue a desbancar al orientador”.

Benavent (2003), por su parte añade que a corto plazo, y para mejorar la eficacia de los modelos psicopedagógicos, surgirán modelos organizativos más sofisticados y con mayor componente informático, tanto en los sistemas escolares públicos y privados como en el mercado de trabajo. A largo plazo, este autor prevé que los modelos de orientación se transformen en modelos mixtos con un alto componente tecnológico. Los cuatro modelos básicos actuales (clínico, servicios, programas y consulta) tenderán a desaparecer y serán sustituidos por modelos tecnológicos. Estos modelos darán respuestas satisfactorias a las necesidades individuales y sociales emergentes y serán capaces de desarrollar realidades virtuales.

Por último, se recogen por su interés en el tema las conclusiones de los IV Encuentros Estatales de Atención a la Diversidad realizados en el año 2004. Sea cual sea el modelo de base, es necesario un proceso de revisión para mejorar la capacidad de respuesta del modelo a los siguientes aspectos:

- Las nuevas demandas y necesidades de los centros (interculturalidad, absentismo, participación, convivencia, etc.).
- La necesidad de coordinación con otros profesionales (docentes, educadores sociales, educadores de calle...).
- La tendencia a incrementar la presencia del profesional de la orientación en el centro.
- La necesidad de coordinar las tareas de orientación realizadas dentro del centro y aquellas que implican la colaboración con los recursos de la zona.

El modelo elegido debe garantizar:

- La coordinación vertical y horizontal.
- Las actuaciones en la zona educativa en la que se ubica el centro.
- Coordinación con otros servicios de orientación de dentro y fuera del sistema educativo especialmente para la mejor atención a la población infantil que se incorpore al sistema escolar, al alumnado con necesidades educativas específicas y al alumnado que acabe la escolaridad obligatoria sin titulación.
- El trabajo conjunto con otros servicios educativos y no educativos.
- Formación de base, inicial y continua ajustada para los profesionales de la orientación.
- La concreción, revisión y actualización de funciones, tareas y ámbitos dentro de un marco legislativo.

- Espacios y recursos adecuados y suficientes en los centros para realizar las tareas de orientación.
- Centros de recursos para la Orientación.

Respecto a las funciones del profesional de la orientación, es necesario:

- Delimitar funciones a través de la normativa correspondiente e instrucciones anuales que permitan atender a las necesidades según las prioridades de la administración educativa.
- La coordinación con los centros debe concretarse mediante planes de actuación anuales – bianuales ofreciendo la oportuna formación, coordinación y apoyo entre todos los servicios educativos y no educativos.
- Que las funciones del profesional de la orientación no deben solaparse, deben ser complementarias con las del resto de profesionales de la educación.

Se considera que el profesional de la orientación debe adoptar el papel de un “experto colaborativo” que coopere con otros profesionales desde el contexto del centro, con el objetivo de mejorar la respuesta educativa a cada alumna y alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (1991a). *Modelos y programas de intervención en orientación*. En *Actas del VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la Reforma*. Albacete.
- Álvarez González, M. (1991b). *Proyecto Docente e Investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). *Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I. Ponencias*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Agut Nieto, S. (2000). *Análisis de las necesidades de competencias de directivos de organizaciones turísticas. El papel de la formación*. Tesis doctoral inédita.
- Arnau, J. (1990). *Metodología de la investigación del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Aubrey, C. (1990). *An overview of consultation*. En C. Aubrey (Ed.), *Consultancy on the United Kingdom*. London: Flamer.
- Aubrey, R. F. (1982). A house divided: Guidance and counseling in 20th-century America. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 198-204.
- Bisquerra, R. (1992). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1996). *Modelos de intervención en orientación*. En Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (CD ROM, actualizado 2006). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1998). *Concepto de orientación e intervención psicopedagógica*. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
- Beck, C.E. (1973). *Orientación Educativa. Los fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benavent, J. A. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (1), 41-59.
- Benavent, J. A. y Fossati, R. (1998). *El modelo clínico y la entrevista*. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 71-84). Barcelona: Praxis.
- Blocher, D. H. (1981). Some implications of recent research in social and developmental psychology for counseling practice. *Personnel & Guidance Journal*, 58, 334-337.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. M. (2000). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Regué.
- Brown, D. & Srebalus, D.J. (1988). *An introduction to the counseling profession*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Brown, J.H. & Brown, C. (1981). *Consulting with parents and teachers*. Cranston: Carrol Press.
- Bunge, M. (1983). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Burks, H. M. y Steffle, B. (1979). *Theories of counseling*. New York: McGraw Hill.

- Caplan G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Curtis, M. J. & Meyers, J. (1985). *School-based consultation: Guidelines for effective practice*. In J. Grimes & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 35-48). Washington DC: National Association of School Psychologists.
- Cruz Martínez, J. (1997). *Concepto y tipologías de modelo*. En AIDIPE (Comp.) : Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp 18-21.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). *Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria*. En Monereo, C. y Pozo, J. I. (Ed.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 55-68). Barcelona: Graó.
- Dinkmeyer, D.C. (Ed.) (1968). *Guidance and the elementary school: reading in the theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Erchul, W. P. y Martens, B. K. (1997). *School consultation. Conceptual and empirical bases of practice*. New York: Plenum Press.
- Escudero Muñoz, J.M. (1986). *Orientación y cambio educativo*. En *Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa sobre Orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- Escudero, 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.
- García, J. R. (2003). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio. Estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral inédita.
- Graden, J. L. (1989). Redefining "preferral" intervention as intervention assistance: Collaboration between general and special education. *Exceptional Children*, 56, 227-231.
- Hahn, M. E. y McLean, Ms. (1955). *Counseling Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P. y Nevin, A. (1986). *Collaborative consultation*. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Jiménez Gámez, R. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.

- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. y Mudarra, M. J. (2000). *Análisis de los estilos de orientación en equipos psicopedagógicos*, *Contextos Educativos*, 3, 253-280.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Meyers, J. (1979). *Mental health consultation in the schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, F. W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Modelos de Orientación Educativa* (2004, mayo). Conclusiones de la Mesa Técnica 2 de los IV Encuentros Estatales de Atención a la Diversidad, Cuenca. Extraído el 20 de diciembre de 2007, de www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=18547.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.
- Montané, J. Y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.
- Morrill, W. H. (1980,1989). Program Development. En U. Delworth, G. R. Hanson y Asociados, *Student Services, A Handbook for the Profession* (2º Ed.) (pp. 420-439). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nieto, J. M. (1992). Apuntes educativos de apoyo externo. Algunas líneas de conceptualización y análisis. *Currículum*, 5, 69-83.
- Nieto, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En L.M. Villar Angulo (coord.), *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (pp.95-128). Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.
- Parsons, R.D. y Meyers, J. (1984). *Developing consultation Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, C. (1968). *Counseling theories and counselor education*. Boston: Houghton Mifflin.

- Patouillet, R. (1957). Organizing for guidance in the elementary school. *Teachers college record*, 8, 431-438.
- Patterson, C. H. (1978). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pepinsky, H.B. y Pepinsky, P. (1954). *Counseling: theory and practice*. New York: Ronald.
- Proctor, W. M., Benefield, W. y Wrenn, C. G. (1931). *Workbook in vocations*. Nueva York: Houghton Mifflin and Company.
- Repetto, E. y otros (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (Dir.). (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Espinar, S. (1986): *Proyecto docente investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Romero, M^a M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. (1942). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea, 1984.
- Rogers, C. (1951). *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981.
- Rosenfield, S. (1987). *Instructional consultation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1999). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza.
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.
- Tejedor, J. (1985). Modelo. En De la Orden (Coord.) *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Van Hoose, W., Pietrofesa, J. y Carlson, J. (1973). *Elementary school guidance and counseling: a composite view*. Boston: Houghton Mifflin.

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Vélaz de Medrano, C. (2003). Asesoramiento psicopedagógico y socioeducativo: la colaboración profesional para la resolución de problemas educativos desde el enfoque comunitario. En C. Vélaz de Medrano (Coord.), *Orientación Comunitaria* (pp. 23-105). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).

Segunda parte

MODELOS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Capítulo 3

Modelos y estructuras institucionales de Orientación educativa

En los primeros capítulos de este volumen se han tratado temas fundamentalmente teóricos sobre la Orientación, tales como el marco histórico y conceptual o el análisis de los modelos de intervención. En este tercer capítulo se trata de analizar cómo se han ido materializando los planteamientos teóricos que subyacen a la práctica educativa de la Orientación. El capítulo se estructura en dos partes: en la primera, se abordan los modelos institucionales de Orientación en España, y en la segunda, se describen los modelos europeos de Orientación.

Comienza la primera parte con una descripción de las referencias normativas sobre Orientación que aparecen en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Aun a riesgo de que la redacción resulte densa y legalista, se ha preferido recoger literalmente las propuestas de esta normativa por entender que de esta forma se presenta la información de forma precisa y completa. A continuación se ofrece un análisis descriptivo de las estructuras organizativas en Orientación más comunes en las comunidades autónomas: los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En el siguiente apartado se ofrece una información lo más actualizada posible sobre la estructura y organización de la Orientación en las diecisiete comunidades autónomas. No obstante, debido al traspaso de las competencias en materia educativa, cada comunidad autónoma ha ido legislando y estableciendo actuaciones en mate-

ria de Orientación Educativa que, a veces, no se reflejan en la normativa o en los portales educativos de las comunidades, y, por lo tanto, no se han podido recoger en este documento.

Se cierra el capítulo con un epígrafe dedicado a la Orientación en Europa, que recoge las tendencias comunes y diferenciales de la Orientación en los distintos países europeos, así como las nuevas perspectivas e iniciativas en Orientación dentro del ámbito europeo.

1. MODELOS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN EN ESPAÑA

1.1. El modelo MEC. La orientación en la LOE

En la última década, como fruto de la implementación de políticas educativas centradas en la calidad de la enseñanza y del desarrollo de los servicios de orientación como instrumentos de cambio y optimización educativa, la Unión Europea (a través de distintos organismos) ha elaborado una serie de documentos que incluyen recomendaciones con respecto a estos servicios. Entre ellos pueden señalarse los siguientes:

- Resolución del Consejo de Europa sobre la educación permanente (2002), por la que se recomienda que los estados miembros den prioridad a los servicios de información, orientación y asesoramiento de buena calidad y al acceso a los mismos, en relación a las oportunidades de educación y formación en Europa.
- Comunicación de la Comisión “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” (2003), por la que se propone una mayor inversión en los servicios de orientación y la puesta en marcha de estrategias preventivas con el objetivo de reducir de forma significativa la falta de adecuación entre la formación y las necesidades del mercado de trabajo. Con esto se pretende aumentar la proporción de personas que completan la Educación Secundaria y superior, y facilitar la transición al trabajo y el retorno a los estudios, si es el caso.
- El Consejo de la Unión Europea en las directrices para el empleo (2003) señala como prioridad facilitar orientación y asesoramiento en las fases tempranas del desarrollo para prevenir el desempleo, especialmente, el de larga duración.
- En el proyecto del Consejo de la Unión Europea (2004) sobre fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa, se insta a los estados a reforzar sus estructuras de orientación existentes con el objetivo de garantizar a los ciudadanos el acceso a la orientación educativa y profesional a lo largo de la vida.

- Por último, el informe intermedio conjunto (2004) del Consejo y la Comisión sobre la aplicación de la Estrategia de Lisboa, “Educación y Formación 2010”, define la orientación como una de las cuatro acciones claves para crear entornos de aprendizaje abiertos, atractivos y accesibles.

Siguiendo estas recomendaciones, la LOE establece tres puntos básicos para la adecuación y convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior:

- Formación inicial del profesorado, consistente en un título de grado además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado.
- Formación permanente del profesorado: contempla aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, y aspectos encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.
- Formación inicial de los orientadores y orientadoras. Los nuevos programas de postgrado incorporan la especialidad de Orientación psicopedagógica y profesional, consolidando la formación inicial y un perfil profesional más definido.

La LOE, asimismo, recoge las aportaciones del Marco Europeo al desarrollar cómo se concibe y bajo qué presupuestos debe desarrollarse la Orientación. Así, entre los principios de la educación, se contempla “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (Art. 1. f). Este principio se refuerza en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en la que “se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado” (Art. 22.3).

Conforme a lo anterior, la Orientación en la LOE se plantea en estos términos:

- Un derecho de todo el alumnado.
- Una intervención fundamental para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación en la educación básica, aunque ha de extenderse a lo largo de la vida.
- Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención global.
- Sus destinatarios son el alumnado, las familias y los profesionales de la educación.
- Aunque los orientadores y las orientadoras asumen roles relevantes en el proceso, es responsabilidad de toda la comunidad escolar.
- Requiere de unos profesionales formados y reconocidos.
- Demanda planes integrales de atención a la diversidad y trabajo en red.

La LOE se refiere explícitamente a la Orientación al abordar cuestiones como la función tutorial, la atención a la diversidad o el desarrollo de la Orientación a través de las comunidades educativas y los centros.

Por lo que se refiere a la **función tutorial del profesorado**, se recogen en el articulado de la LOE propuestas concretas para reforzarla. Así, “las Administraciones educativas favorecerán el reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos” (Art. 105.a). De igual forma, se encuentra una mayor presencia de los contenidos de la Orientación entre las funciones del profesorado (Art. 91):

- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

En lo que se refiere a la **Atención a la Diversidad**, la LOE le da a la Orientación el tratamiento de principio educativo y señala su relevancia en todas las etapas educativas, como se ve en los títulos y artículos que se comentan a continuación:

- Título II (Equidad en la educación): Prevé la detección de dificultades y necesidades tan pronto como se producen y el establecimiento de la atención temprana y las medidas de apoyo y refuerzo adecuadas basadas en los principios de normalización e inclusión. Asimismo, se mantiene el principio de compensación de las desigualdades.
- Art. 19.1 (Educación Primaria): “En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo [...]”. Dentro de las tareas que en este sentido llevan a cabo los profesionales de la orientación es prescriptivo realizar un informe individualizado al final de la etapa, así como facilitar la coordinación con la etapa de Secundaria.
- Art. 22.4. (Educación Secundaria Obligatoria): “La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado”. El cuarto curso se concibe con carácter orientador.
- Art. 121.2. (Autonomía de los centros): se explicita que los centros elaborarán el Proyecto Educativo de Centro en el que se recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y el funcionamiento de la tutoría mediante planes en los que se establezcan los objetivos y las actuaciones ordinarias y extraordinarias dirigidas al desarrollo y evaluación de la orientación del alumnado, tales como el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y el Plan Acción Tutorial (PAT).

La LOE señala en tres de sus apartados que corresponde a las **Administraciones Educativas** la responsabilidad de velar por que la Orientación se lleve a cabo en el ámbito de sus competencias educativas:

- En los principios pedagógicos de la ESO se indica que las administraciones educativas promoverán “las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa” (Art. 26.4).
- En el apartado relativo a los órganos de coordinación docente se especifica que serán las Administraciones educativas las que los regulen junto con la orientación (Art. 130.1).
- En cuanto a los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, se señala que serán las Administraciones educativas las que promoverán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la LOE “la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional” (Art. 157.1).

Por otra parte, el Ministerio de Educación se propone **reforzar tanto las actuaciones de las Comunidades Autónomas como las de los centros** en lo que a la Orientación se refiere. En este sentido promueve medidas que suponen una especial atención a zonas y centros que presentan mayores dificultades, como por ejemplo el establecimiento del Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo), cuyas actuaciones pueden resumirse en:

- Programas de acompañamiento escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria.
- Programa de apoyo y refuerzo en centros de Secundaria.

La finalidad de este plan es ayudar a los centros educativos para que trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Para conseguirlo se persiguen tres objetivos estratégicos: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.

1.1.1. Estructuras organizativas del modelo de orientación institucional

En este estudio, se han considerado como estructuras organizativas los recursos establecidos por las administraciones educativas para implementar los principios de la Orientación en la práctica educativa: los departamentos de orientación y los equipos de orientación psicopedagógica. Aunque en la actualidad se vive en pleno proceso de transición en lo que a estructuras organizativas se refiere, se ha decidido abordar aquellas que hoy por hoy están más consolidadas.

No obstante, es preciso señalar la tendencia a que las estructuras sean internas a los centros. Así, algunas Comunidades Autónomas están incorporando Unidades de Orientación en los centros de Educación Primaria, al tiempo que reconvierten sus equipos zonales, conservando sólo los específicos. Esta tendencia, que previsiblemente se consolidará en los próximos años, puede apreciarse en el epígrafe dedicado a los modelos organizativos de las Comunidades Autónomas, donde se reflejan las funciones diferenciales que desarrollan las distintas estructuras organizativas.

1.1.1.1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)

• **Orígenes y desarrollo**

La existencia de servicios psicopedagógicos externos a los centros educativos, tienen una larga tradición en el panorama educativo español. Como se señala en el capítulo primero de este volumen, el primer organismo de este tipo fueron las Oficinas Laboratorio de Orientación y Selección de Personal que funcionaban como dependencias anejas a las Escuelas de Trabajo y que fueron reguladas en el Estatuto de Formación Profesional del año 1928. Desde la creación de estos organismos hasta los actuales EOEP, que funcionan en la mayor parte del territorio español, o las incipientes Unidades de Orientación, que están empezando a funcionar en algunas Comunidades Autónomas como Castilla-La Mancha o Cantabria, ha habido varias remodelaciones y cambios en la denominación de estos servicios.

La Ley General de 1970, estableció unos principios sobre Orientación escolar y tutoría que dieron lugar a la implantación, a partir del curso 1971-72, de las tutorías en la EGB. Posteriormente aparecerían con carácter experimental los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) con ubicación en las capitales de provincia. Estos servicios pueden considerarse precursores inmediatos de los actuales Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), que unidos a los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), conforman una red especializada de apoyo externo a la escuela que se gestiona, junto con los Departamentos de Orientación, desde las Unidades de Programas u otros organismos similares de las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas (Bisquerra, 1998).

Desde la creación de los SOEV, hasta los actuales EOEP, muchas han sido las denominaciones de estos servicios. Aunque su composición y funciones técnicas y de apoyo no han variado sustancialmente, a partir de la implantación de la LOGSE adquirieron mayor importancia las funciones que se refieren al ámbito del asesoramiento.

• Composición y funciones

Actualmente, como ya se ha dicho, los servicios educativos de los que dispone un sector o área difieren de una comunidad a otra. No obstante, tal como señalan Nieto y Botías (2000) y Solé (1998) (en Santana Vega, 2003: 203-204) cabe referirse a algunas funciones que son desarrolladas con mayor frecuencia por los equipos:

- La función de apoyo directo a los centros a través de la presencia del representante del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- La función de admisión-escolarización en centros sostenidos con fondos públicos. Desde 1995 se amplía el ámbito de atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de conducta y a los alumnos y alumnas en situaciones sociales y culturales desfavorecidas. El proceso de escolarización ha de ir acompañado de un dictamen emitido por el EOEP del sector, con el visado de la Inspección Técnica.
- La función de asesoramiento en las tareas de planificar, programar y poner en marcha los temas transversales según la propuesta curricular del centro y del aula. Dada la importancia de los contenidos transversales para la educación en valores, es cometido de los EOEP que estén en sintonía con el Proyecto Educativo del Centro.
- Las funciones de coordinación de los colegios de Educación Infantil y Primaria con los Institutos de Educación Secundaria (IES). Profesores y maestros y, de forma especial, los equipos directivos, han de percibir la conveniencia de coordinar progresivamente los criterios educativos, evitando las discontinuidades educativas intercentros (Gimeno Sacristán, 1996). En este sentido, los psicopedagogos o psicopedagogas ubicados en los equipos de sector han de promover la relación y el intercambio de información entre los centros a través de seminarios o grupos de trabajo con el profesorado de apoyo y con los profesores de psicología y pedagogía de los centros.
- La función de coordinación con los servicios sociales y de salud para asegurar la atención integral a determinados alumnos y alumnas o sus familias se configura como un área preferente de actuación. Sería deseable que esta atención fuera ampliada al grueso de los alumnos y alumnas, ya que todos podrían beneficiarse de la actuación conjunta de profesionales que trabajan en distintos servicios, con el fin de potenciar la dimensión preventiva de la orientación.

En líneas generales los equipos están formados por (tabla 1):

TABLA 1. COMPOSICIÓN Y REPARTO DE RESPONSABILIDADES

| Profesionales | Responsabilidades |
|--|--|
| Psicólogos, pedagogos y psicopedagogos | Evaluación psicopedagógica del alumno. Miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), asesoran en la toma de decisiones sobre promoción o adaptaciones curriculares y participan en el proceso de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de etapa. |
| Profesores y Profesoras Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) | Atención a alumnos con desventaja social. Conocimiento de las características del entorno, identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales de la zona. Colaborar en programas formativos dirigidos a las familias. Análisis del contexto familiar y social en las evaluaciones psicopedagógicas. Coordinación con los Servicios Sociales de la zona. |
| Maestros y Maestras de Audición y Lenguaje (AL) | Realizar intervenciones educativas en alumnos con dificultades de comunicación oral y escrita. Colaboración con el profesional de la Orientación en la elaboración y desarrollo de programas sobre comunicación oral y escrita. Asesoramiento al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento. Realización de actividades directas de apoyo logopédico y establecimiento de relaciones de coordinación con los profesores de AL de los centros, para la elaboración de programas y materiales de intervención. Colaboración en la elaboración de adaptaciones curriculares. |
| Maestros y Maestras de Pedagogía Terapéutica (PT) | Realización de intervenciones educativas en alumnos con necesidades educativas especiales. Colaboración con el profesional de la Orientación en la elaboración y desarrollo de pautas de trabajo adecuadas para las necesidades de cada alumno o alumna. Colaboración y seguimiento junto con el tutor en la elaboración y puesta en práctica de adaptaciones curriculares. |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Santana Vega (2003) y Bisquerra (1998).

Es importante que los miembros de los equipos sean conscientes de la necesidad de realizar una actuación coordinada que evite los solapamientos innecesarios de tareas, ya que esto sólo genera un desaprovechamiento de los recursos materiales y

humanos, ya de por sí escasos. En el trabajo de cualquier equipo, es ventajoso que exista una cultura de colaboración en la que el intercambio y el trabajo compartido sean asumidos con autenticidad.

• **Equipos de Atención Temprana**

Los Equipos de Atención Temprana (EAT) tienen como campo propio de actuación la Educación Infantil. Su trabajo consiste en identificar las situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja de ciertos alumnos, detectarlas en sus inicios y facilitar la intervención adecuada.

Las actuaciones de los EAT se vertebran fundamentalmente en tareas específicas de prevención y colaboración con los centros de Educación Infantil y sus equipos docentes, intervención directa con alumnos y alumnas con n.e.e. o en situación de desventaja personal, social o familiar y apoyo a las familias.

La composición y funciones son esencialmente las mismas que para los EOEP. Respecto a la coordinación, quizá hay un aspecto diferenciador, y es que, además de coordinarse con los EOEP, también lo hace con los centros de Educación Especial, debido a la importancia que la intervención psicopedagógica temprana tiene para el desarrollo posterior de niños y niñas.

• **Equipos Específicos (EE)**

Los equipos específicos comparten con el resto de EOEP la finalidad de contribuir a dar una respuesta educativa de calidad a los alumnos y alumnas que requieren sus servicios. Respecto a los equipos generales, existen diferencias en tres aspectos fundamentales:

- Su marco de actuación es más amplio, tanto en lo que se refiere a su demarcación geográfica, como a las etapas educativas a las que atiende (EI, EP, ESO, Educación Secundaria Postobligatoria).
- Su papel es de complementariedad con respecto a los otros EOEP, o equivalentes, en Educación Primaria y con los Departamentos de Orientación en Secundaria, por lo que requiere una estrecha colaboración entre estos servicios.
- Tienen mayor especificidad, su ámbito de trabajo se reduce a prestar servicios cualificados a alumnos y alumnas con deficiencias auditivas, visuales, motoras y trastornos generalizados del desarrollo.

La composición de estos equipos está determinada por la especialidad de su actuación, lo que determina unas características distintas al resto de los EOEP, tanto en el tipo de intervención, como en la programación de su trabajo.

- **Aspectos a reflexionar sobre la organización y funciones de los equipos**

Como se verá en epígrafes siguientes, algunas comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias, están modificando la estructura de sus servicios de orientación en la etapa de Educación Primaria, sustituyendo el apoyo externo al centro por unidades internas. Paulatinamente se va imponiendo la idea de que la orientación no es una tarea que se realice “el día que viene al centro el psicopedagogo” sino que ha de estar inmersa en el proceso educativo y ser asumida por toda la comunidad, aunque para ello quizá sea necesario redefinir tanto el papel del profesorado como el del profesional de la orientación.

En esta línea de trabajo se encuentra inserto el modelo de intervención que propone el MEC a partir de la década de los noventa, que a su vez concuerda con las propuestas de diversos autores (Zabalza, 1984; Drapela, 1983; Escudero, 1986; Rodríguez Espinar, 1986; Santana Vega, 1989; Santos Guerra, 1995; en Santana Vega, 2003: 209-210) que se describen a continuación:

El alumnado no es el único objetivo de atención de la orientación; todos los agentes del entramado educativo: profesorado, padres y madres, comunidad, etc., deben de ser contemplados a la hora de definir el marco de actuación de los equipos. Centrarse en el tratamiento del alumnado con problemas, desconsiderando las variables contextuales, ha perdido peso en la práctica profesional de los orientadores.

Sociedad y educación no son términos que puedan tomarse aisladamente, porque la sociedad está viva en el interior de la escuela; en ningún otro sitio como en la escuela se revela tan vivamente la sociedad, implícita o explícitamente (Bernstein, 1986). La intervención en periodos críticos y la atención preferente a los casos particulares cuestiona el principio de prevención y el carácter de proceso que debe tener la orientación. La prevención supone que se van a dar las condiciones adecuadas para que los problemas no aparezcan; de lo contrario habría que hablar de intervención sobre realidades o sujetos con problemas.

Queda ya obsoleta la idea del profesional de la orientación como un experto al que sus conocimientos le permiten intervenir y solucionar los problemas del alumnado de forma aislada. El verdadero trabajo del orientador o la orientadora es el que realiza en paridad y colaboración con el resto de profesionales del centro, en el que no sólo ofrece sus propuestas de trabajo sino que propicia la creación de un ambiente de trabajo en el que se consideran las aportaciones de otros agentes educativos y sociales. Esto significa que los psicopedagogos y psicopedagogas deben estar plenamente incorporados en la dinámica educativa del centro, en cuya organización debe establecerse una coordinación horizontal que permita el verdadero trabajo en colaboración. Paralelamente a este proceso, debe considerarse la orientación como

inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, constituirse en eje central del proceso educativo.

1.1.1.2. Los Departamentos de Orientación

A lo largo de este epígrafe se describirá brevemente la evolución de los Departamentos de Orientación, para centrar el tema en la situación actual de estos servicios y realizar algunas propuestas de cambio para el futuro.

Breve historia de los Departamentos de Orientación

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989, hace la primera referencia a los Departamentos de Orientación (DO) tal y como se conocen hoy en día. Los actuales DO aparecen como uno de los niveles de intervención psicopedagógica en los centros educativos, junto con la tutoría, y se definen como un recurso intracentro, que tiene como eje central la figura del profesional de la Orientación. El perfil del orientador es el de un profesor o profesora de secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía.

La creación de los Departamentos de Orientación, respondía a las necesidades que planteaban los centros de secundaria al asumir en aquellos años una nueva etapa educativa que se correspondía con la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. La tutoría, la orientación escolar y personal del alumnado y el apoyo a las necesidades educativas especiales constituían demandas, si no novedosas, sí cuantitativa y cualitativamente diferentes ya que abarcaban un alumnado en escolaridad obligatoria y requerían un plan de trabajo con actividades concretas que englobaran tanto la tutoría como la orientación. Se preveía, por tanto, la incorporación de otros profesionales a los DO como los profesores y profesoras de apoyo a la educación especial, y profesores y profesoras especialistas en psicología terapéutica.

Los primeros Departamentos se implantan durante la década de los 80 en algunos centros de enseñanzas medias y formación profesional de forma experimental, previa presentación de Proyectos de Orientación Educativa. Pasan a regularse legalmente a partir de 1995, aunque empiezan a funcionar durante el curso 1992-93 en aquellos centros en los que se deja de impartir el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y se empieza a impartir 3º de Educación Secundaria Obligatoria. En un principio la composición de los departamentos era unipersonal, pero posteriormente se va ajustando a las necesidades y servicios de los centros y se incorpora profesorado de ámbito para impartir los Programas de Diversificación Curricular y profesorado de

Pedagogía Terapéutica para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

A pesar de que la creación de los DO se empezó a plantear desde la teoría en la década de los 80, su implantación como se ha visto no se produce hasta más de diez años después. Este desajuste cronológico ha supuesto un esfuerzo continuo por parte de los departamentos por adaptarse a los importantes cambios estructurales que ha sufrido nuestro país y, por tanto, la población escolarizada durante el final de siglo XX y comienzos del XXI.

El profesor Loizaga Latorre (2005) distingue tres aspectos importantes en estos cambios:

- Evolución de las corrientes sociales: nuevos derechos sociales, afianzamiento de la sociedad democrática, competencias transferidas a las comunidades autónomas, emigración y, como consecuencia de ello, la configuración de una sociedad plural y, por lo tanto, un alumnado plural, cultura del consumo y el culto al cuerpo con sus repercusiones en los y las adolescentes, etc.
- Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Internet, redes...) y su repercusión en las técnicas de enseñanza, en la orientación y en el modo en el que los alumnos y alumnas acceden a la información, no solamente académica sino de todo tipo, lo que repercute de forma importante en la relación con sus iguales y en la formación de sus esquemas de conocimiento del mundo.
- El cambio en el planteamiento y la estructura de los valores de la familia: existencia de diferentes tipos de familias y cambio de los roles tradicionales de la familia, pérdida y cuestionamiento de la autoridad por parte de los padres y madres y los conflictos que de esta situación se derivan.

Como es lógico, el cambio social y su repercusión en los centros educativos ha incidido con fuerza en el planteamiento de la Orientación escolar y el funcionamiento de los DO en estos años. En concreto, las consecuencias más importantes para la evolución de los DO han sido:

- Un aumento de la diversidad del alumnado en los centros educativos (número creciente de alumnado de origen extranjero, minorías étnicas, diversas organizaciones familiares...).
- Diferencias respecto a los valores existentes en la educación y en la sociedad en general sobre libertad, convivencia, orden, escala de valores, etc.
- Nuevas tecnologías y su influencia en la enseñanza y en la orientación.
- Mayor complejidad de las opciones educativas, incluso dentro de la etapa de escolaridad obligatoria, con el consiguiente y necesario trabajo de orientación académica a la totalidad del alumnado.

A continuación se indican algunos aspectos que de modo más directo están incidiendo sobre la labor de los departamentos:

- La atención a la diversidad ya no se limita a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (n.e.e.), es decir, con algún tipo de discapacidad, y su campo de acción es tan amplio que requeriría un nuevo planteamiento o, al menos, una reflexión.
- La intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en muchos casos, más que la adopción de metodologías y didácticas, la adecuación del currículo a las características personales del alumnado con la consiguiente intervención de los profesionales de la orientación.
- El campo de las nuevas tecnologías requiere un continuo reciclaje para los profesionales de la orientación; se demanda una orientación personalizada y a la vez una orientación a distancia.
- Tanto el alumnado como sus familias, ante el cúmulo de información y “desinformación”, demandan cada vez más orientación sobre las diferentes opciones educativas, a veces sin delimitarse al ámbito local o autonómico.

• **Situación actual y tendencias de futuro en los Departamentos de Orientación**

Una de las sensaciones más generalizadas entre los orientadores y las orientadoras, es la insatisfacción producida por la dificultad de abarcar la totalidad del trabajo que deben asumir, tanto por el elevado número de funciones asignadas como por la complejidad de algunas de las tareas que deben llevar a cabo: la orientación, la evaluación, el asesoramiento, el diseño de programas, la coordinación del departamento y la atención personalizada al alumnado, por citar algunas de ellas.

Es obvio que son tan numerosas las funciones que deben asumir los orientadores que es difícil que puedan ser atendidas con la debida dedicación, pero no es menos cierto que las demandas son adecuadas, que es necesario responder a ellas y que, por sus características, requieren personas especializadas para su desempeño.

Como ejemplo de lo que se viene apuntando, se recoge una enumeración de las tareas que se están demandando y que probablemente en un futuro próximo sufrirán un incremento (Loizaga Latorre, 2005):

- Mayor cantidad de reuniones de coordinación. Tanto la sociedad como el sistema educativo piden cada vez más consejo a los expertos y las decisiones tienden a tomarse en equipo. Son necesarias reuniones de coordinación con los miembros del propio departamento (Programas de Diversificación, Programas de Iniciación

Profesional, Programa de Apoyo a alumnos con n.e.e., Programa de Compensación Educativa, Apoyo, Grupos específicos, Aulas de compensación educativa, Aulas de adaptación lingüística, Programa de Absentismo), con los equipos directivos, con los departamentos de calidad, con el profesorado de Formación y Orientación Laboral, con los equipos municipales de trabajo social, con los responsables de organismos y entidades municipales, con los equipos directivos de los centros de procedencia de los alumnos y alumnas y con los centros de asesoramiento externo (Moya, 2001).

- Mayor demanda de asesoramiento personalizado en orientación profesional y “para la carrera” para el alumnado y sus familias. Las familias y el alumnado demandan orientación e información sobre itinerarios, asignaturas y estudios, tanto nacionales como internacionales. Será una demostración de calidad para un centro el que pueda ofrecer este tipo de información y orientación de una forma personalizada.
- Asesoramiento y orientación con las nuevas tecnologías de la información y comunicación; la información actualizada será la base de una buena orientación. Se demandará asesoramiento a través de canales informáticos (correo electrónico, páginas web, chat), y también a través de éstos llegará la información al profesorado.
- Demanda del alumnado y sus familias de asesoramiento personal y terapia breve en los centros docentes. Los alumnos y alumnas están cada vez más familiarizados con la figura del orientador y buscan y aceptan dentro del centro una ayuda psicológica que a veces es rechazada si se tiene que realizar fuera del mismo.
- Mayor demanda de orientación y asesoramiento tanto por parte del profesorado como de los tutores y tutoras. La diversidad de los alumnos y alumnas ha hecho que el profesorado cuestione sobre los métodos de enseñanzas tradicionales y le ha llevado a buscar nuevas y más eficaces estrategias de actuación. Probablemente las plantillas de profesores y profesoras cambien en el futuro debido a las necesidades de actualización didáctica (informática, segundos y terceros idiomas, didácticas específicas, tecnologías de la información). Deberá cuidarse el clima de los centros, que se ha deteriorado en estos últimos años, y el consiguiente “desánimo” del profesorado. Es importante la tarea que puede realizar el profesional de la orientación en este campo impulsando programas sobre la mejora de la convivencia.
- Demanda administrativa y social de los procedimientos de calidad. Estos procedimientos se imponen en los sistemas europeos y, aunque deriven del mundo empresarial y necesiten una adaptación a las instituciones educativas, habrá una paulatina incorporación, empezando por las enseñanzas de Formación Profesio-

nal. Estos procedimientos afectarán a los DO y llevarán a aumentar los tiempos de planificación y evaluación de las tareas desempeñadas en los centros.

- Mayor creatividad y flexibilidad en la organización de las aulas, grupos de alumnos y alumnas, e itinerarios. Para ofrecer una enseñanza en la que primen los principios de calidad y equidad, no servirán las soluciones generales. Los equipos directivos de los centros, en coordinación con los Departamentos de Orientación, se verán involucrados en la creación de nuevas formas tanto de organización como de docencia que se adapten a la diversidad y complejidad de cada centro.
- Mayor coordinación con los agentes externos al sistema educativo. Es una consecuencia directa de la diversidad de los alumnos y alumnas ya que muchos de ellos reciben atención social y comunitaria de las instituciones locales. Esto hace necesario el contacto y la coordinación con trabajadores técnicos de servicios a la comunidad y con mediadores.

Hacia una nueva organización de los Departamentos de Orientación, nuevos perfiles

Actualmente la composición de los Departamentos de Orientación depende generalmente del número de alumnos del centro y de los programas que en él se estén desarrollando, aunque sufre modificaciones según las distintas comunidades autónomas. De modo general y como ejemplo, para un IES cuyo alumnado oscile entre los 600 y 800 alumnos y que escolarice a alumnos con n.e.e. y en situación de desventaja social, los componentes son los siguientes:

- Uno o dos profesores o profesoras de orientación pertenecientes a la especialidad de psicología y pedagogía.
- Un profesor o una profesora de apoyo, maestro o maestra de pedagogía terapéutica para alumnos y alumnas con n.e.e.
- Un maestro o una maestra de la especialidad de Audición y Lenguaje para atender a alumnos con problemas de lenguaje. La dotación para esta especialidad está condicionada a las demandas del centro y pocas veces se cuenta con un profesor o profesora a tiempo completo.
- Dos profesores o profesoras de ámbito pertenecientes al cuerpo de profesores de secundaria de las especialidades afines a los ámbitos Científico-tecnológico y Sociolingüístico, que impartirán docencia a los alumnos de los Programas de Diversificación Curricular.
- Un maestro o una maestra de cualquier especialidad para la atención a los alumnos y alumnas que necesitan compensación educativa. Igual que en el caso de los alumnos y alumnas con n.e.e., la dotación de este profesorado podrá variar de-

pendiendo de la complejidad y del número de alumnos y alumnas acogidos a este programa.

- Un profesor o una profesora técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) para atender las necesidades del alumnado y sus familias cuyas circunstancias sociales pueden afectar el rendimiento escolar.

Atendiendo a la composición departamental que se ha descrito, se deduce que en la mayoría de los centros es el orientador o la orientadora, independientemente de cual sea su formación, el responsable de las tareas que se atribuyen al departamento (coordinación, asesoramiento, orientación y evaluación psicopedagógica), excepto la docencia que recae en los maestros especialistas y en los profesores y profesoras que imparten las clases de los Programas de Diversificación, aunque los orientadores también imparten algunas horas de docencia (6 a 9 horas semanales). Es únicamente el profesor o profesora técnico de servicios a la comunidad el que comparte con el profesional de la orientación la coordinación con servicios externos, el asesoramiento a alumnos y familias y la orientación vocacional.

Atendiendo a la diversidad de tareas que debe abarcar el Departamento de Orientación, se presenta a continuación la propuesta que realiza Loizaga Latorre (2005) sobre las funciones que deben realizar los distintos componentes del DO que resultan más acordes con su formación.

Perfil de Psicopedagogía

El psicopedagogo o la psicopedagoga se concibe como un profesional capacitado para la orientación e intervención educativa, destinado a promover el desarrollo integral de la persona, en su realidad individual y social, y el desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje (individuales y grupales) en el marco de la mejora de la calidad educativa (Fernández González, 2002). Sus funciones en los centros de secundaria serían:

- Asesoramiento, orientación y formación a tutores en sus tareas con el profesorado de su grupo, el alumnado y sus familias.
- Asesoramiento, orientación y formación al resto del profesorado en el campo de las necesidades educativas especiales (n.e.e.) y la diversidad cultural y social del alumnado.
- Coordinación del profesorado que trabaja con alumnos y alumnas que se han derivado al Departamento de Orientación (diversificación curricular, compensación educativa, desconocimiento de la lengua de acogida, y otras aulas específicas).
- Evaluación del alumnado en competencias escolares.

- Orientación a las familias en temas relacionados con el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Perfil de Psicología

Se extrapolan aquí algunas de las funciones que se manifiestan en los perfiles profesionales del Colegio Oficial de Psicólogos para el ámbito educativo.

- Evaluación del alumnado en áreas personales, cognitivas, familiares y sociales.
- Asesoramiento, consejo y ayuda psicológica breve al alumnado que lo demande.
- Asesoramiento breve a las familias en temas psicológicos (dificultades personales, familiares) y en estrategias de ayuda psicológica a sus hijos e hijas.
- Asesoramiento, consejo y ayuda puntual al profesorado, en temas relacionados con su motivación laboral y situaciones personales, que afecten directamente a su docencia.
- Docencia de la asignatura de Psicología en Bachillerato.

Perfil de Pedagogía

La pedagogía ayuda al análisis, organización y desarrollo de sistemas/procesos educativos. En general la pedagogía se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza, de su evolución y de la investigación de nuevos procesos didácticos. Los profesionales de esta disciplina realizan trabajos de formación del profesorado y supervisan los servicios de carácter educativo (Auzmendi *et al.*, 2002; Casares, 2000). Sus funciones en los centros de secundaria serían:

- Proporcionar orientación y consejo al equipo directivo en temas de organización escolar.
- Ofrecer orientación didáctica al profesorado.
- Desarrollar e implementar programas educativos dentro del contexto escolar.
- Proporcionar asesoramiento en la implementación de Programas específicos relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al centro y a todo el profesorado.
- Favorecer la coordinación pedagógica de los ciclos educativos de secundaria y la relación de la etapa de secundaria obligatoria con la post-obligatoria.
- Planificación de programas específicos de formación para las familias.

Perfil de psicología y psicopedagogía indistintamente

- Evaluación grupal e individual del alumnado del centro (psicológica y pedagógica).
- Orientación profesional para la carrera de los alumnos y alumnas.
- Seguimiento psicológico y pedagógico del tránsito del alumnado entre etapas y diferentes centros educativos.

Perfil de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad

Las funciones de este profesional están relacionadas con la necesidad de intervención en el contexto sociofamiliar del alumnado. La finalidad de este tipo de intervenciones sería proporcionar a la familia los recursos necesarios para la inclusión en la comunidad. Sus funciones en los centros de secundaria serían:

- Seguimiento del alumnado (familia, centro, instituciones externas) con problemática social.
- Búsqueda de recursos, asociaciones y colectivos de inserción para el alumnado, que favorezcan su desarrollo e integración social en su entorno.
- Coordinación de actividades para el alumnado con inadaptación social fuera del horario escolar en los centros educativos.
- Búsqueda de recursos económicos y financieros de instituciones para la ayuda a la escolarización del alumnado con problemática social.
- Evaluación del alumnado con necesidades familiares y sociales cuya integración escolar esté afectada.

Como conclusión a lo expuesto hasta aquí, parece que sería deseable una reflexión sobre el excesivo número de tareas encomendadas al orientador o la orientadora y la complejidad que han adquirido estas tareas en los últimos años debido al cambio estructural que ha sufrido nuestra sociedad. De acuerdo con ello, puede deducirse la necesidad de que el número de orientadores y orientadoras no sólo se ajuste al tamaño del centro sino también a la complejidad del mismo. Por otra parte, parece conveniente que, en los centros en los que haya varios profesionales de la orientación, pertenezcan a perfiles distintos y atiendan las funciones más acordes con sus competencias profesionales.

1.2. Organización de la Orientación en las comunidades autónomas

A partir de 2000, año en el que se completa el traspaso de competencias en materia educativa a las comunidades autónomas, la estructura de la orientación se ha ido configurando paulatinamente de manera diferencial.

En algunas comunidades autónomas, la estructura de la orientación se ha mantenido en el tiempo, con una organización y funciones muy similares a las propuestas por el MEPSyD. Éste es el caso de las comunidades de Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, Murcia y La Rioja. Lo mismo sucede con las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que no tienen transferidas las competencias en educación.

Sin embargo, las comunidades de Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco han implementado un sistema de orientación diferente, con la creación de nuevas estructuras especializadas o con la asignación de nuevas funciones a estructuras ya consolidadas. En la actualidad, se está produciendo una transición en la estructura de la orientación de algunas comunidades como Islas Baleares, Asturias y Cantabria. También en otras comunidades parece apreciarse una tendencia al cambio del modelo de orientación.

En los siguientes apartados se ofrece una extensa información acerca de las estructuras de orientación en las diferentes comunidades autónomas, y las funciones que tienen asignadas en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, con especial atención a aquellas estructuras que suponen un cambio organizativo importante o una apuesta por la innovación educativa.

1.2.1. La Orientación en la etapa de Educación Infantil y Primaria

En la tabla 2 (pág. 138) aparecen recogidas las estructuras de orientación por comunidades autónomas. Se ha tratado de establecer una clasificación basada en similitudes tanto organizativas como funcionales. Así, dentro de una misma columna, referida a una sola estructura de orientación, aparecen servicios similares que reciben denominaciones diversas según las diferentes comunidades. Esta denominación se recoge a pie de página por aportar en ocasiones matices interesantes. (Tabla 2).

En algunos casos, no se puede establecer una total equivalencia entre servicios de diferentes comunidades que han sido agrupados dentro de una misma categoría. Con frecuencia, ciertos servicios desempeñan funciones propias de varias estructuras; tal es el caso de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (*Berritzegunes*) que desempeñan funciones propias de los Centros de Asesoramiento y los Centros de Recursos Específicos. En estos casos los servicios han sido clasificados en función de la predominancia de unas funciones sobre otras. Como se refleja en la tabla, los servicios más extendidos para la Orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria son los **EAT** (Equipos de Atención Temprana), los **Equipos de Sector o de Orientación Educativa** y los **Equipos Específicos**. Estas estructuras aparecen incluso en comunidades autónomas con una organización diferente de la orientación: tal es el caso de los Equipos de Asesora-

miento Psicopedagógico de Sector de Cataluña. Son estructuras de atención externa a los centros, aunque mantienen un estrecho contacto y colaboración con los mismos.

Como ya se ha señalado, los Equipos de Atención Temprana, atienden a la población en la etapa de Educación Infantil, especialmente al alumnado con n.e.e. o en desventaja sociocultural.

Los Equipos de Sector, llamados en numerosas comunidades EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), desempeñan junto con la función diagnóstica, una función de asesoramiento a los centros educativos, tanto a los equipos docentes como a los equipos directivos, en materia de atención a la diversidad. Assumen tareas como la elaboración y difusión de programas y materiales y la coordinación interestructural.

Los Equipos Específicos atienden a alumnos y alumnas con n.e.e, desarrollando funciones relacionadas con la evaluación de necesidades, la puesta en marcha de medidas organizativas y curriculares para la atención educativa, el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje o el asesoramiento al profesorado y a las familias.

En las Comunidades Autónomas con este tipo de servicios, compete a estos equipos la promoción de la cooperación entre la familia y la escuela, la realización de evaluaciones psicopedagógicas, la planificación y desarrollo de los apoyos necesarios y la colaboración con el profesorado en la confección de las adaptaciones curriculares.

En estos últimos años, acompañando en algunos casos a los equipos o sustituyéndolos en otros, han surgido las **Unidades de Orientación**. Se trata de servicios internos a los centros de Educación Infantil y Primaria compuestos por profesores de la especialidad de psicología y pedagogía del cuerpo de profesores de Secundaria. En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, por ejemplo, los Equipos de Sector y Específicos han sido sustituidos por este tipo de estructuras. Son funciones de las Unidades de Orientación la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad y del Plan de Orientación de los centros, la detección de dificultades de aprendizaje y la prevención de su aparición. Los integrantes de dichas unidades se encargan también de la realización de evaluaciones psicopedagógicas y de proponer modalidades de escolarización para el alumnado. En general, priman las funciones de diagnóstico e intervención, así como de asesoramiento al profesorado y colaboración en planes del centro.

El caso de Castilla-La Mancha no es el único. Cantabria e Islas Baleares son comunidades que también disponen de Unidades de Orientación, aunque solamente en aquellos centros donde concurren una serie de características que los hacen más complejos o que matriculan un mayor número de alumnos y alumnas.

Debido a la novedad de las Unidades de Orientación, sus funciones no siempre aparecen de forma explícita en el desarrollo legislativo. En cualquier caso, y hasta su consolidación, estas estructuras vienen desarrollando las funciones de las estructuras previas, adoptando paulatinamente nuevas funciones o realizándolas desde otros modelos de orientación.

En la apuesta por un modelo interno a los centros, Galicia cuenta con **Departamentos de Orientación en centros de Educación Infantil y Primaria**. Estos Departamentos comparten numerosas funciones con su homónimo de Secundaria, tales como elaborar y difundir materiales de orientación, coordinar las distintas instancias educativas del sector o colaborar en el desarrollo del Plan de Orientación, contribuyendo a facilitar la transición entre etapas y a construir una buena relación entre los diferentes agentes educativos. Su trabajo también se centra en la atención a la diversidad –medidas de apoyo, atención al alumnado con n.e.e., planificación y desarrollo de adaptaciones curriculares–, con especial atención a las edades comprendidas entre 0 y 6 años. Se dan, sin embargo algunas diferencias entre los Departamentos de Orientación que trabajan en los centros de Educación Infantil y Primaria y aquellos que lo hacen en Secundaria. Mientras los primeros enfatizan la atención y la formación de las familias, los segundos realizan en mayor medida actuaciones relacionadas con la orientación académico-profesional.

Navarra también cuenta con una estructura de orientación interna a los centros tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria. Son las llamadas **Unidades de Apoyo Educativo**, que desarrollan tareas relacionadas con medidas para la atención a n.e.e., asesorando a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los diferentes pasos de concreción curricular.

En el País Vasco existe la figura del **maestro-consultor** como una estructura diferenciada en la etapa de Educación Primaria. El maestro o maestra consultores asesoran a otros compañeros y compañeras en cuestiones relativas a medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad, intervención educativa con alumnado con n.e.e. e implementación de metodologías específicas para el trabajo con el alumnado diverso. Estos profesionales mantienen una estrecha colaboración con los centros de asesoramiento y recursos específicos, que en el País Vasco reciben la denominación de *Berritzegunes*.

Por último y aunque no se ha reflejado en la tabla, los centros de Educación Especial suelen contar con profesionales de la orientación. La mayoría de las comunidades autónomas integra un profesional de la orientación o dos en cada centro, que asumen en coordinación con el resto del equipo docente las funciones de evaluación, diagnóstico, seguimiento y asesoramiento a familias y profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación ocupacional y, en su caso, el proceso de inserción laboral.

TABLA 2. ESTRUCTURAS DE ORIENTACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

| | EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ED. PSICOPEDAGÓGICA | EQUIPOS ESPECÍFICOS | EQUIPOS ATENCIÓN TEMPRANA | UNIDADES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA | MAESTRO CONSULTOR | CENTROS DE RECURSOS ESPECÍFICOS | CENTROS DE ASESORAMIENTO |
|---------------|--|---------------------|---------------------------|-----------------------------------|-------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| MEC | ● | ● | ● | | | | |
| ANDALUCÍA | EOE ¹ | ● ² | ● | | | | |
| ARAGÓN | ● | ● | ● | | | | |
| ASTURIAS | ● | ● | ● | ● | | | |
| BALEARES | ● | ● | ● | ● | | | |
| CANARIAS | ● | ● | ● | | | | |
| CANTABRIA | ● | ● | | ● | | | ● ³ |
| C. Y LEÓN | ● | ● | ● | | | | |
| C. LA MANCHA | | | | ● | | | CTROADI ⁴ |
| CATALUÑA | EAP ⁵ | ELIC ⁶ | | | | CREDA ⁷ CREC ⁸ | CRP ⁹ |
| C. VALENCIANA | SPE ¹⁰ | | | | | | |
| EXTREMADURA | ● | ● | ● | | | | |
| GALICIA | | ● | ● | ● ¹¹ | | | |
| MADRID | ● | ● | ● | | | | |
| MURCIA | ● | ● | ● | | | | |
| NAVARRA | | ● ¹² | | ● ¹³ | | CREENA ¹⁴ | |
| P. VASCO | | | | | ● | CRI ¹⁵ | BERRITZEGUNES ¹⁶ |
| LA RIOJA | ● | ● | ● | | | | |

Fuente: elaboración CIDE.

¹ EOE. Equipos de Orientación Educativa.

² Equipos de Orientación Educativa Especializados (provinciales)

³ Centro de Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación.

⁴ CTROADI. Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad e Interculturalidad.

⁵ EAP. Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico de Sector.

⁶ ELIC. Equipos de Asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social.

⁷ CREDA. Centros de Recursos para Deficientes Auditivos.

⁸ CREC. Centros de Recursos educativos para Deficientes Visuales.

⁹ CRP. Centros de Recursos Pedagógicos.

¹⁰ SPE. Servicios Psicopedagógicos Escolares.

¹¹ Departamento de Orientación en E. Infantil y E. Primaria.

¹² Unidad Técnica de Orientación (provincial).

¹³ Unidad de Apoyo Educativo.

¹⁴ CREENA. Centro de Recursos para la Educación Especial.

¹⁵ CRI. Centros de Recursos para Invidentes.

¹⁶ BERRITZEGUNES. Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.

1.2.2. La Orientación en Educación Secundaria

La estructura de orientación más generalizada en la etapa de Educación Secundaria es la de los **Departamentos de Orientación (DO)**. La mayor parte de las Comunidades Autónomas se rigen en lo relacionado con estos departamentos por la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, que trata sobre la organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria.

Junto a los DO, algunas Comunidades Autónomas han establecido otras estructuras tal como aparece en la tabla 3:

TABLA 3. ESTRUCTURAS DE ORIENTACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

| | DO | EQUIPOS DE DE SECTOR | EQUIPOS ESPECÍFICOS | DPTO. DE COORDINACIÓN | ORIENTADOR | UNIDAD DE APOYO EDUCATIVO | CENTROS DE RECURSOS ESPECÍFICOS | CENTROS DE ASESORAMIENTO |
|---------------|----|----------------------|---------------------|-----------------------|------------|---------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| MEC | ● | | ● | | | | | |
| ANDALUCÍA | ● | | ● | | | | | |
| ARAGÓN | ● | | ● | | | | | |
| ASTURIAS | ● | | ● | | | | | |
| BALEARES | ● | | ● | | | | | |
| CANARIAS | ● | | ● | | | | | |
| CANTABRIA | ● | | | | | | | ● ¹ |
| C. Y LEÓN | ● | | ● | | | | | |
| C. LA MANCHA | ● | | | | | | | CTROADI ² |
| CATALUÑA | | EAP ³ | ELIC ⁴ | | ● | | CREDA ⁵ CREC ⁶ | CRP ⁷ |
| C. VALENCIANA | ● | SPE ⁸ | | | | | | |
| EXTREMADURA | ● | | ● | | | | | |
| GALICIA | ● | | ● | | | | | |
| MADRID | ● | | ● | | | | | |
| MURCIA | ● | | ● | | | | | |
| NAVARRA | ● | | | ● | | ● | CREENA ⁹ | |
| P. VASCO | ● | | | | ● | | CRI ¹⁰ | BERRITZEGUNES ¹¹ |
| LA RIOJA | ● | | ● | | | | | |

Fuente: elaboración CIDE.

¹ Centro de Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación.

² CTROADI. Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad e Interculturalidad.

³ EAP. Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico de Sector.

⁴ ELIC. Equipos de Asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social.

⁵ CREDA. Centros de Recursos para Deficientes Auditivos.

⁶ CREC. Centros de Recursos educativos para Deficientes Visuales.

⁷ CRP. Centros de Recursos Pedagógicos.

⁸ SPE. Servicios Psicopedagógicos Escolares.

⁹ CREENA. Centro de Recursos para la Educación Especial.

¹⁰ CRI. Centros de Recursos para Invidentes.

¹¹ BERRITZEGUNES. Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.

En Cataluña, la orientación en los centros de Secundaria es atendida por un equipo externo (EAP) y una figura interna al centro: el **orientador**. Este profesional desempeña tres tipos de funciones: las relativas a la atención al alumnado, las que se refieren al apoyo técnico del profesorado y otras pertenecientes a la acción tutorial. Es un agente que trabaja directamente con el alumnado, realizando la atención y seguimiento de alumnos con n.e.e., planificando y colaborando en el desarrollo de sus Adaptaciones Curriculares y de otras actividades de apoyo. Se encarga, asimismo, de colaborar en la prevención de conductas de riesgo y del conflicto entre el alumnado. En el resto de comunidades, el orientador está integrado dentro del Departamento de Orientación.

En esta etapa resulta reseñable el apoyo especializado que se brinda a las estructuras internas de los centros. Este apoyo pueden llevarlo a cabo además de los Equipos Específicos que ya se han comentado, los centros de recursos específicos y los centros de Asesoramiento.

Los **centros de recursos específicos** –que reciben diferentes denominaciones según las comunidades autónomas– se encargan de todas las tareas relativas a la orientación en necesidades educativas especiales: atención y asesoramiento a profesorado y alumnado, evaluación de necesidades del alumnado, asesoramiento sobre recursos específicos o difusión de iniciativas y materiales.

Los **centros de asesoramiento** realizan muy diversas funciones. En el País Vasco, los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (*Berritzegunes*) realizan funciones como la formación de agentes educativos o la promoción de iniciativas para la innovación educativa. En Cataluña, los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), se encargan de la dinamización educativa de la zona en que están ubicados, realizando tareas para la formación permanente del profesorado, especialmente las relativas a la actualización en la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En Castilla-La Mancha, los Centros Territoriales de Orientación, Atención a la Diversidad e Interculturalidad (CTROADI) elaboran y difunden recursos para la dinamización de la orientación de su sector, proporcionando materiales y asesoramiento de apoyo a la convivencia en los centros, teniendo en cuenta la diversidad tanto cultural como educativa.

En los centros de Educación Secundaria de Navarra conviven hasta tres estructuras de orientación, con una gran especialización en sus funciones. Los **Departamentos de Orientación** realizan tareas relativas a la detección de necesidades educativas y al asesoramiento al profesorado en medidas de atención a la Diversidad; los **Departamentos de Coordinación de la Acción Tutorial** se ocupan del desarrollo de Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académico y Profesional y de las Unidades de Apoyo Educativo; y por último, las **Unidades de Apoyo Educativo**, se encargan de promover la actualización y formación del profesorado.

1.2.3. Análisis comparado de las funciones de la Orientación en las distintas comunidades autónomas

La tabla 4 recoge las funciones que se atribuyen a las diversas estructuras de orientación en las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, ofreciendo de forma gráfica una información compleja y extensa de estas funciones.

Para la elaboración de la tabla se ha tomado como referencia la información de la legislación vigente en las Comunidades Autónomas³⁵. En este sentido, se ha contado con la limitación asociada a los documentos, por lo que existe la probabilidad de que algún tipo de información ligada a las funciones haya escapado a la exhaustividad del análisis y no figure en la tabla.

Para la redacción de las funciones, se ha intentado recoger la esencia de la expresión particular de la legislación de cada comunidad, tratando de mantener un nivel de concreción similar y equiparable. No obstante, puesto que algunas funciones podrían ser englobadas dentro de otras, se ha primado la importancia que se da en la legislación a estas funciones más que su peso conceptual. Como resultado de este proceso se han seleccionado nueve áreas que agrupan funciones relativas a orientación y asesoramiento, coordinación, desarrollo legislativo y de documentación del centro, prevención, diagnóstico, intervención educativa, docencia, innovación y formación de agentes educativos.

Estos bloques de contenido se desglosan en la primera columna. En las siguientes aparece la información de la que se dispone para cada Comunidad o Ciudad Autónoma, según la normativa vigente.

Al cruzar esta información, se añade un dato más: el servicio responsable de la función en la región. El tipo de estructura se identifica mediante los símbolos que aparecen en las celdas, cuyo significado se especifica a pie de tabla.

³⁵ Al final del capítulo se incluye un listado de las referencias legislativas.

De acuerdo con la tabla, existen tres funciones que se desarrollan de forma similar en la mayoría de las comunidades autónomas: **desarrollo legislativo y de documentación del centro, diagnóstico y docencia**.

Otra de las áreas cuyas funciones se recogen en mayor medida en la normativa autonómica es la de **asesoramiento**. La mayoría de las funciones de éste área se recogen en la mayor parte de las comunidades autónomas y son desempeñadas por múltiples estructuras. No obstante, es posible encontrar algunas funciones diferenciales que se dan sólo en un pequeño número de comunidades, como el asesoramiento al profesorado en aspectos didácticos, en aspectos relacionados con la prevención de la violencia y la convivencia escolar, en el ajuste educativo a las necesidades del alumnado con altas capacidades o en el desarrollo de programas de orientación para el alumnado y sus familias. Estas funciones se encuentran recogidas en la normativa de las comunidades de Castilla-La Mancha, Cataluña o Murcia, entre otras.

Aunque la **coordinación** está también muy presente en las funciones que aparecen en la normativa autonómica, su presencia no resulta tan unánime como en el caso del asesoramiento. Las funciones en las que se encuentran diferencias se refieren a la coordinación de grupos de trabajo para el diseño conjunto de criterios de intervención, el establecimiento de canales de comunicación entre las diversas instancias educativas o la gestión de la información relativa a un alumno cuando éste cambia de centro. La coordinación con asociaciones de padres y madres de alumnos se recoge exclusivamente entre las funciones a desarrollar por el Equipo Específico de Convivencia de la Región de Murcia.

Resulta interesante resaltar el peso diferencial que concede la legislación a las funciones que se engloban dentro de las áreas de **prevención** e intervención educativa. El diseño de estrategias preventivas para la efectiva integración social aparece únicamente en la legislación que establece las funciones de equipos específicos en las comunidades de Cataluña y Murcia. La puesta en marcha de planes de prevención se especifica como función también en Navarra. Otras funciones hacen referencia al diseño y desarrollo de planes de acogida, a la realización de pruebas de despistaje/*screening* en alumnos de nuevo ingreso –función que aparece únicamente en la normativa de la Comunidad Foral de Navarra–, la realización de campañas de sensibilización para la integración del alumnado o la prevención de conductas de riesgo y conflicto.

En el área de **intervención** sobresalen dos funciones diferenciales: el desarrollo de procesos y actividades que favorezcan la igualdad de oportunidades entre sexos –en la normativa de País Vasco– y la intervención específica en problemas conductuales y de convivencia, reflejada en las comunidades de Castilla-La Mancha, Región de Murcia y País Vasco.

TABLA 4. CUADRO DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA ORIENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON FUNCIONES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

| | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | Canarias | Cantabria | C. y León | C. Mancha | Cataluña | C. Valenciana | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | P. Vasco | La Rioja | Ceuta | Melilla |
|--|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|-------------|---------|--------|--------|---------|----------|----------|-------|---------|
| 1. ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Asesorar a la Administración Educativa | | | | | ○ | | ★ | ● | | | ◐ | | ● | | | ■◆ | | | |
| Asesorar a las Comisiones de Escolarización de la zona | | | | | ○ | | ◆ | ◐ | ● | | | | ● | | | ■◆ | | | |
| Asesorar y apoyar a otras estructuras de orientación de la zona | ●◐ | ●○ | | ◐ | | | ◆ | ●◐◆ | ● | | ★ | | ● | | | ■◆ | | | |
| Asesorar a equipos docentes y directivos de los centros | ● | ●■★ | ★ | ★ | ★ | ●■ | ★ | ●◐◆ | ●■★ | ◐ | ★ | ●■ | ●■ | | | ■◆★ | ★ | ★ | ★ |
| Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica | ●■ | ●■★ | ★ | ★ | ●■◐■ | ●■ | ■□ | ◐ | ●■★ | ■□ | ★ | ■□ | ★ | ●■ | ■▲▼ | ■◆★ | ★ | ★ | ★ |
| Asesorar a los Departamentos Didácticos | ●■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■□ | ◆◆ | ●■ | ■ | ■□ | ■ | ★ | ■ | | ■◆ | ■ | ■ | ■ |
| Asesorar al profesorado en medidas organizativas para la respuesta a necesidades educativas | | | | | | ●■ | ★ | ●◐◆ | | | | | ● | | | ■◆ | | | |
| Asesorar al profesorado en aspectos didácticos | | | | | | | ■□ | | ● | | | | ● | ■ | | ■◆ | | | |
| Asesorar al profesorado en el tratamiento de la diversidad del alumnado | ★ | ● | ●◐ | ●◐ | ● | ●◐□ | | ★ | ●◆ | ● | ●◐ | ●◐ | ● | ■◆ | ■◆ | ■◆●◐ | ●◐ | ●◐ | ●◐ |
| Asesorar al profesorado en el diseño de procedimiento de evaluación del proceso de E-A | ●■ | ●■ | ★ | ★ | ●■ | ★ | ●■ | ●◆ | ●■ | ★ | ★ | ★ | ●■ | ■▲ | ■◆ | ■◆★ | ★ | ★ | ★ |
| Asesorar al profesorado en la prevención y tratamiento de dificultades aprendizaje o n.e.e. | ★ | ●■ | ★ | ★◆ | ●■ | ★ | ●■ | ■□ | ●◆ | ●■ | ★ | ★ | ★ | ★ | ■◆▲ | ■◆★ | ★ | ★ | ★ |
| Asesorar al profesorado en los procesos de orientación y tutoría del alumnado | ●■ | ● | | | | | ■□ | ●◐◆ | | | ■□ | | | | | ■◆ | | | |
| Asesorar en la elaboración de programas para alumnos con problemas aprendizaje o n.e.e. | ★ | ●■ | ■ | ■ | ■ | ●■ | ■□ | ●■ | | ●■ | ■ | ★ | ■ | ★ | | ■◆ | ■ | ■ | ■ |
| Asesorar en la elaboración de programas para alumnos con problemas de aprendizaje | ●■ | ●■ | ■ | ■ | ■ | ●■ | ■□ | ●■ | | ●■ | ■ | ★ | ■ | ●■ | | ■◆ | ■ | ■ | ■ |
| Asesorar en la organización y funcionamiento de los refuerzos y apoyos especializados | ● | ● | | | | ●■ | ■□ | ●◆◆ | | | ■□ | | ● | ■ | | ■◆ | | | |
| Asesorar en medidas que mejoren la adaptación y convivencia escolar | ■ | ● | | | | | ★ | ◐ | | | | | ◐ | | | ■◆ | | | |
| Proporcionar al profesorado materiales, técnicas e instrumentos para la atención a la diversidad | ★ | ●■ | ■ | ■ | ■ | ●■ | ■□ | ◆ | ◆◆◆ | ●■ | ■ | ■ | ★ | ◆▲ | ◆ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Asesorar a los tutores en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial | ●■ | ●■ | ★ | ★ | ●■ | ■ | ■□ | ◆◆ | ●■ | ★ | ■□ | ★ | ●■ | | | ■ | ★ | ★ | ★ |
| Asesorar en la elaboración, desarrollo y evaluación de Plan de Atención a la Diversidad | ■ | ●■ | ■ | ■ | ■ | ●■ | ■□ | ■□ | ◆◆ | ■ | ■ | ■□ | ■ | ●■ | | | ■ | ■ | ■ |
| Asesorar en el seguimiento y atención a los alumnos con sobredotación intelectual | ● | | | | | ●■ | | | | | ■□ | | ● | | | | | | |
| Asesorar en propuestas de Educación Intercultural | | | | | | | ■□ | ◐ | | | | | ● | | | | | | |
| Asesorar en la utilización y la integración en el currículo de las TIC | | | | | | | | ◆◆ | | | | | ●◐○ | | | | | | |
| Asesorar en el análisis de la situación de riesgo o desventaja sociocultural de determinados alumnos/as | ● | | | | | ●■ | ■□ | ●◆ | ● | | ■□ | | ● | ■◆▲ | | | | | |
| Asistir a las reuniones de evaluación | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Colaborar en el desarrollo de programas de orientación para los alumnos y sus familias | | | | | | | | ●◆ | ● | | | | ● | | | | | | |
| Asesorar a las familias en su práctica educativa y sobre las posibilidades y recursos del entorno | ★ | ★ | ★ | ★◆ | ● | ★ | ●■ | ■□ | ◆◆ | ● | ★ | ★ | ★ | ★ | ■◆▲ | ◆ | ★ | ★ | ★ |
| Asesorar de forma personalizada al alumnado en orientación personal, académica y profesional | | | | | | | ■□ | ◆◆ | ● | | ■□ | | ● | ■ | ■ | ■ | | | |

- ★ Todos los servicios
- Equipos de Sector
- ◐ Equipos Específicos
- Equipos de Atención Temprana

- Departamento de Orientación
- Unidades de Orientación
- ◆ Orientador/a
- ◇ Maestro/a, consultor interno

- ▲ Unidades de Apoyo Educativo
- ▼ Departamento de Coordinación
- ◆ Centros de Asesoramiento
- ◆ Centros de recursos específicos

TABLA 4. CUADRO DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA ORIENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON FUNCIONES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

| | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | Canarias | Cantabria | C. y León | C. Mancha | Cataluña | C. Valenciana | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | P. Vasco | La Rioja | Ceuta | Melilla |
|---|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|-------------|---------|--------|--------|---------|----------|----------|-------|---------|
| Elaborar el Consejo Orientador para el alumnado al finalizar la ESO | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ |
| Mantener entrevistas con el alumnado | ★ | ■ | ■ | ■ | | | | ◆ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ |
| 2. COORDINACIÓN | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinación con la Administración y la Inspección Educativa | | | | | | | ■□◆ | ◆ | ●■ | | | | ●●○ | | | | | | |
| Coordinación y dinamización de y con los centros educativos del sector y otras instituciones educativas | ★ | ○ | ■ | ■ | ●■ | ●■□ | ● | ■□◆ | ● | ■ | ●■ | ● | ■ | ★ | ◆◆ | ■◆ | ■ | ■ | ■ |
| Colaborar y coordinarse con otras estructuras de orientación de la zona | ●◆ | ★ | ■ | ■◆ | ★ | ★○ | | ■□◆ | ◆ | | ■ | ● | ■ | ★ | ◆◆ | ■◆ | ■ | ■ | ■ |
| Coordinar las actividades de orientación en los centros educativos | ● | ●■ | ●■ | ◆ | ■ | ■ | | ■□ | ◆ | ●■ | ● | ■□ | ● | ●■ | ▲ | ■ | ● | ● | ● |
| Mantener reuniones periódicas con el Equipo Directivo, los Departamentos Didácticos y la CCP | ● | | ■ | ■ | | ●□ | | ●◆ | | ■ | | ■ | ■ | ▲ | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Coordinar grupos de trabajo para la elaboración de criterios de intervención | | ● | | | | | | ●◆ | | | | ■□ | ● | ● | ▲ | | | | |
| Asegurar la continuidad educativa facilitando las transiciones entre las etapas | ★ | | ● | ● | | | ●■ | ■□ | ● | ● | ● | ■□ | ● | ● | ▲ | | ● | ● | ● |
| Contribuir a la buena relación entre los diferentes agentes educativos | | ● | | | | | | ●◆ | | | | | ● | ● | ▼ | ◆ | | | |
| Establecer canales de comunicación entre las diversas instancias educativas | | | | ● | | | | ● | | | | ■□ | ● | ■ | | ◆ | | | |
| Promover la cooperación entre Escuela y Familia | | | ● | ●◆ | ● | ●□ | ●■ | ■□ | ●◆◆ | ● | ● | ■□ | ● | ● | ▲ | ◆ | ● | ● | ● |
| Mantener entrevistas con las familias | ★ | ●■ | ★ | ★ | ●■ | ●■□ | ●■ | ■□ | ●◆◆ | ●■ | ★ | | ★ | ●■ | ▲ | ◆ | ★ | ★ | ★ |
| Colaborar con organizaciones sociales implicadas en el proceso educativo del alumnado | | | | | | | ■□◆ | ◆ | | | | ● | | ● | ■ | ◆ | | | |
| Colaborar con otras estructuras de orientación de la zona en la valoración de alumnos con n.e.e. | ● | | | | | | | ●◆ | | | | ● | ● | ● | ◆◆ | ◆ | | | |
| Coordinar la derivación a los servicios sociales y sanitarios que necesiten los alumnos | ● | ● | ● | ◆ | | | ●■ | ●◆ | | ● | ● | ● | ● | ● | ◆ | ◆ | ● | ● | ● |
| Coordinar el trabajo con centros de Educación Especial | ● | ● | | | | | | ●◆ | | | | | ● | ◆ | ▲ | | | | |
| Mantener relaciones con otros profesionales de apoyo: logopedas, fisioterapeutas, etc. | ★ | ● | ● | ● | | | ●■ | ●◆ | | ● | ● | ● | ● | ▲ | | ◆ | ● | ● | ● |
| Coordinar el trabajo del profesorado que trabaja con alumnos con n.e.e. | | | ◆ | | | | | | | | | | ● | | | | | | |
| Facilitar información relativa a un alumno cuando éste cambia de centro o etapa | | | | | | | | ● | | | ■□ | | ● | ■ | | | | | |
| Coordinarse con asociaciones de padres | | | | | | | | | | | | | ● | | | | | | |

- ★ Todos los servicios
- Equipos de Sector
- ◆ Equipos Específicos
- Equipos de Atención Temprana
- Departamento de Orientación
- Unidades de Orientación
- ◆ Orientador/a
- ◇ Maestro/a, consultor interno
- ▲ Unidades de Apoyo Educativo
- ▼ Departamento de Coordinación
- ◆ Centros de Asesoramiento
- ◆ Centros de recursos específicos

TABLA 4. CUADRO DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA ORIENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON FUNCIONES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

| | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | Canarias | Cantabria | C. y León | C. Mancha | Cataluña | C. Valenciana | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | P. Vasco | La Rioja | Ceuta | Melilla |
|---|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|-------------|---------|--------|--------|---------|----------|----------|-------|---------|
| 3. DESARROLLO LEGISLATIVO Y DE DOCUMENTACIÓN DEL CENTRO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Colaborar en los procesos de elaboración, desarrollo y actualización del PEC y PCC | ●■ | ★○ | ★ | ★ | ■ | ■ | ●■ | ● | ●■ | ●■ | ■□◆ | ★ | ●■ | ■▲▼ | | ★ | ★ | ★ | |
| Participar en la elaboración y actualización de la PGA | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ● | ●■ | ■ | ■□ | | ■ | ●■ | ■▲ | | ■ | ■ | ■ |
| Participar en la planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Orientación del Centro | ■ | | | ◆ | | | | ■□ | ● | | | | | ● | ■ | ■ | | | |
| Colaborar en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad | ●■ | ★○ | ★ | ★ | ■ | ●■□ | ■ | ■□◆◆ | ■ | ●■ | | | ★ | ●■ | ■ | | ★ | ★ | ★ |
| Colaborar en la elaboración del Plan de Orientación Académica y Profesional | ■ | ■ | ■ | ■ | ●■ | ●■□ | | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■▲▼ | | ■ | ■ | ■ |
| Colaborar en la elaboración del Plan de Acción Tutorial | ●■ | ★ | ★ | ★ | ●■ | ●■□ | | ◆ | ●■ | ●■ | | | ★ | ●■ | ■▲▼ | ■ | ★ | ★ | ★ |
| Colaborar en la elaboración del Plan de Convivencia | ■ | ● | | | | | | ■□ | | | | | | ● | | | | | |
| Colaborar con la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) | ●■ | ★ | ★ | ★◆ | ■ | ■ | ●■□ | | ●■ | ●■ | | | ★ | ●■ | ■▲▼ | | ★ | ★ | ★ |
| Colaborar en los diferentes pasos de la concreción curricular | ★ | ★ | ★ | ★◆ | ●■ | ●■□ | ●■ | ■□◆ | ●■ | ●■ | | | ★ | ●■ | | | ★ | ★ | ★ |
| Elaborar la Memoria final de curso | ● | ● | | | | ●■□ | | ● | | ● | | | | ● | ■▲ | ■◆ | | | |
| Elevar a la Consejería el plan anual de actuación y la memoria final | ★ | ■ | ●■ | ●■ | ★ | | ■ | | ■ | ●■ | | | ●■ | ●■ | ■▲◆ | ■◆ | ●■ | ●■ | ●■ |
| Recoger por escrito todas las acciones en marcha como guía para futuros profesionales | | | | | | | | | | | | | | | | ◆ | | | |
| Resolver las reclamaciones del alumnado atendido por la estructura correspondiente | | | | | | | | | | | | | | | ■ | | | | |
| Participar en el desarrollo y revisión de los planes estratégicos de la Consejería | | | | | | | | ■□●◆ | | | | | | | | ◆ | | | |
| Diseñar, desarrollar y evaluar programas para intervenciones específicas | | | | | | | | ● | | | | ■□▶ | | | ■ | ◆ | | | |
| 4. PREVENCIÓN | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaborar un plan de prevención | | | | | | | | | | | | | | | ■ | | | | |
| Elaborar protocolos de actuaciones ante distintos problemas educativos | | ○ | | | ● | □ | ●■ | | | | | | | ● | ■▲ | | | | |
| Intervenir tempranamente en los casos de alto riesgo detectado o n.e.e. | ★ | ●■ | ★ | ★ | ■ | ■ | ●■ | | ■ | ●■○ | ■□◆ | ★ | ●■ | ●■ | ▲◆ | | ★ | ★ | ★ |
| Prevenir el abandono del sistema educativo y la inadaptación escolar | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■□▶ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ◆ | | ■ | ■ | ■ |
| Diseñar estrategias para la efectiva integración social | | | | | | | | ▶ | | | | | ▶ | | | | | | |
| Recabar información de otros centros en los que los alumnos hayan estado escolarizados | ★ | ●■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ |

★ Todos los servicios

● Equipos de Sector

▶ Equipos Específicos

○ Equipos de Atención Temprana

■ Departamento de Orientación

□ Unidades de Orientación

◆ Orientador/a

◇ Maestro/a, consultor interno

▲ Unidades de Apoyo Educativo

▼ Departamento de Coordinación

◆ Centros de Asesoramiento

◆ Centros de recursos específicos

TABLA 4. CUADRO DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA ORIENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON FUNCIONES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

| | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | Canarias | Cantabria | C. y León | C. Mancha | Cataluña | C. Valenciana | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | P. Vasco | La Rioja | Ceuta | Melilla |
|---|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|-------------|---------|--------|--------|---------|----------|----------|-------|---------|
| Asesorar y colaborar en la puesta en marcha de un plan de acogida | | | | | | | | ▷ | | | | | | | | | | | |
| Preparar jornadas de acogida para facilitar la adaptación del alumnado de nuevo ingreso | ■ | | | | | | ■ | ▷ | | | | | ○ | | | | | | |
| Asesorar al profesorado para la detección de dificultades educativas | ● | ● | ○ | ■ | ■ | ■ | □ | ● | ■ | ■ | | ■ | ● | ■ | ▲ | ◆ | ■ | ■ | ■ |
| Pasar pruebas de despistaje/screening a los alumnos incorporados al centro | | | | | | | | | | | | | | | ▲ | | | | |
| Establecer criterios para la puesta en marcha de apoyos y/o refuerzos | ● | ■ | ★ | ★ | ■ | ■ | ■ | ◆ | ■ | ★ | ■ | ★ | ● | ■ | ▲ | ◆ | ★ | ★ | ★ |
| Proponer a la CCP un Plan de Convivencia | | | | | | | ■ | □ | | | | | | | | | | | |
| Realizar campañas de sensibilización para la promoción de valores y la integración de todo el alumnado | | | | | | | ■ | □ | ● | | | | | | | | | | |
| Colaborar en la prevención de conductas de riesgo y conflicto entre el alumnado | ■ | | | | | | ■ | □ | ▷ | ◆ | | | ▷ | ◆ | | ■ | | | |
| 5. DIAGNÓSTICO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinar los procesos de valoración y evaluación del alumnado | | | | | | | | ■ | □ | ● | ◆ | | ▷ | | ■ | ▲ | ◆ | | |
| Realizar evaluaciones psicopedagógicas | ★ | ★ | ★ | ★ | ◆ | ● | ■ | ■ | □ | ● | ■ | □ | ● | ◆ | ● | ★ | ■ | ■ | ■ |
| Elaborar el informe psicopedagógico y la propuesta de escolarización a los alumnos que lo requieran | ★ | ● | ○ | ★ | ★ | ■ | ● | □ | ○ | ■ | □ | ● | ◆ | ● | ★ | ■ | ▲ | ◆ | ◆ |
| Detectar necesidades lo más tempranamente posible para poder intervenir | ★ | ● | ■ | ■ | ■ | ● | □ | ■ | ◆ | | ● | ■ | ■ | ● | ○ | ■ | ▲ | ◆ | ◆ |
| Detectar las condiciones personales y sociales que facilitan o dificultan el proceso de E-A | ★ | ● | ■ | ■ | ■ | ● | □ | ■ | ◆ | | ● | ■ | ■ | ● | ○ | ■ | ▲ | ◆ | ◆ |
| Detectar las necesidades y recursos del sector | | | | | ● | | ● | | ● | | | | ▷ | ● | ○ | ◆ | | | |
| Estudiar y valorar las necesidades educativas del alumnado | | | | | | | | ● | ◆ | | | ▷ | ● | ○ | ◆ | | | | |
| Establecer junto con los docentes y la CCP criterios de evaluación para alumnos con n.e.e. | | | | | | | | ◆ | | | | | | ● | | | | | |
| Realizar dictámenes de escolarización del alumnado | ● | ● | ● | ● | ◆ | ● | □ | ○ | ● | ■ | ● | | ● | ● | | | ● | ● | ● |
| 6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Colaborar con el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades del alumnado. | ■ | | | | ● | ● | ■ | ● | ▷ | ◆ | | | ● | | ◆ | | | | |
| Elaborar un mapa de necesidades educativas del sector | | ■ | ■ | ■ | ● | ■ | ■ | ▷ | ■ | ■ | | ■ | ● | ■ | ◆ | | ■ | ■ | ■ |
| Colaborar en el diseño, elaboración, sensibilización, difusión y seguimiento de programas educativos | | | | | ● | | | | | ● | | ▷ | | | | ◆ | | | |
| Prevenir la aparición de n.e.e. interviniendo tempranamente en circunstancias "de riesgo" | ★ | | ● | ● | | | | | | ● | ● | ○ | ▷ | ● | ◆ | | ● | ● | ● |
| Atención individualizada y seguimiento de alumnos con n.e.e. | ● | ● | ▷ | ★ | ★ | ◆ | ● | ■ | □ | ● | ◆ | ● | ★ | ▷ | ★ | ● | ▲ | ◆ | ★ |
| Planificar actuaciones de Compensación Educativa | ● | ■ | ■ | ■ | ● | ■ | ● | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ● | | | ■ | ■ | ■ |

- ★ Todos los servicios
- Equipos de Sector
- ▷ Equipos Específicos
- Equipos de Atención Temprana
- Departamento de Orientación
- Unidades de Orientación
- ◆ Orientador/a
- ◇ Maestro/a, consultor interno
- ▲ Unidades de Apoyo Educativo
- ▼ Departamento de Coordinación
- ◆ Centros de Asesoramiento
- ◆ Centros de recursos específicos

TABLA 4. CUADRO DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA ORIENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON FUNCIONES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

| | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | Canarias | Cantabria | C. y León | C. Mancha | Cataluña | C. Valenciana | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | P. Vasco | La Rioja | Ceuta | Melilla |
|---|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|-------------|---------|--------|--------|---------|----------|----------|-------|---------|
| Programar y realizar actividades educativas de apoyo y complementarias | ●■ | ●● | ●● | ●● | | | ●■ | | | | ●● | ●● | | | ■▲ | | ●● | ●● | ●● |
| Colaborar en el diseño y desarrollo de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) | ★ | ●■ | ■ | ■ | ●○■ | ●■ | | ◆ | ●■ | ■ | | ■ | ●■ | ■▲ | ◆ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Proponer modalidades de escolarización en función de las características del alumnado | ★ | ●■ | ★ | ★ | ●○■ | ●■ | □■ | ◆ | ●■ | ★ | ■ | ★ | ●■ | ■▲ | ◆ | ◆ | ★ | ★ | ★ |
| Planificar la elaboración y desarrollo de los programas de Diversificación Curricular | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de Garantía Social | ●■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | ■ |
| Intervenir en las dificultades de aprendizaje | ●■ | ●■ | ■ | ■ | ●■ | ■ | ●■ | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | ■ |
| Colaborar en la mejora de los procesos de E-A. Actividades didácticas y pedagógicas | ●■ | ●■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ◆ | ■ | ■ | ■ |
| Colaborar con el tutor en decisiones sobre evaluación y promoción del alumnado | ●■ | ● | | ◆ | ■ | ●□■ | | □■ | | | | ■ | ●■ | ■▲ | | | | | |
| Elaborar la propuesta de Plan de Orientación y Acción Tutorial | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ●■ | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Colaborar con las instituciones con competencias en la resolución del absentismo escolar | | ●■ | ■ | ◆ | ●■ | ■ | ● | □■ | ●) | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Diseñar procesos y actividades que favorezcan la igualdad de oportunidades entre sexos | | | | | | | | □■ | | | | | ● | | | ■ | | | |
| Intervenir en la solución de problemas conductuales y de convivencia | | | | | | | | □■ | | | | | ● | | | ■ | | | |
| 7. DOCENCIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Impartir las horas de docencia que les sean asignadas | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □■ | | ◆ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 8. INNOVACIÓN EDUCATIVA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Colaborar con los centros escolares en el diseño de proyectos de formación e innovación | | | | | | | □■ | ◆ | | | | | | | ◆ | ◆ | | | |
| Sensibilizar a la comunidad educativa ante los programas que se están desarrollando | | | | | | | | ◆ | ◆ | | | | | | | ◆ | | | |
| Llevar a cabo trabajos de innovación e investigación educativa | | | | | ●● | | | ● | | | ● | | | | | | | | |
| Investigar y proponer innovaciones metodológicas en diferentes áreas de contenido | | | | | ●● | | | ◆ | | | | | | | ◆ | ◆ | | | |
| Impulsar al profesorado a la participación en programas de investigación e innovación educativa | | | | | | | | ◆ | ◆ | | ■ | | ● | ◆ | ◆ | ◆ | | | |
| Crear seminarios y grupos de trabajo para dar respuestas innovadoras a demandas | | | | | | | | ◆ | | | | | | | | ◆ | | | |
| Canalizar, adecuar y dar respuesta a las demandas de innovación en el aula | | | | | | | | ●) | | | | | | | | ◆ | | | |
| Analizar y valorar los recursos disponibles en el mercado para la atención del alumnado | ★ | | | | | | ◆ | ◆ | | | | | ● | ◆ | ◆ | | | | |
| Elaborar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa y psicopedagógica | ●■ | ■ | ●■ | ●■ | ■ | ■ | ●■ | ◆ | ◆ | ■ | ●■ | ●■ | ●■ | ○ | ◆ | ◆ | ●■ | ●■ | ●■ |
| Recopilar, desarrollar y difundir programas para la atención a necesidades específicas | ● | | | ◆ | | | ◆ | ●◆ | ◆ | | ● | ● | ● | ◆ | ◆ | ◆ | | | |
| Colaborar en la elaboración y difusión de software específico | ● | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinar planes de sector para la utilización de las TIC | | | | | | | | ◆ | | | | | | | | | | | |
| Evaluar periódicamente el trabajo de la propia estructura de orientación | | | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | | |
| Mantener actualizado un fondo de recursos documentales, bibliográficos y técnicos de orientación | | | | | | | ◆ | ●◆ | | | | | | ◆ | ◆ | | | | |
| Facilitar el acceso a información especializada para el desarrollo de la Orientación | | | | | | | ◆ | ●◆ | | | ● | | | ◆ | ◆ | | | | |
| Elaborar estudios, informes y propuestas para la atención de alumnos con n.e.e. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

★ Todos los servicios

● Equipos de Sector

● Equipos Específicos

○ Equipos de Atención Temprana

■ Departamento de Orientación

□ Unidades de Orientación

◆ Orientador/a

◇ Maestro/a, consultor interno

▲ Unidades de Apoyo Educativo

▼ Departamento de Coordinación

◆ Centros de Asesoramiento

◆ Centros de recursos específicos

TABLA 4. CUADRO DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA ORIENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON FUNCIONES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

| | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | Canarias | Cantabria | C. y León | C. Mancha | Cataluña | C. Valenciana | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | P. Vasco | La Rioja | Ceuta | Melilla | |
|--|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|---------------|-------------|---------|--------|--------|---------|----------|----------|-------|---------|---|
| 9. FORMACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinar los planes de formación de agentes educativos del sector | | | ● | ● | | | | | | | | ● | ● | | ◆ | ◆ | ● | ● | ● | |
| Colaborar en los procesos de formación de los profesionales de la educación del sector | ● | | | | ● | | | | ◆ | | | ● | ● | | | ◆ | | | | |
| Contribuir a la formación específica de los profesionales del Departamento de Orientación | | | | | | | | | ◆ | ● | | ● | | | ■ | ▲ | ◆ | | | |
| Canalizar, adecuar y dar respuesta a las demandas de formación del profesorado | | | | | | | | | ● | | | ● | | | ◆ | ◆ | ◆ | | | |
| Promover la actualización científica y didáctica del profesorado | | | | | ● | | | | ◆ | | | | | | ■ | ▲ | ◆ | | | |
| Elaborar de documentos para la formación de profesionales | ● | ■ | ▶ | | | | | ◆ | | | | | | | | | | | | |
| Proporcionar al profesorado técnicas y materiales para el desarrollo de la función tutorial | ● | ■ | ● | | | | | | ◆ | ● | | | | | ■ | ▲ | | | | |
| Colaborar en el desarrollo de programas formativos para las familias de los alumnos | | ● | ● | ● | ● | | ● | ■ | | ● | | ● | ● | ● | ■ | ▲ | | ● | ● | ● |
| Impartir formación en el área que corresponda | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ◆ |
| Canalizar el intercambio de experiencias entre el profesorado de centros del sector | | | | | | | | | ◆ | | | | | ● | ● | | | | | ◆ |
| Difundir normativas y criterios de actuación de las Administraciones | | | | | | | | ◆ | | | | | | | | ◆ | | | | |

- ★ Todos los servicios
- Equipos de Sector
- ▶ Equipos Específicos
- Equipos de Atención Temprana

- Departamento de Orientación
- Unidades de Orientación
- ◆ Orientador/a
- ◇ Maestro/a, consultor interno

- ▲ Unidades de Apoyo Educativo
- ▼ Departamento de Coordinación
- ◆ Centros de Asesoramiento
- ◆ Centros de recursos específicos

Una de las áreas en que se aprecian mayores diferencias entre las funciones establecidas por la normativa es la de **innovación**. En este área destacan especialmente cuatro comunidades autónomas: Cataluña, Navarra, País Vasco y Castilla-La Mancha. Las funciones se refieren al diseño, desarrollo e investigación de nuevos materiales, metodologías o recursos innovadores, así como a su difusión y a la coordinación de la formación de distintos profesionales en los mismos.

Por último, también se encuentran importantes diferencias en la forma como las distintas comunidades abordan las funciones referidas a la **formación de agentes educativos** desde la legislación. Estas funciones son desarrolladas en su mayoría por estructuras externas a los centros salvo en el caso de Navarra, donde también intervienen estructuras internas como las Unidades de Apoyo Educativo. Se aprecia un importante contraste en los destinatarios de esta formación: se encuentra un mayor número de funciones relativas a la formación de las familias, mientras que las funciones referidas a la formación del profesorado son menores en número, pero más específicas.

1.3. Organización de la orientación en la universidad

Al contrario de lo que ha ocurrido en los niveles educativos no universitarios, el proceso de institucionalización e incorporación de la orientación en los niveles universitarios ha tenido una escasa tradición en España.

Como se ha comentado con anterioridad, uno de los rasgos definitorios de la orientación educativa es su continuidad a lo largo de toda la vida adulta y profesional. El proceso orientador no finaliza al término de la educación obligatoria sino que debe prolongarse durante la realización de otros estudios –en su caso, universitarios– y del periodo laboral de la persona. Sin embargo, las universidades no siempre lo han contemplado de esta forma y, por tanto, no incluyen elementos de orientación en los programas de estudio.

Existe una divergencia entre las publicaciones sobre orientación en la universidad y lo que realmente se refleja en la legislación y en la práctica. Son muchos los autores y autoras que han documentado la necesidad y la importancia de la orientación en la universidad (Sánchez García, 1999; Toscano Cruz, 2001; Álvarez Rojo, 2001; González López y Martín Izard, 2004). Estos estudios e investigaciones destacan algunos factores (incremento de las tasas de abandono y repetición, desinformación y desorientación académica y profesional, desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mundo del trabajo, etc.) que demandan la creación de servicios de orientación que al tiempo que contribuyen a una mejor inserción y desarrollo profesional, consigan aumentar la calidad de la enseñanza universitaria.

En España se comenzó a practicar la orientación universitaria en los Centros de Orientación, Información y Empleo (COIE), creados en las universidades madrileñas en los años 70 y que, en la actualidad, se encuentran establecidos en casi todas las universidades españolas, aunque con diferentes denominaciones. Estos centros se crearon con el objetivo de servir de puente entre el alumnado que finalizaba sus estudios y el mundo profesional (Sánchez García, 1999). Las acciones y experiencias que se han llevado a cabo en los COIEs han puesto de manifiesto la necesidad de orientación entre los universitarios. En concreto, cinco son los ámbitos en los que, a juicio de varios autores, el alumnado universitario debe ser orientado (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo, García García y Guardia, 2004):

- *Académico*: elección de materias optativas o itinerarios formativos de postgrado, ayuda para mejorar su trabajo intelectual y sus estrategias de estudio, etc.
- *Profesional*: conocimiento de salidas profesionales, puestos y perfiles profesionales, la situación del mercado laboral, habilidades y destrezas necesarias para lograr un empleo adecuado a la formación recibida, etc.
- *Personal*: orientación sobre las metas y retos personales, la autoestima, los intereses, el planteamiento personal de la vida, etc.
- *Social*: información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, etc.
- *Administrativa*: información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, ayudas al estudiante, etc.

En resumen, tal como han recogido muchos autores se puede concluir que la orientación en la universidad es necesaria (Campoy y Pantoja, 2000; Hernández e Ibáñez, 2001; Sánchez García, 1998 y 1999), ya que el alumnado universitario necesita orientación, tanto profesional como académica y personal, y demanda este tipo de servicio. Además, la orientación es un factor de calidad en los centros universitarios como han mostrado diversas investigaciones (Álvarez Rojo, 2001; González López y Martín Izard, 2004). Por otra parte, la proximidad de la convergencia europea en el ámbito universitario, que reclama una enseñanza más tutorizada, pone de manifiesto la relevancia que en un futuro próximo va a tomar la orientación universitaria.

1.3.1. Desarrollo de la orientación en la universidad

La primera mención a la orientación en la universidad en la legislación española se recoge en la Ley General de Educación de 1970, concretamente en sus artículos 32, 37 y 127.2, donde se hace referencia explícita al régimen de tutorías y a la presta-

ción de servicios de orientación profesional dirigidos al empleo. No obstante, esta referencia inicial sufre un estancamiento debido a que los servicios de orientación no comienzan a extenderse a las universidades hasta la década de los 80. En la actualidad, continúa sin tener una mención explícita en la legislación universitaria, aun cuando la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 establece, en su artículo 46.2.e., el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores como uno de los derechos de los estudiantes.

En 1973 se crea la Fundación Universidad-Empresa por iniciativa de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, en colaboración con cuatro Universidades madrileñas (Complutense, Autónoma, Politécnica y UNED), con la finalidad de proporcionar un acercamiento entre la Universidad y la empresa, debido a que la tasa de desempleo de los universitarios es entonces muy alta. Por iniciativa de esta fundación se comienzan a constituir los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE). El primero se crea en 1975 en la Universidad Politécnica de Madrid, extendiéndose después a todo el territorio nacional. Los primeros COIE son fruto de unos convenios de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y las Universidades.

Los COIE se integran dentro de las Universidades como oficinas delegadas del INEM, a las que éste debía aportar un técnico de empleo y, si sus dotaciones lo permitían, uno o dos administrativos. Su misión consiste entonces en aconsejar y ayudar a los graduados universitarios para buscar el primer empleo y dar orientación sobre dónde poder ejercer los conocimientos y formación recibidos (Sánchez García, 1999). Sus funciones son por tanto las de información, asesoramiento individual, prospección laboral y colocación de los recién graduados.

En la década de los 80 y 90 comienza un periodo de transformación de todo el sistema educativo y la orientación es considerada como un factor de calidad de la enseñanza. Esta corriente se irá extendiendo progresivamente al ámbito universitario. Sin embargo, la Ley de Reforma Universitaria de 1983 se olvida nuevamente de la orientación y la tutoría (Pantoja, 2004). En cualquier caso, a partir de mediados de los años 80 los COIE entran en un periodo de reformas, pasando de ser oficinas delegadas del INEM a depender de los consejos sociales o de otras unidades de la estructura universitaria.

Los servicios de orientación en las Universidades han ido evolucionando a lo largo de los años sufriendo modificaciones que afectan tanto a su naturaleza institucional, como a sus objetivos y actividades. Estos servicios se han extendido a casi todas las universidades españolas, ya no dependen administrativamente del INEM y sus acciones se dirigen a la inserción, información y orientación profesional y no a la colocación directa. Muchas veces sin embargo, sus actividades se ven reducidas a la

gestión de prácticas en empresas a través de convenios y a la gestión de bolsas de trabajo, debido a la falta de recursos económicos y humanos.

Por todo ello, la orientación universitaria en España lleva un cierto retraso, tanto si la comparamos con su desarrollo en los niveles educativos previos, como en relación a la evolución alcanzada en niveles universitarios en otros países europeos de nuestro entorno.

Para finalizar, y a modo de recapitulación del desarrollo histórico de la orientación en la Universidad en España, se recogen las aportaciones de Echeverría, Figuera y Gallejo (1996), que a partir de diversas experiencias, distinguen tres fases en el establecimiento de los servicios de orientación universitaria:

- *Primera fase:* Sensibilización institucional. Realización de estudios de necesidades de orientación en la Universidad, como fase previa a la propuesta de un modelo de servicio que se ajuste a las características de la institución.
- *Segunda Fase:* Fase de iniciación. En algunos centros surgen propuestas concretas de organización de los servicios de orientación, como la de Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990) para la UNED. En ocasiones, estas propuestas se acompañan de la planificación de determinadas intervenciones.
- *Tercera Fase:* Fase de consolidación. Existen algunas iniciativas más consolidadas que sin duda representan un avance de lo que será la realidad de la orientación universitaria en España, por ejemplo, la creación del Departamento de Orientación de la Universidad Jaume I de Castellón y la creación del sistema de orientación de la división de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Por lo que se refiere a la labor tutorial hay que decir que se trata de un aspecto asumido por todas las universidades, pero que apenas cuenta con evaluaciones para el seguimiento de resultados reales. En este sentido, el profesorado universitario prevé dentro de su horario de docencia, unas horas dedicadas a la tutoría. Sin embargo, las funciones concretas de la tutoría en la universidades, no están definidas (Pantoja, 2004). Este aspecto se encuentra en plena transición como consecuencia de los nuevos compromisos que España adquirió en relación con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

De acuerdo con el EEES el profesor universitario adquiere nuevas funciones de guía, orientación y asesoramiento en los procesos de aprendizaje. En consonancia con ello y tal como han puesto de manifiesto varios autores, la dimensión orientadora y tutorial es un elemento crucial en el actual contexto universitario por los siguientes motivos (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo, García García y Guardia, 2004):

- La masificación de la universidad hace que el alumno se sienta desatendido y despersonalizado. El estudiante necesita un interlocutor válido representante de la institución, a quien dirigirse en sus problemas y necesidades.

- La complejidad organizativa y estructural de la universidad conlleva que el estudiante se sienta perdido y necesite de alguien que le oriente y ayude a entender, a ubicarse y a elegir convenientemente.
- El currículum universitario es abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos por lo que se precisa una orientación para elegir adecuadamente.
- La tasa de fracaso o abandono de los universitarios españoles es uno de las mayores en Europa en parte debido a la falta de conocimiento en el momento de elección de los estudios. Una adecuada atención tutorial, previa a los estudios universitarios y durante éstos, podría paliar esta situación.
- A la universidad se le va a exigir determinados niveles de calidad, entendida no sólo como eficacia, sino también como eficiencia y funcionalidad. Estos niveles no se alcanzarán si no se contempla la satisfacción y estima del alumnado, si no se producen unas relaciones interpersonales adecuadas, de cercanía, ayuda y comunicación.
- Los universitarios y universitarias están sometidos en la actualidad a problemas complejos como las dificultades de inserción laboral, el abandono de los estudios, las crisis emocionales y afectivas, etc. Ante ello pueden ser convenientes nuevos canales de comunicación y la existencia de profesionales que aporten un consejo adecuado.
- El perfil del estudiante universitario es muy diverso y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ajustarse a sus características diferenciales.
- La concepción del crédito europeo (ECTS) como la medida del trabajo del estudiante conlleva el apoyo para un aprendizaje que en gran parte ha de ser autónomo y que sin la debida orientación puede llevar al desaprovechamiento o a la falta de optimización del tiempo de estudio.

Todas estas cuestiones muestran la conveniencia del afianzamiento en la Universidad española de la función tutorial, hasta ahora infrutilizada. Los nuevos retos y exigencias sociales la han convertido en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la educación superior.

1.3.2. Propuestas de modelos de Orientación universitaria

Pese a la falta de institucionalización de sistemas de orientación en la universidad que traten todas las áreas de atención demandadas por los estudiantes, existen varias propuestas sobre el modo de organizar los servicios de orientación de en diferentes universidades. Constituyen un ejemplo propuestas como la de Pantoja (2004), la de Salmerón (2001), la de Echeverría y Rodríguez Espinar (1989) para Universidad de

Barcelona, la de Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990) para la UNED o la del propio COIE (1993) para la Universidad Complutense de Madrid. En algunos casos se trata de modelos teóricos que finalmente han sido implementados por las universidades y en otras, de propuestas que se concretan en el marco de recursos y necesidades de las universidades para las que se diseñan.

Pantoja (2004) propone un modelo de orientación en la universidad que consta de tres niveles, similar al de las etapas no universitarias:

- *Servicio de Orientación Educativa, Personal y Profesional (SOEPP)*, que consta de los siguientes servicios: información y asesoramiento personal, académico y profesional al estudiante; formación e inserción laboral (deriva de las necesidades detectadas en los servicios anteriores); e investigación, evaluación y seguimiento de las necesidades detectadas.
- *Departamento de Orientación*, formado por los tutores de titulación, una representación de los profesores tutores y el coordinador de los alumnos tutores, además de personal especializado en orientación. Es un vínculo de conexión con el SOEPP.
- *Tutores*. Son profesores y profesoras tutores con un papel de consultor y enlace con el departamento de orientación y, en colaboración con las alumnas y los alumnos tutores, deben llevar a cabo la atención individual y grupal del alumnado que tienen asignado. Normalmente desarrollarán sus funciones mediante consultas y asesoramiento de los especialistas en orientación del departamento.

Se trata de una propuesta teórica que surge en el marco de la Universidad de Jaén (Campoy y Pantoja, 2000; Pantoja y Campoy, 2001) a partir de la cual la Universidad de Jaén ha creado y regulado un gabinete de orientación universitaria en sus estatutos (Decreto 230/2003 de 29 de Julio, artículo 73), con la finalidad de mejorar la integración y el aprovechamiento académico por parte de sus estudiantes. Además, se ha creado la figura del tutor o tutora de titulación, con funciones de orientación y asesoramiento dirigidas tanto a los estudiantes de la titulación como a los estudiantes preuniversitarios.

Por su parte, Salmerón (2001) desde la Universidad de Granada, reflexiona sobre la necesidad de crear un Servicio de Orientación Universitaria para tratar sobre múltiples aspectos como por ejemplo:

- Orientación para la transición del bachillerato a la universidad.
- Orientación para la acogida.
- Atención a la diversidad de estudiantes.
- Planes de acción Tutorial por titulaciones.
- Orientación profesional.

- Orientación académica.
- Orientación para el acceso al tercer ciclo.
- Actuaciones para la inserción laboral.
- Formación complementaria a estudiantes y profesorado.
- Satisfacción percibida por estudiantes, profesores y centros a través de análisis del impacto de las actividades desarrolladas.

Su propuesta se materializa en la creación del Gabinete de Orientación Universitaria como una estructura orgánica de la universidad cuya finalidad es optimizar las condiciones de los estudiantes para acceder a estudios superiores y mejorar el desarrollo de la carrera profesional. Las funciones se encaminarían al asesoramiento, formación e investigación con carácter preventivo y prospectivo. Uno de sus aspectos más innovadores es el de considerar que la orientación no debe realizarse sólo en el periodo universitario, sino que debe producirse también antes del acceso, en colaboración con los departamentos de orientación de los institutos de secundaria, y una vez finalizado el proceso para facilitar la inserción laboral de los titulados universitarios.

Echeverría y Rodríguez Espinar (1989) plantean un modelo de estructura organizativa para crear el servicio de orientación de la Universidad de Barcelona. En su opinión, a corto plazo, y para mejorar la eficacia de los modelos psicopedagógicos, surgirán modelos organizativos más sofisticados y con mayor componente informático, tanto en los sistemas escolares públicos y privados como en el mercado de trabajo.

Proponen que el Centro de Orientación Académica y Profesional (COAP), similar al COIE, se incorpore dentro de los servicios del vicerrectorado de estudiantes, y tenga la triple finalidad de responder a las necesidades académicas, profesionales y personales del alumnado universitario.

Este servicio tiene cinco áreas de trabajo prioritarias con una serie de funciones específicas:

- Evaluación e investigación prospectiva: detectar necesidades académico-profesionales, analizar la evolución del mercado laboral universitario, retroalimentar los servicios del centro y evaluar su gestión.
- Documentación e información profesional: recoger, seleccionar, crear y poner al servicio del estudiante información académico-profesional.
- Formación para la inserción: dotar al estudiante de las habilidades básicas para enfrentarse a su futuro académico profesional.
- Asesoría: ayudar de manera individualizada en cuestiones personales, académicas y profesionales.
- Bolsa de trabajo: conectar al estudiante con el mundo productivo.

Más tarde, en 1995, este servicio se transforma en el Sistema de Orientación Universitaria (SOU) que fue descrito por Echeverría, Figuera y Gallego (1996) como un sistema dirigido a todos los estudiantes, que actúa por programas para dar respuesta a las necesidades detectadas en sus centros formativos.

Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990) proponen otro modelo de orientación para la UNED según el cual las funciones de orientación no sólo recaen en el Centro de Orientación Educativa y Profesional (COEP), sino también en los departamentos, el profesorado, los tutores de los centros asociados y el Departamento de Orientación. Se trata de un sistema de orientación que se distribuye en toda la estructura orgánica de la universidad, pero que no se llegó a implantar.

En el caso de la Universidad Complutense de Madrid, fue su propio COIE (1993) quien propuso un modelo, una vez que estos centros dejaron de ser oficinas de empleo delegadas del INEM. Esta propuesta seguía el objetivo general de poner al alcance del alumnado universitario y titulado todos los recursos necesarios para diseñar su propia carrera profesional, así como proporcionar su inserción laboral. Para ello propuso una experiencia piloto con dos áreas de intervención, una de empleo y otra de documentación e información.

Un tipo de experiencia innovadora en orientación universitaria es la llevada a cabo por profesorado de la Universidad Complutense y Politécnica de Madrid y la Universidad de Sevilla. Este proyecto intenta establecer un sistema de mentoría en la universidad, a través de estudiantes de cursos superiores (mentores) para que asesoren y ayuden al alumnado de ingreso reciente (Romero, Valverde, García, Sánchez, Macías, García Nieto, García Oliveros y Ruiz de Miguel, 2003). Esta iniciativa tiene su origen en el proyecto SIMUS en la Universidad de Sevilla, en 2001, donde el sistema de mentoría se implantó como una asignatura de libre configuración, ofertada a estudiantes de último curso, para formar a los estudiantes mentores y realizar el proceso de mentoría. Esta experiencia se extendió a la Universidad Complutense de Madrid (Oliveros, García, Ruiz de Miguel y Valverde, 2003) y a la Universidad Politécnica de Madrid (Sánchez, Almendra y Macías, 2004).

Las propuestas y modelos que se han mencionado aquí son proyectos muy elaborados y estructurados, pero casi ninguno ha llegado a aplicarse en las mismas condiciones en las que fue concebido, normalmente por falta de recursos humanos y materiales, siendo éste el punto más débil de todos los modelos de orientación universitaria propuestos (Sánchez García, 1999). Así y todo, es posible establecer unas premisas comunes a la mayor parte de los servicios de orientación universitaria en España (Sánchez García, 1999):

- Por lo general, las universidades españolas tienen algún servicio de información y/o orientación para su alumnado y titulados. Los COIE constituyen la estructura más extendida.

- El objetivo principal de estos servicios es facilitar el acceso al mundo laboral del estudiante, para ello crean bolsas de trabajo y gestionan prácticas para el alumnado de últimos cursos.
- Aunque los servicios de orientación sean similares, difieren en sus prácticas y actividades unos de otros.

Esta misma autora destaca una serie de carencias en los servicios de orientación existentes:

- Carencia de base teórica y de modelos de partida y, además, en muchos casos, de los necesarios recursos personales y materiales.
- Las actividades se centran en la función informativa y sólo en el aspecto laboral, dejando al margen funciones como la orientación y la formación, así como el aspecto académico y personal.
- No existe una integración de la orientación en el proceso educativo, sino que ésta se encuentra al margen de lo que ocurre en las aulas.
- No se cuenta con suficiente personal especializado.
- No se hacen estudios y evaluaciones de las actividades que desarrollan estos servicios.

A partir de estas limitaciones finales y de las que se derivan de las propuestas organizativas recogidas a lo largo del epígrafe, es posible concluir que existe una discrepancia entre las necesidades que manifiesta el alumnado universitario español y los servicios de orientación que ofrecen las universidades. Hoy, las universidades se enfrentan al reto de convertir sus servicios de orientación y tutoría en recursos operativos y cercanos al usuario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

2. MODELOS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN EN EUROPA

Son muchos los autores y autoras que tratan el tema de la orientación en los diferentes países comunitarios (Pantoja, 2004; Hervás, 2006; Santana Vega, 2003; Vélaz de Medrano, 1998; Álvarez González, 1995; Martínez Clares, 2002; Bisquerra y Álvarez, 2006). La mayor parte de los estudios coincide en destacar dos factores como elementos clave en el proceso de institucionalización de la Orientación en Europa:

- La necesidad de formación de profesionales cualificados derivada del proceso de industrialización de principios del siglo XX.
- La esperanza de conseguir la igualdad social y económica utilizando la orientación como medio, a través de la potenciación de las aptitudes de cada individuo.

La Orientación nace, por tanto, desde la práctica profesional y laboral y no desde el ámbito educativo. Además, al contrario de lo que ocurre en Estados Unidos donde la iniciativa privada se impone en el desarrollo de la Orientación, en Europa la Orientación surge dentro de las políticas públicas de carácter centralizado. Para Rus (1994) la política social europea está relacionada con el empleo y la inserción laboral, y la política educativa, en cambio, se centra en la formación profesional para la transición de la vida escolar a la profesional de los jóvenes; estas premisas van a determinar el desarrollo de la Orientación en Europa. Este mismo autor, distingue cuatro etapas en el desarrollo de la orientación en Europa, que Hervás (2006:263-264), a partir de Rus (1994), Sanz Oro (2001) y Martínez Clares (2002), sintetiza de la siguiente forma:

- A) *Primera etapa*: desde el tratado de Roma (1957) a la primera reforma del Fondo Social Europeo (1971). En este periodo se establecen las bases de una orientación pública e institucional, que pasa de ser una actuación específica a ser un proceso continuo que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida, tanto en el ámbito educativo como laboral. En la década de los 60, como consecuencia de las reformas educativas en la mayor parte de los países europeos y el desarrollo de programas que vinculan la educación y la formación, se da un giro a la orientación.
- B) *Segunda etapa*: desde 1971 hasta 1985. Debido a la profunda crisis de empleo, el paro se convierte, en esta etapa, en el foco donde se centran las actuaciones de los países comunitarios. Como medida para paliar este problema se refuerza la formación profesional y la orientación, tanto escolar como profesional, de los sectores más afectados, además se lleva a cabo una reforma del Fondo Social Europeo para adaptarse a la nueva situación económica y social.
- C) *Tercera etapa*: desde 1985 a finales de 1991. En 1986, mediante el establecimiento de una serie de principios generales, se pretende establecer un política común de formación profesional que luche contra el desempleo y desarrolle el diálogo social. En 1987, el informe Watts fomenta el estudio de los sistemas de orientación de los diferentes estados miembros, permitiendo implantar nuevos programas y acciones de educación y formación.
- D) *Cuarta etapa*: desde la redacción del Tratado de la Unión Europea en Maastricht en 1991 a la actualidad. Con este tratado se da un nuevo impulso a la educación y la formación, además se impulsan los servicios de orientación profesional re-

lacionados con la política de empleo y de formación, agrupando los diferentes programas en dos, uno educativo (SÓCRATES) y otro formativo (LEONARDO). Se pretende conseguir que los estados miembros intercambien información y experiencias sobre temas de orientación.

2.1. Elementos diferenciales y tendencias comunes de la Orientación en Europa

La orientación en los diferentes países europeos no se ajusta a un modelo único sino que, más bien, muestra elementos diferenciales en diversos aspectos, aunque se dan también elementos comunes.

La tabla 5 (pág. 160 y siguientes) recoge los datos ofrecidos en las publicaciones de Hervás (2006), Bisquerra y Álvarez (2006) y Pantoja (2004) sobre los modelos de orientación en Europa. Incluye información sobre la denominación de los servicios de orientación, su ubicación (externo o interno al centro), objetivos y áreas de intervención y la formación de los profesionales implicados. El objetivo de esta tabla es poder comparar los modelos adoptados por Francia, Bélgica, Alemania, Holanda, Irlanda, Gran Bretaña, Italia, Portugal y Grecia, tanto entre ellos como con el modelo español.

TABLA 5. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LOS MODELOS DE ORIENTACIÓN EN EUROPA.

| | Denominación de los servicios | Ubicación de los servicios | Objetivos | Áreas de intervención | Profesionales de la orientación |
|----------------|---|---|---|--|---|
| Francia | Grupo de ayuda psicopedagógica (GAPP) | Interno | Prevenir la inadaptación escolar y recuperar alumnos/as con problemas. | Tradicionalmente dos: a) Orientación ocupacional. Depende de la Agencia Nacional de Empleo. b) Orientación escolar y profesional. Depende del Ministerio de Educación: - Primaria y secundaria: procesos de aprendizaje y atención a las dificultades, favorecer el tránsito al mundo del trabajo. - Universidad: ayuda en la búsqueda de primer empleo y planificación de estudios. | Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación. |
| | Centro de Información y Orientación (CIO) | Externo. Depende del Ministerio de Educación. | Dirigido sobre todo a jóvenes de entre 11 y 18 años. Conectar el sistema educativo con el mundo laboral. | | |
| | Centro Médico-Psicopedagógico | Externo | Atender a niños/as con deficiencias graves | Orientación académica, personal y profesional | Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación. |
| | Centro de Documentación e Información (CDI) | Externo, actúa a nivel local y de distrito | Dirigido a las escuelas secundarias. Facilita documentación pedagógica y de orientación al profesorado. | | |
| Bélgica | Centro Psico-médico-social | Externo (tanto públicos como privados) | Centrados en la ayuda psicológica individualizada para alumnos/as de entre 3 y 21 años. Orientación personal-escolar de carácter continuo y preventivo. | Orientación profesional y ocupacional | |
| | Oficinas de Orientación Escolar y Profesional | Externo | Orientación de estudios, profesional y búsqueda de empleo. | | |
| | Centros de Orientación Universitaria | Dependen de cada Universidad | Labores de asesoramiento individual, informacional y ocupacional para jóvenes de 18 a 25 años. | | |

| | Denominación de los servicios | Ubicación de los servicios | Objetivos | Áreas de intervención | Profesionales de la orientación |
|-----------------|---|---|--|--|---|
| Alemania | Servicios de orientación escolar | Externo. Dependen de los estados federales, autoridades locales y universidades | Ayuda individualizada, información profesional, asesoramiento a madres y padres y profesorado, etc. para el alumnado de 6 a 25 años. | Ámbito académico | Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación. Profesores/as con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. |
| | Orientación vocacional integrada en el curriculum | Dependen de los Länder (similar a CC.AA.) | Dirigidos al alumnado de 16 a 18 años. Desarrollan programas de orientación | | |
| | Servicio de orientación profesional | Dependen de la oficina federal de empleo | Dirigido a toda la población. Informan profesional y ocupacionalmente a las escuelas, coordinan las prácticas en empresas, forman a los orientadores/as, realizan estudios de mercado de trabajo, etc. | Ámbito profesional | Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales. |
| Holanda | Servicios de orientación en las escuelas | Interno. Dependen de los municipios | Dirigido a jóvenes de 13 a 19 años. Desarrollan funciones de orientación e información de manera individualizada | Dos ámbitos: a) Escolar b) Laboral | Profesorado con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. |
| | Servicios de orientación en la enseñanza técnico-profesional superior y universidades. | Dependen de las Universidades | Dirigido a jóvenes de 18 a 25 años. Desarrollan funciones de orientación y ayuda de manera individualizada | | Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación. Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales. |
| | Centros de Orientación escolar. Es el único país de la OCDE con una ley de apoyo educativo. | Externos. Dependen de los municipios pero también los financia el Estado. | Realizan labores de orientación y evaluación, tareas de consultoría e información al profesorado, etc. En todas las escuelas primarias y secundarias y a la mayoría de centros de F.P. | | |
| | Servicios privados de orientación. | Externo | Labores de asesoramiento y diagnóstico, normalmente con niños/as mayores de 12 años. | | |
| | Agencias de empleo. | Dependen del Ministerio de Asuntos Sociales | Dirigido a jóvenes desempleados mayores de 15 años. | | |

| | Denominación de los servicios | Ubicación de los servicios | Objetivos | Áreas de intervención | Profesionales de la orientación |
|---------------------|--|---|--|--|---|
| Irlanda | Programas de orientación en las escuelas secundarias | Internos. Dependen del Ministerio de Educación | Dirigido a alumnado de 11 a 14 años. Abordan temas relacionados con el desarrollo personal y vocacional, información profesional, etc. | Tres ámbitos de actuación: a) Orientación escolar: - Secundaria - Enseñanza superior b) Orientación profesional c) Orientación personal | Profesorado con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. |
| | Servicios de orientación en la enseñanza superior | Dependen de las universidades y centros superiores | Dirigido a alumnado de 18 a 21 años. Realiza funciones de orientación individual, ofrece servicios de orientación y colocación, etc. | | |
| | Servicio de orientación profesional | Depende del Ministerio de Trabajo | Dirigido a jóvenes mayores de 15 años, especialmente a aquellos que han abandonado la escuela sin obtener titulación. Sus funciones se centran en la información profesional y ocupacional | | |
| Gran Bretaña | Agencias de Orientación Vocacional independientes | Dependen de las autoridades locales. Son internos (profesor/a de carrera) y externos (oficial de carrera) | Los profesores/as de carrera son un tipo especial de tutores/as, se ocupan de la información y orientación a los centros educativos. Los oficiales de carrera atienden directamente al alumnado a través de entrevistas y test, con la finalidad de que se produzca una transición adecuada a la universidad o al trabajo. | No sólo educación para la carrera. Cuentan con redes de apoyo externo como los servicios de inspección (asesoramiento a docentes), los servicios psicológicos escolares (atienden a aspectos relacionados con el desarrollo infantil, con adaptaciones curriculares, problemas curriculares y/o de conducta), los especialistas en educación multicultural (asesoramiento a centros con minorías) y los profesores/as peripatéticos (trabajo con alumnos/as con n.e.e.). | Profesorado con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales. |
| | | | | | |

| | Denominación de los servicios | Ubicación de los servicios | Objetivos | Áreas de intervención | Profesionales de la orientación |
|---------------------|---|---|---|--|--|
| Gran Bretaña | Agencias de colocación | Dependen de los servicios de empleo | Dirigido a la población en edad laboral para ayudarles en su colocación. | Orientación vocacional | |
| | Servicios de orientación educativa para adultos | Dependen de diferentes organismos | Ofrecen diferentes servicios de orientación | | |
| | Orientación en secundaria | Externo. Depende del Ministerio de Educación, aunque existen organizaciones privadas de orientación educativa | Dirigido a jóvenes entre 11 y 19 años. Se centra, principalmente, en la orientación académica. | Se centra básicamente en la etapa secundaria y dirigido, principalmente, a la orientación académica. | No existe ninguna titulación en orientación. Los cursos de formación se imparten principalmente por instituciones de carácter privado y voluntario |
| Italia | Centros universitarios de orientación | Dependen de las autoridades regionales | Para jóvenes mayores de 18 años. Se dirigen a facilitar el tránsito al mundo laboral. | Orientación profesional | |
| | Centros de información | Dependen de las autoridades regionales y/o provinciales y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social | Dirigido a jóvenes de entre 14 y 25 años. Dan información sobre oportunidades profesionales, ocupacionales y de tiempo libre. | | |
| | Instituto de Orientación Profesional (IOP) | Externo. Depende del Ministerio de Educación | Ofrecen servicios de orientación a las escuelas a lo largo de la escolaridad, tanto académica como profesional. | Orientación académica y profesional. | Psicólogos/as expertos/as en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación. Profesores/as con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. |
| Portugal | Servicio Psicológico y de Orientación | Interno. También existen servicios de orientación privados (exterminos) | Dirigido a alumnado de educación secundaria (12 a 18 años). Ofrecen información de estudios y ocupacional, entrevistan a padres, madres y alumnos/as, dan asesoramiento individual y grupal, etc. | | |

| | Denominación de los servicios | Ubicación de los servicios | Objetivos | Áreas de intervención | Profesionales de la orientación |
|-----------------|--------------------------------------|---|---|-------------------------------------|--|
| Portugal | Servicios de Orientación Profesional | Dependen del Instituto de empleo y formación profesional | Dirigido hacia jóvenes que han abandonado la escuela. Proporcionan orientación en posibles itinerarios formativos, oportunidades de empleo, etc. | | |
| | Orientación en Secundaria | Interno | Dirigida a alumnado de entre 12 y 17 años. Preparación de los alumnos y alumnas para la toma de decisiones. | Orientación académica y profesional | Profesores/as con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadores/as. Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores/as profesionales. |
| Grecia | Servicios de orientación profesional | Externo. Dependen de la O.A.E.D. (Organización Helénica de Mano de Obra y Empleo) y del Ministerio de Educación y Religión. | Dirigida principalmente a jóvenes que han finalizado la educación a tiempo completo. Ofrecen información sobre empleo, enseñanza, oportunidades, etc. | | |
| | | | | | |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Hervás (2006), Bisquerra y Álvarez (2006) y Pantoja (2004).

Los datos recogidos en la tabla permiten analizar las diferencias en la ubicación, las funciones y las áreas de intervención de los servicios, así como la formación y el status profesional de los orientadores y orientadoras.

Respecto a la localización de los servicios de orientación, se pueden identificar cuatro modelos:

- En algunos casos, como en Portugal, Grecia e Irlanda, los servicios de orientación se encuentran dentro de las instituciones educativas.
- En otros casos, como ocurre en Italia y Bélgica, los servicios de orientación se sitúan fuera de los centros educativos.
- Otra de las opciones, es la de Francia, Gran Bretaña y Holanda, con un modelo mixto que combina servicios dentro y fuera de las instituciones académicas.
- El último modelo sería el de Alemania, donde los servicios de orientación se encuentran vinculados a organizaciones y otros organismos relacionados con el mercado laboral.

Como se puede extraer de la tabla, los modelos no son excluyentes, puesto que un mismo país cuenta a menudo con varios servicios de orientación con diferentes ubicaciones.

Atendiendo a los servicios de orientación externos a las instituciones educativas, se observa que, en los países europeos, hay diferentes tipos de centros implicados en su organización:

- Los Centros de Información y Orientación y los centros Médico-Psicopedagógicos en Francia.
- Los centros Psico-médico-sociales en Bélgica.
- Los servicios de orientación escolar y el servicio de orientación profesional en Alemania.
- Los Centros de orientación escolar en Holanda.
- El servicio de orientación profesional en Irlanda.
- Las agencias de orientación vocacional independientes en Gran Bretaña.
- Las oficinas de orientación en secundaria en Italia.
- El Instituto de Orientación Profesional en Portugal.
- Servicios de orientación profesional en Grecia.

También existen diferencias entre los países respecto a la dependencia administrativa de los servicios externos. En Francia, Portugal, Irlanda y Grecia dependen de la administración estatal, en Gran Bretaña son responsabilidad de las autoridades locales, y en Alemania y Holanda existe una responsabilidad repartida entre Estado y

autoridades locales. En Bélgica e Italia los servicios pueden depender de organismos públicos o privados.

Las áreas de intervención a las que responden los países mediante sus diferentes servicios de orientación son tres:

- Orientación académica: orientación en la elección de alternativas educativas y en la resolución de problemas de aprendizaje.
- Orientación profesional: orientación en la elección de un empleo.
- Orientación personal y social: orientación en problemas de comportamiento, adaptación social, aspectos afectivo-emocionales, etc.

Los diferentes países europeos analizados difieren en la forma de abordar las distintas áreas de orientación:

- En algunos casos existe una clara diferenciación entre los servicios de orientación académica y los servicios de orientación profesional, como ocurre en Alemania.
- En algunos países las tres áreas de orientación se agrupan en solo organismo. Es el caso de Bélgica, donde el centro psico-médico-social abarca las tres áreas.
- En otros países como Francia e Italia los servicios de orientación prestados en los centros educativos se centran en los aspectos académicos. En cambio, países como Gran Bretaña dan una mayor importancia a la orientación vocacional.

También existen diferencias en cuanto al tipo de profesionales encargados de llevar a cabo las labores de orientación en las instituciones educativas (Hervás, 2006):

- Psicólogos o psicólogas expertos en diagnóstico e intervención psicológica, con formación complementaria en Orientación (Bélgica, Alemania, Francia y Portugal)
- Profesoras y profesores con formación en métodos pedagógicos que simultanean sus funciones como docentes y orientadoras u orientadores (Irlanda, Holanda, Alemania, Portugal, Grecia y Gran Bretaña)
- Expertos en orientación con formación especializada. Son orientadores y orientadoras profesionales (Alemania, Grecia, Gran Bretaña y Holanda)

Como se puede observar, en un mismo país, se puede acceder a la profesión de orientador u orientadora con diferente formación. Por otro lado, la formación exigida varía también de un país a otro. Como explica Rodríguez Moreno (1998), la formación puede adquirirse como una formación suplementaria o bien constituir una especialidad. Hay casos, incluso, en los que no se requiere una formación universitaria, aunque la tendencia es a potenciar el perfil especializado de estos profesionales.

Como se ha comentado hasta aquí, existen bastantes diferencias entre los estados miembros en su forma de abordar la Orientación. Sin embargo, a pesar de sus rasgos diferenciales es posible encontrar también líneas claras de actuación o presu-

puestos ideológicos comunes. Los informes elaborados a finales de los ochenta y principios de los noventa (Watts, Dartois y Plant, 1987; Watts, 1991; Watts et al., 1994) sobre la situación de la orientación en Europa señalan algunas tendencias comunes que han sido sintetizadas por Santana Vega y, a su vez, recogidas por Hervás (2006). Estos elementos de unión entre los diferentes países europeos son la ampliación del proceso de orientación a lo largo de toda la vida de la persona, la implicación de todos los agentes educativos en este proceso y su incorporación al currículum mediante programas de diversa índole. También existe una tendencia común al considerar que la orientación en educación tiene un carácter más abierto basado en un planteamiento más ecológico y sistémico con una función más preventiva y de desarrollo que remedial y terapéutica. Como apunte final se considera que el individuo no es un mero receptor de conocimientos e intervenciones y por lo tanto, debe ser un agente activo del proceso orientador participando en la toma de decisiones relacionadas con su vida.

Por otra parte y más allá de los datos actuales, en Europa se detecta una tendencia generalizada a que los servicios de orientación vayan integrándose paulatinamente dentro del sistema educativo así como a reforzar el papel de la orientación dentro de las instituciones educativas. Es evidente que el profesorado tiene un mayor conocimiento sobre los alumnos y su situación en el centro, lo que facilita la detección de problemas, la elección del tipo de ayuda que los estudiantes necesitan y la posibilidad de proporcionarla en el momento adecuado, lo cual es más complicado si la intervención se realiza desde el exterior. Por estos motivos el papel de los expertos en orientación que desarrollan sus funciones en los centros ha ido en aumento. España, por ejemplo, se encuentra en plena transición de un modelo intermedio al modelo integrado en los centros.

A continuación, se comentarán algunos aspectos de la orientación sobre los que se espera una futura convergencia a nivel europeo.

2.2. Nuevas perspectivas de la Orientación en Europa

La Orientación no puede tener una visión estática, sino que debe adaptarse a las nuevas necesidades derivadas de los actuales y futuros procesos de convergencia europea. Diversos factores como el movimiento continuo de profesionales, las nuevas estructuras y el flujo de ideas, aportan nuevas perspectivas para la euro-orientación.

De los propios informes, mencionados con anterioridad y realizados por Watts, se pueden extraer algunas de las tendencias de futuro que influirán en la práctica profesional de la orientación. Hervás (2006:270-271) las resume del siguiente modo:

- La toma de conciencia de que la orientación tiene una dimensión europea vinculada al empleo, va emparejada con la necesidad de que los intercambios entre profesionales que trabajan en diferentes países comunitarios sean habituales, lo que va a propiciar sistemas educativos y perfiles profesionales en orientación afines.
- Se tienen en cuenta los sectores de riesgo o poblaciones desfavorecidas social y/o económicamente.
- Una mayor descentralización de los servicios de orientación, dotándoles de un mayor dinamismo y acercándolos a los potenciales usuarios, procurando las mínimas dependencias administrativas y burocráticas.
- Considerar los servicios de orientación como servicios y actuaciones internas, es decir, en el contexto de la intervención, para ir superando su visión como algo marginal o periférico al contexto.
- Mayor eficacia y calidad de los servicios de orientación, favoreciendo mecanismos para su evaluación permanente.
- Potenciación de la orientación en todos los ámbitos, y no solamente en el escolar y profesional.
- Fomentar la intervención comunitaria.

Por otro lado, para Rodríguez Moreno (1998) uno de los objetivos prioritarios de la euro-orientación debe ser el fomento de los intercambios y la movilidad entre los diferentes países europeos. De ello se derivan una serie de funciones que deben darse en orientación y que están relacionadas con el flujo de información y avances llevados a cabo en los diferentes países de la Unión Europea. Algunos de estos aspectos son la formación académica profesional y laboral, las oportunidades concretas que ofrecen los estados miembros, mantener una actitud de colaboración y apertura, y establecer una red de relaciones entre países (citado por Hervás, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez Rojo, V. (2001). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Revista Agora Digital*, 2 [versión electrónica]. Extraído el 15 diciembre de 2007, de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/alvarez_rojo.PDF
- Auzmendi, E.; Bezanilla, M. J.; Elespuru, I. y Pereda, V. (2002). El perfil del pedagogo. En C. Maiztegui y R. Santibáñez, *El futuro del educador. Perfiles profesio-*

- nales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bisquerra, A. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (coords.). (2006). *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Praxis.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 77-106.
- Casares, P. (2000). Las salidas profesionales como criterio de calidad en la licenciatura de Pedagogía. *Bordon*, 52 (4), 499-508.
- Centro de Orientación e Información de Empleo de la Universidad Complutense de Madrid. (1993, noviembre). *Centro de Orientación e Información de Empleo*. Comunicación presentada en las Actas de las VII Jornadas de Orientación Escolar y Profesional. Madrid.
- Drapela, N. J. (1983). *The Counselor as Consultant and Supervisor*. Springfield, Missouri: Charles C. Thomas.
- Escudero, J. M. (1986). *Orientación y cambio educativo*. Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: La orientación ante las dificultades de aprendizaje. ICE de la Universidad de Valencia, Valencia.
- Echeverría, B. y Rodríguez Espinar, S. (1989). *Proyecto de Centro de orientación académica y profesional*. Presentado en el I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Echeverría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.
- Fernández González, A. (2002). Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía. En *Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto* (pp. 49-64). Bilbao: Universidad de Deusto.
- García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo, R.; García García, M. y Guardia, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad. Extraído el 12 de diciembre de 2007, de <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). Los retos de la educación pública: Cómo lo necesario puede devenir en desfasado. *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 59-67.
- González López, I. y Martín Izard, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 299-315.

- Hernández, J. e Ibáñez, J. (2001). Las necesidades de orientación de los universitarios murcianos. En AIDIPE (comp.), *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento* (pp. 651-656). A Coruña: AIDIPE.
- Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Loizaga Latorre, F. (2005). Departamentos de Orientación: un análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (1), 47-61.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- MEC. (1989). Libro Blanco de la Reforma Educativa. Madrid: MEC.
- Moya, A. (2001). El profesor de apoyo a la integración: un perfil a redefinir mediante la colaboración. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (21), 109-118.
- Nieto, J. M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- Oliveros, L.; García, M.; Ruiz de Miguel, C. y Valverde, A. (2003). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos Educativos: Revista de educación*, 6-7, 331-356.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2001). Un modelo tecnológico de Orientación universitaria. En Villar, L. M. (dir.) *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla-ICE.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Pérez Juste, R.; Sebastián, A. y De Lara, E. (1990). Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3 (1), 23-56.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona (no publicado).
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). Modelos organizativos en la Unión Europea. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD ROM, actualización 2006). Barcelona: Praxis.
- Romero, S.; Valverde, A.; García, E.; Sánchez, C.; Macías, J.; García, M.; García Nieto, N.; Oliveros, L. y Ruiz de Miguel, C. (2003). *Proyecto mentor: la mentoría*

- en la universidad*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa Investigación y Sociedad, Granada, España.
- Rus, A. (1994). La orientación en los tratados y en el acervo comunitario. En E. Repetto, V. Rus y J. Puig (coords.), *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de orientación en la universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Revista Agora Digital*, 2. Extraído el 15 diciembre de 2007, de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm.
- Sánchez, C.; Almendra, A. y Macías, J. (2004). *Proyecto Mentor Primero y Proyecto Mentor Erasmus en la E.T.S.I. de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid*. Comunicación presentada en el XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Barcelona, España.
- Sánchez García, M. F. (1998). Las necesidades y funciones de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.
- Santana Vega, L. E. (1989). *Proyecto docente*. San Cristóbal de la Laguna, Tenerife: Universidad de La Laguna (no publicado).
- Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Piedras en el camino. Dificultades de los Departamentos de Orientación en los centros escolares. En Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 269-285). Archidona: Aljibe.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE Horsori.
- Toscano Cruz, M. (2001). Necesidad de la orientación en la universidad. *Revista Agora digital*, 2. [versión electrónica] Extraído el 15 diciembre de 2007, de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Watts, A. G.; Dartois, C. y Plant, P. (1987). Career guidance services within the European Community: constrast and common trends. *International Journal for advancement of counselling*, 10, 179-189.

- Watts, A. G. (1991). Careers guidance services in a changing Europe. En *Actas de la conferencia internacional de la AIOSP: Career Guidance Services for the 90's*. (pp. 75-84). Lisboa: AIOSP.
- Watts, A. G.; Guichard, J.; Plani, P. y Rodríguez, M. L. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Zabalza, M. A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 377-395.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Consejo Europeo (2002). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente (Diario Oficial de la Unión Europea 2002/C 163/01) [versión electrónica]. Extraído el 19 de octubre de 2007, de <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/resolucion27junio2002.pdf>
- Comisión Europea (2003). Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa. Comunicación de la Comisión, de 10 de enero de 2003. [COM (2002) 779 final no publicada en el Diario Oficial] [versión electrónica]. Extraído el 23 de octubre de 2007, de <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11066.htm>
- Consejo Europeo. (2003). Decisión del Consejo, de 22 de julio de 2003, relativa a las Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros. (Diario Oficial de la Unión Europea 2003/578/CE de 5 de agosto de 2003)) [versión electrónica]. Extraído el 26 de octubre de 2007, de http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=Decision&an_doc=2003&nu_doc=578
- Consejo Europeo. (2004). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. (Documento 8448/04 EDUC 89 SOC 179) [versión electrónica] Extraído el 26 de octubre de 2008, de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf
- Comisión Europea y Consejo Europeo. (2004). Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en

- Europa. «Educación y formación 2010». (Diario Oficial de la Unión Europea O2004/C 104/01) [versión electrónica] Extraído el 26 de octubre de 2008, de <http://www.upm.es/servicios/ceyde/actualidad/htdocs/c1042004001.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (BOE 06-08-1970).
- Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE 24-12-2001)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 04-07-1985).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (BOE 21-11-1995).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24-12-2001).
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 03-01-2007).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05-01-2007).
- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE 4-7-2003).
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-2003).
- Decreto 230/2003, de 29 de julio, aprueba los Estatutos de la Universidad de Jaén (BOJA 29-07-2003).
- Resolución, del 8 de julio de 2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha, por la que se aprueban las instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de atención a la diversidad en los Colegios de educación infantil y primaria y en los Institutos de educación secundaria (DOCM 19-07-2002).
- Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid durante el cursos 2005/2006.

MEPSyD

Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE 18-12-1992).

Resolución de 29 de abril de 1996 sobre organización de los Departamentos de Orientación en los IES (BOE 31-05-1996).

Resolución de 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE 13-05-1992).

ANDALUCÍA

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa (BOJA 29-11-1995).

Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 8-9-2006).

Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación para la aplicación de lo establecido en la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa (BOJA 13-8-2003).

ARAGÓN

Resolución de la Dirección General de Política Educativa por la que se dictan instrucciones para los Equipos de Atención Temprana, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Equipo Específico de Motóricos (31 de agosto de 2006). [Versión electrónica] Extraído el 16 de noviembre de 2007 de http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/plan/legislacion/Instrucciones_Equipos_Curso_06_07.pdf

ISLAS BALEARES

Resolución del Conseller d'Educació i Cultura, de día 15 de junio de 2007, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de educación secundaria para el curso 2007-2008. [versión electrónica] Extraído el 24 de noviembre de 2007 de http://die.caib.es/normativa/pdf/07/2007_06_15_Resolucio_instruccions_organitzacio_IES.pdf

Resolución del Conseller d'Educació i Cultura de 15 de junio de 2007, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación infantil, de los colegios públicos de educación pri-

maria y de los colegios públicos de educación infantil y primaria para el curso 2007-08. [versión electrónica] Extraído el 24 de noviembre de 2007 de http://die.caib.es/normativa/pdf/07/2007_06_15_Resolucio_instruccions_organitzacio_EI_EP.pdf

CANARIAS

Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria (BOC 20-3-1995).

CANTABRIA

Decreto 106/2005, de 1 de septiembre, por el que se crean Unidades de orientación Educativa en Centros Públicos de Educación Infantil y/o Educación Primaria (BOC 8-9-2005).

Decreto 91/2006, de 31 de agosto, por el que se crean Unidades de Orientación Educativa en centros públicos de Educación Infantil y/o Educación Primaria (BOC 12-9-2006).

Decreto 168/2007, de 21 de diciembre, por el que se crea el Centros de Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación (BOC 04-01-2008).

Circular de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa por la que se dictan instrucciones referidas a la orientación en educación infantil, primaria y educación especial para el curso 2007-2008. [versión electrónica] Extraído el 24 de noviembre de 2007 de

<http://www.educantabria.es/binary/186/files619/Docs/INSTRUCCIONES%20ORIENTACION%20E.I%20Y%20E.P.%202007-08.doc>

CASTILLA-LA MANCHA

Decreto 43/2005, de 26 de abril de 2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 26-04-2005).

Orden de 16 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula y ordena el funcionamiento de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 26-05-2005).

Orden de 15 de junio de 2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación en los Centros públicos que imparten educación infantil y primaria de la comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 27-06-2005).

CATALUÑA

Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departament d'Ensenyament (DOGC 08-07-1994).

Decreto 180/2005, de 30 de agosto, de modificación del Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos (DOGC 01-09-2005).

Resolución de 20 de julio de 2007, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los servicios educativos (EAP, CRP, CdA, CREDA y ELIC) y del programa de maestros itinerantes para deficientes visuales para el curso 2007-2008 (DOGC 14-09-2007).

COMUNIDAD VALENCIANA

Decreto 136/1984, de 10 de diciembre, del Consell de la Generalidad Valenciana, por el que se crean los Servicios Psicopedagógicos Escolares (DOGV 10-01-1985).

Decreto 131/1994, de 5 de julio, del gobierno valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativo, psicopedagógica y profesional. (DOGV 28-07-1994).

Orden de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector (DOGV 08-09-1995).

EXTREMADURA

Orden de 24 de febrero de 2005 por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: Generales, Específicos y de Atención Temprana, en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 15-03-2005).

GALICIA

Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 27-04-1998).

Orden de 24 de junio de 1998 por la que se establece la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998 (DOG 31-06-1998).

MURCIA

Orden de 6 de mayo de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad (BORM 14-05-2002).

Orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica (BORM 09-08-2006).

Orden de 24 de noviembre de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (BOR 23-12-2006).

NAVARRA

Decreto Foral 153/1999, de 10 de mayo, por el que se regula la Orientación Educativa en los centros públicos de la Comunidad Foral de Navarra (BON 31-05-1999).

PAÍS VASCO

Decreto 15/2001, de 6 de febrero, de creación de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) (BOPV 23-03-2001).

Orden de 27 de marzo de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (BOPV 05-04-2001).

Tercera parte

**ÁREAS Y CONTEXTOS DE
INTERVENCIÓN**

Capítulo 4

La orientación en la atención a la diversidad; los procesos de enseñanza aprendizaje y la acción tutorial

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, marca como fin de la educación la construcción de la personalidad del individuo. Para llegar a este objetivo se trabaja en la escuela bajo el principio de inclusión, ya que sólo así se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se consigue una mayor cohesión social.

En su título II dedicado a la Equidad en la Educación, la Ley hace referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entendido éste como el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria. El conjunto de medidas educativas que da respuesta a estas diferencias se engloba bajo la denominación de "atención a la diversidad" y constituye uno de los ejes en torno al cual se desarrollan las actuaciones de la Orientación.

La Atención a la Diversidad se define como el conjunto de acciones educativas que se llevan a cabo para intentar prevenir la aparición de dificultades y para responder a las necesidades temporales o permanentes de todo el alumnado. Entre sus destinatarios se incluyen los alumnos y alumnas que requieren una actuación específica por factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja so-

ciocultural, de altas capacidades o de discapacidad física, psíquica, sensorial o ligada a trastornos graves de la conducta.

Esta diversidad se debe entender como algo enriquecedor para todos los alumnos y alumnas ya que no sólo se centra en los *diferentes*, sino que supone la garantía de ofrecer igualdad de oportunidades a todo el alumnado.

1. ORIENTACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este apartado se aborda la Orientación en la diversidad. Para ello, se realiza un breve recorrido sobre los orígenes y la evolución de este concepto, se definen sus objetivos y contenidos, y se describen las distintas medidas de respuesta a la diversidad del alumnado, tanto desde una perspectiva curricular como organizativa. Asimismo, se trata la intervención psicopedagógica en la atención a la diversidad desde los EOEP y los Departamentos de Orientación y, en el último apartado, se aborda el Plan de Atención a la Diversidad, describiendo algunos de los Planes que han desarrollado las comunidades autónomas.

1.1. La Orientación en la Diversidad

Hasta los años 90 las referencias a la atención a la diversidad –muy ligadas a la Educación Especial y a las necesidades educativas especiales– se enmarcaban en una concepción segregacionista que implicaba el desarrollo de un modelo de organización diversificado para cada tipo de discapacidad. Con la promulgación de la LOGSE y sus nuevas concepciones integracionistas, el alumnado con n.e.e. se ha ido incorporando al sistema educativo ordinario. Bajo esta perspectiva, se reconoce que cada alumno o alumna es diferente y se establece un objetivo básico para todos: el desarrollo integral de todas sus capacidades. Se trata, por tanto, de ofrecer una respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Álvarez y Soler, 1996). Este cambio, tal y como indican Lizasoán y Peralta (1998: 275), “supone (para el campo de la Educación Especial) pasar del lenguaje del *trastorno* y los *déficit* a la *atención a la diversidad* e implica una confluencia entre la educación especial y la orientación psicopedagógica”. El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales ha ido ampliando su extensión para incluir a cualquier alumno o alumna que tenga una necesidad especial y no necesariamente con una connotación de déficit. A este respecto la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, establece en su Título II el concepto de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, con el que se refiere al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, al alumnado con altas capacidades intelectuales y a los alumnos y alumnas cuyas necesidades provienen de su integración tardía en el sistema educativo.

La escolarización de alumnado con n.e.e. en unidades o centros de educación especial sólo se lleva a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Tradicionalmente, la respuesta a estos alumnos se articulaba desde la educación especial y la integración; en estos momentos, sin embargo, el concepto actual de educación exige que la orientación y la tutoría contribuyan también a dar una respuesta apropiada a la diversidad del alumnado. Conviene tener en cuenta que entre el alumnado existen diferencias sustanciales en cuanto a aptitudes, motivación y estilos cognitivos, y que todo ello condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la atención a la diversidad puede considerarse un área prioritaria en la orientación educativa, que no sólo concierne a los especialistas de la educación especial sino a todo el profesorado.

1.2. Objetivos y contenidos de la Orientación para la Atención a la Diversidad

La respuesta educativa a la diversidad, de acuerdo con lo que se viene diciendo, requiere una adecuación del sistema educativo a las características, necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos y por tanto exige una dedicación específica desde la orientación escolar. Boza *et al* (2001: 99) sintetiza los objetivos de la orientación en la diversidad del modo siguiente:

- Promover la integración del alumnado en general. Todos tienen necesidades.
- Articular una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales.
- Prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos: mujeres, inmigrantes, habitantes de zonas rurales, minusválidos, tercera edad.
- Ayudar tanto a la institución como al individuo o grupo en los procesos de clasificación y ajuste (escolarización, no etiquetado), como parte del proceso de articulación de la respuesta educativa más ajustada y posible.
- Realizar los procesos de asesoramiento individualizado.
- Desarrollar programas preventivos de problemas de aprendizaje.
- Evaluar y desarrollar programas de mejora de la motivación.
- Evaluar y desarrollar programas de habilidades para la vida cotidiana.
- Diagnosticar casos, realizar el correspondiente tratamiento y evaluarlo.
- Realizar evaluaciones psicopedagógicas e iniciar en caso necesario los correspondientes procedimientos de adaptación curricular.
- Evaluar la competencia curricular de los alumnos y alumnas.

Los factores que inciden en la diversidad y los contenidos de la orientación para la atención a la diversidad se recogen en la tabla siguiente:

TABLA 1. CONTENIDOS DE LA ORIENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

| | |
|--|--|
| <p>1. Factores de diversidad (reformulado a partir de Bisquerra y Álvarez, 1996)</p> | <p>Sexo Edad Rendimiento Dificultades de aprendizaje Clase social (desadaptación o deprivación) Minorías étnicas Necesidades educativas especiales Superdotados Marginados Inmigrantes Absentismo escolar</p> |
| <p>2. Estrategias de intervención</p> | <p>Detección precoz Evaluación psicopedagógica Adaptaciones curriculares Diversificaciones curriculares Asesoramiento a profesores, equipos docentes, equipos directivos, padres y madres, alumnos y alumnas, etc. Elaboración de materiales curriculares adaptados Agrupaciones flexibles</p> |
| <p>3. Programas de intervención</p> | <p>Programa de prevención de dificultades de aprendizaje Programas de apoyo y refuerzo educativo Programa de adaptaciones curriculares no significativas Programa de adaptaciones curriculares significativas Programas de Inserción Profesional</p> |

Fuente: Boza *et al* (2001:100).

1.3. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva curricular

En este epígrafe se abordan las medidas de tipo curricular para la atención a la diversidad, en concreto las que se refieren a la toma de decisiones sobre el currículo: la adaptación curricular, la optatividad, la opcionalidad y la diversificación curricular,

entre otras. De acuerdo con la autonomía conferida a los centros escolares, son los propios centros los encargados de establecer las medidas de atención a la diversidad en los distintos niveles de concreción curricular (véase tabla 2).

A continuación, se detallan estos niveles de concreción curricular, que deben ser considerados como líneas orientativas para la elaboración de las medidas de atención a la diversidad a nivel de centro, de aula, o a nivel individual, según corresponda. Posteriormente, se detallan las medidas específicas de atención a la diversidad en Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

1.3.1. Los Niveles de Concreción Curricular

La descentralización en la toma de decisiones educativas se traduce en los sucesivos niveles de concreción curricular y en la autonomía pedagógica de los centros. La coherencia existente entre los niveles de concreción curricular (véase tabla 2) garantiza una enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad donde se redistribuyen las competencias y responsabilidades de la Administración Educativa, de los centros docentes y del profesorado en el establecimiento del currículum escolar.

Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato establecen los contenidos del currículo, pero de una forma abierta y flexible. Estos Decretos se completan con los currículos oficiales de las Comunidades Autónomas.

TABLA 2. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

| | |
|---|---|
| R.D. de Enseñanzas Mínimas | Prescribe los contenidos del currículo de forma abierta y flexible. |
| Currículos oficiales de las Comunidades Autónomas | Cada Administración autonómica fija su currículo para los alumnos y alumnas de sus centros escolares. |
| Proyecto Curriculares de los centros | Ajuste del currículo a las necesidades del alumnado de cada centro. |
| Programación Curricular de Aula | La programación se adapta a las características del grupo- aula. |
| Adaptaciones Curriculares | La programación se reajusta a los alumnos y alumnas que tienen unas necesidades específicas y que exigen adaptaciones más individualizadas. |

Fuente: elaboración CIDE.

Conforme a la normativa autonómica, corresponde a cada centro escolar formular en su Proyecto Educativo las medidas establecidas para la atención a la diversidad del alumnado. Para llevarlo a cabo, según Gairín (1998: 258-259), en los centros escolares es importante:

- Promover un debate colectivo que permita la explicitación, la clarificación y el acercamiento de las concepciones que se tienen sobre la diversidad y las formas de abordarla.
- Favorecer la reflexión profesional sobre las prácticas educativas y su vinculación con los compromisos de centro, sea o no a través de programas de formación.
- Procurar la implicación del alumnado, de los padres y las madres en la delimitación y aplicación de las propuestas.

Las medidas de atención a la diversidad en cada etapa, área, ciclo y aula se concretan desde un continuo que va desde el Proyecto Curricular de Centro, a las Programaciones de Aula y, en su caso, a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Respecto a los proyectos curriculares que debe elaborar un centro, Gairín (1998) señala que en su elaboración los centros educativos han de tener presente que el currículo a desarrollar debe ser único, pero lo suficientemente flexible y abierto como para admitir la diversidad.

- Los objetivos y contenidos deberían entenderse como propuestas indicativas y referenciales.
- Los contenidos han de organizarse a partir de macroactividades (trabajo por proyectos, estudio de casos, etc.).
- Las estrategias metodológicas más adecuadas establecen contratos didácticos que permitan al alumnado la participación, el trabajo cooperativo, la reformulación de los indicadores de éxito, etc.
- Los espacios, tiempos y materiales deben ser utilizados de forma flexible y diversificada en función de los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la programación de aula es la que elabora el equipo docente de un mismo nivel educativo, y que cada profesor o profesora adapta al ritmo de aprendizaje y a las características de sus alumnos y alumnas de su grupo-clase.

Las adaptaciones curriculares³⁶, que deben partir siempre del currículo ordinario, pueden tener un carácter grupal o individual. En este sentido, se priorizan las adaptaciones curriculares generales o grupales sobre las individuales. Las adaptaciones

³⁶ Adecuación de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación descritos para el nivel educativo en el que el alumno se encuentre, a su nivel de competencia curricular.

curriculares pueden clasificarse en función de otros dos aspectos básicos (Lisazoán y Peralta, 1998):

- *Según su naturaleza*: pueden ser adaptaciones de acceso al currículo (elementos personales, materiales y organizativos) y adaptaciones en elementos básicos del currículo (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar).
- *Según su significatividad o grado en el que se apartan del currículo ordinario*: se clasifican en adaptaciones curriculares no significativas y adaptaciones curriculares significativas. Las primeras no afectan a los elementos básicos del currículo oficial (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), mientras que las segundas implican la modificación de alguno de los elementos básicos. Algunas de estas últimas adaptaciones requieren medios personales y materiales complementarios que implican cambios en la organización de los centros y en la metodología, así como la sustitución o introducción de nuevas áreas o materias.

1.3.2. Medidas específicas de atención a la diversidad para Educación Primaria

Dentro de las medidas específicas de atención a la diversidad para Educación Primaria pueden destacarse medidas ordinarias y extraordinarias. Son medidas ordinarias las adaptaciones curriculares no significativas, la organización de actividades de refuerzo y apoyo y los agrupamientos específicos. Constituyen medidas extraordinarias de atención a la diversidad la variación en la duración del periodo de escolarización, las adaptaciones curriculares significativas y la prescripción de profesorado de apoyo para alumnos con n.e.e.

• Medidas ordinarias de atención a la diversidad³⁷

a) Adaptaciones curriculares no significativas

Las adaptaciones curriculares varían en función de las necesidades educativas del alumnado y presentan distintos grados de concreción. Como se ha visto hasta ahora, pueden adecuar, priorizar, secuenciar y temporalizar objetivos, contenidos o criterios de evaluación, pero nunca eliminarlos.

³⁷ Información extraída del Informe del Sistema Educativo Español 2007, elaborado por la Unidad Española de Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>

b) Organización de actividades de refuerzo y apoyo

Ésta es una medida muy generalizada que suele ir dirigida a las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua) y permite un seguimiento más personalizado del alumnado con dificultades, a la vez que les proporciona más tiempo y recursos para acceder a los objetivos programados.

c) Los agrupamientos específicos

Son grupos flexibles o desdobles espacio-temporales que se establecen en función de las características de los alumnos y alumnas. Suponen una variante de mayor extensión que los refuerzos o apoyos y siempre tienen carácter transitorio.

• **Medidas extraordinarias de atención a la diversidad³⁸**

Para muchos alumnos y alumnas, las medidas ordinarias resultan suficientes para progresar en sus aprendizajes, de forma que puede afirmarse que sus necesidades educativas quedan adecuadamente satisfechas. Sin embargo, hay determinados alumnos y alumnas que, por razones muy diversas, encuentran mayores dificultades para acceder a los objetivos y contenidos que se han establecido en el currículo común y que, como consecuencia, tienen necesidad de otro tipo de ajustes más específicos.

Para estos alumnos y alumnas el sistema educativo dispone de una serie de medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

a) Permanencia en la etapa de Educación Primaria

Para todos los alumnos y alumnas, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, se puede ampliar la permanencia en la etapa de Educación Primaria un año más. Cuando un alumno o alumna no haya alcanzado los objetivos del ciclo, el tutor o tutora, teniendo en cuenta los informes del resto del profesorado y consultada la familia o los tutores legales, deciden su permanencia un año más o su promoción al ciclo siguiente. En ambos casos, la decisión va acompañada de indicaciones sobre las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir

³⁸ Información extraída del Informe del Sistema Educativo Español 2007, elaborado por la Unidad Española de Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>

a que el alumno o alumna alcance los objetivos programados. Por otra parte, algunas Comunidades Autónomas contemplan dos posibilidades para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales: que pueda anticiparse un año la escolarización en el primer curso de Educación Primaria y la reducción de la duración de esta etapa otro año más. A esta medida se le conoce con el nombre de flexibilización curricular.

b) Adaptaciones curriculares significativas

Las adaptaciones curriculares significativas suponen la modificación de aspectos centrales del currículo ordinario, como la eliminación de contenidos, objetivos y criterios de evaluación para un alumno o alumna concreto. Su aplicación solo puede llevarse a cabo a partir de una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación e implica un seguimiento continuo que permita, siempre que sea posible, ir acercando cada vez más al alumno o alumna al currículo normalizado.

c) Apoyos de profesorado especialista para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

Para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que requieren adaptaciones significativas del currículo en varias o en la totalidad de las áreas, los centros de Educación Primaria cuentan con personal de apoyo (profesorado de la especialidad de Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc.) que refuerza el trabajo del resto de los docentes. La organización de los apoyos varía de unos centros a otros, según las necesidades de los alumnos y la organización escolar, pudiendo llevarse a cabo en el mismo grupo-aula o en agrupamientos específicos de un número reducido de alumnos fuera del aula.

d) Flexibilidad en la duración de las etapas

Como se ha citado anteriormente (punto a), por lo que respecta a los alumnos con altas capacidades intelectuales, se han establecido unas normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo independientemente de la edad de estos alumnos. Así mismo, las administraciones educativas deben adoptar las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades y facilitar la escolarización de los alumnos con altas capacidades intelectuales en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

1.3.3. Medidas específicas de atención a la diversidad para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, establece que la ESO se debe organizar de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad deben responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa, sin que puedan suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

La atención al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo se realiza, siempre que es posible, en centros escolares de enseñanza ordinaria y siguiendo los principios de normalización e inclusión. Del mismo modo que en el resto de las etapas del sistema educativo, la Educación Secundaria contempla medidas ordinarias y extraordinarias para la atención a la diversidad, con el fin de favorecer una atención educativa adecuada a todos los alumnos y alumnas mediante el desarrollo de un modelo curricular abierto y flexible. Entre estas medidas se contemplan las siguientes:

- **Medidas ordinarias**

- a) *La optatividad*

Según se señala en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia optativa dentro de la oferta establecida por las administraciones educativas.

La optatividad permite enriquecer y equilibrar el currículo, dando cabida a capacidades múltiples y a situaciones diversas del alumnado. Los Departamentos Didácticos son los órganos encargados del diseño de las materias optativas que se enmarcan en su área curricular, sin descartar la posibilidad de que las diseñen interdisciplinariamente varios Departamentos. Los alumnos y alumnas pueden elegir estas materias con la ayuda y asesoramiento del tutor o tutora, de tal forma que dicha elección responda a las necesidades, capacidades e intereses de cada uno.

- b) *La opcionalidad*

Una vía de atención a la diversidad consiste en establecer un espacio de opcionalidad curricular que permita a los alumnos elegir, entre las alternativas que se les ofre-

cen, aquellas que responden mejor a sus motivaciones, intereses y a sus necesidades educativas. La opcionalidad se inicia en el último curso de la ESO y continúa en el Bachillerato. En cuarto de la ESO existe una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses. En el Bachillerato³⁹ hay tres modalidades diferentes, organizadas de modo flexible, de forma que pueden elegirse dentro de cada modalidad opciones diferentes, que van a ir configurando el perfil académico de cada alumno o alumna.

• **Medidas extraordinarias**

c) Programa de diversificación curricular

La diversificación curricular es una medida excepcional que pretende adaptar los objetivos generales de la ESO a las necesidades de un grupo de alumnos con mayor grado de dificultad de aprendizaje. La organización y selección de los contenidos de determinadas áreas y la priorización de sus objetivos y criterios de evaluación, así como la metodología empleada, atienden, por una parte, a la situación de partida de cada alumno o alumna y, por otra, al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa.

Esta medida puede aplicarse a un alumno o alumna tras la evaluación psicopedagógica pertinente, oídos el alumno o alumna y la familia y con el informe favorable de la Inspección Educativa. Igualmente, pueden incorporarse a dicho programa tras la oportuna evaluación, los alumnos y alumnas que una vez finalizado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en Secundaria.

Las medidas de diversificación curricular tienen como referente el currículo común de los dos últimos cursos de la etapa, e incluyen al menos tres de las áreas del currículo básico y elementos formativos de las áreas lingüístico-social y científico-tecnológica. Dentro del marco establecido por las administraciones educativas estas medidas deben especificar la metodología, contenidos y criterios de evaluación más adecuados para cada alumno o alumna.

d) Programas de Cualificación Profesional Inicial

Los alumnos que no pueden continuar sus estudios por carecer de título al final de la escolaridad obligatoria pueden optar por cursar los Programas de Cualificación

³⁹ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 6-11-2007).

Profesional Inicial, cuya finalidad es facilitar el acceso al mundo laboral. El objetivo de estos programas es que todos los alumnos y alumnas alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y que amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

e) *Exención de cursar determinadas materias*

En el Bachillerato y en Formación Profesional se prevé la posibilidad de exención de determinadas materias exclusivamente para los alumnos con problemas graves de audición, visión y motricidad. Los centros de Formación Profesional⁴⁰ deben desarrollar los currículos establecidos por la Administración educativa, con especial atención a las necesidades de aquellas personas que presenten una discapacidad. Asimismo, se deben establecer las medidas e instrumentos necesarios de apoyo y refuerzo para facilitar la información, orientación y asesoramiento a estas personas. Los procesos de evaluación se deben adecuar a las adaptaciones metodológicas de las que haya podido ser objeto el alumnado con discapacidad, garantizándose siempre su accesibilidad a las pruebas de evaluación.

f) *Flexibilidad en la duración de las etapas*

Por otro lado, para el alumnado con altas capacidades intelectuales⁴¹ se contempla la posibilidad de flexibilizar la duración de cada una de las etapas y niveles del sistema educativo. Esta medida, de aplicación excepcional, debe ser autorizada por la Inspección educativa de la Comunidad Autónoma correspondiente, siguiendo el proceso que cada una haya establecido y siempre tras la oportuna evaluación psicopedagógica. Para este alumnado se establece la posibilidad de que se incorpore a un curso superior al que le corresponda por su edad, hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias.

1.4. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva organizativa

La puesta en práctica de atención a la diversidad exige que los centros establezcan

⁴⁰ Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 03-01-2007).

⁴¹ Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-2003).

medidas de tipo organizativo que les permitan llevar a cabo las medidas de tipo curricular. La respuesta educativa a la diversidad no puede abordarse sólo desde una perspectiva didáctica, pues “el desarrollo curricular y el seguimiento global del alumno o alumna hacen necesario el trabajo en equipo y la consideración de la perspectiva organizativa” (Gairín, 1998: 257).

En este sentido, la LOE determina que cuando se dispongan ayudas dirigidas al alumnado con dificultades en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje que no requieran modificaciones del currículo, éstas deberán ir acompañadas de las medidas organizativas que las hagan posibles, con el fin de que el alumno o alumna consiga los objetivos propuestos.

En general, la atención a la diversidad exige un tipo de medidas organizativas tales como la ordenación de los recursos humanos y la adecuación de los recursos materiales:

a) La ordenación de recursos humanos

Según señala Gairín (1998: 262), para atender a las finalidades institucionales de atención a la diversidad es importante que haya una “mayor atención, desde la organización vertical, a los procesos de gestión participativa, a los recursos y a la existencia de equipos directivos comprometidos”. Asimismo, este autor señala que deben ponerse en funcionamiento, por un lado, modalidades organizativas de atención a la diversidad (agrupamientos flexibles, talleres, organización por módulos, etc.) que completen y refuercen las adaptaciones que se implementan desde la dimensión didáctica, y, por otro, equipos de profesores que desarrollen propuestas interdisciplinarias y lleven a cabo modalidades de agrupamiento heterogéneas.

Por otra parte, es importante considerar que la atención a la diversidad puede exigir ayudas externas, particularmente en situaciones específicas como por ejemplo el tratamiento de minorías étnicas, las dificultades generadas por personas con grandes déficits o el desarrollo curricular en zonas marginales.

b) La adecuación de recursos materiales

Desde el punto de vista de los recursos funcionales, la atención a la diversidad repercute en la distribución horaria y en los presupuestos. Es fundamental el establecimiento de horarios modulares de forma que permitan cambios ocasionales en el agrupamiento de alumnos. Así debe prestarse una atención prioritaria a la ordenación flexible de espacios que facilite cambios en las dinámicas de trabajo y en las relaciones de comunicación. Como es lógico, estas propuestas repercuten en los presupuestos y exigen un aumento de los recursos o cambios en el modo de ges-

tionarlos, como por ejemplo la instauración de modalidades presupuestarias por programas o por tiempos.

1.5. La intervención psicopedagógica en la atención a la diversidad desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación

Desde que en 1990 la LOGSE diera cobertura normativa a un modelo de orientación que contempla la atención a la diversidad a través de servicios de orientación internos y externos a los centros, la intervención psicopedagógica de los profesionales de la orientación se realiza tanto por medio de programas como desde la consulta colaborativa.

Así, tal y como señala Hervás Avilés (2006), la intervención psicopedagógica del orientador u orientadora se centra en la elaboración, diseño y aplicación de programas de intervención, de modo que se favorezca la integración del alumnado en los escenarios educativos. En este proceso de integración, los equipos interdisciplinares deben realizar un trabajo extensivo y progresivo en la identificación y valoración diagnóstica de las necesidades educativas especiales, así como establecer un sistema de orientación que responda a esas necesidades y proporcione un seguimiento pormenorizado del proceso (Lizasoáin y Peralta, 1998).

Los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se erigen como elementos básicos de coordinación en la atención a la diversidad, que se lleva a cabo desde tres puntos de referencia:

a) El Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Debe asesorar sobre algunos aspectos como pueden ser las opciones educativas básicas, la colaboración con los distintos colectivos que intervienen en la educación, la estructura organizativa o los objetivos generales (Soler Nages, 2007).

b) A través del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)

En la CCP se deben contextualizar y debatir todas aquellas decisiones relacionadas con la dirección pedagógica y con los proyectos curriculares de cada centro. En estas decisiones el orientador o la orientadora tiene un papel específico en el asesoramiento para la atención a la diversidad y, en concreto, en los aspectos siguientes (Soler Nages, 2007):

- Principios psicopedagógicos y metodológicos que impregnan la labor educativa.
- Evaluación diagnóstica, como punto de partida necesario para adaptar programaciones y realizar las primeras atenciones a los alumnos y alumnas.
- Criterios organizativos para la puesta en marcha de medidas como los agrupamientos flexibles, los grupos de apoyo y refuerzo, etc.
- Criterios para elaborar el Plan de Acción Tutorial.
- Criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares.
- Criterios de promoción.
- Organización de recursos personales y materiales para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Propuestas de asignaturas optativas.

Además de los aspectos mencionados anteriormente, en el caso de los Institutos de Educación Secundaria, el Departamento de Orientación debe asesorar sobre los criterios de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y el Plan de Orientación Académica y Profesional.

c) Facilitando la labor orientadora del profesorado, los tutores y las tutoras

Se trata de apoyar en la puesta en práctica de una enseñanza adaptada a las características del alumnado, e intervenir directamente con aquellos que requieran apoyos específicos. Además, los profesionales de la orientación deben facilitar y coordinar una acción tutorial eficaz, desarrollando programas de información y orientación académica y profesional que posibilite la toma de decisiones del alumnado.

1.6. El Plan de Atención a la Diversidad

La normativa establece que los centros escolares deben elaborar, en el marco de la Programación General Anual, un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que guíe la planificación de las medidas educativas de atención a la diversidad en el centro. A partir de él deben ofrecerse respuestas ajustadas a la diversidad de todo el alumnado, y en particular al de aquel que presenta necesidades educativas específicas, para garantizar el derecho individual a una educación de calidad.

Una vez valoradas las necesidades educativas del alumnado, este Plan debe orientar a los profesionales del centro en la planificación y organización de los apoyos, así como en la priorización de los recursos personales de que se dispone, con el fin de

ajustarlos a las necesidades grupales y/o individuales del alumnado. Asimismo, ha de establecer las medidas y pautas a seguir para la acogida e inclusión del alumnado inmigrante y de minorías socioculturales dentro de un programa de acogida consensuado por su equipo docente.

En los centros de Educación Infantil y Primaria es la Comisión de Coordinación Pedagógica la que se encarga de la realización del Plan de Atención a la Diversidad. La presencia del orientador u orientadora del centro en la citada Comisión cobra especial importancia por su competencia directa en el asesoramiento de este tipo de actuaciones y por su conocimiento específico de las necesidades educativas del alumnado. En los centros de Educación Secundaria, dada su complejidad, el proceso de elaboración podrá ser coordinado por una Comisión, creada desde la CCP, de la cual formarán parte el Jefe de Estudios y el Jefe de Departamento de Orientación.

1.6.1. Algunos ejemplos de Planes de Atención a la Diversidad Autonómicos

Para finalizar, a modo de ilustración, se describen brevemente las guías para la elaboración de los planes de atención a la diversidad correspondientes a tres comunidades autónomas: Comunidad de Madrid, Comunidad de Castilla-La Mancha y Comunidad Foral de Navarra.

• Comunidad de Madrid

La Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid dictó Instrucciones durante el curso 2005/2006 con el fin de facilitar la elaboración, actualización y revisión del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Estas instrucciones, que se mantienen vigentes en la actualidad, establecen que dicho Plan debe concretarse en un documento en el que consten los siguientes elementos: el análisis de la realidad actual del centro, la determinación de los objetivos a conseguir, las medidas que se llevarán a cabo para atender a la diversidad del alumnado y los recursos tanto humanos como temporales, materiales y didácticos que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

Según las mencionadas Instrucciones, el Plan de Atención a la Diversidad ha de ser elaborado mediante un proceso que permita la reflexión del conjunto del profesorado y la propuesta de las medidas adecuadas para cada centro concreto. El Claus-

tro establecerá los criterios generales y marcará las directrices a la Comisión de Coordinación Pedagógica, para la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad. Este proceso será tutelado por el Equipo Directivo de cada centro. Asimismo, el Plan de Atención a la Diversidad contemplará los siguientes aspectos:

- Los criterios para decidir su aplicación
- El profesorado responsable de su desarrollo
- Los procedimientos de información a las familias
- Los criterios de evaluación en cuanto a la eficacia de las medidas educativas adoptadas
- Los criterios de incorporación y finalización del alumnado en cada una de ellas

Una vez que la Comisión de Coordinación Pedagógica haya elaborado una propuesta de Plan de Atención a la Diversidad, previo debate con los equipos de ciclo y los departamentos didácticos, y una vez analizadas las propuestas elaboradas por estos órganos, el Director del centro presentará al Claustro la propuesta definitiva del Plan de Atención a la Diversidad. Esta propuesta formará parte de la Programación General Anual. El Servicio de Inspección Educativa facilitará la puesta en marcha de este plan y realizará su seguimiento y evaluación.

• Comunidad de Castilla-La Mancha

En octubre de 2006, la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha aprobó de forma experimental "El modelo de Educación Intercultural y Cohesión social de Castilla-La Mancha", que pretende incorporar en el curso 2007/2008 a la totalidad de los centros del anterior programa de compensatoria. Este Modelo persigue que las respuestas educativas a la diversidad formen parte y se integren de forma natural con las respuestas educativas dirigidas a todo el alumnado porque todo él es diverso. Con este nuevo modelo, el papel de atención directa que realizaban los profesores de compensatoria y los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante (EALI) pasa a ocuparlo el profesorado del centro, con lo que se gana en estabilidad del profesorado.

Para facilitar su puesta en práctica, además de incrementar las plantillas ordinarias, se garantizará que en todos los centros existan horas semanales para tareas como las siguientes (Torrecilla *et al*, 2006): atención a la diversidad lingüística (enseñanza de español como segunda lengua), coordinación de procesos de acogida para todo el alumnado de nueva incorporación, promoción de la educación para la convivencia en un marco intercultural y seguimiento individualizado del alumnado. La Consejería de Educación y Ciencia ha asumido el compromiso de apoyar, mediante la

dotación de recursos personales y presupuestarios y las medidas necesarias de ordenación académica, los cambios organizativos y curriculares en los centros educativos que tienen mayores dificultades de partida y que se comprometen en acciones que garanticen respuestas educativas en condiciones de igualdad y calidad.

El Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social se apoya en dos principios básicos:

- No debe haber respuestas diferenciadas en virtud de la procedencia y características socio-culturales del alumnado. Así pues, no puede haber medidas de compensación como algo separado del conjunto de respuestas educativas a la diversidad. Este conjunto de actuaciones deberá integrarse en el Plan de Orientación y Atención a la Diversidad (POAD), tal como se indica en las Órdenes de funcionamiento para el curso 2006-2007.
- Se debe considerar la educación intercultural como parte de la educación para la convivencia, incorporando las diversas culturas presentes en el centro y dando prioridad a los valores basados en el respeto a las diferencias.

• Comunidad Foral de Navarra

En junio de 2004, el Departamento de Educación de la Comunidad Foral de Navarra elaboró un documento marco con el objeto de servir de ayuda a la comunidad escolar en el necesario proceso de reflexión de los equipos docentes para la elaboración del propio Plan de Atención a la Diversidad de los centros. Este documento facilita que los centros y equipos docentes tomen conciencia de la importancia y necesidad de disponer de un Plan de Atención a la Diversidad que guíe la planificación de las medidas educativas de atención a la diversidad en el centro, dentro del marco de la Programación General Anual.

En el documento marco se establece la finalidad del Plan de Atención a la Diversidad, y las líneas generales y criterios para su elaboración:

- El alumnado al que se ha de hacer referencia
- Los elementos que lo configuran
- Los criterios para la organización y la coordinación de los recursos humanos y materiales
- Los criterios y procedimientos de comunicación con las familias
- Las líneas y programas de colaboración con instancias externas
- El procedimiento a seguir para la elaboración del Plan Anual de Atención a la Diversidad
- El procedimiento para evaluar el Plan de Atención a la Diversidad

Se puede concluir con que es necesario que la atención a la diversidad se aborde como un área prioritaria en la Orientación Educativa, que implique no sólo a los especialistas en atención a la diversidad, sino a todo el profesorado, y que contemple medidas curriculares y organizativas para adecuar al máximo el proceso de enseñanza a las características, necesidades y capacidades de cada alumno o alumna.

2. LA ORIENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La práctica educativa está sujeta a continuos cambios, siempre es un fenómeno inacabado en el que surgen nuevas necesidades e innovaciones. De ahí que los profesionales de la educación, especialmente los docentes, necesiten con frecuencia orientación en este ámbito. Por este motivo, la orientación y el asesoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha configurado poco a poco como una de las áreas prioritarias de actuación de la orientación educativa.

Con el fin de analizar los distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje en que puede intervenir la orientación, se tratará en primer lugar de las diferentes concepciones sobre este proceso, a continuación se abordarán los ámbitos concretos a los que se dirige la orientación y finalmente, se revisarán las actuaciones que desempeñan los orientadores en los centros escolares para atender a este importante proceso de la educación y del desarrollo humano.

2.1. Diferentes perspectivas de acercamiento al área de Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

2.1.1. Las diferentes concepciones sobre el aprendizaje

Antes de abordar el papel de la Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A), conviene recordar las principales concepciones que sobre estos procesos se han dado en el campo de la Psicología del aprendizaje. No hay que olvidar que tanto los docentes como los profesionales de la orientación tienen unas representaciones sobre lo que es o debe ser el aprendizaje, sean éstas implícitas o explícitas. Y que estas concepciones influyen decisivamente en la forma de llevar a cabo su trabajo.

Siguiendo la propuesta de Martín *et al.* (2005) se pueden considerar cuatro teorías fundamentales a través de las cuales se conceptualizan los aprendizajes:

– *La teoría directa.* Desde esta teoría se concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad. El aprendizaje es asociativo y meramente reproductivo: se presenta

la realidad y ésta se capta por el alumno y alumna sin mediación de procesos cognitivos complejos. El docente eficaz es aquel que facilita esta captación por parte del alumnado a través de su claridad expositiva.

- *La teoría interpretativa.* Aunque el objeto del aprendizaje es de nuevo lograr copias de la realidad en la mente del alumnado, se incluye la variable de la actividad personal de cada sujeto. En este sentido, el aprendizaje es considerado el fruto de una serie de procesos mediadores como pueden ser la atención, la memoria, el razonamiento o la motivación, lo que encaja con los modelos teóricos que explican los aprendizajes como un procesamiento de la información. Desde esta perspectiva, los docentes más eficaces son aquellos que logran de nuevo en su alumnado una reproducción fiel de lo que se intenta transmitir, pero que se valen para ello de actividades que tienen en cuenta la mediación de los procesos mentales de sus alumnos y alumnas.

Según estos autores esta teoría es la dominante en un amplio porcentaje de docentes, sobre todo en los niveles de Educación Secundaria. Para este profesorado, el aprendizaje es un proceso activo, pero sigue siendo meramente reproductivo.

- *Teoría constructiva.* La teoría constructiva introduce una importante novedad: se rompe la correspondencia entre el conocimiento adquirido y la realidad, de forma que ya no se considera que existe una única realidad, sino múltiples interpretaciones de la misma. Para que tenga lugar esa construcción es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del aprendiz que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. Aunque la teoría contempla la coexistencia de múltiples puntos de vista o múltiples ópticas desde las que mirar la realidad, el objeto de aprendizaje viene dado al alumnado a través de la selección del currículo.
- *Teoría posmoderna.* La teoría posmoderna supone un paso más, ya que establece no sólo que existen diferentes puntos de vista desde los que observar la realidad, sino que no es posible jerarquizar esas realidades ni considerar una más importante que la otra. Parte del convencimiento de la existencia de un pluralismo representacional dentro del mismo sujeto, lo que implica que dependiendo de diferentes variables (el problema planteado, el contexto, el nivel representacional requerido, etc.) las representaciones activadas pueden variar. Por tanto, los modelos mentales construidos dependen no sólo de las teorías implícitas subyacentes, sino también de las demandas situacionales de la tarea o actividad.

Esta teoría, en línea con las nuevas tendencias culturales y filosóficas, cuestiona algunas funciones tradicionales de la educación (como la transmisión de conocimientos, técnicas, valores, etc.) y muchas de las prácticas escolares habituales. Puede decirse que esta teoría es justamente el reverso de una concepción realista. Si en

la teoría directa la selección, organización y secuenciación de los contenidos están determinadas por la disciplina, en una teoría posmoderna estarían determinadas exclusivamente por los gustos y conocimientos de los aprendices.

Como se ve, entre las cuatro teorías existen diferencias capaces de influir en la organización y la metodología de la práctica educativa. Debido a esto, y dado que en numerosas ocasiones los profesionales de la orientación se convierten en asesores para este tipo de procesos, sería recomendable que todos, docentes y profesionales de la orientación, compartieran una visión similar sobre el aprendizaje o pusieran en común sus concepciones con el fin de establecer un espacio común de diálogo y trabajo colaborativo.

En una investigación realizada por los mismos autores que proponen esta clasificación (Martín *et al.*, 2005), se encontró que los orientadores tienden a asumir posiciones más cercanas al constructivismo que los profesores de primaria. Estos últimos mantienen con mayor frecuencia, en varios escenarios, concepciones interpretativas e incluso directas. En cambio, las concepciones de los psicopedagogos están más centradas en el alumno, en torno al cual se toman buena parte de las decisiones curriculares, lo que encajaría en mayor medida con postulados de la teoría posmoderna. Además, es interesante señalar que esta distancia observada entre psicopedagogos y profesores de primaria se incrementa más aún en el caso de la educación secundaria, quizá debido a la cultura educativa imperante y a la propia formación disciplinar de los profesores.

En este sentido, la experiencia docente previa de los orientadores y orientadoras parece un importante factor a tener en cuenta a la hora de situar a estos profesionales en las distintas concepciones sobre el aprendizaje. Así, “quienes han tenido una inmersión real en el trabajo de aula tienden a moderar sus posiciones constructivas en una tendencia similar a la de los profesores” (Martín *et al.*, 2005:87).

En síntesis, se podría decir que docentes y profesionales de la orientación se necesitan mutuamente y en condiciones de igualdad para articular una teoría común que responda a las demandas del mundo actual y que permita una adecuación a lo que el alumnado necesita. Dado que para cambiar la educación es necesario cambiar sus representaciones, sería necesario un esfuerzo común de toda la comunidad educativa para intercambiar puntos de vista e información, desde el rol que ocupa cada uno, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad de este proceso sería construir un conocimiento global sobre la forma en que aprende el alumnado, lo que redundaría previsiblemente en una mayor adecuación y rendimiento. Sólo así, los orientadores y orientadoras podrán ser verdaderos asesores de procesos ajustados a la realidad del aula y sólo así los docentes podrán ser profesionales capaces de ofrecer un feedback y de evaluar su propio trabajo.

2.1.2. Las nuevas demandas de Orientación

Los cambios que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas llevan a hacer una reflexión no sólo sobre la eficacia de las escuelas, sino sobre la pertinencia de lo que enseñan (Braslavsky, 2004). Es evidente que la gran transformación en torno a la generación y transmisión del conocimiento hacen inviable el modelo de escuela que pretende transmitir todos los conocimientos necesarios para la vida (Monereo *et al.*, 1996), lo que lógicamente conduce a plantearse por qué mantener inmutables determinados contenidos curriculares que se consideran decimonónicos cuando éstos probablemente no influirán en la realización personal y social del alumnado.

Desde estas consideraciones se plantea la necesidad de proporcionar a los alumnos y alumnas las herramientas precisas para poder adaptarse a un mundo en constante cambio. La legislación educativa actual recoge ya entre las competencias educativas fundamentales la que Delors (1991) denominó en su informe como “aprender a aprender”, esto es, aprender las estrategias y habilidades básicas para realizar aprendizajes de manera autónoma.

Pero enseñar a “aprender a aprender” no es tarea fácil; para hacerlo se necesita orientación sobre cómo abordar la trasmisión de estrategias, cómo integrar las estrategias en las distintas áreas curriculares y cómo enseñar a utilizarlas en distintos contextos y propósitos (Monereo *et al.*, 1996). Es aquí donde surge lo que algunos autores y autoras –de hecho, la mayoría- consideran un área dentro de la orientación educativa: la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra y Álvarez, 1996).

2.1.3. La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: ¿un área de la orientación?

En el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje caben multitud de actuaciones educativas que en ocasiones se superponen con otros ámbitos como la acción tutorial o la atención a la diversidad.

Quizá por este motivo los autores no siempre coinciden a la hora de delimitar el concepto y las funciones de la Orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Boza *et al.*, 2001). Incluso hay autores que no consideran como un área propia de la Orientación la referida a este proceso.

La corriente generalizada es sin embargo, considerar la orientación en los procesos de E-A como un área con entidad propia dentro de la Orientación Educativa. Según Boza *et al.* (2001) en esta perspectiva se sitúan autores como Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998).

Estos autores consideran que son competencias de la orientación en este ámbito la promoción de estrategias que contribuyan a facilitar el proceso de adquisición de contenidos por parte del alumnado, el conocimiento de los factores que inciden en el rendimiento académico y el asesoramiento en las actuaciones de compensación educativa y prevención del fracaso escolar.

Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998) plantean también como tarea de la orientación en este ámbito promover la reflexión sobre la práctica por parte de los docentes, lo que contribuiría a mejorar sus métodos de enseñanza y por consiguiente favorecería el aprendizaje. Para Vélaz de Medrano (1998) resulta esencial que la orientación forme parte de todos los planes y programas del centro. Dado que el aprendizaje de los alumnos es una de las principales razones de ser de los centros educativos, la orientación no puede obviar su papel en los planes y actuaciones que contribuyen a optimizarlo.

En resumen, estos autores consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen suficiente peso conceptual y práctico como para englobar un buen número de funciones y recibir atención propia de un área de actuación en la orientación educativa. Otros autores sin embargo, no hablan explícitamente de un área propia de orientación en este ámbito.

Tradicionalmente, se ha relacionado la función de la orientación en el campo de aprendizaje con los métodos y técnicas de estudio. En este tema Rodríguez Espinar (1993) sugiere la inclusión de estas estrategias en sesiones de tutorías que posibiliten un trabajo más cercano a las tareas escolares. Sin embargo, para Monereo *et al.* (1996), enseñar contenidos y enseñar a aprender es una falsa dicotomía, por lo que las “estrategias de aprendizaje” deberían trabajarse a través de áreas de contenido. La labor de los profesionales de la orientación desde esta perspectiva es la de potenciar la innovación en el aula de forma indirecta, es decir, a través del tratamiento de las áreas del currículo. No obstante, este autor señala también que los profesionales de la orientación deben trabajar directamente en este ámbito especialmente a través del Plan de Acción Tutorial, en el que deberían incluirse la enseñanza de estrategias de aprendizaje y el entrenamiento en destrezas instrumentales.

La orientación en las dificultades de aprendizaje es otra cuestión de vital importancia en la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entronca directamente con el asesoramiento relativo a medidas de educación compensatoria o de apoyo y también ha sido tratada por varios autores (Alonso Tapia, 1995; Bisquerra, 2000; Jurado, 1997). Alonso Tapia (1997), en trabajos posteriores, ha abordado este apoyo desde la motivación educativa. Para él, el orientador o la orientadora debe dar pautas para motivar al alumnado trabajando con el profesorado para incluirlas en el trabajo docente y tutorial.

2.2. Contenidos propios de la Orientación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Aunque los contenidos propios de la Orientación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se han definido de un modo preciso y unánime, se han hecho esfuerzos para establecer algunas actuaciones como propias de la orientación en este ámbito.

Vélaz de Medrano (1998) establece seis tipos de programas que pueden llevar a cabo los orientadores y orientadoras en los centros en colaboración con los equipos docentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual
- Adquisición de técnicas de estudio
- Desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio
- Desarrollo cognitivo
- Desarrollo de estrategias metacognitivas generales: metacognición y comprensión lectora
- Motivación

Boza *et al* (2001), a partir de Bisquerra y Álvarez (1996), propone la siguiente clasificación sobre los contenidos de orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tabla 3):

TABLA 3. CONTENIDOS DEL ÁREA DE ORIENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

| | |
|---|---|
| Estrategias de aprendizaje | Habilidades cognitivas Habilidades de comunicación Habilidades de manejo de la documentación Habilidades conductuales Habilidades para la planificación del estudio Habilidades de control del ambiente Dinámica personal de estudio Desarrollo de la motivación para el estudio Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo Desarrollo de los valores del estudio Cambio de contexto institucional Adecuación de la planificación de la docencia Adecuación de los materiales de estudio Adecuación de la acción familiar |
| Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual | Planificación Lectura Toma de apuntes Trabajos Exámenes Métodos de estudio |
| Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio | Motivación Condiciones ambientales Cuidado físico Preparación mental Hábitos |
| Programas para enseñar a pensar | Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard |
| Evaluación | Evaluación formativa Evaluación cualitativa Evaluación inicial, continua y final Instrumentos para la evaluación del conocimiento |

Fuente: Boza *et al* (2001:80).

Como se puede observar en la tabla, se dedica un amplio apartado a las estrategias de aprendizaje y a otros aspectos que inciden sobre la persona que aprende, como el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio. No obstante, también se señala la influencia de la orientación en contextos más institucionales, incidiendo sobre aspectos como la evaluación y la adecuación del contexto para una mejora de la práctica educativa.

2.2.1. La Orientación en las estrategias de aprendizaje

2.2.1.1. Definición de estrategias de aprendizaje

La permanente evolución a la que se ven sometidos los contextos en los que las personas desarrollan sus tareas cotidianas, hace que la reflexión en torno a los aprendizajes se realice no sólo sobre la pertinencia de los mismos, sino también desde su eficacia. La búsqueda de formas más eficientes de aprender es lo que se denomina estrategias de aprendizaje.

Para Monereo (1994: 27) una estrategia de aprendizaje es “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

La definición pone de manifiesto que se trata, por así decirlo, de un tipo de herramienta que puede adquirirse y que permite la elección de una forma concreta de abordar un aprendizaje. Entre estas herramientas se pueden mencionar técnicas como la interrogación metacognitiva, el trabajo en grupos cooperativos, la enseñanza recíproca, etc.⁴² Lo más adecuado, sin embargo, es que todas estas técnicas e instrumentos se integren dentro del trabajo en las distintas áreas curriculares, lo que resulta mucho más significativo para el alumnado, pues le permite aplicar la estrategia a contextos reales y facilita la transferencia de la estrategia.

Será el profesorado el principal mediador entre la estrategia y el alumnado, correspondiéndole la guía en el proceso de adquisición de la misma. Los profesionales de la orientación pueden actuar como consultores de los tutores y tutoras, pero básicamente, la orientación en las estrategias de aprendizaje se sitúa dentro del marco que el Plan de Acción Tutorial le otorgue.

2.2.1.2. Las estrategias de aprendizaje dentro de la función tutorial

Como ya se ha señalado anteriormente, el tratamiento transversal de las estrategias de aprendizaje resulta mucho más adecuado para que el alumnado perciba su sig-

⁴² Para una información más pormenorizada acerca de la enseñanza y aplicación de las distintas estrategias de aprendizaje se puede consultar: Álvarez González, M. (2005). Metodología de estudio en Educación Secundaria; Monereo et al. (1996). Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Ambos documentos en Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Praxis.

nificatividad y ello posibilite la transferencia a otros contextos. Por ello, su trabajo debería ser arbitrado a través de mecanismos comunes que englobaran la tarea docente de todo el profesorado.

En este sentido, la Comisión de Coordinación Pedagógica puede ser un cauce muy apropiado para proporcionar criterios comunes, ya que comunes van a ser igualmente las estrategias que utilice el alumnado para sus aprendizajes en las diferentes áreas del currículo.

Por otra parte, ciertas condiciones del aprendizaje están muy relacionadas con la orientación. La utilización de estrategias de aprendizaje supone además de destrezas de ejecución, una continua toma de decisiones. La Orientación, en su objetivo de conducir al alumnado a una progresiva autonomía de acuerdo con su edad y su contexto, contribuye también a formar personas autónomas en sus aprendizajes. Así, el entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la vida o, dicho de otra forma, de toma de decisiones, se convierte en un objetivo de mayor envergadura y puede ser considerado con todo rigor un objetivo propio del Plan de Acción Tutorial y de toda acción orientadora.

Monereo *et al.* (1996) encuentran una ventaja añadida al tratamiento de las estrategias de aprendizaje dentro de la acción tutorial: la implicación del profesorado en el proyecto, su mayor participación y su valoración de la dimensión orientadora del aprendizaje.

Según Álvarez González (1988) y Rodríguez Espinar *et al.* (1993), pueden establecerse tres modelos básicos para la adquisición de estrategias de aprendizaje en el contexto de la tutoría:

- *Modelo de habilidades para el estudio.* Trata de instruir al alumnado en técnicas cuyo fin es la mejora del rendimiento académico. Se considerarían propias de este modelo las estrategias de adquisición y manejo, almacenamiento o asimilación, y utilización y evocación de la información.
- *Modelo de apoyo o ayuda psicológica para el estudio.* A través de este modelo se pretende atender a ciertas características de los alumnos y alumnas que si bien no pertenecen *sensu estricto* al proceso de enseñanza y aprendizaje, influyen poderosamente en él, tales como la motivación, el autoconcepto, la autoestima, la percepción de la propia capacidad, etc. Las estrategias que podrían englobarse dentro de este modelo son las que trabajan la planificación y control del propio proceso, las de resolución de problemas y las estrategias motivacionales.
- *Modelo integrado de métodos de estudio.* Incluye las dos dimensiones anteriores (la académica y la personal) además de la dimensión institucional, considerando el clima de aula o los procesos relacionales como aspectos que también van a influir en la adquisición de la estrategia de aprendizaje. En este modelo se englo-

barían todas las estrategias anteriores más las que se refieren al manejo de las condiciones institucionales para optimizar los procesos de aprendizaje tanto individuales como de grupo.

2.2.2. La Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la atención a diversidad

La orientación en el área de la atención a la diversidad adquiere un papel más específico cuando se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de cualquier tipo. Aunque este tema se aborda de forma extensa en el epígrafe correspondiente a la orientación en la atención a la diversidad, se señalan aquí brevemente las medidas que dentro de la atención a la diversidad se llevan a cabo con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

• Diferentes metodologías de enseñanza

Todos y cada uno de los alumnos tienen características que les son propias, todos y cada uno de los alumnos son diversos: tienen, entre otras características diferenciales, su propio modo de aprender. Por este motivo, la metodología de enseñanza debe adaptarse a la diversidad que presentan los alumnos y alumnas en relación al aprendizaje. En consecuencia, no existe una metodología mejor que otra en términos absolutos, sino que una estrategia metodológica resulta más adecuada en la medida en que se ajusta a la forma como se aprende.

La metodología de enseñanza engloba la atención a numerosos procesos y factores de contexto que inciden en los aprendizajes del alumnado. Entre ellos podemos señalar la opción metodológica (si es aprendizaje cooperativo, si se trabaja a través de centros de interés o por el método de proyectos, etc.), el tipo de actividades, las modalidades de agrupamiento, la temporalización y la utilización de diferentes recursos. El papel del profesional de la orientación en la toma de decisiones con respecto a las opciones metodológicas es el de asesorar y contribuir a la formación del profesorado, así como promover la innovación metodológica en la práctica educativa.

• Asesoramiento en dificultades de aprendizaje

Algunos alumnos presentan dificultades específicas a la hora de realizar determinados aprendizajes que pueden circunscribirse a áreas o habilidades concretas. Estas dificultades, que de nuevo constituyen una expresión de la diversidad del alum-

nado, son otro aspecto que ha de contemplar la orientación, dirigida a reducir en lo posible los déficits, potenciar las capacidades y posibilitar el acceso a los aprendizajes desde otras vías o a través de otras estrategias.

La detección de estas dificultades corresponde a toda la comunidad educativa, aunque los docentes tienen un lugar privilegiado desde el que observar al alumnado. El profesional de la orientación es quien evalúa las dificultades del alumnado y junto con el equipo docente define el plan de actuación a seguir. Como en las dos medidas anteriores, la atención a los procesos de aprendizaje es en realidad la atención a la diversidad del alumnado con respecto a su aprendizaje.

- **Las adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones curriculares –entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas– son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con determinadas características específicas. Los profesionales de la orientación asesoran en el diseño de estas estrategias, por lo que una de sus funciones básicas en este área es la atención al alumnado que precisa de condiciones específicas para aprender. Dentro de este tipo de alumnos se incluyen aquellos considerados de necesidades educativas especiales.

- **Programas de diversificación curricular**

Los programas de diversificación curricular son la expresión de la flexibilización del currículo para contribuir a definir qué aprendizajes se consideran prioritarios según las características del alumnado, en caso de que no sea posible alcanzar las competencias básicas del currículo desde su aproximación ordinaria. El orientador o la orientadora junto con el equipo docente diseña un plan global que incluye qué se enseña y qué se aprende (objetivos y contenidos educativos), cómo (organización y metodología) y qué, cómo y cuándo se evalúa (evaluación). Los criterios para establecer este plan responden, entre otros, al objetivo básico de que el alumnado tenga acceso a aprendizajes pertinentes para su desarrollo académico y humano, lo que sin duda tiene un marcado componente orientador.

2.2.3. La Orientación en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La evaluación es uno de los procesos didácticos y organizativos que más información aporta acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Del Rincón

Igea (1999) la evaluación tiene un papel regulador de las prácticas educativas en el aula, de ahí la necesaria coherencia entre los procesos de enseñanza y las evaluaciones.

En el día a día de las escuelas, a pesar de las numerosas iniciativas innovadoras llevadas a cabo en la última década, la evaluación no ha cambiado de manera sustancial. Eso indica por tanto que tampoco han cambiado demasiado las prácticas educativas o bien, que no hay una coherencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los mecanismos que los evalúan.

Para la orientación, la mejora de los procesos didácticos constituye una de las razones de ser de su tarea. Por eso, en coherencia con lo expuesto anteriormente, la evaluación es uno de los aspectos más destacables en los que los orientadores y orientadoras pueden aportar un asesoramiento útil.

La orientación en evaluación permite, según Del Rincón Igea (1999), revisar la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos y alumnas, así como la validez y ajuste de la metodología empleada en los mismos. Desde esta óptica, el profesional de la orientación debe proporcionar propuestas prácticas de métodos y estrategias de evaluación en el aula para la transparencia y coherencia evaluativa, esto es, para que la evaluación se adecue a los presupuestos didácticos. Al mismo tiempo, la evaluación debe ser coherente con las finalidades y presupuestos educativos, incidiendo en los procesos y evaluando competencias.

Los profesionales de la orientación deben facilitar la recogida de información en la evaluación a través de modelos de instrumentos o técnicas de evaluación y promover que la información revierta de nuevo en la práctica. La revisión de los presupuestos de evaluación revertirá en que los docentes revisen periódicamente su práctica educativa y sean capaces de detectar necesidades para optimizar el proceso.

3. LA ACCIÓN TUTORIAL

En este epígrafe se aborda la acción tutorial. Para ello, en el primer apartado se tratan de forma sucinta distintos aspectos relativos a la tutoría y en el segundo se desarrollan los que conciernen específicamente a la acción tutorial. Por último, a modo de conclusión, se incluye una breve reflexión sobre la tutoría.

3.1. La tutoría

A continuación se define la tutoría, sus características y objetivos generales, las personas implicadas en ella, las funciones del tutor y los destinatarios de la tutoría.

3.1.1. Definición

Lázaro y Asensi (1989:49) consideran la tutoría como “una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”. Ambos autores, además, señalan que el campo de acción de la tutoría se refiere a los procesos relacionados con la orientación escolar.

Álvarez y Bisquerra (1996) conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor o tutora y por el resto del profesorado, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, y que es capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo no académico. Estos autores centran el contenido de la tutoría en diversos temas de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrada en el currículo, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículo y de la educación y la plena autorrealización de todo el alumnado.

Por otra parte, Sánchez Cerezo *et al.* (1988), citado por Santana Vega (2003:163), define la tutoría como “la ayuda y orientación al alumno o al grupo que el profesor tutor puede realizar además de, y en paralelo a, su propia acción docente. Es orientación, pero desde la perspectiva y posibilidades de ser realizada por los profesores tutores”. En cuanto al cometido de la tutoría, estos autores señalan (Santana Vega, 2003: 163): “Equivale a una orientación a lo largo de todo el sistema educativo para que el alumno se supere en rendimiento académico, solucione sus dificultades escolares y adquiera hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y convivencia social que garanticen el uso de la libertad responsable y participada”.

Considerando las aportaciones de estos autores, se puede señalar la importancia de la tutoría como parte complementaria de la labor docente, ya que tiene como finalidad principal facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y contribuir a su desarrollo personal, profesional y social.

3.1.2. Características y objetivos generales de la tutoría

La acción tutorial ha de ser continua, dirigida a todos los alumnos y a todos los niveles. Repetto y otros (1994:435) apuntan las siguientes características para la acción tutorial:

- Ser continua, dirigida a todos los alumnos en toda su escolarización.
- Implicar de manera coordinada a los agentes educativos: profesores, escuela, familia y contexto social.

- Tender a las peculiares características de cada alumno.
- Capacitar a los individuos para su propia auto orientación y para la toma de decisiones educativas, sociales y profesionales.

A continuación se mencionan las metas y objetivos de la acción tutorial. Según Álvarez (1996:83) la meta o finalidad de la orientación es “conseguir un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que se va encontrando a lo largo de su vida”. En cuanto a los objetivos generales de la acción tutorial, Lázaro y Asensi (1989: 83) señalan los siguientes:

- Facilitar la superación de las situaciones provocadas por las anomalías del aprendizaje.
- Potenciar la integración social en el marco de la comunidad escolar.
- Fomentar la autonomía personal o, expresado de otra forma, estimular la adaptación madurativa.
- Coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno y de aula.

3.1.3. Personas implicadas en la tutoría

Según Álvarez (1996: 403), los principales agentes implicados en el desarrollo de la acción tutorial son:

- Los profesores-tutores, como profesores que coordinan la acción tutorial de un grupo clase.
- El resto de profesores o equipo docente, en la medida en que intervienen en el grupo clase y comparten la acción tutorial con el tutor.
- El orientador, como profesional especializado en psicología y pedagogía que asesora, dinamiza, colabora y ayuda para que el tutor y el equipo docente puedan llevar a cabo la acción tutorial con eficacia.
- Los alumnos, como destinatarios de la intervención tutorial, pero también como partícipes activos de ella.
- Los padres, como responsables y copartícipes de la educación de sus hijos.

Además de estos agentes, debido al contexto institucional en el que se produce la acción tutorial, existen otros que están implicados desde el punto de vista formal, organizativo y administrativo: los órganos de gobierno y participación de los centros educativos (Boza *et al*, 2001).

- El Consejo Escolar, como órgano de representación y de decisión sobre planes, iniciativas, proyectos, directrices, etc., entre los que se encuentra el Plan de Acción Tutorial (PAT).

- La Dirección, como órgano unipersonal de gobierno del centro, responsable último del PAT, incluida la acción tutorial.
- La jefatura de estudios, también órgano unipersonal entre cuyas funciones se encuentra la de coordinar el PAT del centro.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), como órgano técnico, que señala las líneas maestras del PAT.
- El Departamento de Orientación, que asesora, coordina e impulsa la orientación en general a nivel de centro.

• **Funciones del tutor**

Fernández Torres (1991:12) define al tutor como “la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias”. Esta autora parte de su definición de orientación para realizar su propuesta de funciones de la acción tutorial. (Tabla 4).

TABLA 4. FUNCIONES TUTORIALES

| ORIENTACIÓN | FUNCIONES TUTORIALES |
|--|---|
| <p>Proceso dinámico que se inserta en la actividad educativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con el resto de los tutores en la elección de los objetivos del proyecto de orientación del centro. - Participar en las reuniones de coordinación del departamento de orientación, para programar y evaluar las actividades de las tutorías. - Actuar como coordinador del equipo de profesores de su grupo-clase. - Mantener contactos periódicos con el orientador del centro, así como con los profesores de apoyo de su grupo-clase, para tratar temas que afecten a algún alumno en particular o a la clase en su conjunto. |
| <p>Cuyo objetivo primordial es favorecer el desarrollo:</p> <p>- Afectivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el Centro y en su entorno familiar. - Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y en la institución escolar. - Atender especialmente a los alumnos que presentan dificultades de relación, problemática familiar, falta de motivación en el estudio, etc. - Mantener una comunicación con los padres en torno a la situación y problemática de sus hijos. |
| <p>- Intelectual</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tener una visión global sobre las programaciones curriculares de las distintas áreas. - Conocer las características del proceso de aprendizaje de cada alumno. - Determinar los problemas y necesidades de los alumnos en relación con su aprendizaje. - Colaborar con el orientador y el profesor de apoyo en la elaboración y seguimiento de los planes de adaptación curricular. - Informar a la familia sobre la situación académica del alumno y en su caso de las dificultades detectadas y el plan de actuación previsto. - Preparar y coordinar las sesiones de evaluación. |
| <p>- Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la creación y cohesión del grupo, favoreciendo su integración en el centro escolar. - Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir si fuera necesario para reconducir su funcionamiento. - Informar al grupo sobre la estructura y normativa del centro escolar, potenciando su participación en la organización de la vida escolar. - Informar a la familia de los alumnos de la marcha del grupo. - Intercambiar con los profesores información sobre la dinámica de la clase. - Llevar a la junta de evaluación información sobre las vicisitudes de la situación del grupo clase en cada uno de los momentos del curso académico. |
| <p>Ayudando al alumno a realizar un proyecto de futuro que le proporcione satisfacción personal y le permita participar eficazmente en la construcción social.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Participar con el departamento de orientación en la elaboración de planes de orientación profesional adaptados a las necesidades de su curso. - Llevar a cabo las actividades de acuerdo con el programa de orientación profesional del centro deben ser realizadas por los tutores. - Orientar individualmente sobre el proceso de elección profesional a los alumnos que lo necesiten. |

Fuente: Fernández Torres (1991).

En relación a las funciones del tutor, Santana Vega (2003) realiza algunas consideraciones que se recogen a continuación a modo de recomendación:

1. El profesorado debe poner especial énfasis en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del alumno, creando las condiciones adecuadas para ello y valorando su importancia para la vida personal y profesional.
2. Los programas de orientación deben desarrollarse paralelamente al currículo, a través de la actuación del profesorado y de los tutores en el espacio del aula. De este modo se posibilitaría la orientación escolar y profesional del alumnado, a la vez que se potenciaría el desarrollo de la madurez vocacional. Tal y como plantea Santana, el logro de ese objetivo podría llevarse a cabo de dos modos: bien a partir de la propuesta realizada por el MEC del currículo abierto, o bien desde la plataforma de los contenidos transversales.
3. Es necesario concienciar al profesorado sobre la relevancia y utilidad de la tutoría, de modo que se produzca un cambio de concepción desde el planteamiento de la enseñanza centrada en contenidos, a un enfoque que contemple la estructura psicológica del alumno que aprende.

• Destinatarios de la tutoría

Fernández Torres (1991) propone para cada destinatario de la orientación una serie de contenidos o áreas y las estrategias más adecuadas para su desarrollo. (Tabla 5):

TABLA 5. DESTINATARIOS, CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN TUTORIAL

| Destinatarios | Contenidos/ áreas | Estrategias |
|-------------------------|----------------------------|---|
| Alumnos individualmente | a. Conocimiento del alumno | a.1. Observación sistemática a.2. Cuestionarios a.3. Fichas de registro |
| | b. Orientación personal | b.1. Entrevista |
| | c. Orientación escolar | c.1. Factores de aprendizaje c.2. Técnicas de estudio |
| | d. Orientación profesional | d.1. Conocimiento individual d.2. Información profesional d.3. Toma de decisiones |
| | e. Autoconcepto | e.1. Técnicas varias |
| Grupo de alumnos | f. Conocimiento | f.1. Roles grupales f.2. Liderazgo f.3. Sociometría |
| | g. Organización | |
| Familia | h. Relaciones con... | h.1. Reuniones de grupo h.2. Cuestionarios h.3. Entrevista personal |
| Equipo docente | i. Relaciones con... | i. 1. Reuniones i. 2. Evaluaciones |

Fuente: Adaptación de Boza *et al* (2001: 45- 46) a partir de Fernández Torres (1991).

3.2. La acción tutorial

3.2.1. Evolución conceptual de la acción tutorial

Tal y como explica Álvarez (1995:187), “el proceso institucionalizador de la orientación comienza a principios de siglo y la acción tutorial surge por primera vez con la Ley General de Educación (1970) como eje central de la actividad educativa en los centros”. En este contexto ya se entendía la acción tutorial como una parte esencial e indisoluble de los procesos educativos, por lo que se consideraba una competencia de todos los profesores, especialmente del tutor o tutora.

Fue la Ley General de Educación de 1970 la que recogió por primera vez el concepto de tutoría dentro del sistema escolar. En su artículo 9.4, reconoce la acción tutorial como una de las principales estrategias para hacer realidad el derecho de todos los alumnos a la orientación educativa. No obstante, por diversas causas, la presencia de la acción tutorial en los procesos educativos ha sido muy escasa. Entre éstas, Vélaz de Medrano (1998) señala las siguientes: el modelo de organización de los centros (con horarios rígidos y falta de coordinación y de trabajo en equipo), el predominio del modelo orientador de servicios, el escepticismo de muchos padres y profesores acerca de la utilidad de la tutoría, la insuficiente preparación del profesorado y la escasez de recursos.

Así pues, se hizo necesario iniciar una reforma que afectara a la mejora de la calidad de la educación, marco de aplicación de la acción tutorial, con el fin de redefinir e institucionalizar el modelo de orientación y tutoría. Esta reforma cristalizó con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), La Ley Ordenación General del Sistema del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995). Habida cuenta de que la acción tutorial constituye una parte fundamental de la orientación educativa, Vélaz de Medrano (1998) define un nuevo modelo de orientación tutorial encuadrado en una serie de parámetros:

- *El intento de superar los problemas derivados del modelo de intervención anterior:* la corrección de las disfuncionalidades del modelo de servicios.
- *La configuración de un modelo curricular abierto y flexible:* el establecimiento de distintos niveles de concreción curricular, la incorporación del Plan de Acción Tutorial al Proyecto Curricular de Centro, el enfoque constructivista y global de los centros, etc.
- *La nueva estructura y organización de los centros:* la creación de Escuelas de Educación Infantil, de Colegios de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria y la consiguiente exigencia de un esfuerzo de todos los profesionales

para la coordinación de una oferta educativa inter-centros, que facilite las transiciones y garantice la coherencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diversas etapas.

- *Las características de las distintas etapas educativas y la necesidad de atender a la diversidad de los alumnos y alumnas:* el carácter comprensivo de la enseñanza obligatoria y la progresiva diversificación del currículo al final de la Educación Secundaria Obligatoria.
- *El enfoque sistémico de la intervención psicopedagógica:* el carácter preventivo de la orientación, su realización en un marco de colaboración entre profesionales y la ampliación de sus destinatarios a todo el alumnado.

Aunque en el capítulo tercero de esta obra se ha contemplado la propuesta de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, con respecto a la orientación educativa, en este epígrafe se resaltan algunos aspectos que conciernen a las tutorías. Entre ellos, puede destacarse el refuerzo de la función de las tutorías y departamentos de orientación de los centros educativos para ofrecer una mejor atención y prevención integral a los alumnos. Por ello, en el artículo 105, la Ley establece que se reconocerá a los profesores que ejerzan de tutores “mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos”.

En el artículo 26 del apartado de Enseñanza Secundaria Obligatoria se dice que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. Asimismo, entre las funciones del profesorado, el artículo 91 señala “la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”.

3.2.2. El Plan de Acción Tutorial (PAT)

3.2.2.1. Finalidad

El PAT es el documento marco que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se van a realizar en el centro. Por tanto, es una tarea compartida por la comunidad educativa que se lleva a cabo utilizando estrategias que orientan su diseño, elaboración y secuenciación bajo una imprescindible coordinación educativa. En el caso de los centros de Infantil y Primaria, es elaborado por los tutores, mientras que en los Institutos lo elabora el Departamento de Orientación a partir de las propuestas realizadas por los tutores y de las directrices marcadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica. Su puesta en práctica es responsabilidad de los pro-

fesores tutores, con la coordinación de Jefatura de estudios y la colaboración del Departamento de Orientación.

El objetivo de la planificación tutorial es contribuir al desarrollo integral del alumno para que alcance un nivel de madurez que le permita incorporarse de forma activa, creativa y responsable a la sociedad. Asimismo, la elaboración del PAT trata de evitar que la acción tutorial se limite a las actividades de tutoría grupal, y a las entrevistas con el alumno y/o con su familia.

3.2.2.2. Niveles de concreción

Para que la acción tutorial sea una realidad y en ella intervengan los distintos órganos y profesionales del centro, hay que planificarla en los distintos niveles de actuación.

TABLA 6. NIVELES DE CONCRECIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL (EN UN INSTITUTO)

| | | |
|-----------------------|---|---|
| 1 ^{er} nivel | Diseño de la acción tutorial. Elaboración del Proyecto Educativo del Centro y, de acuerdo con él, elaboración del PAT. | La primera propuesta está a cargo del D.O. a partir de las directrices de la C.C.P. y de las aportaciones de los tutores. |
| 2 ^o nivel | Concreción de los principios generales del PAT para cada grupo de ciclo y nivel. Previsión de actividades de acción tutorial. | Corresponde a los tutores de cada ciclo y nivel. |
| 3 ^{er} nivel | Ajuste y concreción de las actividades de acción tutorial al grupo-clase y a cada alumno en particular. | Corresponde al tutor/ a del grupo-clase y al equipo docente. |

Fuente: Vélaz de Medrano (1998:195).

Arnaiz e Isus (1995) presentan otra propuesta de niveles de concreción de la acción tutorial complementaria a la que ofrece Vélaz de Medrano (1998). En ella, siguiendo las pautas del diseño curricular aplicado a la tutoría y teniendo en cuenta las finalidades del sistema educativo, pueden distinguirse tres niveles de concreción: el primero hace referencia a los bloques de contenido propios de la acción tutorial, dentro de los objetivos generales de la enseñanza secundaria. El segundo nivel se refiere a la planificación y programación de los diferentes bloques del curriculum tutorial. Es tarea de los equipos de coordinación y de tutoría programar las sesiones anuales (generales) y trimestrales (específicas). El tercer nivel precisa las unidades elementales de contenidos. Es la sesión concreta y específica de la tutoría en la que se aplican objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

3.2.2.3. Planificación, elaboración y evaluación del Plan de Acción Tutorial

Tal y como señala Vélaz de Medrano (1998), al elaborar cualquier plan de intervención contextualizado, es preciso adoptar un enfoque global y sistémico del mismo, de forma que todos sus elementos sean interdependientes y guarden la necesaria coherencia entre los factores de eficacia, funcionalidad y eficiencia.

En la planificación y elaboración del PAT deben contemplarse los siguientes elementos:

- *Justificación del PAT en función del análisis de las necesidades y prioridades del centro*: a partir de lo establecido en el Proyecto Educativo, en el Proyecto Curricular de Etapa y en la Programación General Anual, se establecen los campos de atención tutorial preferente para un curso escolar.
- *Objetivos*: tanto generales como específicos en relación a los alumnos (individualmente y en grupo), al profesorado y a las familias.
- *Contenidos*: deben ser acordes al diseño curricular de la etapa (conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas).
- *Actividades*: temporalización y asignación de actividades en función de los distintos niveles de concreción del plan y de los distintos agentes de intervención. Las actividades que se realicen deben ser realistas y ajustadas a las posibilidades reales de los tutores. Todo programa de tutoría debe contemplar las siguientes líneas de actuación con el alumno:
 - Desarrollar el conocimiento de sí mismo y de su autoestima
 - Desarrollar las habilidades sociales
 - Enseñar a pensar y a aprender
 - Enseñar a tomar decisiones
- *Previsión de los recursos materiales y humanos* necesarios para acometer el plan.
- *Seguimiento y evaluación de la acción tutorial*: la evaluación debe realizarse de forma integral al final de cada trimestre para actualizar en qué consistirán las sesiones del segundo y tercer trimestre.

García, Moreno y Torrego (1996) señalan que la puesta en práctica de un PAT no consiste en la aplicación lineal y mecánica de lo planificado, sino en un ajuste continuo siguiendo unos criterios de utilidad para el desarrollo del alumno y para la mejora de la competencia del profesor. Por este motivo, es necesario realizar la evaluación del PAT, que estaría constituida por el conjunto de procesos y procedimientos que permite recoger información para fundamentar el diálogo y el análisis crítico del grupo de profesores que lo ha puesto en práctica.

Este proceso evaluador debe desarrollarse entre todos, describiendo lo que se ha realizado y por qué, evaluándolo y señalando propuestas de mejora (tanto del proceso de intervención, como de la propia situación o problema abordado). Posteriormente, debe decidirse el nuevo ámbito, categoría o problema a tratar y mejorarlo mediante la acción tutorial.

3.2.3. Algunas reflexiones sobre la tutoría

La tutoría es un elemento íntimamente ligado a la propia práctica docente que cumple una labor fundamental en la individualización de la enseñanza. En el contexto educativo actual, el profesor ha ido asumiendo paulatinamente mayor responsabilidad en el proceso orientador, dirigiendo su atención hacia el alumno como persona integral y con unas necesidades educativas individuales.

La confluencia existente entre la tutoría y la práctica docente implica, a su vez, una estrecha vinculación entre la acción tutorial y el currículo escolar, de modo que ésta pase a considerarse como una acción educativa que puede desarrollarse en cualquier contexto y situación, y no como un elemento añadido en el quehacer educativo de un profesor.

Con el fin de alcanzar un buen grado de eficacia y de propiciar una actuación coherente entre los docentes, la acción tutorial debe incardinarse, asimismo, dentro del proceso organizativo del centro. Ésta debe realizarse en colaboración con el profesorado que interviene en el aula con el alumnado, pues la concepción educativa de la orientación exige su implicación como agente educativo institucional (Rodríguez Espinar, 2002). Esta implicación debe manifestarse en un compromiso colectivo del equipo docente con la educación y orientación del alumnado.

Como resultado del interés que suscita este aspecto de la Orientación entre sus profesionales y en una buena parte del profesorado, están surgiendo numerosos materiales, muchos de ellos *online*, que constituyen verdaderas herramientas de trabajo y que abordan temas relativos al desarrollo personal del alumno, su orientación académico-profesional y para la vida. Se invita al lector a consultar el capítulo 8 de este volumen, pues en él se realiza una extensa descripción de estos materiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (1997). La motivación en el grupo-clase. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualización 2006). Madrid: Praxis.

- Álvarez González, M. (1988). Evaluación de programas de Orientación: la evaluación del contexto y del diseño. Actas del IV Seminario de Modelos de Investigación Evaluativa, Santiago de Compostela, España.
- Álvarez, M. (1996). La acción tutorial. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado, 2006). Madrid: Praxis.
- Álvarez González, M. (1995). Tutoría y Orientación. La formación de tutores. En R. Sanz Oro, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds.), *Tutoría y Orientación. V Jornadas sobre la LOGSE*, T.II (pp. 187-202). Barcelona: Cedesc.
- Álvarez González, M. (2005). Metodología de estudio en la Educación Secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.).(2006). *Manual de Orientación y Tutoría*. Madrid: Praxis.
- Álvarez, L. y Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Barcelona: CEDESC.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). Orientaciones prácticas para afrontar las dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (Coords.) (2006). *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM). Madrid: Praxis.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M^a C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI. Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Comellas, M.J. (1998). La Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Bisquerra, R. (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 261-272). Barcelona: Praxis.
- Del Rincón Igea, B. (1999). Instrumentos de evaluación del proceso y de autoevaluación. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.

- Delors, J. et al. (1991). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia - MEC.
- García, R. J., Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1996). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza: Luis Vives.
- Gairín Sallán, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- Hervás Avilés (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jurado, P. (1997). Las dificultades de aprendizaje. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Lázaro, A. y Asensi. J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lizasoáin, O. y Peralta, F. (1998). Atención a la diversidad. En Bisquerra, R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 273-280). Barcelona: Praxis.
- Martín, E., Pozo, J. L., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. P., Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Moreneo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativa a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Moreneo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Barberá, C., Castelló, M., y Pérez, M. L. (1996). Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Madrid: Praxis.
- Repetto, E., Rus, U. y Puig, J. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Espinar (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario 2002: *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, celebrado en el Consejo Escolar del Estado, en Madrid, el 6 y 7 de febrero de 2002. Consultado el 5 de agosto de 2007 en <http://www.mec.es/cescs/sebastian2002.htm>
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2004). Plan de atención a la diversidad. Orientaciones generales para su elaboración en los centros. Extraído el 12 de diciembre de 2007, de <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/documentacion.php>.
- Soler Nages, J. L. (2007, junio). *La orientación educativa como factor de calidad: propuestas de actuación en un sistema educativo comprensivo y diverso*. Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativo de Andalucía, Granada, España.
- Torrecilla Sánchez, M.M.; Molina García, V.; y Ayala Flores, C. El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del siglo XXI*, celebrado en Granada en noviembre-diciembre de 2006. Consultado el 27 de marzo de 2008. Disponible en: http://congreso.codoli.org/area_1/Torrecilla-Sanchez.pdf
- Unidad Española de Eurydice. Informe del Sistema Educativo Español 2007. Consultado el 18 de noviembre de 2007. Disponible en: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (BOE 06-08-1970).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 04-07-1985).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (BOE 21-11-1995).

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 03-01-2007).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05-01-2007).

Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE 4-7-2003).

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-2003).

Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid durante el curso 2005/2006.

Resolución, del 8 de julio de 2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha, por la que se aprueban las instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de atención a la diversidad en los Colegios de educación infantil y primaria y en los Institutos de educación secundaria (DOCM 19-07-2002).

El Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en Castilla-La Mancha. Octubre 2006. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha. [versión electrónica] Extraído el 16 de marzo de 2008, de <http://alerce.pntic.mec.es/lmil0005/interycohe.pdf>

Capítulo 5

Orientación académico-profesional

1. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL COMO CONCEPTO: DEFINICIÓN, PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

1.1. Definición de la orientación académico-profesional

Como se señaló en el primer capítulo, fue la orientación profesional la que inicialmente constituyó el origen de una disciplina que con el paso del tiempo ha ido ampliando sus horizontes. La expresión inicial –*vocational guidance*– recibió en Europa la denominación de orientación profesional, aunque hoy muchos expertos la denominan orientación para el desarrollo de la carrera, en referencia a uno de sus movimientos más importantes.

Aunque la mayoría de los autores y autoras utilizan la expresión orientación profesional, se considera que la orientación académica tiene entidad propia en tanto que supone por un lado, una orientación para el desarrollo de la etapa académica del individuo y por otro, constituye una etapa preparatoria previa al desempeño profesional. Por este motivo, a partir de ahora, se designará este tipo de orientación como orientación académico-profesional.

Existen dos formas de concebir la orientación académico-profesional: la primera considera la orientación académico-profesional como una necesidad puntual de los sujetos en el momento vital en que se produce la incorporación al mundo del trabajo;

la segunda considera que el desarrollo profesional es un proceso que se extiende durante toda la vida y que engloba no sólo el acceso a una ocupación, sino también la adaptación y desarrollo personal y profesional en ella. Esta última es la postura más extendida en la actualidad.

El cambio de modelo puede apreciarse en las definiciones que se han dado de la orientación profesional a lo largo de su historia:

TABLA 1. DEFINICIONES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

| Autor/a | Definición |
|---|--|
| Parsons (1909) | Orientación profesional es “la acción de proporcionar a la juventud: 1.una clara comprensión de la aptitudes (propias y ajenas), de las capacidades, intereses, ambiciones, medios, limitaciones y sus causas; 2.conocimiento de los requisitos y condiciones de éxito, ventajas, compensaciones, oportunidades y perspectivas en las diferentes clases de trabajos; 3.una eficaz discusión de las interrelaciones de estos dos grupos de factores”. |
| National Vocational Guidance Association (1937) | “Orientación Vocacional es el proceso de asistir al alumno para elegir una ocupación, a prepararse a ella, ingresar y progresar en ella”. |
| Mira y López (1947) ⁴³ | La orientación profesional es “una actuación científica compleja y persistente, destinada a conseguir que cada sujeto se dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad”. |
| Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (1949) | Orientación profesional es “la ayuda prestada a un individuo para resolver los problemas referentes a la elección de una profesión y al progreso profesional, habida cuenta de las características del interesado y de la relación entre éste y las posibilidades del mercado de empleo”. |
| Super (1951) | “Orientación vocacional es el proceso por el que se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen adecuada e integrada de sí misma y de su rol en el mundo del trabajo, a someter a prueba este concepto en la realidad cotidiana y a convertirlo en realidad para satisfacción de sí misma y beneficio de la sociedad” |
| García Hoz (1975) | “La orientación profesional se define como el proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente para una profesión o trabajo determinado”. |
| Castaño López-Mesas (1983) | “La orientación vocacional es un proceso de maduración y aprendizaje personal a través del cual se presta una ayuda al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales, con el objeto de que logre un óptimo de realización personal y de integración a través del mundo del trabajo”. |

⁴³ En Mira y López, E. (1965). *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.

| Autor/a | Definición |
|-------------------------|--|
| Rodríguez Moreno (1992) | "Programa sistemático de información y experiencias educativas y laborales coordinadas con la labor del orientador, planificadas para auxiliar en el desarrollo profesional de una persona". |
| MEC (1992) | "Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste - identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; - se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en un futuro próximo y, - en función de ambos conjuntos de variables, toma una decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso, la modifica con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria." |
| Álvarez (1995) | "Entendemos por orientación profesional el proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar aquellas conductas vocacionales que le preparen para la vida adulta". |
| Rivas (1995) | La orientación profesional es "el proceso estructurado de ayuda técnica, solicitado por una persona que está en situación de incertidumbre con el fin de lograr el mejor desarrollo de su carrera profesional mediante la facilitación y clarificación de cuanta información relevante sea precisa, para que tras la evaluación de sus propias experiencias y el contraste con el mundo laboral, pueda llegar a la toma de decisiones vocacionales realistas y eficaces". |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Rodríguez Moreno (1998), Pérez Boulosa y Blasco (2001) y Sebastián Ramos (2003).

A pesar de las diferencias que, fruto de la evolución de la Orientación en general y de los contextos donde se aplica, han ido apareciendo en las definiciones de orientación profesional, es posible apreciar ciertos elementos comunes:

En primer lugar, la orientación profesional es un proceso de ayuda que se establece entre un profesional y una persona que se enfrenta a la preparación, acceso, adaptación y progreso en una profesión, lo que a su vez implica el desarrollo de otros procesos personales como, por ejemplo, la toma de decisiones. Las definiciones más cercanas en el tiempo inciden en este carácter de continuidad vital que tiene la orientación profesional. Así, resulta coherente hablar de orientación académico-profesional, desde el momento que este proceso se inicia en el marco de la educación formal, a través del autoconocimiento, la adquisición de competencias básicas para el futuro desempeño profesional o la elección de itinerarios conducentes a adquirir unas habilidades y conocimientos diferenciados.

Otra característica común a la mayoría de las definiciones es el carácter socializador –más o menos explícito– de la orientación académico-profesional. Por una parte,

esta disciplina contribuye al proceso de socialización de las personas en tanto facilita una incorporación social efectiva a través del ingreso en una profesión (Pérez Boullosa y Blasco, 2001). Por la otra, la orientación académico-profesional está dirigida a conseguir un mayor rendimiento, provecho y satisfacción tanto personal como social. Dentro de esta visión, inicialmente se enfatizó la correspondencia entre los intereses y aptitudes del individuo y las características de la ocupación, como una forma de garantizar el rendimiento y de cubrir las demandas del mercado laboral. Hoy se tiene en cuenta que esta correspondencia también debe ir dirigida a facilitar el desarrollo y la realización personal. La orientación académico-profesional ha pasado así de ser un instrumento de selección y colocación profesional a ser un elemento intrínsecamente educativo.

Por último, queda señalar el carácter técnico y profesional de este ámbito de la orientación, lo que implica la cualificación del que orienta y la presencia del orientado, que no obstante, debe ser el principal agente del proceso. Conforme la orientación ha ido considerándose una cuestión educativa que va mucho más allá del mero “encaje” entre cualidades del orientado y las características del puesto de trabajo, la especialización de los profesionales dedicados a la orientación académico-profesional se ha hecho patente. Hoy, la orientación académico-profesional, no sólo está presente en el ámbito educativo, sino también en el mundo de la empresa, en consultoras, asesorías o departamentos de gestión y formación permanente de recursos humanos. Como consecuencia, los perfiles profesionales de quienes actúan como orientadores y orientadoras en este contexto, se han diversificado y especializado en los últimos años, contribuyendo con eso a extender la visión de la orientación académico-profesional como un proceso extensible a todo el ciclo vital.

1.2. Principios de la orientación académico-profesional

Los principios de la orientación académico-profesional se desprenden de los principios propios de toda orientación. Álvarez González (1995) y Caballero (2005) coinciden en señalar tres principios fundamentales de la orientación académico-profesional: la prevención, el desarrollo y la intervención.

La *prevención* es uno de los principios de la orientación porque implica adelantarse a las dificultades que previsiblemente pueden surgir, interviniendo tanto en situaciones personales más o menos problemáticas como en los contextos que las provocan. Sin embargo, hay autores como Pérez Boullosa y Blasco (2001), que sugieren la necesidad de que la prevención se complete con una intervención orientadora de tipo remedial. En ese sentido, señalan que el cambio terapéutico puede considerarse un principio de la orientación académico-profesional ya que responde a de-

mandas sociales concretas y se dirige a la solución de problemas laborales tales como una difícil integración sociolaboral, la falta de habilidades para hacer frente a un cambio en el trabajo o la incapacidad para la toma de decisiones.

En cualquier caso, la prevención en la orientación académico-profesional debe dirigirse a dotar a los sujetos y grupos humanos de competencias que les ayuden a afrontar con éxito situaciones de conflicto y también a influir en los contextos ambientales en los que se produce su desarrollo vital. El principio básico de la prevención –señala Caballero (2005)– ha de estar muy presente en los momentos críticos vitales, cuando se producen transiciones entre diversas etapas, sea al inicio de la escolaridad, en el paso a distintos ciclos y etapas educativas o en la incorporación al mundo del trabajo y en los sucesivos cambios que se producen dentro de éste.

El principio de *desarrollo* engloba tanto el desarrollo académico y vocacional como el desarrollo personal. Parte de la consideración del desarrollo como un proceso madurativo que requiere tiempo y un proceso de construcción que supone la necesidad de preparar el medio en el cual el sujeto va a construir su proyecto vocacional. En este sentido, la propuesta de Rodríguez Espinar (1993:37) para trabajar conforme a este principio es “dotar al sujeto de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo”. Así, cuando el sujeto se hace más consciente de las capacidades y puntos fuertes de que dispone, resulta más probable que pueda influir sobre las circunstancias de su vida: se trata, sin duda, de uno de los principales objetivos de toda orientación.

Un tercer principio es el de *intervención social*. En general, la orientación atiende a este principio en tanto actividad educativa de forma especialmente relevante cuando se dirige al ámbito académico y profesional de las personas. La formación para un desempeño vital incide no sólo en el contexto de origen, sino también en los escenarios donde cada individuo se desarrolla profesionalmente. La educación se proyecta en la sociedad de forma muy poderosa a través de la orientación académico-profesional y se constituye como un verdadero agente de cambio. Las manifestaciones de este principio pueden resumirse en tres: el trabajo sobre aspectos concretos de la realidad educativa, la atención al orientado para que sea consciente de las dificultades derivadas de su contexto, y el rediseño del currículo educativo para una mayor coherencia entre lo que la orientación ofrece y lo que la sociedad demanda. En definitiva, el principio de la intervención social trata de vincular la acción orientadora al mundo del trabajo y otras situaciones de la vida real para contribuir a transformarlas.

1.3. Funciones de la orientación académico-profesional

Los principios de prevención, desarrollo e intervención social se concretan en funciones, que a su vez sirven para delimitar tareas y planificar objetivos. Caballero (2005) establece cuatro funciones básicas de la orientación académico-profesional:

- *Función diagnóstica.* Trata la valoración y el diagnóstico de las necesidades del sujeto para posibilitar su autoconocimiento y el desarrollo de su proyecto vital.
- *Función de ayuda.* Esta función engloba tareas como el asesoramiento y el consejo personal, la formación en la búsqueda y utilización de la información, la ayuda en el proceso de toma de decisiones y el apoyo en el desarrollo del proyecto vital.
- Algunos autores y autoras consideran que dentro de esta función, existen tareas con entidad propia que pueden considerarse funciones en sí mismas. En este sentido, Álvarez (1995) establece como funciones la de *información, formación, ayuda en la toma de decisiones, consejo y consulta.*
- *Función de planificación, organización y coordinación de la intervención.* A través de esta función se gestionan los programas educativos, con especial atención a los contextos donde se desarrollan, los agentes educativos implicados, los recursos y las actividades desarrolladas.
- *Función de evaluación e investigación* de la propia acción orientadora.

Para ilustrar la forma en que se concretan las funciones, la tabla 2 presenta una clasificación que relaciona cada función con tareas específicas:

TABLA 2. FUNCIONES Y TAREAS DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL.

| FUNCIONES | TAREAS |
|------------------------------|--|
| Planificación y organización | Planificar los programas de Orientación Profesional. Organizar y planificar las diferentes actividades de intervención y los recursos necesarios para la acción orientadora. Estimular a la organización para que proporcione el contexto adecuado y que facilite el óptimo desarrollo de la carrera en el empleado o la empleada. |
| Diagnóstico | Ayudar a un autoconocimiento del sujeto para así afrontar su toma de decisiones, a que el sujeto sea consciente de sus posibilidades y de cómo puede desarrollarlas y ponerlas en práctica, a estimular y mejorar las posibilidades de la persona, ayudarle en su proyecto de vida, partiendo de la representación de sí mismo. Colaborar con el tutor o la tutora en el conocimiento del alumnado. |

TABLA 2. FUNCIONES Y TAREAS DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL.

| FUNCIONES | TAREAS |
|----------------------------------|---|
| Información y formación | <p>Transmitir a los sujetos el interés y la motivación por informarse.</p> <p>Proporcionar información de estudios, profesional y ocupacional; sobre las características personales, ocupacionales y vocacionales; información y formación, tanto al empleado/a como al empleador/a e informar y comprender la organización del mundo laboral y del mercado de trabajo.</p> <p>Desarrollar en el sujeto estrategias de búsqueda de información.</p> <p>Conocer los recursos que la escuela y la sociedad ponen a disposición del sujeto.</p> <p>Utilizar los medios tecnológicos como elementos de información y consulta.</p> <p>Aproximar al sujeto al mundo del trabajo.</p> <p>Planificar los itinerarios de inserción.</p> |
| Ayuda para la toma de decisiones | <p>Ayudar al sujeto a desarrollar estrategias y procedimientos para afrontar el proceso de toma de decisiones.</p> <p>Organizar y sistematizar el concepto de sí mismo y del mundo laboral y así poder planificar las estrategias para conseguir sus objetivos.</p> |
| Consejo | <p>Ayudar al sujeto a planificar sus objetivos vocacionales, y a los sujetos inmaduros a afrontar el proceso de toma de decisiones.</p> <p>Ayudar a las personas con capacidades excepcionales y a sus familias a elegir aquellos objetivos que mejor se adecuen a su situación.</p> <p>Ayudar a los sujetos a afrontar cualquier problemática vocacional.</p> <p>Prestar especial atención a los problemas personales y de relación del empleado o la empleada.</p> <p>Facilitar de forma especial, ayuda y asesoramiento en los momentos de admisión, promoción, cambio de ocupación y planificación de retiro.</p> |
| Consulta | <p>En relación con el centro: ayudar a diagnosticar necesidades de orientación profesional; fomentar la orientación de profesores en aspectos vocacionales.</p> <p>En relación con el profesorado: implicar a los profesores y profesoras en la acción orientadora y otorgarles facilidades y recursos para su realización.</p> <p>En relación con las familias: colaborar en el conocimiento de sus hijos e hijas y facilitarles información, creando en ellos un clima de confianza para tomar decisiones.</p> <p>En relación con las organizaciones: promover el cambio de actitudes y mejora de relaciones.</p> |
| Evaluación e investigación | <p>Afrontar la evaluación de la propia acción orientadora a nivel global y específico.</p> <p>Informarse de las investigaciones más relevantes y utilizar sus conclusiones en la práctica orientadora.</p> <p>Investigar sobre la propia intervención orientadora.</p> |

Fuente: Álvarez (1995: 46-48).

1.4. Objetivos de la orientación académico-profesional

No es fácil establecer cuáles son los objetivos de la orientación académico-profesional. Los continuos cambios que está experimentando nuestra sociedad, unidos a las nuevas demandas del mercado laboral, hacen que la orientación para el desarrollo académico y vital esté sometida a un continuo cambio.

No obstante, algunos autores y autoras han realizado propuestas de objetivos para este contexto de intervención. Una propuesta que puede resultar ilustrativa es la de Rodríguez Moreno (1992). Sus objetivos están diseñados para un programa educativo acerca de la carrera profesional:

- Conocer las características y requisitos de las profesiones, tanto en los aspectos técnicos como en los personales y sociales.
- Conocer las relaciones entre las características de la formación inicial y los requisitos del mundo laboral.
- Conocer las relaciones entre la estructura del sistema educativo y el acceso a diferentes áreas ocupacionales.
- Adquirir competencias académicas básicas.
- Desarrollar ciertas aptitudes y destrezas para el trabajo manual, la percepción, la relación con los otros, la búsqueda de información y la toma de decisiones.
- Desarrollar hábitos para el trabajo autónomo.
- Desarrollar actitudes positivas y críticas hacia el trabajo.
- Adquirir competencias de planificación y liderazgo.
- Tener contacto supervisado con el mundo laboral.
- Favorecer la igualdad de oportunidades entre sexos mediante el acceso de hombres y mujeres a aquellos puestos de trabajo cuyo perfil profesional ha venido ligado tradicionalmente a uno de los sexos.
- Fomentar la inquietud por el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida.

A estos objetivos se podrían añadir aquellos que se refieren al entrenamiento para afrontar cambios, la movilidad laboral, la asunción de pequeños riesgos, las relaciones interpersonales y la formación permanente.

Por su parte, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, recoge en su título III dedicado a la Información y la Orientación profesional, las siguientes finalidades (art. 14):

1. Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso de las mismas a lo largo de toda la vida.

2. Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

Como se ve, estas dos finalidades recogen las principales demandas que, ligadas al mundo laboral y formativo, han ido surgiendo en los últimos años. Así, la extensión de la orientación a lo largo de toda la vida, implica un incremento de los colectivos susceptibles de orientación, que ahora incluyen de forma especial tanto los jóvenes escolarizados, jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, adultos, mujeres, desempleados, etc. En este sentido, según la citada Ley, la cualificación y orientación profesionales sirven “tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y el fomento del empleo” (exposición de motivos).

Por otra parte, las finalidades recogen una nueva característica del mercado de trabajo: la movilidad. La orientación académico-profesional se configura dentro de este nuevo contexto social y laboral como una herramienta para la igualdad de oportunidades, la accesibilidad al empleo, la participación en los distintos ámbitos de la vida social y el fomento de la formación a lo largo de toda la vida.

1.5. Contextos de intervención de la orientación académico-profesional

Como consecuencia de la nueva concepción de la orientación académico-profesional, según la cual este tipo de orientación debe realizarse a lo largo de todo el ciclo vital de la persona, se ha producido una ampliación del marco en el que la orientación debe llevarse a cabo. Ya no se trata sólo del contexto de la educación formal sino que abarca tanto el mundo de las organizaciones laborales –su contexto originario– como incluso el del tiempo libre. Estos tres contextos resultan tan ilustrativos de la orientación académico-profesional que algunos autores (Álvarez e Isús, 1998: 238) establecen una definición de orientación profesional a partir de ellos: “La orientación profesional es una relación del hombre con el mundo del trabajo en el periodo de formación (contexto educativo), en el trabajo propiamente (contexto de las organizaciones) y en periodo de su desarrollo personal (contexto de tiempo libre)”.

La intervención en el contexto educativo tiene una vertiente tanto académica como laboral. En este contexto se facilita información para la elección de itinerarios en función de metas y características personales y profesionales del alumnado. El mismo currículo de las etapas de Educación Secundaria está diseñado para facilitar la toma de decisiones y garantizar a través de su optatividad una preparación más específica de acuerdo con los intereses de los alumnos y alumnas. Así, las metas e itinerarios académicos pueden contribuir a la preparación laboral y facilitar un ajuste

entre los intereses, motivaciones y aptitudes del alumnado y las necesidades y demandas del mundo laboral.

En este sentido, en etapas como la Educación Secundaria y los estudios superiores se trata de facilitar una transición al mundo laboral a través de tres ámbitos prioritarios de intervención: la formación en competencias básicas, la orientación en la elección de asignaturas e itinerarios y el desarrollo humano a través del entrenamiento en la toma de decisiones y el ejercicio de la autonomía personal.

Un segundo contexto a considerar en la orientación académico-profesional es el organizacional y laboral. Se sitúa preferentemente en el puesto de trabajo, lo que implica diferentes necesidades de orientación en función de las distintas fases por las que atraviesa la carrera profesional. Álvarez e Isús (1998: 238) identifican en este contexto cuatro necesidades de orientación relacionadas con:

- El ingreso en la organización (proceso de selección, pronta adaptación a la organización).
- Establecimiento y avance (promoción, formación continua).
- Mantenimiento y declive (crisis a mitad de la carrera: búsqueda de nuevos objetivos, abandono, cambios de trabajo).
- Planificación del retiro (adaptación a la nueva situación de disponer de más tiempo libre).

La orientación académico-profesional en este contexto se dirige a ayudar al orientado a conseguir metas laborales y a desarrollarse profesionalmente. Este objetivo se considera uno más dentro de un proyecto vital más amplio, que engloba relaciones que van más allá de las profesionales. La labor desarrollada por consultoras, departamentos de selección de personal y formación continua de las empresas, así como servicios de mentoría interna dentro las corporaciones e instituciones educativas, se dirige a fomentar una mayor calidad de vida de las personas al tiempo que contribuye a un mejor clima interno de la institución y a incrementar los estándares de satisfacción, productividad y eficacia. En nuestro país existen algunas investigaciones que apoyan la orientación académico-profesional especialmente en la educación superior como uno de los factores favorecedores del éxito académico y personal (Álvarez Rojo, 2001; González López y Martín Izard, 2004; García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo, García García y Guardia, 2004).

El tercer contexto en el que se desarrolla la orientación académico-profesional es el socio-comunitario y de tiempo libre. Como señalan Buisán y Marín (1987), la gestión del tiempo libre influye en el desarrollo profesional, ya que permite a las personas realizarse en su dimensión social, así como autoconocerse o incluso, formarse académica o profesionalmente. Durante el tiempo de que se dispone al margen del

trabajo se suelen desarrollar actividades a través de las que es posible mantener contacto con diferentes grupos o comunidades. Las instituciones, organizaciones culturales o asociaciones, cada vez son más conscientes del papel que desempeñan en el mundo laboral a través precisamente de actividades que parecen desarrollarse de forma paralela al ámbito profesional. De hecho, muchas de estas actividades se dirigen a proporcionar formación, a entrenar en el uso de las nuevas tecnologías o en adquirir estrategias de búsqueda de empleo.

Así, se puede afirmar que lejos de resultar este contexto subsidiario de los otros, la orientación que proporciona ha incrementado su peso en la formación global de personas y sociedades en los últimos años.

2. ENFOQUES MÁS SIGNIFICATIVOS EN ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

Como consecuencia de la diversidad de escuelas y teorías psicológicas, existen multitud de enfoques desde los que abordar la intervención en orientación académico-profesional. Un análisis de los enfoques reseñados por diversos autores puede proporcionar una idea de cuáles son las visiones más extendidas.

Aunque como señala Rivas (1998: 57), no se trata de “optar por criterios frecuentistas de coincidencias”, lo cierto es que la mayoría de los autores coinciden en señalar la importancia de determinadas teorías a la hora de explicar el proceso de orientación profesional. En general, los autores hablan de enfoques cuando se refieren a aproximaciones teóricas desde las que abordar un proceso de intervención eminentemente práctico; en otras ocasiones prefieren emplear el término “modelos” por considerar que la estructura teórica permite interpretar el proceso de forma mucho más amplia, esto es, atendiendo a otras dimensiones que van mucho más allá del aspecto técnico.

Tal como se indica en la tabla 3, existen hasta seis bloques de modelos o enfoques: el basado en la teoría de rasgos y factores, los basados en la dinámica de la estructura de la personalidad, el evolutivo, los que se basan en el proceso de toma de decisiones y el basado en factores sociológicos y contextuales.

A continuación se abordan los enfoques que históricamente se han considerado clásicos en el ámbito de la orientación académico-profesional. Se derivan directamente de los seis bloques generales de los que se extraen coincidencias a partir del análisis de las clasificaciones de distintos autores y autoras.

TABLA 3. MODELOS O ENFOQUES TEÓRICOS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL.

| Rivas (1998) | Rodríguez Moreno (1998) | Pérez Bouillosa & Blasco (2001) | Sebastián Ramos (2003) | Caballero (2005) |
|--|---|--|---|---|
| Enfoque basado en la Tª del Rasgo Psicológico: Williamson Crites | Teoría de Rasgos y Factores: Parsons y Williamson. | Enfoque descriptivo de la Elección Vocacional: Rasgos y factores E. Psicodinámicos E. Psicoanalítico | Enfoque de rasgos y factores | Teorías de rasgos y factores: Parsons Williamson |
| Enfoque Psicodinámico: Roe | Teorías basadas en la estructura de la personalidad: Roe Holland Hoppock | Enfoques basados en la satisfacción de necesidades. | Modelo psicodinámico: E. psicoanalítico E. de satisfacción de necesidades Concepto de sí mismo | Teorías basadas en la estructura de la personalidad (psicodinámicas): Roe Holland |
| Enfoque Rogeriano | | | | Enfoque Rogeriano |
| Enfoque Evolutivo: Ginzberg Tiedeman & O'Hara Super | Enfoque Evolutivo: Ginzberg Super y cols. | Enfoques evolutivos del Desarrollo Vocacional: Ginzberg (Opción ocupacional) Tiedeman y O'Hara (Sistema de desarrollo profesional) Super (Modelo sociofenomenológico) | Modelo evolutivo del desarrollo vocacional | Teorías evolutivas: Ginzberg Super |
| Enfoque Conductual-Cognitivo: Krumboltz Holland | Teorías cognitivo-conductuales: Krumboltz | | | Teorías cognitivo-conductuales: Krumboltz |
| Tª de la Decisión Vocacional | Teoría de la Toma de Decisiones: Gelatt Katz | Enfoques basados en la toma de decisiones: Gelatt (conductorista) Katz (Decisión vocacional) Krumboltz (Aprendizaje social) | Enfoques basados en la toma de decisiones: Modelos descriptivos Modelos prescriptivos | Teorías centradas en la toma de decisiones: Gelatt Katz |
| | Teorías sociológicas o contextuales | Enfoques sociológicos y contextuales de la Elección Vocacional: Del Azar Económico Sociales | Enfoques no psicológicos: E. del azar o casualista E. económico E. sociológico | Teorías sociológico-contextual |
| | | | Enfoques globales e integrales: Modelos sociopsicológico de Blau Modelo tipológico de Holland Enfoque socio-fenomenológico de Super Enfoque de Aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz | |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Caballero (2005).

2.1. El enfoque de rasgos y factores

Como su nombre indica, el enfoque está basado en la teoría de rasgos y factores, que considera el rasgo como una característica estable del individuo que actúa prediciendo sus conductas. El enfoque trata pues de “medir” los rasgos para determinar las características de los individuos y conjugar éstas con las características de una ocupación, a fin de que el individuo se realice y que las demandas del puesto de trabajo sean cubiertas de la mejor manera. Debido a esta búsqueda del ajuste entre el individuo y una profesión, esta teoría ha sido también denominada “teoría de la adecuación”.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional es un proceso cognitivo en el que se estudian características de individuos y puestos de trabajo. La elección vocacional es un hecho puntual que nada tiene que ver con la visión procesual que adquiere en la actualidad, considerándose además que para cada persona hay un objeto idóneo a la hora de decidirse, ya que cada ocupación puede ser desempeñada básicamente por un tipo de persona y no por otra.

Parsons (1909), el primero que aplica el concepto “rasgo” a la Orientación Vocacional, considera que para hacer posible este ajuste, cada individuo debe tener una clara comprensión de sí mismo, sin olvidar tampoco el conocimiento de las demandas y características del puesto de trabajo. Con este objeto, se crean a lo largo de décadas baterías psicométricas dirigidas a predecir el éxito de cada persona en una profesión. Más adelante, Williamson (1939) consolida el enfoque estableciendo las fases de su proceso orientador, que incluye una recogida y organización de la información (*análisis y síntesis*), la identificación de las causas de la indefinición vocacional (*síntesis*), una predicción del desempeño del individuo en la profesión concreta (*prognosis*) y un *consejo y tratamiento* adecuado que concluye con el *seguimiento*. El profesional de la orientación tiene por tanto un gran peso en el proceso, identificando rasgos personales y tratando de aplicar las inferencias obtenidas de los datos en el proceso de toma de decisiones. Su papel no deja de ser directivo y casi mecánico, lo que constituye una de las principales críticas al modelo. Además, el enfoque obvia la influencia de factores contextuales en la toma de decisiones. Como consecuencia, a pesar de haber sido casi la única teoría de orientación profesional, pierde importancia a partir de la Segunda Guerra Mundial. En cualquier caso, su extensión y el esfuerzo realizado en el ámbito del diagnóstico y el autoconocimiento, dejaron una importante impronta en las teorías desarrolladas con posterioridad.

2.2. Los enfoques basados en la estructura de la personalidad

Si bien el enfoque de rasgos y factores enfatiza el estudio de las características personales, los enfoques basados en la estructura de la personalidad tratan de estudiar el mismo objeto, pero a un nivel más profundo. En este sentido, “las teorías psicodinámicas tratan de investigar en los estratos profundos de la personalidad de los sujetos para que tomen conciencia de los motivos que les impulsan a comportarse de una determinada manera” (Sebastián Ramos, 2003: 131).

Aunque es posible encontrar discrepancias entre algunos autores tal como puede apreciarse en la tabla 3, la mayoría coincide en clasificar dentro del enfoque psicodinámico, la teoría de las necesidades psicológicas de Anne Roe y el enfoque tipológico de Holland.

2.2.1. El enfoque psicoanalítico

Este enfoque aplica muchos de los postulados de la escuela psicoanalítica para explicar el modo en que se produce la elección vocacional. El interés del enfoque radica no tanto en su importancia en sí mismo –su impacto fue realmente escaso (Álvarez, 1995)– sino porque ha inspirado otras teorías psicodinámicas para la orientación académico-profesional como el enfoque basado en las necesidades psicológicas de Anne Roe o el enfoque tipológico de Holland.

Sus principales postulados, enunciados por Bordin, Nachmann y Segal en 1963, señalan la conexión de la infancia con otras etapas vitales y con la toma de decisiones en la vida adulta. Afirman que la elección vocacional se dirige a satisfacer necesidades experimentadas en las primeras etapas del desarrollo: desde este punto de vista el trabajo pasaría a desempeñar la labor de un mecanismo de defensa, la sublimación de impulsos en comportamientos socialmente aceptables y constructivos. El enfoque olvida otras variables contextuales que influyen en la decisión vocacional, tales como condicionamientos y limitaciones económicos y culturales. Ha recibido importantes críticas por su debilidad conceptual y su falta de apoyo empírico.

2.2.2. El enfoque basado en las necesidades psicológicas de Anne Roe

El título del enfoque evoca la Teoría de las Necesidades de Maslow, en la que se basa. Para Roe, la necesidad de “autorrealización” es el impulso que guía y motiva la conducta vocacional. Pero dentro de un paradigma psicodinámico, afirma que esta necesidad de autorrealización viene mediada por las experiencias infantiles: la forma como el sujeto aprende a satisfacer sus necesidades más básicas durante la

infancia y adolescencia, influye de forma decisiva en la forma como responderá a esa otra necesidad fundamental en la vida adulta.

En sus investigaciones establece una tipología en la relación de los padres y madres con los hijos e hijas. Para la autora, el tipo de relaciones que se establecen en el seno familiar configura la personalidad de sus componentes. De esta forma, Roe viene a decir que el clima familiar es un factor determinante en la elección profesional:

FIGURA 1. TIPOLOGÍA PERSONAL EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO DE ORIGEN.



Fuente: Caballero (2005:108).

En cada una de las seis áreas profesionales (tecnología y ciencia, trabajo al aire libre, servicios y negocios, relaciones comerciales, organización y cultura y arte), Roe consideró seis niveles de responsabilidad, que englobaban desde los directivos a los profesionales no cualificados. De esta conjunción entre áreas profesionales y niveles de responsabilidad resulta una amplia tipología ocupacional que engloba un gran número de profesiones y que ha sido muy utilizada en posteriores análisis y estudios y también en el diseño de instrumentos de diagnóstico.

Curiosamente, Roe no propone medidas relativas a la acción orientadora, salvo las que se refieren a la identificación de necesidades vitales para una satisfacción en el puesto de trabajo. En cualquier caso, afirma que las mismas necesidades vitales pueden satisfacerse a través de diversas ocupaciones, de forma que la elección vocacional concreta no resulta tan determinante como el modo de enfrentarse a su desempeño.

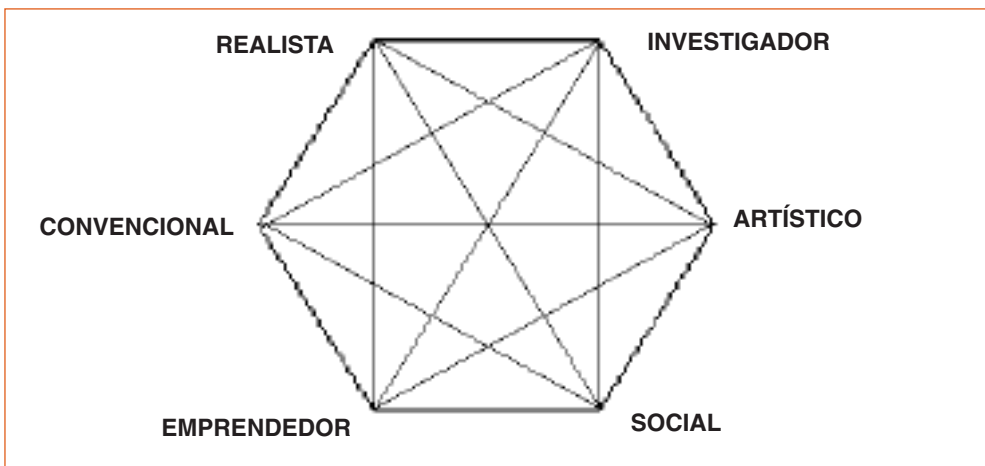
A pesar de haber incidido en la influencia que el entorno familiar puede tener en la toma de decisiones vocacional, este enfoque ha recibido críticas por el escaso número de investigaciones científicas que ha suscitado, las más de las veces, por las dificultades metodológicas que implica medir el clima del hogar. Así pues, aunque la teoría ha recibido escaso apoyo empírico, constituye un interesante modelo que podría explicar numerosos aspectos de la dinámica del desarrollo vocacional y de la elección ocupacional.

2.2.3. Enfoque tipológico de Holland

Holland introduce un nuevo concepto dentro del enfoque psicodinámico: la interacción del individuo con su ambiente. Debido a esto, algunos autores y autoras prefieren clasificar su teoría dentro del enfoque cognitivo-conductual; otros, como Sebastián Ramos (2003) consideran el modelo de Holland como un enfoque integral. Ya se ve, por tanto, que el modelo contiene aspectos propios de varios enfoques teóricos. Se ha incluido dentro de la corriente psicodinámica de la opción y desarrollo vocacional, atendiendo a criterios históricos y también al número de autores que lo clasifican dentro de esta tendencia.

Holland considera que la elección de una profesión no deja de ser una expresión de la personalidad de los individuos. Por eso desarrolla una tipología de la personalidad con seis polos puros básicos entre los que se pueden establecer líneas de comunicación que expresan un continuo entre los distintos polos:

FIGURA 2. MODELO HEXAGONAL DE TIPOS DE PERSONALIDAD Y AMBIENTES PROFESIONALES DE HOLLAND.



Fuente: Pérez Boullosa y Blasco (2001: 105).

A cada tipo de personalidad le corresponde un ambiente profesional, como se expone a continuación:

- *Realista*. Son personas que se relacionan con el medio de manera objetiva, a través de una actividad manipulativa y concreta. Los ambientes profesionales que se relacionan con este tipo de personalidad son los que requieren movimiento físico y productividad material.
- *Investigadora*. Se trata de personas que se relacionan con el medio manipulando ideas, palabras, símbolos. Prefieren trabajar individualmente, tienen una gran autonomía y confianza en sí mismas y poseen importantes aptitudes verbales y matemáticas. Encajan en ambientes que requieren el uso de aptitudes abstractas y creativas.
- *Artística*. La personalidad artística se caracteriza por la creación. Estas personas son sensibles, introspectivas e impulsivas, pero sobre todo, originales. Rinden mejor en ambientes profesionales en los que se precisa y valora la intuición, la emoción y la intensidad.
- *Social*. El medio de estas personalidades es el de las relaciones humanas. Por eso prefieren trabajar con personas en cualquiera de sus ámbitos de relación: educativo, sanitario, político... Suelen tener altas habilidades verbales y manifestar interés por el cuidado de los otros.
- *Emprendedora*. Estas personas se caracterizan por ser persuasivas, extravertidas, entusiastas y aventureras. Holland habla aquí de la "satisfacción de necesidades de poder" en referencia clara a otros postulados psicodinámicos. Su ambiente ideal es el que les permite desarrollar tareas de supervisión y liderazgo.
- *Convencional*. Se trata de personalidades que prefieren la estabilidad y la aprobación social. Por eso, desarrollan tareas perfectamente establecidas por una normativa, en las que se evita la creación, la improvisación o el riesgo. Los ambientes típicos que corresponden a este tipo de personalidad serían por ejemplo, los que demandan tareas administrativas bien delimitadas.

Para el diagnóstico de los tipos de personalidad –papel fundamental del profesional de la orientación desde esta perspectiva–, Holland y algunos de sus colaboradores diseñaron dos instrumentos de evaluación: el *Vocational Preference Inventory-VOI* (1953) y el *Vocational Exploration and Insight Kit* (1980). Ambos contribuyen a establecer tres parámetros básicos de la teoría: la *consistencia* (el grado de coherencia entre las puntuaciones que obtienen los sujetos en los diversos tipos), la *diferenciación* (el grado de precisión en la definición del patrón de personalidad) y la *congruencia* (el grado de coincidencia entre el tipo de personalidad y el ambiente profesional). Estos tres parámetros servirían para establecer un juicio orientador con ciertas garantías.

Por último, y pese a contar con un corpus teórico desarrollado, este enfoque ha recibido críticas por considerarlo excesivamente simple. En cualquier caso, su influencia ha sido muy notable en instrumentos de evaluación posteriores, clasificaciones profesionales –como la *Holland Occupational Classification* (1973)- y materiales para el desarrollo de estrategias propias de ambientes profesionales concretos.

2.3. El enfoque evolutivo

La mayor particularidad que introduce el enfoque evolutivo con respecto a los enfoques anteriores, es la asunción de que la elección vocacional no es un hecho puntual en la vida de una persona, sino un proceso marcado por su mismo crecimiento y maduración. Desde este punto de vista, como señalan Pérez Boullosa y Blasco (2001: 107), “para saber lo que un individuo hará en su futuro [...] no es importante hacer un estudio transversal del sujeto como propone la teoría de Rasgos y Factores, ni un estudio de su interioridad, como defienden las doctrinas psicodinámicas. Sí resulta importante efectuar un estudio longitudinal de su personalidad”. Para los autores y autoras que defienden este enfoque, las sucesivas etapas de formación de la personalidad son las que configuran la elección, desempeño y desarrollo profesionales; por tanto, son las que proporcionan la más valiosa información para la orientación.

Dentro de este enfoque encontramos tres teorías o modelos reseñables: el modelo de opción ocupacional de Ginzberg, el sistema de desarrollo profesional de Tiedeman y O'Hara y el modelo sociofenomenológico de Super.

2.3.1. Modelo de opción ocupacional de Ginzberg

El mérito de Ginzberg y sus colaboradores estriba en haber sido prácticamente los primeros en sugerir que la orientación es un proceso altamente influenciado por el desarrollo global de la persona. En su obra *Occupational choice: An Approach to a General Theory* (1951), los autores proponen un modelo evolutivo inicial a raíz de investigaciones realizadas en la Universidad de Columbia. No obstante, el modelo evolucionará posteriormente sufriendo importantes transformaciones.

En esencia, lo que propone el modelo de opción ocupacional es, como ya se ha dicho, que la elección vocacional es un proceso que abarca toda la vida laboral y se enmarca dentro del desarrollo global del sujeto. Aunque inicialmente se habla de la “irreversibilidad” de la elección vocacional, más tarde se revisa este principio, con-

siderándose factible y real el hecho de que las opciones puedan ser reversibles, especialmente en edades tempranas.

La elección vocacional se mantiene y transforma por un compromiso que el sujeto ha adquirido con la sociedad y consigo mismo, compromiso basado en la satisfacción de necesidades y el servicio que con el trabajo se hace a la sociedad. Este compromiso toma diferentes formas dependiendo de la etapa de desarrollo en que se encuentre el sujeto:

- En una primera etapa llamada periodo de la fantasía (hasta los 12 años), el trabajo es concebido como un requisito para la participación social en el mundo adulto con plenos derechos; la profesión se entiende como una mera satisfacción de necesidades, por lo que el niño o la niña desea aquellas profesiones que percibe como valiosas en los adultos de su entorno. Debido al carácter inmediato y objetivo que tienen las elecciones vocacionales en esta etapa, el compromiso mencionado anteriormente, es denominado por el grupo de Ginzberg como objetivación.
- La segunda etapa, llamada de tanteo, comienza con la adolescencia. Se caracteriza por la paulatina toma de conciencia de la necesidad de afrontar un compromiso vocacional futuro (previsión), aunque eso suponga en algunos casos sacrificar algunas satisfacciones inmediatas (postergación). No obstante, el proyecto profesional se encuentra aún bastante desdibujado.

TABLA 4. PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN GINZBERG (1951).

| | |
|----------------------------------|---|
| Fantasía: 10-12 años | Elección idealizada/arbitraria. Basadas en juegos y opiniones. Información poco fiable: desconoce o idealiza las profesiones. |
| Tanteo: 12-17 años | Consideración más seria del futuro profesional. Reconoce de alguna manera qué quiere o le interesa (primeras valoraciones sobre intereses y habilidades). |
| Realista: 17 años en adelante | Contacto obligado con condiciones reales del mercado laboral. ESTADIOS: EXPLORACIÓN (17-18 años) Pone a prueba primeras elecciones y tentativas. Primeras experiencias laborales. Evaluación realista de experiencias vividas. CRISTALIZACIÓN (19-21 años) Consolida estadio anterior ESPECIFICACIÓN (22 años) La pauta vocacional es admitida y se pone en marcha |

Fuente: Caballero (2005:114) a partir de Rodríguez Moreno (1998).

- En la edad adulta o realista, la elección vocacional adquiere una dimensión social, por lo que se valoran y tienen en cuenta otras motivaciones más allá de las meramente individuales. La persona ha establecido un compromiso por el cual su servicio o profesión le aporta tanto como para considerarlo un ámbito básico de su desarrollo personal. La búsqueda de satisfacción a través del propio trabajo juega un importante papel.

La forma como se materializa el compromiso puede sin embargo estar mediada por otros condicionantes como las limitaciones personales, las oportunidades de que goce el sujeto y la escala de valores que tenga la persona (véase tabla 4).

El modelo, a pesar de las limitaciones de su formulación inicial, ha sentado las bases del enfoque evolutivo y sus influencias han marcado otras teorías posteriores de orientación académico-profesional.

2.3.2. Sistema de desarrollo profesional de Tiedeman y O'Hara

Para Tiedeman y O'Hara la toma de decisión vocacional no es la culminación de un proceso de construcción de la propia identidad vocacional, sino que constituye su comienzo. En efecto, para estos autores, es el contacto con el mundo del trabajo el que posibilita alcanzar el rol de trabajador como parte de la propia identidad (Pérez Boullosa y Blasco, 2001) a través de dos tipos de procesos: la diferenciación y la integración.

La *diferenciación* consiste en una fase previa a la toma de decisiones vocacional y se subdivide a su vez en cuatro pasos: la *exploración* de diferentes metas, la *crystalización* de las diferentes alternativas, la *opción* firme por una de ellas y la *clarificación* de la opción tomada.

Una vez que se ha producido la diferenciación entre las diversas opciones vocacionales identificadas, se produce el proceso de *integración* conformado por las etapas de *inducción* (el ingreso, aceptación y adaptación de la persona en la situación o la experiencia laboral), la *reforma* (o afirmación de sus propios criterios dentro del grupo) y la *integración* (la búsqueda de un equilibrio entre las fuerzas contextuales del trabajo y las propias iniciativas).

El modelo enfatiza de nuevo en la necesidad de considerar la elección vocacional como una cuestión que forma parte del desarrollo global de la persona, lo cual pide a los profesionales de la orientación tiempo al tiempo y oportunidades para realizar una primera aproximación a través de experiencias que acerquen el mundo del trabajo a los orientandos.

2.3.3. Modelo sociofenomenológico de desarrollo diferencial de Super

El modelo sociofenomenológico de Super es considerado uno de los mejores modelos cuando se trata de explicar cómo se produce el proceso de elección vocacional. Super inicia sus estudios en orientación profesional dentro del grupo de la Universidad de Columbia, al que pertenecía Ginzberg. Sus primeros trabajos, desde la línea de los enfoques de *rasgos y factores*, evolucionan poco a poco hacia un enfoque integral en la explicación de la elección y desarrollo profesional. Su mayor aportación reside en haber dado cuerpo a la idea de que el desarrollo profesional es algo dinámico, que adopta además diferentes manifestaciones en función de la *etapa vital* que atraviese el sujeto y que al mismo tiempo, es el resultado y la expresión de las experiencias que ha vivido el sujeto y de cómo éste se concibe a sí mismo.

Desde esta perspectiva, el *autoconcepto* se convierte en uno de los ejes vertebradores de su enfoque, hasta el punto de que algunos expertos y expertas denominan este enfoque como la teoría del desarrollo del autoconcepto. En consonancia, Super afirma que “cada persona escoge aquella profesión u oficio que le va a permitir jugar un papel totalmente congruente con el concepto de sí misma” (Rodríguez Moreno, 1998:75).

Estos tres elementos –el conocimiento de rasgos y factores de cada persona, el desarrollo a lo largo de distintas etapas vitales y el autoconcepto– hacen del enfoque una aproximación ecléctica e integral, origen del movimiento para el desarrollo de la carrera.

En 1952 Super enuncia doce principios en los que basa su enfoque (Rodríguez Moreno, 1998: 75-80):

1. El desarrollo profesional es un proceso progresivo, continuo y generalmente irreversible.
2. El desarrollo profesional es un proceso ordenado, esquematizado y predecible.
3. El desarrollo profesional es un proceso dinámico.
4. Los conceptos de sí mismo se empiezan a formar antes de la adolescencia; devienen más claros en la adolescencia y se traducen a términos ocupacionales hacia el final de la adolescencia.
5. Los factores del realismo (la realidad de las características personales y la realidad de la sociedad) juegan un papel cada vez más importante en la elección ocupacional a medida que aumenta la edad, desde la infancia a la edad adulta.
6. La identificación con el padre está relacionada con el desarrollo de papeles adecuados, con su interrelación armoniosa y consistente, y con su interpretación en términos de planes profesionales y eventuales soluciones.

7. La dirección y grado de progreso en vertical de un individuo desde un nivel ocupacional a otro está relacionado con su inteligencia, el nivel socioeconómico familiar, las necesidades, valores, intereses, destrezas para la comunicación interpersonal y las condiciones económicas de la oferta y la demanda.
8. El ámbito ocupacional en el que ingresa una persona está relacionado con sus intereses, valores y necesidades; con la identificación que haga con los papeles profesionales de sus padres o sustitutos, con las fuentes y recursos comunitarios, con el nivel de calidad de sus estudios y educación, con la estructura y tendencias ocupacionales y con las actitudes comunitarias.
9. Aun aceptando que cada ocupación requiere una pauta característica de habilidades, intereses, rasgos personales, etc., está condicionada por ciertos niveles de tolerancia tan amplios que pueden permitir tanto cierta variedad de personas para cada ocupación, como cierta diversidad de ocupaciones para cada persona.
10. Las satisfacciones laborales dependen de hasta qué punto una persona puede encontrar la manera adecuada de expresar, en el trabajo, sus aptitudes, sus capacidades, sus intereses, sus valores y sus rasgos personales.
11. El grado de satisfacción que una persona consigue con su trabajo depende del grado en que ésta puede desarrollar el concepto que tiene de sí misma en ese trabajo.
12. El trabajo y las ocupaciones han sido, para muchas personas, el centro de gravedad de la organización y estructuración de su personalidad. No obstante, también se da la posibilidad de que, para algunas personas, el trabajo sea algo periférico, incidental o inexistente y para otras las actividades sociales y familiares sean el punto central de su desarrollo personal.

La lectura de estos doce principios permite extraer algunas conclusiones:

Los tres primeros principios de Super hablan de una concepción dinámica de la profesión, de un marcado carácter evolutivo que, no obstante, puede predecirse en función de las experiencias previas y la personalidad del individuo. Esta última característica refleja la influencia que recibe Super del enfoque de rasgos y factores, por el que es posible identificar características personales que mantienen cierta estabilidad a lo largo del tiempo y que se manifiestan a través de la conducta.

De acuerdo con el autor, este proceso dinámico tiene su punto de inflexión en la adolescencia, cuando cristalizan muchos de esos rasgos y el sujeto comienza a ser más consciente de sus experiencias y del entorno, cuestiones ambas que van a influir decisivamente en su elección vocacional. En esta etapa también se elabora con mayor complejidad el concepto de sí mismo y poco a poco, a medida que la persona

madura, esta elaboración se vuelve más realista y más consciente de las propias posibilidades y limitaciones.

En segundo lugar, las propuestas de Super abarcan un amplio espectro de condicionantes de la decisión vocacional. Entre estos se citan factores psicológicos (la inteligencia, intereses, valores), sociales (la identificación con roles de referencia como pueden ser las figuras parentales, el acceso a fuentes y recursos comunitarios, los estudios recibidos) o económicos (las necesidades económicas del individuo, condiciones económicas de la oferta y la demanda, la estructura y tendencias ocupacionales).

En tercer lugar, Super proporciona en el principio doce la clave de su enfoque: la satisfacción personal en el trabajo depende de que el sujeto pueda desarrollar en éste el concepto que tenga de sí mismo. En función de esto, el trabajo se convierte en fuente de realización o en fuente de limitación.

Este principio entronca directamente con otro concepto clave en el enfoque de Super: la madurez vocacional. La madurez vocacional es "el grado de congruencia entre el comportamiento vocacional de un individuo y la conducta vocacional que se espera de él según su edad y circunstancias" (Castaño, 1983).

Si el comportamiento vocacional de una persona varía en función de su edad y sus circunstancias, lo que se entiende por madurez vocacional también cambiará a lo largo de la vida. Con esta premisa Super elabora el *Life Career Rainbow*, o arco iris de la vida, por el que especifica las características propias de cada etapa vital en relación con la elección y el desarrollo vocacional. En este arco iris o "teatro de la vida" los roles que adoptan los individuos no son únicos, sino que resultan diversos en función de las diferentes relaciones que éstos establecen: ya sea estudiante, trabajador o trabajadora, esposo o esposa, padre, madre, jubilado o jubilada, etc. "Estos roles se desarrollan en cuatro *teatros* principales: el hogar, la comunidad, la educación y el empleo. Papeles que interactúan: unas veces crecen, o se estancan y, también disminuyen, constituyendo el ciclo vital" (Sebastián Ramos, 2003: 150).

En la tabla 5 se reflejan las etapas establecidas por Super para explicar la evolución de la conducta vocacional a lo largo de la vida y las características diferenciales de cada periodo.

Para evaluar la madurez vocacional, en parte a través de la forma como se manifiesta a través de sus diferentes roles, Super elaboró el Cuestionario de Desarrollo Vocacional (*Career Development Inventory- CDI*), utilizado en gran parte de su investigación posterior y revisado en múltiples ocasiones. Sus investigaciones de corte longitudinal continúan siendo de las más importantes en la búsqueda de un modelo teórico eficaz para explicar la elección y el desarrollo vocacional.

TABLA 5. ETAPAS VOCACIONALES DE LA VIDA SEGÚN SUPER.

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| ETAPA DE CRECIMIENTO (0-14 años) | Fantasia (4 a 10 años) | Dominan las necesidades infantiles elaboradas desde la representación de papeles en la fantasía y el juego. |
| | Interés (11 y 12 años) | Los gustos y preferencias son los principales determinantes de las metas y actividades vocacionales. |
| | Capacidad (13 y 14 años) | Se concede un mayor valor a las aptitudes. Se consideran los requisitos de formación de las profesiones. |
| ETAPA DE EXPLORACIÓN (15-25 años) | Tanteo (15 a 17 años) | Se consideran las necesidades, los intereses, las capacidades, los valores y las oportunidades que ofrece el mercado laboral. Se tantea con primeras experiencias laborales. |
| | Transición (18 a 21 años) | Se da más importancia a los factores de realidad a medida que el individuo va entrando en el mundo del trabajo y la formación, intentando implantar un concepto de sí mismo. |
| | Ensayo (22 a 24 años) | Aparentemente se ha elegido una opción adecuada, se obtiene un empleo inicial y se prueba a conciencia. |
| ETAPA DE AFIRMACIÓN (25-44 años) | Ensayo (25 a 30) | Pueden realizarse uno o dos cambios antes de encontrar un trabajo conveniente, o en caso contrario se sucederán una serie de ocupaciones sin relación entre sí. |
| | Estabilización (31 a 44 años) | A medida que se va aclarando y definiendo un patrón profesional, se aumentan los esfuerzos por estabilizarse y conseguir un espacio seguro en el mundo del trabajo. |
| ETAPA DE MANTENIMIENTO (45 a 64 años) | Mantenimiento (45 a 64 años) | Una vez alcanzado un lugar seguro en el mundo del trabajo, se decanta el interés y los esfuerzos por mantenerlo. Se abren escasas perspectivas nuevas, continuándose las líneas previamente establecidas. |
| ETAPA DE DECLIVE (65 años en adelante) | Desaceleración (de 65 a 70 años) | Junto con la disminución de la actividad por razones sociales, físicas y psíquicas, se encara la retirada del trabajo habitual. Ya en la época de la jubilación algunas personas pueden realizar empleos a tiempo parcial. |
| | Retiro (de 71 años en adelante) | El cese total del trabajo es valorado por muchos como algo placentero y deseable, mientras que para otros implica frustraciones y disgustos. |

Fuente: Adaptado a partir de Pérez Boulosa y Blasco (2001).

2.4. El enfoque conductual-cognitivo

El enfoque conductual-cognitivo analiza el proceso de decisión y desarrollo vocacional y profesional a través de los postulados teóricos de las teorías psicológicas cognitiva y conductista. El modelo más significativo dentro de este enfoque es el del aprendizaje social de Krumboltz.

2.4.1. Modelo de aprendizaje social de Krumboltz

Casi todos los autores coinciden en considerar el modelo de aprendizaje social de Krumboltz dentro del enfoque cognitivo-conductual. Otros, como Pérez Boullosa y Blasco (2001) lo consideran sin embargo como un enfoque basado en la toma de decisiones. Sebastián Ramos (2003) integra ambas posturas considerando que el modelo constituye un enfoque global basado en el aprendizaje social para la toma de decisiones. En cualquier caso, la toma de decisiones se basa en postulados psicológicos propios de las teorías cognitivo-conductuales.

Más allá de estos pequeños matices de clasificación, el modelo de Krumboltz analiza uno de los principales acontecimientos en el desarrollo vocacional –la toma de decisiones– desde postulados cognitivos-conductuales, inspirándose especialmente en la teoría del aprendizaje social de Bandura.

En este sentido, tanto Krumboltz como otros autores que desde diversas perspectivas abordan el proceso de toma de decisiones, reconocen el impacto de los factores contextuales en la elección de una profesión pero conceden más importancia a los aprendizajes. Del mismo modo que según la teoría del aprendizaje social de Bandura, el individuo es reforzado vicariamente a través de los refuerzos asignados a los modelos que observa, la persona que decide su ingreso o formación en una profesión recibe influencias bien de su propio contexto, bien del contexto de otros. Cuatro son las influencias básicas que, según Krumboltz, recibe la persona y que le sirven para tomar una decisión: los factores genéticos y las aptitudes especiales, los factores relacionados con las condiciones medioambientales, las experiencias de aprendizaje y las aptitudes o destrezas de aproximación a una tarea, esto es, las habilidades con que cuenta para afrontar una situación nueva. Las personas reciben refuerzos alternativos en cada uno de estos ámbitos, y han de aprender a valorar qué pesa más a la hora de realizar sus opciones.

De esta forma, el ambiente o las circunstancias personales influyen muy poderosamente en la decisión vocacional, aunque es preciso que se evalúen a través de un proceso de discernimiento personal. Por eso, la orientación en este contexto es determinante en la decisión y puede ayudar a evaluar las alternativas de forma más

neutral y funcional. Así, Krumboltz defiende una enseñanza sistemática de la toma de decisiones por parte del profesional de la orientación y propone siete fases (Sebastián Ramos, 2003:156):

1. Definir el problema del modo más adecuado y preciso.
2. Examinar los valores personales, intereses y habilidades.
3. Proporcionar una variedad de alternativas.
4. Recoger la información necesaria para cada alternativa.
5. Determinar qué fuentes de información son fiables y realistas.
6. Organizar e iniciar la secuencia de conductas para la toma de decisiones.
7. Generalizar el proceso de toma de decisiones a nuevos problemas.

El sexto paso, especialmente importante en el modelo, incluye determinar la importancia relativa de cada alternativa, su congruencia con las propias circunstancias, la evaluación de las consecuencias de cada opción, la comparación de costos y beneficios que implica la opción o la ponderación del esfuerzo que debemos asumir, así como el desarrollo de tentativas para cada opción y la elaboración de planes específicos para la acción.

Cada una de estas fases requiere un trabajo serio de orientación. Para ello resulta interesante presentar al alumnado actividades que planteen problemas cotidianos y que exijan la evaluación de las consecuencias de las diferentes opciones y de la inversión de tiempo y esfuerzo que implica cada una de ellas. Así mismo, resulta conveniente llevar a cabo actividades que faciliten el autoconocimiento y permitan poner en práctica destrezas propias. La aplicación del modelo necesita también cierto entrenamiento crítico para valorar la validez de las diferentes fuentes de información, que según Krumboltz, parten de uno de los cuatro factores básicos en que estructura las influencias ambientales en su teoría.

Algunas de las técnicas que Krumboltz emplea para el entrenamiento en estas destrezas son la evaluación a través de cuestionarios (que facilitan el propio conocimiento tanto en lo que se refiere a las propias habilidades y destrezas, como al propio sistema de valores), materiales informativos como folletos sobre planes de estudio, salidas laborales, problemas reales, experiencias laborales, etc. (el trabajo con estos materiales actúa como fuente de información) y la entrevista (que ayuda en la clarificación de opciones y la valoración de consecuencias). Estas técnicas nos hablan de un enfoque global que recoge de forma ecléctica numerosas influencias anteriores y que participa de la enseñanza de la toma de decisiones tanto directa como indirecta. Por esta razón, como se señalaba al principio, el enfoque se clasifica en ocasiones como un modelo global.

Su influencia ha sido muy importante en la elaboración de materiales y programas.

De hecho, según Rodríguez Moreno (1998: 67) “fue Krumboltz quien anticipó la importancia de la ayuda a los adolescentes para que supieran más sobre el mundo del trabajo, para que profundizaran y ampliaran sus conocimientos sobre el sistema ocupacional, y sus obligaciones, y para ayudarles a adquirir destrezas específicas relacionadas con el trabajo”.

2.5. El enfoque de la toma de decisiones

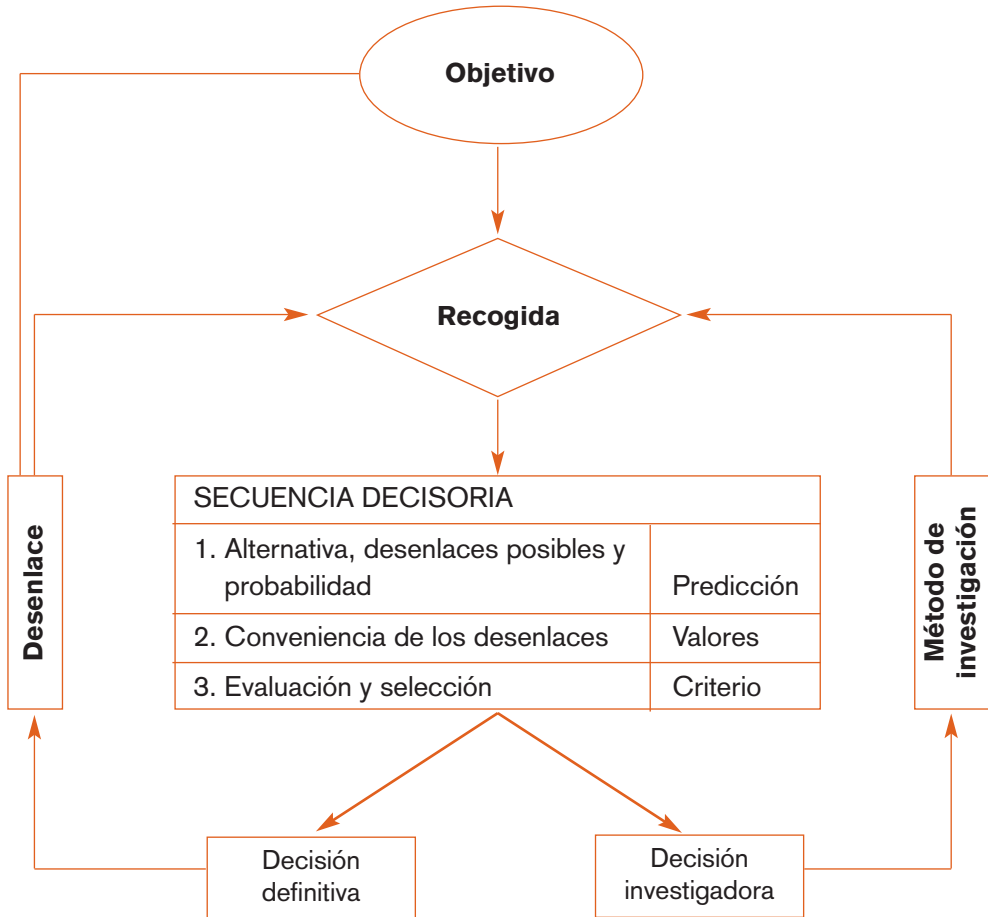
El modelo de Krumboltz ha servido como una introducción a los enfoques que prestan especial atención al proceso de toma de decisiones. Desde este enfoque se considera que un buen conjunto de decisiones pueden facilitar en gran medida el desarrollo y la satisfacción en el ámbito profesional, de manera que la toma de decisiones se constituye como el eje vertebrador de las teorías que se analizan a continuación.

2.5.1. Modelo conductista de Gelatt

Gelatt fue uno de los primeros autores que aplicó teorías psicológicas para la toma de decisiones en el ámbito concreto de la Orientación Profesional (Caballero, 2005). Su modelo, de fuertes raíces conductistas, propone estrategias que ayuden a tomar decisiones, basadas en una buena información.

El modelo propone la recogida de datos como el inicio del proceso de toma de decisiones. En el proceso se estima o predice el éxito potencial de cada opción, se estudia la conveniencia de las consecuencias de acuerdo con los propios valores y por último, se selecciona la opción de acuerdo con criterios personales. La decisión obtenida como consecuencia, puede ser tanto definitiva como investigadora: la primera concluye en el objetivo planteado al inicio del proceso y la segunda produce una revisión en los métodos de investigación y en la recogida de datos para iniciar de nuevo la secuencia.

FIGURA 3. ENFOQUE DE TOMA DE DECISIONES DE GELATT.



Fuente: Rodríguez Moreno (1998: 69).

Pese a ser un modelo sumamente sencillo, su incidencia radica en que inaugura un enfoque que hoy cuenta con plena vigencia y que constituye parte del trabajo orientador que se lleva a cabo en los centros.

2.5.2. Modelo de decisión vocacional de Katz

Para Katz, los valores personales influyen en cualquier paso del proceso de decisión de forma esencial, y a la vez, la misma toma de decisiones, constituye una expresión del propio sistema de valores.

Aunque existen muchas similitudes entre los modelos propuestos por Gelatt y Katz, este último incorpora lo que considera un factor clave en el proceso de toma de decisiones: el sistema de valores individuales como principal constituyente del autoconcepto y como elemento previo a la misma búsqueda de información o a la identificación y evaluación de alternativas.

Según Rodríguez Moreno (1998), se pueden extraer varias repercusiones para la práctica orientadora acordes con ambos modelos:

- La recogida de información relevante y fiable es esencial para una toma de decisiones realista.
- Debe ayudar a clarificar alternativas, recoger y usar datos en el momento de la toma de decisiones.
- Se debe evitar que los alumnos y alumnas mantengan expectativas irreales en el momento de elegir.
- Al elegir se han de tener en cuenta acontecimientos tanto pasados y presentes como futuros, ya que el proceso de decisión es dinámico y sólo resulta satisfactorio si es congruente.
- El sujeto que toma la decisión debe tener conocimiento de las alternativas y sus objetivos y será capaz de informar y analizar la relevancia y la fiabilidad de las propuestas. Para ello el profesional de la orientación debe ayudar al orientando en la evaluación crítica de las fuentes de información.
- El orientador o la orientadora debe promover actividades que ayuden al orientando a evaluar las metas con referencia a unos criterios basados en un sistema de valores.

Por último, hay que señalar que el modelo ha permitido elaborar programas informáticos que establecen perfiles asociados a respuestas dadas en un inventario de valores y ha influido en general en la mayoría de las aplicaciones informáticas desarrolladas para establecer preferencias vocacionales en función de escalas axiológicas de los sujetos.

2.6. Enfoques no psicológicos

2.6.1. Enfoque del azar o casualista

El enfoque del azar defiende que son los factores externos al individuo –y por tanto, no controlables por éste– los que deciden finalmente la ocupación que va a desempeñar el sujeto. Se trata por tanto, de un punto de vista radicalmente opuesto al que defienden las teorías psicológicas.

Los máximos representantes de este enfoque (Miller y Form, 1969) consideran que son las experiencias imprevistas o fortuitas las que van definiendo el itinerario profesional de una persona. Por lo tanto, si este enfoque fuera llevado hasta sus últimas consecuencias, invalidaría la Orientación Profesional, ya que impediría contar con un margen de predecibilidad que permitiera llevar a cabo una intervención.

Sin olvidar la importancia de las circunstancias del individuo, otros autores abordan el enfoque desde una perspectiva más moderada. En este sentido, se reconoce cierta capacidad de decisión a la persona, pero subrayando la importancia de las relaciones entre los factores externos a ella que condicionan finalmente su decisión vocacional. Por ejemplo, Blau (1956) encuentra importantes diferencias en el nivel escolar en función del status social de los padres. En general, la mayoría de investigaciones empíricas acerca de estas cuestiones (Rodríguez Moreno, 1998) indican que existen relaciones entre el nivel de logro académico y el nivel de ocupación alcanzado, las expectativas sociofamiliares y la tendencia a un determinado status ocupacional. Como consecuencia, el propio entorno actuaría como determinante de la decisión vocacional.

2.6.2. Enfoque económico

Otro de los enfoques no psicológicos que tratan de explicar la naturaleza de la decisión vocacional, es el económico. Según este enfoque, el factor económico es el principal determinante de la elección. Las personas elegirían una ocupación en función de la ventaja neta –los beneficios económicos– que les proporcionase.

En consecuencia, y conforme a este modelo, las personas se distribuirían de forma igualitaria en las ocupaciones en función de las oscilaciones de la oferta y la demanda. Pero dado que los trabajadores y trabajadoras se distribuyen de forma desigual en las distintas ocupaciones, cabe pensar que existen otros factores que inciden en la elección vocacional. Pérez Boulosa y Blasco (2001) explican la distribución desigual entre las ocupaciones bien porque el nivel económico de partida de un individuo determina la elección de una ocupación, bien porque el propio nivel económico facilita el acceso a información relativa a otras ocupaciones o bien, porque el económico es uno más de los factores sociales que se tienen en cuenta a la hora de tomar una decisión. En este sentido, el enfoque sociológico trata esta elección desde una perspectiva más ecléctica.

2.6.3. Enfoque sociológico

En la actualidad, para la mayoría de los autores y autoras, sea cual sea el enfoque elegido, el contexto social constituye un importante factor a tener en cuenta a la hora

de entender el proceso de decisión vocacional. En el caso del enfoque sociológico se subraya mucho más su importancia, ya que considera el contexto social como factor determinante y punto de partida de la teoría.

Los autores pertenecientes a este enfoque (Super y Bachrach, 1957) defienden la idea de que la vocación o el proceso que lleva a su discernimiento –llamado *vocacionalización*– no es más que otro fenómeno incluido dentro del amplio proceso de socialización. Como consecuencia, las metas y objetivos profesionales que el individuo se plantea son aquellas que ha aprendido a valorar a través de claves sociales específicas ligadas al contexto.

Ahondando en esta perspectiva, en una línea más ecológica, Lipsett (1962), establece cinco niveles socioculturales que afectan a la decisión vocacional: cultura amplia, subcultura, la comunidad o grupo de referencia, la escuela y la familia, estos dos últimos como ambiente inmediato. En consonancia con otros modelos de corte psicológico como puede ser el de la decisión vocacional de Katz, Lipsett considera que estos niveles socializan en tanto transmiten criterios de decisión con arreglo a valores propios.

Debido a esto, se pueden establecer numerosos puentes entre las teorías de corte psicológico y aquellas que defienden una mayor preeminencia de los factores sociales en la decisión final del sujeto. Sus conexiones son el punto de partida de enfoques más eclécticos y globales que expliquen de forma más completa cómo se produce la toma de decisión vocacional.

3. INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

3.1. Enfoques de intervención en orientación académico-profesional

La tendencia actual de la intervención en la orientación académico-profesional es, por una parte, implicar en el proceso de la orientación a toda la comunidad educativa y, por otra, pedir la colaboración a organismos e instituciones cercanos a los centros escolares tales como empresas, asociaciones o servicios de empleo. Por otra parte, las áreas de intervención resultan coincidentes en casi todos los enfoques –el autoconocimiento, el conocimiento del mundo laboral y el proceso de toma de decisiones–, lo que requiere un trabajo continuo enmarcado en actuaciones amplias. Quizá por esto el modelo más utilizado en la actualidad para implementar la orientación en los centros educativos y en el contexto sociocomunitario sea el de programas.

Otro rasgo que caracteriza la orientación académico-profesional en la actualidad es

la utilización cada vez más creciente de métodos telemáticos. De hecho, la mayor parte de los recursos telemáticos disponibles para la orientación, se dirigen a la orientación académico-profesional, de forma que las iniciativas tanto institucionales como privadas están cubriendo un campo de actuaciones para las que ni siquiera está delimitado un marco teórico.

Como ya se ha visto, existen multitud de enfoques teóricos desde los que proyectar la intervención en la orientación académico-profesional. En la actualidad predomina el enfoque evolutivo, lo que se manifiesta en una creciente inversión en formación permanente y en una preocupación por sectores de la población de edad madura como nuevos destinatarios de intervención.

Quizá sea el modelo sociofenomenológico del desarrollo de Super el que con mayor profundidad representa los planteamientos del enfoque evolutivo. El modelo de Super concibe el desarrollo profesional como un proceso que:

- Abarca todo el ciclo vital, lo que se ha llamado el desarrollo de la carrera.
- Pasa por etapas cualitativamente diferentes separadas por periodos críticos o transiciones.
- Requiere madurez vocacional, esto es, un nivel de desempeño en el autoconocimiento y la toma de decisiones congruente con la etapa vital y profesional que vive la persona.

A raíz de estas tres características básicas se han ido configurando tres perspectivas o enfoques de intervención: la orientación para el desarrollo de la carrera, la orientación para las transiciones y la orientación para la madurez vocacional. Los tres comparten unos principios comunes y resultan complementarios, de forma que en ocasiones es complicado establecer sus fronteras.

A continuación se exponen brevemente las características básicas de dos de estos enfoques, debido a que el tercero –el de la madurez vocacional– puede englobarse enteramente dentro del desarrollo para la carrera. Aunque en esencia ambos enfoques comparten un origen común, es posible encontrar algunos matices definitivos.

3.1.1. Orientación para el desarrollo de la Carrera

3.1.1.1. Origen del Movimiento de Educación para la Carrera

Los autores coinciden en señalar la década de los cincuenta y los sesenta como un tiempo de crisis y transición social. Por una parte, la rapidez de los cambios tecnológicos que se producen tras la Segunda Guerra Mundial demanda una mayor pre-

paración y especialización por parte de los trabajadores y trabajadoras. Este hecho, unido a una mayor conciencia democrática de la ciudadanía –que reclama medidas para garantizar la igualdad de oportunidades– propicia una extensión de los periodos obligatorios de escolarización. La formación laboral que antes se daba a edades más tempranas en el lugar de trabajo pasa a hacerse en la institución escolar, pero con escaso éxito.

Se percibe que los jóvenes acceden al mundo laboral sin las habilidades propias para desenvolverse en él, como si se diera un divorcio implícito entre lo que enseña la institución escolar y lo que demanda la sociedad de ella.

Por otra parte la profesión va dejando de considerarse exclusivamente un modo de ganarse la vida para pasar a contemplarse como un escenario más de la propia realización personal (Gysbers y Moore, 1975). En esta dirección, Donald Super propone su enfoque sociofenomenológico, enfatizando no sólo en esta nueva visión de las profesiones, sino añadiendo un carácter dinámico y procesual al desempeño profesional que se realiza a lo largo de toda la vida: surgen los términos “carrera” o “desarrollo de la carrera”, que designan realidades no acabadas, sujetas a cambio y por tanto, susceptibles de orientación.

Se considera que este momento, y en concreto, este enfoque teórico, constituye el punto de partida del movimiento de educación para la carrera, que se consolidará a partir de la década de los ochenta.

3.1.1.2. Definición del Movimiento de Educación para la Carrera

Aunque es en la década de los cincuenta cuando se producen los acontecimientos sociales que van a originar su aparición, el movimiento de educación para la carrera (*career education*) nace realmente unos años después, en la década de los setenta, como una reacción ante la deficiente formación que reciben los jóvenes en sus escuelas y que no les facilita la adaptación a la vida adulta ni tampoco el acceso a un puesto de trabajo. El objetivo de este movimiento es, por tanto, dotar al alumnado de habilidades, competencias y destrezas que les permitan hacer frente a los desafíos de una sociedad compleja y en constante cambio tecnológico. Para ello, pretende además acercar la escuela a la realidad y establecer entre ellas una relación significativa, en un intento de hacer que lo que se aprende en el contexto escolar sirva también fuera de él.

Como aplicación de la teoría del desarrollo profesional, el movimiento se plantea no sólo como un cambio curricular, sino más bien como un cambio conceptual mucho más amplio. En 1972 Hoyt (1995) lo denomina como “el esfuerzo total de la educa-

ción pública y de la más amplia comunidad dirigido a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrarlos en sus sistemas de valores personales y a implementarlos en sus vidas de manera que el trabajo llegue a ser posible, significativo y satisfactorio para cada individuo”.

Se perciben en la definición algunas de las características básicas de este movimiento:

- La concepción de la educación como una inversión capaz de optimizar los beneficios de las sociedades, así como de posibilitar una vida más plena y feliz de sus integrantes.
- El esfuerzo consciente y sostenido –no una mera actitud o punto de vista- de las instituciones que de una forma u otra tienen contacto con el mundo educativo y laboral, no sólo del sistema educativo. Podría englobarse aquí a multitud de instancias sociales como pueden ser los servicios de empleo, las empresas, los servicios sociales, los colegios profesionales, etc.
- La ayuda que se dirige a todos, no sólo a una parte de la población o a la que tiene un acceso directo al recurso.
- La educación en valores propios del mundo del trabajo, así como la formación en aquello que el mundo del trabajo valora, tanto en lo que se refiere a destrezas, habilidades, técnicas, como lo que se refiere a valores personales, relaciones interpersonales, etc.
- Una formación que no cabe por tanto en una asignatura, sino que debe impregnar todo el currículo y transmitirse a través de todas las iniciativas educativas tanto formales como no formales.
- Una implementación vital, en un proceso que dura toda la vida. El estilo del movimiento debe ser asimilado en otros ámbitos vitales como el tiempo libre y en un compromiso a largo plazo, que implica la formación permanente.

Estos principios, si bien guardan una estrecha coherencia interna con la teoría del desarrollo profesional, suponen una inversión, coordinación y esfuerzo tan notables que han encontrado dificultades a la hora de aplicarse. ¿Cómo implicar, por ejemplo, a los agentes de diversas comunidades o llegar a todos los destinatarios? ¿Cómo articular este cambio de paradigma a través de una transformación curricular global? ¿Cómo hacer frente a los costes que implica un mantenimiento de la orientación a lo largo de toda la vida o la enseñanza de técnicas y destrezas propias de determinados puestos de trabajo? Estas y otras dificultades están motivando nuevas formas de acercamiento que se abordarán más adelante al analizar las nuevas perspectivas de la orientación académico-profesional.

El movimiento de desarrollo para la carrera está extendido a nivel internacional desde Estados Unidos e Inglaterra –países donde se gestó y desarrolló la iniciativa– hasta China, pasando por América Latina –donde está muy extendido– Canadá, Japón y países de Europa del Este (Rodríguez Moreno, 1998). En España el movimiento cristaliza en los años noventa, aunque sus principios sólo han sido incorporados parcialmente al sistema educativo.

3.1.1.3. Programas de educación para la carrera

El movimiento de educación para la carrera tiene dos líneas de actuación: que los jóvenes sean capaces de conocerse y que puedan llegar a ser ciudadanos productivos.

Estas dos premisas básicas implican conocer y poseer: conocerse uno mismo, conocer el entorno y conocer la carrera y el mercado; poseer las competencias y destrezas básicas que demanda el puesto de trabajo y la habilidad para la adaptación y la toma de decisiones. Dado que ambas cuestiones pueden considerarse como una formación previa, el movimiento no deja de tener un fuerte matiz preventivo.

En este sentido, la implementación del movimiento a través de programas educativos se configura como la línea de actuación más viable. A través de estos programas se trata de enseñar a los trabajadores la importancia de sus tareas de trabajo, se promueve la variedad de operaciones en el lugar de trabajo y se trata de estimular la iniciativa y creatividad de los trabajadores, es decir, se trata de formar a las personas en competencias básicas. Hoyt y Shylo (1987), autores clásicos del movimiento, proponen una serie de competencias básicas.

1. Habilidades académicas básicas matemáticas y de comunicación oral y escrita.
2. Habilidades para usar y practicar buenos hábitos de trabajo.
3. Habilidades para desarrollar y utilizar un conjunto de valores de trabajo personalmente significativos que motiven al individuo a querer trabajar.
4. Habilidades para alcanzar un conocimiento básico y un aprecio del sistema de empresa privada, incluyendo el trabajo organizado como parte de ese sistema.
5. Conocimiento de sí mismo y conocimiento de las oportunidades educativas y ocupacionales disponibles.
6. Habilidades de toma de decisiones para la carrera.
7. Habilidades para buscar, encontrar, obtener y conservar un empleo.
8. Habilidades para utilizar de manera productiva el tiempo de ocio a través del trabajo no remunerado, incluyendo el voluntarismo y el trabajo realizado en la casa o estructura familiar.

9. Habilidades para superar los prejuicios y estereotipos que actúan como determinantes de la completa libertad de elección de carrera para todas las personas.
10. Habilidades para humanizar el propio lugar de trabajo.

Siguiendo este enfoque, la Escuela como institución debería tratar de preparar para estas competencias que se consideran básicas en el mundo laboral: serían en última instancia los objetivos de un programa de intervención y guiarían la evaluación del mismo.

Además de los presupuestos básicos en los que se fundamenta la acción y los objetivos del programa, Pérez Boullosa y Blasco (2001) proponen tres estrategias para la integración de los contenidos: la inclusión o integración de los conceptos laborales en las diferentes áreas que componen el currículo, la adición o creación de una asignatura –una estrategia en principio contraria a los principios del enfoque– o la mixta, la más extendida, la que incluye los contenidos en unas áreas determinadas del currículo. Entre las actividades que Rodríguez Moreno (1998) propone en la implementación de programas educativos para el desarrollo de la carrera cabe destacar el trabajo con los centros de interés, la realización de prácticas tanto reales como simuladas, o la elaboración de unidades didácticas específicas ligadas a áreas curriculares concretas. A través de ellas es posible implementar actividades como la elaboración del propio perfil, la adquisición de técnicas de búsqueda de empleo o el entrenamiento en situaciones hipotéticas.

Todas ellas son susceptibles de llevarse a cabo a través de los servicios de orientación de los centros en estrecha colaboración con el profesorado y las familias y en conexión con otros agentes educativos de la comunidad. Su puesta en marcha define no sólo un estilo de intervención en orientación profesional, sino toda una concepción de lo que supone una profesión en la vida de una persona.

3.1.2. Orientación para las transiciones

En consonancia con el modelo de desarrollo profesional propuesto por Super y dado que cada vez con mayor frecuencia las personas han de afrontar transiciones en numerosos aspectos de su vida, la orientación para las transiciones se configura como un nuevo enfoque para realizar la intervención en orientación profesional. La presencia de este enfoque en el ámbito educativo no es tan fuerte como la del movimiento de educación para la carrera, pero fácilmente pueden intuirse sus conexiones. Para Rodríguez Moreno (1998:149) la transición es “el abandono de un conjunto de

asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo, que le permita afrontar un espacio vital alterado" a la persona. Se trata por tanto de una transformación en la vida. A nivel profesional pueden darse transiciones dentro de la misma escuela cuando se produce un cambio de etapa o puede darse una transición sociolaboral cuando se sale del sistema educativo para comenzar a trabajar. También supone una importante transición el hecho de cambiar de trabajo o de quedar en el paro y tener que acceder de nuevo al mundo laboral. Con la paulatina asunción de los principios del enfoque sociofenomenológico de Super, el paso del trabajo a la jubilación se considera también una transición muy importante, que implica el tener que adquirir a lo largo de la vida habilidades suficientes para el uso pleno de más tiempo libre.

En este enfoque de intervención, la orientación se configura como intermediario entre los individuos, el mercado de trabajo y la formación (Álvarez Gonzalez, 1998). Sus principales líneas de intervención serían para Sebastián Ramos (2003):

- El autoconocimiento.
- El conocimiento del mundo laboral.
- La habilidad para tomar decisiones.
- La capacidad de planificar y desarrollar proyectos profesionales y vitales.

Se han de considerar además otros aspectos básicos que deberían abordar los programas de orientación para la transición, como la autoevaluación, la exploración profesional, las experiencias laborales, las destrezas de empleabilidad o las transiciones especiales.

De nuevo, como en el movimiento de educación para la carrera, las autoras y los autores coinciden en señalar la conveniencia de incluir la orientación para la transición dentro del currículo ordinario. También se recomienda adaptar lo que se aprende en la escuela a las demandas profesionales futuras, estableciendo objetivos tanto a corto como a largo plazo.

Se puede considerar el modelo de intervención para las transiciones como un complemento de los programas de educación para la carrera, ya que surge a la par que éstos. En realidad, la orientación para las transiciones es una orientación específica del conjunto de orientaciones que pueden llevarse a cabo dentro los programas de educación para la carrera.

3.2. Factores para la intervención en orientación académico-profesional

Como ya se ha adelantado al abordar las diferentes concepciones teóricas desde las que se puede enfocar el estudio de la orientación académico-profesional, son mu-

chos los factores que inciden tanto en la toma de decisiones como en el desarrollo de la elección vocacional.

Hay dos cuestiones básicas que es preciso conocer a fondo cuando se habla de intervención académico-profesional: la primera es el conocimiento de uno mismo; la segunda, el conocimiento del entorno de desarrollo de la persona en todas sus manifestaciones, pero especialmente en las que se refieren al mercado laboral.

Ambas cuestiones se encontraban ya presentes en los primeros enfoques para la orientación académica-profesional, especialmente en el de rasgos y factores, que buscaba justamente la adaptación de la una a la otra y viceversa. Con una mayor complejidad y bajo una óptica más dinámica, el conocimiento de uno mismo y de las exigencias del entorno ha sido una constante en la intervención en orientación académico-profesional y forma parte de la mayoría de los enfoques que se han desarrollado históricamente.

En este epígrafe se tratarán brevemente ambos tipos de conocimiento y cómo se gestiona la información de cara a una toma de decisiones vocacional.

3.2.1. El autoconocimiento

La elección vocacional tiene un alto componente motivacional que viene determinado por el gusto o la inclinación personal por ciertas actividades. Cuando ambos se estabilizan –generalmente a partir de la adolescencia (Super, 1980)– es posible hablar de intereses vocacionales. Su exploración constituye un ámbito clásico de intervención en orientación vocacional.

En determinadas etapas del ciclo vital, máxime si se habla de transiciones tan importantes como las que se producen entre la adolescencia y la primera juventud, cuando los principales componentes de la personalidad cristalizan, la persona puede sentir una falta de elementos de juicio sobre sí misma para decidir acerca de qué es *lo suyo*. Es frecuente, por ejemplo, que los y las adolescentes manifiesten interés variable por una o varias áreas o perfiles profesionales a la vez, o que parezcan inclinarse alternativamente por uno u otro. Este interés o inclinación puede verse poderosamente influido por numerosas instancias sociales, desde el círculo de amigos hasta los medios de comunicación, lo que dificulta muchas veces el proceso del propio conocimiento. También puede ocurrir que se sientan perplejos a la hora de caracterizarse o de expresar sus propias cualidades.

Sin embargo, para la elección vocacional no basta un autoconocimiento superficial, de ahí que sea importante ahondar en una reflexión madura sobre la propia identidad y potencialidades. ¿Cómo ayudar entonces a facilitar esta exploración?

Blasco, Fossati y Pérez Boullosa (2003) consideran esencial en el ámbito del autoconocimiento la exploración de:

- *Rasgos de personalidad*: ansiedad, autoestima, autocontrol, perseverancia, introversión, extroversión. Estos rasgos pueden explorarse con la ayuda de instrumentos o cuestionarios de personalidad, en el trabajo en grupo con otros compañeros y compañeras, en actividades que requieran de la propia descripción o descripción de otros, en juegos de roles, etc.
- *Capacidades cognitivas*. Se suelen señalar las capacidades cognitivas (verbales, numéricas, mecánicas, artísticas, físicas, de razonamiento, de memoria, de atención, perceptivas, espaciales...) como predictores de diferentes niveles de desempeño en profesiones diferenciales. Más allá de la evaluación del nivel de competencia curricular, es preciso preguntarse cómo se están evaluando estas capacidades y si se están procurando cauces para el desarrollo de todas ellas, más allá de lo que hasta la fecha el sujeto haya podido exteriorizar.
- *Competencias emocionales*. Se consideran dos tipos de competencias emocionales: las personales –conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación– y las sociales –empatía y habilidades sociales–. El trabajo en grupo requiere de estas competencias y permite apreciar tanto los déficit como aquellas competencias más desarrolladas.
- *Competencias profesionales*. Se refieren a aquellas competencias directamente relacionadas con el desarrollo de una profesión. Mientras que en el ámbito empresarial es muy fácil conocer y evaluar estas competencias, en el contexto escolar, por falta de exposición a un contexto desencadenante, no lo es tanto. En el caso de la Formación Profesional, sin embargo, la evaluación de competencias se realiza de forma sistemática a través de las asignaturas de carácter práctico o aplicado. Para conocer las competencias profesionales pueden analizarse experiencias laborales previas de prácticas o en primeros empleos, realizarse actividades de acercamiento a la práctica profesional a través de visitas o vídeos, entrevistar a profesionales, etc.
- Otras cuestiones a tener en cuenta en el ámbito del autoconocimiento son las actitudes y expectativas con respecto a un trabajo, los valores que se le asignan a éste, el nivel de aspiraciones, etc.

Aparte de estos componentes, requieren especial atención los intereses vocacionales, determinantes en la elección profesional.

Los intereses vocacionales o profesionales son “indicadores de la conducta vocacional caracterizados por una tendencia relativamente estable en el sujeto, de atracción o rechazo hacia determinados campos profesionales o áreas vocacionales” (Blasco, Pérez Boullosa y Fossati, 2003: 25).

Los intereses vocacionales adquieren validez predictiva cuando se relacionan con otros. Dado que en una persona suelen coexistir intereses de muy diversa índole, sólo es posible establecer perfiles orientativos al valorar los gustos y aficiones personales en su conjunto. De ahí surge el concepto de patrón vocacional, que viene a ser “la configuración dinámica, más o menos estable, de los factores personales de motivación, intereses, cognición vocacional y competencia que son el marco de la actividad mental del sujeto que intervienen en el proceso de toma de decisiones” (Rivas, 2003:361).

Es frecuente que coexistan varios patrones vocacionales, lo que es fuente de indecisión vocacional y dificulta la toma de decisiones. En estos casos, la intervención intenta delimitar cuál de los patrones resulta ser el dominante, lo que redundaría en una mayor competencia a la hora de tomar decisiones vocacionalmente maduras.

Los instrumentos que tradicionalmente se han empleado para la exploración de los intereses han sido cuestionarios contruidos a partir de inventarios con intereses de muy diversa índole que podían agruparse dentro de áreas diferenciales. La persistente limitación de estos cuestionarios es que numerosos intereses pueden ser considerados como integrantes de perfiles diversos, de ahí que no sea fácil establecer la frontera, que no deja de ser en parte aleatoria. Por otra parte, en una persona suelen coexistir intereses de muy diversa índole; en ese caso, varias apreciaciones entusiastas podrían conducir a través de estos instrumentos a la magnificación de un perfil no dominante en detrimento de otro más ajustado en el que cabría valorar cuestiones como el nivel de aspiraciones personales, las expectativas profesionales o los valores que se le conceden o que se buscan en el desempeño profesional. No obstante las dificultades, la información ofrecida por estos instrumentos puede ser muy útil si se completa con la que proporcionen otras instancias y si se valora a través de las pautas de interpretación que faciliten otras informaciones.

Entre los instrumentos clásicos que pueden citarse en la exploración de intereses vocacionales destacan:

- El CIPSA. *Cuestionario de Intereses Profesionales*, de Fernández Seara y de Andrade de 1985.
- El CIV. *Cuestionario de Intereses Vocacionales*, de Rivas y Martínez, de 1987.
- El IP. *Inventario de Intereses Profesionales*, de Thurstone, de 1986.
- El Kuder. *Registro de Preferencias Vocacionales*, de Kuder, de 1986.

Como se ve, la década de los ochenta es un momento especialmente prolífico en el diseño y validación de inventarios para la exploración de intereses profesionales. Posteriormente algunos profesores de la Universidad de Valencia comienzan a trabajar en lo que con el tiempo se ha denominado Sistemas de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional (SAAV) (Rivas, 2003). Estos sistemas exploran entre otras

cosas el patrón vocacional en base a las capacidades y motivaciones del usuario y son de gran utilidad para completar la información para la toma de decisiones. Hasta la fecha, la última versión de este recurso es el SAAVI-2003, de Rivas, Rocabert y López (Rivas, Tormos y Martínez, 2005).

La utilización de estos instrumentos ha de acompañarse de actividades reflexivas. Los inventarios de intereses deben concebirse como estímulos para la discusión de los propios valores y para la toma de conciencia de la influencia del propio contexto en la génesis de éstos.

Aparte de los instrumentos que se han señalado –diseñados en su mayoría para establecer patrones dominantes de intereses–, ciertas actividades pueden contribuir al conocimiento de uno mismo:

- Realizar actividades en grupo en las que los demás puedan verter sus opiniones sobre uno mismo: comentar sus capacidades, sus cualidades, las características más destacadas de su personalidad, etc. Para esto se puede utilizar la discusión en pequeños grupos o sencillas encuestas entre compañeros y compañeras de la misma clase.
- Promover dinámicas que faciliten la reflexión sobre la propia identidad: primero a través de cuestiones más superficiales, como gustos y aficiones; después en la reflexión sobre prioridades vitales, rasgos de la personalidad, etc. Para ello pueden utilizarse dinámicas que impliquen la elección de valores y que expliciten la escala axiológica personal. También es posible trabajar estas cuestiones a través del estudio de casos.
- Explorar qué supone el trabajo para cada persona, qué se espera de él, cuáles son las propias aspiraciones profesionales, etc. Esta clarificación entronca directamente con el conocimiento de las profesiones y de los valores propios del entorno laboral, cuestión que se aborda a continuación.

3.2.2. El conocimiento del sistema educativo

El proyecto vocacional se comienza a gestar desde edades tempranas y sus primeros pasos se dan cuando la persona aún se encuentra dentro del sistema educativo. Por otro lado, los primeros procesos de toma de decisiones, que van a marcar ese proyecto, hacen referencia la mayoría de las veces a itinerarios académicos y opciones de formación. Por ello, el conocimiento del sistema educativo es otro ámbito de conocimiento imprescindible para la toma de decisiones vocacional.

Por lo que se refiere al conocimiento del sistema educativo es importante obtener información relativa al marco legislativo vigente, los posibles itinerarios académicos, la

optatividad y las opciones académicas y profesionales a las que permiten acceder los estudios cursados o los que se tiene intención de cursar. Es también muy importante conocer los itinerarios en formación no reglada, formación ocupacional y continua, así como sistemas de acreditación, sobre todo en el caso de contar con experiencia laboral no ligada a una titulación o haber adquirido competencias profesionales en el ámbito no formal. De hecho, aunque los sistemas de acreditación en España no están tan desarrollados como en otros países europeos, ésta es una de las perspectivas que con más fuerza irrumpe en el mercado de formación, como se señala en el epígrafe dedicado a las nuevas perspectivas en orientación académico-profesional.

El trabajo en el conocimiento del sistema educativo debe ser sistemático. Aunque el alumnado esté integrado en el sistema no significa que conozca sus posibilidades. El estudio de la oferta educativa, de los pasos necesarios para acceder a otros estudios o para darles continuidad, puede realizarse a través del estudio de organigramas del sistema educativo que expliquen los requisitos de acceso o las pasarelas entre estudios. También pueden organizarse mesas redondas con antiguos alumnos y alumnas de los centros escolares que cursaron o están cursando distintos estudios, visitas a centros educativos con una oferta educativa diversa (centros universitarios, centros que ofertan ciclos formativos, etc.) o análisis de guías de estudios o folletos con la oferta formativa de diversas instituciones. Gran parte de esta información se facilita a través de Internet, por lo que en el proceso de búsqueda se han de manejar herramientas informáticas a nivel básico.

3.2.3. El conocimiento del mundo laboral

El conocimiento del mundo laboral incluye el análisis de cuestiones tan diversas como los organismos intermediarios facilitadores de la inserción laboral o de la creación de empleo, la oferta de empleo público y privado, los nuevos yacimientos de empleo, las posibilidades de inserción en un ámbito local concreto, las estructuras básicas y relaciones propias del mercado laboral o los perfiles profesionales y sus características específicas. Todos estos aspectos son relativos al conocimiento de la actividad profesional, pero también es imprescindible conocer cómo se lleva a cabo el proceso de inserción laboral. En este sentido, se han de trabajar métodos de búsqueda de empleo o preparación de documentos de presentación.

En el desarrollo de este ámbito de intervención pueden llevarse a cabo las actividades siguientes:

- Estudio de ofertas de empleo recogidas en prensa, portales especializados o bolsas de trabajo.

- Confección de documentos para la inserción profesional: instancias, cartas de presentación, curriculum vitae, etc.
- Análisis de las pruebas de selección más frecuentes, desde pruebas psicotécnicas a demostración de destrezas o entrevistas.
- Conocimiento de las técnicas de selección de la entrevista a través de análisis de vídeos, empleo de recursos informáticos, dinámicas de grupo, simulación de entrevistas, etc.
- Estudios de casos.
- Análisis de documentos estadísticos acerca de profesiones: estudio de tasas de colocación según perfil profesional o de inserción laboral según estudios o según formación adicional, etc. Los datos para el análisis pueden recabarse del Instituto Nacional de Estadística, del Servicio Público de Empleo Estatal o de servicios de empleo regional o local...
- Mesas redondas con profesionales o responsables de empresas e instituciones.
- Visitas a empresas e instituciones. Observación de puestos de trabajo y confrontación con perfiles profesionales.

3.2.4. Toma de decisiones

Otra cuestión que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar intervenciones para la orientación académico-profesional es la enseñanza sistemática de estrategias para la toma de decisiones.

Antes de comentar brevemente cómo se puede abordar la intervención hay que decir que una adecuada toma de decisiones requiere no sólo de la adopción de estrategias para llevarla a cabo, sino también cierto grado de madurez. Aunque la toma de decisiones no puede aprenderse *sensu estricto*, pues se trata de un proceso complejo, es cierto que en su adquisición el aprendizaje tiene un importante papel. Con anterioridad a los enfoques teóricos de la toma de decisiones, quedaba implícito que bastaba la madurez para decidir. Esta postura resulta insuficiente como también lo es pretender que basta con el aprendizaje de estrategias para decidir de modo adecuado. Desde la perspectiva psicológica, las estrategias que permiten la toma de decisiones no son distintas de las estrategias de solución de problemas. En este sentido pueden enseñarse explícitamente y a través de la práctica, ciertas estrategias para la resolución de problemas cotidianos tales como las siguientes:

- Estrategias limitadoras del espacio de búsqueda. Estas estrategias focalizan la atención sobre las cuestiones a abordar y limitan el espacio a evaluar, con lo que el análisis se simplifica. Entre estas estrategias se encuentra el análisis de medios

empleados para lograr unos fines o el establecimiento de pequeños objetivos previos o de metas intermedias.

- Estrategias que amplían el espacio de búsqueda. Amplían el propio zoom y permiten observar el problema desde una perspectiva más amplia. Entre estas estrategias se encuentra el razonamiento por analogía con otra situación, la tormenta de ideas, la clasificación y jerarquización de posibilidades según criterios, o la búsqueda sistemática o exhaustiva de información.
- Estrategias que reformulan el problema, que lo hacen más práctico, más asequible, o que permiten interpretarlo en términos más cercanos. Las más comunes son las analogías.
- Estrategias que promueven la generación y comprobación de hipótesis, esto es, el ensayo. Dentro de estas estrategias está entre otras, las prácticas en empresas, el contacto directo con el trabajo o la realización de tareas propias de un perfil profesional.

Por otra parte, la madurez requiere un entrenamiento en la autonomía y en la responsabilidad, que se va consiguiendo a través de pequeñas decisiones cotidianas. Por ello, una primera intervención tiene que ver con procurar las habilidades para analizar consecuencias, asumir riesgos, evaluar las propias actuaciones o saber reconducir situaciones (desde pedir perdón a modificar la estructura de un trabajo) en contextos habituales.

3.3. Recursos de orientación e información para la orientación académico-profesional

Como ya se ha visto, el surgimiento de los enfoques evolutivos y muy especialmente del movimiento de educación para el desarrollo de la carrera, ha marcado de forma inconfundible la orientación académico-profesional en la actualidad. El concepto de desarrollo a lo largo del ciclo vital exige una atención a colectivos de todas las edades y condiciones sociales, económicas y culturales. Pero llegar a todos no es fácil, máxime cuando muchos de los usuarios potenciales se encuentran ya desempeñando una profesión y disponen de poco tiempo o recursos para seguir formándose o para saber en qué dirección hacerlo.

Las ventajas que aportan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en este sentido, son numerosas. Por una parte, modifican el concepto de acceso eliminando barreras espacio-temporales al tiempo que proporcionan una ilimitada cantidad de información. Por otra parte, las herramientas informativas y orientadoras en la red son actualizadas con mayor frecuencia que cualquier otro medio de difusión de información.

Las limitaciones consisten básicamente en que ese acceso sea efectivamente universal, lo que requiere la extensión de la alfabetización digital, al tiempo que un entrenamiento en la competencia crítica para poder valorar qué merece la pena del ilimitado abanico de posibilidades que Internet ofrece. No todas las herramientas tienen una calidad similar, ni todas son herramientas de orientación. En cualquier caso, son ya muchas las iniciativas en las que el usuario puede establecer algún tipo de interacción con la información que se le ofrece, lo que sin duda, es un paso más en el uso de recursos telemáticos.

Estos recursos, útiles tanto para profesionales de la orientación como para usuarios, constan de dos tipos de iniciativas: las institucionales y las privadas. Las primeras tienen dos fuentes principales: de los servicios de empleo y de las consejerías de educación de las comunidades autónomas. Los portales privados son en su mayoría iniciativas de profesionales de la orientación que trabajan en centros y que facilitan con sus recursos el trabajo de otros orientadores y orientadoras, así como el intercambio de experiencias. Estos y otros recursos se analizan de forma extensa en el capítulo dedicado a las nuevas tecnologías.

4. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN EUROPA

4.1. Definición, principios y funciones de la Euroorientación

La Euroorientación, como se conoce al conjunto de iniciativas de orientación profesional en Europa, nace para promover la movilidad ocupacional en el marco de un proceso de integración económica comunitaria (Caballero, 2005), así como para facilitar la formación permanente de los trabajadores y la inclusión y el bienestar sociales.

Con la intención de otorgar una validez comunitaria a las iniciativas mencionadas, la Comisión Europea propuso unos principios, que pueden resumirse como sigue (Rodríguez Moreno, 1998: 298-299):

- La eficacia del mercado interior depende en gran medida del buen funcionamiento del *mercado de trabajo*.
- La *lucha contra el desempleo* es un tema prioritario tanto a nivel comunitario, como en los Estados miembros.
- Es necesario abordar una *falta de adecuación entre las cualificaciones y competencias que requiere el mercado laboral y las que realmente existen*.
- Se ha de *reforzar la información y la orientación profesionales*, aumentando la motivación de los individuos y previendo a su debido tiempo la adaptación de las cualificaciones al mercado de trabajo.

Con el mismo propósito, la Comisión Europea propuso en 2000 tres objetivos básicos, recogidos en el “Memorandum sobre la educación y la formación a lo largo de la vida” (Sebastián Ramos *et al.*, 2003: 326):

- Desarrollar estrategias holísticas e interconectadas de información y de orientación sobre las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de la carrera que permitan un desarrollo de los servicios de orientación en Europa.
- Ofrecer un *acceso fácil a una orientación e información personalizada* y de calidad a nivel local, así como otros instrumentos de fácil manejo para la auto-orientación a través de las nuevas tecnologías.
- Fomentar el *diseño de formaciones* destinadas a los prácticos de la orientación y a la puesta a punto de *líneas directrices comunes para los servicios de orientación*.

Las iniciativas a las que hacen referencia estos documentos de la Unión Europea se llevarían a cabo mediante una red de información común, actualmente en proceso de creación, que englobaría actuaciones locales y transnacionales de los servicios de orientación de los Estados miembros. Estos servicios desarrollarían para Rodríguez Moreno (en Sebastián Ramos *et al.*, 2003: 504-505) las siguientes funciones:

- Fomentar la toma de conciencia de las oportunidades existentes tanto de formación académica y profesional como laboral en los Estados miembros.
- Ayudar a quienes están interesados en conocer a fondo oportunidades específicas en otros Estados miembros.
- Responder a peticiones formuladas por individuos de otros Estados miembros.
- Ayudar a los individuos de otros Estados miembros que desean volver a sus países de origen.

Como se ve, los pilares de lo que ha de ser esa red comunitaria que coordine a orientadores y orientadoras de toda Europa se está poniendo en marcha actualmente. Queda mucho trabajo por hacer, pero ya es posible hablar de actuaciones concretas. Éstas se analizan con mayor detenimiento en el siguiente epígrafe.

4.2. Iniciativas europeas en orientación académico-profesional

Hasta 2007, la coordinación de los programas de orientación académico-profesional europeos en España, pasaba por diferentes agencias e instituciones de ámbito estatal. A partir de esta fecha, los diferentes programas sectoriales se han unificado bajo la coordinación del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE).

Entre los objetivos de este organismo están el de aumentar el volumen y calidad de

la movilidad de sus usuarios, facilitar el desarrollo y la transferencia de innovación en las enseñanzas, especialmente en Formación Profesional, así como mejorar la transparencia y el reconocimiento de cualificaciones o la acreditación de competencias. El OAPEE coordina varias agencias, entre ellas, la Agencia Nacional Sócrates, que a su vez forma parte del programa transnacional Sócrates. Este programa ha entrado en 2007 en la fase denominada *Lifelong Learning (LLL)* o de Aprendizaje Permanente, que se prolongará hasta 2013, y que enfatiza el desarrollo formativo y profesional a lo largo de la vida, en el que la orientación académico-profesional cobra pleno sentido. La Agencia Sócrates coordina los llamados Programas de Aprendizaje Permanente⁴⁴. En la actualidad se desarrollan cuatro programas básicos: el Comenius, el Erasmus, el Leonardo da Vinci y el Grundtvig.

El programa *Comenius* está dirigido a centros educativos no universitarios, especialmente a aquellos que imparten enseñanza Secundaria. Su objetivo es facilitar el acercamiento a otras culturas y lenguas del ámbito europeo, así como la adquisición y desarrollo de competencias básicas para el desarrollo personal y profesional y el pleno ejercicio de la ciudadanía europea.

El programa *Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students)* está dirigido a universitarios. Promueve la movilidad de los estudiantes a través de intercambios o estancias en otras universidades europeas. Sus iniciativas encajan plenamente con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, ya que promueve el establecimiento de equivalencias entre estudios universitarios. Desde su integración en 1995 en el plan Sócrates, la movilidad de los estudiantes ha aumentado significativamente. Hoy son más de 2000 instituciones de 31 países⁴⁵ las que participan en el programa.

España es uno de los países que participa en mayor medida. De hecho, en los datos referidos al curso 2004/2005, diez universidades españolas se encuentran entre las 20 primeras en cuanto al número de estudiantes que se acogen a una beca Erasmus para estudiar en universidades europeas. Entre las universidades más activas en este sentido se encuentra la Universidad Complutense de Madrid –que lidera el ranking–, la Politécnica de Valencia, la Universidad de Granada o la Autónoma de Barcelona⁴⁶. En el mismo análisis se encuentra el dato de que 13 de las 20 universidades europeas que más estudiantes recibieron durante el citado curso eran españolas. Y

⁴⁴ Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. (Diario Oficial de la Unión Europea L327/45 de 21/11/2006).

⁴⁵ http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/what_es.html (15/10/2007).

⁴⁶ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/467&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr> (15/10/2007).

por lo que respecta a movilidad del profesorado, los profesores y profesoras españoles vuelven a ser los que en mayor medida realizan estancias en el extranjero.

El programa *Leonardo da Vinci* está destinado al aumento de la movilidad internacional en estudiantes, especialmente de aquellos que han cursado formación profesional, así como a la mejora de la calidad de estas enseñanzas. Se dirige a facilitar la adquisición de nuevas lenguas y aumentar la competencia comunicativa de los participantes, así como a proporcionar experiencias de trabajo y prácticas en contextos europeos aumentando el conocimiento en otros mercados o entornos productivos. Las acciones que dentro del plan de acción del *Lifelong Learning Program* van a desarrollarse persiguen la mejora y el atractivo de la formación profesional, crear cauces para un aprendizaje permanente de calidad, además de aumentar la empleabilidad y el espíritu empresarial de sus estudiantes. En un plano más específico, se pretende implementar definitivamente el *Marco Europeo de las Cualificaciones*, por el que se establecen para cada cualificación profesional perfiles formativos y de desempeño profesional similares en toda Europa.

A este respecto, existe un centro que dentro del programa Leonardo, coordina la red de Euroorientación de los Estados miembros: el NRCVG, *National Resource Centre for Vocational Guidance*, que facilita un intercambio de información laboral y académica, así como de oportunidades de formación.

Este centro desarrolla proyectos transnacionales, recogiendo las iniciativas que se desarrollan en los diversos países. Pero pese a este esfuerzo de coordinación, la orientación escolar y profesional en Europa sigue respondiendo a diferentes modelos de acción. Por este motivo, la unificación de actuaciones es una de las cuestiones hacia las que se dirigen los esfuerzos de las administraciones nacionales; la otra es el diseño común y específico de un nuevo sistema de certificación profesional que acredite las competencias adquiridas a través de la experiencia u otras vías de formación no formales.

Las iniciativas que se enmarcan dentro del programa sectorial Leonardo pueden ser consultadas a través de una base datos creada para ello, que recoge tanto investigaciones como proyectos transnacionales⁴⁷. En este momento el programa Leonardo es el que más iniciativas internacionales engloba.

Por último, el *programa Grundtvig* se centra en promover las iniciativas para la potenciación del aprendizaje para adultos⁴⁸. Entre sus objetivos está crear un sistema de aprendizaje de adultos de alta calidad y flexible, aumentar el nivel educativo de tra-

⁴⁷ www.lmvet.net

⁴⁸ Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos: siempre es buen momento para aprender. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas, 27 de septiembre de 2007.

bajadores poco cualificados, abordar el problema del elevado número de personas que abandonan prematuramente los estudios, reducir la exclusión social de grupos vulnerables, aumentar la integración de las personas inmigrantes en la sociedad y el mercado laboral y ampliar el acceso a la educación superior.

El programa facilita la movilidad de personas adultas a través de estancias en empresas con las que se han establecido convenios. Entre sus iniciativas está también la de fomentar la educación de adultos por medio de recursos telemáticos o modalidades semipresenciales.

El programa lleva a cabo un análisis efectivo de necesidades de los participantes y una adecuación al perfil del profesional adulto, que requiere modos específicos de enseñanza y aprendizaje. Sus acciones principales son la gestión de proyectos de movilidad de las personas, el apoyo a asociaciones y proyectos multilaterales de formación de adultos y la gestión de redes temáticas de expertos y organizaciones.

Además de la Agencia Sócrates, que coordina estos cuatro grandes programas de formación, el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos coordina también las actuaciones del Centro Nacional de Recursos para la Orientación (CNROP), que pertenece a su vez a una red europea de centros de recursos de orientación, la *Euroguidance*.

El CNROP regula otras iniciativas europeas como *programa Academia* (programa europeo de intercambio de profesionales de la orientación), *portal Ploteus* (sobre oportunidades de aprendizaje en Europa), *portal Eures* (sobre oportunidades de empleo en Europa), el programa *On the move* (que facilita información para trabajar y estudiar en el extranjero aumentando la formación). Especial mención merece el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), que ofrece información a los solicitantes de empleo tanto de empresas como de condiciones de aprendizaje, vida y trabajo en los distintos países europeos, lo que facilita la adaptación en el caso de la movilidad de profesionales.

Como se ve, existen múltiples iniciativas y programas transnacionales para la orientación académico-profesional dentro del marco europeo que previsiblemente, recibirán un nuevo empuje a través de la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior. Así, la Euroorientación parece configurarse como una de las perspectivas de futuro de la Orientación Profesional que en mayor medida ya constituye parte del presente.

5. EL FUTURO DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

5.1. ¿Ante una nueva crisis de la orientación académico-profesional?

En la actualidad son tantos y tan importantes los cambios sociales que se están produciendo, que cabe la posibilidad de preguntarse si se está viviendo un nuevo tiempo de crisis como el que originó el *Career Development* o Movimiento de Educación para la Carrera, uno de los movimientos de orientación académico-profesional más activos en la actualidad.

En efecto, procesos como la globalización, la tecnificación de la sociedad o la consolidación de las democracias en el mundo occidental, están teniendo importantes repercusiones en la forma como se concibe la orientación en el presente y se prepara la orientación del futuro.

La globalización no sólo implica la mayor movilidad de los trabajadores, sino que posibilita la llamada globalización del mercado, por la que las empresas deslocalizan su capital y su infraestructura al distribuir sus sedes en diferentes partes del globo, lo que no sólo contribuye a movilizar a sus trabajadores sino también a conectar profesionales pertenecientes a distintas culturas.

Otro aspecto importante es el que se refiere a la tecnificación de la sociedad. Este fenómeno está contribuyendo de forma muy significativa al aumento de la especialización en los puestos de trabajo y a la aparición de nuevos yacimientos de empleo. Los nuevos yacimientos de empleo, que se abordarán un poco más adelante, nacen ligados a perfiles muy específicos, que en ocasiones comparten con otros perfiles profesionales ya afianzados gran parte de las competencias necesarias para desempeñarlos. De esta forma, una persona puede iniciarse en una determinada ocupación y pasar paulatinamente por otros perfiles profesionales de la misma familia profesional, de aquí que se hable de *especialización flexible*. Como la tendencia es a la disminución de la estabilidad en el empleo, se requiere un nuevo tipo de preparación que permita la adaptación a las modificaciones que las diferentes ocupaciones van a sufrir a lo largo de la vida activa de una persona.

La flexibilización se corresponde con otro fenómeno paralelo: la diversificación de las profesiones.

La tecnificación tiene otras manifestaciones que se supone van a cambiar radicalmente la forma de trabajo en unas décadas. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información permiten trabajar desde el propio domicilio conectándose a redes telemáticas: esto hace que se esté desarrollando una nueva forma de empleo, el teletrabajo. Este fenómeno demanda nuevas competencias pro-

fesionales, tales como la capacidad de gestionar información, de trabajar autónomamente y tomar iniciativas. Se trata de nuevas necesidades formativas que se corresponden con los nuevos yacimientos laborales, en cuyo análisis parecen coincidir varios autores y autoras (Pérez Boullosa y Blasco, 2001) según los cuales los nuevos yacimientos de trabajo podrían agruparse en torno a diferentes tipos de servicios:

- Trabajos relacionados con servicios a domicilio, asistencia social y cuidado de mayores, así como de atención a la infancia. En parte este yacimiento surge por la masiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo: las tareas de las que ésta se ocupaba tradicionalmente dentro del hogar pasan a formar parte de una de las demandas sociales más importantes y que van a generar más empleo en los próximos años.
- Otros servicios ligados a la vida cotidiana y en definitiva a la calidad de vida, son los que se refieren a aspectos tales como el alojamiento, la seguridad, los transportes, el mantenimiento de espacios urbanos o la gestión de energía.
- Trabajos relacionados con el sector audiovisual y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: a medida que la sociedad se tecnifica, el manejo de las herramientas que permiten un contacto virtual y la difusión de información, se consolida como un yacimiento de empleo cuyos perfiles profesionales, no definidos del todo, se especializarán de forma que hoy no se puede siquiera vislumbrar.
- Trabajos relacionados con el ocio y la difusión de la cultura. Es previsible que los avances técnicos faciliten en los próximos años el disponer de más tiempo libre. El turismo, por ejemplo, se configura como una forma de ocio muy importante y que demanda, ya en la actualidad, numerosos profesionales. Otras profesiones, como las relacionadas con el patrimonio cultural, el desarrollo local o el deporte, se encuentran también en pleno auge.
- Trabajos relacionados con la conservación del medio ambiente y la protección de la naturaleza. Aunque la preocupación por aspectos como la gestión y el reciclado de residuos, el acceso al preciado recurso del agua o la conservación del entorno natural, generan ya un número nada despreciable de empleos, se prevé que en los próximos años este número aumente considerablemente, al tiempo que lo haga la mayor conciencia ciudadana en este tema.

Los cuatro fenómenos abordados –la globalización, la tecnificación de la sociedad, la especialización flexible y el surgimiento de los nuevos yacimientos de empleo– están contribuyendo de manera muy significativa a configurar un nuevo escenario de orientación.

5.2. Nuevas perspectivas de intervención en orientación académico-profesional

La orientación académico-profesional también está cambiando en sus potenciales destinatarios, ampliándose cada vez más a nuevos colectivos de acuerdo con el principio de formación a lo largo de la vida. Además del colectivo de jóvenes escolarizados o de trabajadores en activo, existen otros grupos con necesidades específicas que en la actualidad suponen una línea prioritaria de actuación, como se señaló en la Conferencia de Lubliana⁴⁹. Entre estos colectivos se encuentran estudiantes que dejan tempranamente el sistema educativo para incorporarse al mundo laboral, personas con niveles educativos básicos, trabajadores mayores de 55 años, mujeres o grupos en desventaja social, como inmigrantes. Para ellos, se están diseñando nuevos programas que faciliten la proximidad, la visibilidad y el acceso de los servicios de orientación.

En el caso de los jóvenes que abandonan tempranamente el sistema educativo, no siempre se cuenta a priori con la necesaria receptividad. Estos jóvenes frecuentemente consideran el sistema educativo como un entorno hostil, que no les facilitó la consecución de metas o la experiencia del éxito. Debido a esto, las estrategias para atraer a este colectivo a la formación, no pueden basarse exclusivamente en las fórmulas ordinarias de escolarización, sino que deben basarse en otras estrategias más flexibles y funcionales, como escolarización mixta, formación vía *online*, prácticas tutorizadas o acreditación de competencias adquiridas en el ámbito profesional.

Las personas adultas –especialmente aquellas con más de 55 años– suelen ser personas que trabajan, pero que desean continuar formándose, bien porque no pudieron elegir y su formación inicial no respondió a sus expectativas, bien porque cambios en su situación personal o profesional les demandan una nueva adaptación. Estas personas desconfían con frecuencia de sus capacidades o no se sienten cómodas en el sistema reglado de formación que dejaron años atrás. Para ellas, es necesario diseñar horarios flexibles, sesiones con mentores que han tenido una experiencia similar, así como modalidades formativas abiertas que incluyan formación presencial, a distancia y en su caso, vía *online*.

Todas estas transformaciones analizadas más arriba, están contribuyendo a perfilar un nuevo concepto: la autoorientación. Este concepto implicaría la provisión a los individuos de las herramientas necesarias para que ellos mismos pudieran ser artífices

⁴⁹ *The voice of users in guidance. Summaries, highlights and recommendations from the Leonardo Thematic Monitoring Conference on Guidance held in Slovenia.* Mayo de 2007. El resumen de las conclusiones en [http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/las-upor/Priporocila%20Voice%20of%20Users%20\(krajse\).pdf](http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/las-upor/Priporocila%20Voice%20of%20Users%20(krajse).pdf)

de su propia orientación. Aunque el concepto aún no está consolidado, se aplicaría a aquellas personas que rechazasen una orientación tutelada o que necesitasen una orientación accesible, útil, continua y que facilitase la movilidad geográfica.

El soporte básico de esta opción sería el telemático y requeriría una alfabetización digital previa además de un diseño que facilitase el acceso. Por otra parte, conviene hacer una distinción entre lo que es efectivamente orientación y lo que es simplemente la facilitación de una información a través de portales web. Para que la orientación lo fuera realmente y proporcionase herramientas para el uso autónomo de la misma –en otras palabras, que facilitase la autoorientación– sería necesario primero determinar las necesidades de su colectivo de destino, realizar un análisis documental exhaustivo en el que se recogieran herramientas útiles y promover herramientas no encontradas en ese análisis que fueran actualizadas sistemáticamente. El orientador o la orientadora debería por tanto tener importantes competencias en la gestión de recursos informáticos, pero su perfil no acabaría en el diseño de los mismos, sino que englobaría los procesos de análisis, diseño y actualización de herramientas y evaluación de resultados.

En cualquier caso, el soporte digital mantiene la tendencia a trabajar desde el modelo de programas, ofreciendo así información y orientación para un mayor número de usuarios con un matiz claramente preventivo y facilitador del autoconocimiento y la toma de decisiones.

Se aborda esta cuestión detenidamente en el capítulo 8, al tratar las nuevas posibilidades que brindan a la orientación las tecnologías de la información y la comunicación, analizándose algunas de las experiencias más representativas en la actualidad.

Se puede concluir, en cualquier caso, que parecen dibujarse ciertas tendencias claras. En primer lugar, se está produciendo una apertura de los servicios de orientación a nuevos colectivos, lo que implica un trabajo en nuevos contextos. Si en el resto de Europa la orientación profesional ha sido tradicionalmente el eje prioritario de las actuaciones orientadoras, en España la orientación profesional se ha configurado simplemente como un área más, circunscrita en la mayoría de los casos al ámbito educativo. Esta limitación de contextos de orientación se ha debido en parte al peso conceptual que se le dio a la fuente psicológica del currículo en las reformas educativas de finales de los ochenta. La tendencia actual rescata la fuente sociológica del currículo e incorpora la orientación a nuevos contextos en función de los nuevos destinatarios y del principio de aprendizaje a lo largo de la vida.

En segundo lugar, se plantea si efectivamente es posible la autoorientación y con qué recursos o herramientas. La cuestión no es banal, ya que para responderla es preciso delimitar dónde está la frontera entre lo que es proporcionar mera información

y lo que es realmente orientar desde un recurso telemático. En cualquier caso, es una tendencia en alza, si tenemos en cuenta que los contextos y destinatarios de la orientación son hoy mucho más diversos de lo que lo eran hace unas décadas.

Estas nuevas tendencias implican nuevos retos para los profesionales de la orientación. Entre ellos podemos señalar la investigación en programas de orientación más eficientes y especializados, el empleo de nuevas técnicas de evaluación, la puesta en marcha de nuevas iniciativas de orientación en el ocio y el tiempo libre y la implicación de otros agentes de la comunidad educativa y social.

Lo que parece claro es que la orientación profesional cobra fuerza. De hecho, es el área en que más iniciativas internacionales se están llevando a cabo. Su relevancia viene dada por su versatilidad –es aplicable a lo largo del ciclo vital y en contextos diversos– y porque el trabajo o la ocupación se consideran cada vez más esenciales en el desarrollo psicosocial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actas de la Conferencia General de la Organización General de la OIT (1949).

Agencia Leonardo da Vinci. (2007, mayo). The voice of users in guidance. Summaries, highlights and recommendations from the Leonardo Thematic Monitoring Conference on Guidance held in Slovenia. Liubliana, Eslovenia.

Álvarez, M. e Isús, S. (1998). La Orientación Profesional. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 233-259). Barcelona: Praxis.

Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.

Álvarez Rojo, V. (2001). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Revista Agora digital*, 2 [versión electrónica]. Extraído el 18 de octubre de 2007, de [http://www.uhu.es/agora/ version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/alvarez_rojo.PDF](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/alvarez_rojo.PDF)

Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional. [www.iaevg.org/IAEVG/](http://www.iaevg.org/)

Blasco, P.; Pérez Boullosa, A. y Fossati, R. (2003). *Orientación Profesional e inserción Laboral: Casos prácticos para el desarrollo profesional*. Valencia: Nau Llibres.

Blau, P. M. (1956). Occupational Choice: A conceptual frame work. *Industrial Labor Relations Review*, 9 (4) 531-543.

- Bordin, E. S.; Nachmann, B. y Segal, S. G. (1963). An articulated framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 107-116.
- Buisán, C. y Marín, M. A. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Caballero, M. A. (2005). *Claves de la orientación profesional. Estructura, planificación, diagnóstico e intervención*. Madrid: CCS.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Marova.
- Comisión Europea. Education and training. ¿Qué es Sócrates / Erasmus?. [versión electrónica] Extraído el 15 de octubre de 2007, de http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/what_es.html
- García Hoz, V. (1975). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo, R.; García García, M. y Guardia, S. (2004). *Guía Para La Labor Tutorial En La Universidad En El Espacio Europeo De Educación Superior*. [versión electrónica]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>.
- Ginzberg, E.; Ginsburg, S. W.; Axelrad, S. y Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An Approach to a General Theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- Gysbers, N. C. y Moore, E. J. (1975). Beyond career development: life career development. *Personnel and Guidance Journal*, 53, 647-652.
- González López, I. y Martín Izard, J.F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 299-315.
- Holland, J. L.; Krause, A. H.; Nixon, M. E. y Trembath, M. F. (1953). The classification of occupations by means of Kuder interest profiles: I. The development of interests groups. *Journal of Applied Psychology* 37 (4), 263-269.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1980). The influence of vocational interest inventories: some implications for psychological testing. *Counseling Psychologist* 9 (1), 83-86.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M. L. Rodríguez Moreno (coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp. 15-37). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hoyt, K. B. y Shilo, K. R. (Eds.) (1987). *Career education in transition: trends and implications for the future*. Columbus: ERIC.
- Leonardo da Vinci Programme. www.lmvvet.net

- Lipsett, L. (1962). Social factors in vocational development. *Personality and Guidance Journal*, 40, 432-437.
- Martín, E. y Tirado, V. (coord.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- MEC (1992). *Orientación y tutoría en Secundaria Obligatoria. Materiales para la reforma* Madrid: MEC.
- Miller, C. D. y Form, W. H. (1951/1969). *Sociología Industrial*. Madrid: Rialp.
- Mira y López, E. (1965). *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires: Kapelus.
- National Vocational Guidance Association. (1937). Principles and practices of vocational guidance. *Occupations*, 15, 772-778.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pérez Boulosa, A. y Blasco, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: Nau Llibres.
- Rivas, F. (Ed.) (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, F. (1998). *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F.; Rocabert, E. y López, M. L. (2003). *Sistemas de Autoayuda y Asesoramiento Informático (SAAVI)*. Madrid: EOS.
- Rivas, F.; Tormos, M. J. y Martínez, B. (2005). Tecnología informática en asesoramiento vocacional. *Psicothema* 17 (3), 382-389.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La Orientación Profesional I. Teoría*. Barcelona: Ariel.
- Roe, A. (1954). A new classification of occupations. *Journal of Counseling Psychology* 1, 215- 20.
- Sebastián Ramos, A. (coord.) (2003). *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Super, D. E. (1951). Vocational Adjustment: implementing a self-concept. *Occupations* 30, 88-92.
- Super, D. E.; Crites, J. O.; Hummel, R. C.; Moser, H. P.; Overstreet, P. L., y War-nath, C. F. (1957). *Vocational Development: a framework for research*. Nueva York: Columbia University.

- Super, D. E. y Bachrach, P. B. (1957). *Scientific careers and vocational development theory*. New York: Teachers College Bureau of Pub.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 16 (3), 282-296.
- Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students*. New York: McGraw-Hill.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20-06-2002)
- Consejo Europeo. (2002). *Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente* (Diario Oficial de la Unión Europea 2002/C 163/01) [versión electrónica]. Extraído el 19 de octubre de 2007, de http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/resolucion_27junio2002.pdf
- Consejo Europeo. (2006). Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. (Diario Oficial de la Unión Europea L 327/45 de 21/11/2006). [versión electrónica] Extraído el 19 de octubre de 2007, de <http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2007). Comunicación de la Comisión Europea al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos: siempre es buen momento para aprender (Documento COM (2006)614 final) [versión electrónica] Extraído el 19 de octubre de 2007, de <http://www.guiafc.com/documentos/2006-COM-614.pdf>

Capítulo 6

Desarrollo psicosocial

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El desarrollo psicosocial

Las crías humanas constituyen un caso diferenciado en la naturaleza, en relación a otras especies animales, al nacer en un estadio de desarrollo muy precario, con total falta de autonomía incluso respecto a actividades básicas para la supervivencia como, por ejemplo, la locomoción necesaria para huir de un peligro inminente o acercarse a una fuente de alimento. Además, el desarrollo de dichas capacidades es especialmente lento lo que supone que, durante un periodo de tiempo considerable, la supervivencia del ser humano está supeditada al apoyo de otros miembros de la especie y a su capacidad para cuidar a los más inmaduros y transmitirles los conocimientos necesarios para el desarrollo de una vida adaptada al medio natural y social que les rodea.

El ser humano nace, por tanto, biológicamente predispuesto a relacionarse con los demás. Esta predisposición se manifiesta en conductas dirigidas al otro tales como llamadas, llantos, sonrisas, vocalizaciones, gestos, contacto físico, seguimiento visual y auditivo o conductas motoras de aproximación y seguimiento. Los seres humanos están predispuestos de forma innata a buscar vínculos afectivos, lo que se manifiesta en tendencias conductuales y emocionales cuya función es mantener cerca a

los cuidadores. Estos comportamientos vendrían a ser las conductas de apego tal y como se concibe en la teoría de Bowlby (1993), según la cual y conforme a la definición de Shaffer (2000) el apego se puede definir como una “relación emocional íntima entre dos personas, caracterizada por afecto mutuo y un deseo de mantener la proximidad”. Los vínculos de apego surgen a lo largo de toda la vida pero son especialmente importantes en la infancia temprana, momento en que se conforman creencias acerca de sí mismo, de los otros y de las relaciones sociales. Es más, las formas de apego que se desarrollan en la infancia tienden a mantenerse en etapas posteriores y a condicionar las relaciones íntimas que establece el individuo a lo largo de su vida. Muchos otros autores reconocen la importancia de los primeros vínculos y, entre ellos, cabe destacar a Mahler *et al.* (1995) que refieren una interdependencia sociobiológica entre el bebé y su madre, añadiendo que la relación con ésta constituye la tierra primordial a partir de la cual se forman todas las relaciones humanas siguientes.

La vida en sociedad y la colaboración entre los miembros de los grupos humanos es, por tanto, fundamental para la supervivencia de cada individuo y, por ende, de la especie humana, y esta necesidad se hace especialmente relevante durante los primeros años de vida de un ser humano.

Partiendo de esta realidad, se ha propuesto la expresión “desarrollo psicosocial” para nombrar “el proceso de transformaciones que se dan en una interacción permanente del niño o niña con su ambiente físico y social” (UNICEF, 2004: 6). Hoy en día se considera que este proceso comienza en el vientre materno y evoluciona logrando niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, pensamientos, lenguaje, emociones, sentimientos y relaciones con los demás. Como resultado, la persona va desarrollando las capacidades necesarias para adaptarse al medio y va formando una visión del mundo, de la sociedad y de sí mismo. Estas capacidades llevadas a su máxima expresión, deben dotarle de un conocimiento crítico de la realidad y favorecer su participación activa en la sociedad. De este modo, por un lado, el individuo ampliará sus oportunidades educativas, laborales o sociales y, por otro, la sociedad en su conjunto se beneficiará de las competencias de una persona bien adaptada y capaz de introducir mejoras que redundarán en beneficios para toda la especie.

1.2. El desarrollo psicosocial y la familia

El periodo más importante del desarrollo psicosocial humano es la infancia y la adolescencia. Las experiencias tempranas son determinantes para el desarrollo motor, intelectual y socioemocional, y el primer grupo social de referencia es, casi siem-

pre, la familia, entendida en su sentido más amplio: seres humanos con los que se mantiene una relación de convivencia basada en lazos afectivos, acompañados o no por vínculos de consanguinidad o legales. Normalmente, los adultos de referencia más importantes son los padres. Por este motivo, es decisiva la capacidad de la familia para facilitar el desarrollo físico y psicosocial adecuado de los niños y niñas y, aunque no hay fórmulas o soluciones únicas, se han detectado varios factores que conviene tener en cuenta para la consecución de un desarrollo psicosocial adecuado.

El tipo de apego desarrollado en la infancia depende del estilo de relación que establecen los padres y madres con sus hijos e hijas. Algunos autores señalan dos dimensiones fundamentales en las conductas maternas y paternas (Maccoby y Martin, 1983):

- Afecto y Comunicación: apoyo y afecto expresados por los progenitores.
- Exigencias y Control: regulación y supervisión ejercidas por los progenitores.

Estas dos dimensiones han permitido establecer cuatro estilos de socialización familiar, que Palacios (1999) resume de la siguiente manera:

TABLA 1. ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

| | Afecto y comunicación | |
|----------------------|-----------------------|-------------|
| Exigencias y control | Alto | Bajo |
| Alto | Democrático | Autoritario |
| Bajo | Permisivo | Negligente |

Fuente: Palacios (1999:270), basado en Palacios y Moreno (1994) y en Ceballos y Rodrigo (1998).

El padre o la madre de estilo democrático expresa abiertamente su afecto, muestra su interés por el niño o niña y establece normas claras, adaptadas a la edad y comprensión de sus hijos, a quienes explica las consecuencias del incumplimiento y propone otras formas de actuar. El estilo permisivo se caracteriza también por la comunicación y el afecto, pero existe poca o nula consistencia en el establecimiento de las normas y, en cualquier caso, apenas existe supervisión en su cumplimiento. Los padres autoritarios expresan poco su afecto y se interesan menos en conocer las necesidades del niño a través del diálogo; establecen normas claras y controlan el cumplimiento de las mismas de forma rígida. Los padres de estilo negligente tampoco demuestran su afecto y preocupación por los intereses del niño o niña pero, además, establecen normas poco claras, que varían en el tiempo, en ocasiones no existen y, otras veces, son excesivas y se hacen cumplir sin ninguna flexibilidad.

Se considera que los estilos de socialización familiar afectan de forma diferencial al desarrollo de los hijos. En la tabla 2 se resumen las características de cada estilo y sus consecuencias evolutivas.

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR Y CONSECUENCIAS EVOLUTIVAS EN LOS HIJOS E HIJAS

| | Conducta parental | Consecuencias en los hijos e hijas |
|-------------|---|--|
| Democrático | Expresión abierta de afecto Sensibilidad a las necesidades del niño/a Establecimiento de normas claras, razonadas y estables en el tiempo, pero no excesivamente rígidas Cuando las normas son incumplidas, se explican consecuencias y alternativas de conducta | Competencia social Autoestima elevada Autocontrol Autonomía Capacidad para posponer satisfacciones inmediatas en beneficio de recompensas a largo plazo |
| Permisivo | Expresión abierta de afecto Sensibilidad a las necesidades del niño/a Escasa supervisión del cumplimiento de normas | Baja competencia social Alta autoestima Dificultades de control de impulsos Dificultad para posponer gratificaciones Alegres y vitales |
| Autoritario | Poca expresión de afecto Poca sensibilidad a los intereses del niño Imposición de normas claras Coerción y control de conductas indeseables Afirmación de poder | Competencia social escasa Autoestima baja Agresividad, impulsividad Conducta controlada más desde fuera Dificultad para posponer gratificaciones |
| Negligente | No hay expresión de afecto Escasa sensibilidad a los intereses del niño (incluso en aspectos básicos) Oscilan entre ausencia de controles y normas o exceso de las mismas con supervisión colérica | Baja competencia social Baja autoestima Poco control de impulsos Poca motivación No respeto a normas Inestabilidad emocional Problemas de conducta |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Palacios (1999), basada en Ceballos y Rodrigo (1998) y Lamborn *et al.* (1991).

Evidentemente, los estilos educativos de los progenitores no son el único factor que determina la personalidad de los niños y niñas. Se ha observado que el factor genético tiene un peso muy importante y que hay otras influencias relevantes simultáneas y posteriores a las ejercidas por la familia: la influencia de la escuela, de la televisión y de otras relaciones estables, son ejemplos significativos. Por otro lado, aunque la clasificación de estilos parentales es de utilidad, la influencia de la familia no se puede describir como una unidad, y esto se pone de manifiesto en las diferencias que se observan en las conductas o en las expectativas de los padres respecto a unos u otros de sus hijos. El comportamiento de los progenitores, y sus efectos, dependerán de la situación, de las características de la hija o hijo, de su edad, de cómo perciba la conducta de sus padres y cómo la interiorice, y de otros factores diversos (estado de salud de la madre o padre, problemas conyugales, estructura familiar, condiciones de vivienda, existencia de redes de apoyo, etc.) (Palacios, 1999).

A pesar de todo, se pueden extraer orientaciones importantes de las clasificaciones anteriores y concluir que el estilo democrático de socialización en la familia supone importantes beneficios, mientras que el estilo negligente es poco adecuado para el logro de un buen desarrollo psicosocial.

Más allá de las clasificaciones, hay elementos clave que deben guiar la relación del niño o niña con sus progenitores. UNICEF (2004:59) propone un decálogo básico del desarrollo psicosocial infantil, cuyo cumplimiento depende del ambiente familiar:

1. Para el niño o niña es fundamental el contacto estrecho con los padres antes y en el momento de nacer.
2. El niño o niña necesita establecer un vínculo o relación de afecto y amor con sus padres o las personas que lo cuidan.
3. El niño o niña necesita un intercambio con su medio a través del lenguaje y del juego.
4. El niño o niña necesita hacer las cosas por sí mismo para alcanzar un grado adecuado de autonomía o independencia.
5. El niño o niña necesita la valoración positiva para tener una buena autoestima y confianza en sí mismo.
6. El niño o niña necesita tener un mínimo de seguridad y estabilidad.
7. El niño o niña necesita poder expresar sus emociones y sentimientos sin temor a ser reprimido o castigado.
8. Cada niño o niña es distinto, tiene su propio temperamento y su propio ritmo; no todos los niños aprenden con la misma rapidez.
9. Las familias estimuladoras, cariñosas, que brindan apoyo tienen niños más sanos y felices.

10. Los padres, las madres y otros adultos deben evitar golpear, maltratar, asustar, descalificar o engañar a los niños. Un ambiente de irritación, violencia o inestabilidad prolongada es perjudicial para el desarrollo infantil.

Este decálogo recoge de forma sencilla las condiciones fundamentales para lograr una relación afectiva positiva e incondicional entre padres e hijos. Vale la pena recordar que la relación con los padres o figuras de apego determinará la forma de relacionarse con los demás en el futuro y condicionará todos los aspectos de la vida de la persona, entre otros, el rendimiento escolar o la capacidad para participar activamente en la sociedad (UNICEF, 2004).

1.3. El desarrollo psicosocial y la escuela

La escuela tiene un papel muy importante en el desarrollo psicosocial y afectivo de las personas puesto que pasan allí una gran parte del tiempo en dos fases muy importantes del desarrollo: la infancia y la adolescencia. Según la Teoría del desarrollo infantil y adolescente, como resume la Organización Panamericana de la Salud (OPS):

Las transformaciones biológicas de la pubertad, los cambios psicológicos que acompañan el despertar de la sexualidad, las relaciones cambiantes con los pares y con la familia, y la habilidad creciente de los jóvenes en la adolescencia temprana para pensar en forma abstracta, para considerar diferentes dimensiones de los problemas y para reflexionar sobre sí mismos y los demás representa un momento crítico en el desarrollo humano. La posibilidad de que los jóvenes puedan pasar a través de estos cambios adquiriendo las habilidades requeridas para realizar una transición saludable a la adultez depende en gran parte de las oportunidades que su medio ambiente les ofrezca (OPS, 2001:16).

La escuela es un elemento central en el medio ambiente de los niños y adolescentes, al menos en los países donde la escolarización obligatoria existe, lo que la convierte en un lugar privilegiado para la promoción del desarrollo psicosocial.

Así se reconoce en la Ley Orgánica de Educación, uno de cuyos principios fundamentales establece que debe garantizarse la educación de calidad para todos los ciudadanos, especificando que “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (LOE, 2006, Preámbulo). La escuela no se considera, por tanto, un mero vehículo de transmisión de conocimientos, sino que debe cumplir también una función de agente de socialización, afectando al desarrollo social y emocional de los niños y adolescentes. Sin embargo, en el ámbito escolar los aspectos personal, social, moral y emocional del desarrollo han ocu-

pado tradicionalmente un plano secundario respecto a la formación cognitivo-académica. Shaffer (2000) distingue entre:

- Plan de estudios formal: conocimiento impartido en la escuela cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para un trabajo y para obtener la autosuficiencia económica.
- Plan de estudios informal: objetivos no incluidos en los planes de estudios, como enseñar a los niños/as a cooperar, a respetar a las autoridades, a obedecer las reglas y a convertirse en buenos/as ciudadanos/as.

Los cambios en las sociedades occidentales vividos durante la segunda mitad del siglo XX, los avances en la investigación psicológica y psicopedagógica y las reformas educativas, favorecieron la inclusión de contenidos socioafectivos en el currículum escolar (De la Caba, 1999). Esta toma de conciencia y valorización del “plan de estudios informal”, lleva a explicitar los aspectos socioafectivos y permite que se trabajen de forma consciente y coherente, favoreciendo el desarrollo psicosocial y afectivo del alumnado. Simultáneamente, abre una serie de interrogantes que se pueden resumir en la pregunta de qué aspectos de dicho currículum deben ser entrenados y de qué forma. La respuesta, que no es breve ni sencilla, se abordará en los siguientes epígrafes.

1.4. Componentes y programas de desarrollo psicosocial

En el desarrollo psicosocial se pueden diferenciar tres aspectos: desarrollo personal, desarrollo social y desarrollo moral. El primero se refiere al autoconocimiento, la autoestima, o el autocontrol, el segundo a la eficacia en la forma de relacionarse con los demás y el tercero a la capacidad para regular las interacciones con los otros de forma justa, teniendo en cuenta sus necesidades. Los tipos de desarrollo descritos son interdependientes entre ellos, están interrelacionados con el desarrollo intelectual y, además, integran componentes cognitivos, conductuales y afectivo-emocionales. El desarrollo psicosocial abarca, por tanto, un campo muy amplio, lo que ha dado lugar a perspectivas y programas de intervención muy diversos. De la Caba (1999) realiza una clasificación de los mismos, recogida en la tabla 3.

Los planteamientos parciales se centran en un aspecto del desarrollo (personal, interpersonal o moral), los globales intentan abarcar diferentes aspectos y los radicales tratan contenidos concretos relacionados con la participación y la responsabilidad en los problemas actuales. La tendencia o perspectiva sistémica defiende que hay que tener en cuenta no sólo el currículum formal, destinado al entrenamiento directo de habilidades que favorecen el desarrollo psicosocial, sino también el currículum im-

TABLA 3. PLANTEAMIENTOS Y PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO PSICOSOCIAL.

| | |
|---|---|
| Planteamientos parciales | Programas para el desarrollo del autoconcepto (desarrollo personal) |
| | Programas para el desarrollo de habilidades interpersonales (desarrollo social) <ul style="list-style-type: none"> • Programas de habilidades sociales • Programas de resolución de problemas |
| | Programas para el desarrollo de valores (desarrollo moral) <ul style="list-style-type: none"> • Programas de clarificación de valores • Programas de intervención cognitivo-evolutivos • Programas para el desarrollo de habilidades y valores prosociales |
| Planteamientos globalizadores | Programas de habilidades de vida |
| | Programas de la comunidad justa |
| | Programas de educación del carácter |
| | Programas de negociación y mediación entre pares |
| Planteamientos radicales | Programas de orientación preventiva para el desarrollo socioafectivo |
| | Programas de educación para la participación y la responsabilidad social |
| Planteamiento integrador (Perspectiva sistémica) | Programas de educación para la paz, educación para la salud, educación sexual, coeducación, etc. |
| | Educación afectiva: autoconocimiento y autoestima, reconocimiento de emociones y lenguaje afectivo, empatía |
| | Destrezas sociocognitivas: toma de perspectiva, valores, pensamiento reflexivo |
| | Habilidades de comportamiento: autorregulación, asertividad, habilidades de comunicación, habilidades de resolución de conflictos |
| | Elementos del paracurriculum: estimulación, cohesión de grupo y disciplina democrática, aprendizaje cooperativo |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de De la Caba (1999).

plícito o *paracurriculum*, es decir, la propia estructura organizativa y política educativa del centro escolar que inciden igualmente en el desarrollo psicosocial.

En el siguiente apartado se abordarán los diferentes aspectos del desarrollo psicosocial (personal, interpersonal y moral), teniendo en cuenta los tipos de programas que se han recogido en la tabla 3. Se ha decidido empezar por una aproximación global, a través de los programas de habilidades para la vida, y, a continuación, abor-

dar por separado los factores sociales, personales y morales del desarrollo, a través de diferentes tipos de programas. En el apartado 3 se comentan los elementos más importantes del currículum implícito y se finaliza el capítulo con una reflexión sobre el papel del profesional de la orientación en el desarrollo psicosocial del alumnado.

2. FACTORES DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL

2.1. Una aproximación global

Los planteamientos globales, como se ha dicho, abordan distintos aspectos del desarrollo psicosocial de una forma integrada. Como se recoge en la tabla 3, se han elaborado diferentes tipos de programas: muchos abordan el paracurrículum, algunos utilizan estrategias de la educación moral y otros se centran en la resolución de conflictos y las técnicas de mediación y negociación. De cualquier modo, los programas más estructurados son los de habilidades para la vida. El análisis de la perspectiva de las habilidades para la vida permite tener una visión global de cuáles son las habilidades que se deben tener en cuenta a la hora de plantear un programa enfocado al desarrollo psicosocial.

2.1.1. Concepto y clasificación

En 1993, la Organización Mundial de la Salud define las habilidades para la vida como las “habilidades que dan lugar a un comportamiento adaptativo y positivo, que permite a los individuos afrontar efectivamente los desafíos y demandas de la vida diaria” (OMS, 1993:1). En el mismo documento, la OMS indica que la amplitud de la definición puede dar lugar a la consideración de un número inabarcable de habilidades para la vida que, además, variarán según la cultura y el contexto de referencia. Sin embargo, considera que hay un conjunto de ámbitos principales de habilidades para la vida: toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación, relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo, empatía y capacidad para enfrentar las emociones y el estrés.

Otras organizaciones o autores han propuesto categorizaciones diferentes a la de la OMS. Los listados suelen ser largos y no difieren significativamente en los contenidos, aunque la selección de habilidades depende de los objetivos perseguidos, de la disciplina de la que se parte y de las teorías de base (Organización Panamericana de la Salud, 2001). A modo de ejemplo, Pérez (2005) recoge un cuadro con las habilidades que considera más relevantes, a las que denomina competencias para la vida.

TABLA 4. COMPETENCIAS PARA LA VIDA.

| | |
|--|---|
| Competencia para buscar, encontrar y seleccionar información relevante | Competencia para organizarse de forma efectiva |
| Leer y escribir con agilidad y corrección | Distribuir el tiempo con efectividad |
| Dominar el cálculo básico y sus aplicaciones | Proponerse y conseguir objetivos |
| Desarrollar el pensamiento lógico-matemático | Tomar decisiones efectivas |
| Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo | Practicar la perseverancia |
| Acceder y utilizar adecuadamente los recursos de la comunidad | Mantenerse disciplinado en la ejecución de las acciones |
| Descubrir y analizar las opciones educativas disponibles | Pensar y resolver los problemas de manera constructiva |
| Analizar la información y sus fuentes para identificar la relevante | Sacar el máximo rendimiento del presente |
| Aplicar las estrategias de aprendizaje y de estudio | Racionalizar el consumo |
| Descubrir y analizar ofertas de trabajo adecuadas | Aprovechar las oportunidades (de tiempo libre, estudio, trabajo, etc.) que se presenten |
| Desarrollar la capacidad de generalizar conceptos | Conciliar con equilibrio la vida laboral y personal |
| Conocer y utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación | Adoptar un estilo de vida satisfactorio |
| Competencia para el trabajo colaborativo y creativo | Competencia para desarrollarse personalmente |
| Capacidad para trabajar en grupo cooperativamente | Descubrir qué motiva mi comportamiento |
| Actitud de apertura al cambio | Clarificar los propios valores y creencias |
| Disposición para compartir ideas | Descubrir los intereses y preferencias personales |
| Identificar el propio potencial creativo y desarrollarlo | Reflexionar sobre las propias expectativas |
| Inspirar confianza en los otros | Reflexionar sobre la propia vida |
| Reconocer y respetar la diversidad | Adoptar una actitud positiva hacia uno mismo |
| Mantener el puesto de trabajo y adaptarse permanentemente a las nuevas exigencias de formación | Regular las emociones negativas |
| Competencia para la comunicación interpersonal | Hacer frente al estrés |
| Fluidez verbal | Perseguir y conservar la salud y el bienestar físico y emocional |
| Conocer y expresarse en diversas lenguas | Gozar de momentos de ocio |
| Practicar la escucha activa | Adoptar una actitud abierta y receptiva para adquirir nuevos aprendizajes |
| Dominar las habilidades sociales básicas | Organizar una jubilación placentera y activa |
| Practicar la asertividad | Potenciar la propia seguridad y confianza |
| Expresar los sentimientos | Resistir la presión social |
| Afrontar de forma resolutiva los conflictos | Desarrollar y utilizar la propia conciencia política |
| Adoptar actitudes proactivas | |
| Practicar la solidaridad responsable y el compañerismo | |

Fuente: Pérez (2005).

La clasificación incluye tanto habilidades sociales como cognitivas, emocionales e instrumentales. Si bien se considera que las habilidades sociales, cognitivas y de control de las emociones constituyen el núcleo del desarrollo humano, las habilidades instrumentales o prácticas pueden constituir elementos útiles en los programas de habilidades para la vida (Organización Panamericana de la Salud, 2001).

2.1.2. Las habilidades para la vida en la escuela

La perspectiva de las habilidades para la vida pretende, por tanto, identificar las competencias o habilidades clave para el desarrollo positivo del individuo en su contexto, integrando tanto aspectos instrumentales (entre los que se incluyen los conocimientos académicos básicos) como personales, sociales y emocionales. Este epígrafe no se centra en la capacidad de la escuela para transmitir conocimientos académico-profesionales, sino en su influencia en el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

El desarrollo inadecuado de las habilidades vitales básicas puede derivar en problemas de violencia o exclusión de niños y adolescentes (Díaz-Aguado, 2002). Por ello, es importante fomentar dichas habilidades desde la escuela en toda la población escolar, y detectar, en los casos de alumnos con problemas, qué habilidades se han aprendido mal y proporcionar experiencias que faciliten su adquisición.

2.1.3. El entrenamiento de las habilidades para la vida

La forma que tiene un individuo de interpretar y de responder a la realidad que le rodea es determinante para su ajuste o adaptación y, en definitiva, para su felicidad o sentimiento de bienestar personal. Por ello, se ha realizado un gran esfuerzo por identificar cuáles son las características, habilidades o competencias personales que favorecen dicho sentimiento de bienestar, y se ha planteado la posibilidad de entrenarlas. Por un lado, se han intentado delimitar los factores de personalidad que caracterizan a la persona feliz (se han identificado cuatro: optimismo, autoestima, extraversión y control personal) y se han generado programas para desarrollar estas características; y, por otro, se han hecho selecciones de las habilidades consideradas clave para un desarrollo personal positivo, las denominadas habilidades o competencias para la vida, y se han desarrollado programas para entrenarlas (Pérez, 2005). Este apartado trata sobre el segundo tipo de programas.

La profusión de programas de habilidades para la vida es extensa, puesto que también lo es el campo abarcado por este concepto. Se cuentan, por ejemplo, programas para la mejora de la autoestima, la salud, la autonomía, el autocontrol, la toma de decisiones

y la gestión del tiempo, de entrenamiento asertivo, de orientación educativa y profesional, de competencia social, etc. En la actualidad, la experiencia ha demostrado el éxito de muchos de ellos (Pérez, 2005).

Algunos programas van dirigidos a la población infantil y adolescente y se han desarrollado con el objetivo de ser aplicados en el ámbito escolar, otros se adecuan a jóvenes y adultos en general, y también hay programas específicos para presos, personas drogadictas, directivos u otros colectivos.

Con independencia de la población a la que van dirigidos o del aspecto concreto que se desee entrenar, la estructura y forma de aplicación de los programas dependerá de la teoría de base predominante. Existen diferentes teorías que han aportado elementos útiles al enfoque de habilidades para la vida, y no sólo no son incompatibles entre sí, sino que todas contribuyen a dicho enfoque y enriquecen los programas de entrenamiento (Organización Panamericana de la Salud, 2001). A continuación se presenta un cuadro resumen con sus aportaciones.

TABLA 5. IMPLICACIONES DE LAS TEORÍAS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA

| | |
|--|--|
| <p>Teoría del desarrollo del niño y del adolescente</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La adolescencia temprana (10–14 años) se singulariza como un momento crítico para formar habilidades y hábitos positivos, puesto que en esa edad se está desarrollando la autoimagen y habilidad para pensar en forma abstracta y resolver problemas. • El contexto social más amplio de la adolescencia temprana y media provee situaciones variadas, en las cuales se pueden practicar habilidades nuevas con pares y otros individuos fuera de la familia. • Se reconoce que el desarrollo de habilidades y aptitudes es crítico en el desarrollo de un niño y para alcanzar un sentido de sí mismo como un individuo autónomo. |
| <p>Teoría del aprendizaje social</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza de habilidades para la vida requiere copiar los procesos naturales por los cuales los niños aprenden conductas (modelos, observación, interacción social). • Los niños necesitan desarrollar habilidades internas (autocontrol, reducción del estrés, control de sí mismos, toma de decisiones) que puedan apoyar conductas positivas externas. |
| <p>Teoría de conducta problemática</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Las conductas están influenciadas por los valores, creencias y actitudes del individuo y la percepción que los amigos y familiares tienen acerca de estas conductas; por lo tanto, las habilidades de clarificación y pensamiento crítico (para evaluarse a sí mismo y a los valores del medio social) constituyen un aspecto importante de los programas de habilidades para la vida. |

| | |
|--|--|
| <p>Teoría de la influencia social</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se puede evitar la presión social y la de los pares para practicar conductas insanas si se tratan antes de que el niño o adolescente se vea expuesto a estas presiones, apuntando así hacia la prevención temprana en vez de una intervención más tarde. • Es más efectivo enseñar a los niños habilidades de resiliencia para reducir las conductas problemáticas que darles información o provocar miedo a los resultados de la conducta. |
| <p>Solución cognitiva de problemas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La falta de habilidades para resolver problemas está relacionada con conductas sociales insuficientes. Esto indica que es necesario incluir la solución de problemas como un aspecto de los programas de habilidades para la vida. • Enseñar habilidades para la solución de problemas interpersonales en las etapas tempranas del proceso de desarrollo (niñez, adolescencia temprana) es sumamente efectivo. |
| <p>Inteligencias múltiples (incluyendo la inteligencia emocional)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Una visión más amplia de la inteligencia humana apunta hacia el uso de varios métodos de instrucción, utilizando diferentes estilos de aprendizaje. • El control de emociones y la comprensión de los propios sentimientos y los sentimientos de los demás son críticos en el desarrollo humano, y los niños pueden aprenderlos de la misma forma que se aprende a leer o las matemáticas. |
| <p>Teoría de resiliencia y riesgo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades socio-cognitivas, la aptitud social y las habilidades para la solución de problemas pueden servir como mediadores de la conducta. • Las habilidades específicas tratadas en los programas de habilidades para la vida forman parte de los factores internos que ayudan a los jóvenes a responder ante la adversidad, y son los rasgos que caracterizan a los jóvenes resistentes. |
| <p>Teoría de psicología constructivista</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje ocurre a través de la interacción social en el aprendizaje de los pares, grupos cooperativos o situaciones de discusión abierta. • El desarrollo de habilidades para la vida en los adolescentes, como cualquier otro proceso de aprendizaje, está lleno de creencias y valores culturales. • El desarrollo de habilidades por medio de la interacción individual y el medio sociocultural puede llevar a cambios tanto en el individuo como en el medio (grupo de pares, clase, familia, grupo de jóvenes). |

Fuente: OPS (2001: 22-23).

El conocimiento teórico facilita, por tanto, orientaciones básicas para cualquier programa de entrenamiento de habilidades para la vida. El siguiente paso sería tener en cuenta el contexto local para seleccionar las habilidades concretas que se desean entrenar y las metodologías de enseñanza. Otro aspecto que debe considerarse es el tipo de contenidos específicos que interesa entrenar respecto a cada habilidad. Si bien hay programas que tratan de enseñar las habilidades para la vida de forma genérica, se ha observado que es más eficaz enseñar a los niños y niñas la aplicación de habilidades en conductas específicas (Organización Panamericana de la Salud, 2001). Por ejemplo, en un programa de habilidades para la vida aplicado a un grupo de adolescentes se puede trabajar la resistencia a la presión social enmarcándolo en el tema de la prevención de drogas, abordando las percepciones incorrectas que pueda tener el o la adolescente respecto al consumo de drogas en la comunidad y por los pares.

El enfoque de habilidades para la vida da lugar, por tanto, a programas de características muy diferentes dependiendo de las habilidades que se seleccionen, del contexto y la población con que se trabaje, y de las opciones metodológicas y contenidos elegidos. Uno de los campos que se trabaja de una u otra forma en la mayoría de los programas son las habilidades sociales, y éste es el tema al que va dirigido el siguiente apartado.

2.2. Las habilidades sociales

El desarrollo de las habilidades sociales o interpersonales (o desarrollo social) se ha abordado desde diferentes enfoques teóricos, dando lugar a distintos tipos de programas: los programas de habilidades sociales y los programas de resolución de problemas. Los primeros plantean entrenamientos muy estructurados de comportamientos, cogniciones y emociones involucradas en las relaciones interpersonales. Los programas de resolución de problemas se centran en los aspectos cognitivos y afectivos de la resolución de problemas interpersonales. En este apartado se abordará el enfoque de las habilidades sociales.

2.2.1. Concepto y clasificación

No existe una definición consensuada de la expresión "habilidades sociales". Según la definición de Paula (1998), se entiende por habilidades sociales "las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea". Una aproximación más detallada puede hacerse a partir de las características más sobresalientes de las habilidades sociales:

- En primer lugar, las habilidades sociales se sitúan en el ámbito de lo interpersonal, es decir, dichas habilidades sólo se pueden poner en práctica cuando existen al menos dos personas que interactúan.
- Otro aspecto fundamental es la dependencia de la situación, una conducta será o no socialmente adecuada según el contexto en el que aparezca.
- Las habilidades sociales implican comportamientos adquiridos, aprendidos y, por tanto, dependientes de la experiencia y del entorno interpersonal. No obstante, se contemplan predisposiciones biológicas que interactúan con las primeras experiencias del niño o niña (Morrison, 1990, citado en Paula, 1998).
- Si bien el término habilidades se refiere principalmente a conductas, son igualmente importantes los componentes cognitivo y emocional, y los tres deben ser tenidos en cuenta en la intervención.
- Debido a la dependencia situacional de las habilidades sociales, se hace necesario un repertorio amplio y flexible de conductas que, además, deben producirse en márgenes temporales limitados, impuestos por la rapidez de las secuencias interactivas (Fernández-Ballesteros, 1994, citado en Paula, 1998).
- Las relaciones interpersonales implican interdependencia y reciprocidad. Por ello, son muy importantes las conductas de iniciación, las respuestas a la iniciación, el mantenimiento mediante el intercambio de respuestas y las conductas de finalización.

No existe tampoco una clasificación única de las habilidades sociales. La realizada por Goldstein et al. (1989), referida a la población adolescente, se presenta en la tabla 6. Fue elaborada a partir de la lectura de numerosas investigaciones y estudios, además de la observación directa realizada por los autores.

Como último apunte, es preciso señalar que la expresión “habilidades sociales” proviene del modelo psicológico de la Modificación de Conducta y que, en ocasiones, se utilizan otras expresiones indistintamente tales como competencia social, asertividad o comportamiento adaptativo (Paula, 1998).

2.2.2. Las habilidades sociales en la escuela

Como se ha dicho anteriormente, la escuela tiene un papel socializador fundamental, que ha cobrado especial relevancia en las sociedades modernas debido a que en ellas los niños participan menos en las actividades de los adultos. La escuela permite al alumnado estar en contacto con una institución social diferente a la familia, basada en las relaciones entre individuos que representan un papel (alumno/a, profesor/a, conserje, etc.), en normas no negociables (horarios, tareas, etc.) y en la au-

TABLA 6. HABILIDADES SOCIALES.

| | |
|---|--|
| <p>Grupo I. Primeras habilidades sociales</p> | <p>Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión</p> |
| <p>Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular una pregunta Dar las gracias Presentarse Presentar a otras personas Hacer un cumplido</p> | <p>Pedir permiso Compartir algo Ayudar a los demás Negociar Empezar el autocontrol Defender los propios derechos Responder a las bromas Evitar los problemas con los demás No entrar en peleas</p> |
| <p>Grupo II. Habilidades sociales avanzadas</p> | <p>Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés</p> |
| <p>Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Seguir instrucciones Disculparse Convencer a los demás</p> | <p>Formular una queja Responder a una queja Demostrar deportividad después de un juego Resolver la vergüenza Arreglárselas cuando le dejan de lado Defender a un amigo Responder a la persuasión Responder al fracaso Enfrentarse a los mensajes contradictorios Responder a una acusación Prepararse para una conversación difícil Hacer frente a las presiones del grupo</p> |
| <p>Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos</p> | <p>Grupo VI. Habilidades de planificación</p> |
| <p>Conocer los propios sentimientos Expresar los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Enfrentarse con el enfado de otro Expresar afecto Resolver el miedo Autorrecompensarse</p> | <p>Tomar decisiones Discernir sobre la causa de un problema Establecer un objetivo Determinar las propias habilidades Recoger información Resolver los problemas según su importancia Tomar una decisión Concentrarse en una tarea</p> |

Fuente: Goldstein *et al.* (1989:75-76).

toridad del profesor/a, muy diferente a la de los padres (Del Val, 2000). Por tanto, la dimensión social del desarrollo de la persona no ha podido ser nunca ajena a la escuela. Sin embargo, se ha mantenido durante mucho tiempo en el “currículum oculto”. De forma implícita, el profesorado transmite y refuerza determinados comportamientos sociales en detrimento de otros. Por ello, resulta imprescindible que la comunidad educativa no sólo sea consciente de este hecho, sino que además se plantee potenciar las habilidades sociales en el proceso de enseñanza a través de contenidos explícitos.

El desarrollo social, de las capacidades sociales o de las habilidades sociales, se incluye entre los objetivos de la LOE (2006) para las diversas etapas educativas, siguiendo la tendencia ya presente en la LOGSE (1990) de potenciar la enseñanza en la escuela no sólo de habilidades académicas sino también de aquellas que favorecen el desarrollo social del alumnado.

Es fácil detectar a un alumno o alumna con dificultades de interacción social, puesto que normalmente se manifiestan en un comportamiento disruptivo o socialmente retraído pero de lo que se trata es de intervenir ante estas situaciones, no de manera aislada, sino actuando sistemáticamente, aplicando procedimientos contrastados que favorezcan el desarrollo de la dimensión social de todo el alumnado.

La importancia de la intervención reside en los resultados a corto pero también a medio y largo plazo; de hecho, se ha observado que hay una relación clara entre la competencia social que tiene una persona durante la infancia y su facilidad de adaptación social, psicológica y escolar en la adolescencia y en la edad adulta (Hops y Greenwood, 1988). Respecto al ámbito escolar, las alumnas y los alumnos con habilidades sociales adecuadas se socializan mejor y se adaptan con más facilidad a la escuela, tanto a nivel académico como en la forma de relacionarse con sus compañeros, el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa (Paula, 1998).

2.2.3. El entrenamiento de las habilidades sociales

La familia, la escuela y la comunidad son los principales agentes de la socialización de la persona. Las relaciones interpersonales dentro de estos grupos conforman el medio en el que el individuo aprende las habilidades sociales. Estas habilidades, por el hecho de ser susceptibles de aprendizaje, pueden también entrenarse. El proceso de enseñanza – aprendizaje de las habilidades sociales tiene dos objetivos o fines (Gil, 1993, citado en Paula, 1998):

- Preventivo: relativo al aprendizaje de habilidades nuevas que pueden favorecer las futuras relaciones sociales del individuo.

- Reeducativo: relativo al reaprendizaje de habilidades, cuando las experiencias de aprendizaje anteriores hayan sido inadecuadas.

Dada la influencia del modelo de la Modificación de Conducta, la intervención se suele centrar en el aprendizaje o modificación de conductas o comportamientos, mediante la aplicación de conjuntos de técnicas cognitivo – conductuales. Las técnicas empleadas suelen ser: instrucciones, modelado (la persona observa un modelo que realiza correctamente las conductas que son objeto de adquisición), moldeamiento (reforzamiento de las conductas que se van aproximando a la conducta objetivo), práctica (ensayo de las conductas aprendidas), retroalimentación o feedback (la persona recibe información sobre cómo ha realizado la práctica), reforzamiento y generalización (desarrollar la capacidad de aplicar lo aprendido en otras situaciones y lugares).

Se ha propuesto una gran variedad de intervenciones adecuadas a determinadas poblaciones o contextos. En todos los casos, las sesiones de entrenamiento deben simular situaciones naturales y los participantes deben asumir un papel activo y, por tanto, como requisito previo, aceptar y comprender el procedimiento (Paula, 1998). A continuación se indican algunos ejemplos de programas de intervención:

- a) El Aprendizaje Estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989).
- b) El Programa “Aprendiendo a Comunicarme con Eficacia” (P.R.E.CI.) de García y Magaz (1992).
- c) El Programa “Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos” de García y Magaz (1992).
- d) El Programa de “Refuerzo de las Habilidades Sociales” de Vallés (1994).

2.3. Las habilidades personales

Las habilidades personales son un elemento fundamental en cualquier programa de desarrollo psicosocial. Aunque la forma de entrenarlas varíe con el enfoque teórico adoptado, en todos los casos se aborda el mismo conglomerado de habilidades interrelacionadas (autoconcepto, autoestima, autocontrol, etc.), sobre las que se discute en este apartado.

2.3.1. Conceptos

Shaffer (2002:175) define el autoconcepto o concepto del yo como las “percepciones de uno mismo sobre la combinación de atributos que le es propia”. El autoconcepto va unido a una valoración a la que se denomina autoestima y que el autor define como la “autoevaluación de la valía personal basada en la valoración de las

cualidades que componen el concepto del yo" (2002:182). Otros conceptos relacionados, recogidos por Shaffer, son:

- Autocontrol: "capacidad de regular la propia conducta y de inhibir las acciones que son inaceptables o que entran en conflicto con una meta" (2002:189).
- Motivación de logro: "disposición para luchar por tener éxito en tareas desafiantes y cumplir con normas elevadas de logro" (2000:449).
- Atribuciones de logro o estilo atribucional: "explicaciones causales que proporcionan las personas sobre sus éxitos y fracasos" (2000:454).

La motivación de logro y el autoconcepto académico dependen de las atribuciones de logro, es decir, del tipo de causa que una persona atribuye a sus éxitos o fracasos. Un individuo puede considerar que lo que le sucede depende de sus capacidades y limitaciones (locus de control interno) o que depende de causas ajenas a él (locus de control externo). Por otro lado, puede juzgar que las causas son estables y difícilmente modificables o, más bien, inestables, que varían de una situación a otra. La combinación de estos dos factores determina la interpretación que una persona realiza de sus éxitos y fracasos. En la tabla 7 se expone un ejemplo.

TABLA 7. EJEMPLO SOBRE EL ESTILO ATRIBUCIONAL.

| |
|--|
| Situación: Cuatro estudiantes obtienen una calificación insuficiente en un examen de matemáticas y analizan el motivo. |
| Estudiante A: "El profesor me tiene manía" (Locus de control externo y estable) |
| Estudiante B: "He tenido mala suerte, justo han salido preguntas de lo que no me había estudiado" (Locus de control externo e inestable) |
| Estudiante C: "No soy capaz de aprobar las matemáticas" (Locus de control interno y estable) |
| Estudiante D: "No estudié lo suficiente" (Locus de control interno e inestable) |

Fuente: Elaboración CIDE.

El valor adaptativo de las distintas interpretaciones variará según la situación. La autoestima y la motivación de logro se verán más favorecidas si se atribuye el éxito a una causa interna y estable, pues lleva a la persona a confiar en sus capacidades, así como atribuir el fracaso a una causa interna pero inestable, puede llevar a pensar que con mayor esfuerzo se lograrán mejores resultados (Shaffer, 2000). Por ejemplo, en el caso de un estudiante que sale a la pizarra a hacer un ejercicio de aná-

lisis sintáctico y logra hacerlo bien, su autoestima se verá favorecida si interpreta que su éxito es el resultado de sus capacidades (interno y estable) y no sólo de que el ejercicio pudiera ser sencillo (externo e inestable). Si el mismo estudiante falla un ejercicio en la clase de química, preservará su autoestima si atribuye su fracaso al hecho de no haber practicado los ejercicios en casa (interno e inestable) y no al hecho de que las asignaturas de ciencias “no se le dan bien” (interno y estable).

2.3.2. Las habilidades personales en la escuela

La escuela es uno de los lugares de referencia en el proceso de desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, y las relaciones con iguales y con figuras de autoridad diferentes de la familia pondrán a prueba la capacidad del individuo de interactuar con el ambiente que le rodea, afectando la forma de verse a sí mismo y también de valorarse.

Durante la infancia media y la adolescencia se hace notable la habilidad creciente de los individuos para pensar sobre sí mismos, y el autoconcepto va evolucionando de descripciones centradas en el aspecto físico y en la conducta a descripciones más psicológicas. El adolescente es capaz de reconocer sus cualidades internas perdurables (rasgos, creencias, valores, etc.) y, va más allá, al lograr entender la forma en que éstas interactúan con las características situacionales, afectando su forma de comportarse (Shaffer, 2000).

El concepto que una persona tiene de sí misma va acompañado irremediamente de una valoración (autoestima) y también ésta adquiere complejidad con la edad. La competencia académica, la competencia física y la aceptación social son áreas evaluadas por los niños y las niñas desde los ocho años, pero ya desde los cinco o seis empiezan a comparar sus logros con los de sus compañeros. La influencia de los pares en la autoestima está presente desde muy pronto pero gana todavía más importancia en la adolescencia, donde las amistades íntimas y el atractivo romántico se convierten en elementos muy importantes (Shaffer, 2000).

2.3.3. El entrenamiento de las habilidades personales

El autoconcepto, integrado en el conjunto de habilidades y valores personales con los que se relaciona (autoestima, autocontrol, etc.), constituye un aspecto fundamental de los programas dirigidos al desarrollo psicosocial y afectivo, y se incluye como un elemento importante en los programas de habilidades para la vida, entre otros. El entrenamiento se suele centrar en actividades dirigidas al autoconocimiento y al refuerzo de los aspectos positivos. De la Caba (1999) distingue tres tipos de actividades:

- *Actividades y ejercicios de autoexploración y autoanálisis*: el objetivo es que cada persona sea consciente de aquello que le gusta y de lo que no, de lo que le preocupa y de lo que le hace sentirse bien, de sus cualidades, habilidades y limitaciones. En el ámbito escolar se puede trabajar de diferentes formas: con niños/as pequeños/as se suele trabajar de forma directa comentando experiencias personales, contando historias sobre cómo se ve cada alumna o alumno a sí mismo, o mediante dibujos. Con los estudiantes mayores se pueden usar este tipo de técnicas pero, como suelen ser más susceptibles respecto a lo que puedan pensar sus compañeros, se suelen utilizar estrategias más indirectas: plantearlo como tema de fondo en redacciones en clase de lengua o de idiomas, proponer el análisis de personajes en literatura o crear actividades que favorezcan el autoanálisis en las clases de música o expresión plástica.
- *Actividades utilizando la estrategia de reflejo*: se trata de hacer visible la opinión que tienen unos alumnos de otros, incidiendo sobre los aspectos positivos. Se puede hacer mediante una amplia variedad de ejercicios y juegos: comentarlo en parejas o grupos, realizar tarjetas con características positivas de cada persona y que la clase vaya adivinando quién es quién, etc. Hay opciones, más indirectas, para favorecer el reconocimiento mutuo basadas en actividades como “el protagonista de la semana”, ejercicios de dramatización de papeles positivos, asignación de tareas y responsabilidades para el funcionamiento de la clase, o el reconocimiento de contribuciones.
- *Actividades y ejercicios de estimulación del pensamiento positivo*: consiste en incidir en la actividad mental para aprender a controlar los pensamientos negativos y distorsionados que llevan a pensar de forma despectiva sobre uno mismo. Las distorsiones cognitivas más comunes son: hipergeneralización de un hecho aislado, atención selectiva a los aspectos negativos, personalización o tendencia a relacionar todo lo negativo con uno mismo y pensamiento polarizado que lleva a pensar en términos extremos. Para aprender a reconocer y a controlar estas distorsiones, es útil el entrenamiento en autoinstrucciones positivas: primero se identifican los pensamientos negativos y distorsionados principales y, luego, se prueban formas de afrontar cada distorsión, preferiblemente imaginando situaciones reales.

La mayoría de los programas dirigidos a la construcción y desarrollo del autoconcepto incluyen las actividades anteriores, que se pueden ampliar y articular de diferentes formas, dando lugar a propuestas diversas.

Algunos autores centrados en el ámbito escolar llaman la atención sobre el papel del profesorado en el logro de una autoestima adecuada. Rodríguez Espinar (1993) re-

coge estrategias relacionadas con la retroalimentación positiva que el profesorado da a los alumnos, el tipo de refuerzo que utiliza y las expectativas que manifiesta sobre la situación de cada uno de ellos. Este tipo de análisis promueve la reflexión sobre la importancia de la actitud que adopte el profesorado en la relación con el alumnado. Para fomentar el desarrollo de un autoconcepto y una autoestima adecuados, lo correcto por parte del profesorado sería mantener una actitud abierta, de detección de los aspectos positivos, limitaciones y cambios emocionales de cada individuo, facilitando el conocimiento de sí mismo, con la valoración de lo positivo y la aceptación de lo negativo (Hernández y Martínez, 1999).

2.4. El desarrollo moral

A lo largo del desarrollo, se espera que las personas vayan mostrando cada vez un mayor grado de responsabilidad y moralidad en sus comportamientos. Las teorías y programas que se centran en el desarrollo moral o de valores ofrecen distintas herramientas para fomentarlo: los programas de clarificación de valores parten del diálogo para centrarse en la capacidad del individuo a la hora de elegir y jerarquizar sus propios valores; los programas de intervención cognitivo-evolutivos utilizan la discusión de dilemas para fomentar la evolución de las estructuras de pensamiento que condicionan los valores; y los programas para el desarrollo de habilidades y valores prosociales abordan la toma de perspectiva, la imagen positiva del ser humano, la empatía y la cooperación a partir de actividades como el *role-playing* (De la Caba, 1999).

Este epígrafe trata sobre el desarrollo moral en la escuela. Se tratan los supuestos teóricos y conceptuales de partida y se recogen propuestas de actividades de educación moral.

2.4.1. Concepto

Shaffer (2002:346) define la moralidad como el “conjunto de principios o ideales que ayudan al individuo a distinguir lo bueno de lo malo, a actuar según esta distinción, y a sentir orgullo por la conducta virtuosa y culpa (o vergüenza) por la conducta que infringe sus normas” y añade que se pueden distinguir tres componentes diferentes de la moralidad: afectivo, cognoscitivo y conductual. Existen diferentes enfoques teóricos sobre el desarrollo moral, cada uno centrado en un componente diferente: el enfoque psicoanalítico da el protagonismo al componente afectivo, el enfoque cognitivo-evolutivo al razonamiento o juicio moral y las teorías del aprendizaje al comportamiento moral.

Según la teoría freudiana, la conciencia moral surge con la formación del superyó y la superación del complejo de Edipo, en los niños, o Electra, en las niñas. Este complejo se describe como la existencia de deseos sexuales por el progenitor del sexo opuesto que dan lugar a un conflicto con el progenitor del mismo sexo. El miedo a la castración por parte del padre, en los niños, y el miedo a la pérdida del amor de la madre, en las niñas, provoca la resolución del complejo y lleva a la identificación con el progenitor del mismo sexo e interiorización de sus normas, formando el superyó. En este proceso surgen las emociones morales, como el orgullo, la vergüenza o la culpa, que se consideran determinantes de la conducta moral (Freud, 1923).

La teoría freudiana ha supuesto una importante aportación al estudio del desarrollo moral, al haber señalado la importancia de las emociones y del proceso de interiorización de los principios morales. Sin embargo, los estudios indican que dicho proceso de interiorización se inicia mucho antes de la edad en que Freud situó el surgimiento del complejo de Edipo o Electra (Shaffer, 2000). Como consecuencia, la teoría freudiana ha sido reformulada por otros teóricos del psicoanálisis, que relacionan el desarrollo moral con el establecimiento de un apego seguro con los padres (concepto abordado en el apartado 1.1.). Sin embargo, tampoco los teóricos psicoanalíticos modernos hablan del desarrollo moral después de la etapa preescolar ni abordan el razonamiento moral, aspecto central del enfoque cognitivo-evolutivo (Shaffer, 2000).

El enfoque cognitivo-evolutivo se centra en el componente cognitivo de la moralidad. Considera que el desarrollo moral no depende tanto del ambiente y de la interiorización de normas externas, sino más bien de la construcción interna por parte del sujeto. Piaget (1932) describe una etapa de moral heterónoma, en que los niños y niñas asumen de forma inflexible las normas impuestas por las figuras de autoridad, y una etapa de moral autónoma, en que se dan cuenta de que las reglas son acuerdos que pueden ser modificados e incluso incumplidos cuando está en juego una necesidad humana superior. La teoría de Piaget ha sido desarrollada por otros autores, siendo Kohlberg el más significativo.

Kohlberg (1992) distingue tres niveles de razonamiento moral:

- Nivel 1. Preconvencional. Los problemas se enfocan según los intereses personales. Las reglas son impuestas desde fuera y se obedecen para evitar el castigo o lograr recompensas.
- Nivel 2. Convencional. Se tiene en cuenta el grupo social, se desea la aprobación de los demás y el mantenimiento del orden social. Se reconocen y consideran las perspectivas de las otras personas.
- Nivel 3. Posconvencional. La persona va más allá de las normas establecidas por la sociedad y basa sus juicios en principios morales amplios.

Esta secuencia de desarrollo moral adquiere más complejidad al incluir dos estadios en cada uno de los niveles, diferentes entre ellos por los criterios que usa el individuo a la hora de realizar sus juicios morales. De todas formas, en ningún caso un estadio determina una respuesta específica a un problema moral, lo que define el estadio es la forma de justificar la respuesta, sea cual sea. Un estadio de razonamiento moral elevado es necesario para una conducta moral correspondiente pero no la garantiza, puesto que hay otros factores en juego.

Si bien la teoría de Kohlberg ha recibido algunas críticas, cuenta con un apoyo empírico fuerte y goza de una gran aceptación.

Otra corriente que ha abordado el tema de la moralidad es la teoría del aprendizaje social. El estudio del componente conductual de la moralidad ha estado en la mira de los teóricos y teóricas del aprendizaje social. Consideran que la conducta moral se adquiere mediante procesos de aprendizaje, siendo el ambiente el factor determinante, y los mecanismos más importantes el refuerzo, el castigo y el aprendizaje observacional a partir de modelos sociales.

Las aportaciones de Aronfreed, Bandura y Hoffman permiten un acercamiento a los aspectos más relevantes del aprendizaje social. Aronfreed (1976) considera que la conducta moral es el resultado de asociar el castigo o la ansiedad que éste conlleva con conductas transgresoras. Sin embargo, se han señalado peligros en el uso del castigo para fomentar el aprendizaje y se han hecho recomendaciones para evitarlos: son más eficaces los castigos moderadamente fuertes que los suaves, deben ser aplicados al comienzo del acto transgresor, de forma consistente y por un agente que tiene habitualmente una relación afectuosa y amable con el niño o niña (Shaffer, 2002). Por su parte, Bandura (1987) afirma que la conducta moral se adquiere mediante el aprendizaje observacional que se da a través de la observación de lo que hacen y dicen personas del entorno del niño o de la niña que funcionan como modelos. El autor refiere otro elemento básico del aprendizaje, el refuerzo directo, que, si bien no es necesario para que se produzca el aprendizaje, ayuda a mantener y fortalecer las conductas morales. Por último, Hoffman (1987) introduce un nuevo aspecto en la explicación de la conducta moral, señalando el papel de las emociones y, en concreto, de la capacidad de ponerse en el lugar del otro y sentir de modo congruente con su situación (la empatía). La capacidad de empatía depende del nivel cognitivo del niño o niña, en concreto, de su nivel de comprensión de los demás, y se pueden identificar niveles sucesivos de dolor empático: desde el primer año de vida, en el que el bebé no distingue entre el yo y los otros, por lo que confunde quién experimenta el dolor, hasta el final de la infancia y la adolescencia temprana en que surge la empatía con la desgracia general de los demás y la conciencia de los otros como individuos con una identidad y una historia de vida propias. Para Hoffman, la

empatía cumple un papel importante, no sólo por su capacidad motivadora de conductas de ayuda, sino también como generadora de otras conductas emocionales como la culpa.

En cualquier caso, las teorías del aprendizaje entienden la moral como un conjunto de respuestas específicas para diferentes situaciones, con poca consistencia entre sí, y sin la necesidad de existir un conjunto de principios morales que las soporten. Es decir, se centran en el hecho de que, aunque una persona se comporte moralmente en una situación, no significa que lo haga en otra. Éste ha sido uno de los aspectos más criticados de esta corriente pues la evidencia empírica ha llevado a concluir que parece que existe cierta consistencia situacional de la conducta moral (Shaffer, 2000).

2.4.2. El desarrollo moral en la escuela

La posibilidad de abordar el desarrollo moral desde la educación ha dado lugar a un amplio debate. La enseñanza de la moral mediante propuestas autoritarias que determinan unilateralmente lo que está bien y lo que está mal, unida a una crisis de los valores tradicionales absolutos, llevó a una reacción muy fuerte en contra de la educación moral. Se optó por la opción contraria, caracterizada por el relativismo, que afirma que la moral debe ser un asunto propio de cada persona y que la escuela no debe, por tanto, inmiscuirse en los temas morales.

Sin embargo, las cuestiones morales surgen de forma constante e insistente en la sociedad y no es posible obviarlas desde la educación. Esto ha llevado a plantear una educación moral respetuosa con los valores individuales pero comprometida con valores universales como la solidaridad, la justicia o el diálogo. Puig y Martín (1996) establecen los dos principios básicos que debe cumplir:

- El respeto a la autonomía de cada persona, oponiéndose a la presión exterior y favoreciendo la conciencia libre y voluntaria.
- La razón dialógica, es decir, la utilización del diálogo y la búsqueda de acuerdos como forma de afrontar los conflictos de valores, en oposición a las decisiones individualistas.

En el mundo coexisten individuos y grupos humanos con sistemas de valores muy complejos y diferentes entre sí. La convivencia justa surge del respeto de unos valores comunes, universales, que deben cumplir los principios anteriores. Es necesario ir más allá de la multiplicidad de valores de las sociedades democráticas actuales para extraer aquellos valores reconocidos como deseables por todos. El objetivo es proponer criterios que permitan llevar una vida personal y colectiva basada

en la convivencia justa, sin desvalorizar la variedad de opiniones, modos de vida o creencias y evitando caer en los modelos de valores absolutos. La moralidad debe construirse en torno a valores como la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la colaboración y la paz (Puig y Martín, 1996).

2.4.3. La educación moral o de valores

El objetivo de la educación moral es formar personas autónomas y dialogantes que se relacionen con los demás y con la sociedad aplicando el uso crítico de la razón, de forma abierta y respetando los derechos humanos (Puig y Martín, 1996). La escuela es un lugar privilegiado que permite poner en práctica los principios morales, no sólo a través de actividades específicas, sino también a través de las experiencias reales que la vida colectiva proporciona. A continuación se comentan algunas actividades que pueden favorecer la educación moral del alumnado.

El diálogo es el método fundamental de la educación moral y se puede aplicar a diferentes tipos de actividades:

- *Clarificación de valores*: tiene como objetivo ayudar a los alumnos y las alumnas a tomar conciencia de sus valores. Para ello se utiliza el llamado “proceso de valoración”, a saber: (1) Identificar valores o significados diferentes de una situación; (2) Decidirse por un valor; (3) Asumir el valor como propio; (4) Llevar a la práctica lo que se valora; (5) Comprometerse en función de lo elegido; (6) Comunicar y (7) Incluir el valor en una jerarquía de valores personales (De la Caba, 1999). Este tipo de actividad se basa en el convencimiento de que los valores no son estáticos sino que se transforman como resultado de las experiencias e interacción con el medio y, por tanto, el objetivo del proceso de valoración no es la adquisición de valores concretos, sino trabajar la capacidad del sujeto para adquirirlos (Puig y Martín, 1996).
- *Discusión de dilemas*: el objetivo es desarrollar el juicio o razonamiento moral utilizando dilemas reales o hipotéticos. Se presenta al alumnado una situación en la que aparecen dos valores en conflicto y se pide a cada persona que se posicione, razone y defienda su opción. El tema del dilema presentado puede ser social, histórico, político o escolar, o bien estar relacionado con la experiencia vital del alumnado, pero debe adaptarse a las características del grupo diana (edad, intereses, etc.) (De la Caba, 1999; Puig y Martín, 1996).
- *Narraciones e historias de vida*: esta estrategia se dirige principalmente al desarrollo de las emociones. Se presenta una narración y se promueve un análisis

de lo que las personas hacen y sienten sin detenerse, como en el caso de los dilemas, en lo que “debería hacerse” (De la Caba, 1999).

- *Role-playing*: se pretende que el alumno o alumna explore sus sentimientos, actitudes, valores y percepciones, desarrolle sus capacidades de resolución de problemas y adopte diferentes perspectivas ante un mismo problema, desarrollando la capacidad empática. Los ejercicios consisten en dramatizar una situación que presente un conflicto en el que participen diferentes personajes con puntos de vista diversos. El grupo debe llegar a un compromiso de solución del conflicto (Puig y Martín, 1996).

El responsable de la aplicación de este tipo de actividades debe evitar guiar al alumnado en una dirección determinada sin adoptar por ello una actitud pasiva. Primero tendrá que decidir los objetivos que se persiguen, adecuarlos al grupo de trabajo y dar pautas al alumnado sobre la actividad que se va a realizar. Durante el desarrollo de la misma, su función será ayudar a las alumnas y a los alumnos a explorar los pensamientos propios; pueden usarse preguntas facilitadoras (¿qué quieres decir con...?, ¿cuáles son los aspectos positivos que ves en tu idea?...), y, para fomentar el diálogo, hay que favorecer la contraposición de perspectivas diferentes y estimular el debate entre personas con opiniones distintas. Se pueden poner nuevos ejemplos, complicar las situaciones presentadas, o asumir el papel de “abogado del diablo”, defendiendo argumentos contrarios a los del alumnado o usando argumentos de niveles de razonamiento superiores (De la Caba, 1999).

3. PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En los apartados anteriores se ha priorizado el abordaje del desarrollo psicosocial en la escuela a través de actividades concretas; aquí se pretende dar una visión de lo que la escuela ofrece como espacio de vida colectiva. Si las experiencias reales y directas son el método más eficaz para el desarrollo de habilidades y valores, el centro escolar es un lugar idóneo para adquirirlas. Por ello, si se pretende favorecer el desarrollo psicoafectivo del alumnado, éste debe fomentarse desde la propia estructura organizativa y política educativa de la escuela.

La participación democrática del alumnado y profesorado en la vida colectiva en la escuela da lugar a experiencias formativas muy interesantes. La perspectiva sistémica ha llamado la atención sobre este aspecto, al que concede una gran importancia. Denomina *paracurriculum* a todos los elementos escolares referidos a la forma de establecer las relaciones interpersonales, de abordar las normas, de resolver los conflictos en el aula y de organizar los procesos de enseñanza – aprendi-

zaje, y establece algunas características que deben cumplirse para fomentar el desarrollo psicosocial (De la Caba, 1999):

- *Estimulación*: se refiere a la conducta del educador o educadora dirigida a favorecer el desarrollo psicosocial afectivo y cognitivo del alumnado. Respecto al desarrollo afectivo, debe fomentar unas relaciones interpersonales satisfactorias así como la confianza de los alumnos en sus propias capacidades. Para ello es importante valorar los pequeños esfuerzos y logros y fomentar la autocomparación en lugar de la comparación con los demás. En cuanto al desarrollo cognitivo, los educadores deben favorecer la autonomía y la capacidad de toma de perspectiva. También deben analizar el estilo atribucional que más utilizan los alumnos y alumnas, es decir, a qué tipo de causa atribuyen sus éxitos y sus fracasos, favoreciendo el estilo atribucional interno y, con ello, la percepción de control sobre lo que le ocurre a uno mismo (véase apartado 2.3.1).
- *Cohesión de grupo*: para que se dé, es necesario fomentar el conocimiento mutuo y la calidad de la interacción en el grupo; la responsabilidad de que el grupo funcione debe ser compartida. Se pueden hacer actividades de diferente tipo: identificación de las actitudes que favorecen las buenas relaciones (por ejemplo, identificar gestos y palabras que resultan agradables en una discusión en clase); reconocimiento de aspectos positivos de los demás (por ejemplo, decir las contribuciones positivas que alguien ha hecho); “encuentros de clase” planteados como una actividad de cohesión, que centra la atención sobre los aspectos positivos y avances logrados, proponiendo soluciones eficaces a problemas planteados.
- *Disciplina democrática*: se caracteriza por: (1) Normas claras, flexibles y coherentes, que se manifiesten más como requerimientos positivos que como prohibiciones; (2) Participación democrática, mediante la colaboración de todos en la elaboración y mantenimiento de las normas, que permita a los alumnos y alumnas asumir la responsabilidad del buen funcionamiento de la clase; (3) Castigos positivos, que guarden relación lógica con la falta cometida, sean proporcionales a la misma y no impliquen una descalificación de la persona. Las consecuencias del incumplimiento de las normas pueden pactarse con el propio alumno o alumna, o discutirse en grupo.
- *Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo*: el trabajo en grupo implica un conjunto de estrategias que favorecen el aprendizaje y el intercambio de conocimiento entre iguales. Se ve beneficiado por ciertas características: (1) Heterogeneidad de los miembros del grupo; (2) El refuerzo del grupo por los logros de cada miembro parece ser más eficaz que el refuerzo individual o la recompensa del grupo por los logros conjuntos; y (3) Reparto de la tarea entre los miembros, de forma espe-

cializada o no (McManus, 1996). Se han desarrollado diferentes técnicas para fomentar el aprendizaje cooperativo (parejas de aprendizaje, proyectos de investigación en grupo, equipos de aprendizaje o aprovechamiento, torneos entre equipos, etc.). Las estrategias deben usarse de forma variada, valorando y reflexionando sobre la cooperación y el sentido de comunidad, enseñando habilidades que facilitan la cooperación (escuchar, respetar turnos, etc.), estableciendo reglas de cooperación (por ejemplo, no preguntar al profesor o profesora sin asegurarse antes de que nadie sabe la respuesta) y promoviendo la responsabilidad de cada miembro del grupo (Lickona, 1991).

Otros autores (Puig y Martín, 1996) han sugerido la realización periódica de foros de diálogo o asambleas en los que el profesorado y el alumnado puedan tratar temas concernientes a la mejora de la convivencia y del trabajo en el centro. Esta actividad es parecida a los “encuentros de clase”.

Las experiencias que se derivan de las actividades comentadas favorecen el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la capacidad de toma de perspectiva, la empatía, el desarrollo de habilidades sociales y de solución de problemas, la solidaridad, el uso del diálogo, y otras habilidades y valores relacionados con el desarrollo psicosocial. Si bien las actividades específicas favorecen la toma de conciencia de los diversos aspectos del desarrollo psicosocial, la participación escolar permite ponerlos en práctica y generalizarlos a diferentes contextos y tareas.

4. LA ORIENTACIÓN Y EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

En los apartados anteriores se ha llamado la atención sobre el importante papel que tiene la escuela en el desarrollo personal, social y moral de sus alumnos y alumnas. La educación de los aspectos relacionados con el desarrollo psicosocial requiere el trabajo conjunto de distintas áreas de conocimiento y la colaboración de toda la comunidad educativa. Sin lugar a dudas, la Orientación educativa y la Acción Tutorial están implicadas en este proceso.

Tradicionalmente, la Orientación se ha ocupado sobre todo de acciones de tipo remedial, fundamentalmente atendiendo alumnado con n.e.e., tanto a través de equipos de apoyo externos al centro educativo como de servicios integrados en el mismo. Como se ha comentado en otros capítulos, la percepción de un desajuste entre la labor desempeñada por la Orientación y las necesidades de la comunidad educativa ha provocado un cambio de enfoque, dando lugar a actuaciones de carácter más preventivo, dirigidas a la totalidad del alumnado.

La Ley Orgánica de Educación recoge como uno de los principios de la educación “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOE, 2006, Capítulo 1, Artículo 1f). La orientación se concibe, por tanto, como un aspecto integrado en el proceso educativo cuyo fin debe ser el de favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado.

Conforme a las directrices de la LOE, las actuaciones del orientador u orientadora deben integrarse en el proceso educativo e ir dirigidas a todos los alumnos y no sólo a quienes tengan problemas. Su ámbito de acción debe ser la atención a las diferencias individuales del alumnado y su objetivo fomentar la adquisición de las habilidades y valores que favorezcan el desarrollo psicosocial. Para ello sus esfuerzos se distribuirán entre:

- Diseñar e implementar programas de desarrollo psicosocial.
- Colaborar en la integración de los aspectos psicosociales de la educación en el curriculum.
- Colaborar en la integración de los aspectos psicosociales en el paracurriculum, favoreciendo la participación democrática en el ámbito escolar.

Para el correcto desarrollo de estas funciones, el profesional de la orientación tiene que implicarse en distintas actuaciones: asesoramiento y formación permanente de profesores y tutores sobre los diferentes aspectos del desarrollo psicosocial, asesoramiento de la familia (formación, búsqueda de la colaboración y compromiso familiar, etc.) y asesoramiento del alumnado (atención a los problemas individuales y colectivos, fomento de la participación activa, etc.), entre otras (Boza *et al.*, 2001).

La Orientación y la Acción Tutorial asumen, por tanto, un papel protagonista para lograr que la enseñanza no quede reducida a una mera transmisión de conocimientos, sino que abarque los distintos aspectos del desarrollo del individuo. Su objetivo debe ser el desarrollo completo de las alumnas y los alumnos, generando un ambiente potenciador de los logros personales y académicos y contribuyendo, así, a la calidad y eficacia de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronfreed, J. (1976). Moral development from the standpoint of a general psychological theory. En T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 54-69). Nueva York: Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1987). Juicio moral. En A. Bandura (ed.), *Pensamiento y acción* (514-523). Barcelona: Martínez Roca.

- Bowlby, J. (1993). *El apego (El apego y la pérdida 1)*. Barcelona: Paidós.
- Boza, A.; Salas, M.; Ipland, J.; Aguaded, M., Fondón; M., Monescillo; M. y Méndez, J. (2001). *Ser profesor, ser tutor*. Huelva: Hergué.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (225-243). Madrid: Alianza.
- De la Caba, M. (1999). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López; I. Etxebarria; M. Fuentes, M. Ortiz (coords.), *Desarrollo afectivo y social* (361-382). Madrid: Pirámide.
- Del Val, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Díaz Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, CNICE. Extraído el 28 de noviembre de 2007, de http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. En *Obras Completas* (pp. 2701-2728). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goldstein, A.; Sprafkin, R.; Gershaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1999). Auto-concepto. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Hoffman, M.L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hops, H. y Greenwood, C.R. (1988). Social skills deficit. En E.J. Mash y L.G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders* (pp. 263-314). New York: Guilford.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lamborn, S.D.; Mounts, N.S.; Steinberg, L. y Dornsbuch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families, *Child development*, 62, 1049-1065.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P.H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*; vol.4, E.M. Hetherington (ed.), *Socialization, personality and social development* (pp 1-101). Nueva York: Wiley.
- McManus, S. (1996). Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors, *The journal of educational research*, 99(1), 13-22.

- Mahler, M.; Pine, F. y Bergman, A. (1995). *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*. México: Enlace editorial, S. A. de C. V.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Ginebra: Programme on Mental Health.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Programa de Familia y Población.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López; I. Etxebarria, M; Fuentes y M. Ortiz (coords.), *Desarrollo afectivo y social* (267-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. y Moreno, M.C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M.J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (157-188). Madrid: Síntesis.
- Paula, P. (1998). Las habilidades sociales en el marco de la orientación psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Pérez, N. (2005). "Competencias para la vida y el bienestar", en Manuel Álvarez y Rafael Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Puig, J. y Martín, X. (1996). "Educación moral", en Manuel Álvarez y Rafael Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: P.P.U.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- UNICEF (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia: UNICEF.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).

Capítulo 7

La intervención en el contexto sociocomunitario

1. CONSIDERACIONES SOBRE LOS CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Existen tres contextos de intervención en Orientación claramente diferenciados: el educativo, el sociocomunitario y el de las organizaciones o empresarial (Vélaz de Medrano, 1998 y Bisquerra y Oliveros, 1998).

Siguiendo a Bisquerra (2001), la distinción de los contextos de orientación se determina en función del proceso evolutivo del individuo a orientar. Desde sus primeros años hasta finalizar su etapa académica, el destinatario de la orientación se encuentra incorporado al sistema educativo formal donde es atendido como alumno (contexto educativo). A continuación, sigue una fase de transición, en la que la persona recibe la ayuda como ciudadana a través de los medios comunitarios (contexto sociocomunitario). Posteriormente, si pertenece como empleada a una organización empresarial, podrá requerir ayuda para su desarrollo profesional y personal (contexto empresarial). Desde el punto de vista evolutivo los contextos no son categorías excluyentes, es decir, el individuo puede recibir orientación simultáneamente de los tres tipos de contextos. A continuación se describen brevemente.

En el contexto del sistema educativo, desde una perspectiva de prevención, la intervención suele dirigirse a la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad, con el fin de favorecer el desarrollo de las capacidades

del alumnado. La intervención en el contexto familiar, a pesar de presentar unos rasgos específicos, suele realizarse indirectamente desde el propio sistema educativo, en concreto, a través de la función tutorial.

La Orientación en medios comunitarios engloba una multiplicidad de servicios, generalmente dependientes de la Administración Pública (Gobierno Central, Comunidad Autónoma y Ayuntamiento), relacionados con temas como la educación, el empleo, la salud, el bienestar social y la atención a grupos en desventaja social.

En el contexto de las organizaciones o empresarial, la intervención suele realizarse desde los Departamentos de Recursos Humanos. Las funciones que el orientador u orientadora realiza en este contexto están relacionadas con la gestión de recursos humanos: selección de personal, formación profesional en la empresa, realización de funciones de consulta, desarrollo de la carrera de los empleados y empleadas, etc.

En este capítulo se profundiza únicamente en el contexto sociocomunitario, pues el escolar se ha tratado ampliamente a lo largo de los diferentes capítulos y el contexto empresarial o de las organizaciones queda fuera del ámbito de interés de esta publicación.

2. LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIOCOMUNITARIO

Este apartado pretende ofrecer una perspectiva general de las principales tendencias de la orientación en el contexto sociocomunitario. Para ello se han desarrollado tres epígrafes: el primero aborda el marco institucional y las principales áreas de intervención de la orientación en este contexto; el segundo realiza una aproximación al asesoramiento comunitario en educación; y, finalmente, el tercer epígrafe profundiza en el tema de la intervención sociofamiliar en el ámbito escolar.

2.1. Marco institucional y áreas de intervención en el contexto sociocomunitario

La intervención de los profesionales de la orientación en el contexto sociocomunitario se sitúa dentro de la propia comunidad pero fuera de las instituciones formativas y las empresas. El marco institucional desde el que se realiza esta intervención son los servicios sociales, generalmente dependientes de la Administración Pública, ya sea central, autonómica o local, aunque también se lleva a cabo a través de los servicios de orientación de distintas asociaciones.

Bisquerra y Oliveros (1998: 383) definen los servicios sociales como “un conjunto de instrumentos que la Administración crea directamente o coordina con el propó-

sito de que sirvan a todos los ciudadanos que lo necesiten para la superación de problemas concretos, que dificulten el equilibrio y el desarrollo personal". Los servicios desde los que puede desarrollarse la intervención de los profesionales de la orientación en el contexto sociocomunitario son numerosos (Bisquerra y Oliveros, 1998): los servicios relacionados con el desempleo, formación ocupacional, SPEE (Servicio Público de Empleo Estatal), COIE (Centros de Orientación e Información en el Empleo), educación permanente de adultos, extensión educativa, educación compensatoria, servicios a la tercera edad, servicios relacionados con el tiempo libre, centros de rehabilitación, tribunal de menores, reinserción social, servicios relacionados con la Justicia, centros penitenciarios, acogimiento familiar y adopción, pedagogía hospitalaria, intervención en medio abierto, etc.

Junto a los servicios públicos de orientación en medios comunitarios, coexisten otros de carácter privado (los gabinetes de orientación), que ejercen funciones de orientación comunitaria, tales como: diagnóstico, orientación profesional, atención a dificultades de aprendizaje, desarrollo de técnicas de estudio, consultoría de empresas, etc. (Bisquerra y Oliveros, 1998). Además, el ámbito de intervención puede ampliarse aún más si se considera la acción orientadora que se lleva a cabo en el marco de las organizaciones no gubernamentales (ONGs), religiosas y asociaciones de diversa índole, que funcionan generalmente con apoyo financiero y con el trabajo voluntario de algunos ciudadanos (Sebastián Ramos, 2003).

Vélaz de Medrano (1998) afirma que, en este contexto sociocomunitario, los profesionales de la orientación tienen un ámbito de acción muy amplio, bien sea desde su posición como miembros de instituciones públicas o privadas de atención comunitaria, bien como coordinadores entre los centros educativos y los servicios comunitarios. Dicho ámbito de acción se concreta en las siguientes áreas (Bisquerra y Oliveros, 1998; Vélaz de Medrano, 1998):

- Bienestar de la familia
- Promoción de la mujer
- Bienestar de la tercera edad
- Servicios para la juventud y para la prevención de la delincuencia juvenil
- Inserción social de los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales
- Inserción social de grupos desaventajados: ex-presidarios, drogodependientes, enfermos mentales, indigentes, minorías étnicas, analfabetos, mujeres excluidas, etc.
- Actuaciones en emergencias sociales
- Organización y animación comunitaria
- Prevención y desarrollo de la salud

2.2. El asesoramiento comunitario en educación

Es preciso señalar que, aunque es numerosa la literatura sobre desarrollo comunitario y trabajo social, es muy escasa la que se refiere a la Orientación comunitaria o al modelo de asesoramiento comunitario.

2.2.1. Modalidades de asesoramiento comunitario

El surgimiento de la función asesora en el ámbito de los servicios sociales fue una manera de superar el modelo clínico de intervención directa, a favor de una política de intervención indirecta, a través de la cual se presta apoyo a profesionales y personas que intervienen directamente con la población en riesgo. Desde esta perspectiva, pueden destacarse dos modalidades de asesoramiento que mantienen el mismo marco teórico (Vélaz de Medrano, 2005): el asesoramiento comprometido y el asesoramiento comunitario. Ambas se han aplicado en el ámbito del Trabajo Social y comparten la aspiración de lograr el cambio social (Rodríguez Romero, 1996).

El principal objetivo del *asesoramiento comprometido* es contribuir a la emancipación sociocultural de las personas o grupos. La función del asesor o asesora es la de un agente que ayuda a esta emancipación de manera comprometida con los sujetos y los grupos. Todos los sujetos han de ser reconocidos como agentes de cultura, por lo que el asesor o asesora tratará de lograr con ellos la superación del fatalismo y de formas de relación que impliquen actitudes y comportamientos de pasividad, dependencia y destrucción (de sí mismos y del entorno). El marco teórico de esta modalidad de asesoramiento está próximo a la sociología crítica del conocimiento, e incorpora el análisis de las dinámicas de poder en la estructura social, de la hegemonía del conocimiento, y de la propia mentalidad de las clases o grupos excluidos. Esta modalidad de asesoramiento tiene que “abordar explícitamente un riesgo siempre latente en cualquier enfoque del asesoramiento: el peligro de influir excesivamente en la decisión de los asesorados” (Rodríguez Romero, 1996: 22).

El *asesoramiento comunitario* tiene su origen en los problemas de desintegración social y degradación progresiva de las comunidades. Su objetivo es aumentar la capacidad de una comunidad y sus miembros para tomar decisiones sobre su propia vida y lograr sus objetivos. Vélaz de Medrano (2005:126) señala que esta modalidad de asesoramiento “aporta un elemento de gran importancia: la idea de que asesorar es facilitar poder a las comunidades y a los individuos (*empowerment*), es decir, aumentar su capacidad para tomar decisiones sobre su propia vida”. Algunos autores, como Rappaport (1987), consideran que el *empowerment* debe ser el marco teórico en esta modalidad de asesoramiento comunitario, que es la que defienden

Rodríguez Romero (1996), por la virtualidad que tiene para el asesoramiento en la educación, y Vélaz de Medrano (2003:133), por tratarse de “un modelo de asesoramiento que podríamos calificar de educativo, colaborador y comunitario”.

2.2.2. El modelo de asesoramiento comunitario: origen, definición, características y estrategias de intervención

El asesoramiento comunitario procede del Trabajo Social y se inscribe en el Desarrollo Comunitario, del que toma sus principales características. Esta forma de intervención se define como:

Una técnica social de promoción del ser humano y de movilización de recursos humanos e institucionales, mediante la participación activa y democrática de la población, en el estudio, planeamiento y ejecución de programas a nivel de comunidades de base, destinados a mejorar sus niveles de vida cambiando las situaciones que son próximas a las comunidades locales (Ander- Egg, 1990:69).

El Desarrollo Comunitario no es tanto una acción sobre la comunidad, sino una acción de la propia comunidad. Conforme a ello se emplea una metodología de trabajo desde la base, que actúa a nivel psicosocial fundamentalmente y que, a través de un proceso educativo, desarrolla potencialidades en individuos, grupos y comunidades, con el fin de mejorar sus condiciones de existencia. Esta acción comunitaria incide en escenarios sociales, lo que implica una acción social, y está sujeta a diferentes ideologías a partir de las cuales se conciben y desarrollan los programas de acción comunitaria (Ander-Egg, 1990).

En este contexto, el asesoramiento comunitario, como ya se ha dicho, busca incrementar la capacidad de los sujetos para tomar decisiones sobre su propia vida, (Rodríguez Romero, 1996 y Vélaz de Medrano, 2003 y 2005). Se sustenta en la idea del establecimiento de vínculos entre los sujetos que configuran la comunidad educativa y también entre los grupos comunitarios entre sí, con el objeto de ampliar su influencia en el contexto educativo.

El asesoramiento comunitario, por tanto, se focaliza en grupos que se organizan como redes de colaboración y comunicación. Debe contribuir a la creación de organizaciones de base o grupos sociales intermedios que ayuden al grupo (escolar o familiar) a superar su aislamiento, a manejar mejor las situaciones en que se encuentra y a participar más activamente en la solución de sus problemas. Estas tres dimensiones confluyen en un objetivo común destacado por Rodríguez Romero (1996:104): “sustituir el aislamiento, la dependencia, la desmotivación y la irresponsabilidad, por el establecimiento de vínculos, el trabajo en equipo, la autonomía y la participación responsable e ilusionada de las comunidades socioeducativas”.

Según Vélaz de Medrano (2003) los rasgos que definen este modelo de asesoramiento, fundamentalmente aplicado en el campo del Trabajo Social, son los siguientes:

- El principal valor educativo reside en trabajar con grupos que potencialmente pueden organizarse como redes de colaboración y comunicación, con el fin de darles influencia social a nivel organizativo y así aumentar la capacidad de intervención de los sujetos en su comunidad.
- El proceso de asesoramiento gira en torno a tres grandes dimensiones: el sentido de comunidad (creación de una identidad colectiva); la gestión, conservación y desarrollo de los recursos de la comunidad; y la capacitación de sus miembros para la participación democrática en la vida de la comunidad a la que pertenecen.
- Busca incrementar la capacidad de los sujetos para tomar decisiones sobre su propia vida, trabajando con redes sociales emergentes de interacción para organizar su funcionamiento con el propósito de influir en la transformación del entorno social.
- Utiliza la promoción de la autoayuda, la creación y uso de los propios recursos y la aplicación de métodos consensuados de resolución de problemas.

La meta que a largo plazo guía el asesoramiento es la transformación del contexto social.

Rodríguez Romero (1996: 104) aplica este modelo del asesoramiento comunitario al ámbito de la educación. Para ello, establece una serie de consideraciones estratégicas:

- Se trabaja prioritariamente con sujetos, grupos y organizaciones que se presentan como redes emergentes de apoyo.
- El asesoramiento persigue la creación de comunidad, el uso y desarrollo de recursos internos y la dotación de poder a los asesorados/as, entendida como participación responsable en la toma de decisiones sobre sus problemas.
- La responsabilidad de la comunidad debe ejercerse a lo largo de todo el proceso de asesoramiento.
- El agente de apoyo actúa como un igual, sin poder administrativo sobre los participantes y con un compromiso explícito con la transformación social.
- Tanto los asesorados como su contexto se consideran los principales recursos para el desarrollo de la comunidad.
- La acción de asesoramiento debe contribuir a la creación de organizaciones de base o grupos sociales intermedios y al desarrollo de capacidades que ayuden al grupo a manejar mejor las situaciones en las que se desenvuelven y a participar más decisivamente en éstas.

Para finalizar este epígrafe, y a modo de síntesis, se incluye una tabla con los principales rasgos del asesoramiento comunitario.

TABLA 1. RASGOS DEL ASESORAMIENTO COMUNITARIO.

| | |
|-----------------------------|---|
| DESTINATARIOS | <p>Personas</p> <p>Grupo primario (familia)</p> <p>Grupos asociados (amigos/as, vecinos/as u otros que comparten actividades y valores)</p> <p>Instituciones (escuelas, organizaciones del tercer sector)</p> |
| PRINCIPIOS BÁSICOS | <p>Confianza en las capacidades de personas, grupos e instituciones</p> <p>Derecho a ser diferentes y a encontrar soluciones variadas y adecuadas a sus necesidades reales</p> |
| OBJETIVOS | <p>Promover el <i>empowerment</i> a través de determinadas estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aumentar la independencia y la autonomía – Desarrollar los recursos propios para mejorar la capacidad de decisión y el logro de los objetivos – Acceder a la información y los recursos sociales – Promover la participación democrática – Favorecer el sentimiento de identidad – Fortalecer y mejorar el sentimiento de pertenencia, los vínculos y redes sociales |
| METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN | <p>De manera indirecta (asesoramiento), colaborando con otros profesionales agentes educadores</p> <p>Desde un modelo de desarrollo global, integral</p> <p>Utilizando la promoción de autoayuda, la creación y uso de los propios recursos y la aplicación de métodos consensuados de resolución de problemas</p> |
| DIMENSIONES BÁSICAS | <p>Analizar las necesidades y capacidades de <i>empowerment</i> de una comunidad</p> <p>Recuperar y reforzar el sentido de comunidad</p> <p>Gestionar, conservar y desarrollar los recursos de las comunidades</p> <p>Capacitar a sus miembros</p> |

Fuente: elaboración CIDE a partir de Vélaz de Medrano (2005).

2.2.3. El asesoramiento comunitario en la escuela: objetivos, rol del asesor o asesora y contenidos

El modelo de asesoramiento comunitario en el ámbito del Trabajo Social puede extrapolarse al campo educativo en general, y al asesoramiento a las escuelas y familias en particular. Vélaz de Medrano (2003) considera que puede establecerse un paralelismo y, por un lado, contemplar a la escuela como una auténtica comunidad de intereses educativos y profesionales (formada por alumnos y alumnas, profesores y profesoras, especialistas de la orientación y el apoyo al equipo docente, y equipo directivo) y, por otro lado, considerar a la familia como una comunidad de intereses afectivos y asistenciales recíprocos.

A propósito de este paralelismo, se puede señalar la creciente pérdida de sentido de comunidad tanto en las familias como en la escuela. En el caso de las familias se está produciendo básicamente en familias desestructuradas, en las que se han ido destruyendo los vínculos afectivos y los roles familiares. En la escuela, también se observa una superposición de grupos de intereses divergentes, sin sentido de comunidad educativa ni misión institucional compartida.

Así, Rodríguez Romero (2006) señala que la principal finalidad del asesoramiento comunitario es fomentar que las escuelas se constituyan en espacios de experimentación social y promover que el profesorado pueda organizar las instituciones educativas a partir de experiencias cotidianas que promuevan la solidaridad y el entendimiento. Así, el asesoramiento comunitario podría ayudar a construir (Rodríguez Romero, 2006: 66):

- Formas de vinculación basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo
- Modos de abordar los asuntos y tomar decisiones extendiendo la democracia participativa y los derechos humanos
- Estrategias para maximizar las posibilidades de transformación en escenarios educativos concretos, como la reforma situada⁵⁰

De este modo, a través de esta modalidad de asesoramiento, la educación podría llegar a desempeñar un papel transformador, incluyendo nuevas formas de convivencia que sustituyan las relaciones sociales de dominación por las de emancipación. Para ello, es necesario que los docentes sean competentes en modelos pedagógicos acordes con la diversidad, el aprendizaje cooperativo, el cuidado personal y el aprendizaje democrático (Rodríguez Romero, 2006).

⁵⁰ La reforma situada constituye una propuesta de cambio que puede ser muy productiva como herramienta para el asesoramiento comunitario porque trabaja con compromisos locales y permite tomar en consideración las distintas facetas de la opresión que se producen en cada grupo social y en cada contexto educativo.

En este sentido, siguiendo a Vélaz de Medrano (2003), puede asignarse una serie funciones al asesor o agente de apoyo comunitario que trabaja en el ámbito escolar:

- Promover el sentido comunitario (como escuela o como familia), a través de una convivencia e interacción dirigida a compartir objetivos, intereses, recursos, necesidades, valores, obligaciones y responsabilidades.
- Fomentar la aplicación de los principios de simetría y reciprocidad: la ayuda mutua es una forma de ayuda social que se apoya en intercambios recíprocos e igualitarios de apoyo y ayuda.
- Promover la creación de redes emergentes de interacción (redes de docentes o redes de padres y madres potencialmente unidos por intereses o problemas compartidos) que constituyan grupos de ayuda mutua para satisfacer la necesidad de apoyo emocional y afectivo, y para intentar resolver problemas educativos.
- Ayudar a los asesorados (escuela, familia, grupo, organización, etc.) a tomar conciencia de sus necesidades, así como de los recursos potenciales y reales de que disponen.
- Mantener la confianza en la capacidad de las personas para mejorar por sí mismas, así como para prestar apoyo a otras personas y para aceptar ayuda.
- El asesoramiento comunitario podría ofrecer alternativas en los tres planos en los que se extiende el aprendizaje vital (Rodríguez Romero, 2006: 67):
 - *Sentido*: nos ayuda a interpretar, decodificar los mensajes de nuestra cultura.
 - *Identidad*: nos ayuda a configurar una imagen de nosotros mismos en relación con el género, la etnia, la nacionalidad, la cultura, la clase social, la orientación sexual, etc.
 - *Posibilidad*: nos ofrece una imagen de lo que podemos alcanzar en nuestro desarrollo individual y colectivamente.

Esta misma autora plantea los contenidos que debe tratar el asesoramiento en la escuela, entre los que destacan la política de vida y asuntos morales y existenciales, la identidad del yo, el desarrollo de la existencia en el sistema de la naturaleza, la condición de finitud humana y el desarrollo de una vida individual y comunitaria.

Para concluir, conviene subrayar la importancia del asesoramiento comunitario en el ámbito escolar, pues puede contribuir a una transformación del profesorado y de los centros educativos, potenciando tanto su capacitación como su participación.

2.3. La orientación sociofamiliar en el sistema educativo

La Orientación familiar se concibe como un proceso de estimulación del crecimiento del grupo familiar y de sus miembros, favoreciendo y cuidando los vínculos creados

entre los mismos, atendiendo a las posibles problemáticas que surjan de esta interrelación y facilitando la óptima vinculación del sistema familiar con el resto de sistemas más amplios en los que se encuentra inmerso. Ríos González (1994) señala que el objetivo de la Orientación sociofamiliar es reforzar los vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar, con el fin de que la familia pueda alcanzar sus objetivos como agente o institución educativa.

Concretamente, la orientación sociofamiliar desde el ámbito escolar se enmarca en los Servicios de la Red de Orientación, ya sean los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o los Departamentos de Orientación, y se dirige a reducir y prevenir las situaciones de riesgo o carencias sociales y personales que puedan afectar negativamente al proceso educativo de los alumnos o alumnas.

La intervención en el contexto sociofamiliar, por tanto, dependerá de la capacidad del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad para dirigir su atención al conjunto de contextos significativos a los que pertenece el alumno o alumna, en los que se integra y de los que depende de una forma directa, como son: su familia o tutor o tutora, su centro escolar, su aula, sus grupos de iguales y aquellos otros servicios o recursos del sector donde vive y se relaciona.

2.3.1. La intervención sociofamiliar en el ámbito escolar: concepto, niveles y características

Se aborda en este epígrafe de forma más extensa el tema de la intervención sociofamiliar en el ámbito escolar, se profundiza en la perspectiva sistémica como enfoque de intervención familiar, y por último, se describe el proceso y modo de articulación de la intervención sociofamiliar en las diferentes estructuras de orientación: equipos de orientación educativa y psicopedagógica y departamentos de orientación.

El incremento progresivo del número de alumnos en situaciones sociofamiliares que inciden negativamente en el rendimiento escolar hace necesaria la presencia del profesor técnico de servicios a la comunidad dentro de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y de los Departamentos de Orientación (DO). Su objetivo es intervenir en el ámbito sociofamiliar, en dos direcciones: desde el entorno de un individuo hacia dentro (familia) o desde la propia unidad familiar hacia fuera (medio social).

En este sentido, la intervención sociofamiliar se define como un procedimiento técnico, específico de la disciplina del Trabajo Social, que tiene como objetivo conocer las situaciones producidas tanto en el contexto familiar como en el entorno social,

que perjudican o favorecen el desarrollo social de los individuos, y si es el caso, actuar sobre ellas con el fin de modificarlas (Fernández Fernández *et al.*, 2002).

La Orientación familiar constituye un contexto de intervención en el que convergen múltiples disciplinas y actúan distintos profesionales a diferentes niveles. Atendiendo a la clasificación que realiza Ríos González (1994) pueden destacarse tres niveles de tratamiento de los problemas familiares. Un primer *nivel educativo*, trata de proporcionar a las familias la formación básica para la realización de sus funciones en todos los frentes y objetivos que les corresponde con respecto a sus hijos e hijas. Para ello, el autor propone dos estrategias: por un lado, la puesta en marcha de las escuelas de padres y, por otro lado, impulsar una formación permanente de las familias para favorecer el que puedan asumir adecuadamente sus responsabilidades educativas en el contexto familiar.

Un segundo *nivel de asesoramiento*, en el que se ofrecen criterios de funcionamiento tanto en las situaciones normales de dinámica familiar como en situaciones de alteración o desajuste. Para atender a este nivel se precisan servicios o gabinetes de orientación familiar, cuyo asesoramiento se refiera tanto a problemas de rendimiento escolar como a las relaciones entre los propios miembros de la familia.

Finalmente, existe un tercer *nivel de tratamiento terapéutico*, cuya finalidad es poner a disposición de la familia las herramientas adecuadas para enfrentarse a aquellos aspectos que amenacen la consecución de sus objetivos como unidad de comunicación y de perfeccionamiento humano de sus miembros. En estos casos, el autor recomienda ofrecer a la familia servicios de terapia especialmente diseñados para sus necesidades.

Fernández Fernández *et al* (2002) destacan algunas características que confieren singularidad a la intervención familiar en el ámbito escolar:

- *La solicitud o demanda de actuación en general no suele realizarse por el alumno o alumna que presenta un problema o dificultad.* La demanda será realizada por padres y madres, profesores y profesoras, médicos y médicas, etc.
- *Los trabajadores sociales de los Servicios de la Red de Orientación Educativa dirigirán su intervención, en muchas ocasiones, a clientes involuntarios.* Por esta razón, el conjunto de la intervención sociofamiliar se hace más complejo, pues requiere un tiempo de acomodación y negociación, hasta llegar a crear un contexto colaborativo que garantice poder realizarla con éxito.
- *Esta intervención se caracteriza por tener que conjugar el “dentro-fuera” del contexto escolar:* la situación que origina la necesidad de la intervención se produce o se observa en el centro educativo, aunque las causas que la producen están fuera. La eficacia de las medidas que se tomen se debe constatar dentro, en la escuela.

- *Es necesario conjugar el binomio “necesidades educativas-necesidades sociales”.* Ambas son interdependientes y van interrelacionadas. Las necesidades educativas deben ser abordadas por los profesionales de la Orientación, mientras que la respuesta a las necesidades sociales debe llevarse a cabo a través de otras instancias administrativas.
- *Es necesario conjugar la dualidad “infancia-alumnos”.* Es decir, es preciso delimitar qué instancia administrativa o qué profesional tiene la responsabilidad y competencia directa para intervenir sobre los menores “más desde su condición de infancia o más desde su condición de alumnos”. Por ello va a ser determinante que los trabajadores sociales aproximen ambos contextos.
- *La intervención sociofamiliar requiere recoger y suministrar información.* La comunicación es la principal herramienta de trabajo para llevar a cabo esta tarea. Se requiere, por tanto, disponer de instrumentos específicos que permitan registrar y sistematizar la información proporcionada por los diferentes interlocutores.

2.3.2. La intervención sociofamiliar desde una perspectiva sistémica

Existen distintos enfoques de intervención familiar: la perspectiva psicodinámica (teoría etológica del apego de Bowlby), la humanística (Rogers, Goldstein, Allport, etc.), la cognitivo-conductual (Bandura), la sistémica (Bertalanffy) o la ecológico-sistémica (Bronfenbrenner). En la actualidad se parte de un enfoque predominante y se incorporan determinadas estrategias y técnicas de otros enfoques en función del problema del que se trate.

A continuación, se profundiza en la perspectiva sistémica, pues actualmente se considera la más adecuada para la intervención con las familias, sobre todo desde el ámbito de los servicios sociales. Este enfoque considera que el cambio en la familia no se produce trabajando únicamente con ella, sino también con los otros subsistemas con los que se relaciona. La perspectiva sistémica se nutre, entre otras fuentes de conceptos provenientes de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy), la Cibernética y la Teoría de la Comunicación (Bateson, Jackson, Watzlawick). Cervel Nieto (2005) señala los elementos que pueden extraerse a partir de cada una de estas fuentes. La primera aporta los matices que configuran el grupo familiar como un sistema de elementos en interacción. La cibernética define los tipos de intercambios e interacciones que se producen en el sistema familiar. Por último, la Teoría de la Comunicación establece los intercambios comunicativos como base de información y relación entre los miembros de la familia.

Desde la perspectiva sistémica, la familia se considera un sistema organizado en equilibrio dinámico con otros sistemas de su entorno. Una familia normalizada (Cer-

vel Nieto, 2005) es aquella que establece entre sus subsistemas (los propios componentes del grupo familiar), relaciones con un nivel medio de apertura y en la que los miembros que componen cada subsistema desempeñan un rol bien diferenciado del resto. Es decir, desarrollan sus funciones existiendo previamente una clara diferenciación de objetivos y responsabilidades dentro de la familia. Las características propias de los sistemas aplicadas a las familias pueden explicarse del modo siguiente (Ríos González, 1994):

- *Totalidad*: se refiere a que las redes de interacciones entre los miembros de la familia están interconectadas entre sí. En consecuencia, un cambio en uno de los aspectos de la familia (la conducta de un miembro, su percepción del sistema, la relación de un miembro con otro, etc.) afecta necesariamente a toda la familia (Ausín *et al*, 1998).
- *Circularidad*: cada forma de comportamiento está afectando a la respuesta de los otros. Las relaciones se consideran recíprocas y pautadas, lo que nos lleva a la noción de secuencia de comportamientos.
- *Homeostasis o capacidad autocorrectiva y de equilibrio*: como todo sistema, en la familia existe la tendencia a mantener la estabilidad.
- *Morfogénesis o capacidad de transformación*: la familia es dinámica y tiene tendencia al cambio y al crecimiento. Como sistema viviente se desarrolla con el tiempo, atraviesa por estadios o etapas vitales y en cada una de ellas, en cada transición, se producen tensiones, pues la familia debe flexibilizar sus reglas y roles para adaptarse a la nueva situación.

En definitiva, las aportaciones de la perspectiva sistémica a la familia pueden sintetizarse así:

- La familia es un sistema en constante transformación
- La familia es un sistema activo que se autogobierna mediante reglas desarrolladas, modificadas y mantenidas a lo largo del tiempo
- La familia es un sistema abierto en interacción con otros sistemas (escuela, trabajo, barrio, servicios sociales, etc.).

2.3.3. El proceso y la articulación de la intervención sociofamiliar en el marco del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y del Departamento de Orientación (DO)

La intervención sociofamiliar llevada a cabo desde el marco de un EOEP o un DO se articula a través de la práctica de la interdisciplinariedad y de la coordinación interna. Fernández Fernández *et al* (2002) señalan que la interdisciplinariedad facilita

la intervención y, a su vez, implica la coexistencia de diferentes perfiles profesionales que deben actuar con los mismos criterios y objetivos, aunque utilicen metodologías e instrumentos propios de sus disciplinas.

Es necesario que estos equipos se coordinen internamente y funcionen como un grupo de trabajo en el que las actividades de los distintos profesionales se organicen de forma armónica para conseguir los mismos objetivos. Para ello, la intervención del Equipo se articulará en dos niveles interdependientes y correlacionados (Fernández Fernández *et al*, 2002): el nivel formal (la actuación se refleja en documentos oficiales del Equipo, planes, programas, etc.) y el nivel práctico (aplicación y desarrollo de las propuestas que se plantean a nivel formal).

Según Fernández Fernández *et al* (2002), las fases de las que consta el proceso de intervención sociofamiliar son las siguientes:

- La recepción de la solicitud o demanda
- La apertura del expediente y alta en el EOEP o en el DO
- La recogida de datos, información e indagación. Primera o primeras entrevistas
- El registro sistemático de la información y su organización
- El análisis e interpretación de los datos
- La valoración o diagnóstico: descriptivo, causal, evaluativo
- La elaboración del Informe Social
- El diseño del Plan de Actuación para la búsqueda de alternativas de solución
- La devolución de los resultados de la evaluación, tanto a las familias como al profesorado
- El asesoramiento y orientación
- La derivación, cuando proceda
- El trabajo con padres y madres, formación y asesoramiento
- La revisión y seguimiento de la situación planteada
- El cierre o baja en el Equipo o Departamento
- La evaluación de la intervención

Finalmente, como conclusión, es importante resaltar el papel que puede desempeñar el orientador u orientadora en el marco del asesoramiento comunitario en educación, contribuyendo a la transformación profunda del profesorado y de los centros educativos, y potenciando su capacitación y participación. Para ello, será necesario que fomente los vínculos entre las personas que configuran la comunidad educativa y que ayude a los docentes a ensayar e interiorizar formas de actuación responsables y compartidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1990). *Metodología y práctica del Desarrollo de la Comunidad* (10ª). México: El Ateneo.
- Ausín, T.; López Gómez, D., y Martín Izard, J. F. (1998). La intervención familiar. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica* (pp. 391-404). Barcelona: Praxis.
- Cervel Nieto, M. (2005). Orientación e intervención familiar. Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 13, 131-140.
- Fernández Fernández, D. (Dir.) (2002). *El Trabajo Social en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. La intervención sociofamiliar: especificidad en el ámbito educativo*. Madrid: Centro de Apoyo al Profesorado de Vallecas.
- Bisquerra, R. y Oliveros, L. (1998). Contextos de intervención. En R. Bisquerra (Coord). *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica* (pp. 377-390). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación Psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Agora digital*, 2 [versión electrónica]. Extraído el 18 de octubre de 2007, de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/bisquerra.PDF>
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment / Exemplars of prevention: toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15 (2), 121-147.
- Ríos González, J. A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Rodríguez Romero, M. M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Rodríguez Romero, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Granada: Aljibe.
- Sebastián Ramos, A. (coord.) (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Granada: Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. (Coord.) (2003). *Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: UNED.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

Cuarta parte

**NUEVAS PERSPECTIVAS EN
ORIENTACIÓN**

Capítulo 8

Sociedad de la información e intervención psicopedagógica

1. ORIENTACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACION Y COMUNICACIÓN

La Sociedad de la Información se caracteriza por el uso masivo y generalizado de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC en adelante), que están teniendo desde hace unas décadas repercusiones importantes en todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos el educativo. Las NTIC están originando un profundo cambio que afecta a la Orientación educativa, pues ponen a disposición de los profesionales de la orientación y del alumnado numerosos recursos que pueden favorecer tanto los procesos de información personal, académica y profesional, como la toma de decisiones. Las constantes que definen esta nueva tendencia en la Orientación, de cara al futuro, son las siguientes (Pantoja, 2002):

- La autoorientación
- El teletrabajo
- La formación continua y adaptación a nuevos puestos de trabajo
- Las nuevas formas de acceso al mundo del empleo
- Las relaciones personales

La orientación digital surge al amparo de la iniciativa *e-learning*⁵¹ y se enmarca dentro del modelo tecnológico⁵² de orientación e intervención psicopedagógica. Este nuevo proceso orientador es conocido en los foros de Internet como orientación telemática o teleorientación, aunque Pantoja y Campoy (2001) y Pantoja (2004) la denominan e-orientación. En este concepto “se engloban el conjunto de iniciativas que persiguen explotar las posibilidades de la Orientación dentro del espacio electrónico promovido por las redes telemáticas, con un predominio del procesamiento digital de la información y del conocimiento” (Pantoja 2004:148). Siguiendo a Pantoja (2004), la e-orientación ha de diseñar nuevos procesos de orientación y tutoría adaptados a la realidad de los centros, de forma que sea posible trabajar e investigar tanto dentro como fuera de ellos.

Como se ha comentado en el capítulo segundo, la inclusión de la Orientación en la Sociedad de la Información implica ofrecer al estudiante (cliente o usuario) respuestas a sus necesidades, aunando una relación profesional directa con el uso de las herramientas pertinentes en cada situación (Pantoja, 2004:147). Por otra parte, la utilización de recursos tecnológicos permite al orientador dedicar más tiempo a sus funciones como consultor y guía del proceso orientador en la medida que pueden agilizar las tareas de tipo mecánico o burocrático que la orientación conlleva (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993).

Resulta evidente que, para aprovechar al máximo los recursos que ofrecen las TIC a la acción orientadora, es imprescindible que los centros escolares mejoren la dotación tecnológica de los Departamentos de Orientación así como que los docentes y orientadores adquieran una formación digital de calidad. Sólo de este modo se podrán crear espacios virtuales en los que todos los agentes implicados en la orientación, tutores y tutoras, profesionales de la orientación, alumnado y familias, puedan colaborar de forma fluida y flexible (Campoy y Pantoja, 2003).

2. RECURSOS DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DIRIGIDOS A ESTUDIANTES, DESEMPLEADOS Y TRABAJADORES

En este epígrafe se presenta una clasificación de los recursos de orientación académica y profesional que ofrecen las NTIC a los distintos usuarios. En el primer apar-

⁵¹ El e-learning se define como “la capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias” (García Peñalvo *et al.*, 2006).

⁵² Como se expuso en el capítulo 2, no existe un acuerdo sobre si el uso de las NTIC en Orientación constituye un modelo del mismo rango que el resto o si es sólo un recurso psicopedagógico.

tado se incluye una tipología de programas informáticos dirigidos a alumnos y alumnas de Educación Secundaria, detallando algunos de ellos. En el segundo apartado se describen varias aplicaciones telemáticas de orientación académica y profesional en torno a dos vertientes:

- Aplicaciones telemáticas desarrolladas por instituciones educativas dirigidas a estudiantes.
- Aplicaciones telemáticas elaboradas por las Consejerías de Empleo y Educación destinadas a desempleados/as y a trabajadores/as.

2.1. Los programas informáticos de orientación profesional

En los últimos años se ha producido un gran desarrollo de programas informáticos de orientación profesional que en la actualidad se utilizan como soporte de los procesos de orientación. Repetto *et al.* (1994: 876) señalan las implicaciones que conlleva el uso de estos programas para la Orientación psicopedagógica y profesional:

“En primer lugar, estos programas reflejan el auge de las intervenciones dentro de la orientación [...]. En segundo lugar, el desarrollo de estos programas asistidos por ordenador conlleva que el cliente los utilice directamente, dada la primacía que éste tiene en la auto-dirección del proceso orientador. En tercer lugar, estimo que el empleo de los recursos tecnológicos, tales como los ordenadores, es un signo más de que la orientación es un método progresivo para que los sujetos se ayuden a sí mismos”.

Los programas informáticos ofrecen una serie de ventajas pues, tal y como muestran algunas investigaciones, resultan eficaces para favorecer el conocimiento de uno mismo, de la organización del mundo del trabajo y de las ocupaciones existentes (Repetto y Malik, 1998).

A continuación, se mencionan distintos tipos de programas de orientación profesional y se describen algunos de ellos.

2.1.1. Tipología de programas informáticos de Orientación

Son muy diversos los programas de orientación que se utilizan en la actualidad como soporte de la intervención orientadora. Estos programas se dividen en las tres áreas tradicionales de la orientación: personal, académica y profesional (Repetto y Malik, 1998):

- *Orientación personal*: ayudan al individuo en su desarrollo personal mediante programas para la educación en valores, el desarrollo social y emocional, la toma de decisiones personales o la motivación, entre otros.

- *Orientación académica*: estos programas incluyen, desde la preparación en técnicas de estudio para que el usuario haga mejor empleo de su tiempo, a la elaboración del diagnóstico psicopedagógico, y los programas de selección de los centros educativos o los programas de información sobre becas.
- *Orientación para la carrera*: es el aspecto que más se ha desarrollado en la orientación asistida por ordenador. Estas autoras clasifican los programas existentes basándose en los cuatro objetivos básicos de la orientación y/o educación para la carrera: conocimiento de sí mismo, conocimiento de las oportunidades, toma de decisiones y transición al trabajo. De acuerdo con estos objetivos, identifican los siguientes tipos de programas: perfiles ocupacionales, test psicométricos, sistemas de obtención de información, juegos y simulaciones relacionados con el trabajo, sistemas de adecuación, ayuda en la toma de decisiones, programas instructivos en la búsqueda de empleo, procesadores de texto específicos o sistemas de aprendizaje integrados o maxi-sistemas.

En la Tabla 1 se presenta una clasificación de los programas de educación para la carrera elaborada a partir de los tópicos más utilizados en este ámbito:

TABLA 1. TÓPICOS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA.

| Programas | Utilidades |
|---|--|
| Test psicométricos | Ofrecen al sujeto un grupo de ocupaciones posibles acordes con los resultados de la cumplimentación de un cuestionario. |
| Perfiles ocupacionales | Analizan las capacidades, aptitudes, personalidad, etc., de los sujetos. |
| Sistemas de obtención de información | Ofrecen un menú de palabras clave que guían la búsqueda y permiten a los usuarios obtener una búsqueda de datos sobre oportunidades formativas, ocupaciones, empresas, puestos de trabajo. |
| Juegos y simulaciones relacionadas con el trabajo | Ofrecen, a través de tecnología multimedia, simulaciones atractivas sobre las distintas facetas de un trabajo y del entorno laboral en que éste se desarrolla. |
| Sistemas de adecuación o acoplamiento | Tratan de acoplar perfiles de los sujetos a los perfiles ocupacionales, elaborando listas de aquellas oportunidades existentes que encajan mejor con las características de los sujetos. |
| Ayuda en la toma de decisiones | Asiste a los usuarios en los distintos pasos del proceso de toma de decisiones, ayudándoles a definir y aplicar sus propios criterios en la consideración de las diversas opciones formativas y ocupacionales. |
| Programas instructivos de búsqueda de empleo | Enseñan diversas estrategias y habilidades para la realización de entrevistas y la elaboración de solicitudes de empleo. |
| Procesadores de texto específicos | Suelen ofrecer programas tutoriales encaminados a asistir al usuario en la confección de su curriculum vitae. |
| Sistemas de aprendizaje integrados | También denominados "maxisistemas", recogen las utilidades de los programas anteriores, permitiendo a los usuarios pasar de una tarea a otra, dentro de un programa holístico, coherente y flexible (por ejemplo el Discover). |

Fuente: Santana Vega (2003).

2.1.2. Algunos programas informáticos de Orientación profesional

En Estados Unidos y Canadá se ha producido un gran desarrollo de los programas de orientación profesional (SIGI, Discover I y II, Microskills, Choices, etc.). En Europa la oferta es menor y en un primer momento consistió en adaptar algunos de los programas americanos. Sin embargo, en los últimos años se han empezado a desarrollar programas propios: TAP, Cascaid y Pospsect en el Reino Unido; Step-Plus, Rubin y Compas en Alemania; DECAIP, TIP y I SEE en Holanda; ORIEP en Bélgica; Maxidue en Dinamarca; SIOF en Portugal.

En España han aparecido diversos programas basados en diferentes enfoques teóricos, especialmente dirigidos a la información y a la orientación profesional en Educación Secundaria. A continuación, tomando como referencia las aportaciones de Bisquerra y Álvarez (2006), se describen los más significativos ordenados por etapas educativas:

- Educación Secundaria Obligatoria

| | |
|---------------|--|
| Título | Programa de Autoayuda para la Toma de Decisiones al Finalizar la ESO (CESOF) |
| Fecha | 2002 |
| Destinatarios | Alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) |
| Autores | J.A. Benavent; F. Bayarri; J. García; L.I. Ramírez y S. Vivo. |
| Descripción | Se trata de un método sencillo, rápido y eficaz para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones sobre el itinerario más acorde con sus características personales, facilitando, además, el diálogo familiar y la labor del tutor-orientador, que culmina con la elaboración del Consejo Orientador. |
| Formato | CD-ROM |

- Bachillerato

| | |
|-------------------|---|
| Título | Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Informático (SAAVI) |
| Fecha de creación | 2003 |
| Destinatarios | Estudiantes de Bachillerato |
| Autores | F. Rivas, E. Rocaber y M. L. López |
| Descripción | Este programa, presentado en CD-ROM, afronta un tratamiento individual de asesoramiento vocacional en el alumnado que cursa Bachillerato, ofreciéndoles la posibilidad de conocer y trabajar su conducta vocacional mediante el uso del ordenador. Los objetivos que persigue son: a) guiar el proceso de asesoramiento de los estudiantes de Secundaria; b) favorecer su desarrollo vocacional y su proceso de toma de decisiones; y c) resolver con eficacia la elección de asignaturas optativas y la toma de decisiones respecto a sus planes vocacionales de futuro. |
| Formato | CD-ROM |

- Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

| | |
|---------------|---|
| Título | Orientación escolar |
| Fecha | 2004 |
| Destinatarios | Alumnos de ESO y Bachillerato |
| Autores | J. Sádaba |
| Descripción | Este programa facilita la orientación al alumnado de Educación Secundaria. Aporta información sobre las carreras universitarias, la Formación Profesional, certificados de profesionalidad, itinerarios, y toma de decisiones. Incluye un juego. Está dirigido a estudiantes de ESO y Bachillerato, y se puede utilizar en la transición ESO-Ciclos Formativos. |
| Formato | CD-ROM |

- Educación Superior

| | |
|---------------|---|
| Título | Atando Cabos: un sistema informatizado de autoanálisis de los métodos de trabajo para alumnos universitarios |
| Fecha | 2001 |
| Destinatarios | Estudiantes universitarios |
| Autores | V. Álvarez, J. Correa, E. García, J. Gil y S. Romero |
| Descripción | Se trata de un programa multimedia de Orientación Universitaria. Con él se pretende no sólo facilitar un conocimiento del funcionamiento de la universidad, sino ofrecer un amplio abanico de estrategias, ideas y herramientas para enfrentarse al mundo universitario. Tiene como finalidad ayudar a los estudiantes que acceden a la universidad a adaptarse a la vida universitaria y a las exigencias de estudio y rendimiento académico y a planificar su permanencia en el entorno universitario. Puede utilizarse también en los Ciclos Formativos de grado superior. |
| Formato | CD-ROM |

2.2. Aplicaciones telemáticas para la orientación académica y profesional

La orientación telemática es “la línea más novedosa por su capacidad para absorber en un futuro el resto de las tecnologías” (Pantoja, 2004: 288). La inmediatez que presenta el uso de la Red en cualquier lugar, unida a la posibilidad de contacto casi permanente entre tutor o tutora y estudiante, facilita enormemente el proceso orientador. Estas aplicaciones telemáticas se están desarrollando en dos vertientes: por un lado, las que se dirigen a estudiantes y se desarrollan desde los centros educativos, y, por otro lado, las que van destinadas principalmente a demandantes de empleo y profesionales (aunque también pueden ser utilizadas por estudiantes) y se realizan desde las Consejerías de Empleo o de Educación.

2.2.1. Aplicaciones telemáticas de Orientación académica y profesional desarrolladas por instituciones educativas

A continuación se describen dos aplicaciones telemáticas de orientación académica y profesional desarrolladas por instituciones educativas y dirigidas a estudiantes: la Unidad de Asesoramiento del Proyecto Lazarillo y el Proyecto Orión.

• Unidad de Asesoramiento del Proyecto Lazarillo⁵³

El Proyecto Lazarillo (en la actualidad en fase experimental) cuenta con distintas unidades especializadas que afectan a varias áreas de la Orientación (Pantoja, 2004). La Unidad de Asesoramiento de este proyecto pretende definir un nuevo espacio virtual en el que la orientación *online* o telemática se alterne con la presencial. El proyecto inició su andadura en el año 2001 y, aunque no ha terminado de desarrollarse por completo, la Unidad de Asesoramiento está operativa. A través de ella, se pretende que la persona (Pantoja y Campoy, 2001):

- Aclare sus ideas sobre el futuro.
- Tome conciencia de sí mismo.
- Interiorice las oportunidades que existen en relación con el motivo de su consulta.
- Aprenda a tomar decisiones una vez conocidas las diferentes posibilidades que tiene tras el proceso oportuno de reflexión.
- Se prepare para la transición a la vida activa y al mundo laboral.

El interés y utilidad del modelo se puede resumir en dos aspectos (Pantoja, 2002): establecer una red de comunicación permanente entre los distintos sectores educativos y sacar la orientación de su contexto tradicional y llevarla a las casas y a las familias.

Existen, por ahora, las siguientes unidades de asesoramiento (Pantoja, 2004):

- *Directo*: a través de un formulario.
- *Guiado e interactivo* (en fase de construcción): llevará al usuario a través de un proceso guiado de autoayuda que le irá ofreciendo el asesoramiento que solicite en función de los datos aportados por él. Este proceso finalizará con la presentación del perfil profesional que resulte más adecuado a sus características e incluso, en algunos casos, ofrecerá una simulación del trabajo a desempeñar.
- *Videoconferencia* (en fase de construcción): servirá de apoyo a los orientadores y orientadoras de referencia.
- *Orientador/a de referencia*: se trata de profesionales de la orientación en activo que entienden la actividad orientadora que realizan a través de Internet como complementaria de la que llevan a cabo en los Departamentos de Orientación de los centros. A través de este servicio, los usuarios y usuarias pueden realizar consultas personalizadas en cualquier momento a través de una dirección de correo electrónico o participar en alguno de los *chats* convocados.

⁵³ Enlace web: <http://lazarillo.ujaen.es>

- **Proyecto Orión⁵⁴**

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en colaboración con la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y el patrocinio de la Obra Social de Caja Madrid, está creando un Observatorio sobre las preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Este Observatorio pretende servir tanto para que el estudiante conozca los intereses y la demanda de estudios y profesiones de otros jóvenes de su edad, como para que la Administración pueda planificar sus ofertas educativas y de formación profesional teniendo en cuenta estos intereses y expectativas.

La recogida de datos se lleva a cabo a través de un conjunto de cuestionarios *online* que deben responder los estudiantes. Una vez que lo han hecho, reciben información sobre los aspectos que afectan a sus elecciones académicas y profesionales a través del orientador u orientadora del centro.

2.2.2. Aplicaciones telemáticas de Orientación profesional desarrolladas por las Consejerías de Educación y de Empleo

Actualmente varias Comunidades Autónomas disponen de aplicaciones telemáticas de Orientación profesional dirigidas a demandantes de empleo y a profesionales en ejercicio. A través de ellas, se posibilita una mayor independencia de los usuarios en la búsqueda de información, al poder utilizarlas en los espacios y tiempos que consideren oportunos.

Algunos de estos portales son Educatur (el portal de Educación de la Consejería de Educación de Principado de Asturias), que dispone de una sección dedicada a la orientación laboral; Andalucía Orienta, que es un portal exclusivamente dedicado a la orientación laboral y está desarrollado por la Consejería de Empleo y Apoyo Tecnológico de la Junta de Andalucía; o la Aplicación Personalizada para la Orientación en el Empleo que ofrece el portal de Empleo de la Comunidad de Madrid.

- **El proyecto HOLA (Herramientas para la Orientación Laboral en Asturias)⁵⁵**

El portal Educatur de la Consejería de Educación de Principado de Asturias cuenta con el Proyecto HOLA (Herramientas para la Orientación Laboral en Asturias), que

⁵⁴ Enlace web: www.upcomillas.es/orion/

⁵⁵ Enlace web: <http://www.educatur.princast.es/fp/hola/>

ha supuesto la puesta en marcha de un sistema de Orientación profesional y laboral absolutamente innovador desde el punto de vista de los usuarios de estos servicios y de los profesionales que los atienden. La finalidad principal de HOLA es poner en funcionamiento un espacio abierto que incorpore sistemas y/o servicios que promuevan una autororientación profesional y laboral a lo largo de la vida.

El Proyecto HOLA pretende llegar a ser una herramienta imprescindible para los profesionales, estudiantes y desempleados que deseen cambiar de trabajo, conseguir el primer empleo o insertarse de nuevo en el mercado laboral. Este Proyecto contiene diferentes apartados multimedia, como una sección de cultura laboral, recomendaciones para emprendedores, un aula didáctica de oficios y ocupaciones para niños y adolescentes, y las denominadas “píldoras ocupacionales”, donde se pueden encontrar las características principales de las diferentes ocupaciones del mercado laboral actual. Además, el navegante podrá elaborar un perfil de usuario que le ayudará a acceder a catálogos de profesiones y ocupaciones acordes a su formación, una acción realmente útil teniendo en cuenta la situación del mercado actual en el que se impone una constante actualización profesional de los trabajadores.

El Proyecto HOLA cuenta, asimismo, con una sección de información y orientación para el empleo constituida por cinco guías multimedia para facilitar el acceso al empleo, que versan sobre los siguientes temas: las pruebas de selección, el curriculum vitae, la carta de presentación, la entrevista y el autoanálisis de competencias laborales. Este proyecto también incluye un simulador de entrevistas, a través del cual el usuario o usuaria puede elegir una oferta de las que se le presentan y llevar a cabo una entrevista simulada. Para ello, debe responder a las preguntas que le plantea el entrevistador según tres opciones de respuesta predeterminadas. El simulador ofrece un feedback al usuario o usuaria, explicándole si su respuesta es adecuada o no.

• Andalucía Orienta⁵⁶

El Servicio Telemático Andalucía Orienta va dirigido a personas desempleadas en general, sin distinción de edad, aunque presta especial atención a mujeres, jóvenes y desempleados de larga duración. Se trata de “una idea basada en la consecución de un mercado laboral solidario que pueda ofrecer nuevas posibilidades en la formación inicial de los ciudadanos y en la neutralización de situaciones sociales desfavorecidas” (Pantoja 2004:291). Pantoja (2004) recoge los principios fundamentales de este servicio telemático institucional:

⁵⁶ Enlace web:

http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/oficinavirtual/web/es/Servicios_para_demandantes/Orientacion_Profesional/Andalucia_Orienta/orienta.html?opcMenu=para_dema_empl

- *Igualdad de oportunidades.* Se pretende ayudar a quienes más dificultades tienen para acceder al empleo, favoreciendo a aquellos que no han tenido oportunidades suficientes.
- *Centrado en la persona y en la toma de decisiones.*
- *Medios, técnicas y metodologías suficientemente flexibles.*
- *Utilización de Nuevas Tecnologías* para establecer sólidas redes de comunicación entre individuos, centros y profesionales de la Orientación.
- *Contextualizado* y adaptado a las características de cada zona geográfica y cada sector de trabajo específico.
- *De calidad.* Se pretende proporcionar un servicio estable a través de unos orientadores y orientadoras especialmente cualificados.

Entre los servicios que ofrece este programa se encuentran el asesoramiento individual y grupal para la búsqueda de empleo, el Servicio Telemático de Orientación (STO) y el espacio web específico en orientación laboral de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, que incluye los instrumentos necesarios para la orientación de las personas desempleadas y facilita la labor de los profesionales de la orientación. Además, el programa Andalucía Orienta dispone de un espacio de auto-orientación que facilita la búsqueda autónoma de empleo, a través de diversas herramientas y materiales (ordenador con acceso a Internet gratuito, libros y revistas especializadas, etc.).

Las actuaciones del programa son las siguientes:

- Información sobre el Mercado Laboral
- Asesoramiento sobre técnicas de Búsqueda de Empleo
- Búsqueda de empleo a través de Internet
- Entrenamiento personalizado de la Entrevista de Selección
- Itinerarios personalizados de inserción
- Orientación vocacional
- Asesoramiento para el autoconocimiento y posicionamiento en el Mercado de Trabajo
- Acompañamiento en la búsqueda de empleo
- Equipos de Búsqueda Activa de Empleo y Club de Empleo
- Asesoramiento al autoempleo

• **La aplicación de Orientación Personalizada para el Empleo (OPem)**⁵⁷

El portal de Empleo de la Comunidad de Madrid ofrece una aplicación de Orientación Personalizada para el Empleo, cuyo objetivo es proporcionar un listado de ocu-

⁵⁷ Enlace web: http://gestiona.madrid.org/empl_itinerarios_pub/run/j/Inicioltinerarios.icm

paciones profesionales acorde con las preferencias del orientado y en las que tenga mayor probabilidad de encontrar un trabajo estable.

Para ello, se recoge información sobre la experiencia y características personales del usuario, que ayudan a conocer cuáles son las opciones profesionales que mejor se adaptan a sus necesidades y preferencias. Se tienen en cuenta las actividades o profesiones en las que el usuario desearía encontrar empleo, así como las ocupaciones profesionales en las que se contrata a más trabajadores. Este proceso permite al orientado tener una relación de ocupaciones profesionales en las que puede centrar su búsqueda de empleo.

3. RECURSOS DE ORIENTACIÓN DIRIGIDOS A PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

Cada vez con más frecuencia, los profesionales de la Orientación de los centros escolares emplean las TIC en el desempeño de su trabajo. No sólo utilizan programas creados específicamente para el ámbito de la orientación, sino que también están experimentando con recursos tecnológicos y diseñando materiales propios.

El uso de algunas aplicaciones (procesador de textos, correo electrónico, bases de datos, editores de imágenes, presentaciones, o incluso editores de páginas web) y de la Red Internet como centro de recursos (uso de bases de datos, visita de páginas web) y de comunicación (uso de foros, chats, correo electrónico, espacios de trabajo compartido) permite la investigación, el trabajo colaborativo y la comunicación entre profesionales de la orientación, y entre éstos y el alumnado.

A continuación, se mencionan recursos web de orientación académica y profesional elaborados por algunos profesionales de la Orientación, puestos al servicio de otros orientadores y orientadoras.

• Recursos en Internet para la Orientación Académica y Profesional

Sitio web: <http://sauce.pntic.mec.es/~mbenit4/>

El portal de Manuel Benito Blanco recoge recursos digitales para la Orientación Académica y Profesional. Resulta de gran utilidad porque ofrece interesantes enlaces al tiempo que facilita la descarga de documentos.

Los recursos que se ofrecen están ordenados en torno a áreas temáticas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, acceso a la Universidad, enseñanzas de régimen especial o estudios de postgrado. También se ofrece información sobre becas y legislación educativa.

Se facilita la descarga de cuestionarios y esquemas informativos empleados por el autor en la práctica educativa, así como modelos de informes y otros documentos para la actuación orientadora.

- **ORIENTARED. Recursos para orientar en la Red**

Sitio web: <http://www.orientared.com/>

El portal elaborado por Antonio Gutiérrez ofrece gran cantidad de recursos para la acción tutorial, la atención a la diversidad, la orientación académico-profesional y la evaluación, entre otros. Su autor ha recopilado y colgado en la web numerosos materiales útiles que van desde ejemplos y propuestas de documentos (PAT, Memoria de Tutoría, modelos de ACI y DIAC, POAP, etc.) a actividades (sobre temas transversales, técnicas de trabajo intelectual, autoconocimiento y toma de decisiones, entre otras) o instrumentos de evaluación (cuestionarios, modelos de evaluación e informe psicopedagógico, etc.).

En cuanto a la Orientación académico-profesional, el portal ofrece la descarga de documentos para la realización de actividades relacionadas con las habilidades en la búsqueda de empleo como la realización del curriculum vitae o la entrevista.

- **Orientaeduc.com**

Sitio web: <http://www.orientaeduc.com/>

El sitio web de Luis Barriocanal constituye un recurso para orientadores y orientadoras de Educación Secundaria. A través del portal se ofrece la descarga de artículos de una gran variedad de temas tales como la estructura de los Departamentos de Orientación, la Educación Intercultural, la Orientación académico-profesional, la convivencia escolar o las nuevas tecnologías en la orientación. Además de artículos, es posible descargar actividades para el trabajo con el alumnado, materiales de apoyo y propuestas de planes o programas.

La gran novedad con respecto a otros portales es que el usuario o usuaria (que ha de registrarse previamente) participa activamente en la construcción de la página y puede acceder a foros y chats con otros profesionales de la orientación. También pueden enviar sus propuestas, artículos o materiales, que resultan accesibles a través de un buscador.

- **Tutores al borde un ataque de ESO**

Sitio web: <http://perso.wanadoo.es/angel.saez/>

Desde el portal del orientador Ángel Sáez, “Tutores al borde de un ataque de ESO”, se pueden descargar artículos, cuestionarios, actividades y dinámicas para el trabajo con el alumnado, técnicas para la comunicación con las familias y los profesores, así como otros documentos de gran utilidad. El portal se ha estructurado en torno a tres ejes: la tutoría con las familias, con el alumnado y con el centro, lo que permite atender demandas de muy diversa índole a través de una visión muy completa de lo que es el trabajo de un tutor o tutora.

- **Web punto ESO**

Sitio web: <http://idd00f0b.eresmas.net/index.htm>

La web de Javier Longo, antes llamada “Galaxia Educativa”, ofrece también información y recursos sobre acción tutorial, educación en la convivencia y Orientación académico-profesional. Es posible registrarse y participar en foros sobre el tema.

- **Recursos para orientadores en apuros**

Sitio web: <http://chopo.pntic.mec.es/~fferna23/>

En este portal, diseñado por F. José Fernández, se ofrecen recursos como plantillas, esquemas y otros documentos de trabajo, relativos a cuestiones como la atención a alumnos con necesidades educativas específicas, la evaluación del nivel de competencia curricular, las actuaciones en Diversificación Curricular y Garantía Social, la atención a la diversidad, la tutoría y los problemas de conducta.

4. **RECURSOS WEB INFORMATIVOS E INTERACTIVOS DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL**

En este apartado se describen recursos web informativos e interactivos relacionados con la orientación académica y profesional. Éstos han sido elaborados tanto a nivel institucional como por los profesionales de la orientación en centros educativos.

4.1. **Recursos de orientación profesional elaborados a nivel institucional**

El Ministerio de Educación y Ciencia cuenta con un Portal de Información y Orientación Profesional⁵⁸ que permite realizar búsquedas relacionadas con temas como oportunidades de aprendizaje, profesiones y oportunidades de empleo:

⁵⁸ Enlace web: <http://orienta.mecd.es/orienta/>

- *Oportunidades de aprendizaje*: consta de tres secciones que ofrecen amplia información de cada oportunidad de aprendizaje, un listado de centros donde cursar la oportunidad de aprendizaje seleccionada y la posibilidad de construir itinerarios formativos en función de las diversas oportunidades de aprendizaje según la formación de partida.
- *Oportunidades de empleo*: remite a las Consejerías de Empleo de las distintas Comunidades Autónomas.
- *Profesiones*: se ofrece una descripción de los distintos grupos de ocupaciones relacionados con un tema seleccionado y se completa con las oportunidades de aprendizaje.

Las Comunidades Autónomas ofrecen recursos de Orientación Profesional a través de los portales de las consejerías de educación y empleo. A continuación se realiza una breve descripción de los recursos que recogen: guías de búsqueda de empleo, información sobre herramientas de búsqueda de empleo, consultas, fichas ocupacionales y profesionales, cuadernos de Orientación Profesional, guías de estudio y publicaciones sobre orientación educativa.

• **Guías de búsqueda de empleo**

El portal de empleo de la Junta de Castilla y León cuenta con una guía de búsqueda de empleo con información sobre orientación al empleo, acciones de Orientación Profesional para el Empleo y Asistencia para el Autoempleo (OPEAS), el proceso de selección (ayuda para la elaborar la carta de presentación, el formulario de solicitud, el curriculum vitae, las pruebas psicotécnicas y la entrevista) y lugares donde es posible recibir orientación profesional⁵⁹.

El portal del Servicio Vasco de Empleo ofrece una guía de información sobre técnicas y herramientas de búsqueda de empleo que trata aspectos como: las competencias personales que se requieren para buscar empleo, cómo buscar empleo (reconocer el perfil personal y profesional, consejos de búsqueda de empleo, etc.) e información sobre el mercado laboral⁶⁰.

Por otra parte, el portal del Instituto Aragonés de Empleo ha desarrollado la “Guía AEIOU”, cuyo objetivo fundamental es mejorar la eficiencia y calidad en los proce-

⁵⁹ Enlace web:

http://www.jcyl.es/scsiau/Satellite/pr/es/Empleo/Page/EmpleoPlantillaPaginaGenerica/1164899225446/_/_/_?asm=jcyl&c=Page&tabindex=5

⁶⁰ Enlace web: <http://www.lanbide.net/>

sos de información y orientación profesional⁶¹. Va dirigida principalmente a personas inmigrantes que acuden a los servicios de empleo de la Comunidad Autónoma de Aragón y su objetivo es facilitar de esta forma la comunicación entre técnicos e inmigrantes, así como la inserción laboral e integración social de los inmigrantes. La guía está traducida a siete idiomas: la información aparece siempre en forma bilingüe, en español y en uno de los siete idiomas correspondientes (árabe, francés, inglés, chino, polaco, rumano, ruso). Los temas que aborda son empleo, formación y educación, pudiéndose obtener además la información por comarcas.

Finalmente, el portal de Servicio de Empleo de Canarias dispone de una “Guía de Orientación para el empleo” en formato pdf, que trata distintos temas: la libre circulación de trabajadores, el mercado laboral, el trabajo por cuenta ajena y por cuenta propia, y las fuentes informativas⁶².

• Información sobre herramientas de búsqueda de empleo

Existen portales de Consejerías de Empleo que, aunque no disponen de una guía de búsqueda de trabajo propiamente dicha, sí cuentan con secciones de orientación laboral o para desempleados en las que se incluye información sobre las distintas herramientas de búsqueda de empleo: la carta de presentación y el curriculum (normas para la elaboración, consejos y tipos) así como orientaciones para afrontar la entrevista de trabajo (objetivo, preparación, fases, ejemplos y factores de riesgo). Éste es el caso del portal de Empleo de la Junta de Extremadura⁶³, del portal de Trabajo de la Junta de Galicia⁶⁴ y de los portales de Servicio de Empleo de las Comunidades Autónomas de La Rioja⁶⁵ y Canarias⁶⁶.

• Consultas

El portal del Instituto Aragonés de Empleo cuenta con la sección “Consultorio”⁶⁷, a través de la cual se realizan consultas en las que se solicita orientación profesional. Tanto las preguntas planteadas como las respuestas del orientador están a disposición de cualquier usuario que quiera consultarlas. Asimismo, el portal de la Funda-

⁶¹ Enlace web:

http://portal.aragob.es/servlet/page?_pageid=4835&_dad=portal30&_schema=PORTAL30&_type=site&_fsiteid=1207&_fid=1638208&_fnavbarid=1465249&_fnavbarsiteid=1207&_fedit=0&_fmode=2&_fdisplaymode=1&_fcalledfrom=1&_fdisplayurl=

⁶² Enlace web: <http://www.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/portalDesempleado/buscas-trabajo.html>

⁶³ Enlace web: <http://www.empleaextremadura.com/index.php?id=50&zona=orientacion>

⁶⁴ Enlace web: https://emprego.xunta.es/portal/contenidos/enlaces_menu/orientacionlaboral_gl/folder_view

⁶⁵ Enlace web: http://ias1.larioja.org/webcon_sre/consulta/index.jsp

⁶⁶ Enlace web: <http://www.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/portalDesempleado.html>

⁶⁷ Enlace web: http://portal.aragob.es/servlet/page?_pageid=4852&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

ción Servicio Valenciano de Empleo permite realizar consultas a los Servicios Técnicos de dicha Fundación a través de un formulario vía web⁶⁸.

• **Fichas ocupacionales y profesionales**

El Servicio de Trabajo de Cataluña pone a disposición del usuario fichas ocupacionales y una guía para encontrar trabajo, que trata los siguientes temas: el objetivo profesional, el mercado laboral, vías de acceso a la ocupación, autoocupación, trabajo en el extranjero, cómo hacer el curriculum, la carta de presentación, las entrevistas y las pruebas de selección, y, finalmente, la inserción laboral de personas con especiales dificultades⁶⁹.

Por otro lado, el Servicio Vasco de Empleo ofrece una herramienta de búsqueda de profesiones, en la que se ofrecen fichas con información relativa a las diferentes profesiones: qué tareas realizan y qué otros puestos ocupan las personas que ejercen la profesión en cuestión, mercado laboral, formación y ofertas de empleo relacionadas con la profesión seleccionada. La búsqueda se puede realizar según sectores, estudios o palabra clave⁷⁰.

El portal de Educación de Principado de Asturias, Educastur, ofrece una guía multimedia de nuevas profesiones organizada según sectores⁷¹. Se pueden realizar búsquedas introduciendo una palabra clave o a través de un diccionario. Para cada una de las nuevas profesiones se ofrece una descripción de funciones y tareas, tendencias y mercado, formación complementaria y vías de acceso.

• **Cuadernos de Orientación profesional**

El portal del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña cuenta con un Cuaderno de Orientación profesional⁷² dirigido a estudiantes, en el que se ofrece información sobre entornos de trabajo, áreas o materias escolares, aptitudes y habilidades profesionales, entre otros aspectos. Asimismo, el Cuaderno ofrece una serie de tests para determinar los intereses y características personales. Como recursos complementarios a este material se incluye una plantilla de respuestas y una guía dirigida a los tutores y tutoras. Estos materiales han sido elaborados por Comimenes, Bisquerra y Álvarez en el año 2002.

⁶⁸ Enlace web:

<http://www.sve.es/agencias/consultas.php?PHPSESSID=a861acf9ec77431cf9e1f7fd7ae08129>

⁶⁹ Enlace web: http://www.oficinadetreball.cat/socweb/opencms/socweb_es/home.html

⁷⁰ Enlace web: <http://www.lanbide.net/>

⁷¹ Enlace web: http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=1011&Itemid=129

⁷² Enlace web: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/quadern.pdf>

Por otra parte, el portal de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid cuenta con los “Cuadernos de Orientación Universitaria. Respondiendo a tus preguntas”, una serie elaborada por la Fundación Universidad-Empresa y la Dirección General de Empleo⁷³. La guía está compuesta por 45 cuadernos con las setenta titulaciones más solicitadas, tanto por universitarios como por empresas regionales. Estos cuadernos ofrecen una idea general de cada uno de los estudios e indican el modo de acceso, los centros donde se imparten y el proceso de matriculación en las asignaturas, la dificultad y la duración. Recogen, además, la opinión de estudiantes y profesionales y sus perspectivas de futuro. El material se ha editado, pero se puede acceder a la versión completa descargándolo en formato pdf.

Este tipo de cuadernos de Orientación profesional resulta de gran utilidad, especialmente para profesionales de la Orientación que trabajen con alumnado y profesorado de Bachillerato o de Ciclos Formativos de Grado Superior, y para profesores de Formación y Orientación Laboral.

• Guías de estudios

Algunos portales de educación de las Comunidades Autónomas ponen a disposición del alumno guías de estudios:

Portal de Educación de Castilla y León, que además cuenta con una guía de centros educativos⁷⁴.

- Portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, que ofrece una guía en la que se puede consultar a qué estudios conduce cada etapa educativa cursada⁷⁵.
- Portal de la Dirección general de Enseñanzas Escolares y Profesionales de Navarra, que dispone de una guía para el estudiante con los estudios ofertados en Navarra y los diferentes itinerarios formativos a seguir durante la vida escolar⁷⁶.
- Portal de Educación de la Comunidad de Madrid, que ofrece un Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional de la Comunidad de Madrid con las alternativas al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y otras ofertas educativas de esta comunidad. También ha publicado una guía para padres⁷⁷.

⁷³ Enlace web:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?buscador=true&c=CM_InfPractica_FA&cid=1132047008983&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura.

⁷⁴ Enlace web: <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm>.

⁷⁵ Enlace web:

http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/alumnado/tkContent?idContent=1502&locale=es_ES&textOnly=false.

⁷⁶ Enlace web: <http://educacion.pnte.cfnavarra.es/infogluceDeliverLiveeducacion/Guia+de+Estudios>.

⁷⁷ Enlace web: http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/wpub_bd.exe?ACCION=GenerarPagCol&PAG=ColOrien.htm&CDCOLECCION=E43.

• Publicaciones sobre Orientación educativa

El portal de Educación de la Junta de Andalucía recoge guías y publicaciones de Orientación educativa destinadas a los profesionales de la Orientación, como son las Guías para la elaboración del Plan de Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria o las Actas del Primer Congreso Internacional de Orientación Educativa en Andalucía. Ofrece también el “Programa Elige”, una guía para planificar intervenciones educativas en orientación vocacional y profesional. Este programa incluye material para los estudiantes y para el profesorado. Trata, entre otros temas, el perfil profesional y expectativas profesionales, el ámbito profesional e itinerarios formativos, el ámbito familiar y la toma de decisiones. Incluye cuestionarios, fichas personales y material para trabajar en grupo. Este material se ha editado pero puede accederse a su versión electrónica en pdf⁷⁸.

El portal de Empleo y Formación de la Región de Murcia cuenta con la publicación “Murcia Orienta”⁷⁹, presentada como una guía de orientación profesional que pretende servir de apoyo a profesionales de la orientación que trabajen con personas desempleadas. Con su creación, el Servicio Regional de Empleo y Formación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (SEF), ayudará a mejorar la integración laboral de los desempleados que reciben servicios de Orientación, sobre todo la de aquellos que tengan mayores dificultades en el mercado laboral. La publicación se organiza en cinco bloques, presentados a modo de fichas independientes, con el fin de que el técnico pueda hacer su propia selección de las actividades que en cada momento vea más convenientes. Entre los contenidos que se incluyen destacan: buenas prácticas, actividades polivalentes, información sobre formación y empleo, herramientas de búsqueda de empleo, entre otros.

La Consejería de Educación de Extremadura dispone de una guía de servicios educativos con publicaciones del año 2005-2006⁸⁰ sobre programas educativos, Formación Profesional específica, Educación de Personas Adultas y a distancia, etc.

4.2. Recursos de orientación académica y profesional elaborados por profesionales de la orientación y dirigidos a alumnos y alumnas

A continuación, a modo de ejemplo, se muestra un conjunto de recursos de orientación académica y profesional diseñados por profesionales de la orientación. Estos recursos aparecen en páginas web elaboradas tanto a nivel individual como a nivel

⁷⁸ Enlace web: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/elige.php3>.

⁷⁹ Enlace web: <http://www.sefcarm.es/documentos/2006/D/66065816.pdf>.

⁸⁰ Enlace web: <http://www.educarex.es/montador/guiaservicios.php>

de Departamento de Orientación. Los recursos que se ofrecen son diversos y recogen desde información de interés para el alumnado (notas de corte, universidades, Formación Profesional, etc.) hasta test interactivos de orientación profesional, blogs o *webquest* para favorecer los procesos de orientación académica y profesional.

- **Orientación escolar, estudios, carreras, FP**

Sitio web: <http://www.orientacionescolar.com/>

Este portal está elaborado por Julián Sádaba y en él los alumnos y alumnas pueden encontrar información relativa a FP, universidades, notas de corte, institutos, etc. El autor es, además, el creador del programa informático "Orienta", mencionado anteriormente, e incluye información sobre cómo conseguir este programa.

- **Orientación profesional**

Sitio web: <http://www.aplicaciones.info/utiles/oprofe.htm>

Este sitio web, elaborado por Arturo Ramo García, ofrece al alumnado la posibilidad de realizar varios test interactivos relacionados con los intereses universitarios, de Bachillerato y de Formación Profesional. También incluye cuestionarios de estudios y profesiones y direcciones de orientación y de portales de empleo.

- **Guía de información académica y profesional**

Sitio web: <http://orientacion.blogia.com>

El IES García Borbón de Verín (Orense), a partir del año 2000, comenzó a utilizar el *blog* como medio para facilitar al alumnado entrenamiento en distintas destrezas relacionadas con el uso apropiado de Internet y, de manera más específica, para favorecer su proceso de orientación académica y profesional.

En 2005, el Departamento de Orientación comenzó a elaborar una Guía de Información Académica y Profesional. Esta guía adopta la forma de un blog de Orientación en construcción permanente que pretende ofrecer, a medio plazo, un servicio de información académica y profesional actualizado y participativo. La información que se facilita sobre los distintos temas que componen el blog tiene como finalidad servir de ayuda y orientación a quien lo visite.

- **Una webquest de orientación vocacional y profesional para 2º de Bachillerato**

Sitio web: http://www.angelhernando.net/mi_webquest/index.htm

El sitio web del Departamento de Orientación del IES Pablo Neruda de Huelva cuenta con una *webquest* para la Orientación Vocacional y Profesional en 2º de Bachillerato.

Las *webquests* son actividades de aprendizaje realizadas con recursos encontrados en Internet, preseleccionados por el docente. Los estudiantes acceden a estas fuentes y seleccionan y analizan la información que contienen con el objeto de mejorar su comprensión sobre temas de tareas solicitadas. Las *webquests* implican una metodología que conjuga el aprendizaje de procedimientos relacionados con las nuevas tecnologías, en contextos de uso real, con una búsqueda eficiente de información en la Red. Tienen una estructura que consta de: introducción, tarea, proceso recursos, evaluación, conclusión y guía didáctica.

Las *webquests* se están aplicando recientemente en procesos de orientación académica de los alumnos y alumnas (Hernando Gómez, 2007), y les enseñan a solicitar asesoramiento a través del chat y del correo electrónico, a elaborar el curriculum vitae online, a trabajar de forma colaborativa a través de foros temáticos dando respuesta a estudios de caso, y a entrenarse, de forma básica, en el uso de un editor web para la presentación de la resolución del caso al resto de los compañeros.

Los objetivos que se plantean con la *webquest* de orientación académica y profesional para 2º de Bachillerato son, entre otros, analizar las conexiones entre el curso actual y los estudios que se quiere realizar para elegir consecuentemente; conocer el sistema de acceso a la Universidad y a los Ciclos Formativos; conocer los Estudios de Régimen Especial e investigar sobre distintas profesiones relacionadas con el campo profesional en que se destaque.

• 19 Orientación Profesional

Sitio web: http://www.santiagoapostol.net/orientacion/orientacion_profesional.htm

La página Web del departamento de Orientación del IES Santiago Apóstol (Almendralejo, Badajoz) dedica una sección a la orientación profesional, en la que se tratan estrategias y técnicas de búsqueda de empleo, tipos de contrato y búsqueda de empleo en Internet. Esta sección también cuenta con una bolsa de trabajo *online* en el instituto.

• Aula Tecnológica siglo XXI

Sitio web: <http://www.aula21.net/orientacion/oriwebquest/index.htm>

Se trata de una *webquest*, realizada por Francisco Muñoz de la Peña Castrillo, que propone actividades de trabajo cooperativo para alumnos de segundo curso de Bachillerato.

Con este recurso se pretende ayudar a clarificar las propias opciones e intereses de cara a la toma de decisiones que se produce al finalizar el Bachillerato. Resulta muy interesante ya que facilita enlaces a información y sistematiza el proceso a través de una guía didáctica.

5. POSIBILIDADES, LIMITACIONES Y RIESGOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La utilización de las TIC es una gran ayuda en el trabajo de los profesionales de la orientación pues puede aliviar en parte las dificultades derivadas de la atención que tienen que procurar al gran número de alumnos que tienen a su cargo. En este sentido, los recursos tecnológicos ocuparán un lugar destacado al ofrecer grandes posibilidades de optimización de los procesos de intervención.

Las TIC ofrecen en orientación la posibilidad de realizar y poner en marcha acciones orientadoras *online*, favoreciendo aspectos como los que se enumeran a continuación (Sobrado *et al.*, 2007):

- Información tanto al alumnado como al profesorado a través de Internet: consulta de bases de datos, acceso a grandes fuentes de información.
- Trabajo colaborativo e interacción con personas e instituciones para el intercambio de ideas e la información a través de *chats*, foros, listas de distribución, boletines de noticias, *blogs*, etc.
- Recursos interactivos para la realización de procesos de orientación a distancia: *chat*, correo electrónico, videoconferencia, sistemas de entrevistas por ordenador, etc.
- Diseño de materiales educativos digitales a través de procesadores de textos, editores de páginas web, imágenes, audio, video, etc.
- Procesamiento de la información, y gestión y administración del servicio de Orientación: procesadores de texto, hoja de cálculo, bases de datos, etc.

Bisquerra y Filella (2003) señalan otras posibilidades que tiene el orientador en el uso de las TIC, como puede ser su utilización en tareas de gestión, planificación y evaluación o la oferta de servicios especializados *online*.

La aceptación de Internet y la proliferación de equipos informáticos domésticos están generando grandes expectativas en la formación y atención personalizada a distancia. Es necesario tener presentes las limitaciones de las TIC, como el elevado coste de los equipos, de la construcción de programas y de la sustitución de unos recursos que tienden a quedar obsoletos rápidamente (Barrero y Escudero, 2003). Martínez Clares (2000) señala además otras limitaciones:

- Posible pérdida de la relación orientadora o enfriamiento de los aspectos afectivos en el proceso de orientación
- Primacía de los elementos cognitivos o procesuales por encima de los emocionales
- Pérdida de procesos psicológicos referidos a la realidad natural que no admiten representación virtual
- Dependencia excesiva de la aptitud verbal e icónica del orientando
- Escasa formación tecnológica en la comunidad educativa en su conjunto
- Dificultades para concretar los elementos de lo que sería una buena praxis en relación con el desarrollo de programas de orientación basados en TIC

En definitiva, los orientadores tienen ante sí un gran reto, que comienza por su formación en el adecuado uso de las TIC aplicado al proceso orientador. De este modo, gran parte de las desventajas que se atribuyen a su aplicación en la orientación podrían solventarse. Por ejemplo, en el caso del aislamiento del alumno o del enfriamiento de los aspectos afectivos, el orientador debe aprender a crear y a dinamizar comunidades virtuales en las que los usuarios puedan comunicarse de forma sincrónica vía *chat*, videoconferencia o foro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (2006). Análisis de los principales programas de orientación profesional. En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006), Madrid, Praxis.
- Barrero, N. y Medina, C. (2003, octubre). *Un modelo de orientación basado en las nuevas tecnologías: su aplicación a la formación en las empresas y organizaciones*. Comunicación presentada en el II Congreso: la Orientación en Internet e Internet en la Educación, Madrid. Extraído el 23 de agosto de 2007, de http://w3.cnice.mec.es/cinternet-educacion/2-congreso_actas/documentos/experiencias/pdf/foro4/Narciso_Barrero_Concepcion_Escudero_Un_modelo_de_orientacion_basado_en_las_nuevas_tecnologias.pdf.
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2003). Orientación y medios de comunicación. *Comunicar. Revista de Medios y Comunicación en Educación*, 20, 15-20.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2003). Propuestas de orientación para una educación intercultural. *Comunicar. Revista de Medios y Comunicación en Educación*, 20, 37-44.
- García Peñalvo, F.; Seoane Pardo, A. y Lamamie de Clairac Palarea, F. (2006). Profesiones emergentes en el ámbito de la formación en línea (e-learning). Extraído

el 23 de agosto de 2007, de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticialD=986&SeccioID=1355>.

Hernando Gómez, A. (2007, junio). *Se acabó el Instituto... y ¿ahora qué? Una webquest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato*. Comunicación presentada en el I Congreso de orientación educativa de Andalucía en la Universidad de Granada, Granada.

Martínez Clares, P. (2000). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Murcia: Universidad de Murcia.

Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2001). Un modelo tecnológico de Orientación universitaria. En L. M. Villar (dir.), *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 95-128). Sevilla: Universidad de Sevilla, ICE.

Pantoja, A. (2002). *Por las sendas de la e-orientación*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE). Extraído el 23 de agosto de 2007, de <http://idd01zg6.eresmas.net/apantoja/recurso5.htm>.

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.

Repetto, E.; Rus, U. y Puig, J. (Eds.) (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Repetto, E. y Malik, B. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 362-372). Barcelona: Praxis.

Rodríguez Espinar, S.; Álvarez, M.; Echeverría, B., y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Sobrado, L.M.; Ceinos, M.C. y García, R. (2007, junio). *Internet como recurso orientador*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía en la Universidad de Granada, Granada.

Capítulo 9

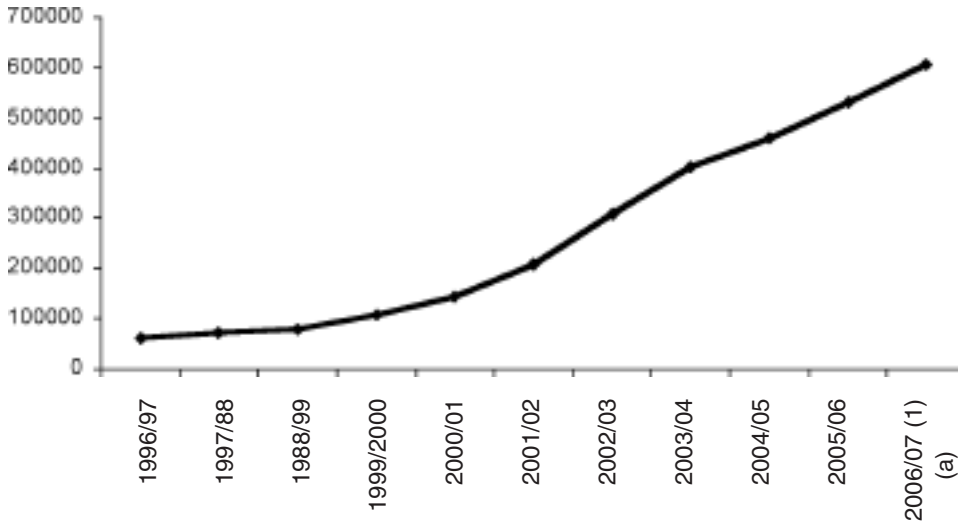
El enfoque intercultural en la Orientación

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA EDUCACION

La diversidad cultural ha sido un elemento definitorio de la sociedad española desde sus mismos orígenes, tanto por el legado árabe-musulmán y judío, como por la diversidad lingüística y cultural de las diferentes regiones que conforman el estado español y por la presencia de población gitana en el territorio desde hace más de cinco siglos. Sin embargo, sólo recientemente se ha prestado una atención especial a esta situación y se ha reflexionado sobre su influencia en la conformación del sistema educativo. El detonante ha sido el gran incremento de la población de origen extranjero en las escuelas.

Aunque no tanto como en otros países europeos, el volumen de alumnado extranjero en el sistema educativo español ha aumentado significativamente en la última década. Según los datos avanza de la Oficina de Planificación y Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia (2007), en el curso 2006/2007 ha habido un total de 608.040 alumnos y alumnas extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias. Si bien el porcentaje de alumnado extranjero respecto al total de la población escolarizada en las enseñanzas de régimen general no universitarias es de un 8,35%, el incremento de dicho alumnado en la última década es notable. El siguiente gráfico refleja dicha evolución (Gráfico 1):

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. AÑOS 1996-2007.



(1) Galicia y Navarra: No se incluye el alumnado extranjero de Primer ciclo de Educación Infantil, por no disponer de esta información.

(a) Datos avance

Fuente: CIDE (2007).

El sistema educativo español, como el del resto de los países de la Unión Europea, estaba preparado para atender a una población mucho más homogénea que la actual, por lo que los cambios en la población escolar han hecho que sea necesario arbitrar procesos de reforma educativa para adecuar las escuelas a la diversidad y a las demandas de una sociedad cada vez más multicultural. Estos procesos de reforma han afectado a la normativa nacional e internacional, así como a la práctica de la educación que asume, cada vez más, una perspectiva intercultural.

En este capítulo se comentará el marco normativo actual, los fundamentos teóricos de la educación intercultural y el papel de la orientación en la adopción del enfoque intercultural en educación.

1.1. Marco normativo

Tanto los gobiernos europeos como las organizaciones internacionales han visto la necesidad de establecer un marco normativo que sienta las bases sobre el modo de abordar la diversidad cultural desde la educación.

En la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2002) se afirma que “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (artículo 5) y, más adelante, se añade que los países miembros deben “alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes” (Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, párrafo 7). Si bien este documento no prescribe actuaciones concretas, trata de orientar a los Estados Miembros a la hora de generar políticas innovadoras adaptadas a sus contextos.

La Unión Europea se ha preocupado por la atención a la diversidad cultural en la educación desde hace más de cincuenta años. La cooperación en materia de educación entre países europeos se promovió ya en el marco de la Comunidad Económica Europea, desde la década de los 50. Uno de los primeros documentos relevantes en el ámbito de la escolarización del alumnado inmigrante fue la Directiva del Consejo relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes, aprobada en 1977. Desde entonces y hasta la actualidad, han sido varios los documentos promulgados en este sentido. Dos de los más recientes son el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la educación intercultural (1997) y la Declaración de los Ministros de Educación Europeos sobre educación intercultural (2003). En dichos documentos se pone de relieve la necesidad de promover el respeto a la diversidad cultural a través de la educación y se incide especialmente en la importancia de la adopción de la perspectiva intercultural en la formación del profesorado, la elaboración de material didáctico y el desarrollo del currículo.

El Tratado de Maastricht, que entró en vigor en 1993, establece una base legal para la política comunitaria y, si bien es cierto que los gobiernos nacionales no están obligados a cumplir las recomendaciones sobre educación dadas desde la Unión Europea, se espera una implicación en la adopción de las mismas. Uno de los medios para hacerlo es recoger las iniciativas internacionales en la legislación nacional.

De la documentación internacional, tanto europea como de las Naciones Unidas, se pueden extraer dos aspectos principales referidos a la diversidad cultural y la educación:

- El respeto a la identidad cultural de cada alumno o alumna, garantizando su derecho a una educación de calidad.
- La sensibilización de la comunidad educativa sobre el valor positivo de la diversidad cultural, la adecuación del currículo escolar y la preparación de los docentes para actuar en contextos en los que coexisten diferentes culturas.

Los dos aspectos señalados están recogidos en la legislación española en diferen-

tes documentos. El derecho a la educación de la población extranjera en las mismas condiciones que la española viene garantizado en la legislación sobre extranjería que, además, recoge en el artículo dedicado al derecho a la educación que “los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural” (Ley 8/2000, Art. 9). Por otro lado, respecto al segundo punto, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación incluye entre los fines del sistema educativo español “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (Art. 2g).

La aplicación de dicha normativa general al funcionamiento de los centros implica la puesta en marcha de una serie de medidas. Como se ha dicho, uno de los objetivos de este capítulo es identificar y reflexionar sobre las que están más relacionadas con la Orientación. Así, en el apartado 2 se analiza el papel del profesional de la orientación en la comunidad educativa para garantizar el respeto a la identidad cultural y la actitud positiva hacia la diversidad cultural en la escuela, desde el paradigma de la Educación Intercultural. Antes, se ha considerado conveniente hacer algunas aclaraciones terminológicas y resumir las diferentes respuestas sociales y educativas a la diversidad cultural.

1.2. Modelos de convivencia

El término multiculturalismo goza de gran popularidad en Estados Unidos, lo que ha llevado a utilizarlo con gran frecuencia en la literatura, alternándolo indistintamente con el de interculturalismo. Sin embargo, en Europa se ha matizado la diferencia entre los dos términos. Según el Comité de las Regiones de la Unión Europea:

El término *multicultural* denota de manera descriptiva la situación y simplemente indica la coexistencia de varias referencias culturales en un único país, mientras que el término *intercultural* posee una connotación que da a entender la interacción dinámica e intercambio cooperativo entre culturas debido a los movimientos migratorios, ya sea esta migración reciente o haya tenido lugar hace siglos. (Dictamen del Comité de las Regiones sobre la Educación Intercultural, 1997, Introducción).

La opción intercultural depende, por tanto, de una actitud favorable a la interacción, intercambio y cooperación entre las culturas, que no siempre se da. El ambiente social o educativo puede responder de diferentes formas al multiculturalismo. Carbonell (1997) explica la forma de adaptación de un nuevo grupo a la sociedad y cultura mayoritaria cruzando dos factores que considera clave: el mantenimiento de la identidad cultural de origen y el acceso a la cultura de la sociedad receptora (véase tabla 1).

TABLA 1. CONDICIONANTES CULTURALES DE LA INTEGRACIÓN.

| | | ¿Se facilita el mantenimiento de la identidad cultural de origen? | |
|---|----|---|-------------|
| | | Sí | No |
| ¿Se ofrece y transmite la cultura de la sociedad receptora? | Sí | Integración intercultural | Asimilación |
| | No | Segregación | Marginación |

Fuente: Carbonell (1997: 96; traducción CIDE).

Las relaciones entre el grupo cultural dominante y el minoritario pueden adoptar cuatro pautas diferentes:

- **Asimilación:** el objetivo es la homogeneización mediante la imposición de la cultura mayoritaria en detrimento de las demás. No se respeta la diversidad y se exige a las personas que están en minoría un gran esfuerzo de adaptación y la abdicación de su cultura de origen.
- **Segregación:** las culturas coexisten separadas, en núcleos cerrados, dando lugar a la formación de guetos o a fenómenos como el *apartheid*.
- **Marginación:** implica una pérdida de identidad cultural, las personas del grupo minoritario no adoptan la cultura mayoritaria y pierden, además, su cultura de origen.
- **Integración intercultural:** la diversidad se considera un valor en sí misma y se reconoce que todas las culturas tienen la misma importancia. Se fomenta el diálogo, el intercambio, la cooperación y la solidaridad.

La forma en que las sociedades, sus gobiernos y su ciudadanía, han manejado los condicionantes sociales de la integración ha dado lugar a los diferentes tipos de "adaptación" de los miembros de culturas minoritarias, que varían en el tiempo y el lugar, pero tienden a coexistir en el espacio europeo.

A grandes rasgos se pueden identificar dos grandes modelos de convivencia en los países de Occidente que se reconocen como multiculturales, el multiculturalista y el asimilacionista. Se describirán a continuación siguiendo a Besalú y Vila (2007).

El multiculturalismo da una mayor importancia al reconocimiento de la identidad propia y al derecho a la diferencia que a la cohesión social. Sin embargo, el asimilacionismo trata de garantizar por encima de todo la igualdad de todas las personas, real y jurídica, y estos derechos corresponden a los individuos, no a los grupos. Por tanto, al menos en el ámbito público, prioriza la cohesión de la sociedad por encima

de las diferencias personales, que se considera podrían poner en peligro la igualdad de los ciudadanos, la convivencia o la cohesión social.

En el ámbito educativo, el multiculturalismo propiciaría que cada comunidad o pueblo tuviera su propia escuela y proceso de transmisión cultural y, de este modo, favoreciera la construcción de una identidad personal, social y cultural clara y diferenciada de otras comunidades. La lógica multiculturalista se puede observar en España en aspectos como la oferta escolar diferenciada por motivos religiosos (escuelas confesionales y no confesionales), lingüísticos (castellano, catalán, euskera, gallego, inglés, etc.), según el sexo o por la oferta curricular complementaria o extraescolar.

Desde el asimilacionismo, se fomentaría una escuela y proceso de transmisión cultural únicos para todos los ciudadanos de un territorio. También esta lógica subyace a diferentes aspectos del sistema educativo en España, como el hecho de que el primer criterio de asignación de plazas en centro escolares sea el lugar de residencia, la neutralidad ideológica y religiosa de los centros educativos públicos o el establecimiento de unas enseñanzas comunes por parte del Estado.

Los modelos multiculturalista y asimilacionista se situarían en los extremos de un eje imaginario de posibilidades. Ambos, asumidos de forma radical, pueden generar efectos negativos. Por ejemplo, el multiculturalismo tiende a homogeneizar los grupos culturales sin tener en cuenta la variedad intrínseca de los mismos y a enfatizar sus diferencias respecto a otros grupos, con el riesgo de caer en estereotipos o etiquetas. De este modo genera fronteras artificiales entre las culturas que pueden alimentar la incomunicación y el miedo entre personas de diferentes comunidades. Por otro lado, al centrar la atención en las diferencias entre los grupos, se olvidan las diferencias dentro de cada grupo entre las personas que lo conforman y también el hecho de que cada individuo puede actuar y expresarse según los códigos culturales de su grupo de referencia principal o según otros elegidos libremente o surgidos de su historia personal. Según Abdallah-Preitceille (2006), el conocimiento abstracto y globalizador de las culturas elimina el (re)conocimiento del individuo. Así, se cuestiona la libertad de las personas, obligándolas a someterse al cuerpo de creencias y prácticas de una cultura o expulsándolas de la comunidad, si no lo hacen. La lógica multiculturalista puede generar, por tanto, segregación e injusticia que se pueden manifestar en la guetización, la fragmentación del espacio urbano o, en el ámbito educativo, en la creación de currículos paralelos dentro de la educación básica. Como bien explica Amin Maloof (1998), la concepción de la identidad como la pertenencia a una sola cosa, crea *identidades asesinas* que llevan a los seres humanos a adoptar actitudes parciales e intolerantes y pueden dar lugar a tensiones raciales, étnicas, religiosas o de otro tipo y a la violencia.

El asimilacionismo, por su parte, se fundamenta en la supremacía de una cultura determinada, la liberal, que se considera la mejor y más evolucionada. Partiendo de este supuesto es difícil el diálogo de igual para igual con personas de otras culturas, lo que puede llevar a evitar el contacto, a actuar desde la imposición o, en el mejor de los casos, a desarrollar una actitud tolerante. Por tanto, también el asimilacionismo puede dar lugar a la injusticia que se puede manifestar de forma más o menos contundente, desde la imposición de la cultura del grupo dominante o la prohibición de elementos culturales que se consideran perturbadores de la convivencia, hasta el genocidio cultural. En el ámbito educativo se observaría por ejemplo en la prohibición de usar la lengua propia, la invisibilidad total de la tradición, historia y patrimonio propios o, yendo hacia el extremo, la presentación del pueblo o cultura propios como primitivos e indeseables.

Besalú y Vila consideran que el multiculturalismo y el asimilacionismo son los dos modelos de gestión de la diversidad cultural que existen realmente en la teoría y en la práctica y que se han aplicado tanto en el ámbito político como en el educativo. En España predomina el modelo asimilacionista por razones de tradición, influencia y proximidad. La opción intercultural se situaría entre la multicultural y la asimilacionista, procurando evitar los efectos no deseados de una y de otra, y aunando los objetivos positivos que proponen: “el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales y las identidades en pie de igualdad; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y con un proyecto de futuro compartido: libertad e igualdad” (2007:34).

1.3. La educación intercultural

La perspectiva intercultural en la escuela adopta la forma de educación intercultural. Se han propuesto muchas definiciones de educación intercultural; quizá la más comprensiva sea la de Nieto (1992) que define la “educación multicultural” (término más extendido en Estados Unidos) de la siguiente forma:

Es un proceso de reforma escolar comprensiva y de educación básica y general para todos los estudiantes; supone un reto y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la escuela y en la sociedad; acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género, entre otros) que los estudiantes, sus comunidades y profesores representan. Impregna las estrategias, instrumentos, recursos y el currículo utilizado en las escuelas así como las interacciones entre profesores, estudiantes y padres, y la forma en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza/aprendizaje. Utiliza la pedagogía crítica como filosofía subyacente y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como bases para el cambio social. La educación multicultural

aspira a representar los principios democráticos de justicia social (Nieto, 1992:305; traducción CIDE).

La educación intercultural se concibe, por tanto, como un proceso a largo plazo, un movimiento de reforma, que va impregnando la organización y las políticas del centro educativo, las relaciones entre sus miembros y los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muñoz Sedano (2002:52) propone una definición más específica y centrada en el aspecto cultural de la diversidad, a saber, “la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos”. A su vez Carbonell (2000:90-94), no sin cierto humor, recoge en un Decálogo lo que considera debieran ser las características de la Educación Intercultural:

1. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.
2. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.
3. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.
4. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.
5. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.
6. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.
7. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.
8. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.
9. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.
10. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

En definitiva, la perspectiva intercultural implica una actitud de apertura a las culturas y a las lenguas en los diferentes ámbitos de la educación y una actitud crítica hacia los prejuicios propios y hacia los de la sociedad respecto al otro diferente, con el objetivo de participar en la creación de una escuela y una sociedad cada vez más igualitarias, cooperantes y dialogantes.

2. LA ORIENTACIÓN EN AMBIENTES MULTICULTURALES

La llamada orientación multicultural nació en Estados Unidos de América a mediados del siglo XX y, en su origen, tenía un marcado carácter asimilacionista, dominado por la cultura blanca americana. A esta tendencia le siguieron los modelos multiculturales, lo que se reflejó en la proliferación de investigaciones sobre la orientación en grupos culturales específicos. En la actualidad se están revisando las teorías, técnicas y estrategias de la orientación y se reflexiona sobre qué aspectos nuevos puede aportar la perspectiva intercultural (Repetto, 2001). Como se ha comentado anteriormente, el enfoque multicultural aboga por el respeto y valoración positiva de las diferentes culturas pero el enfoque intercultural va más allá, incidiendo sobre el valor del intercambio y del diálogo entre las mismas.

2.1. Las funciones del profesional de la orientación desde la perspectiva de la educación intercultural

La orientadora o el orientador puede desempeñar un papel fundamental en el fomento de un clima intercultural en el centro educativo, tanto desarrollando acciones formativas para el profesorado como a través del programa de orientación educativa dirigido al alumnado y desarrollado en colaboración con los docentes. Por lo que se refiere al programa de orientación, Herring (1997) propone algunas acciones concretas:

- Procurar interpretar correctamente, teniendo en cuenta los aspectos culturales, los comportamientos de cada alumno o alumna y reconocer sus sentimientos ante diversas situaciones.
- Conocer las costumbres, creencias y valores de los alumnos y alumnas de la clase aprovechando la información que puede aportar el propio alumnado y sus familias. Utilizar los datos como recurso didáctico proponiendo actividades de análisis de las diferentes tradiciones sobre un mismo tema, las semejanzas y puntos en común, las diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho, el origen y significado de los días festivos, etc.
- Realizar actividades de identificación de estereotipos y de mensajes racistas y sexistas en materiales escolares o medios de comunicación.
- Participar en la elaboración de un curriculum intercultural.

El autor propone además otras acciones de carácter general que también contribuyen a la educación intercultural, como las dirigidas al fomento de la cooperación y del aprendizaje significativo, la adaptación de las metodologías a los estilos de apren-

dizaje y la enseñanza explícita de las normas básicas de funcionamiento del centro, sin presuponer que todo el alumnado las conoce.

A estas actividades se pueden añadir algunas de las recomendaciones sobre estrategias de sensibilización ante la diversidad cultural dirigidas a estudiantes, familias, profesorado y comunidad, propuestas por la Asociación Americana de Orientadores y recogidas por Sanz (2001:252-253):

- Realizar autoexámenes de los valores, actitudes y creencias personales hacia la diversidad cultural.
- Mantener el conocimiento de los conceptos y técnicas adecuadas mediante una biblioteca actualizada sobre información cultural.
- Fomentar el interés del alumnado de diversas culturas hacia aquellas carreras que les han sido tradicionalmente vetadas.
- Ofertar seminarios de formación educativa al profesorado y a las familias en reuniones comunitarias.
- Proporcionar un listado de recursos de servicios de apoyo educativos y comunitarios para satisfacer las necesidades culturales y socioeconómicas del alumnado y sus familias.
- Realizar experiencias con grupos reducidos de estudiantes para mejorar la autoestima y la propia conciencia cultural.
- Llevar a cabo actividades en la clase que fomenten la aceptación y el reconocimiento de las diversidades culturales.
- Trabajar con la comunidad en la identificación de las diversidades culturales e intervenir en el diseño de programas comunitarios que fomenten la aceptación del hecho cultural por parte de la población en general.

Por otro lado, los orientadores deben prestar su colaboración para conseguir que la estructura y las políticas del centro educativo se impregnen de los valores de la interculturalidad. En este sentido, estos profesionales pueden guiarse por modelos globales, como el Plan Integral de Formación y Dinamización hacia la Escuela Intercultural e Inclusiva (PIFDEI) propuesto por Essomba (2006) y dirigido a la dinamización del claustro y la comunidad educativa.

Otra opción es aplicar acciones concretas. Para ello puede resultar conveniente seguir las recomendaciones de la Asociación Americana de Orientadores que, además de las actividades comentadas más arriba, sugiere, por ejemplo, fomentar la implicación de las familias (de diversas culturas) en la vida del centro, ofreciéndoles seminarios informativos sobre la política educativa del mismo e invitándoles a participar en proyectos escolares. Menciona también que el orientador o la orientadora necesitará coordinarse con los servicios de enlace (de traducción, de mediación,

servicios sociales) que favorecen la comunicación entre personas con diferentes lenguas y culturas de origen. Además, recomienda al profesional de la orientación colaborar con los departamentos didácticos para vigilar que los materiales de clase no contengan información cultural sesgada. Otro aspecto muy importante en que pueden implicarse los profesionales de la orientación, es la formación del profesorado sobre aspectos relacionados con la educación intercultural.

El Consejo Europeo (2007:C300/09), sostiene que la educación del profesorado y el apoyo que reciba en su desarrollo profesional debe fomentar la adquisición de competencias que le capaciten para “enseñar de modo eficaz en clases heterogéneas con alumnos de distinta procedencia social y cultural”. Gay (1986; citado por Alcalá del Olmo, 2004) propone un modelo teórico de formación intercultural del profesorado según el cual la formación debe abordar en primer lugar una explicación teórica sobre la Educación Intercultural y una aclaración de la terminología empleada (cultura, identidad cultural, etnia, xenofobia, etc.). En segundo lugar, conviene tratar el compromiso de los docentes con la filosofía de la Educación Intercultural, a través del análisis de valores, creencias y supuestos, que fomente una actitud positiva hacia la diversidad cultural y que favorezca la valoración de la escuela como lugar privilegiado para fomentar la igualdad de oportunidades de personas de grupos minoritarios. En tercer lugar, es importante preparar a los docentes para educar a todos los alumnos y alumnas en el conocimiento, respeto y apertura en relación a grupos diferentes. Por último, la formación debe incidir en la adquisición de competencias pedagógicas dirigidas a:

- Manejar estrategias educativas interculturales para intervenir en la práctica. En la formación, este objetivo se puede lograr realizando, por ejemplo, prácticas supervisadas o sesiones de observación.
- Disponer de estrategias metodológicas para adaptar la enseñanza a las diferencias culturales del alumnado.
- Diagnosticar las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas y evaluar su desempeño escolar de forma diferenciada.
- Valorar de forma crítica los libros de texto y demás materiales desde la perspectiva de la Educación Intercultural.
- Establecer relaciones positivas con todo el alumnado y, en concreto, con el que pertenece a minorías, y con sus familias.

Como puede apreciarse, el conjunto de funciones de la orientación recogidas anteriormente responde a una concepción de la orientación desde el enfoque intercultural. Las funciones son múltiples, van dirigidas a todos los participantes de la vida escolar y, más allá, a la comunidad en la que se ubica el centro. Abarcan los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización y políticas del

centro. Una de estas funciones es la participación en la elaboración de un currículum intercultural que, por su importancia y especificidad, se desarrolla en el apartado siguiente.

2.2. El currículum intercultural

El diseño de un proyecto curricular intercultural debe tener como fin fomentar el conocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural, la defensa de la igualdad de derechos, libertades y oportunidades para todas las personas, y la oposición a cualquier tipo de discriminación. En este apartado, se abordará el desarrollo del currículo intercultural desde dos perspectivas complementarias: cómo se plasma en los documentos principales de los centros educativos y qué factores hay que valorar a la hora de desarrollar los contenidos y la metodología.

2.2.1. La perspectiva intercultural en el Proyecto Educativo de Centro y en los proyectos curriculares

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece que “los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión” y, por tanto, de “autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (Título V, Capítulo II, art. 120). El proyecto educativo del centro “recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas” (Título V, Capítulo II, art. 121).

El Proyecto Educativo de Centro es, por tanto, el documento donde se recogen las opciones ideológicas del centro y se reflexiona sobre la actividad educativa teniendo en cuenta el contexto social en el que se encuentra la escuela. Se constituye como un marco común de referencia para toda la comunidad educativa. Los proyectos curriculares, incluidos en el Proyecto Educativo, desarrollan el currículo escolar, es decir, recogen “todo lo que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprendizaje, determinando los objetivos y proponiendo un plan de acción para conseguirlos” (Mallart *et al.*, 1996).

Aguado (2005) defiende que el Proyecto Educativo de Centro y los proyectos curriculares deben reflejar los objetivos de la educación intercultural y ofrece algunas orientaciones en este sentido:

Proyecto Educativo de Centro (PEC)

- En primer lugar, se recomienda describir las características socioculturales del centro, entendidas de forma amplia (nacionalidad, idioma, color de la piel, estilos comunicacionales, expectativas, creencias, formas de vida, escolaridad previa...) mediante datos estadísticos oficiales y observación directa. El objetivo es obtener información sobre la diversidad cultural del alumnado, las familias y la comunidad de referencia, que ayude a poner en práctica una enseñanza eficaz para cada alumno y alumna, independientemente de su grupo cultural de referencia.
- A continuación, se propone incluir una reflexión sobre cómo se entiende la diversidad en el centro: grado de conciencia de las identidades culturales, grado de presencia de las mismas, conocimiento y valoración de la diversidad cultural, situaciones de discriminación y conflicto... La reflexión sobre los valores del centro, como la cooperación, la solidaridad, la justicia social, etc., permitirá generar actuaciones que favorezcan estos valores.
- Un presupuesto básico de toda acción educativa será el discurso democrático y la igualdad de oportunidades para todos.
- El paso siguiente es formular los objetivos según el contexto y valores descritos. Tomando como referencia el enfoque intercultural, habrá objetivos relacionados con la facilitación de instrumentos de análisis, valoración y crítica de la realidad social; la capacidad de combatir prejuicios; la generación de estrategias de construcción del conocimiento e intercambio cultural; la promoción de la formación del profesorado mediante la elaboración de proyectos curriculares; o la coordinación de la actividad del centro en proyectos globales (con asociaciones y colectivos, visitas, actividades extra, programas institucionales).
- Finalmente, conviene proponer medidas organizativas para facilitar la consecución de los objetivos, que se llevarán a la práctica tanto en contextos formales como informales: en el consejo escolar, asociaciones de madres y padres, comisiones pedagógicas, claustro de profesores o reuniones informales.

Proyectos Curriculares

- Es conveniente revisar los objetivos curriculares desde la perspectiva intercultural.
- Se propone que la selección de contenidos y niveles de integración curricular se ajusten a los principios de la educación intercultural. Banks (2002) considera que los contenidos deben ir introduciéndose en cuatro etapas progresivas:

- Nivel 1: Introducción de elementos específicos de otras culturas de forma parcial y aislada.
 - Nivel 2: Utilización de temas, conceptos y perspectivas de diferentes grupos culturales, sin modificar la estructura curricular.
 - Nivel 3: Modificación del currículo presentando los conceptos, temas y hechos desde la perspectiva de los diferentes grupos culturales.
 - Nivel 4: Fomento de la acción social por parte de los estudiantes, que deben participar en la toma de decisiones y adopción de medidas relativas a temas sociales.
- Se recomienda que la metodología vaya dirigida a eliminar prejuicios y tópicos sobre lo desconocido, desarrollar actividades de exploración y descubrimiento, planificación y reflexión, fomentar la cooperación, partir de los conocimientos previos del alumno o alumna, facilitar un enfoque global e interdisciplinar, centrar la enseñanza en el alumnado, permitir una planificación flexible y abierta y promover la participación de toda la comunidad educativa.

Una vez considerados los contenidos y metodología curriculares que pueden fomentar la educación intercultural, el siguiente paso es proponer medidas concretas que lo hagan operativo y, para ello, conviene tener en cuenta los factores que se analizan en el siguiente apartado.

2.2.2. El desarrollo del currículo intercultural

Para poner en práctica un currículo intercultural es preciso considerar algunos factores básicos: los objetivos generales de una educación intercultural, las dimensiones en que se hace presente la diversidad y los niveles de complejidad de la educación intercultural (Essomba, 2006). Se desarrollan a continuación:

- Los objetivos propuestos para una educación intercultural son respetar la diversidad cultural, luchar por la igualdad social y combatir la discriminación. Hacen referencia a la propia definición de educación intercultural abordada en el primer apartado de este capítulo, y deben ser coherentes con los valores y la filosofía del centro definidos en el Proyecto Educativo.
- Las dimensiones recogen aquellos aspectos de la sociedad actual que hacen necesario y dan sentido al enfoque intercultural en la educación y que, por tanto, deben ser abordados en la escuela. Si bien a menudo se alude a los recientes fenómenos migratorios como el punto de inflexión que ha dado paso al surgimiento de una sociedad multicultural, la diversidad cultural ha sido siempre una de las características propias de la población española, como ya se ha comentado. Por

otro lado, la incorporación de España a la Unión Europea en 1986 y la trayectoria de esta organización internacional, así como sus sucesivas ampliaciones, ha dado lugar a un rico espacio de intercambio cultural y ha planteado el reto de comprender y analizar a la sociedad española en el marco de la sociedad europea. Más allá de las fronteras europeas, también el diálogo con el resto del mundo y con las culturas más distantes geográficamente se ha hecho posible y accesible a un número creciente de individuos gracias a los enormes avances tecnológicos en la distribución de la información, en las comunicaciones y en los transportes.

- Los niveles de complejidad (el conocimiento y descubrimiento del otro, el reconocimiento y vínculo con el otro y la gestión de la convivencia con el otro), se pueden identificar con los componentes cognitivo, afectivo y social de la educación intercultural. En el centro escolar deben proponerse actividades que exploren las formas en que grupos culturales diferentes interpretan la vida, desarrollando la empatía y una actitud abierta y favorable a la interculturalidad, y debe fomentarse el desarrollo de estrategias personales y colectivas que favorezcan una buena convivencia en el centro, basada en la cohesión y el respeto.

En la tabla 2 se esquematizan los tres factores descritos.

TABLA 2. OBJETIVOS, DIMENSIONES Y NIVELES DE COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

| | |
|------------------------|--|
| Objetivos | Respetar la diversidad cultural. Luchar por la igualdad social. Combatir la discriminación. |
| Dimensiones | Internacionalización de las relaciones gracias a los transportes, las comunicaciones y la rápida circulación de la información. Integración europea. Realidad compleja del Estado español: por un lado, está pendiente la plena inclusión del pueblo gitano y, por otro, se plantean cuestiones relativas a la identidad en diferentes territorios del Estado (Cataluña, País Vasco o Galicia), el papel de la lengua propia o sus relaciones con el resto de los pueblos de España. Presencia de ciudadanía de origen inmigrado. |
| Niveles de complejidad | Conocimiento y descubrimiento del otro. Reconocimiento y vínculo con el otro. Gestión de la convivencia con el otro. |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Essomba (2006).

En definitiva, el currículo intercultural busca la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con los objetivos de la educación intercultural y los concreta en las diferentes dimensiones que nutren la diversidad cultural, abordando los conocimientos, los valores y los comportamientos de las personas y los grupos.

La forma de plasmar estas orientaciones más bien teóricas variará según las áreas del currículum que se deseen trabajar. Besalú y Vila (2007) reflexionan sobre ideas, iniciativas y materiales desarrollados para el área de las ciencias sociales y para el de las matemáticas. Además, resumen un documento realizado por un grupo de trabajo impulsado por la Consejería de Educación del Gobierno de Cataluña en el año 2006, que trata de definir los contenidos fundamentales de un currículum intercultural en las etapas educativas obligatorias. Proponen un listado de temas clave entre los que se incluyen: las necesidades básicas de los seres humanos (alimentación, vivienda, vestido, salud y sexualidad); la diversidad humana (diferencias individuales, diversidad de sexo y género, diversidad de edad y grupos humanos); el consumo; mitos, tradiciones y religiones; y los movimientos de población (proceso de hominización, evolución humana a lo largo de la historia, movimientos de población y mundo actual). Este documento, centrado en los aspectos cognitivos del currículum intercultural, más que una propuesta cerrada, se plantea como un proyecto a debatir, ampliar y mejorar.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que la evaluación del aprendizaje debe también plantearse desde la perspectiva intercultural. Los instrumentos de evaluación utilizados y su forma de aplicación no suelen tener en cuenta la clase o cultura de origen, introduciendo un sesgo racista más o menos evidente (Aguado, 2005). Normalmente evalúan exclusivamente los productos del aprendizaje pero no los procesos, por lo que no ayudan a una adecuada planificación de las estrategias de enseñanza, ni responden a las necesidades educativas reales.

Las prácticas de diagnóstico y evaluación deberían tener en cuenta variables que se ha comprobado que son importantes en el éxito escolar: autoconcepto positivo individual y de su grupo cultural, comprensión y capacidad de afrontar actitudes racistas, autovaloración realista (ser conscientes de sus capacidades y limitaciones), control percibido sobre su vida y motivación para alcanzar metas a largo plazo, familia con altas expectativas, sentido de pertenencia al grupo, pensamiento crítico, vinculación a la comunidad de origen, participación en actividades extraescolares, experiencia de liderazgo, y conocimientos e intereses variados, no sólo académicos (Rosenthal y Jakobson, 1968; Nieto, 1992; citados en Aguado, 2005).

El desafío que se presenta es el de proponer procedimientos de diagnóstico y evaluación comprensivos que valoren la evolución académica del alumnado teniendo en cuenta las características individuales que se asocian al éxito escolar. En palabras

de Besalú y Vila (2007:182), la evaluación no deja de ser un juicio sobre el desempeño de los alumnos y alumnas, pero debe ser también “un esfuerzo de comprensión y de diálogo, para conocer sus dificultades y sus potencialidades, para estimularles, corregirles y ayudarles, y de mejora, para poder regular con eficacia nuestro trabajo como docentes”, por lo que evidentemente debe tener en cuenta las características culturales del alumnado.

3. LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN

La competencia intercultural se define como el conjunto de habilidades cognitivas (conciencia intercultural), afectivas (sensibilidad intercultural) y prácticas (destreza social) necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio multicultural (Álvarez *et al.*, 2005). Esta competencia adquiere una gran relevancia para aquellos profesionales que trabajan en contextos socioeducativos multiculturales, ya que les permitirá desempeñar con éxito su labor. Puesto que las escuelas son, cada vez más, contextos multiculturales, también los orientadores y las orientadoras deben formarse en el campo intercultural.

Diferentes asociaciones dedicadas a la orientación han elaborado documentos sobre las competencias que deben caracterizar a los y las profesionales, incluyendo algunas específicamente relacionadas con el buen desempeño de la profesión en contextos multiculturales. La Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (2003:1) incluye entre las competencias centrales de las orientadoras y los orientadores, independientemente de su campo específico de acción: (1) “apreciar y atender las diferencias culturales de los clientes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas” y (2) “sensibilidad social e intercultural”.

La Asociación Americana de Orientadores (*American School Counselor Association, ASCA*) detalla un poco más dichas competencias. En sus Normas Éticas para Asesores Escolares (versión en español del original en inglés *Ethical Standards for Schools Counselors*) se dedica un apartado a la diversidad (ASCA, 2004, sección E.2), en el que se considera que el buen profesional de la orientación:

- Extiende y desarrolla conciencia de sus propias actitudes y creencias que afectan valores y predisposiciones culturales y procura alcanzar competencia cultural.
- Posee conocimientos y comprensión de la forma en que la opresión, el racismo y los estereotipos lo afectan personalmente y profesionalmente.
- Adquiere experiencias educacionales, de consulta y de preparación para sensibilizarse en cuanto a conocimientos, habilidades y eficacia al trabajar con distintos

colectivos: estatus étnico/racial, estatus migratorio, tipo de familia, identidad religiosa/espiritual, apariencia [...].

Estas tres características del buen profesional están muy relacionadas con los tres grupos de habilidades en que se pueden clasificar las competencias interculturales: procesos afectivos o sensibilidad intercultural, procesos cognitivos o conciencia intercultural y procesos conductuales o destreza social. Se describirán a continuación siguiendo a Besalú y Vila (2007).

La sensibilidad intercultural implica la reflexión sobre las creencias y actitudes propias e incluye las siguientes dimensiones: autoestima, capacidad para regular el propio comportamiento en función del contexto, apertura mental o capacidad para expresarse libremente y aceptar otros puntos de vista, empatía, implicación en la interacción y suspensión de juicio (escucha activa, sincera y sin prejuicios).

La conciencia intercultural se ocupa del conocimiento que tienen los profesionales de la orientación sobre su propia forma de ver el mundo, sobre las culturas de los individuos y grupos con los que trabajan y sobre los factores sociopolíticos implicados. Supone la comprensión y reflexión sobre la propia cultura y el acercamiento al pluralismo cultural que hay en el mundo y en los contextos más próximos: el reconocimiento del valor, eficacia y funcionalidad que tiene o ha tenido toda producción cultural, la comprensión de que no es posible establecer límites fijos entre religiones, costumbres, lenguas, tradiciones, etc., el conocimiento de la diversidad interna inherente a todo grupo o sociedad y los conocimientos sobre los demás, en el presente y en el pasado, sobre sus relaciones sociales, sus relaciones con el mundo físico y sus instituciones.

La destreza social se refiere a las habilidades y estrategias necesarias para atender a una población culturalmente diversa. En este sentido, adquieren gran importancia las habilidades de comunicación verbal y no verbal y, en general, las habilidades sociales.

Sue, Arredondo y McDavis (1992) diseñaron una matriz de habilidades interculturales del profesional del *counseling* (asesoramiento psicológico) que se comentan a continuación por su aplicabilidad al campo de la orientación (en inglés, *school counseling*). Los autores cruzaron tres dimensiones (actitudes y creencias, conocimientos y habilidades) con las tres características comentadas anteriormente, definidas de la siguiente forma: (1) La conciencia de la orientadora o del orientador acerca de sus propios valores y sesgos culturales; (2) La comprensión de la visión del mundo del cliente culturalmente distinto; y (3) La disponibilidad de estrategias y técnicas de intervención adecuadas. El cruce de las tres dimensiones y las tres características da lugar a nueve áreas de competencias del profesional de la orientación, que se resumen en la tabla 3.

TABLA 3. COMPETENCIAS EN ORIENTACIÓN INTERCULTURAL.

| Conciencia del orientador o la orientadora de sus propios valores y sesgos culturales | |
|--|--|
| Actitudes y creencias | <p>Valorar y respetar las diferencias.</p> <p>Tener conciencia de los valores y sesgos culturales propios y de su influencia en los procesos psicológicos.</p> <p>Reconocer los límites de las propias competencias y habilidades.</p> <p>Encontrarse cómodo ante las diferencias entre la cultura propia y las culturas de los demás.</p> |
| Conocimiento | <p>Tener conocimientos sobre la herencia cultural propia y sobre cómo afecta a su definición de normalidad y al proceso de orientación.</p> <p>Comprender cómo el racismo, la discriminación y los estereotipos le afectan a nivel personal y laboral.</p> <p>Conocer el impacto social que se tiene sobre los demás. Usar diferentes estilos de comunicación, valorando su impacto en el proceso de orientación con diferentes grupos culturales.</p> |
| Habilidades | <p>Implicarse en la búsqueda de recursos y formación para mejorar la eficacia en su trabajo.</p> <p>Esforzarse de forma constante por conocerse mejor a sí mismo como ser cultural.</p> |
| Conciencia de la orientadora o el orientador de la visión del mundo del cliente | |
| Actitudes y creencias | <p>No establecer juicios de valor sobre otras culturas.</p> <p>Ser consciente de los estereotipos y prejuicios que se pueden tener hacia otros grupos culturales.</p> |
| Conocimiento | <p>Tener información específica sobre los grupos culturales con los que se está trabajando (experiencias vitales, antecedentes históricos, herencia cultural).</p> <p>Comprender cómo puede afectar la cultura a la formación de la personalidad, a las elecciones vocacionales, a la manifestación de los trastornos psicológicos, a los comportamientos de búsqueda de ayuda y a la conveniencia o no de diferentes enfoques de la orientación.</p> <p>Conocer y comprender los factores sociopolíticos que afectan a las minorías culturales.</p> |
| Habilidades | <p>Mantenerse actualizado respecto a la investigación sobre salud mental y factores culturales asociados. Buscar experiencias educativas que aumenten los conocimientos y habilidades interculturales.</p> <p>Relacionarse con individuos de otras culturas fuera del entorno de la orientación (eventos comunitarios, asociaciones de vecinos, amistades, etc.).</p> |

| Estrategias de intervención culturalmente apropiadas | |
|---|--|
| Actitudes y creencias | <p>Respetar la religión y creencias espirituales de los clientes.</p> <p>Respetar los procedimientos de ayuda originarios de la cultura de cada individuo y las redes de ayuda de las comunidades minoritarias.</p> <p>Valorar el bilingüismo.</p> |
| Conocimiento | <p>Conocer las características de la orientación y las estrategias de intervención y de qué forma podrían entrar en conflicto con los valores culturales de grupos minoritarios.</p> <p>Ser conscientes de las barreras institucionales que dificultan el acceso de las minorías a los servicios de salud mental.</p> <p>Conocer los sesgos potenciales de los instrumentos de evaluación y usar procedimientos e interpretar los resultados teniendo en cuenta las características culturales y lingüísticas de los clientes.</p> <p>Conocer las estructuras, jerarquías, valores y creencias familiares de las minorías, así como las características y recursos de la comunidad.</p> <p>Ser conscientes de las prácticas discriminatorias a nivel social y comunitario y de sus efectos sobre el bienestar psicológico de la población.</p> |
| Habilidades | <p>Emplear respuestas de ayuda verbales y no verbales variadas, de forma apropiada.</p> <p>Ejercer habilidades de intervención institucional.</p> <p>No mostrar aversión a establecer relaciones de consulta con líderes religiosos o espirituales cuando se considere apropiado.</p> <p>Interactuar en el lenguaje del cliente y, cuando no sea posible, derivar a otro profesional o utilizar servicios de traducción adecuados.</p> <p>Tener formación y experiencia en el uso de instrumentos de evaluación, conociendo sus limitaciones culturales.</p> <p>Implicarse en la eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias. Conocer los contextos sociopolíticos y desarrollar la sensibilidad ante temas como la opresión, el sexismo, el elitismo y el racismo.</p> <p>Educar a los clientes en los procesos de intervención psicológica: metas, expectativas, derechos legales, tendencias teóricas del profesional.</p> |

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Sue *et al.* (1992).

La lectura de la tabla anterior pone de manifiesto que la distinción entre creencias y actitudes, conocimientos y habilidades es útil, pero tiene un carácter un tanto artificial por la continua interacción en que se encuentran estas dimensiones. La conciencia del orientador u orientadora sobre sus propios valores, sobre los valores y forma de ver el mundo del otro, y sus habilidades a la hora de intervenir también son interdependientes. Precisamente porque el ser humano es complejo y difícil de compartimentar, este tipo de clasificaciones tiene mérito, pero debe abordarse siempre

con cautela. Vázquez (2005) habla del riesgo de la cosificación de la competencia intercultural que puede quedar reducida a un listado de actitudes, conocimientos y habilidades, olvidando el carácter dinámico e interactivo de la acción intercultural. Esta idea no pone en duda la necesidad de desarrollar programas de formación para profesionales que trabajan en contextos de diversidad cultural, pero habrá que tener en cuenta que el entrenamiento en los distintos componentes de la competencia intercultural no lleva a una adquisición automática de la misma. Es el aprendizaje y la reflexión continua (formación continua) sobre las propias experiencias profesionales lo que permite un perfeccionamiento progresivo de la competencia intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006, marzo). *L'intercultural comme paradigme pour penser le divers*. Comunicación presentada en el Congreso internacional: Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar, Madrid, España.
- Aguado, T. (2005). La escuela intercultural. En B. Malik y M. Herraz (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 135-150). Málaga: Aljibe.
- Alcalá del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Álvarez, B.; Ballesteros, B.; Beltrán, S. y Pérez, J.C. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural. En B. Malik y M. Herraz (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 201-241). Málaga: Aljibe.
- Asociación Americana de Orientadores/as (2004). Normas Éticas para Asesores Escolares [versión electrónica]. Extraído el 18 de septiembre de 2007, de <http://www.schoolcounselor.org/files/ethical%20standds%20in%20spanish.pdf>.
- Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (2003). Competencias internacionales para los profesionales de la orientación y la educación [versión electrónica]. Extraído el 07 de diciembre de 2007, de <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDru.doc>.
- Banks, J. (2002). Multicultural education: historical development, dimensions and practice. En J. Banks y C. McGee Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: MEC-Catarata.

- Carbonell, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola*. Barcelona: Alta Fulla.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)* [versión electrónica]. Extraído el 05 de septiembre de 2007, de <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub04>.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Gay, G. (1986). Multicultural teacher education. En J. A. Banks, *Multicultural education in western societies* (pp. 15-36). London: Holt Rinehart and Winston.
- Herring, R. (1997). *Multicultural Counseling in Schools: A Synergetic Approach*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Maalouf, A. (2007). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Mallart, J., Alaña, J. y Bisquerra, R. (1996). Diseño curricular y acción tutorial. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis.
- Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. En A. C. del Canto; R. Cleminson; A. Gordo López, y A. Muñoz Sedano (coords.), *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa* (pp. 47-53). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Nueva York: Longman.
- Oficina de Planificación y Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2006-2007* [versión electrónica]. Extraído el 05 de septiembre de 2007, de <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso06-07/avances.html>
- Repetto, E. (2001, septiembre). *La orientación intercultural: problemas y perspectivas*. Comunicación presentada en el Congreso internacional Pedagogía de la diversidad: creando una cultura de paz, Madrid, UNED [versión electrónica]. Extraído el 10 de septiembre de 2007, de <http://www.uv.es/soespe/Paz-Repetto.htm>.
- Rosenthal, R. y Jakobson, W. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teachers expectations and pupils intellectual performance*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

- Sue, D.; Arredondo, P. y McDavis, R. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: a call to the profession. *Journal of counseling & development*, 70, 477-486.
- Vázquez, O. (2005). La competencia intercultural y las habilidades de intervención en mediación social intercultural. En J. L. Malagón y J. L. Sarasola (coords), *Manual de atención social al inmigrante* (pp. 107-125). Córdoba: Almuzara.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Consejo Europeo (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (Diario Oficial de la Unión Europea 2007/C 300/07 de 12/12/2007).
- Declaración de los Ministros de Educación Europeos sobre educación intercultural en el nuevo contexto europeo (Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, Atenas, 2003).
- Dictamen del Comité de las Regiones 97/C 215/04, de 12 de marzo de 1997, sobre la "La educación intercultural" (DOCE nº C215 de 16/07/1997).
- Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (Diario Oficial L 199 de 06/08/1977).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE 23-12-2000).
- Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht) de 7 de febrero de 1992 (Diario Oficial C 191 de 29/07/1992) (Entrada en vigor el 1/11/1993).
- UNESCO (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Resolución adoptada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, de 2 de noviembre de 2001 [versión electrónica]. Extraído el 03 de septiembre de 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>.

Capítulo 10

Formación, competencias, ética profesional y código deontológico de los profesionales de la Orientación

1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

1.1. Dificultades e iniciativas para delimitar un perfil profesional de los orientadores y orientadoras

No es fácil establecer cuál ha de ser la formación de los profesionales de la orientación ni cuáles son las competencias necesarias para el desempeño de este rol. Desde la LOGSE, los orientadores y orientadoras pasan a considerarse agentes de cambio en el sistema educativo, lo que les supone una constante evolución profesional en su propia forma de conocer, de intervenir o de relacionarse. Este dinamismo inherente a la profesión, paralelo a los grandes cambios sociales que se están produciendo, ha encontrado tradicionalmente tres dificultades para implementarse:

- Las que se derivaban de una formación inicial enfocada en gran medida hacia una intervención psicopedagógica de corte remedial.

- Las que provenían del mismo sistema educativo, en el que algunos autores señalaban la convivencia de dos modelos educativos (Yus, 1998).
- Las que eran consecuencia de los diferentes perfiles profesionales requeridos para desempeñar el rol de orientador u orientadora: psicólogos, pedagogos y psicopedagogos (Fernández Sierra y Carrión Martínez, 1998).

En la actualidad, una de las mayores dificultades para el correcto desempeño de esta profesión es la falta de definición unánime de un perfil profesional y la asignación a estos profesionales de un ingente número de funciones (Luque Lozano, 2005).

En primer lugar, los profesionales de la Orientación, reciben, según algunos autores, un gran porcentaje de formación que si bien les capacita a nivel técnico, no siempre les prepara para iniciar procesos dinámicos que contribuyan a cambiar la misma realidad educativa (Fernández Sierra y Carrión Martínez, 1998). En muchos casos la formación y demandas de intervención se enfocan a la resolución de problemas o dificultades inmediatas, con lo que a largo plazo no se da una respuesta a las necesidades sociales y del mismo sistema educativo.

En la actualidad, esta inquietud por una formación más acorde con las demandas sociales, está cuajando en numerosos estudios de diferente amplitud geográfica. En ellos, se exploran las necesidades de formación que demandan con más frecuencia los profesionales de la orientación, de acuerdo con competencias profesionales que se perciben como necesarias tras un análisis de contexto. Las aportaciones –que se analizan más adelante– resultan muy interesantes para delimitar el perfil profesional de los orientadores y orientadoras y sirven como pauta para la evaluación de la formación inicial y permanente que reciben.

Con respecto a los modelos o tendencias que subyacen a la práctica orientadora, para Fernández Sierra (1998), los planteamientos formativos tradicionales conducían en gran medida a modelos de intervención que primaban la acción directa y remedial centrada en el alumnado con dificultades.

Actualmente, en los centros educativos se siguen demandando actuaciones de este tipo a sus orientadores y orientadoras: éstos deben mantenerse en el difícil equilibrio que supone hacer frente a las demandas inmediatas del sistema trabajando al tiempo en la construcción de un modelo más flexible, sensible a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, dirigido a la formación de todos los actores educativos, y que en definitiva, abarque las necesidades de la comunidad educativa.

Por último, no hay que olvidar que la diferente procedencia formativa de los profesionales que en última instancia van a dedicarse a la Orientación, no deja de ser una dificultad a la hora de unificar cuáles han de ser los requisitos de formación y las destrezas que deben incorporar en su desempeño profesional. La desigual andadura histórica de la Psicología y la Pedagogía y su creciente especialización, distanciaron

ambas disciplinas de tal forma que su acercamiento a la Orientación es hoy claramente diferente. Con la pretensión de encontrar un cauce común nace la titulación de Psicopedagogía, pero este intento de sistematización no ha estado exento de polémica. De hecho, algunos autores y autoras son especialmente críticos con el plan de estudios de esta titulación, considerando que olvida el trabajo sobre competencias imprescindibles para el desarrollo orientador, como puede ser la competencia comunicativa (Roca Casas, 2005) o una formación más ligada a la resolución efectiva de demandas habituales en los centros.

En este punto es necesario indicar que se están dando, cada vez con mayor frecuencia, iniciativas que buscan justamente el diseño de una formación común en orientación que recoja los aportes de diversos modelos. Esta formación incluiría los aportes teóricos y técnicos de modelos más tradicionales de corte terapéutico e individualizado, al tiempo que incluiría presupuestos de nuevos modelos que trabajan sobre variables contextuales para la prevención de dificultades.

Entre estas iniciativas se pueden señalar dos: la primera parte del ámbito de la investigación y se dirige a la búsqueda y construcción de un modelo de competencias y formación inicial y permanente para los agentes de la orientación. La segunda, parte de los sectores más comprometidos del propio colectivo de los orientadores y orientadoras, que promueven la formación, actualización e intercambio de experiencias generalmente a través de asociaciones profesionales.

Dentro de la primera iniciativa, como se ha indicado anteriormente, son muchos los trabajos de investigación que en nuestro país tratan de ofrecer una aproximación sobre cuáles han de ser las destrezas, los conocimientos y las actitudes –las competencias– de un buen orientador u orientadora (Repetto, Ballesteros y Malik, 1998, 1999; García-Fuentes, Rodríguez y Rodríguez, 2006; De la Fuente Arias, 2005; Luque Lozano, 2005; entre otros). A nivel europeo, y bajo la supervisión de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional, se han establecido grupos de trabajo en diferentes países⁸¹ para la creación de un sistema de acreditación europeo para orientadores y orientadoras profesionales. Esta iniciativa ha recibido el nombre de proyecto EAS (*European Accreditation Scheme for Careers Guidance Practitioners*) (<http://corep.it/eas/home.htm>) y su objetivo es desarrollar y validar un sistema de acreditación común para los profesionales de la orientación europeos. A través de este sistema se pretende acreditar competencias independientemente de cómo se hayan adquirido, lo que incidirá en la movilidad de los profesionales.

En este proyecto participan la AIOEP (Asociación Internacional de Orientación Edu-

⁸¹ Participan en este proyecto grupos investigadores de España, Eslovenia, Italia y Reino Unido. Se prevé que este proyecto finalice en septiembre de 2008, tras dos años de trabajo.

cativa y Profesional)⁸² y la Comisión Europea, así como cuarenta organizaciones y asociaciones europeas de orientación.

Dentro de las actuaciones desarrolladas en el proyecto se encuentra el análisis de sistemas de acreditación existentes en diversos países de la OCDE y en organismos dependientes de grandes asociaciones de orientación, como el *Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs*⁸³. Este análisis se centra en los métodos de evaluación para los aspirantes a la acreditación y en fijar los requisitos mínimos exigidos para el desempeño de la profesión. En distintas fases, el proyecto contempla el desarrollo de una taxonomía de competencias y subcompetencias en colaboración con la AIOEP, la validación de un sistema previo a la discusión con asociaciones y organizaciones de profesionales de la orientación y la creación de un portal web para la difusión del sistema de acreditación.

En cuanto a la segunda iniciativa citada, hay que decir que muchos orientadores y orientadoras, afiliados en su mayoría a asociaciones profesionales, están promoviendo espacios para la formación permanente desde una mayor conciencia de las nuevas exigencias sociales a su profesión.

En la actualidad, las asociaciones de orientación están desempeñando, con respecto a la formación permanente de sus profesionales, tres funciones básicas: la de información, la de formación y la de comunicación. Esta última función de comunicación de dudas, de iniciativas, experiencias o de intercambio de materiales, está contribuyendo muy positivamente a la unificación de actuaciones en los centros docentes –lo que facilita el desarrollo de un rol profesional propio– al tiempo que favorece el que los orientadores y orientadoras dispongan de un mayor abanico de posibilidades de formación, entre las que resulte más probable encontrar aquellas que pueden inspirar un proyecto propio.

Dentro de las actividades que proporcionan estas asociaciones⁸⁴ se encuentran la información y la oferta de cursos, seminarios, mesas redondas, encuentros, con-

⁸² Esta asociación recibe la denominación internacional de IAEVG, *International Association of Educational and Vocational Guidance*.

⁸³ El *Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs* es un consejo dependiente de la *American Counseling Association* (Asociación Americana de Counseling), que en la actualidad tiene asociados en torno a 50.000 orientadores y orientadoras en activo. El Consejo establece diferentes acreditaciones en función de las diversas carreras profesionales o contextos en los que vaya a trabajar el agente orientador y revisa periódicamente sus estándares de acreditación, que pueden consultarse en <http://www.cacrep.org/mission.html>

⁸⁴ En la webgrafía de este capítulo pueden consultarse las páginas web de las asociaciones de orientadores y orientadoras que han sido consultadas para establecer una primera panorámica de las funciones que desempeñan y las actuaciones que llevan a cabo.

Para una información más pormenorizada se puede consultar la página web de la Confederación de Organizaciones de Orientación y Psicopedagogía de España: <http://www.copoe.org>

gresos, jornadas o conferencias. El uso de las nuevas tecnologías posibilita los intercambios profesionales presenciales (tal es el caso de las actividades que se acababan de enumerar) y en línea (básicamente a través de foros, *blogs* o boletines digitales).

Especial mención merece la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), que establece contacto con otras entidades de España y el extranjero, coordinando gran parte de las actividades que se realizan a nivel nacional, como el Encuentro Nacional de Orientadores, que se celebra anualmente. La Asociación edita su propia revista, la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), a través de la cual se impulsa y coordina la investigación en el área y se facilita la difusión de los resultados.

Por otra parte, y dentro de las iniciativas puestas en marcha desde y para los profesionales de la orientación, los Centros de Apoyo al Profesorado están trabajando para mejorar su oferta de formación permanente. Así, se está facilitando una mayor oferta de cursos dirigidos a profesionales de orientación al tiempo que se han creado grupos de trabajo para delimitar nuevas demandas y diseñar actuaciones⁸⁵.

Es notable cómo están creciendo las iniciativas para el fomento de la formación permanente de los orientadores al tiempo que se convive con las dificultades que se señalaban al principio del epígrafe.

Se vive por tanto en una transición que implica necesariamente un cambio de modelo. Se dan dos fenómenos que pueden contribuir a acelerar esta transición: el interés de los investigadores por delimitar las competencias necesarias del orientador y su pertenencia a diferentes modelos de Orientación y lo que se ha dado en llamar el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, una iniciativa promovida para establecer una convergencia entre los sistemas europeos de educación superior.

El *Espacio Europeo de Educación Superior*, nacido a partir de la Declaración de Bolonia en junio de 1999, pretende establecer una correspondencia curricular de las diferentes titulaciones superiores europeas. Para la elaboración de una estructura curricular común se están diseñando nuevos planes de estudios basados en competencias, y para ello se investiga cuáles son las competencias reales que se le

⁸⁵ Resulta interesante revisar la oferta de formación para docentes y orientadores que se proporciona en diferentes comunidades. Interesantes ejemplos los constituyen:

- El Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias", de Madrid
<http://www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/>
- El Plan de Formación 2007/2008 de la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales de Navarra <http://hommer.pnte.cfnavarra.es/pf/>
- El Plan Regional de Formación de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha
http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/profesorado/tkContent?pgseed=1197840541444&idContent=1663&locale=es_ES&textOnly=false

demandan a los titulados superiores. Este esfuerzo, con toda probabilidad, contribuirá a esclarecer cuál es el perfil profesional de los orientadores y orientadoras: será un primer paso en la evolución hacia modelos educativos más acordes con nuestros tiempos capaces de dotar a la escuela del dinamismo necesario para generar iniciativas educativas ajustadas a las demandas de la sociedad.

1.2. El enfoque de las competencias

En la actualidad se prefiere el término “competencias” y no destrezas para hablar de los aprendizajes necesarios para realizar una tarea compleja. Las competencias son capacidades flexibles, que implican una formación permanente y un reciclaje en la profesión. Se trata de un término amplio que incluye diferentes tipos de cualidades que interactúan entre sí.

Resulta interesante la definición de competencias propuesta por Sarramona (2004): capacidades dinámicas que no se agotan en sí mismas y que siguen perfeccionándose y construyéndose a lo largo del tiempo y a través de la práctica. Desde este punto de vista, las competencias son transversales, es decir, no están ligadas a un área del conocimiento, sino que se pueden emplear en multitud de áreas y contextos. La competencia profesional, por tanto, viene a ser una capacidad de acción integrada, siempre en construcción.

Sobre este carácter interdisciplinar de las competencias insiste Perrenoud (2004b: 11) al definir una competencia como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Así lo expresa también Roe (2003), que considera las competencias como capacidades aprendidas –nótese aquí la posibilidad de desarrollo que otorga a los individuos– para realizar adecuadamente tareas, funciones y roles.

El enfoque de competencias se ha extendido y generalizado en las administraciones educativas tanto nacionales como internacionales. Así, la Comisión Europea, en su informe de noviembre de 2004 para establecer las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, define competencia como la “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes adecuadas al contexto, incluyendo la disposición para aprender y el saber cómo” (Comisión Europea: 2004, 4 y 7). Por su parte, la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional considera las competencias como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

Según se desprende de las diferentes definiciones, las competencias tienen a su vez subcomponentes entre los que cabe destacar los de carácter técnico y proce-

dimental (como las destrezas específicas) y los de carácter teórico (como los conocimientos). El componente afectivo y motivacional también está presente como motor de la acción: difícilmente podrá una persona desarrollar habilidades y conocimientos si no se encuentra impulsada para hacerlo por sus intereses, motivaciones y aptitudes personales. A este conjunto de componentes –el saber sobre (conocimientos), el saber cómo (habilidades y destrezas) y el saber por y para qué (aptitudes, intereses y valores personales)– se denominan competencias.

Además de las subcompetencias que se han enunciado, el Espacio Europeo de las Cualificaciones (2006) identifica la competencia ética como la que orienta el uso de las otras subcompetencias hacia el bien común y al respeto y dignidad de todas las personas. Su análisis se abordará en epígrafes sucesivos.

Otros autores y autoras (Vélaz de Medrano, 2007; Coll y Martín, 2006) consideran que dentro de las habilidades y destrezas existen tres de especial significación que son comunes a todas las competencias: las habilidades sociolaborales (saber establecer relaciones positivas con otros), las habilidades metacognitivas (saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse) y las de transferencia y movilización de los aprendizajes.

Bajo este punto de vista, las competencias son las que definen cuándo una persona está cualificada para el desempeño de una profesión, tal como señala la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional según la cual, la cualificación profesional es “el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (art. 7.3. a).

La cualificación necesaria para desempeñar con éxito la tarea de orientador y orientadora puede, según esta definición, adquirirse por distintas vías tales como la formación inicial, permanente o en el lugar de trabajo. Así lo afirman Sanz y Sobrado (1998) al definir la competencia profesional de los orientadores como “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 Orientador” (en García-Fuentes, Rodríguez y Rodríguez, 2006:102).

En el siguiente epígrafe se profundiza en estas competencias propias del desempeño profesional de los orientadores y se concluye finalmente aportando los datos extraídos a partir de investigaciones que analizan las competencias desde la perspectiva de los propios profesionales de la Orientación.

1.3. Las competencias profesionales básicas de los profesionales de la orientación

La necesidad de reformular la cualificación de las nuevas profesiones en términos de competencias, está produciendo abundante investigación especialmente en el ámbito europeo, donde la reforma de las titulaciones superiores constituye una oportunidad única en lo que se refiere a replantearse qué y cómo se debe enseñar a los futuros profesionales.

Las conclusiones del Consejo Europeo en torno a la mejora de la calidad de la educación de profesorado, aportadas el 15 de noviembre de 2007, establecen que una enseñanza de alta calidad sólo es posible si el profesorado recibe a su vez una formación de alta calidad. Este sería uno de los motores de dinamización y modernización de los sistemas educativos europeos.

Para ello, los representantes del Consejo insisten en una formulación de los aprendizajes de los futuros docentes y educadores en términos de competencias, así como en la necesidad de una continua actualización de sus capacidades. Con este fin se proponen varias medidas de índole práctica como son una mayor y mejor oferta en la formación inicial y permanente del profesorado o la adopción de nuevos sistemas de acreditación que fijen mayores estándares de exigencia en cuanto a nivel de cualificación y grado de experiencia práctica necesarios para ejercer la docencia.

En el ámbito de la Orientación, la Asamblea General de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional aprobó en septiembre de 2003 un documento donde se establecen las competencias internacionales relativas a los profesionales de la orientación y la educación. En él se recogen una serie de competencias centrales o generales y se desarrollan hasta diez tipos de competencias especializadas. Este documento se completa con otro de 1995 que aprueba las normas éticas que deben subyacer a todos los procesos de Orientación y que son analizadas en epígrafes sucesivos.

El documento de la AIOEP sostiene que la distinción entre competencias generales y específicas tiene sentido desde el momento en que se considera que las primeras son competencias más flexibles y genéricas, adaptables a distintas situaciones y transferibles a contextos amplios (CE, 2004). Es decir, las competencias generales son de algún modo el marco sobre el que es posible desarrollar competencias especializadas, no tan estables en el tiempo debido a su especificidad y a la evolución constante de las demandas sociales.

Entre las competencias centrales o generales se encuentran las que se refieren a la responsabilidad profesional y el comportamiento ético, el desarrollo del cliente, el respeto y la sensibilidad hacia la diversidad cultural, el autoconocimiento, la formación

permanente en teoría y práctica, la investigación en el trabajo y las habilidades para la cooperación.

Los bloques de competencias especializadas, que recogen competencias específicas, son los que se refieren al diagnóstico, la orientación educativa, el desarrollo de la carrera, el *counseling*, la información, la consulta, la investigación, la gestión de programas y servicios, el desarrollo comunitario y el empleo.

Esta primera aproximación de la AIOEP, si bien resulta de gran ayuda para describir un perfil profesional para los orientadores y orientadoras, deberá completarse poco a poco con las nuevas reflexiones que se incorporen a los debates para el diseño de los planes de estudios de las nuevas titulaciones. Vélaz de Medrano (2007) considera conveniente que estos nuevos planes se establezcan en relación a los diferentes contextos en los que se desarrolla la orientación (escolar, laboral, comunitario, etc), y también para los diferentes ámbitos y modelos de intervención.

Aunque es innegable el carácter aptitudinal de muchos componentes de las competencias básicas que deben poseer los profesionales de la orientación, no es menos cierto que las competencias pueden aprenderse, tal como se ha señalado al abordar su definición. Esto implica necesariamente, una reflexión acerca del foco en el que deben concentrarse los esfuerzos de su formación.

Según Roca Casas (2005: 348), es posible establecer una serie de competencias consideradas básicas para el desempeño de la labor orientadora. Para este autor, la acreditación de los profesionales de la orientación debería centrarse en evaluar el grado en que se poseen las competencias que se enuncian a continuación y que se recogen aquí con el objetivo de completar las que se enunciaron anteriormente proporcionando una visión más ajustada a la realidad de los centros educativos:

- Competencia en el diseño, coparticipación y evaluación de programas de intervención psicopedagógica.
- Conocimiento, desarrollo y evaluación de nuevas metodologías didácticas y organizativas. Profundización documentada y rigurosa en metodologías que se ajusten al aula y que deriven en formas diversas de organización de sus actividades. Se propone el conocimiento y manejo de técnicas metodológicas actuales como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales o las aulas en red.
- Formación en capacitación y competencia comunicativa. Esta competencia, con frecuencia olvidada, es percibida por la mayoría de los orientadores y orientadoras con experiencia como imprescindible: “mi principal instrumento de trabajo –señalaba un orientador en una investigación reciente– es la capacidad de comunicar y generar confianza. Con eso, lo demás viene solo” (Luque Lozano, 2005: 235).
- Actualización en los avances que se producen en diferentes disciplinas, desde

las neurociencias a la genética, que faciliten el diagnóstico psicopedagógico y permitan diseñar actuaciones con el mayor rigor científico posible.

- Formación en técnicas de resolución de problemas, consistente en el establecimiento de un protocolo de actuación básico ante problemas o demandas habituales que permita ganar tiempo e ir sistematizando la experiencia. La competencia requiere además detectar cuándo es necesario actualizarse, lo cual es una subcompetencia en sí misma. A este respecto, señalaba una orientadora: “he ido aprendiendo que sobre cada problema que aparece hay algo que tengo que estudiar; cuando empiezas crees que no sabes nada y, al mismo tiempo, no sabes identificar lo que tienes que aprender” (Luque Lozano, 2005: 234).
- Competencia en el uso para el diseño, desarrollo y evaluación de programas apoyados en las tecnologías de la información.

Probablemente, la clasificación de competencias que se acaba de exponer resulte incompleta dependiendo del contexto en el que el orientador o la orientadora desempeñen su trabajo, pero en cualquier caso, parece una batería básica que debería tenerse en cuenta en planes de formación específica, tanto inicial como permanente.

García Nieto⁸⁶ (2000) añade a estas competencias algunas cualidades básicas como por ejemplo: sentido de responsabilidad profesional, utilización prudente y confidencial de la información, adecuación en las relaciones interpersonales caracterizadas por el respeto a las personas, madurez y equilibrio personales, así como sensibilidad hacia los problemas de otros.

Por último, no se debiera finalizar este epígrafe sin señalar que la adquisición de estas competencias es parte de un proceso de formación que dura toda la vida. Hay, sin embargo, indicadores de que se están dando pasos en este sentido: hoy los orientadores y orientadoras son más sensibles a lo que demanda de ellos la sociedad, más conscientes quizá de en qué se les pide estar preparados y más preocupados por procurarse una formación de calidad.

1.4. Las investigaciones en torno a las competencias de los profesionales de la orientación y sus implicaciones en su formación inicial y permanente

Las investigaciones sobre las competencias necesarias para desempeñar el rol de orientador u orientadora comienzan hace algo más de una década, coincidiendo con

⁸⁶ El mismo autor señala también en un artículo de 2002 tareas concretas en las que se debe formar a los futuros orientadores y orientadoras del ámbito educativo referidas a etapas educativas concretas: García Nieto, N. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 251-279.

el nacimiento de iniciativas institucionales para configurar un marco común europeo para las titulaciones superiores, que tiene su máxima expresión en la Declaración de Bolonia de 1999.

Una de estas investigaciones es la que Repetto, Malik y Ballesteros realizaron en 1998 con el fin de validar un cuestionario internacional para profesionales de la orientación. En ella se encontró que los orientadores y orientadoras consideraban como muy importantes las competencias en el diseño de programas, especialmente el de aquellos dirigidos a optimizar el aprendizaje del alumno/a, a prevenir el fracaso escolar, a promover el desarrollo vocacional del alumnado, a entrenar en la búsqueda de empleo o a prevenir hábitos no saludables o drogodependencias.

El citado cuestionario fue aplicado a 815 orientadores y orientadoras de España y otros once países europeos. Las autoras encontraron que los orientadores valoraban de forma diferente las distintas áreas de contenido en función de sus países de origen. No obstante, era posible encontrar tendencias comunes. En conjunto, las áreas mejor valoradas fueron la intervención personal, la intervención vocacional, el diagnóstico y la valoración de necesidades, la información, la colocación y la intervención académica. Entre las áreas menos valoradas se encontraban la gestión y administración de programas y recursos, la intervención familiar, la evaluación, la investigación y la intervención comunitaria.

Según se desprendía del estudio que siguió a éste, en el que las autoras utilizaron el cuestionario validado con anterioridad, los orientadores y orientadoras valoraban como más relevante aquello para lo que se sentían más preparados y llevaban a la práctica en su trabajo cotidiano. Esto parecía indicar que la formación inicial influía en buena medida sobre las iniciativas profesionales posteriores. Por otra parte estas autoras encontraron que España era uno de los países donde los orientadores parecían ser más receptivos ante la innovación educativa, siendo mayor esta predisposición entre los que trabajaban en el ámbito universitario, que entre los que lo hacían en otros niveles educativos.

En cualquier caso, se apuntaban claramente dos cuestiones. La primera, que la formación inicial resultaba determinante en la forma como se llevaban a cabo las actuaciones orientadoras, en tanto parecía predisponer hacia un modelo educativo de corte más remedial.

La segunda cuestión es que a pesar de la preeminencia de contenidos de tipo tradicional, se encontraba una importante receptividad hacia la formación en tareas propias de otros modelos educativos más flexibles, preventivos y dinámicos.

Con estas dos direcciones en los datos que obtuvieron, estas autoras proponían una formación inicial basada en “la práctica de las competencias implicadas en los contenidos teóricos” (Repetto, Ballesteros y Malik, 1999: 159), que capacitase para

saber cuándo utilizar determinadas competencias y poner en marcha diferentes tareas teniendo en cuenta las características de la demanda. Para ello se proponían técnicas como el modelado, la dramatización, el trabajo sobre casos o supuestos prácticos y un trabajo de feed-back por parte del profesor.

Los avances del proceso de convergencia europea en materia de educación superior han generado en los últimos años un buen número de investigaciones en torno a la definición del perfil profesional de los orientadores y orientadoras.

Un estudio interesante es el realizado por García-Fuentes, Rodríguez y Rodríguez (2006) centrado el tipo de competencias que son más valoradas por estudiantes de la licenciatura de Psicopedagogía.

Según este estudio, las capacidades más importantes desde el punto de vista de los estudiantes son las que se refieren a la aplicación de conocimientos en la práctica y al aprendizaje permanente. Los estudiantes también valoran positivamente la capacidad crítica y autocrítica, la capacidad de generar nuevas ideas y adaptarse a nuevas situaciones, la capacidad para trabajar en equipo o las habilidades comunicativas. A tenor de los resultados obtenidos, los estudiantes parecen valorar en menor medida capacidades relacionadas con la adquisición de conocimientos básicos o el compromiso ético en la educación.

Todo ello parece apuntar que, aunque existe entre los futuros orientadores y orientadoras una importante valoración de la formación en un nuevo modelo de orientación, aún no están claros muchos de los aspectos que deben conformar el perfil del orientador profesional, como por ejemplo, el compromiso ético, el autoconocimiento y la responsabilidad profesional, pilares básicos de toda acción orientadora.

Otra investigación interesante (De la Fuente Arias, 2005) estudia la adquisición de competencias en función de los diferentes contextos de formación: el académico y el profesional. En el estudio se analiza además si la adquisición de competencias relaciona ambos contextos o les da cierta continuidad, si las competencias se adquieren de forma diferencial en función del contexto o si hay competencias olvidadas sistemáticamente en los dos ámbitos.

Aunque el estudio parte de que “toda formación continua o permanente debe poseer un aspecto de complementariedad y actualización de la propia formación inicial recibida” (Roca Casas, 2005: 347), encuentra sin embargo importantes diferencias en la formación profesional del orientador en función del contexto donde se haya adquirido.

En este sentido, el estudio pone de manifiesto que la adquisición de las competencias factuales (saber) y las procedimentales (saber hacer) se asocian a contextos diferentes. Los resultados apuntan que los principios y conceptos relacionados con procedimientos –aun siendo parte de competencias factuales o de saber– se cons-

truyen en mayor medida en el ámbito profesional. En el contexto académico se construirían en mayor medida competencias de corte teórico, mientras que en el contexto profesional se adquirirían competencias prácticas y aquellas competencias teóricas imprescindibles para su desarrollo.

En cuanto a las competencias procedimentales (saber hacer), los datos parecen señalar cierta falta de conexión entre lo que se aprende en el ámbito académico y lo que se adquiere a través de la experiencia profesional. Además, este tipo de competencias parecen construirse en mayor medida en el ámbito profesional, como ya se ha señalado. Sin embargo, el estudio encuentra dos competencias procedimentales que se adquieren mayoritariamente en el ámbito académico: el manejo de fuentes de información (bibliografía, bases de datos, paquetes de programas de gestión estadística de datos, etc.) y el uso de lenguas extranjeras.

El autor señala por último algunas subcompetencias que no parecen trabajarse en ninguno de los ámbitos: el conocimiento de la práctica profesional de otros países o el conocimiento sobre otras culturas –que permitiría la innovación educativa en base a experiencias en otros contextos, así como la integración profesional del orientador o la orientadora en un marco más amplio– y la formación investigadora en el contexto profesional.

Por último, resulta muy interesante señalar algunos de los hallazgos de otro estudio de 2005 realizado en Andalucía con los datos de medio centenar de orientadores y orientadoras en activo en Departamentos de Orientación de centros de Secundaria (Luque Lozano, 2005). El estudio trata de explorar las tareas que de hecho realizan en mayor medida los profesionales de la orientación en este contexto y las razones por las que realizan esas tareas y no otras. Según el estudio, tomando como referencia el tiempo dedicado a las tareas de orientación, se concluye que:

- Más de un 33% del tiempo se emplea en atender necesidades del alumnado: evaluación, intervención, elaboración de informes o preparación de materiales, etc.
- Un 25% se dedica a la coordinación y seguimiento del Plan de Acción Tutorial.
- El asesoramiento al profesorado ocupa cerca de un 15%.
- La aplicación directa de programas de orientación vocacional-profesional a los alumnos se desarrollan aproximadamente el 10% del tiempo.
- La atención a las familias (7,5%) y la docencia (5%) ocupan según los orientadores un menor porcentaje de su tiempo de trabajo.

A partir de estos datos, se observa un peso importante de tareas ligadas a tres modelos de orientación: el de counseling o consejo (tareas de atención individualizada), consulta (asesoramiento a agentes educativos) y programas.

Los orientadores y orientadoras consultados reflejaron que sus prioridades a la hora

de realizar unas tareas y no otras vienen determinadas en primer lugar por lo urgente, matizando que esa urgencia depende de quién efectúe la demanda. Así, se señalaban como especialmente prioritarias las demandas que procedían de los equipos directivos de los centros o de las delegaciones provinciales correspondientes. En segundo lugar, las tareas venían determinadas por las circunstancias, que en esencia venían a ser los condicionantes de tiempo o recursos. Por último, se aludía a la programación del Departamento de Orientación como elemento que decidía el trabajo cotidiano. Los orientadores señalaban además sobrecarga de trabajo o falta de colaboración entre el profesorado como condicionantes de su empleo del tiempo. Las conclusiones del estudio señalan que los orientadores y orientadoras se sienten más satisfechos cuando ejercen un control directo de la actividad. Tienden a atribuir las dificultades para el desempeño de su labor a factores externos fuera del alcance de su responsabilidad, es decir, relacionados con distintas instancias como el profesorado, las familias o las administraciones educativas. Un dato interesante es que un alto porcentaje de orientadores (el 60%) acude a una red de apoyo entre iguales para asesorarse y formarse. La mayoría recurre a colegas conocidos que ejercen como orientadores en otros centros.

Esto puede sugerir la conveniencia de apoyar el intercambio de experiencias entre orientadores y orientadoras –algo que ya se está llevando a cabo con mayor o menor éxito desde las asociaciones profesionales– e incluso, de implementar sistemas de mentoría entre iguales para facilitar el trasvase de competencias adquiridas en la práctica, tal y como se está llevando a cabo en algunas empresas⁸⁷.

Por otra parte, conviene señalar que la función de investigación e innovación de todo profesorado recogida en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación de 2006, parece que queda sin cubrir y se perfila como un interesante ámbito de actuación institucional.

Teniendo en cuenta lo descrito hasta aquí, se concluye que las competencias profesionales de los orientadores y orientadoras son en la actualidad un interés común de los investigadores y previsiblemente, como ya se señaló al comienzo, serán referencia obligada en nuevos planes de formación inicial y permanente.

En el próximo epígrafe se analiza con mayor profundidad una de las competencias que comienzan a considerarse clave en la labor orientadora: la competencia ética. Un estudio más pormenorizado sobre este tema permitirá poner en conexión diferentes disciplinas a través de sus subcompetencias deontológicas comunes.

⁸⁷ Algunas consultoras han puesto en marcha en los últimos años programas a través de los cuales se asocia a trabajadores con experiencia o *seniors* con otros profesionales de nueva incorporación o que previsiblemente van a incorporarse a nuevos puestos. La experiencia ha resultado satisfactoria en numerosas ocasiones, consiguiendo no sólo una efectiva formación de profesionales, sino incrementando la motivación y productividad de sus efectivos más experimentados.

2. DEONTOLOGÍA DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

2.1. El porqué de la ética en el desempeño profesional de los orientadores y orientadoras

Toda profesión debe disponer de una ética que regule y conforme el “deber ser” de todo aquello que en ella se trate. El código deontológico es el conjunto de normas que regulan el ideal de las relaciones humanas, ya que la dimensión ética tiene sentido “cuando entra en escena el otro” (Eco, 1998: 105). En este sentido, se convierte en una demanda de toda profesión.

Siguiendo este particular sentido de la ética, existen profesiones que de manera especial, y por tener una importante y sensible vinculación a las personas, exigen el desarrollo de una ética explícita: entre ellas encontramos las profesiones educativas y de manera especial las relacionadas con el campo de la orientación.

Dado que la labor de orientación puede ser desempeñada por distintos profesionales, la elaboración de un código deontológico relativo al desempeño de la orientación ha partido de numerosas disciplinas, entre las que cabe señalar de un modo especial a la Psicología. En este epígrafe se expondrá brevemente cómo se ha producido la evolución de los códigos éticos de los profesionales de la orientación, desde aquellos primeros elaborados desde y para la Psicología a los más actuales especializados en la labor orientadora.

El primer código deontológico oficial dentro del campo de la Psicología fue elaborado por la Asociación de Psicología Americana (APA) y se desarrolló en 1948, en un momento en el que se estaban cuestionando ciertas prácticas psicológicas. En efecto, el mal uso de pruebas estandarizadas y el empleo exclusivo de test para la toma de decisiones sobre la vida de las personas, dieron como resultado un movimiento de desconfianza ante la todavía joven disciplina, lo que motivó una revisión de sus pautas de actuación en temas como el uso de instrumentos de evaluación o manejo de la información obtenida a través de éstos.

Este código inicial, refrendado y difundido por la APA a partir de 1953, ha encontrado eco en las instituciones que regulan la práctica de la Psicología en diversos países. Sin perder de vista que la relación entre el profesional de la psicología y su cliente se realiza dentro de un contexto determinado en el que tiene un lugar importante la legalidad vigente, hay que tener en cuenta que esta relación no puede estar sujeta a criterios de interpretación social o cultural por lo que se precisa la elaboración de una “meta-ética” de carácter general y universal. Los códigos deontológicos de cada país pasarían a ser concreciones de esa meta-ética, que introducirían matices en su adaptación a las singularidades de cada sociedad.

El esfuerzo mantenido por profesionales de diversos países para llegar a un acuerdo común en lo que se refiere a la ética de los profesionales de la psicología, dio sus frutos en 1995, cuando la Asamblea General de la *European Federation of Psychologists' Associations* –la EFPA– presentó un meta-código ético basado en cuatro principios interdependientes: el respeto a los derechos y dignidad de las personas, la competencia, la responsabilidad y la integridad profesional. A través de ellos, se analizan cuestiones básicas en la relación del psicólogo con el cliente, siendo éstas íntegramente aplicables a la orientación profesional.

En nuestro país, el Código Deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos tiene ya más de dos décadas –fue elaborado en 1987–, y ha sufrido diversas actualizaciones. Se compone de 65 artículos que abordan cuestiones relativas a los principios generales de toda ética, a la competencia profesional y sus relaciones con otros profesionales, a las circunstancias y condiciones de la intervención psicológica, así como de la obtención y el uso de la información. También aborda materias como la investigación y la docencia y aspectos de orden burocrático y jurídico tales como los honorarios o la publicidad.

A medida que los roles del orientador fueron adquiriendo una identidad propia y eran desempeñados por profesionales pertenecientes a distintas disciplinas se hizo necesario adaptar los códigos éticos a sus contextos y actuaciones específicas. Con este objeto, la *American School Counselor Association* adoptó en 1984 el documento *Ethical Standards for School Counselors*⁸⁸. En él, se establecieron obligaciones profesionales básicas relativas a las responsabilidades para con el alumnado, para con las familias, para con los colegas y otros asociados profesionales, para con la escuela y su comunidad, para consigo y para con la profesión.

En este mismo sentido, la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), publicó en 1995 unas normas éticas, que desde entonces, como un primer código deontológico, constituyen el referente ético de la labor profesional de los orientadores y orientadoras. El documento se estructura, como en el caso anterior, en torno a las implicaciones que tiene la práctica de la orientación para con los clientes, los colegas y asociados, las instituciones inmediatas y gubernamentales, así como para con los procesos de investigación y docencia.

Un año después, en 1996, El Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España, publicó el “Código Deontológico para profesionales de la Educación”, donde recoge normas éticas para

⁸⁸ El documento *Ethical Standards for School Counselors* (Normas éticas para Asesores Escolares) puede consultarse en español en esta dirección: <http://www.schoolcounselor.org/files/ethical%20standds%20in%20spanish.pdf>. El documento ha sido editado en varias ocasiones, la última hasta la fecha, el 26 de junio de 2004.

educadores, entre los que incluye a los pedagogos y pedagogas. Debido a que un buen número de orientadores desempeña su labor profesional en el contexto educativo y que todos tienen como principio de actuación la formación integral del ser humano, estos principios éticos resultan válidos también para su labor.

Es posible, por tanto, establecer unas pautas éticas de actuación fundamentadas en las bases de los códigos deontológicos de los profesionales de la Psicología y las normas éticas que se imponen desde la tarea educativa. Los orientadores y orientadoras, desde su cualificación tanto psicológica como pedagógica, atienden compromisos esencialmente educativos y formativos con el ser humano. Los principios éticos que deben regir la relación que nace de ese compromiso se analizan en el siguiente apartado.

2.2. Principios éticos básicos en la práctica orientadora

Cómo ya se ha señalado, el primer referente ético para la creación de una deontología propia de la práctica orientadora, se encuentra en las normas éticas que se aplican en el campo de la Psicología. Tomando como referente más inmediato el código que aprueba el Colegio Oficial de Psicólogos de España en 1987, es posible extraer pautas básicas válidas para la labor orientadora. Estas pautas se completan con las que propone la AIOEP (1995) para la labor de los profesionales de la orientación y con las de la *American School Counselor Association* (2004).

En primer lugar, los orientadores y orientadoras deben regirse por principios comunes a toda deontología profesional: respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de responsabilidad, honestidad, sinceridad para con los clientes, prudencia en la aplicación de instrumentos y técnicas, competencia profesional y solidez de la fundamentación objetiva y científica de sus intervenciones profesionales (Colegio Oficial de Psicólogos, 1987).

El ejercicio profesional obliga al *respeto* de la dignidad de cada persona, a través de la salvaguarda de su derecho a la intimidad y la privacidad, que se manifiesta en un uso cuidadoso y responsable de los datos obtenidos. El principio también se plasma en el respeto a los criterios morales y religiosos del cliente. La AIOEP señala que para mantener este respeto a las convicciones del otro y para minimizar la interferencia en las mismas, los orientadores y orientadoras deben ser conscientes de sus actitudes y valores, con el fin de poder ser discretos y objetivos en la relación que establecen con el orientando. En otro lugar indica que todo profesional de la orientación se abstendrá terminantemente de influir o coaccionar las elecciones o decisiones del orientando. No obstante, en caso de que los valores o criterios de los clientes sean antisociales o perjudiciales para sí mismos o para otros, el documento

de la AIOEP califica como necesario que “el orientador indique cuáles son sus valores profesionales y hasta qué punto está de acuerdo con los convencionalismos sociales” (art. 5).

El principio de respeto tiene también que ver, como ya se ha adelantado, con el respeto a las decisiones del cliente, lo que pasa por garantizar su autonomía y su libertad en la toma de decisiones. Cualquier actuación ambigua por parte del orientador o la orientadora que pueda contribuir a fomentar una insana dependencia por parte del cliente es considerada desde este principio como un abuso de poder contrario a los valores éticos. De igual forma, el respeto incluye la información detallada y accesible que debe darse al cliente previamente a cualquier actuación profesional. Esta información debe explicitar tanto las características de la actuación como sus probables consecuencias y su mera transmisión no implica autorización alguna si no se cuenta con el consentimiento explícito, libre y consciente por parte del cliente.

Otro principio básico es el de *responsabilidad*, quizá la palabra que con más frecuencia aparece cuando se enuncian normas éticas. Sin ella, la ética carece de vehículo: la responsabilidad permite a las personas adoptar y mantener los compromisos que implica la vida social. En la práctica orientadora se manifiesta en el ejercicio responsable de la profesión, que tiene sentido en cuanto que es un servicio para otros. Como consecuencia, es gravemente contrario a la ética profesional el falsear datos o servir a fines ilícitos. El orientador y la orientadora responsables deben saber preservar su propia autonomía e independencia en su labor, manteniendo la imparcialidad, comprometiéndose únicamente con el bien del cliente. En ningún caso les sería lícito realizar discriminaciones en la prestación de sus servicios ni utilizar medios ilícitos aun cuando el fin fuera deseable.

Asimismo, todos los profesionales de la orientación deben sentirse responsables de informar de las violaciones de los derechos humanos de las que tengan conocimiento a través de su desempeño profesional.

La *competencia profesional* es también una cuestión ética. Se consideran contrarias a la competencia profesional las malas prácticas como por ejemplo el uso de técnicas o instrumentos no contrastados científicamente, el uso de sustancias peligrosas, nocivas o adictivas, o la prolongación de las intervenciones sabiendo que no son eficaces.

Va contra la ética profesional el uso de procedimientos ajenos a la orientación o aquellos para los que los orientadores y las orientadoras no estén cualificados. El profesional de la orientación debe saber cuándo las necesidades del orientando demandan otros profesionales y no extralimitarse de sus funciones. Dado que su autoridad se fundamenta en su cualificación, los orientadores y orientadoras son también respon-

sables de mantener y actualizar sus competencias profesionales. Deben, asimismo, buscar supervisión constante, con el objetivo de contrastar actuaciones y compartir conocimiento (AIOEP, 1995). En este sentido, la cooperación con otros profesionales se convierte en un deber profesional.

Finalmente, otro valor que aparece implícito en los códigos deontológicos es el de la *prudencia*. La prudencia se manifiesta en el trato riguroso y oportuno de los datos. No es ético realizar juicios sobre personas a partir de informaciones no contrastadas o sólo por referencias de terceros. Se debe mantener una actitud cuidadosa en las manifestaciones que por parte del profesional pudieran dificultar el proceso de mejora del cliente o de su entorno. Así mismo, se debe ser prudente al entregar notas o apuntes no oficiales a personas a las que se orienta, así como al realizar comentarios extraoficiales con el orientado o terceros, ya que la trascendencia que éstos podrían asignarle, excede con frecuencia la importancia que se le dio en su origen.

En informes escritos de categoría oficial, los profesionales de la orientación deben conducirse con la máxima cautela evitando juicios de valor o consideraciones que pudieran resultar ambiguas o engañosas. Para salvaguardar la confidencialidad, deben encargarse de la custodia de documentos, y si estos por alguna razón fueran a ser divulgados con fines formativos o didácticos, deberían serlo de modo que el cliente no pudiera ser identificado. De igual forma, “para la presencia, manifiesta o reservada de terceras personas, innecesarias para el acto profesional, tales como alumnos en prácticas o profesionales en formación, se requiere el previo consentimiento del cliente” (Colegio Oficial de Psicólogos, 2004:108).

Una vez enunciados estos cuatro principios básicos –respeto, responsabilidad, competencia profesional y prudencia– considerados a partir de diferentes fuentes y códigos, resulta muy interesante y enriquecedora la aportación de la *European Federation of Psychologists' Associations* (EFPA), que en su esfuerzo por recoger principios de aplicación universal estableció una serie de pautas éticas en 1995. Sus conclusiones se han extractado para facilitar la comparación con los principios arriba señalados (véase Tabla 1).

Por último, cabe señalar algunos aspectos que, dirigidos a todo profesional de la educación (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España, 1996), pueden servir también como referencia de actuación ética y que no han sido señalados con anterioridad.

En primer lugar, el “Código Deontológico de los profesionales de la Educación” establece que los educadores y las educadoras deben mantener para con sus alumnos y alumnas una relación de confianza comprensiva y exigente, trabajando para que todos puedan llegar a desarrollar su máximo potencial e integrarse positivamente en la sociedad. Eso significa que es contrario a este compromiso profesional, la falta

TABLA 1. PRINCIPIOS ÉTICOS BÁSICOS E IMPLICACIONES PRÁCTICAS SEGÚN LA EFPA.

| PRINCIPIOS ÉTICOS BÁSICOS | IMPLICACIONES PRÁCTICAS |
|---|---|
| Respeto a los derechos y dignidad de las personas | <p><i>Respeto:</i> Se ha de respetar a la persona tal y como es, teniendo en cuenta sus dificultades y evitando prácticas que favorezcan la parcialidad en el trato.</p> <p><i>Privacidad y confidencialidad:</i> Se restringirá la búsqueda de información a aquélla estrictamente necesaria, informando siempre del uso de la información y revelando exclusivamente sólo la relevante en caso de ser requerida por el sistema legal.</p> <p><i>Consentimiento informado y libertad de consentimiento:</i> Se aclararán siempre los procedimientos profesionales y sus probables consecuencias, contándose siempre para actuar con el consentimiento real, teniendo en cuenta que ser informado no es lo mismo que consentir.</p> <p><i>Autodeterminación:</i> Se fomentará la autonomía y la autodeterminación de los clientes, evitando siempre la dependencia del profesional.</p> |
| Competencia | <p><i>Conciencia ética:</i> Los profesionales de la Psicología están obligados a conocer el código ético de su disciplina.</p> <p><i>Límites de competencia:</i> De igual forma actuarán profesionalmente dentro de los límites de competencia derivada de la formación y experiencia.</p> <p><i>Límites de los procedimientos:</i> El profesional está obligado a conocer los límites de los procedimientos utilizados y a ejercer dentro de esos límites.</p> <p><i>Actualización profesional:</i> También está obligado a formarse permanentemente y a actualizar su práctica a fin de ofrecer el mejor servicio profesional posible.</p> <p><i>Incapacidad:</i> Si la habilidad o el juicio del profesional estuviera afectado, aunque fuera temporalmente, éste no debe ejercer.</p> |
| Responsabilidad | <p><i>Responsabilidad general:</i> en todas las acciones del profesional.</p> <p><i>Promoción de altos niveles:</i> de actividad científica y profesional.</p> <p><i>Evitación de daños:</i> por uso inapropiado de conocimientos o prácticas.</p> <p><i>Continuidad de atención:</i> el profesional mantiene la responsabilidad hacia los clientes después de la terminación formal de la relación profesional.</p> <p><i>Responsabilidad extendida:</i> debe asumir las actividades científicas y profesionales de empleados, ayudantes, supervisados y estudiantes.</p> <p><i>Resolución de dilemas o problemas éticos.</i></p> |
| Integridad | <p><i>Reconocimiento de los límites profesionales.</i></p> <p><i>Honestidad y precisión:</i> en los aspectos de cualificación y formación propia, así como los financieros o informativos.</p> <p><i>Sinceridad y franqueza:</i> hay obligación de ser franco en la investigación y la práctica profesional, así como de no ocultar información.</p> <p><i>Conflicto de intereses y explotación:</i> se debe ser imparcial. Va contra la integridad profesional aprovechar la relación profesional para obtener intereses personales.</p> <p><i>Acciones de compañeros:</i> hay obligación de criticar razonablemente la acción profesional de los compañeros.</p> |

Fuente: Adaptado del Colegio Oficial de Psicólogos de España (2004: 113-117).

de ecuanimidad contraria al principio de igualdad de oportunidades y el trato descalificador y destructivo o excesivamente negligente. La indiferencia por el porvenir del alumnado y el adoctrinamiento ideológico son también contrarios al desarrollo integral de los educandos y, por tanto, van contra la ética del orientador.

Por lo que se refiere a la relación con las familias, se debe respetar el derecho de los padres y madres a educar en sus hijos e hijas en los valores que consideren adecuados, siempre que éstos no vayan contra sus derechos. Este derecho de los padres y madres debe manifestarse en que se les informe de todas las decisiones y acciones que atañen al proceso educativo de sus hijos e hijas. Del mismo modo, todo profesional de la educación, tiene la obligación de favorecer la cooperación con las familias y evitar confrontaciones. Se debe ser discreto con la información que les haya sido facilitada, dando un trato confidencial a tal información.

Con respecto a la profesión, el mismo documento recomienda promover el propio desarrollo profesional, reflexionando permanentemente sobre la actuación profesional y contribuyendo en la medida de lo posible a la dignificación social de la profesión docente, defendiendo y haciendo respetar los derechos inherentes a toda profesión educativa.

En cuanto a la relación con otros profesionales de la educación, se debe respetar el ejercicio profesional de los demás sin interferir en su trabajo, evitando juicios de valor dirigidos a personas o poco rigurosos en su análisis. La información sobre otros profesionales adquirida en el curso de una actuación tiene carácter confidencial.

Sin menoscabo del derecho a la libertad de cátedra, los educadores deben cooperar en la construcción y desarrollo del proyecto educativo de centro, colaborando con los órganos de gobierno y con los representantes de otras instituciones para contribuir a una mejora de la convivencia social y a una “dinamización de la vida sociocultural del entorno” (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España, 1996: 7.6.).

La tradicional preocupación por estándares y guías éticos de la acción orientadora se mantiene en la actualidad ligada a los nuevos contextos y las nuevas demandas. La ética se concibe cada día más como una competencia imprescindible en el contexto tanto educativo como social. No obstante, pese a los esfuerzos de numerosas instituciones, queda aún camino por recorrer en la búsqueda de unos estándares éticos consolidados, en la inclusión de estos estándares en los planes de formación de los educadores y en los procesos de evaluación de competencias profesionales. La meta de este camino uniría a estos profesionales a través de un status ético universal, reflejo de una actuación y perfil profesional consolidados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct [versión electrónica]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.apa.org/ethics>.
- Asociación Americana de Orientadores/as (2004). Normas Éticas para Asesores Escolares [versión electrónica]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.schoolcounselor.org/files/ethical%20standds%20in%20spanish.pdf>.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (1995). Normas éticas de la AIOEP [versión electrónica]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.iaevg.org>.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). Competencias internacionales para los orientadores educativos y profesionales. Asamblea General, Berna, 4 de septiembre de 2003 [versión electrónica]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDru.doc>.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España. (1987). Código Deontológico del Psicólogo [versión electrónica]. Extraído el 16 de octubre de 2007, de <http://www.cop.es>.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España. (2004). *Ética y deontología para psicólogos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Coll, C. y Martín, E. (2006, 11 – 13 mayo). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Actas de II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC). UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Chile.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España. (1996). *Código deontológico de los profesionales de la educación*. [versión electrónica] Extraído el 6 de noviembre de 2007, de <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/deonto.htm>.
- De la Fuente Arias, J. (2005). La construcción de las competencias académico-profesionales para el asesoramiento educativo. En C. Monereo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Fernández Sierra, J. y Carrión Martínez, J. J. (1998). La formación de los profesionales de la Orientación. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

- García - Fuentes, C. D., Rodríguez Rodríguez, O. y Rodríguez Fernández, S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 17 (1), 99-116.
- García Nieto, N. (2000). *Formación de profesores en la Educación Secundaria*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
- García Nieto, N. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 251-279.
- Luque Lozano, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud. Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Repetto, E., Malik, B. y Ballesteros, B. (1998). Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (9), 57-86.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 17 (10), 149-162.
- Roca Casas, E. (2005). La relación entre la formación inicial y permanente de los asesores. En C. Monereo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Roe, R. A. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24 (86), 1-12.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de investigación educativa*, 16 (2), 25-57.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Vélaz de Medrano, C. (2007, 4-6 junio). *Competencias, deontología, formación y profesionalización de los orientadores*. Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Granada.
- Yus Ramos, R. (1998). Sobre la coexistencia de dos concepciones educativas en el currículum de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 69, 73-78.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20-6-2002).

Comisión Europea. (2004, noviembre). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*. Informe del grupo de trabajo B en "competencias clave". Extraído el 16 de octubre de 2007, de www.gobier-nodecanarias.org/educacion/ingles/ParaSubir/Doc_varios/MarcoRefEuropNov04.doc.

Comisión Europea. (2006, 5 de septiembre). *Aplicación del Programa comunitario de Lisboa. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Bruselas, Bélgica. Extraído el 16 de octubre de 2007, de http://ec.europa.eu/education/policies/educ/egf/com_2006_0479_es.pdf.

Comisión Europea, Área Europea de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación* [versión electrónica]. Extraído el 19 de octubre de 2007, de <http://www2.ull.es/docencia/crediteuropeo/bolonia.pdf>.

Consejo Europeo (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (Diario Oficial de la Unión Europea 2007/C 300/07 de 12/12/2007).

WEBGRAFÍA

Asociación Española de Orientación y Psico-pedagogía (AEOP)
<http://www.uned.es/aeop>

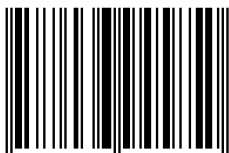
Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAP)
<http://www.psicopedagogiaaragon.com>

Asociación del Profesorado de Psicología y Pedagogía de la Región de Murcia (APPPRM <http://es.geocities.com/poloalsur/conteni.htm>)

Asociación de Orientadores y Orientadoras de las Islas Baleares (AOIB)
<http://balearweb.net/aoib>

- Asociación Profesional de Orientación Educativa de Galicia (APOEGAL) <http://www.apoegal.com/index2.html>
- Asociación Profesional de Orientadores de Andalucía (APOA) <http://www.apoe.net/andalusia/index.htm>
- Asociación Profesional de Orientadores de Extremadura (APOEX) <http://www.apoe.net>
- Asociación Valenciana de Orientación y Psicopedagogía (AVOP) <http://www.uv.es/AEOP>
- Sección de Pedagogía y Psicopedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Granada, Jaén y Almería (SEPEPSI) <http://www.codoli.org/>
- Asociación de Profesionales de la Orientación de La Rioja (APOLAR) <http://www.apoe.net/rioja/index.htm>
- Asociación de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (APUOC) <http://apuoc.blogspot.com/>
- Asociación Profesional de Orientadores de Castilla-La Mancha (APOCLAM) <http://www.apoclam.net>
- Asociación de Psicopedagogía de Euskadi (APSIDE) <http://www.psicopedagogia-euskadi.org/>
- Asociación Castellano-leonesa de Psicología y Pedagogía (ACLPP) <http://www.aclpp.com>
- Asociación Canaria de Orientación y Psicopedagogía (ACOP) <http://www.acop-canarias.org/principal.php>
- Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía (AMOP) <http://www.uned.es/amop/>
- Proyecto EAS <http://www.corep.it/eas/home.htm>
- Confederación de Organizaciones de Orientación y Psicopedagogía de España <http://www.copoe.org>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programms <http://www.cacrep.org/mission.html>

978-84-369-4585-0



9 788436 945850