

Modelos de orientación e intervención psicopedagógica

Ma. Luisa Sanchiz Ruiz

Modelos de orientación e intervención psicopedagógica

M^a Luisa Sanchiz Ruiz



UNIVERSITAT
JAUME • I

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

■ Codi assignatura AA02

■ Curs 2008/2009

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia
www.sapientia.uji.es

ISBN: 978-84-691-4663-7



Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que especifique l'autor i el nom de la publicació i sense objectius comercials, i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/deed.ca>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	6
PRÓLOGO.....	13
BLOQUE TEMÁTICO I. LA ORIENTACIÓN: MARCO CONCEPTUAL	16
CAPÍTULO 1. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN	17
Introducción	19
1. Concepto de orientación.....	19
2. Orígenes y desarrollo histórico	24
2.1. Evolución histórica de la orientación en Estados Unidos	28
2.2. Evolución histórica de la orientación en España.....	30
2.3. Evolución histórica de la orientación en la Comunidad Europea	37
CAPÍTULO 2. PRINCIPIOS, OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN.....	49
Introducción	51
1. Principios	51
1.1. Principio antropológico	52
1.2. Principio de prevención	52
1.3 Principio de desarrollo	53
1.4 Principio de intervención social	54
2. Objetivos	55
3. Funciones	56
BLOQUE TEMÁTICO II. LA INTERVENCIÓN: MARCO DE ACTUACIÓN.....	60
CAPÍTULO 3. MODELOS O ENFOQUES TEÓRICOS DE LA ORIENTACIÓN.....	61
Introducción	63
1. Teorías del <i>counseling</i>	64
1.1. Enfoque de rasgos y factores	64
1.2. Conductismo	64
1.3. Aprendizaje social	65
1.4. Cognitivismo	66
1.5. Psicoanálisis	68
1.6. Humanismo	68
1.7. Existencialismo	69
1.8. Teorías integradoras	69
2. Teorías del desarrollo humano	69
2.1. Erikson	70
2.2. Levinson	70

2.3. Piaget	70
2.4. Kohlberg	71
2.5. Loevinger	72
2.6. Selman	72
3. Teorías educativas actuales. Enfoques emergentes	74
3.1. Planteamientos tecnológicos	74
3.1.1. Teorías sistémicas	74
3.1.2. Teorías funcionalistas	74
3.2. Teorías constructivistas	75
3.3. Teorías comunicativas: enfoque interaccionista	75
3.3.1. Aprendizaje dialógico	75
3.3.2. Aprendizaje cooperativo	77
3.4. El enfoque de las escuelas aceleradas	79
3.5. El enfoque de las escuelas inclusivas	80
4. Reflexiones personales	81

CAPÍTULO 4. MODELOS BÁSICOS DE INTERVENCIÓN 83

Introducción	85
1. El modelo clínico o modelo de <i>counseling</i>	87
1.1. Fases del modelo clínico	87
1.2. La entrevista en la relación de ayuda	88
1.3. Destrezas del entrevistador	90
1.4. Pautas a seguir con respecto a la entrevista	91
2. El modelo de programas	92
2.1. Fases del modelo de programas	93
2.2. Áreas, finalidades y contenidos	94
2.3. Implementación de los programas	95
3. El modelo de consulta	96
3.1. Fases del modelo de consulta	98
3.2. La consulta colaborativa	98

CAPÍTULO 5. MODELOS ORGANIZATIVOS INSTITUCIONALES 101

Introducción	103
1. La acción tutorial	103
1.1. Tratamiento legislativo	105
1.2. Funciones de la acción tutorial	117
1.3. El plan de acción tutorial (PAT)	121
2. El departamento de orientación	123
2.1. Tratamiento legislativo	123
2.2. Características del departamento de orientación	124
2.3. Funciones del departamento de orientación	125
3. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica	127
3.1. Tratamiento legislativo	127
3.2. Características de los equipos de orientación educativa	128
3.3. Funciones de los equipos de orientación educativa	129

CAPÍTULO 6. ÁREAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	133
Introducción	135
1. Área: La orientación para el desarrollo académico	135
1.1. Asesoramiento sobre estrategias cognitivas	139
1.1.1. Programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas. .	141
1.2. Asesoramiento ante las dificultades de aprendizaje	142
1.2.1. Trastornos de la lectura	143
1.2.2. Trastornos de la escritura	145
1.2.3. Trastornos del cálculo	152
2. Área: La orientación para el desarrollo personal	153
2.1. Habilidades para la vida («life skills»)	155
2.1.1. Habilidades sociales	159
3. Área: La orientación para el desarrollo profesional	178
3.1. Definición	178
3.2. Fundamentación	180
3.3. Características de la orientación profesional	181
3.4. Funciones y objetivos de la orientación profesional	181
3.5. Programas de orientación profesional	183
4. Atención a la diversidad	188
4.1. Medidas generales	190
4.2. Medidas específicas	192
BLOQUE TEMÁTICO III. LA PROFESIONALIZACIÓN	195
CAPÍTULO 7. ASPECTOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN	196
Introducción	198
1. La formación de los profesionales de Psicopedagogía	198
1.1. Formación básica	198
1.2. Formación permanente	201
2. La intervención: caracterización profesional	203
2.1. Características profesionales	203
2.2. Competencias profesionales	204
3. La evaluación psicopedagógica	208
3.1. Funciones de la evaluación psicopedagógica	209
3.2. Fases de la evaluación psicopedagógica	210
3.3. Propuesta práctica: guión para realizar la evaluación psicopedagógica	211
3.4. Pruebas estandarizadas	213
4. La investigación	223
4.1. Investigación educativa: paradigmas y tipos de investigación	223
4.2. Investigación – acción	226
5. Código deontológico	229
BIBLIOGRAFÍA	234
ÍNDICE DE CUADROS E ILUSTRACIONES	249

Presentación

PRESENTACIÓN

Esta obra pretende ser un manual de consulta básico para el alumnado de la asignatura Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica de los estudios de Psicopedagogía. Es una materia troncal, anual y obligatoria del plan de estudios, que aporta a los estudiantes conocimientos fundamentales acerca del trabajo, las funciones, tareas y modelos de actuación del profesional de la Psicopedagogía.

Una de las peculiaridades de esta asignatura es que podemos encontrarla adscrita a tres áreas diferentes, según la universidad en que nos encontremos: puede pertenecer al Área de Didáctica y Organización Escolar –DOE– (como es nuestro caso), al Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación –MIDE– o al Área de Psicología de la Educación. En cada una de ellas el tratamiento que recibe suele ser ligeramente distinto; en una se pone más el acento en los aspectos didácticos y educativos, en otra se remarca la función diagnosticadora o evaluadora de cara a la toma de decisiones y en la última, el enfoque es más psicológico que pedagógico. Por mi parte, he procurado recoger tanto las aportaciones realizadas desde el campo de la Psicología como las provenientes de la Pedagogía. Considero, por la experiencia profesional que he vivido como orientadora y directora de un equipo psicopedagógico, que los miembros de la comunidad educativa esperan, sobre todo, del profesional en Psicopedagogía asesoramiento para comprender mejor al alumnado, a través de una buena evaluación, y orientación sobre cómo ayudar mejor al mismo. Pero la labor del psicopedagogo o psicopedagoga no puede ni debe quedarse ahí.

Tradicionalmente las demandas de orientación se han centrado en el alumnado y la intervención del orientador solía tener un carácter diagnosticador y remedial. Hoy día, sin embargo, se oyen con fuerza posturas que reclaman entender la importancia de las comunidades de aprendizaje, las que recuerdan que el todo es más que la suma de las partes y que tenemos que saber entender la educación como un fenómeno en el que todos estamos implicados y todos tenemos una tarea que cumplir. Desde esta perspectiva (que, en realidad, no es nueva pero sí se está reclamando con más fuerza en nuestros días) el orientador es más bien un agente de cambio, un profesional que ha de saber armonizar los distintos elementos del sistema y orientar tanto a unos como a otros para que lleguen a la autoorientación. Se trata de ayudar a toda la comunidad (profesorado, familias, alumnado, equipos directivos, miembros del entorno...) a participar plenamente en el desarrollo y progreso colectivo.

Con la finalidad de preparar a los estudiantes para que adquieran la formación necesaria que les permita ejercer bien sus funciones, he preparado esta obra, soporte teórico de mi proyecto docente. Está estructurada en tres bloques temáticos:

1. Bloque Temático I: LA ORIENTACIÓN: MARCO CONCEPTUAL
2. Bloque Temático II: LA INTERVENCIÓN: MARCO DE ACTUACIÓN
3. Bloque Temático III: LA PROFESIONALIZACIÓN

Objetivos

Desde un punto de vista curricular, los objetivos son uno de los elementos más importantes en la planificación docente, ya que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los objetivos que aquí planteo no sólo se refieren a los capítulos de la obra, sino al aprendizaje que espero consigan los estudiantes con la lectura de la misma y con las actividades que se derivarán de ella en la interacción didáctica.

Objetivos del bloque temático I: La orientación: marco conceptual

- Reflexionar acerca de la definición de la orientación, partiendo de sus propias definiciones y contrastándolas con las de autores relevantes.
- Analizar el concepto de educación como marco del concepto de orientación.
- Identificar los rasgos esenciales de la orientación en cada época histórica.
- Analizar críticamente la normativa fundamental relacionada con la orientación, de ámbito estatal y autonómico.
- Diferenciar conceptualmente términos asociados a la orientación: *counseling*, *guidance*, asesoramiento, consejo, orientación, intervención...
- Valorar la orientación como proceso de ayuda.
- Comprender los principios, objetivos y funciones de la orientación.
- Compartir experiencias propias relacionadas con la orientación.
- Desarrollar el autoconcepto y el conocimiento grupal.

Objetivos del bloque temático II: La intervención: marco de actuación

- Debatir acerca de los modelos teóricos presentes en la actuación del profesorado.
- Estudiar casos, ofreciendo soluciones o tomando decisiones sobre la resolución de los mismos.
- Buscar información relacionada con la asignatura, confeccionando una base de datos.
- Diseñar grupalmente un programa de orientación, eligiendo el tema.
- Elaborar individualmente una presentación de un tema de orientación familiar.
- Exponer públicamente los trabajos realizados.
- Dramatizar situaciones atendidas por el psicopedagogo/a en el ámbito profesional.
- Idear propuestas educativas innovadoras.
- Observar cómo interaccionan las personas entre sí y cómo nos comunicamos con los demás.
- Desarrollar capacidades necesarias para una adecuada relación interpersonal.
- Organizar las ideas para argumentar la propia postura.
- Valorar aspectos positivos y negativos de la práctica profesional del psicopedagogo/a.
- Conocer los rasgos esenciales de la acción tutorial.
- Identificar elementos y funciones del departamento de orientación.
- Discriminar las tareas propias de los servicios de orientación psicopedagógica.
- Analizar la normativa relacionada con la orientación, interpretando situaciones reales a la luz de la misma.
- Compartir con los compañeros experiencias, sentimientos y pensamientos.

Objetivos del bloque temático III: La profesionalización

- Identificar aspectos profesionales básicos.
- Familiarizarse con el modelo de evaluación e informe psicopedagógico que habrán de utilizar en la práctica profesional.
- Conocer el código deontológico de nuestra profesión.
- Aplicar el código en situaciones hipotéticas.
- Resolver dilemas morales.

Contenidos

Los contenidos que trabajaremos están organizados en siete capítulos.

El primer capítulo está dedicado al *concepto* y la *evolución* de la orientación. En él encontramos diversas definiciones de orientación y, procuramos, una vez conocidas éstas, elaborar la nuestra propia. Una visión histórica de cómo ha ido variando la concepción de la orientación nos acerca al conocimiento más profundo de la misma: primero en Estados Unidos, donde surgió; después en España, ya que es nuestro país y, por último, en la Comunidad Europea, de la cual formamos parte.

En el segundo capítulo reflexionamos acerca de los *principios* que guían la orientación, los *objetivos* que se propone conseguir y las *funciones* que desempeña en el mundo educativo. Es un capítulo breve pero fundamental para entender el porqué de la acción orientadora.

Esta acción debe tener sólidos fundamentos o bases en las que apoyarse. Por eso, he considerado necesario hacer un recorrido, en el capítulo tercero, por los diferentes *modelos teóricos* que ofrecen al orientador un conocimiento más profundo acerca del desarrollo humano, de los procesos de aprendizaje y de los enfoques educativos más recientes que están reclamando un cambio en la manera de educar y de organizar la acción formadora.

En el capítulo cuarto expongo los tres *modelos básicos de intervención*: modelo clínico, modelo de programas y modelo de consulta. Ésta no es la única clasificación existente. Se puede encontrar otras en la literatura al respecto. Me decanto por ella, porque es la que mejor se ajusta, o la que mejor refleja, el ejercicio profesional que he visto en la práctica. El modelo clínico nos ha legado el uso de la entrevista como principal instrumento y ésta es utilizada por el profesional de la Psicopedagogía en los centros, tanto cuando se orienta a familiares, como cuando se asesora al profesorado, o se entrevista al alumnado. El modelo de programas nos enseña la importancia de planificar la orientación, partiendo del análisis de la realidad y la detección de necesidades, para, diseñados los objetivos y seleccionados los contenidos a trabajar, plantear actividades a llevar a cabo, temporalizándolas de manera que puedan ser incardinadas en el currículum escolar u organizadas de forma puntual, respetando la organización del resto de actividades escolares. Un aspecto importantísimo de los programas es que involucran, o deben involucrar, a todos los miembros de la comunidad educativa, a fin de que estos sientan el programa como algo suyo y generen deseos de implementarlo. Finalmente, el modelo de consulta nos hace entender la necesidad de la cooperación y la colaboración entre los diversos profesionales que trabajamos en educación, no sólo los profesionales de la institución escolar, sino todos aquellos que de una u otra manera atienden al alumnado en la localidad en que se ubica el centro o pueden ayudar a que el programa se desarrolle con éxito.

El capítulo quinto está dedicado a los *modelos institucionales*. Por ello, se explica cómo llevar a cabo la orientación e intervención psicopedagógica desde la Acción Tutorial, el Departamento de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Son tres estamentos distintos, pero que deben trabajar de forma complementaria.

En el capítulo sexto exponemos las tres áreas fundamentales de la orientación: orientación educativa, orientación personal y orientación profesional, y se explican con detalle a qué se dedica cada una de ellas y, algo que considero fundamental, señalando cómo se debe trabajar cada área con respecto a: alumnado, profesorado, familiares, centro y comunidad. El alumnado de esta carrera tendrá oportunidad de profundizar más en cuestiones relacionadas con estas

áreas en otras asignaturas troncales y obligatorias (Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, Adquisición de lenguaje oral y sus dificultades, Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura e Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo). La última reflexión de este capítulo viene de la mano del apartado dedicado a la atención a la diversidad, ya que, sea cual sea el área en que nos ubiquemos, siempre habremos de tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado y la casuística personal de cada sujeto al que orientemos. Todos somos diferentes y la orientación ha de saber llegar a todos y cada uno. Sólo hemos dedicado un pequeño apartado a esta cuestión, porque en el Plan de Psicopedagogía está incluida otra materia troncal y obligatoria (la Educación Especial) en la cual los estudiantes tratarán en profundidad la atención a la diversidad.

Estos capítulos (tercero, cuarto, quinto y sexto) nos ofrecen una visión completa del marco de actuación del profesional en Psicopedagogía.

En el capítulo séptimo se analiza la *profesionalización* de los orientadores. Para ello, revisamos aspectos relacionados con su formación (inicial y permanente), con las competencias profesionales que se le asignan a nivel universal y con el código deontológico que debe presidir toda su actuación. En él veremos cómo el campo de actuación es amplio, no se circunscribe al marco escolar. Si embargo, los principios éticos y profesionales son comunes para cualquier persona que se dedique a orientar, sea en la escuela, sea en una organización sin ánimo de lucro o sea en cualquier otro lugar destinado para el ejercicio profesional.

Siempre me ha gustado transformar las ideas en imágenes, porque considero que ayudan enormemente a la comprensión. En un mundo como el nuestro en el que lo icónico se impone, se vuelve fundamental la famosa afirmación de que «una imagen vale más que mil palabras»

Podríamos representar la relación entre todos los temas tratados en la asignatura con un gráfico, en el cual, en el círculo central referido al trabajo que desempeña día a día el profesional de la Psicología y la Pedagogía, se encuentran, a la base, los modelos teóricos que ayudan a comprender al ser humano, su desarrollo y su proceso de aprendizaje, así como el concepto de la Orientación, los principios por los que se rige y los objetivos y funciones que pretende conseguir o poner en práctica.

Tomando como punto de apoyo y referencia este pilar, entramos en el triángulo de la intervención, en el cual, hemos de saber llegar a las tres grandes áreas (orientación personal, académica y profesional) a través de los modelos básicos e institucionales: la Acción Tutorial, el Departamento de Orientación y los Servicios Psicopedagógicos y a través del uso del modelo clínico, el de programas y el de consulta, siempre procurando atender tanto al alumnado como al profesorado, a la institución, a las familias y a la comunidad y teniendo en cuenta que la perspectiva de la atención a la diversidad ha de impregnar toda nuestra actuación.

Para contribuir a la mejora del proceso de orientación psicopedagógica contamos con dos importantes herramientas: la formación (previa y permanente), por eso la sitúo en la base de la imagen que exponemos a continuación, y la investigación, la cual queda situada en la parte más alta, como la cabeza de la figura, la que nos ayuda a pensar y reflexionar para ir impregnando, con sus conocimientos, toda la práctica.

Espero que la obra resulte de utilidad para los estudiantes que la manejen y que éstos, a su vez, me ayuden a ir perfeccionándola.

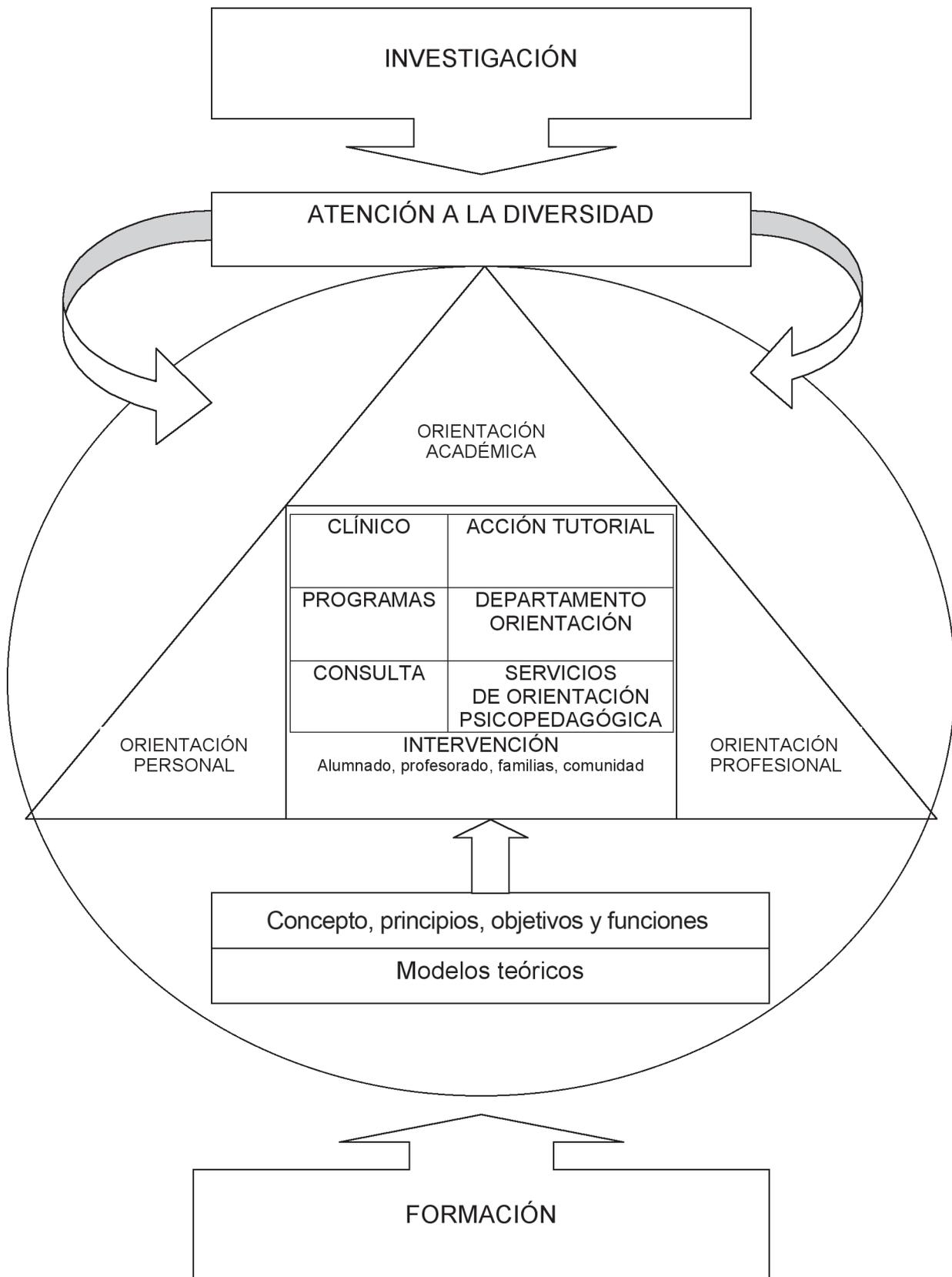


Ilustración 1. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Imagen de la asignatura. Cuadro de elaboración propia

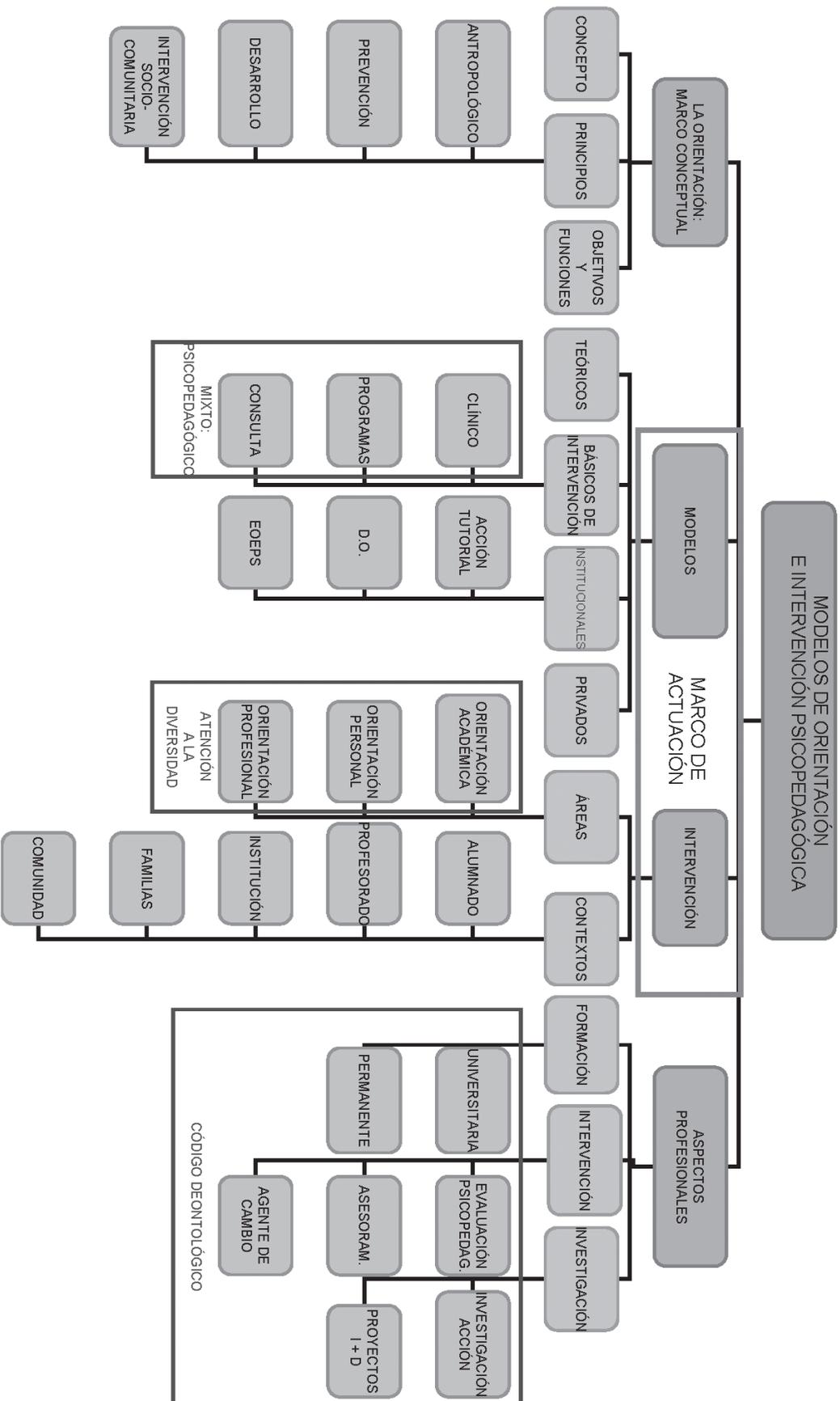


Ilustración 2. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Mapa conceptual de la asignatura.
Elaboración propia

Prólogo

PRÓLOGO

Siempre que el autor de un libro le pide a un colega un prólogo para presentar su original, ya a punto de entrar en la imprenta, se suceden en la sensibilidad del prologuista varias reacciones: una reacción de afecto, al sentirse honrado y recordado; otra reacción de inquietud, ante la duda de si sabrá resolver ese encargo con eficacia y nivel; y, finalmente, una reacción de responsabilidad ante la sociedad, porque, en el fondo, el libro va a ser leído por muchas y desconocidas personas.

Es el caso de este prólogo, que me ha pedido, con cariño, mi amiga María Luisa Sanchiz Ruiz, quien ha diseñado y llenado de contenido la asignatura «Modelos de orientación e intervención psicopedagógica», ofrecida en el currículum de la Universitat Jaume I, de Castellón de la Plana (España).

El alumnado que estudie este texto verá facilitada su tarea si sabe que la Licenciatura en Psicopedagogía fue implantada en la Universitat Jaume I en el curso 2001/2002, aunque el Plan de Estudios no se aprobó y publicó hasta una vez empezado el curso, en noviembre de 2001. Y, si además, sabe que las autoridades académicas de la Facultad, representadas por el profesor Jordi Adell, en un acto democrático y muy honroso, invitaron, meses antes, a varios profesores de otras universidades para que opinaran y dieran directrices cara a la implantación de ese Plan de Estudios. Se pretendía que la Licenciatura fuera validada antes de iniciar su andadura.

Entre otros profesores, acudimos el ya desaparecido Vicent Ferreres, de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona, y yo misma, quienes, con entrega y tras jornadas de duro trabajo, acabamos de perfilar la oferta curricular de Psicopedagogía. Todavía me acuerdo de lo bien que nos lo pasamos todos juntitos, cenando, ya pasada la jornada curricular de principios del verano, hablando del futuro de aquella juventud que iba a optar por la carrera de psicopedagogía. Permíteme, María Luisa, que este prólogo sirva, a la vez, para recordar una vez más a Vicent, en un sincero intercambio entre una metodóloga y un cordial didacta.

Después de esos encuentros, personas a las que yo no conocía aún iban posicionándose en el plan docente y escogiendo materias que les atraían y gustaban. Es el caso de María Luisa a quien, según confiesa y repite con frecuencia, la orientación educativa y la orientación profesional le apasionan. Ella concursó, con éxito, para poder llegar a ser profesora Titular de Universidad y se decantó por materias relacionadas con la Orientación. Los esfuerzos de la institución y de sus profesores más veteranos iban tomando forma. Estamos orgullosos de que así haya sido.

El alumnado que reflexione a fondo sobre el programa y la asignatura que está a punto de estudiar, verá claramente que la distribución de los créditos de la materia que nos ocupa está equilibrada porque le da la misma importancia a la teoría que a la práctica y porque va a poner las bases de la futura intervención en los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional. Le dará formación para actuar también en otros contextos, no formales, que van a demandar de las personas licenciadas no sólo una formación científica sino también una competencia real para elaborar programas y acciones de asesoramiento, mejora e innovación.

Está claro que la autora, María Luisa Sanchiz pretende, con el planteamiento de esta asignatura, formar especialistas en el ámbito de los procesos de enseñanza/aprendizaje para que sepan intervenir preferentemente en los centros educativos aconsejando a los equipos directivos, al profesorado, a las familias, a la comunidad, y, sobre todo, al conjunto del alumnado, considerando que no sólo las personas con necesidades educativas específicas van a necesitar ayuda y orientación. La asignatura es realmente, exhaustiva teniendo en cuenta el espectro de temas que toca; pero, a la vez, sintética, porque esos temas –teorías, modelos, tipos de intervención, políticas institucionales, áreas de intervención, profesionalización y fuentes bibliográficas– han de verse en un solo curso, en primero, como plataforma indispensable para continuar con aspectos más profesionalizadores.

La importancia que la profesora María Luisa Sanchiz da a la formación práctica del alumnado universitario, expresada en su magnífico proyecto docente que la habilitó para ser, definitivamente, profesora de la Universitat Jaume I, garantiza que esta asignatura deviene la semilla de venideros proyectos, centrados en la práctica profesional y en la reflexión continuada sobre la necesidad de creación de recursos adaptados al contexto de la Comunidad Valenciana. Proyectos que pasan por reflexionar sobre la creación de enfoques más modernos para la orientación educativa en primaria y en secundaria; de recursos de información, orientación y autoorientación para el bachillerato y la formación profesional; de modelos y recursos para las diferentes transiciones; de la urgente conexión de la orientación profesional con las necesidades empresariales; de la profesionalización de los psicopedagogos según el modelo de formación de competencias y muchas otras cosas que aún nos quedan por hacer.

Deseo que esta asignatura abra las puertas a quienes la cursen hacia una elaboración de su proyecto profesional futuro. Y deseo que el trabajo de la autora, profundo, riguroso y bien planificado, sea valorado como se merece.

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MORENO

Barcelona, verbena de Sant Pere de 2008.

BLOQUE TEMÁTICO I

LA ORIENTACIÓN: MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1

Concepto y evolución de la orientación

«... a estos muñecos, como a los humanos, muévenlos cordelillos groseros, que son los intereses, las pasioncillas, los engaños y todas las miserias de su condición: tiran unos de sus pies y los llevan a tristes andanzas; tiran otros de sus manos, que trabajan con pena, luchan con rabia, hurtan con astucia, matan con violencia. Pero entre todos ellos descende a veces del cielo al corazón un hilo sutil, como tejido con luz del sol y con luz de luna, el hilo del amor, que a los humanos, como a estos muñecos que semejan humanos, les hace parecer divinos, y trae a nuestra frente resplandores de aurora, y pone alas en nuestro corazón y nos dice que no todo es farsa en la farsa, que hay algo divino en nuestra vida que es verdad y es eterno y no puede acabar cuando la farsa acaba.»

Jacinto Benavente. Premio Nobel de Literatura. 1922

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia hemos podido comprobar cómo el ser humano se ha dejado llevar unas veces por esas «pasioncillas» de las que habla Benavente y, otras, por verdadero amor hacia sí mismo o hacia sus semejantes. Además, observamos cómo, entre otros comportamientos, ha buscado ser ayudado y se ha esforzado también en ayudar a los demás. Desde las formas mágicas y religiosas utilizadas por el hombre primitivo hasta los programas más sofisticados que encontramos actualmente, se han ido aplicando diversas técnicas para ayudar a enfrentar problemas, liberar tensiones y tomar decisiones en cada etapa del desarrollo o de la vida. Son las circunstancias históricas las que determinan las distintas maneras de llevar a cabo dicha ayuda. Y la asignatura que aquí presentamos versa sobre eso: la ayuda.

Teniendo en cuenta su evolución, la Orientación Educativa se reconoce hoy día como la disciplina científica encargada de sistematizar el «proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida» (Bisquerra, 1998: 9). En realidad, la Orientación como actividad profesional institucionalizada surgió a comienzos del siglo xx. Sin embargo, la orientación, entendida como relación de ayuda en las distintas situaciones por las que el ser humano atraviesa a lo largo de su vida, es tan antigua como la humanidad misma. En este capítulo procuraremos desentrañar su significado y conocer cuál ha sido la evolución histórica por la que ha pasado.

1. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN

Cuando pregunto a mis alumnos «¿qué es orientar?» rápidamente sus ideas invaden la pizarra: «orientar es ayudar», «guiar», «informar», «asesorar», «indicar el camino a seguir», «ayudar a una persona para que elija lo mejor»... y, con todas sus propuestas y las que nos ofrecen los teóricos, vamos analizando el término e intentando comprender su profundo significado.

De la misma manera, aquí, basándonos en las definiciones ofrecidas por autores relevantes, procuraremos llegar a la esencia del concepto.

Nos basamos en el cuadro ofrecido por Santana (2003: 44), modificándolo:

Cuadro 1. Definiciones de orientación educativa

Autor/Año	Definición de orientación / Orientación educativa
García Yagüe (1976)	Ayuda técnico-psicológica dada desde la actividad educativa institucionalizada para que los seres en desarrollo o sus representantes, comprendan sus posibilidades dentro de áreas de vida que aspiran a racionalizar (escolar, cultural y económica), se integren eficientemente en ellas y sufran su lucha por mantener el equilibrio, la unidad y los fines personales ante los problemas evolutivos o las fuentes contradictorias del ambiente
Patterson (1974)	Define la orientación señalando lo que no es: 1) No es dar información, aunque durante el asesoramiento pueda darse. 2) No es dar consejos, sugerencias y recomendaciones. 3) No es influir sobre actitudes, creencias o conductas por medio de la persuasión, influencias o convicción, por más indirectas, sutiles e inocuas que éstas sean. 4) No consiste en la selección de los individuos para diversas tareas o actividades. 5) No consiste en realizar entrevistas.

Kelly (1972)	Orientación es la fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y a realizar adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad. Así como el proceso de ayudar al individuo en su adaptación presente y en su planificación de la vida posterior, la orientación no puede ser un aspecto independiente de la educación.
Forns; Santacana y Rodríguez Moreno (1977)	Proceso paralelo al mismo proceso educativo; su función central será la de adelantarse a los problemas (prevención): estudiar al alumno, sus posibilidades, la adecuación de las exigencias y contenidos escolares a su capacidad operatoria, estudio del fracaso escolar, búsqueda de causas de tales anomalías, examen de las estructuras grupales de la clase considerada como totalidad, y del tipo de comunicaciones que se establecen entre los alumnos, entre los alumnos y el profesor...
Lavara Gros, E. (1968)	La orientación es un proceso consustancial a la educación, de tal manera que son dos realidades inseparables, es casi un sinónimo de educación, ya que «toda educación comporta un sentido orientacional, sin el cual quedaría esencialmente truncada».
Zabalza Beraza (1984)	Conjunto de intervenciones especializadas dirigidas a la optimización del nivel de logro global (instructivo y personal) del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Rodríguez Espinar (1985)	Disciplina que versa sobre la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos de las Ciencias Humanas y Sociales que permiten el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el alumno y su contexto a fin de lograr su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social. De la definición resaltan tres dimensiones: A) <i>Dimensión educativa</i> : planificar experiencias para optimizar el desarrollo del alumnado. Lo personal, lo educativo y lo vocacional se funden interactivamente en una concepción holista de la personalidad del alumno. B) <i>Dimensión programática</i> , en la que quedan perfeccionadas las prestaciones ofrecidas tanto al alumno como a los «otros significativos». La organización y concreción del programa estará en función del contexto, de los recursos humanos y de los materiales disponibles. C) <i>Dimensión práctica</i> : tarea que realiza el orientador en virtud de su competencia científica y profesional, [...] una actividad adquiere el rango profesional cuando consigue el reconocimiento social a través de la sanción jurídica.

Rodríguez Moreno (1988)	Orientar es fundamentalmente guiar, conducir, auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida. La raíz de la palabra orientación (<i>guidance</i>) evoca conceptos de guía, gestión, gobierno de tal modo que para los padres y los sujetos que solicitan ayuda, orientador sería la persona que dirige o gobierna a los alumnos (escolarizados o no) hacia ciertas finalidades o intenciones educativas y vocacionales.
Escudero Muñoz (1986)	Proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación.
García Gómez, Moreno Olmedilla y Torrego Seijo (1993)	Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.
Bisquerra Alzina (1998)	Proceso de ayuda continuo, a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano, a lo largo de toda la vida
Santana Vega (2003)	[Orientación] es la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones. Es la transmisión de criterios de valor que ofrezcan alguna guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas. En esta concepción de la orientación se encuentra la quintaesencia y la finalidad última de la Orientación Educativa.

Fuentes: Santana, 2003:44 y Bisquerra, 1998

Algunos rasgos importantes que podemos destacar de la orientación son (Sanchiz, M.L., 2001):

Proceso: y, como tal, supone un transcurso en el tiempo, un ir hacia adelante, una superación progresiva de fases. Con ello queremos apuntar que la intervención psicopedagógica no puede quedarse reducida a una intervención puntual, sin más, sino que debe contemplar el desarrollo y el devenir que se derivan de la propia actuación, a la vez que habremos de tener en cuenta que, en más de una ocasión, serán necesarias varias intervenciones sobre una misma cuestión.

De ayuda: el psicopedagogo coopera con los otros miembros del sistema educativo y ofrece los medios a su alcance para comprender e interpretar mejor la realidad y para que se puedan operar en ella los cambios necesarios.

Continuo: lo cual implica la necesidad de llevar a cabo un seguimiento del alumnado durante todo el período de su escolarización.

A todas las personas: atendiendo al tipo de personas, nos referimos, por una parte, al profesorado, al alumnado (a todo el alumnado y no sólo al que presenta dificultades), a los familiares y a los miembros de la comunidad. Atendiendo a quién realiza la demanda de intervención incluimos tanto a quien la solicita como a quien no lo hace. Es muy importante que el profesional de la orientación, con una visión de conjunto, sepa tener presentes a todos los implicados en una situación y los incluya en su red de comunicación. Ello puede determinar la eficacia o el fracaso del objetivo pretendido. Queremos resaltar la importancia que tiene la consideración sistémica de la educación, por las influencias que unos elementos ejercen sobre otros y viceversa.

En todos sus aspectos: lo cual supone planificar el desarrollo integral del alumno, de tal forma, que la intervención no quede circunscrita únicamente al área para la que se demanda intervención, sino que se prevea el diagnóstico, análisis y tratamiento para todas las áreas de desarrollo del sujeto y las implicaciones colectivas que supone en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones interpersonales o afectivo-sociales del grupo.

Con objeto de potenciar el desarrollo humano: toda práctica educativa, que se precie de ser tal, incluye, entre sus fines, el de la optimización y del desarrollo integral de la persona. Cada vez, con mayor preocupación, nos planteamos qué tipo de personas estamos formando, qué capacidades procuramos desplegar, qué valores inculcamos.

A lo largo de toda la vida: se da cabida con ello al sentido de la educación permanente y se abre el campo de la orientación a otros ámbitos, que no sólo al educativo; pero, al incluir esta frase en la definición, también se recuerda al profesional de la psicopedagogía la visión de futuro y de orientación vocacional que ha de guiar su intervención. Con una intervención adecuada, el alumnado puede llegar a tener un mayor control de su propia conducta, de las consecuencias de la misma y auto-orientar su vida.

Santana (2003), por su parte, tras un estudio de las diversas definiciones expuestas, recoge los siguientes puntos esenciales que, de una u otra forma, aparecen implícitos o explícitos en todas ellas:

1. La orientación ha de ocuparse de la educación en su doble vertiente, de enseñanza y de aprendizaje.
2. El orientador debe asumir un papel de total paridad y colaboración con el resto de «prácticos» de la educación y con todos los estamentos que conforman el sistema educativo.
3. La orientación tiene un carácter asistencial lo que la inscribe dentro de las *profesiones de ayuda*.
4. Se pone énfasis en la auto-orientación, el aprendizaje autónomo, en la formación de una ciudadanía caracterizada por una participación activa, crítica y transformadora.

Rodríguez Romero (1995) indica que los rasgos esenciales que definen la orientación o el asesoramiento en educación son los siguientes:

- Es un proceso de ayuda y apoyo.
- Está orientado al cambio o la mejora educativa.
- El orientador requiere pericia y credibilidad (las cuales aumentan ante el profesorado cuando estos profesionales han ejercido como docentes).
- La responsabilidad del cambio corresponde al asesorado.

Para esta autora, las tareas de orientación suponen un medio para aproximar las propuestas de cambio, generadas externamente, y la práctica concreta: la pretensión de transformar la práctica de los docentes y el funcionamiento de los centros hace que sea necesario plantearse una estrategia de influencia diferente a la formación. La orientación, en este caso, proporciona una ayuda encaminada a generar el cambio (Rodríguez Romero, 1996).

De todas las concepciones revisadas proponemos *nuestra definición*:

La orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda continuo, inserto en la actividad educativa y dirigido a todas las personas, que trata del asesoramiento personal, académico y profesional, con la finalidad de contribuir al pleno desarrollo del sujeto y de capacitarle para la autoorientación y para la participación activa, crítica y transformadora de la sociedad en la que vive.

En el siguiente cuadro, siguiendo el esquema propuesto por Moliner (2006: 20) se muestra el mapa conceptual implícito en la definición dada de la orientación:

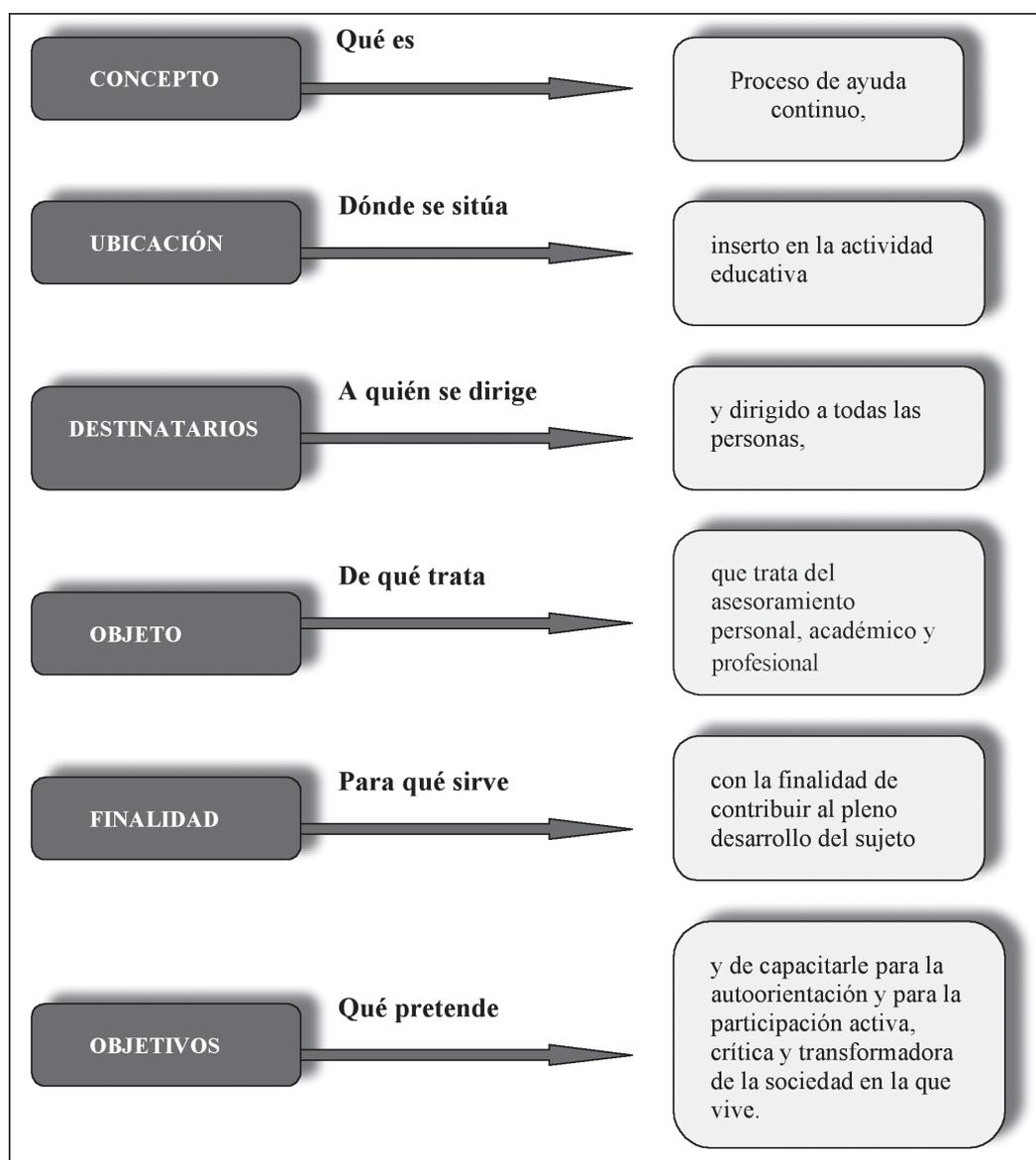


Ilustración 3. Mapa conceptual de la definición de la orientación psicopedagógica. Elaboración propia.

Ojalá que orientadores y educadores seamos capaces: de ayudar, siempre, de hacerlo de forma continua, de tener en cuenta a todos los sujetos por igual, de contribuir al pleno desarrollo del alumnado (o del orientado), de capacitarle para la autoorientación y de provocar la participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

Sinceramente creo que es una de las «utopías» más bonitas, profesionalmente hablando, entendiendo por utopía, un plan que, en su formulación, aparece como irrealizable (al menos al 100%), pero que no deja de ser un proyecto optimista que ha de guiar nuestra actuación.

2. ORÍGENES Y DESARROLLO HISTÓRICO

En la referencia evolutiva que ha seguido la orientación educativa, conviene tener en cuenta una doble perspectiva: su evolución como disciplina científica y como actividad profesional, conscientes de que ambas perspectivas se entremezclan en su revisión histórica (Repetto, Rus, y Puig, 1994: 21; Repetto, 2002: 36). No obstante, procuraré, siguiendo un orden cronológico, destacar los grandes acontecimientos históricos que han condicionado el desarrollo de la orientación.

Antecedentes más remotos: de carácter mítico-religioso relacionados con la astrología y la acción de magos y sacerdotes. Su trabajo consistía en predecir conductas, clasificar a las personas, indicar pautas de comportamiento y decidir el futuro profesional de los sujetos (Martínez, 1998: 4).

Época clásica: Sócrates (470-399 a.d.C.) destacó uno de los objetivos prioritarios de la orientación: el conocimiento de sí mismo, Platón (427-347 a.d.C.) reparó en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social; y Aristóteles (384-322 a.d.C.) propugnó el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad en consonancia con los intereses de los sujetos.

Edad Media: podríamos considerar a Carlomagno (742-814) el iniciador de la «orientación de clases» por el empeño que puso en que las clases inferiores se instruyeran y se redimieran de su trabajo servil. La función del «orientador» consistía en seleccionar a los más capacitados para que, una vez instruidos, se convirtieran en asesores del poder o enseñantes de la aristocracia.

Santo Tomás de Aquino (1225-1274) aboga por una enseñanza eficaz basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Ramón Llull (1232-1315) considera conveniente que cada persona elija la ocupación que mejor pueda desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias.

Renacimiento (s. XVI): destacan las figuras de Paracelso (1493-1541), y de tres españoles: *Rodrigo Sánchez de Arévalo* (1404-1470), Juan Luis Vives (1492-1540) y Juan Huarte de San Juan (1529-1588), fundamentales para comprender el concepto de orientación. El primero estudió los factores de personalidad y de edad y nos legó 7 reglas para orientar la vida: 1ª Lo primero es mejorar la salud; 2ª Desterrar absolutamente de tu ánimo, por más motivos que existan, toda idea de pesimismo, rencor, odio, tedio, tristeza, venganza y pobreza; 3ª Haz todo el bien posible; 4ª Hay que olvidar toda ofensa; 5ª Debes recogerte todos los días en donde nadie pueda turbarte, siquiera por media hora, sentarte lo más cómodamente posible con los ojos medio entornados y no pensar en nada. Esto fortifica enérgicamente el cerebro y

el espíritu; 6ª Debes guardar absoluto silencio de todos tus asuntos personales; 7ª Jamás temas a los hombres ni te inspire sobresalto el DÍA mañana. Una célebre frase de Paracelso, muy relacionada con la autoorientación decía: «Tan pronto como el hombre llega al conocimiento de sí mismo, no necesita ya ninguna ayuda ajena».

Rodrigo Sánchez de Arévalo, teólogo segoviano, publicó en 1468 *Speculum Vitae Humanae*, que parece ser la compilación más antigua que se conoce sobre descripciones ocupacionales. En ella aporta sugerencias sobre la elección de profesión y resalta la importancia de la información profesional. Hay que tener en cuenta que se trata de uno de los primeros libros impresos tras la invención de la imprenta y que, sólo en aquel siglo tuvo ya 12 ediciones, traducándose al español, francés y alemán. La primera versión castellana fue el excelente libro intitulado *Speio* de la vida humana (Zaragoza, 1481) (Bisquerra, 1996: 21).

Juan Luis Vives, filósofo y educador valenciano, afirma la necesidad de investigar las aptitudes individuales de las personas para conocerlas mejor y orientarlas a profesiones adecuadas. En su obra *De tradendis disciplinis* recomienda:

- Organizar temporalmente los hechos para poderlos memorizar mejor.
- Realizar prácticas y ejercicios para mejorar el aprendizaje.
- Poner interés en lo que se quiere aprender.
- Ajustar la enseñanza a las diferencias individuales.
- Evaluar a los estudiantes en relación a sus antecedentes y no en comparación con otros.
- Desarrollar el conocimiento práctico para alcanzar excelencia moral.

Juan Huarte de San Juan, médico navarro, con su obra *Examen de los ingenios para las ciencias*, publicada en 1575 en Baeza, Jaén, elabora lo que McReynolds (1991) denomina el «primer trabajo de diagnóstico en orientación». Sostiene Juan Huarte que cada persona nace con un temperamento del cual dependen distintos tipos de ingenios o capacidades para desempeñar con éxito diversas tareas; afirma que el ingenio se puede diagnosticar a través de las características somáticas y que el sujeto ha de ser orientado posteriormente hacia aquellas tareas para las que está más capacitado. Defiende el carácter hereditario de las capacidades, pero también cree que el ambiente y la educación pueden influir sobre los humores modificando la dirección de aquéllas. Establece la tipología de a) sujetos hábiles: aptos para las tareas científicas y b) inhábiles: orientados hacia tareas de tipo mecánico.

Etapa del Racionalismo y del Empirismo (s. xvii): surgen las corrientes o tendencias en orientación que mayor impacto han tenido y continúan teniendo aún hoy. De la mano de Descartes, Spinoza y Leibniz, el racionalismo otorgará plena confianza a la razón humana, se afirmará la utilidad del método para huir del error y construir la ciencia y se afirmará la importancia de la «substancia». Con el empirismo de Locke, Hume, Berkeley y Bacon se defenderá que la experiencia es la base de todos los conocimientos. Las influencias que en orientación detectamos son, por una parte, la vía de la penetración comprensiva para resolver los problemas del ser humano y, por otra, la vía psicométrica de la medida y de la evaluación objetivas de los procesos psicológicos.

Etapa de la Ilustración (s. xviii): no podemos olvidar a Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) y las ideas de la Revolución francesa. Rousseau en su obra, *Emilio o la Educación*, llama la atención sobre la necesidad de estudiar las facultades del alumno, su forma de ver, pensar y sentir con el fin de adaptar la instrucción a las diferencias

individuales. La Revolución francesa reconoce a todos los ciudadanos el derecho a aspirar al tipo de trabajo que sus capacidades, virtudes y talentos les posibiliten.

Influencia del Positivismo (comienzos siglo XIX): Comte (1798-1857) y Stuart Mill (1806-1873) nos dejaron el legado de considerar que el conocimiento se funda en los hechos y la actitud fundamental del científico ha de someterse al objeto. A partir del positivismo todas las disciplinas pretenden adquirir un carácter científico y realizar investigaciones sistemáticas y controladas aplicando la metodología científico-experimental. Además, Augusto Comte, precursor de la sociología, nos legó el énfasis en la interconectividad de los elementos sociales, cuestión que no puede pasar desapercibida al orientador. Y, por su parte, Mill desarrolló más que cualquier otro filósofo previo dos cuestiones relevantes: el «principio de indemnidad», esto es, que toda persona debería ser libre para comprometerse a realizar las conductas que desee siempre y cuando no dañe a los demás y la defensa de los derechos de las mujeres. Consideramos que ambas perspectivas precisan ser retomadas en nuestros días, en los que tanto se está cuestionando la convivencia y la igualdad de género.

A lo largo del siglo XIX una serie de acontecimientos nacidos unos de la filosofía imperante, otros surgidos como consecuencia de los avances científicos, médicos y de los movimientos sociales y económicos prepararon el caldo de cultivo para el nacimiento de la orientación como disciplina formal aplicada inicialmente al campo vocacional-profesional; entre los más relevantes Martínez González (1998) destaca los siguientes:

1. El *espíritu romántico* de la época con su defensa de la individualidad logró, en no pocas ocasiones, objetivar dicha individualidad y la unicidad del ser humano.
2. La influencia de algunos de los principios de la *teoría evolucionista* de Darwin propiciaron el desarrollo de instrumentos para medir las diferencias individuales y de recursos con los que facilitar la adaptación de los sujetos a distintos ambientes y situaciones.
3. Los avances en *neurología* y *psiquiatría* permitieron la explicación de algunos trastornos mentales, la clasificación de los mismos como base para la posterior intervención, la valoración y uso de la anamnesis y la formalización de la entrevista estructurada.
4. Los avances de la *matemática* y la posibilidad de aplicarla al estudio del comportamiento humano propiciaron la aparición de la psicometría y de la pedagogía experimental.
5. La creciente necesidad de *eleva el nivel cultural* de los ciudadanos y de rentabilizar el trabajo hicieron que se desarrollaran técnicas para conocer las capacidades de los escolares y trabajadores, y que se tratara de adecuar a las mismas, tanto la oferta educativa, como el tipo de trabajo.

Con la *fundación del primer laboratorio de psicología experimental* por Wundt en 1879, en Leipzig, se ponen las bases de la orientación científica. A partir de este momento, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX surgen investigaciones sobre los más diversos problemas; así, en el campo de la experimentación destacan los nombres de: Paul Broca, quien, mediante autopsia, descubrió la existencia de una lesión en la tercera

circunvalación de la corteza cerebral de un hombre que, en vida, había sido incapaz de hablar de modo inteligible; con ello, aplicando el método de Broca se construye un «mapa del cerebro» y se inicia el estudio experimental del caso único que está en el núcleo de la práctica y la investigación orientadora; destaca también Fechner, famoso por el desarrollo de las medidas de la sensación a través de métodos psicofísicos, con él se inicia la psicología experimental y es uno de los primeros en aplicar los métodos estadísticos a los problemas psicológicos; Mosso que estudió la fatiga intelectual y física; Morey que investigó sobre el movimiento; Kraepelin que lo hizo sobre el aprendizaje y el trabajo; Rossolimo sobre perfiles aptitudinales.

En el ámbito de la psicometría y la estadística son nombres importantes: Laplace, Gaus, Galton que trabajan con las coordenadas cartesianas, el cálculo de probabilidades, la teoría de los errores y la curva normal, dentro del campo de la estadística pura. En la estadística aplicada sobresale Quetelet por su afán de desarrollar la estadística como método general de investigación aplicable a cualquier ciencia experimental; Thorndike fue el primero en impartir un curso de estadística aplicada a la educación, Spearman realiza una interesante aportación al análisis factorial, Catell impulsa los tests de inteligencia. Junto a todos ellos son nombres destacables Parsons, Fisher, Terman, Otis, Burt, Thurstone, Binet, Simon, Claparède. Sus trabajos se centraron fundamentalmente en la elaboración y desarrollo de tests y técnicas de medición y evaluación para el diagnóstico diferencial (Roig, 1982: 14).

En el siglo xx cabe señalar, en primer lugar, la evolución seguida por la *corriente de la salud mental*: a principios de este siglo se reclaman condiciones adecuadas para los enfermos mentales de los hospitales, que hasta entonces se hallaban en situaciones inhumanas (Beers, 1908). Destaca Freud (1856-1939) que elabora la primera gran teoría de la personalidad y el estudio de los desórdenes psicológicos, especialmente la neurosis y, como tercer gran hito en el desarrollo de la salud mental, se produce un cambio desde el enfoque intrapsíquico al enfoque interaccional. Con la vuelta a casa de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial las disfunciones emocionales comienzan a ser tratadas por psicólogos y orientadores, quienes hacen ver la importancia del ambiente y sus circunstancias en la vida de las personas.

En el siglo xx se producen numerosos intentos de integrar los servicios y las actividades de orientación en los centros escolares y se lleva a cabo una intensa labor legislativa que permite mejorar la atención y orientación al alumnado, al profesorado y a los familiares.

En el siglo xxi, ya incardinada plenamente la orientación en el ámbito escolar, se comienza a reflexionar sobre los modelos institucionales que se proponen, comparando unos con otros, buscando unificar criterios y, sobre todo, buscando fórmulas de orientación que respondan a los nuevos retos y situaciones de la realidad actual de la «escuela que cambia» y «la escuela que aprende» (Santos Guerra, 2001). En este siglo el acento no se pone tanto en la orientación vocacional o profesional, cuanto en la orientación educativa y personal. Los docentes necesitan que el orientador les indique, entre otras cosas, cómo desarrollar en el alumnado habilidades sociales, cómo ayudar a gestionar los conflictos, cómo conseguir el autocontrol y la auto-orientación en sí mismos y en los estudiantes, cómo prevenir y manejar la violencia, cómo generar una buena convivencia y, sobre todo, cómo atender la diversidad. Quizá sean estos últimos los que reclaman mayor tiempo en la labor profesional del orientador escolar a comienzos del siglo xxi. Pero también una circunstancia empieza a cambiar: antigua-

mente se veía al orientador como «el profesional que nos debe aportar soluciones», hoy día la tendencia se sitúa más en concebir al orientador como «aquel profesional que nos ayuda a que seamos nosotros los que busquemos las soluciones», generando dinámicas propias de comunidades de aprendizaje, en las cuales todos los agentes son protagonistas, todos son necesarios.

2.1. Evolución histórica de la orientación en Estados Unidos

Seguiremos, en líneas generales, la aportación de Monescillo, Méndez y Bisquerra (1998: 25):

Orígenes: cabe destacar en Estados Unidos a Parsons (1908) cuando fundó en Boston la primera oficina de orientación vocacional *Vocational Bureau* y publicó su obra *Choosing a Vocation* (1909). Por otra parte, muchos autores señalan a Jesse B. Davis (1871-1955) como pionero de la orientación educativa y principal responsable de la integración curricular de la orientación (Beale, 1986; Aubrey, 1977). Como director de la Escuela Secundaria de Grand Rapids, en Michigan, introdujo el primer programa de orientación vocacional y moral y creó un servicio de orientación centralizado para todas las escuelas. En esta misma ciudad, en 1913, se crea la *National Vocational Guidance Association* (NVGA), primera organización que trata de unir a todos los profesionales de la orientación a escala mundial, que genera en 1915 la primera revista específica de orientación denominada *Vocational Guidance Bulletin* (la asociación pasa a llamarse *National Career Development Association* en 1986 (NCDA).

Década años veinte: se empiezan a utilizar cada vez más los términos *educational guidance* y *vocational guidance*, mientras que en Europa se generaliza más el de orientación profesional. Se considera a Truman Kelly como el que utilizó por primera vez el término *Educational Guidance* al titular así su tesis doctoral. Entiende por ésta la actividad educativa, de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. También surge el término de *counseling* entendido como un proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y posibilidades de la persona.

Década años treinta: del *guidance*, con sus funciones de adecuación y selección profesional, se pasa al *counseling* o asesoramiento psicológico, que incluye ayuda individualizada para que las personas que requieren atención personal lleguen a un adecuado autoconocimiento y correcta toma de decisiones tras evaluar sus posibilidades. En esta década destacamos dos aportaciones: por una lado, la obra de Brewer (1932) quien defiende que educación y orientación son una misma cosa y, por otro, la implantación en los *colleges* de los «servicios personales al alumno», que priorizan la atención de los aspectos personales.

Década años cuarenta: es una etapa muy prolífica en la que se producen hechos relevantes para la evolución de la orientación. Finaliza el conflicto bélico mundial y se produce una demanda notable de orientación.

Carl Rogers publica *Counseling and Psychotherapy* (1942), obra en la que apuesta por un enfoque no directivo o terapia centrada en el cliente, la cual parte de la necesidad de aceptar, respetar incondicionalmente y comprender de forma empática al otro.

En 1946, en un congreso de la APA (*American Psychological Association*) se crean distintas divisiones para intervenir por especialidades: Psicología Clínica, Psicología Industrial, Psicología Educativa, Asesoramiento y Orientación...

Se asignan fondos específicos para crear servicios de orientación (George-Barden, Act., 1946).

Se reconoce la libre elección del trabajo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Norbert Wiener (1894-1964) publica su gran obra *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* en 1948 y Karl Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) desarrolla su *Teoría General de Sistemas* (1949 y 1969), que tanto influirán en los modelos sistémicos de orientación.

Década años cincuenta: supone una fase de expansión gracias a la aparición de asociaciones que no sólo van a afianzar y realzar la labor orientadora, sino que promoverán contactos e intercambios entre sus miembros. La labor realizada por estas asociaciones continúa en la actualidad y suponen un punto de referencia esencial para los orientadores de todo el mundo. Algunas de ellas han ido cambiando sus nombres, tal es el caso de la IAEVG (*International Association for Educational and Vocational Guidance*, conocida en Europa como la AIOSP. *Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle*) y la ACA (*American Counseling Association*).

Dos aportaciones importantes en esta década, en el ámbito de la orientación para la carrera, son las realizadas por Ginzberg y Súper, quienes ayudan a entender la orientación vocacional desde un punto de vista evolutivo y no estático, como se venía haciendo. La Orientación Vocacional deja de entenderse como una intervención puntual, para pasar a ser concebida como un proceso continuo y educativo, dirigido a la persona como un todo global, donde se deben incluir todos los aspectos de la vida.

Década años sesenta: en estos años se deja sentir la influencia anteriormente comentada del movimiento para la carrera. Diversos autores (Wrenn, 1962 y Mathewson, 1955) destacan el carácter preventivo de la orientación y la importancia de ayudar al sujeto a conocerse mejor a sí mismo y a identificar sus perspectivas de futuro. A final de la década el concepto de carrera (*career*) sustituye al de vocación (*vocation*) y, así, encontramos numerosas referencias a: *career guidance*, *career counseling*, *career education*, *career development*...

Década años setenta: se producen movimientos de renovación complementarios que dan lugar a dos movimientos importantes. Estos movimientos son la *educación para la carrera* y la *educación psicológica*. En el primero, se entiende la necesidad de integrar la orientación en el curriculum como un instrumento formativo, del que son responsables todos los miembros de la comunidad educativa. En el segundo se reclama la necesidad de orientar al alumno en la adquisición de competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida: entrenamiento asertivo, habilidades de vida y sociales, prevención y afrontamiento del estrés, educación en valores...

Merece especial mención la aportación de Morrill, Oeting y Hurst (1974), insistiendo en las funciones de prevención y de desarrollo que debe ejercer la orientación. Es una década en la que se asiste a la integración de personas con necesidades educativas

especiales en los centros ordinarios, en la que surge en Estados Unidos la educación multicultural y, con todo ello, la figura del orientador cobra un importante reconocimiento profesional.

Década años ochenta: la preocupación por determinados temas relacionados con la salud y sus implicaciones sociales (tales como el SIDA, el consumo de drogas, los abusos sexuales o relaciones que conducen a embarazos no deseados, etc.) llevan a demandar programas de prevención que ayuden a desarrollar hábitos saludables en todas las personas. La orientación ya no se circunscribe al ámbito escolar, sino que se extiende al ámbito comunitario, donde el trabajo del orientador en diversas organizaciones sociales se vuelve imprescindible.

Década años noventa: el movimiento para la carrera continúa su expansión y, con él, crece la orientación para el desarrollo humano. En estos años asistimos a un avance legislativo importante en materia educativa, en especial por lo que respecta a la orientación. Se trata de una década muy centrada en el entrenamiento de las habilidades sociales y vitales.

Termina el siglo xx y comienza el siglo xxi con el reclamo de una escuela inclusiva, (Ainscow, 2001) en la que todos tengan la oportunidad de formarse de manera plena, en todos los ámbitos del desarrollo. Se constata la necesidad de trabajar el autoconocimiento y la autoestima, se aprecia especial interés y preocupación por temas como la convivencia, la intervención familiar y socio-comunitaria, la salud y la atención a la diversidad. En 1986 destaca el movimiento denominado *Accelerated Schools*, de la mano de Henry Levin. Éste había observado el fracaso de las escuelas para mejorar la realidad del alumnado que se hallaba en situación de riesgo. Consideraba que las escuelas únicamente tomaban decisiones de carácter remedial, en lugar de potenciar las habilidades y capacidades propias de cada estudiante, sus «puntos fuertes». Así, propone un nuevo modelo en el cual, teniendo como base un propósito común (conseguir aprendizajes eficaces y basarse en las habilidades reales de cada sujeto), es necesaria la participación de todos los agentes educativos, tanto escolares como comunitarios. En este nuevo modelo la función del orientador necesariamente consiste en armonizar la participación. El movimiento, surgido hace unos veinte años, comienza ahora, a principios del siglo xxi a cobrar fuerza. En EEUU son ya numerosas las escuelas que siguen el modelo de Levin.

2.2. Evolución histórica de la orientación en España

La institucionalización de la orientación en España corre paralela a la evolución que se sigue en los demás países europeos (Bisquerra, 1998: 30-33 y Santana, 2003: 146) e incluso, en algunos momentos, sirve de referente para ellos. Según Benavent (1996, 2000) se pueden distinguir cuatro periodos en la historia de la Orientación Educativa en España:

1. El inicial, hasta el comienzo de la guerra civil.
2. Desde el final de la guerra hasta la constitución de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia.
3. Desde el reglamento de dichos institutos hasta la Ley General de la Reforma Educativa.
4. De la organización de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional a la implantación de la LOGSE.

Leyes posteriores a la LOGSE han retomado el tema de la orientación, pero los cambios que plantean no son sustanciales.

Teniendo en mente la clasificación de Benavent, señalaremos, en la evolución española, los que consideramos hitos más importantes:

El inicio:

Podemos tomar como punto de partida la creación en 1902, por la Diputación de Madrid, del Museo Pedagógico Nacional dirigido por Cossío. En el museo se crea el primer Laboratorio de Pedagogía Experimental, donde Santamaría, Martí Navarro y Flores, entre otros, realizan los primeros trabajos psicopedagógicos con escolares.

En 1909, la Diputación de Barcelona instituye el Museu Social, dirigido por Josep Maria Tallada, con la finalidad de ocuparse de los problemas laborales de los trabajadores y de preocuparse, sobre todo, de la formación profesional para dar respuesta a las demandas del desarrollo industrial de la zona.

En 1914, como una ampliación de la sección de información del Museu, se instaura el Secretariat d'Aprenentatge que desarrollará las funciones de orientación y selección profesional, previo conocimiento del alumno y de las distintas profesiones; todo ello para lograr un adecuado ajuste entre las características personales y las ocupaciones. Este *Secretariat* es considerado como el primer servicio de psicología aplicada a la actividad orientadora en España.

En 1919, en Barcelona, se crea el Institut d'Orientació Professional, con plena vigencia hasta 1939. La guerra civil supuso un corte importante y un freno en la actividad desarrollada por la Psicología.

En 1922 inicia su publicación la *Revista de Pedagogía* que se edita hasta 1936. Contó con aportaciones relevantes, tanto en el ámbito nacional como las de Mira y López, Luzuriaga, Sensat, Roselló, como en el internacional: Piaget, Claparède, Adler, Spranger, Stern...

En 1924 se crea en Madrid el Instituto de Orientación y Selección Profesional, que en 1930 pasa a denominarse Instituto Psicotécnico de Madrid y en 1934, Instituto Nacional de Psicotecnia, del cual fueron directores personalidades como José Germain y Mercedes Rodrigo. También en este año se publica la primera normativa oficial que institucionaliza la orientación: el Real Decreto de 31 de octubre de 1924, por el que se aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, complementado por la Real Orden de 1927 donde aparecen los institutos y las Oficinas de Orientación Profesional como responsables de la acción orientadora.

1936-1939: Guerra civil: período de aislamiento científico. Los principales promotores del desarrollo de la acción orientadora han de recurrir al exilio (Mira y López a Brasil, García Madrid y Rodrigo a Colombia, Xirau a México...).

Final de la guerra:

1939: creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

1940: creación, por Orden Ministerial de un Servicio Médico y Psicotécnico de Orientación Escolar (primera realización con la denominación de orientación escolar).

1943: edición de la *Revista Española de Pedagogía*.

1946: edición de la *Revista de Psicología General y Aplicada*.

1949: constitución de la Sociedad Española de Pedagogía y edición de la *Revista Bordón*.

1950: nombramiento de los primeros psicólogos escolares.

1952: se funda la Sociedad Española de Psicología.

1953: se crea la Escuela de Psicología de Madrid (Decreto 29/5/1953).

1956: la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias y órdenes posteriores establecen la creación de Servicios de Orientación Psicotécnica en los institutos, que nunca llegaron a funcionar. En este año se crean también las Universidades Laborales en las que se configura el Gabinete de Psicología y Psicotecnia con funciones de selección del nuevo alumnado, estudio psicotécnico y orientación vocacional.

1963: creación de la Escuela de Psicología en Barcelona.

1967: aparecen nuevas legislaciones que dotan a los centros de primaria, a los institutos de enseñanzas medias y a las escuelas de maestría de servicios de psicología y orientación profesional, pero tampoco estos llegaron a funcionar.

1967: se introduce la especialidad de Psicología en las universidades de Madrid y Barcelona.

1968: se implanta la especialidad de Orientación Escolar y Profesional en los estudios de Pedagogía.

1969: se crean los Institutos de Ciencias de la Educación con una división de Orientación en su organigrama.

La Ley General de la Reforma:

1970: promulgación de la Ley General de Educación, la cual contempla la orientación como un referente de primer orden y le concede una clara dimensión educativa. Todo el alumnado tiene derecho, a lo largo de su vida escolar, a recibir orientación educativa y profesional. La tutoría se define como elemento integrante de la función docente. El desarrollo normativo posterior no cuajó en la práctica y, salvo rarísimas excepciones, los servicios de orientación en los centros no se pusieron en marcha. En la Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1970 (BOE 25-nov.-70) se contempla la necesidad de la orientación educativa y profesional en todo el sistema educativo.

1971: por el Decreto 147/71 de 28 de enero (BOE 5-febrero-71) se crea el Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional en el MEC.

1972: la Orden Ministerial de 31 de julio (BOE 31-agosto-72) establece los servicios de orientación en el curso de orientación universitaria.

1975: se crean en las universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) cuya función es orientar, informar y, a ser posible, colocar a los recién graduados. También en este año, en la Orden Ministerial de 30 de noviembre (BOE 20-diciembre-75) se contempla la creación de los Departamentos de Orientación.

Creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional:

1977: creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVS), por la Orden Ministerial de 30 de abril (BOE 13-mayo-77). Supone el primer paso efectivo y real de institucionalización de la orientación educativa y profesional en el ámbito de la EGB. El orientador asume funciones de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, asesoramiento al profesorado y a la familia, y desarrollo, en general, de actividades de orientación educativa, personal y vocacional. Se creó un SOEV por provincia, ubicado en la capital y con 3 plazas que fueron cubiertas por profesores de EGB especializados en titulaciones de Pedagogía o Psicología.

1978: Se constituye en Instituto Nacional de Empleo (INEM) y, dentro de él, se crea un Departamento de Orientación, con funciones de orientación profesional, selección de desempleados y formación profesional.

1979: se crea la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP, filial de la internacional AIOSEP) la cual organiza congresos, y jornadas y publica la revista de Orientación Educativa y Vocacional (AEOEP, 1990, 1993). En 1995 pasa a denominarse AEOP (Asociación Española de Orientación i Psicopedagogía) y su publicación cambia el nombre por *Revista de Orientación y Psicopedagogía* (AEOP, 1996).

1982: se crean los Equipos Multiprofesionales, por Orden Ministerial de 9 de septiembre, los cuales tienen una especial incidencia en la Educación Especial (BOE 15-septiembre-82). El enfoque que se les da es mayoritariamente terapéutico. Hay que tener en cuenta que, en este mismo año, surge la LISMI (Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos), reclamando un tratamiento digno a nivel social para las personas que presentan minusvalías y defendiendo los principios de individualización, integración, normalización y sectorización.

1983: Cataluña unifica los Equipos Multiprofesionales, los SOEVS y los Gabinetes de Integración Escolar de Invidentes en los nuevos Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPS).

En este año, con el traspaso de competencias educativas a algunas comunidades autónomas, los servicios comienzan a tener diferentes denominaciones, según la comunidad de que se trate, aunque sus funciones coinciden en unas y otras.

En el ámbito universitario se empiezan a crear las especializaciones de Orientación Educativa en las Facultades de Psicología y Pedagogía.

1985: cabe destacar, a nivel legislativo, la aparición del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial y la promulgación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), porque en ella, Art. 6-1.f, se reconoce al alumnado el «derecho a recibir orientación escolar y profesional».

1987: el Ministerio de Educación y Ciencia hace público el proyecto para la reforma de la enseñanza, propuesta para debate, en el cual indica medidas que favorecen la orientación educativa. Se crean proyectos de orientación educativa en centros de enseñanzas medias, por Orden Ministerial, de 4 de junio (BOE 6-junio-87).

1988: se crean, por Orden Ministerial de 25 de febrero, proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de Educación General Básica (BOE 3-marzo-88).

1989: se publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, que señala, en su capítulo xv «Orientación Educativa» las características y peculiaridades del modelo institucional de la orientación e intervención psicopedagógica. En la Comunidad Valenciana se publica el Decreto 53/1989, de 18 de abril, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se regulan los Servicios Psicopedagógicos Escolares de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, y posteriormente la Orden de 3 de mayo de 1989, por la que se organizan dichos servicios.

La LOGSE y su desarrollo:

1990: el MEC publica el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* y en él recoge los principios básicos de la acción orientadora. En este mismo año se promulga la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que considera la orientación educativa como elemento imprescindible para garantizar la calidad de la educación. En el título iv «De la calidad de la enseñanza» señala: los poderes públicos prestarán una atención prioritaria a la orientación educativa y profesional (Art. 55). La tutoría y la orientación forman parte de la función docente (Art. 60.1). La progresiva implantación de la ley nos llevará a diferenciar tres niveles de intervención:

- o La *acción tutorial* en el aula con el grupo clase.
- o La organización y coordinación de la orientación en cada centro a través del *Departamento de Orientación*, nivel totalmente extendido en los Institutos de Educación Secundaria.
- o El asesoramiento y apoyo externo realizado por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS) (en la Comunidad Valenciana: Servicios Psicopedagógicos Escolares, SPE), que fundamentalmente atienden las etapas de Educación Infantil y Primaria.

En la Comunidad Valenciana, en este mismo año, se publica la Orden de 14 de febrero 1990, en la que, desarrollando el Decreto 53/1989, se dan normas para el funcionamiento de los SPE. Posteriormente, tres órdenes (Orden de 1 de marzo de 1990, Orden de 2 de abril de 1991 y Orden de 29 de mayo de 1992) amplían y modifican la composición de los SPE.

1991: se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (especialidad Psicología y Pedagogía), por Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre (BOE 2-diciembre-91).

1992: el Real Decreto 916, de 17 de julio, establece el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquel. Por Orden de 21 de enero de 1992 se aprueba el temario de Psicología y Pedagogía para las oposiciones de orientadores de secundaria. Por Orden Ministerial, de 9 de diciembre, se regula la estructura y funciones de los EOEPS. Además el Ministerio publica las llamadas «cajas rojas», material de orientación para el profesorado.

1994: de especial relevancia en la Comunidad Valenciana es la publicación del Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la Orden del 11 de noviembre de 1994 por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

1995: aparece el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de Ordenación de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y la Ley Orgánica, de 20 de noviembre, sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (LOPEGCE). En la Comunidad Valenciana se publica la Orden de 10 de marzo de 1995, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares de sector.

1996: la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística publica la Resolución de 1 de julio de 1996 por la que se dictan instrucciones que regulan el funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares y la elaboración del Plan de Actividades y de la Memoria de estos para el curso 1996-97. A nivel estatal, conviene resaltar la publicación de los Reales Decretos 82/1996 y 83/1996 por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los Centros (ROC).

1997: en Comunidad Valenciana se publican los Decretos 233/1997 y 234/1997, de 2 de septiembre, en los que se expone el Reglamento Orgánico Funcional de los centros de Infantil y Primaria y los de Secundaria, respectivamente.

1998: queremos destacar en la Comunidad Valenciana la publicación del Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con NEE.

1999: y, en este año, la Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

2000: la Orden de 11 de julio de 2000, de la Conselleria de Cultura y Educación, modifica el apartado 25 de la Orden de 18 de junio de 1999, que regula la atención a la diversidad en secundaria.

2001: se concreta notablemente en la Orden del 16 de julio de 2001, la atención educativa al alumnado con NEE escolarizado en centros de Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana

2002: se publica la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre, que pretende sustituir a la LOGSE pero que resulta prontamente demorada por cambios en el gobierno. En la Comunidad Valenciana no se llegaron a desarrollar los Decretos de Curriculum derivados de la LOCE, por lo que el profesorado sigue trabajando con los Decretos relacionados con la LOGSE y se sigue orientando en este sentido. También en este año encontramos una nueva resolución, la del 2 de septiembre de 2002, por la que se dictan instrucciones que regulan el funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares y la elaboración de su Plan de Actividades y de la Memoria para el curso 2002-2003.

2005: la Orden de 14 de marzo de 2005 regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria (DOGV 4985, de 14 de abril de 2005).

Una nueva ley, la LOE:

2006: se presenta una nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), si bien finaliza el año a la espera de su desarrollo normativo. Por lo que respecta a la orientación, la LOE, en el título preliminar, recoge de forma inequívoca la mención del derecho de alumnos y padres «a recibir orientación educativa y profesional» (los primeros Art. 4.g) y a «ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos» (los segundos, Art. 6.3.d). Por lo que respecta a las competencias del Claustro de Profesores la ley indica que éste habrá de «fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos» (Art. 129.C.d). En la Comunidad Valenciana se publica una Orden de suma importancia para el desempeño de la tarea profesional de los orientadores, la de 15 de mayo de 2006, ya que en ella se plantea un nuevo modelo de informe psicopedagógico común para todos los casos que requieren la evaluación y posterior informe normativo.

Para mayor información de aspectos legislativos recomendamos consultar Sanchiz, (2006) y Barrios *et al.* (2004).

Con este recorrido, consideramos que queda de manifiesto la evolución que la orientación ha seguido en nuestro país, acompañada de un proceso normativo cada vez más extenso y, a la vez, concreto.

Queremos destacar que en los diversos documentos legislativos se recogen, de manera puntual, entre otros, los siguientes aspectos:

La relevancia de la orientación, tanto en la propia acción tutorial, como a través de la labor ejercida desde los Departamentos de Orientación en los institutos y de los Servicios Psicopedagógicos Escolares, en los centros de Infantil y Primaria, principalmente.

La importancia de la tarea de los orientadores en aras a contribuir a mejorar la calidad del sistema educativo.

La concepción, cada vez más integradora e inclusiva de la educación, que se manifiesta en el tratamiento de las personas que presentan necesidades educativas especiales y en la concreción de la atención a la diversidad, en el sentido de considerar que todos somos diferentes, pero requerimos equidad en el trato.

Por último, sólo nos resta decir, en esta revisión histórica de la orientación, que se está produciendo un gran movimiento a nivel mundial para sensibilizar a toda la sociedad respecto a la necesidad de formar ciudadanos responsables, de orientar a familiares, profesorado, alumnado y, en general, a toda la comunidad educativa acerca de cómo llevar a cabo su tarea formadora para que, realmente, eduquemos en valores, en habilidades sociales, en ciudadanía y derechos humanos.

2.3. Evolución de la orientación en la Comunidad Europea

No pretendemos realizar, en este apartado, un análisis exhaustivo de la orientación en cada uno de los países miembros de la Comunidad Europea, sino hacer un breve recorrido sobre cómo se ha ido conformando la orientación en Europa y, sobre todo, cuál es la situación actual.

Pieron (1953) apunta varios hitos como detonantes del surgimiento de la orientación en Europa:

- La publicación de la obra *Hereditary Genius* (F. Galton, 1869).
- La creación del primer laboratorio de psicología experimental (Wundt, 1879).
- La fundación de la *British Child Study Association* (Londres, 1893).
- La publicación de la obra de A. Binet y V. Henri *La Psychologie individuelle*.

Desde hace unos años, la orientación ha sido tema de preocupación en la Comunidad Europea, no sólo en lo referente a la atribución de nuevos contenidos sino también en la formación de orientadores o en la institucionalización de servicios. Esto se puede apreciar en los documentos expedidos con este propósito por la Comunidad Europea. Así por ejemplo:

La Resolución del Consejo de 1983 sobre «Política de Formación Profesional de la CE en los años 80», en la que se reclama mayor especialización para los orientadores.

El Programa para la Formación de los jóvenes para la Vida Adulta y Profesional de los años 1988 - 92, en el que se pide una formación más diversificada y participativa.

El Programa de Trabajo de la Comisión destinado a Fomentar la Innovación en la Enseñanza Secundaria de las Comunidades Europeas en 1988, el cual señala como prioridad «la necesidad de reforzar el papel específico de la escuela en el proceso de orientación y propone que las políticas de los Estados Miembros ayuden a la escuela a integrar el proceso de orientación en el currículum, a coordinar su trabajo con el de los equipos especializados, a recurrir a otros servicios de orientación dentro y fuera de la escuela, así como a desarrollar procedimientos que permitan seguir orientando a los jóvenes que dejan los estudios al acabar la enseñanza obligatoria» (Marín Ibáñez, 1989: 21-22).

Siguiendo a Santana (2003: 146-160), no son muchas las publicaciones existentes sobre la situación de la orientación en la comunidad europea. Entre las más importantes podríamos citar las siguientes: Watts, 1991; Watts, Dartois y Plant, 1987; Watts y otros, 1992 y 1994; Álvarez González, 1995 y dos monográficos de la revista francesa *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1990 y 2000.

Tal como señala Álvarez (1995) los servicios de orientación en Europa no han seguido un único modelo, ni presentan tampoco estructuras administrativas similares. En lugar de ello, encontramos que la orientación, en los diversos países europeos presenta diferentes aspectos en relación con el mayor o menor énfasis que se le dé en el ámbito educativo, se observan diferencias en cuanto a su dependencia jurídica, al estatus y capacitación profesional de los orientadores, legislaciones propias... Sin embargo, sí que se observa un empeño común en consolidar los servicios de orientación y en dotarles de una serie de directrices comunes:

Cuadro 2. Tendencias comunes en materia de orientación en la Comunidad Europea.

Tendencias comunes en materia de orientación en la Comunidad Europea
<ul style="list-style-type: none"> • Se defiende el <i>carácter continuo del proceso</i> de orientación, tanto profesional como escolar, que ha de acompañar al sujeto hasta el momento de su transición a la vida activa.
<ul style="list-style-type: none"> • La orientación es considerada como una <i>parte sustancial del proceso educativo</i>: se trata de involucrar a todos los agentes educativos en las tareas de orientación, desarrollando para ello sistemas de apoyo.
<ul style="list-style-type: none"> • Los elementos de la orientación <i>se incorporan al currículum</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Se defiende un <i>modelo profesional más abierto</i>, de tal forma que: <ol style="list-style-type: none"> a) El objeto de intervención se centra en los grupos primarios, la institución y la comunidad, dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo. b) Los objetivos de la intervención tienen un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico. c) Las estrategias de intervención enfatizan las facetas de consulta y formación de los «otros significativos», perdiendo peso la modalidad de tratamiento directo sobre el alumnado. Asimismo las estrategias orientadoras contemplan la utilización de las nuevas tecnologías.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Énfasis en el individuo como un agente activo</i> en el proceso de orientación. Esto se traduce en: <ol style="list-style-type: none"> a) Aumento de programas de educación para la carrera y de experiencia laboral. b) Menor énfasis en la testología que da paso a un incremento del interés por promover la autoevaluación, en lugar de la evaluación del experto. c) Énfasis en la «educación para la iniciativa» como un modo de desarrollar la autoconfianza y el espíritu de iniciativa del alumnado.
<p>Otros aspectos comunes a todos los Países miembros de la Comunidad serían la <i>tutela de la orientación por más de un organismo</i> de la administración y la intención de prolongar la orientación a niveles universitarios.</p>

Fuente: Santana, 2003: 148.

Algunos ejemplos de servicios de orientación que podemos encontrar en algunos países de Europa, están recogidos por Puig (1993) y Contreras y otros (2001) en las siguientes tablas:

Cuadro 3. La orientación en Alemania

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
<i>Bildungsberatung</i> (Servicios de Orientación Educativa).	Estados Federales (<i>Länder</i>), autoridades locales, universidades.	Principalmente para edades de 6 a 25. Alumnado de escuelas y estudiantes de universidades.	Entrevistas, tests psicométricos, algunos trabajos en grupo, servicios de información sobre oportunidades educativas.
<i>Arbeitslehrere</i> (Orientación vocacional curricular en las escuelas).	Estados federales (<i>Länder</i>).	Principalmente para edades de 13-15. Estudiantes en <i>Hauptschulen</i> .	Programas curriculares.
<i>Berufsberatung</i> (Servicio de Orientación Vocacional).	Instituto Federal de Empleo.	Principalmente para edades de 13-25. Estudiantes de secundaria y educación superior y prácticas de aprendizaje.	Charlas en las escuelas, entrevistas, servicios de información sobre prácticas y empleo.
Oficina Federal del Trabajo.	Organismo de derecho propio.		
IAB (<i>Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung</i>) (Instituto sobre Mercado de la Ocupación).		Profesionales de la Orientación.	Información gratuita sobre mercado de trabajo y búsqueda de empleo Programa para graduados. Sistema de información sobre políticas de empleo.

Cuadro 4. La orientación en Bélgica

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
Centros Psico-médico-sociales (CPMS) Oficinas de Orientación Escolar y Profesional.	Ministerio de Educación y Cultura.	4-21- años. Alumnado a lo largo de toda la escolaridad.	Entrevistas complementadas con tests psicométricos. Trabajo en grupo, participación en los consejos de clase.
Centros de Orientación Universitaria.	Universidades.	Principalmente para alumnado de 18 a 26 años.	Servicios de información educativa y profesional.
Servicio de acogida, observación y orientación.	Ministerio de Empleo y Trabajo	Jóvenes desempleados menores de 25 años.	Cursos de Orientación. Comunicados con el Departamento Nacional de Ocupación.
Centros de información juvenil (SIEP; CEDIEP; <i>Infojeune/Jeugd</i>).	Ministerio de la Juventud.	Edad: 15-35.	Información sobre gran variedad de temas.

Cuadro 5. La orientación en Dinamarca

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
<i>Skolevejledning</i> (Servicio de Orientación hecho por el profesor).	Municipios.	Edad: 14-17; alumnos de la <i>Folkeskole</i>	Apoyo de los profesores, entrevistas; programas del plan de estudios.
<i>Ungdomsvejledning</i> (Orientación juvenil).	Municipios.	Edad: 16-18 años: jóvenes no cubiertos por otros servicios de orientación.	Entrevistas, derivación a otros servicios.
<i>Studievejledning</i> (Orientación Académica).	Condados.	Edad: mayores de 16 años, estudiantes de los <i>gymnasial/HF</i> , centros de formación profesional, universidades, etc.	Técnicas de estudio, entrevistas, información.
<i>Erhvervsvejledning</i> (Servicios públicos de Orientación Profesional).	Estados (Servicios Públicos de Empleo).	Fundamentalmente desempleados.	Entrevistas, trabajo en grupos, centros de información relacionados con servicios de colocación.
Agencias del Fondo del Seguro de Desempleo.	Sindicatos.	Desempleados.	Entrevistas; colocación.

Cuadro 6. La orientación en Francia

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
Centros de Información y Orientación.	Ministerio de Educación.	Todas edades, sobre todo 11-18 años: jóvenes en y al terminar la enseñanza secundaria.	Observación de los alumnos; entrevistas; trabajo en grupos; participación en las decisiones académicas sobre los alumnos; información sobre aspectos profesionales y de formación.
Servicios de Información y Orientación Universitarios (SCUIO).	Ministerio de Educación.	Sobre todo, entre 19 y 24 años; estudiantes universitarios.	Entrevistas, información, a veces relacionados con servicios de colocación.
Centros de Asesoramiento, Información y Orientación (PAIO)/ Missions Locales.	Mixto.	De 16 a 25 años: jóvenes desempleados.	Entrevistas, información académica y sobre formación profesional, empleo, asuntos sociales, derivación a otros servicios.
Centros de Información y Documentación Juvenil (CIDI).	Ministerio de la Juventud y Deportes.	Jóvenes.	Información sobre gran variedad de asuntos.
Agencia Nacional de Empleo (ANPE).	Ministerio de Trabajo.	Edad: mayores de 16, sobre todo, desempleados.	Entrevistas; trabajo en grupos; información sobre empleo y formación; colocación; gestión de subsidios de desempleo.
Centros Inter-Instituciones de Evaluación Técnica (CIBC).	Mixto.	Edad: mayores de 16, con y sin empleo.	Evaluación, basada en entrevistas, tests y conocimientos técnicos.
Asociación de la Formación Profesional para Adultos (AFPA).	Ministerio de Trabajo.	Adultos en busca de formación.	Información sobre formación; entrevistas; evaluación.

Cuadro 7. La orientación en Grecia

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
Formación profesional dentro de los centros escolares.	Ministerio de Educación	Edad: 12-17 años; alumnos de los <i>gymnasia</i> y <i>lycea</i> .	Programas del plan de estudios.
Servicios de Orientación Profesional.	Organización para el empleo de la población activa.	Edad: a partir de los 15 años; sobre todo los jóvenes entre 15 y 18 años que han finalizado la educación a tiempo completo	Entrevistas; información; selección de aprendices; cursos de orientación profesional para jóvenes que finalizan su etapa escolar.

Cuadro 8. La orientación en Irlanda

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
Servicio de Guía y Orientación en las escuelas.	Ministerio de Educación.	Edad: 12-18 años; estudiantes de enseñanza secundaria.	Entrevistas; programas del plan de estudios; información.
Servicios de Orientación Profesional.	Institutos, universidades y escuelas universitarias.	Sobre todo, con edades entre 19 y 21 años; estudiantes de la mayor parte de los centros de enseñanza superior.	Entrevistas, trabajo en grupos; información; colocación.
Servicios de Orientación Ocupacional.	Instituto para la formación profesional y el empleo (FAS).	Mayores de 15 años.	Elementos de orientación en los cursos de formación; información; empleo.

Cuadro 9. La orientación en Gran Bretaña

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
Servicio de Orientación Profesional.	Autoridades académicas locales, departamento de empleo (puede cambiar).	Sobre todo, entre 14 y 19 años; jóvenes que realizan o finalizan la enseñanza no universitaria.	Entrevistas; trabajos en grupos; información; trabajo de enlace; colocación.
Enseñanza profesional en centros escolares y centros de formación profesional.	Centros escolares, autoridades académicas locales; centros de formación profesional.	Entre 5 y 18 años (sobre todo 14-18): alumnos y estudiantes de los centros escolares y centros de formación profesional.	Programas del plan de estudios; entrevistas (limitado); información.
Servicios de Orientación Vocacional en la enseñanza superior.	Institutos superiores y politécnicos, universidades y escuelas universitarias.	Sobre todo, entre 18 y 21 años; estudiantes universitarios y de escuelas universitarias.	Entrevistas (limitado); trabajo en grupos; colocación.
Servicio de empleo.	Departamento de empleo.	Mayores de 16 años.	Entrevistas; trabajo en grupos; información; realimentación a los proveedores de oportunidades
Servicios de Orientación académica para adultos (sólo en algunas áreas).	Autoridades académicas locales, con varios socios.	Sobre todo mayores de 19 años.	Entrevistas, tests psicotécnicos.
Agencias privadas de orientación.	Privado.	Todas las edades: algunas están especializadas en un público juvenil; otras en cambios a lo largo del ejercicio profesional.	
<i>Job Centers</i> (Oficinas de ocupación).	Comisión de los Servicios de la mano de obra.	Todas las edades.	Entrevistas.

Cuadro 10. La orientación en Holanda

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
Servicios de Orientación Escolar.	Autoridades locales.	Entre 13 y 18/19 años.	Entrevistas; programas del plan de estudios; información.
Centro de asesoramiento académico y profesional (AOB).	Independiente.	Mayores de 15 años	Entrevistas; tests psicotécnicos; información; consultoría a centros escolares y empresarios.
Servicios de orientación universitarias.	Universidades y residencias universitarias.	Principalmente, entre 18 y 27 años; estudiantes universitarios.	Entrevistas; información.
Agencias de empleo.	Consejo regional de Empleo.		
Ministerio de Asuntos Sociales.	Mayores de 15 años, sobre todo desempleados.	Información, colocación.	

Cuadro 11. La orientación en Italia

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTE	PRINCIPALES SERVICIOS
Centros de orientación de los sectores privado y benéfico.	Independiente (algunos, mediante contrato con autoridades públicas).	De distintos tipos (adultos incluidos).	Entrevistas; trabajo en grupos; información.
Oficinas de orientación universitaria.	Autoridades regionales o municipales.	Mayores de 18 años; estudiantes del último curso de enseñanza secundaria y enseñanza superior.	Entrevistas, trabajo en grupos; información.
Centros de Información para Jóvenes (<i>Informagiovanni</i>).	Autoridades provinciales o municipales.	Jóvenes.	Información; entrevistas.
Centros de Orientación Escolar y Profesional (COSP).	Ministerio di Pubblica Istruzione.	Escuelas medias inferiores (11-14 años) estatales y superiores. Padres, docentes, organismos escolares, centros de estudios, asociaciones del mundo del trabajo.	Información sobre posibilidades escolares y mercado laboral, conferencias ilustrativas, información individualizada.
Orientación Profesional.	Ministerio di Lavoro e Prevenzione Sociale.		

Cuadro 12. La orientación en Luxemburgo

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTES	PRINCIPALES SERVICIOS
Centros de Orientación Psicológica y Académica (CPOS),	Ministerio de Educación,	De 12 años (alumnos que finalizan la enseñanza primaria); de 19 a 25 años (estudiantes que inician la enseñanza superior).	Tests psicotécnicos, que darán como resultado recomendaciones sobre decisiones académicas en la enseñanza superior: concesión de becas.
Servicios de Orientación académica en los centros escolares (SPOS).	Ministerio de Educación,	De 12 a 21 años; alumnos de enseñanza secundaria.	Entrevistas; trabajo en grupos; participación en los consejos escolares que toman decisiones de carácter académicos sobre los alumnos; información sobre formación y desarrollo profesional.
Servicios de Orientación profesional.	Administración Laboral.	Con edades entre 14 y 16 años (sobre todo jóvenes que desean iniciar el aprendizaje de un oficio); también adultos.	Información sobre oportunidades de empleo y formación; entrevistas (y tests psicotécnicos, si es necesario); colocación para el aprendizaje de un oficio.

Cuadro 13. La orientación en Portugal

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CONTROL ADMINISTRATIVO	CLIENTES	PRINCIPALES SERVICIOS
Servicios de psicología y orientación en los centros escolares.	Ministerio de Educación.	Alumnos durante toda su formación escolar, sobre todo entre 12 y 18 años, durante su formación secundaria.	Programas del plan de estudios; asesoramiento individual y en grupo; entrevistas con alumnos y padres; información.
Servicios de orientación profesional.	Instituto de empleo y formación profesional (IEFP).	Todas las edades, sobre todo jóvenes que han finalizado su formación escolar a tiempo completo.	Información sobre formación y empleo; entrevistas; tests psicotécnicos; relaciones con los servicios de empleo.

ESPAÑA

Por tratarse de nuestro país, vamos a incluir en esta sección la información lo más detallada posible de aquellos servicios de la orientación que podemos encontrar en él.

Los antecedentes de la actual estructura de recursos psicopedagógicos externos a los centros educativos hay que buscarlos en los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV) y los Equipos Multiprofesionales (EM). Tras la entrada en vigor de la LOGSE, con su propuesta de un modelo global de orientación educativa e intervención psicopedagógica, los recursos externos de orientación se regularon e integraron en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), en los que se distinguen tres tipos de equipos: los equipos generales (que, como veremos, en cada comunidad autónoma reciben un nombre), los equipos de atención temprana y los equipos específicos.

Las principales notas características de los EOEP, según Guillamón (2002: 510) son:

- Trabajo en equipo.
- Especialización de sus funciones.
- Interdisciplinariedad.
- Sectorización.
- Localización externa a los centros

En las tablas siguientes (Contreras y otros, 2001) se reflejan los servicios más importantes que se han desarrollado en España en el campo de la Orientación, no sólo referidos a Equipos que actúan en Infantil y Primaria, sino teniendo en cuenta todos los sectores.

Cuadro 14. Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV) / Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en España

Servicio	Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV) (LGE) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) (LOGSE)
Financiación	Ministerio de Educación y Ciencia; en algunas provincias, delegaciones provinciales del Ministerio, bajo la supervisión del Servicio Nacional de Inspección Educativa. Los sueldos son responsabilidad del Ministerio.
Población objetivo	Alumnos de escuelas de enseñanza primaria, de 6 a 14 años (LGE). Alumnos de centros de enseñanza primaria, de 6 a 12 años (LOGSE).
Estrategia y métodos	Orientación educativa y profesional a los alumnos. Asesoramiento sobre el papel de tutor del profesor. Información a las familias. Asesoramiento individual y de grupo. Publicación de folletos. Métodos psicométricos.
Personal y formación	Profesores formados en los últimos años de carrera. Licenciatura en Psicología o en Ciencias de la Educación. Educación permanente y formación en institutos de enseñanza.

Cuadro 15. Equipos Interdisciplinarios de Sector (EIS) en España

Servicio	Equipos Interdisciplinarios de Sector (EIS)
Financiación.	Ministerio de Educación y Ciencia; Dirección General de Renovación Educativa (LOGSE).
Población objetivo	Jóvenes, sobre todo de centros de enseñanza secundaria. Tutores de los centros de enseñanza; organismos locales. Minusválidos (LOGSE).
Estrategia y métodos.	Equipos generales: orientación durante la enseñanza obligatoria. Equipos de Atención Temprana: educación infantil. Equipos específicos: varias minusvalías. Prevención y desarrollo; investigación e innovación; asesoramiento y formación
Personal y formación.	El personal y los salarios están todavía en fase experimental.

Fuente: Contreras y otros, 2001.

Cuadro 16. Equipos Multidisciplinares (EM) en España

Servicio	Equipos Multidisciplinares (EM)
Financiación.	Ministerio de Educación y Ciencia; algunos Ayuntamientos.
Población objetivo.	Niños, adolescentes y jóvenes con minusvalías.
Estrategia y métodos.	Evaluación de necesidades específicas. Creación de programas de desarrollo individual. Trabajo con las familias. Trabajo con organismos sociales. Vínculos con la industria.
Personal y formación.	Profesores formados en los últimos años de carrera. Licenciatura en Psicología o en Ciencias de la Educación. Educación permanente y formación en institutos de enseñanza.

Cuadro 17. Departamentos de Orientación (DO) en España

Servicio	Departamentos de Orientación (DO) de centros de enseñanza primaria y secundaria.
Financiación.	Ministerio de Educación y Ciencia; Dirección General de Renovación Educativa (LOGSE) o Consejerías de Comunidades Autónomas.
Población objetivo.	Alumnos de enseñanza primaria, de 6 a 12 años, y de enseñanza secundaria obligatoria, de 12 a 16 años.
Estrategia y métodos.	Orientación educativa y profesional. Colaboración y asesoramiento a tutores. Detección de dificultades de aprendizaje. Colaboración con otros departamentos de los centros. Asesoramiento sobre los aspectos psicopedagógicos al Comité de Coordinación Educativa. Aportación de información educativa y ocupacional a los estudiantes y a sus familias. Información profesional. Estrategias sobre enseñanza de carreras (principio). Documentos escritos y medios.
Personal y formación.	Por oposición sobre psicopedagogía. El personal debe estar compuesto de profesores de centros de enseñanza primaria y secundaria, y poseer un título universitario. El centro debe tener un director y un coordinador de los profesores del centro y de los tutores.

Cuadro 18. Plan de Educación Permanente de Adultos (PEPA) en España

Servicios	Plan de Educación Permanente de Adultos (PEPA)
Financiación.	Ministerio de Educación y Ciencia; Ministerio de Asuntos Sociales y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; parte del tercer programa de Acción Comunitaria para la igualdad de oportunidades de las mujeres; Servicios de Educación Permanente de adultos.
Población objetivo.	Mujeres.
Estrategia y Métodos.	Orientación para penetrar en el mercado de trabajo. Formación Profesional e información ocupacional. Acciones de integración de las mujeres en el mercado de trabajo. Publicación de materiales diversos y de revistas especializadas.
Personal y formación.	Los salarios proceden de los diversos ministerios que participan en la formación de los monitores. El Instituto de la Mujer es el primer responsable.

Fuente: Contreras y otros, 2001

Cuadro 19. Oficinas de empleo del INEM en España

Servicios	Oficinas de Empleo del Instituto Nacional de Empleo (INEM)
Financiación.	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
Población objetivo.	Trabajadores españoles inscritos en busca de empleo y extranjeros que trabajan legalmente en España.
Estrategia y métodos.	Colocación, Formación Profesional y perfeccionamiento, subsidio de desempleo y orientación profesional relativa a cuatro áreas: colocación, autoempleo, formación y oferta de empleo.
Personal y formación.	El personal de las oficinas está formado por funcionarios. La formación corre a cargo de licenciados en Psicología y en Ciencias de la Educación. En cada oficina del INEM hay un consejero. El Ministerio de Trabajo paga los salarios del personal.

Cuadro 20. Programas de Inserción Laboral (PIL) en España

Servicio	Programas de Inserción Laboral
Financiación.	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en colaboración con empresas locales, conforme a acuerdos celebrados con los gobiernos o autoridades regionales o locales, con departamentos universitarios y con organismos no gubernamentales. Los presupuestos provienen del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y del FSE.
Población objetiva.	Jóvenes en busca de su primer trabajo, adultos (hombres y mujeres) que buscan un nuevo empleo y se están reorientando a sí mismos. Profesores y monitores de Escuelas Taller y Casas de Oficios.
Estrategia y métodos.	Creación de nuevos puestos de trabajo. Mejora de la calidad de la vida activa. Facilitación de la colocación laboral y la creación de actividades laborales.
Personal y formación.	Responsables ante varios organismos en términos de organización. Por lo general, equipos de tres o cuatro profesionales dirigidos por un funcionario de ámbito regional o nacional.

Cuadro 21. Centros de Orientación e Información de Empleo (COE) en España

Servicio	Centros de Orientación e Información de Empleo (COE)
Financiación.	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Instituto Nacional de Empleo y Universidades. Los presupuestos dependen del INEM y del Ministerio de Educación y Ciencia.
Población objetivo.	Licenciados universitarios, de 21 a 25 años o mayores, en busca de su primer empleo
Estrategia y métodos.	Información, asesoramiento individual; colaboración entre universidades y la empresa.
Personal y formación.	Profesores universitarios. Funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia. Auxiliares administrativos.

Fuente: Contreras y otros, 2001

Cuadro 22. Diversas comunidades autónomas españolas con autoridad en materia educativa

Servicio	Valencia: Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE) Canarias: Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica (EOEP) Andalucía: Equipos de Orientación Educativa (EOE) Navarra: Unidad de Apoyo Educativo (UAE) País Vasco: Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (BERRITZEGUNES) Galicia: Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (EPSA) Cataluña: Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)
Financiación	Servicios responsables ante diversos departamentos de las comunidades autónomas. Por lo general, controlados por la Dirección General de Renovación Educativa y por supervisores educativos.
Población objetivo	Diversidad de acciones que dependen de las necesidades de los gobiernos autónomos. Por lo general, orientación educativa y profesional; atención a los minusválidos y a las personas con necesidades especiales; desde 1985, atención especial prestada a la transición de la escuela al trabajo. Elaboración y creación de materiales específicos. Diseminación e intercambio entre comunidades autónomas. Colaboración con las administraciones locales.
Estrategia y métodos	Los consejeros son, por lo general, funcionarios de los gobiernos autonómicos. Grupos de trabajo: psicopedagogos, logopedas, trabajadores sociales y, en ocasiones, médicos. Los salarios son los mismos que para los profesores.

Fuente: Contreras y otros, 2001

A modo de conclusión, podemos decir que la orientación en Europa ha seguido caminos similares, desde sus inicios, a los seguidos en Estados Unidos (Bisquerra, 1998), aunque las características específicas de cada uno de los países europeos ha provocado líneas diferentes en la evolución de la misma.

En ambos continentes la orientación surgió a principios del siglo pasado desde la práctica profesional y laboral, independiente del ámbito educativo. Una diferencia sustancial es que en Europa adopta un carácter estatal, generalmente, mientras que en Estados Unidos se asocia más bien a la iniciativa privada de determinadas asociaciones.

Hoy día, la orientación está incardinada en el sistema educativo, bien de forma interna, bien externa, pero se valora como uno de los principales recursos con los que cuentan los centros, sobre todo por lo que se refiere al asesoramiento educativo y profesional.

Los servicios de orientación se han ido diversificando y van siendo regulados por la normativa vigente en cada país, procurando dar la mejor respuesta educativa y profesional que precisan los estudiantes y sus familiares.

Las últimas tendencias, tanto en Estados Unidos como en Europa, llevan a considerar al orientador como un verdadero agente de cambio, capaz de involucrar a toda la comunidad educativa en el desarrollo y mejora de sí misma.

Capítulo 2

Principios, objetivos y funciones de la orientación

Si guardas en tu puesto la cabeza tranquila,
cuando todo a tu lado es cabeza perdida.
Si tienes en ti mismo una fe que te niegan,
y no desprecias nunca las dudas que ellos tengan.

Si esperas en tu puesto, sin fatiga en la espera;
si engañado, no engañas, si no buscas más odio,
que el odio que te tengan...
Si eres bueno, y no finges ser mejor de lo que eres;
si al hablar no exageras lo que sabes y quieres.

Si sueñas, y los sueños no te hacen su esclavo;
si piensas y rechazas lo que piensas en vano.
Si tropiezas el Triunfo, si llega tu Derrota,
y a los dos impostores les tratas de igual forma.
Si logras que se sepa la verdad que has hablado,
a pesar del sofisma del Orbe encanallado.

Si vuelves al comienzo de la obra perdida,
aunque esta obra sea la de toda tu vida.
Si arriesgas en un golpe y lleno de alegría
tus ganancias de siempre a la suerte de un día
y pierdes y te lanzas de nuevo a la pelea,
sin decir nada a nadie de lo que es y lo que era.

Si logras que tus nervios y el corazón te asistan,
aun después de su fuga de tu cuerpo en fatiga,
y se agarren contigo cuando no quede nada
porque tú lo deseas y lo quieres y mandas.

Si hablas con el pueblo, y guardas tu virtud,
Si marchas junto a Reyes con tu paso y tu luz.
Si nadie que te hiera, llega a hacerte la herida.
Si todos te reclaman y ni uno te precisa
Si llenas el minuto inolvidable y cierto,
de sesenta segundos que te lleven al cielo...
Todo lo de esta tierra será de tu dominio,
y mucho más aún: serás Hombre, ¡hijo mío!

Rudyard Kipling. Premio Nobel de Literatura, 1907

INTRODUCCIÓN

Para caminar por la vida, así como para defender aquello en lo que creemos, necesitamos tener buenos principios a la base, saber qué razones guían nuestra actuación.

Cuando en 1968 Miller exponía lo que consideraba «principios» de la orientación educativa, estaba más bien indicando las características o rasgos de la orientación. Sus siete principios eran:

La orientación es para todos los alumnos.

La orientación ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades.

La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno.

La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.

La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador.

La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación.

La orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad.

Muchas de estas cuestiones han sido comentadas al analizar el concepto de orientación, en búsqueda de una definición adecuada.

En la exposición de este capítulo, seguiremos en líneas generales a Bisquerra (1998:41-50).

1. PRINCIPIOS

Al consultar el Diccionario de la Real Academia Española, encontramos nueve acepciones diferentes del término «principio». Señalamos aquí las que mejor se relacionan con nuestros propósitos:

«Base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discuriendo en cualquier materia.»

«Punto que se considera como primero en una extensión o en una cosa.»

«Causa, origen de algo.»

«Cada una de las primeras proposiciones o verdades fundamentales por donde se empiezan a estudiar las ciencias o las artes.»

En el campo de la orientación educativa cuando buscamos «razones fundamentales» o «bases» que den sentido a la tarea orientadora, hemos de saber establecer, con una sola palabra, cada una de dichas razones. Así, en los últimos tiempos, se han señalado distintos principios, según los diferentes autores (Repetto, 2002; Santana, 2003; Bisquerra, 1998; Martínez, 1998), si bien existen coincidencias al indicar como básicos los siguientes:

Principio de prevención.

Principio de desarrollo.

Principio de intervención comunitaria.

Por nuestra parte, coincidimos con Rodríguez Espinar *et al.* (1993) y con Álvarez Rojo (1994) al incluir, además de los 3 principios citados, este otro que consideramos está a la base de los anteriores:

Principio antropológico.

1.1. Principio antropológico

En este principio subyace la concepción que el profesional de la orientación se hace del ser humano. Responde a preguntas como ¿quién soy yo?, ¿qué hago aquí?, ¿qué sentido tiene mi existencia?, ¿qué tipo de persona pretendemos que llegue a ser el individuo que estamos orientando?, ¿cuáles son las características del proceso de convertirse en persona?, ¿cuáles son las competencias de la orientación en este proceso? La respuesta a estas preguntas va a ser determinante de la manera en que nos situemos ante la vida y ante nuestra profesión de orientadores. Además, va a condicionar la forma en que eduquemos y enseñemos a los estudiantes y al profesorado con respecto a su propia vida.

Por ello, es importante trabajar el autoconcepto, la autoestima, la revisión del proyecto personal de vida y la búsqueda de sentido (Frankl, 2004).

El principio antropológico está relacionado con el movimiento filosófico del existencialismo, el cual defiende que el ser humano es libre, a pesar de las limitaciones personales y los condicionamientos ambientales. Dicha libertad reclama, a su vez, la responsabilidad. Según Bouché, (1987), «el ser humano no es una cosa más instalada en el mundo o arrojada al mismo [...] sino que es un creador de sentido, cuya libertad, en esencia, constituye, principalmente, una propiedad del acto voluntario e inteligente». Cada sujeto es responsable de su propia vida, de sus pensamientos y, con ellos, de sus emociones y conductas. Cada uno «debe esforzarse por el propio desarrollo y el de su contexto. Puesto que siempre quedarán un conjunto de realidades que no podrá cambiar, deberá aprender a manejarlas y adaptarse a ellas» (Bisquerra, 1998:44). Dice una de las frases que más nos gustan «Acepta lo irremediable, pero lucha por lo posible». El sentido antropológico nos hace tener en cuenta el «deber ser» o «llegar a ser» de todo sujeto que actualmente «es».

1.2. Principio de prevención

Surgido del ámbito de la Salud Mental, el principio de prevención reclama que se intervenga antes de que se produzca el hecho conflictivo. Conlleva una actuación anticipada, en cualquier ámbito de la vida, con la finalidad de evitar que surjan problemas. En la literatura al respecto se citan tres tipos de prevención, si bien, la verdadera es aquella que se produce *ante factum*, es decir, antes del hecho o suceso no deseado. Estos tres tipos de prevención son:

Prevención primaria: actúa antes de que surja el problema.

Prevención secundaria: actúa en cuanto aparece el problema.

Prevención terciaria: actúa ofreciendo tratamiento y rehabilitación ante el problema ya desarrollado.

La auténtica prevención, la primaria, suele dirigirse a la población en su conjunto y tiene como objetivo la máxima integración ecológica entre sujeto y ambiente. Conyne (1983) la caracteriza así:

Es proactiva.

Se centra en poblaciones de riesgo.

Reduce la incidencia de una situación.

Elimina circunstancias o modifica condiciones ambientales.

La intervención puede ser directa o indirecta.

Estimula la fortaleza emocional para que la persona sepa afrontar situaciones que conllevan riesgo.

En educación se puede llevar a cabo una importante labor preventiva, en todos los niveles, especialmente en Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Desde muy pequeños conviene formar a los niños y niñas en valores, en la distinción de lo que es adecuado o inadecuado, correcto o incorrecto, formarles igualmente en habilidades sociales: la habilidad de saber decir «no», de exponer una queja de forma adecuada, de tomar decisiones ajustadas, de rechazar situaciones injustas, de practicar hábitos saludables (tanto a nivel físico como emocional).

La puesta en práctica de este principio exige estrategias de actuación encaminadas a trabajar con el grupo de alumnos y alumnas, pero también, con los familiares o tutores legales, con el profesorado y con la comunidad.

1.3. Principio de desarrollo

Según Martínez, (1998) «el principio de Desarrollo se fundamenta en el concepto de Desarrollo; concepto éste que entiende la evolución del ser humano como un proceso de continuo crecimiento, de cambios cualitativos hasta convertirlo en un ser cada vez más complejo. Gracias a dichos cambios, la persona adquiere nuevas ex-periencias, las integra y amplía, posibilitando, de este modo, el desarrollo de la personalidad».

No podemos olvidar que la orientación se incardina en el seno de la educación y que ésta persigue la optimización del sujeto, mediante el pleno desarrollo de todas las capacidades humanas. La tarea educativa reclama concebir a la persona como una unidad integral, que presenta en el momento actual unas capacidades, pero, que, sobretodo, puede llegar a desarrollar otras que son potenciales. Resulta sumamente enriquecedor considerar que ningún ser humano tiene límites en su desarrollo, que cada uno puede llegar a desarrollar capacidades que, en un principio, parecen inimaginables. Tanto para el educando, como para el educador, esta perspectiva arroja luz, esperanza e ilusión a la labor formativa.

La educación es un medio para el desarrollo de los individuos y de la sociedad en su conjunto, es una palanca de progreso que debe ser activada en el seno familiar y en el escolar, principalmente. Ahora bien, en nuestros días estamos asistiendo a un cambio social importante: las familias están delegando cada vez más la tarea educadora en manos de la escuela. Diversas situaciones sociales contribuyen a que se produzca este fenómeno (incorporación masiva de la mujer al trabajo, diversidad de estructuras familiares, falta de tiempo para compartir con los hijos...). Para Gimeno (1998: 182) la modernidad educativa está ofreciendo los retos básicos del sistema educativo:

- Reproducción o transmisión de la cultura objetivada.
- Desarrollo y consolidación de la personalidad global dejados en manos de la escolarización.
- Socialización del sujeto dentro de un marco de valores de referencia, que le lleven a ser ciudadano responsable y miembro activo de la sociedad.
- Preparación para su participación eficiente en tareas productivas.
- Universalización de lo que representan estos bienes en condiciones de igualdad para todos.

Podemos observar que no se trata sólo de desarrollar a la persona como ser individual, a fin de que consiga el nivel óptimo de sus capacidades (cognitivas, afectivas, conductuales...), sino también de educarla para una participación activa en el grupo social. Individualización y socialización son dos viejos principios educativos que requieren ser trabajados conjuntamente.

Cada ser humano ha de alcanzar lo mejor de sí mismo y ofrecerlo a la colectividad, a fin de mejorar, en la medida de lo posible el mundo en que vivimos; entonces podremos decir que es un sujeto «plenamente desarrollado».

Marina (2004: 187) indica que el progreso de la humanidad requiere tres proyectos fundamentales: la libertad, la felicidad y la dignidad.

Libertad: aunque el ser humano nace sometido a todo tipo de determinismos, ha alumbrado un proyecto de liberación, aspira a la autonomía.

Felicidad: nuestra felicidad es la propia de un ser esencialmente social. «Es la armónica satisfacción de dos grandes motivaciones: el bienestar y la grandeza.»

Dignidad: la dignidad es un concepto constituyente. «Nosotros, miembros de la especie humana, nos declaramos y reconocemos como dotados de dignidad, es decir, poseedores de un valor intrínseco, con independencia de nuestras capacidades, creencias e incluso comportamiento. Éste es nuestro gran proyecto, que nos introduce a todos en un sistema de creación compartida, en el que todos somos necesarios. Aparece aquí el último gran círculo de la realidad. Buscando su felicidad, el ser humano encuentra la nobleza, que acaba convirtiéndose en componente imprescindible de su felicidad».

1.4. Principio de intervención social

Los enfoques sistémico-ecológicos han puesto de manifiesto que, para que los programas de intervención resulten eficaces, es preciso tener en cuenta los contextos escolares y extraescolares en los que se desenvuelve la vida de los destinatarios de dichos programas. Un famoso proverbio africano reclama «Para educar a un niño hace falta la tribu entera».

Por este motivo, hoy se presta gran atención a la intervención activa sobre el entorno socio-comunitario con el fin de evitar obstáculos y potenciar los factores positivos.

La comunidad puede contribuir a mejorar la calidad de la educación. Para ello es preciso abrir las puertas del centro educativo y permitir que los miembros de aquella participen del proceso educativo. Consecuentemente, es necesario llevar a cabo un asesoramiento comunitario (Rodríguez Romero, 2006: 59-76): «La enseñanza del respeto, del compromiso mutuo y de la solidaridad exige que el profesorado domine modelos pedagógicos acordes con la diversidad, el aprendizaje cooperativo, el cuidado personal y el aprendizaje democrático. [...] El asesoramiento comunitario podría ofrecer alternativas en los tres planos vitales en los que se extiende el aprendizaje: *sentido* (nos ayuda a interpretar, descodificar los mensajes de nuestra cultura), *identidad* (nos ayuda a configurar una imagen de nosotros/as mismos en relación con el género, la etnia, la nacionalidad, la cultura, la clase social, la orientación sexual, etc.) y *posibilidad* (nos ofrece una imagen de lo que podemos alcanzar en nuestro desarrollo individual y colectivamente)».

En el mismo sentido se pronuncian León Guerrero y López López (2006) cuando, al analizar el planteamiento de Hargreaves (2003), observan cómo éste asocia el éxito del cambio en educación a la superación de dos desafíos: *profundización* –que implica atender a los aspectos racionales y emocionales del cambio– y *mayor amplitud* –en clara alusión a la necesidad de hacerlo extensible a la comunidad. En su opinión, crear y mantener un cambio educativo positivo «exige aunar compromisos e impulsar la colaboración y las relaciones de trabajo cooperativas entre agentes, instituciones y comunidad».

2. OBJETIVOS

Los objetivos son el marco de referencia y la «ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo» (Zabalza, 1991: 90).

La orientación, tal como explicamos en el capítulo primero, «podría ser entendida como un proceso de ayuda a la persona, en la toma de conciencia sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la realidad que le rodea, con el objeto de ir integrando un conjunto de valores que permitan su interrelación» (Valdivia, 1994. Citado por Bisquerra 1998:46). En esta línea han de ir los diversos planteamientos sobre la actuación orientadora, y, en función de ella, deberemos formular los objetivos a perseguir.

Rodríguez Moreno (1995: 12), tras analizar una gran variedad de textos sobre orientación, recoge los que podrían ser objetivos generales de la misma. En su listado observamos la importancia que tiene el desarrollo personal:

- Desarrollar al máximo la personalidad.
- Conseguir la autoorientación.
- Conseguir la autocomprensión y aceptación de uno mismo.
- Alcanzar madurez para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
- Lograr la adaptación y el ajuste.
- Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
- Combinaciones de cualquiera de los puntos anteriores.

Muchos autores (Bisquerra, 1990; Giddens, 1995; Arnaiz, 2001) coinciden en señalar la autoorientación como el objetivo principal de la orientación. Lo principal es que el sujeto sepa conocerse en profundidad, aprenda a comprender y organizar su propia vida y a tomar decisiones coherentes con las que habrá de ser consecuente.

En diversos documentos, el MEC propone los siguientes objetivos de la acción orientadora en relación con los distintos destinatarios:

- a) Contribuir a la personalización de la educación, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona concreta.
- b) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.
- c) Orientar a los alumnos en la vida y para la vida, atendiendo a los contextos en los que viven y al futuro que habrán de enfrentar.
- d) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- e) Prevenir las dificultades de aprendizaje y evitar fenómenos de abandono, fracaso e inadaptación escolar.
- f) Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa..., así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo el papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

Estos objetivos generales, como sucede en cualquier programación, habrán de concretarse, en función del contexto en que nos situemos y de las características que presente el sujeto al que hemos de orientar.

3. FUNCIONES

Ofrecemos aquí la clasificación de las funciones de la orientación que Morrill, Oetting y Hurst (1974) expusieron en un artículo ya clásico, citado por Bisquerra (1998:47), en el cual destacan tres categorías de la intervención:

A. Objetivo de la intervención: a quién se dirige la acción orientadora:

1. Individuo: los clientes son atendidos individualmente.
2. Grupos primarios: familia, pareja, amigos íntimos.
3. Grupos asociativos: clase, claustro, compañeros, clubes.
4. Instituciones o comunidades: centro, barrio, ciudad.

B. Finalidad de la intervención: según ésta distinguimos tres tipos:

1. Terapéutica: intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o correctiva.
2. Preventiva: intervención con objeto de evitar problemas futuros.
3. De desarrollo: intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.

C. Métodos de intervención: dependiendo de cómo se realice la intervención:

1. Intervención directa: relación directa con el sujeto (*vis a vis*).
2. Consulta y formación: medios con los que se puede influir en la población, ya sean directos o indirectos y, por tanto, a través de profesionales y paraprofesionales ajenos.
3. Medios tecnológicos: *mass media* (video, TV, radio, informática, redes telemáticas, etc.), es decir, lo que se denomina nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Estos medios permiten mejorar y extender la influencia de la orientación.

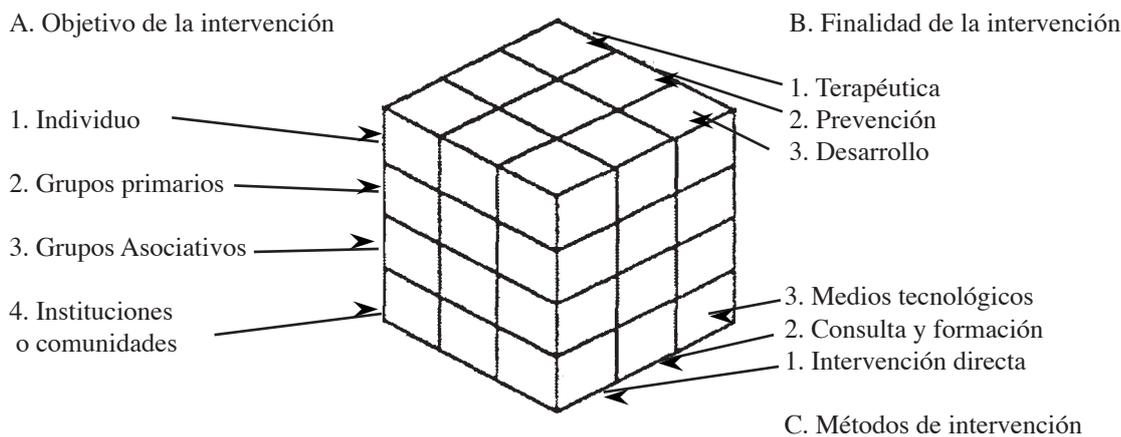


Figura 1. Funciones de la intervención (Morrill, Oeting y Hurst, 1974)

Presentamos, a continuación, las propuestas de Bisquerra (1990), Álvarez González (1995), Rodríguez Moreno (1995) y Riart Vendrell (1996) [véase el cuadro síntesis al final del capítulo].

Bisquerra (1990: 8-11) propone, orientativamente, una serie de funciones recogidas en la siguiente relación:

Organización y planificación de la orientación: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.

Diagnóstico psicopedagógico, análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación.

Programas de intervención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional, de prevención.

Consulta, en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia.

Evaluación, de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas, autoevaluación

Investigación, sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Álvarez González (1995), considera que, en la orientación profesional las principales funciones son:

Función de organización y planificación.

Función de diagnóstico.

Función de información y de formación.

Función de ayuda para la toma de decisiones.

Función de consejo.

Función de consulta.

Función de evaluación e investigación.

La síntesis que propone Rodríguez Moreno (1995: 16-17) sobre las funciones básicas de la orientación es la siguiente:

1. Función de ayuda encaminada a la consecución de la adaptación, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas. Se intenta alcanzar la resolución de los propios problemas, para ello se crean servicios especializados de orientación educativa y vocacional dentro de los programas curriculares.
2. Función educativa y evolutiva dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades. Es una función que integra esfuerzos de profesores, padres, orientadores y administradores. «La adecuación al progreso evolutivo normal es una pieza clave y el profesor es protagonista fundamental del intercambio dinámico en este proceso que muchos asocian o asimilan a una verdadera instrucción» (Rodríguez, 1988: 17).
3. Función asesora y diagnosticadora, centrada en aspectos referentes a la personalidad del orientado: cómo opera y estructura, cómo integra los conocimientos y actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades. Los datos recogidos nunca deben provenir de un solo canal o programa de pruebas estandarizadas, sino de todo tipo de análisis personalizados y de los datos recogidos por diversidad de instrumentos.
4. Función informativa sobre la situación personal y del entorno, sobre aquellas posibilidades que la sociedad ofrece al educando: programas educativos, instituciones a su servicio, carreras y profesiones que debe conocer, fuerzas personales y sociales que puedan influirle, etc. También esta función debe hacerse extensiva a la familia del orientado y a sus profesores.

Por último, otro de los autores recogidos por Bisquerra (1998) es Riart Vendrell (1996), quien, a través del estudio de la literatura al respecto, realiza una reflexión y clasificación de funciones generales de la orientación, estructurando cada una de ellas en torno a las preguntas ¿en qué consiste?, ¿a quién se dirige?, y ¿cómo se ejerce? La propuesta que realiza de las funciones es la siguiente:

- Función de asesoramiento, comprende aquellas actividades encaminadas, en un sentido amplio, al proceso de ayuda de las personas, grupos e instituciones.
- Función de consulta, consistente en pedir parecer u opinión a una persona.
- Función de coordinación, o de gestión colaborativa y participativa.
- Función de diagnóstico psicopedagógico de alumnos, grupos e instituciones.
- Función de evaluación, actuaciones que permiten ajustar gradual y progresivamente la acción orientadora a las características y necesidades de los alumnos, grupos e instituciones; o bien, la determinación del cumplimiento de intenciones previas.
- Función de formación, invade el tiempo de actuación o interrelación de los agentes orientadores y de los destinatarios potenciales.
- Función de información, transmisión de datos, conceptos, actitudes, normas...

El siguiente cuadro, ofrecido por Bisquerra (1998: 50), sintetiza todas las funciones expuestas por los autores comentados:

Cuadro 23. Funciones de la orientación

MORRILL OETTING HURST (1974)	BISQUERRA (1992)	ÁLVAREZ GONZÁLEZ (1995)	RODRÍGUEZ MORENO (1995)	RIART (1996)
FUNCIONES:				
<ul style="list-style-type: none"> • DESTINATARIOS - Individuo. - Grupo primario. - Grupo asociado. - Comunidad. • PROPÓSITOS - Correctiva. - Preventiva. - De desarrollo. • MÉTODOS - Medios. - Consulta. - Entrenamiento. - Servicio directo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN /PLANIFICACIÓN • DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO • PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN • CONSULTA • EVALUACIÓN • INVESTIGACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • ORGANIZACIÓN /PLANIFICACIÓN • DIAGNÓSTICO • INFORMACIÓN /FORMACIÓN • AYUDA TOMA DE DECISIONES • CONSEJO • CONSULTA • EVALUACIÓN INVESTIGACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • AYUDA • EDUCATIVA Y EVOLUTIVA • ASESORA Y DIAGNÓSTICA • INFORMATIVA 	<ul style="list-style-type: none"> • INVASIVAS - Organización. - Información. - Consulta. - Formación. - Investigación. • PROCESUALES - Necesidades. - Diagnóstico. - Programación. - Evaluación. • GRANDES FUNCIONES - Asesorar. - Coordinar. - Mediar.

Fuente: Bisquerra, 1998: 50

Tal como señalábamos en el capítulo primero, al revisar la evolución histórica de la orientación, estas funciones han ido variando a lo largo de la historia. De una preponderancia de la función evaluadora y diagnosticadora se ha pasado a conceder importancia a la función de ayuda.

Hoy día los centros educativos reclaman que el profesional de la orientación cumpla, de manera equitativa, todas las funciones expuestas, si bien, a nivel social, se detecta la demanda de asesorar acerca de cómo mejorar la convivencia en las aulas y cómo gestionar los conflictos de forma adecuada.

BLOQUE TEMÁTICO II

LA INTERVENCIÓN: MARCO DE ACTUACIÓN

Capítulo 3

Enfoques teóricos de la orientación

Después de escalar una montaña muy alta,
descubrimos que hay muchas otras montañas por escalar.

Nelson Mandela

Premio Nobel de la Paz, 1993

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de fundamentación teórica para la orientación, encontramos «montañas» de teorías, todas dignas de ser escaladas. Cada una de ellas ofrece una perspectiva diferente, pero todas ellas interesantes para ayudar al ser humano.

Hablar de enfoques teóricos en nuestro campo obliga, pues, a retomar el tema de la pluralidad de principios provenientes de otras disciplinas como la Psicología, la Pedagogía, la Sociología o la Filosofía, sobre los que fundamentar la intervención. El hecho de querer ofrecer un marco de referencia, que haga posible una aproximación global y coherente a los procesos de desarrollo y de aprendizaje, puede parecer pretencioso y podría conllevar algunos riesgos: riesgo de caer en un eclecticismo fácil, seleccionando de cada teoría los elementos no contradictorios; riesgo de desgajar los elementos seleccionados del contexto epistemológico, metodológico y conceptual en el que han sido elaborados y riesgo de dejar al margen elementos que pueden ser de interés (Coll, 1991b: 436). No obstante, consideramos importante llevar a cabo el reto de resumir las posturas teóricas que para nosotros son relevantes en la fundamentación de la orientación, teniendo presentes los riesgos, porque «no hay mejor práctica que una buena teoría» y si queremos que la actuación de los profesionales de la orientación sea adecuada conviene que ésta tenga siempre como referencia la teorías que la guían.

Siguiendo esta última definición, podríamos agrupar las diversas teorías elaboradas en Psicología, Pedagogía, Filosofía, etc., en modelos teóricos o enfoques, que recogen los componentes esenciales de dichas teorías.

Autores (citados por Martínez González, 1998: 34) que en los últimos tiempos han intentado realizar esta labor son:

Nisenholz (1983), quien recopiló más de cien teorías que fundamentaban el modelo de intervención terapéutica.

Ewing (1977) que encontró veinte enfoques distintos, agrupados en cinco categorías: la psicoanalítica, la experiencial-fenomenológica, la cognitiva, la conductista y *mindbody*.

Patterson (1973), tomando como criterio directividad / no directividad y racionalidad / afectividad, diferenció los siguientes enfoques teóricos: racionalista (Ellis, Williamson), del aprendizaje (Dollard-Miller, Wolpe), psicoanalítica (Bordin, Alexander), fenomenológica (Kelly, Grinker, Rogers) y existencialista (Frankl); adoptó además la posición ecléctica de Thorne.

Hutchins (1979) y L' Abate (1981) propusieron una clasificación en tres categorías: racionales, afectivas y conductuales.

Frey y Raming (1979) elaboraron una taxonomía de objetivos y procesos tomando como fundamento catorce teorías del *counseling*.

Tal como señala la autora, a pesar de la diversidad de enfoques teóricos en todos ellos se dan elementos comunes; por ejemplo, todos admiten, implícita o explícitamente, la interconexión entre los componentes filosóficos: cuál es la naturaleza humana (Metafísica), cómo se adquiere el conocimiento (Epistemología), cuál es la naturaleza de la persona (Antropología) y cómo debería ser la persona (Axiología). Todos los enfoques teóricos asumen, además, que el cambio es posible,

que dicho cambio ha de ser coherente con los objetivos de logro y que la interacción orientador-orientado es fundamental en la consecución de dicho cambio (Martínez, 1998: 35).

Por mi parte, presento una clasificación en la que se exponen, en primer lugar, las teorías del *counseling*; en segundo lugar, las teorías del desarrollo, recogidas ambas categorías por Bisquerra (1998: 471-555); y, en tercer lugar, las teorías educativas actuales, enfoques o corrientes, que están influyendo decisivamente en los planteamientos educativos de nuestro siglo XXI.

1. TEORÍAS DEL *COUNSELING*

1.1. Enfoque de rasgos y factores

Este enfoque supone la consolidación de la aplicación de la psicometría a la orientación. Su principal representante es Edmund Griffith Williamson (1900-1979) y, con él, la llamada Escuela de Minnesota. Los supuestos básicos que defienden son:

- Cada individuo tiene unos rasgos y unos factores individuales.
- Estos rasgos y factores pueden ser medidos y evaluados.
- Estos rasgos y factores pueden quedar estancados o desarrollarse en función de las interacciones del individuo con el ambiente.
- El ejercicio de una ocupación requiere de unos rasgos.
- La orientación debe ayudar al individuo para que ajuste los rasgos personales con los requisitos ocupacionales.
- Cuanto mayor sea la adecuación entre los rasgos individuales y los requisitos ocupacionales, mayor será la satisfacción en la ocupación elegida.

Las características de la práctica guiada por este enfoque son:

- La utilización de tests.
- La necesidad de un orientador que ayude al sujeto a sentirse capaz de realizar sus potencialidades de forma autónoma.
- La creencia, por parte de los orientadores, de que el sujeto llegará, por sí mismo, a resolver sus propios problemas.
- La consideración del orientador como un modelo para el cliente.
- La tarea del asesor es ayudar al asesorado a conocerse mejor a sí mismo y a su ambiente. Para ello ha de diagnosticar, informar, esclarecer cuestiones...

1.2. Conductismo

Las teorías del aprendizaje basadas en el conductismo sostienen que las conductas problema son aprendidas. Después del condicionamiento clásico de Pavlov, el aprendizaje por ensayo y error de Thorndike y el condicionamiento operante de Skinner, algunos autores como Patterson (1974) y Ackerman (1976) ofrecieron teorías que pretendían ayudar a modificar la conducta controlando los refuerzos asociados a ésta. Ackerman destaca cuatro pasos importantes a seguir:

- Identificar la conducta que se desea eliminar.
- Identificar los reforzadores que mantienen la conducta anómala.

- Eliminar sistemáticamente los reforzadores que mantienen la conducta no deseada.
- Enseñar conductas nuevas y deseables que sirvan a la persona, haciendo que la nueva conducta vaya seguida de reforzadores.

Algunas de las técnicas más utilizadas en este enfoque son:

- El refuerzo con fichas: se refuerzan comportamientos deseados con fichas que posteriormente serán intercambiables por reforzadores
- El coste de respuesta: un comportamiento no deseado ocasiona la pérdida de puntos anteriormente adquiridos.
- La modelación: que consiste en ir desarrollando de forma progresiva comportamientos que cada vez se aproximan más al deseado, mediante adecuados programas de reforzamiento.
- Los contratos de contingencia: en los que se establece un acuerdo para desarrollar determinadas conductas que serán gratificadas de acuerdo al convenio establecido.
- El entrenamiento asertivo: que consiste en ayudar a los alumnos a saber expresar de forma apropiada, directa, abierta y honesta sus sentimientos, opiniones, necesidades y preferencias.
- La desensibilización sistemática, de Wolpe (1977): que utiliza tres categorías de condicionamiento operante: contracondicionamiento (elimina la ansiedad mediante otra respuesta que compita con ella), condicionamiento positivo (sólo se refuerza la conducta deseada, la no deseada no sólo no se refuerza sino que incluso se castiga) y la extinción experimental (al no aplicar refuerzos, la conducta se extingue); además, se utiliza el entrenamiento de la relajación profunda, la determinación de las situaciones que generan ansiedad y la posterior presentación emparejada de situaciones de ansiedad y procedimientos de relajación, siendo la secuencia: relajarse-imaginar-relajarse-dejar de imaginar-relajarse

1.3. Aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social intenta ir más allá de la consideración de la conducta humana como respuesta a estímulos, que hacía el conductismo. El aprendizaje de conductas se produce siempre, según esta teoría, en un marco social. Esto implica que, además de aprender las normas de conducta por medio de las reacciones que los demás tienen ante sus actos, los niños adquieren los modelos de comportamiento adecuados por observación, viendo a los otros actuar. Este último medio de aprendizaje se ha llamado también imitación o modelado, ya que los niños copian el comportamiento de aquellas personas que, por su aceptación social, lugar importante en su mundo, etc., se convierten en modelos de conducta apropiada.

1.3.1. *Teoría del aprendizaje social o vicario, de Bandura.* Sugirió que el ambiente causa el comportamiento pero también el comportamiento, causa el ambiente. Definió este concepto con el nombre de determinismo recíproco: el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente. Más tarde, fue un paso más allá. Empezó a considerar la interacción entre tres «elementos»: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. Estos procesos consisten en nuestra habilidad para abrigar imágenes en nuestra mente y en el lenguaje. Desde el momento en que introduce la imaginación en particular, deja de ser un conductista estricto y empieza a acercarse a los cognitivistas. Funciones del modelamiento (Bandura, 1987):

- Facilitación de la respuesta: los impulsos sociales crean alicientes para que los observadores reproduzcan las acciones.

- Inhibición y desinhibición: las conductas modeladas crean en los observadores expectativas de que ocurrirán las mismas consecuencias si imitan las acciones.
- Aprendizaje por observación: este se divide en:

Atención: el observador presta atención a los acontecimientos relevantes del medio.

Retención: requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria.

Ejecución motora: consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas.

Motivación: influye puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes.

1.3.2. *Teoría del locus de control*: Rotter introdujo el concepto de locus de control para referirse a las creencias que las personas tienen sobre las relaciones entre su comportamiento y las consecuencias (premios o castigos) correspondientes. El control puede ser:

- Interno: cuando los refuerzos son percibidos como resultado de su propia conducta, del esfuerzo realizado o de las características personales.
- Externo: el sujeto considera que los refuerzos se le dan como resultado de la suerte, el azar, el destino, la fatalidad, los otros...

1.4. Cognitivismos

En esta categoría se engloban todas aquellas teorías que consideran que las dificultades emocionales y comportamentales de las personas se deben a la forma en que éstas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea. Ya en el siglo I Epicteto decía: «No son las cosas las que atormentan a los hombres, sino las opiniones que se tienen de ellas». La realidad se puede ver desde distintos ángulos y, cada persona elige el ángulo desde el que enfoca su propia realidad. En ocasiones, los sujetos necesitan del orientador para ser conscientes de cuál es el propio punto de vista y cómo esta interpretación afecta a nuestros sentimientos y a nuestra actuación. El orientador puede ayudarnos a reconocer la existencia de otras maneras de pensar y de entender la vida. La terapia en este caso consistiría en cambiar el pensamiento para poder superar las dificultades. Las principales teorías que conforman este modelo son:

1.4.1. *Psicoterapia racional emotiva de Ellis*. Pone el énfasis en los patrones de pensamiento de los clientes, destacando la importancia de los procesos cognitivos en la emoción y en el comportamiento adaptativo y desadaptativo. Se basa en los siguientes presupuestos:

- El ser humano es más racional que irracional, cuando piensa y actúa racionalmente es efectivo, feliz y competente.
- El desequilibrio emotivo es resultado de un modo de pensar irracional.
- Los humanos están predispuestos a un modo de pensar irracional.
- Dado que es un ser «verbal» el sujeto puede ir alimentando su conducta equivocada mediante verbalizaciones internas y pensamientos irracionales.

Mediante la terapia racional-emotiva A-B-C, se enseña al cliente a detectar un acontecimiento, descubrir pensamientos irracionales, analizar sus consecuencias emocionales y sustituir pensamientos ilógicos por otros adecuados (Ellis y Grieger, 1981).

1.4.2. *Terapia de la realidad de Glasser*. La terapia de la realidad pretende enseñar al cliente cómo satisfacer dos necesidades básicas:

- Amar y ser amado.
- Sentirse útil y/o mantener un nivel satisfactorio de conducta.

Para William Glasser es importante que la persona se vincule a otra u otras, ya que esto ayudará a que se vuelva cada vez un ser más responsable. Los pasos que se requieren en la intervención son:

- Vinculación personal con el cliente con el fin de reconocer aspectos no realistas de su conducta.
- Rechazo de la conducta no realista.
- Enseñanza de una conducta responsable.

El autor aplicó su terapia a la escuela (Glasser, 1969) e indicó que si se reducía el fracaso el alumno podría comenzar a aferrarse de forma más efectiva a los aspectos tanto cognitivos como afectivos de su vida. Para ello, era necesario que el profesor en clase realizara una serie de sesiones:

- Sesiones de solución de problemas sociales mediante el tratamiento de la conducta social del estudiante en la escuela.
- Sesiones abiertas que traten aspectos intelectuales importantes.
- Sesiones educativo-diagnósticas centradas en que el alumno comprenda los conceptos básicos del currículum.

El profesor ejerce como líder de la discusión, en la cual no se buscan las razones de los fracasos sino que se centran en la solución de los problemas.

1.4.3. *La terapia conductual cognitiva de Meichenbaum*. Dos de las aportaciones más importantes de Meichenbaum son el entrenamiento en autoorientación cognitiva, que se ha utilizado en niños con impulsividad y el entrenamiento de inoculación del estrés (Meichenbaum, 1987).

1.4.4. *La terapia cognitiva de Beck*. Sostiene que los trastornos psicológicos se centran en aberraciones del pensamiento. El tratamiento supone identificar los conceptos falsos y sustituirlos por otros más adecuados.

1.4.5. *Teoría cognitiva de Ruiz*. Basándose en los planteamientos desarrollados por el pueblo mexicano tolteca, Ruiz (2005) afirma que la persona puede llegar a conseguir un verdadero ajuste psicológico y la felicidad, aplicándose a sí misma cuatro acuerdos, que han de regir su vida: 1º Sé impecable con las palabras, que éstas no te ofendan a ti mismo ni a los demás. 2º No hagas suposiciones ni te dejes guiar por ellas, ante cualquier duda, lo mejor es preguntar, nunca suponer. 3º No te tomes nada personalmente, las ideas de los demás son exactamente eso: sus ideas. Tú has de guiarte por tus propias ideas, no por lo que piensen los demás. 4º Haz el máximo posible, de esa manera te desarrollarás en un nivel óptimo y tu contribución será la mejor que se pueda dar.

1.5. Psicoanálisis

El psicoanálisis, como psicoterapia, excede el ámbito de la orientación. Lo recogemos aquí por la influencia tan marcada que han ejercido las teorías de Freud en el campo psicopedagógico. Especialmente, reseñamos las siguientes:

- Teoría de la personalidad, estructurada en el ello, el yo y el súper-yo y con ellas la importancia del subconsciente que se rige por el principio del placer, del consciente, que se guía por el principio de realidad y de la censura que viene determinada por las normas sociales.
- Desarrollo de la sexualidad, con las etapas oral, anal, fálica.
- Distinción de tres tipos de ansiedad: real, neurótica y moral.
- Distinción entre: neurosis y psicosis (funcionales y orgánicas).
- Aportación de numerosos conceptos que siguen utilizándose en la construcción de algunas teorías: represión, identificación con progenitores, fijación, regresión, bipolaridad de las emociones humanas, mecanismos de defensa, interpretación de los sueños, catarsis, transferencia...

A grandes rasgos, cabe destacar las siguientes contribuciones:

- El ser humano se ve frecuentemente motivado por impulsos inconscientes.
- Freud aportó una de las primeras teorías de la personalidad.
- Del psicoanálisis deriva la primera técnica eficaz de psicoterapia.
- El énfasis que puso en las influencias tempranas, en la hipnosis y en el inconsciente estimularon y siguen estimulando la investigación.
- El cuerpo teórico freudiano es un modelo de fundamentación cuyos conceptos son utilizados con posterioridad.
- Freud acentuó la importancia de una actitud no moralizadora por parte del psicoterapeuta.
- En el psicoanálisis se da un alto grado de correspondencia entre teoría y técnica.

1.6. Humanismo

Durante la primera mitad del siglo xx la Psicología estaba dominada por el conductismo y la psicoterapia por el psicoanálisis. Como reacción surgió la psicología humanista, considerada por algunos como la «tercera fuerza» (Bisquerra *et. al.* 1998: 500). El modelo humanista tiene en Carl Rogers (1902-1987) a su principal representante, con su *terapia centrada en el cliente*, también conocida como orientación no directiva y teoría del sí mismo (self). Entre sus principales obras destacan *Counseling and Psychotherapy* (1942), *Client-Centered Therapy* (1951), *On Becoming a Person* (1961).

Rogers define su sistema como «una relación estructurada de un modo muy preciso, de naturaleza nada imperativa, en la que el cliente encuentra la oportunidad de explorar, libremente y sin recelo, sus dificultades y las actitudes «emocionalizadas» que las rodean». En el asesoramiento centrado en el cliente son las actitudes del asesor y no sus técnicas las que facilitan la terapia. «La función del asesor consiste en asumir, en la medida de lo posible, el marco interno de referencia del cliente, en percibir el mundo como lo ve el asesorado, en percibir a este último tal como él mismo se ve, en dejar de lado al hacerlo así todas las percepciones recibidas desde el marco externo de referencia y en comunicar al cliente parte de esta comprensión empática».

1.7. Existencialismo

El análisis existencial pretende hacer al sujeto consciente de su responsabilidad, desarrollar en él la capacidad de ser responsable.

1.7.1. Entre las teorías psicológicas relacionadas con el existencialismo, destaca la *Logoterapia* de Víctor Frankl (1905-1997). El vocablo «logos» equivale a sentido, significado, propósito. El objetivo esencial de la existencia es la realización del sentido de la vida. Cumplir este sentido se consigue a través de la realización de valores, que es el camino que conduce a la plenitud humana. La logoterapia tiene en cuenta tres dimensiones en la naturaleza humana: la física o somática, la mental o psicológica y la espiritual. Frankl considera fundamental la actitud que adoptemos ante la vida e indica que, a veces, lo que necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida. En lugar de preguntarse «¿qué espero de la vida?» el sujeto habría de considerar «¿qué espera la vida de mí?». En su terapia se procura que el sujeto llegue a tener un por qué vivir y del por qué se pasa al cómo vivir. A Frankl le gusta citar a Nietzsche: «Quien tiene un porqué para vivir, encontrará casi siempre el cómo». Considerando que el cómo es lo importante, llegará a afirmar: «El trabajo que una persona realiza no es lo que cuenta, sino el modo en que se cumple ese trabajo».

1.7.2. Junto a la logoterapia de Frankl, algunos autores (Patterson, 1974) sitúan la *terapia de la Gestalt*, de Perls, dentro del existencialismo porque se basa en una concepción holista de la persona, la cual está en relación con su entorno. Engloban elementos del psicoanálisis, de la dinámica de grupos y la teoría de campo de Lewin, la semántica, la filosofía... Esta terapia se centra en el «darse cuenta» (*awareness*) de uno mismo y de los diversos aspectos de uno mismo. La toma de conciencia conduce a la autorregulación del organismo deseada «desde dentro». La Gestalt tiene por objeto movilizar los recursos del individuo, con el fin de reestructurar el equilibrio de la persona; se propone trabajar sobre el aquí y ahora, y establecer relaciones dinámicas entre el comportamiento y necesidades, deseos, y carencias; provocando la toma de conciencia de la realidad que se vive y asumiendo la responsabilidad de sí mismo. La aceptación es parte fundamental del crecimiento de la persona.

1.8. Teorías integradoras

A lo largo de la historia ha habido diversos intentos integradores de las diferentes aportaciones teóricas y metodológicas. Algunos ejemplos son los de Tyler (1969), Goldfried (1995), Carkhuff (1981, 1983, 1986, 1989), Kelly (1994 y 1997) y Aspy y Buhler (1975). Todos ellos sostienen que un solo método no es suficiente para una intervención orientadora eficaz y, a la vez, todos señalan la importancia del desarrollo personal, la necesidad de auto-exploración y auto-aceptación por parte del cliente y de empatía, respeto y autenticidad por parte del orientador.

2. TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO

Además de las teorías anteriormente expuestas, que pretenden ofrecer un marco teórico desde el que comprender e interpretar el comportamiento del ser humano y, consecuentemente, establecer la actuación del orientador, se han desarrollado otras teorías explicativas acerca de los estadios o períodos por los que atraviesa la persona en su desarrollo, implicando tanto el ámbito cognitivo como el emocional. Algunas de las más representativas las recogen Álvarez González *et. al.* en la obra de Bisquerra (1998):

2.1. Erikson

Distingue ocho estadios en el ciclo vital:

- Primer año de vida: de la confianza básica a la desconfianza básica, centrada en la madre.
- Primera infancia (1-3 años): autonomía versus vergüenza y duda.
- Infancia (3-6 años): iniciativa versus culpa.
- Años escolares, identificación con la tarea (6-12 años): laboriosidad versus inferioridad.
- Adolescencia (13-22 años): identidad, definición de sí mismo versus confusión de rol.
- Joven adulto (22-30 años): intimidad versus aislamiento.
- Adulthood (30-50 años): generatividad/creatividad/extensión del yo *versus* estancamiento).
- Madurez (a partir de los 50 años): integridad del yo versus desesperación.

2.2. Levinson

Se centra en la etapa adulta. Explica el comportamiento del adulto a través de una serie de estadios:

- Transición a la vida adulta (17-22 años).
- Entrada en el mundo adulto (22-28 años): construcción y mantenimiento de un modo inicial de vida adulta.
- Transición de la treintena (28-33 años): oportunidad de evaluar y modificar el modo inicial de vida adulta.
- Asentamiento (33-40 años): realización de las mayores aspiraciones de la juventud
- Transición de mitad de la vida (40-45 años): cambios que suponen el paso de la primera adultez a la adultez media.
- Entrada en la adultez media (45-50 años): construcción de las bases de una nueva etapa.
- Transición de la cincuentena (50-55 años): modificaciones para mejorar.
- Culminación de la adultez media (55-60 años).
- Transición a la adultez tardía (60-65 años).
- Adultez tardía (65-70 años): establecimiento de las bases de una nueva etapa.

2.3. Piaget

Como teorías del desarrollo hay que reconocerle a Piaget las dos grandes contribuciones realizadas: la teoría del desarrollo cognitivo (o teoría epistemológica genética) y la teoría del desarrollo moral. En la primera estableció la existencia de los siguientes estadios (Piaget, 1969: 19):

- Período sensoriomotor.
- Período preoperacional.
- Período de las operaciones concretas.
- Período de las operaciones formales.

En la segunda defendió la existencia de dos tipos de moral: la moral heterónoma y la moral autónoma. A Piaget debemos igualmente conceptos como: asimilación, acomodación, adaptación, equilibrio cognitivo-desequilibrio-reequilibrio...

2.4. Kohlberg

Comparte con Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Además, según Kohlberg (1998) no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo. Estas etapas o estadios son:

Nivel 1. Preconvencional

Los actos son «buenos» o «malos» para el niño en base a sus consecuencias materiales o las recompensas o castigos que le reportan.

Estadio 1. El castigo y la obediencia (Heteronomía). La mente del niño «juzga» en base a los castigos y la obediencia. Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.

Estadio 2. El propósito y el intercambio (Individualismo). Se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan. Está bien aquello que reporta beneficios y satisface necesidades, eventualmente las de los otros. Aparecen las nociones de «lo correcto», «lo equitativo» pero se aplican en el plano material. La reciprocidad consiste en «tanto me das, tanto te doy». Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.

Nivel 2. Convencional

La actitud global de la persona es de conformidad a las expectativas y al orden social.

Estadio 3. Expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (Mutualidad). La buena conducta es la que agrada a los otros o les proporciona ayuda siendo así aprobada. La conducta empieza a ser valorada por sus intenciones. La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.

Estadio 4. Sistema social y conciencia (Ley y orden). La conducta recta consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y acatar el orden social. El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia. Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales

establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.

Nivel 3. Postconvencional, autónomo

Los principios y valores morales se conciben independientemente de los grupos sociales que los profesan.

Estadio 5. Derechos previos y contrato social (Utilidad). Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas. Preside este estadio una concepción contractual, con un cierto tono utilitario. La acción recta es la que se ajusta a los derechos generales de los individuos consensuados por la sociedad. Es posible cambiar la ley. Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social.

Estadio 6. Principios éticos universales (Autonomía). En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social. Lo recto es una decisión tomada en conciencia por cada persona de acuerdo con unos principios de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos, respeto a la dignidad de la persona, etc.

La forma en que según Kohlberg hemos de trabajar el desarrollo moral en los niños y jóvenes es a través de plantearles el llamado «dilema moral», al cual han de buscar solución como grupo de forma consensuada y también analizar situaciones, propias o ajenas, afirmaciones, etc. ubicándolas en el nivel que les corresponda.

2.5. Loevinger

Según Loevinger, en su obra *Ego Development* (1976), el desarrollo del ego atraviesa por una serie de estadios de crecimiento interpersonal, cognitivo y moral. En esta evolución es determinante el juicio moral, la formación del carácter, la socialización, el desarrollo intelectual... La autora creó en 1960 un instrumento basado en la técnica de las frases incompletas para explorar, inicialmente, rasgos de personalidad de las madres relacionados con la crianza de sus hijos. Posteriormente observó que su instrumento medía estadios estructurales del desarrollo del yo, a los que denominó: 1) impulsivo, 2) conformista, 3) consciente y 4) autónomo. Cada una de estas fases se podía describir atendiendo a tres ejes: el control de los impulsos, el modo de relación interpersonal y las preocupaciones conscientes.

2.6. Selman

Realiza un estudio sobre el desarrollo interpersonal y social, proponiendo un modelo de «toma de perspectiva social», en el cual se distinguen los siguientes estadios:

Cuadro 24. Desarrollo de la perspectiva social, según Selman

	Distinguir perspectivas	Relacionar perspectivas
Etapa 0: Egocéntrica (4-6 años)	El niño puede diferenciarse a sí mismo de los demás, pero no distingue sus puntos de vista.	El niño no relaciona perspectivas. No reflexiona sobre su pensamiento y el de los demás.
Etapa 1: Información social (6-8 años)	El niño se da cuenta de que la gente piensa de forma diferente.	El niño asume que sólo una perspectiva es «la verdadera», la autoridad tiene la razón.
Etapa 2: Auto-reflexión (8-10 años)	Hay una creencia relativista según la cual ninguna perspectiva es absolutamente cierta o válida.	El niño tiene habilidad para reflexionar sobre su comportamiento y motivación, como si viera desde fuera de sí mismo.
Etapa 3: Roles mutuos (10-12 años)	El niño puede ser un espectador imparcial y mantener un punto de vista desinteresado.	El niño puede ponerse en el lugar del otro antes de decidir cómo actuar.
Etapa 4: Sistema social convencional	Las personas se dan cuenta de que cada uno considera el punto de vista común para facilitar comunicaciones precisas y comprensión de los demás.	

(Tabla: elaboración propia, de los datos ofrecidos por Álvarez, 1998: 542)

3. TEORÍAS EDUCATIVAS ACTUALES. ENFOQUES EMERGENTES

3.1. Planteamientos tecnológicos

3.1.1. *Teorías sistémicas*. Los orígenes de las teorías sistémicas se encuentran en la teoría general de sistemas, de Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), concretamente en su obra *General System Theory Foundation, Development, Applications* (1968). Para Bertalanffy un sistema es un conjunto organizado de elementos que interactúan entre sí y con su ambiente para lograr objetivos comunes. La importancia de esta teoría radica en considerar que un sistema puede ser a la vez elemento de otro sistema, y en el hecho de considerar que las modificaciones en la función que realiza uno de los elementos del sistema repercute en el resto de elementos y en el funcionamiento global del sistema. Las características a destacar de esta teoría son:

- El todo es más que la suma de las partes.
- En todo sistema las relaciones son circulares, los objetos interactúan y los fenómenos están ligados en múltiples causalidades.
- Se reemplaza el principio de causalidad lineal por el precepto teleológico o de finalidad, que lleva a interpretar al objeto no en sí mismo, sino en su comportamiento. Por ello se consideran los proyectos u objetivos que se pueden atribuir al objeto y que son los que orientan su comportamiento.
- El método sistémico, por tanto, es globalizador ya que obliga a percibir cualquier objeto como parte de un todo relacionado con un entorno. Y la comprensión del objeto estará relacionada con la comprensión del entorno.

No obstante, la visión no deja de ser mecanicista y, en educación, las cosas no son tan sencillas. Ciertamente, en el campo de la orientación necesitamos tener presente la visión sistémica y saber contar con todos los elementos implicados en una determinada situación educativa.

No obstante, también conviene recordar todo el complejo mundo de la persona, sus valores, creencias, actitudes, expectativas, motivaciones, deseos, etc. para poder comprender y orientar correctamente cada situación.

3.1.2. *Teorías funcionalistas*. La teoría funcionalista se basa en la teoría de sistemas. Establece que la sociedad se organiza como un sistema social que debe resolver cuatro imperativos fundamentales para subsistir:

- adaptación al ambiente,
- conservación del modelo y control de tensiones,
- persecución de la finalidad,
- integración.

De acuerdo al rol que asuman los subsistemas para resolver estos problemas fundamentales, actuarán como funcionales o disfuncionales.

3.2. Teorías Constructivistas

Son varias las teorías que agrupamos en lo que llamamos «constructivismo». Todas ellas parten de la importancia de la actividad constructiva en la realización de los aprendizajes escolares. El hecho de agruparlas en un esquema integrador nos permite poder elaborar propuestas pedagógicas y materiales curriculares que responden a una misma concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Según Coll (1991: 441) «la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se basa en tres ideas fundamentales»:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Por ello, la enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La concepción del profesor pasar de ser transmisor de conocimientos a ser un orientador o guía, ya que su función es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

En este campo, cabe subrayar las aportaciones de Jean Piaget, con la teoría genética del desarrollo intelectual y los conceptos básicos anteriormente mencionados; Lev Semionovich Vygotsky, con su teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, el concepto de «zona de desarrollo próximo», la defensa del lenguaje como recurso simbólico para representar la realidad, organizar el pensamiento y la acción, y el énfasis en concebir la educación como práctica social y socializadora; J. Bruner, con su teoría del aprendizaje por descubrimiento y la concepción del curriculum en espiral, afirmando que se puede enseñar cualquier cosa a cualquier niño si se hace de forma apropiada, para ello el adulto proporcionará al niño los andamiajes necesarios que le llevarán a descubrir el conocimiento; y David Ausubel, con su teoría del aprendizaje significativo, según la cual es importante detectar los conocimientos previos del alumnado, poner en relación los conocimientos nuevos con aquéllos, motivar internamente hacia el aprendizaje, mediante el uso del conflicto cognitivo, estrategias de memoria comprensiva y utilización de mapas conceptuales (Novack).

3.3. Teorías Comunicativas: enfoque interaccionista

3.3.1. *Aprendizaje dialógico*. El aprendizaje dialógico, que se fundamenta en las aportaciones que desde la pedagogía ha hecho Paulo Freire y desde la sociología J. Habermas, tiene como base las reflexiones, los debates, los argumentos, y también las experiencias de la vida cotidiana de las personas participantes. Estos planteamientos teóricos definen como objetivo principal de la educación la transformación social a favor de una sociedad más justa, democrática y solidaria. Todo actuar reflexivo que se considere consciente de sí mismo, se encuentra en la necesidad de utilizar símbolos significantes que han de ser comprendidos de manera igual por todos los individuos que toman parte en la interacción, tienen que provocar las mismas ideas y reacciones y, por tanto, deben

contar con un carácter de «significado común». Con estas características cumple el lenguaje y de forma excelente el lenguaje común, el cual representa un sistema social de símbolos significantes. Éstas se consideran como estímulos que generan en las personas que los utilizan la misma reacción que en los sujetos a los cuales van dirigidos.

Aplicar aprendizaje dialógico en la escuela requiere la transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje, lo cual implica una respuesta educativa igualitaria a la sociedad de la información. Para Flecha y Tortajada (1999) el sueño del nuevo tipo de escuela, es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos. Para poner práctica el proyecto hay que transformar el contexto. Todas las personas adultas que se relacionan con el alumnado deben participar en esa transformación. «Conviene crear en cada escuela e instituto un CEP de familiares o de la comunidad».

Los principios del aprendizaje dialógico, que se deberán tener en cuenta en la formación del profesorado (Flecha, 2004: 417-438) y en la manera de llevar a cabo el proceso educativo, son los siguientes

1. *Diálogo igualitario*: Paulo Freire abrió un camino para todas aquellas personas que luchan por un diálogo igualitario en situaciones de desigualdad. El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlos por la posición de poder (profesor-alumno/a) de quien las realiza. A través del diálogo igualitario aprenden todas las personas ya que todas construyen sus interpretaciones basadas en los argumentos aportados.
2. *Inteligencia cultural*: no hay personas incultas; unas son cultas en una cosa, otras en otra. Muchas investigaciones han demostrado que personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares y viceversa. Paulo Freire destacó que la gente tiene capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores. Todas las personas tenemos inteligencia cultural, a lo largo de nuestras vidas hemos aprendido muchas cosas y de maneras muy diversas. Por lo tanto, todas las personas somos capaces de participar de un diálogo igualitario. La inteligencia cultural demuestra que se puede seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.
3. *Transformación*: el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Los relatos leídos, los comentarios compartidos y la superación de exclusiones culturales y educativas abren inexplorados espacios y experiencias.
4. *Formación instrumental*: desde las comunidades de aprendizaje es imprescindible que todos los niños y las niñas mejoren sus resultados escolares y lleguen a obtener la formación que más adelante les puede servir para su incorporación al mundo laboral. Se deben asegurar aprendizajes instrumentales. El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de la capacidad cognitiva.
5. *Creación de sentido*: en la sociedad actual, el dinero y el poder protagonizan una dinámica que amenaza en convertir la vida en un producto más de la evolución

técnica. La pérdida de sentido es un fenómeno que a menudo aparece en nuestra sociedad como un sentimiento de que vivimos en un sistema que determina nuestras vidas. A través del aprendizaje dialógico el sentido resurge ya que las relaciones con las personas y nuestro entorno las dirigimos nosotras mismas. Es por esto que nosotras decidimos qué y cómo queremos investigar y aprender.

6. *Solidaridad*: la reflexión colectiva del diálogo igualitario fomenta posturas maduras y críticas.

7. *Igualdad de las diferencias*: el objetivo del aprendizaje dialógico es la igualdad que incluye el igual derecho a sus diferencias. Se defiende el derecho de todo el mundo a aprender lo que necesite y desee. Ese principio del diálogo igualitario supone rechazar tanto el etnocentrismo que no respeta las diferencias como el relativismo que niega la equidad.

Flecha ofrece en el siguiente cuadro una comparación entre las teorías del aprendizaje tradicional, el significativo y el dialógico.

Cuadro 25. Comparación de teorías del aprendizaje, según Flecha

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas.	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer.	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer.
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo.	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

3.3.2. *Aprendizaje cooperativo*. El aprendizaje cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. Dos autores de referencia, los hermanos David y Roger Johnson, ambos psicólogos sociales, lo han definido como aquella situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados,

de tal manera que cada uno de ellos «sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos» (Johnson y Johnson, 1994).

El aprendizaje cooperativo puede darse en tres tipos de grupos: informales, formales y de base.

Los grupos informales se constituyen para discutir cuestiones o resolver problemas en una sesión de clase. Son grupos que existen durante un breve período de tiempo (unos minutos).

Los grupos formales están encaminados a resolver una tarea cuya duración puede abarcar desde una sesión a diversas semanas.

Los grupos de base son a largo plazo (por ejemplo, todo el curso o varios cursos) y controlan el eficaz avance y progresión de cada uno de sus componentes en ámbitos que pueden incluso ir más allá de lo meramente académico.

El grado de estructuración de la tarea y el rigor con que se utilizan los elementos básicos que se describirán a continuación son mayores cuanto más compleja es la tarea asignada al grupo. De hecho, varios de los elementos básicos suelen no estar presentes en los grupos cooperativos informales.

Los elementos básicos necesarios para que un trabajo en grupo sea auténticamente cooperativo son cinco:

La interdependencia positiva, que se da cuando los componentes del grupo son conscientes de que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás; nadie puede alcanzar sus objetivos si no lo alcanzan también el resto de componentes del grupo.

Promover la interacción cara a cara. Ello, incluye explicaciones orales con relación a como resolver problemas, explicar un determinado concepto o conocimiento a los demás, asegurarse de que lo han entendido, discutir los conceptos relacionados con aquello en lo que se está trabajando y que conectan el trabajo presente con aquello que se aprendió en el pasado.

Dar responsabilidad a cada estudiante del grupo. En cada sesión deben establecerse dos niveles diferentes de responsabilidad: el grupo debe ser responsable de alcanzar sus objetivos y cada componente del grupo debe ser responsable de contribuir, con su actitud y tarea, a la consecución del éxito del trabajo colectivo.

Desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales. Las habilidades sociales deben enseñarse a los estudiantes como una finalidad y como habilidades académicas en sí mismas. El liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de la confianza, la comunicación y las habilidades en resolver conflictos, deben guiar tanto el trabajo del equipo como sus relaciones a efectos de alcanzar los contenidos de manera exitosa.

La reflexión sobre el trabajo del grupo, que se produce cuando los componentes del grupo discuten cómo van alcanzando sus objetivos y qué efectividad tiene su relación de trabajo.

La estructuración sistemática de estos cinco elementos básicos, como ayuda en situaciones de aprendizaje de grupo, asegura los esfuerzos cooperativos y habilitan la implementación disciplinada del aprendizaje cooperativo para el éxito de los estudiantes a largo plazo. Son muchas las ventajas de aplicar la metodología que sugiere el aprendizaje cooperativo. Entre ellas destacan (GIAC, 2005) (Traver, 2006):

- Promueve la implicación activa de estudiantes y profesores.
- Incrementa los niveles de aprendizaje.
- Reduce el abandono.
- Permite una enseñanza liberal.
- Promueve el aprendizaje independiente.
- Desarrolla el razonamiento crítico.
- Desarrolla la habilidad para escribir.
- Desarrolla la capacidad de expresión oral.
- Incrementa la satisfacción de los estudiantes.
- Acomoda diferentes estilos de aprendizaje.
- Produce mayor rendimiento en diversas disciplinas.
- Prepara para ser ciudadanos.
- Desarrolla la capacidad para el liderazgo.
- Prepara para el mundo laboral.

3.4. El enfoque de las Escuelas Aceleradas

En 1986 surge en Estados Unidos, de la mano de Henri Levin, un proyecto de mejora e innovación educativa denominado *Accelerated Schools*. Después de haber analizado la situación de numerosas escuelas, en las que se aplicaba un sistema «remedial» con los niños y jóvenes que presentaban dificultades de aprendizaje asociadas a situaciones sociales desfavorecidas y constatar que todos los programas empleados lejos de mejorar la situación de estos jóvenes, lo que hacían era perpetuar su condición de «alumnado lento o con problemas de aprendizaje», Henri Levin propone un nuevo enfoque basado en las potencialidades y «fortalezas» de los estudiantes, en lugar de partir de sus debilidades. De las dos escuelas piloto que comenzaron con el proyecto son ya miles las escuelas que hoy día se benefician de esta filosofía y manera de trabajar.

Para llegar a ser una escuela acelerada, es preciso reunir una serie de requisitos:

Unidad de propósito: las escuelas aceleradas parten de una unidad de propósito en torno a la educación del alumnado, teniendo, respecto a todos ellos, altas expectativas y procurando que los mismos niños y niñas internalicen esas altas expectativas con respecto a ellos mismos.

Poder de decisión con responsabilidad: los miembros de la comunidad escolar (padres, alumnos y personal docente) asumen la responsabilidad en la toma de decisiones y sus consecuencias, participando todos en la vida escolar.

Desarrollo de las «fortalezas»: tradicionalmente la escuela ha tendido a identificar más las debilidades del alumnado que sus puntos fuertes. En una escuela acelerada todos son tratados como sujetos dotados y talentosos. Las fortalezas incluyen no sólo las categorías tradicionales de talento e inteligencias múltiples (Gardner, 1993 y 1995), sino también los intereses, experiencias y orígenes culturales de los alumnos (Levin, 2000).

El objetivo final es conseguir el cambio para llegar, verdaderamente, al aprendizaje eficaz. Si bien el autor recalca que cada escuela es distinta a otra y que, para lograr dicho cambio, se precisa una implicación total (al menos del 90%) de todos los miembros.

Con esta nueva visión del centro educativo, como una comunidad de aprendizaje, enlaza la forma de ver al asesor psicopedagógico como agente de cambio, analizando la orientación desde una perspectiva comunitaria (Carretero, Pujolàs y Serra, 2002).

3.5. El enfoque de las escuelas inclusivas

Los principios fundamentales de la educación inclusiva (Torres González y Sánchez, 1997; Lobato, 1998; Arnáiz, 2003), citados por Sales (2004), son:

Aceptación de la comunidad: se abre la escuela a su entorno y se crean comunidades de aprendizaje para que todos los agentes educativos tengan un papel protagonista en el contexto escolar y la escuela responda a la diversidad de su entorno inmediato (Marín y Soler, 2004).

La educación basada en los resultados: ya que se dirige a todos los estudiantes y se centra en el éxito de todos, aunque no todos lo realicen de la misma manera y al mismo ritmo. Se expanden las oportunidades y se manejan altas expectativas sobre el alumnado.

Educación intercultural: cuyos objetivos encajan en el esquema ideológico de la educación inclusiva en la promoción de los derechos humanos, respeto a la diferencia y la distribución equitativa de poder entre los individuos y grupos.

La teoría de las inteligencias múltiples: sobre la suposición de la existencia de varias formas de inteligencia que constituyen la constelación de habilidades de cualquier persona frente al modelo tradicional de inteligencia meramente lógico-lingüística (Gardner, 1995).

Aprendizaje dialógico: que centra la atención en la actividad del sujeto y la importancia del contexto social (comunidad) que mediatiza sus progresos.

El currículum común y diverso: cuyas posibles adaptaciones faciliten el aprendizaje de todos en el contexto inclusivo del aula, desde modalidades didácticas cooperativas y evaluaciones contextualizadas, con agrupaciones multiedad y flexibles.

La colaboración entre profesorado y alumnado, enseñando responsabilidad y gestión de conflictos y propiciando las relaciones amistosas y vínculos sociales entre la comunidad (Echeita *et al.*, 2004).

El análisis de la literatura sobre escuela inclusiva (Vaughn y Schumm, 1995; Udvari-Solner y Thousand, 1995; Falvey, Givner y Kimm, 1995; Villa y Thousand, 1995) nos lleva a destacar un conjunto de cambios generales encaminados a crear una escuela inclusiva dentro del contexto de la educación general (León Guerrero, 1997).

a) *El modelo de escuela*

Hablamos de una escuela comprensiva donde se ofrece a todo el alumnado de una determinada edad un importante núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula. Al mismo tiempo, asume la diferencia para desarrollar, en todos los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso. Una escuela que se caracteriza por la igualdad de oportunidades, heterogeneidad, cooperación, servicios de apoyo, altas expectativas y enfoque comprensivo.

Estrechamente relacionado con los movimientos para la inclusión, se sitúan las propuestas desarrolladas en torno a la idea de las llamadas escuelas eficaces. Una escuela efectiva para todos, como plantea Ainscow (1995) o, dicho de otra forma, una educación de calidad para todos (Wilson, 1992; López Melero, 1997a, 1997b). Una escuela comprensiva-inclusiva que no se plantea los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las posibles dificultades del alumnado sino desde la perspectiva del currículum (Ainscow, 1995). Una escuela común que persigue eliminar las exclusiones y desigualdades de cualquier tipo, lo que no quiere decir una escuela

homogénea, uniforme, sino una escuela que, en base a un currículum común, favorece la diversificación metodológica para que cada alumno participe al máximo de sus posibilidades en situaciones de aprendizaje variadas y valiosas para todos (López Melero, 1997a).

b) El sujeto de la educación especial y su forma de aprender

Frente a la concepción del alumno como un recipiente vacío, se apuesta por un alumno que participa en su proceso de enseñanza-aprendizaje junto con otros compañeros, cobrando gran fuerza las estrategias de enseñanza colaborativa y de autoinstrucción, propias del aprendizaje dialógico.

c) La evaluación contextualizada

El paso de un diagnóstico clínico, basado en la determinación de categorías o tipos de alumnos, a una evaluación de las necesidades educativas de los alumnos basada en el currículum implica:

Aceptar la idea de que el problema no es intrínseco al sujeto, sino que está en función de la interacción con su entorno cultural y que, por tanto, es necesaria una evaluación contextualizada en la que se tenga en cuenta una gran variedad de elementos y no sólo al niño.

Las valoraciones deben centrarse más sobre lo que los alumnos pueden conseguir que sobre lo que no pueden hacer.

d) El currículum

Frente a un currículum paralelo y compensatorio, los principios de los que parte esta nueva tendencia son:

En el marco del currículum ordinario se debe encontrar respuesta a la diversidad, desde planteamientos abiertos, comunes y plurales.

Rechazo de un currículum basado en el conocimiento y saber, a favor de uno basado en habilidades, conceptos y actitudes, existiendo, por tanto, un énfasis creciente en los procesos por los que se aprende y en el desarrollo de habilidades transferibles.

Este cambio supone el paso de una perspectiva individual a una perspectiva curricular (Ainscow, 1995).

e) Creación de un continuo de servicios y rechazo del sistema de categorías como criterio de asignación de los alumnos a los mismos

4. REFLEXIONES PERSONALES

Como hemos podido ver se están produciendo muchas aportaciones, teóricas y prácticas, que apuestan por cambios sustanciales en la forma en que se entiende y se desarrolla la educación.

Algunos de los enfoques aquí expuestos se solapan y complementan mutuamente. Tal como indicábamos, hacer una categorización precisa no es tarea fácil, ya que unos planteamientos reclaman a otros.

No obstante, consideramos que, de todos ellos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- 1) La educación es tarea de todos y, por tanto, conviene entender que todos los agentes educativos formamos una «comunidad de aprendizaje» en la que la participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad es necesaria e importante.
- 2) No podemos seguir trabajando con modelos remediales, que parten del diagnóstico y establecimiento de «carencias o déficits» en el alumnado, porque, de esa manera, lo único que se consigue es etiquetar a los niños y niñas e impedir su progreso y su crecimiento real como personas. Por el contrario, se deben diagnosticar o reconocer los «puntos fuertes» de cada alumno o alumna y, a partir de ellos, establecer los aprendizajes.
- 3) En el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje, las técnicas de aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico han demostrado ser eficaces y suscitar la motivación en el alumnado y en el profesorado. A la vez que permiten alcanzar los niveles deseados de conocimiento, también ayudan a desarrollar actitudes favorables, valores, destrezas y habilidades que repercuten tanto en el desarrollo personal del sujeto como en su socialización. Por tanto, convendría que los docentes aplicasen dinámicas de grupo en las que intervienen activamente todos los estudiantes, en lugar de seguir practicando una enseñanza tradicional, basada en la primacía del docente y de los contenidos conceptuales, y en la que la obediencia y el silencio parecen ser los protagonistas.

Capítulo 4

Modelos básicos de intervención

Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú. Donde haya un error que enmendar,
enmiéndalo tú. Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú.
Sé tú el que aparta la piedra del camino.

Gabriela Mistral
Premio Nobel de Literatura, 1945

INTRODUCCIÓN

«Punto de referencia para imitarlo o reproducirlo»: así define la Real Academia Española de la Lengua la palabra «modelo». Pero no es ésta la única acepción. De entre las muchas definiciones que nos brinda el diccionario, destacamos las siguientes: se entiende por modelo «representación en pequeño de alguna cosa», «en las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar», «esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento».

En nuestra disciplina se entiende por modelo el «diseño para conceptualizar la naturaleza de una actividad psicopedagógica» (Repetto, 2002: 223). Así, según las actividades que realice el profesional de la orientación, podremos decir que está siguiendo tal o cual modelo.

Para Escudero (1981: 115) el modelo es una interpretación simplificada del objeto a que se refiere. Según Arnau, un modelo es «el intento de sistematización y descripción de lo real en función de presupuestos teóricos» (citado por Tejedor, 1985: 170). En el mismo sentido, Tejedor (1985) los considera como «aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos». Por su parte Cruz (1997: 21) entiende que el modelo es una «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».

Van Dalen y Meyer (1971: 76) definen los modelos de investigación como «estructuras simplificadas o conocidas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explicar».

Otras definiciones de modelos de investigación frecuentemente citadas son las siguientes: Para Bunge (1980) los modelos son «sistemas conceptuales que intentan representar aspectos interrelacionados de sistemas reales». Bunge los representa por un círculo pequeño dentro de uno mayor, este último hace referencia a la teoría en la cual se enmarca el modelo.

Para Bogdan y Bilken (1982) un modelo es «un conjunto de presupuestos ensamblados lógicamente que orientan el pensamiento y la investigación».

En la investigación científica se pueden proponer hipótesis y formalizar modelos, cuya revisión continua mediante la contrastación con la realidad, debería ir componiendo el corpus científico de una parcela del saber. En nuestro caso la orientación psicopedagógica.

Aunque no es fácil llegar a una clasificación de los modelos de intervención en orientación educativa, se han hecho intentos desde criterios diversos (evolución y consolidación de la actividad orientadora, objetivos y procedimientos, actitud del orientador, relación orientador-orientado, etc). Recientemente Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Monereo (1996), Sobrado (1998), Bisquerra (1998), Velaz de Medrano (1998), Sanz (2001), Santana (2003) ofrecen las clasificaciones que consideran más oportunas de los modelos de la orientación.

En el siguiente cuadro ofrecemos algunas de las clasificaciones más conocidas:

Cuadro 26. Clasificación de los modelos de orientación según varios autores

Bisquerra (1998)	Álvarez González (1991)
• Modelo clínico.	• Modelo de servicios.
• Modelo de programas.	• Modelo de servicios pero, actuando por programas.
• Modelo de consulta.	• Modelo de programas.
Rodríguez Espinar y otros (1993)	Sobrado (1998)
• Modelo de intervención directa individual (Modelo de <i>counseling</i>).	• Modelo clínico o <i>counseling</i> : intervención individual mediante relación personal.
• Modelo de intervención directa grupal (Modelo de servicios, de programas y de reforma).	• Modelo de programas y de servicios: intervenciones grupales.
• Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta).	• Modelo de consulta: intervención indirecta, individual o grupal.
• Modelo de intervención a través de medios tecnológicos.	• Intervención de autoayuda a través de procedimientos tecnológicos.

Bisquerra y Álvarez (1998) ofrecen la siguiente clasificación, diferenciando modelos teóricos, modelos de intervención básicos, modelos institucionales y el modelo psicopedagógico como modelo mixto. A nuestro entender, tomando como referencia la propia experiencia profesional, es una de las clasificaciones más acertada. En los últimos tiempos algunos autores aconsejan incluir los modelos tecnológicos, ya que con el desarrollo de determinados programas informáticos y también de las *webquest* se empieza a contar con instrumentos que, por sí solos asesoran al sujeto y le orientan en aspectos relacionados con el desarrollo personal, la elección de la carrera, o aspectos académicos que tienen que ver con el estudio, pero, desde nuestro punto de vista, se trata más bien de eso: herramientas que puede utilizar el orientador en su trabajo, sea cual sea el modelo que siga.

Cuadro 27. Clasificación general de los modelos

MODELOS TEÓRICOS	Teorías del <i>counseling</i> , teorías del desarrollo, teorías educativas...	
MODELOS DE INTERVENCIÓN	Básicos	Clínico. Programas. Consulta.
	Mixtos	Psicopedagógico.
	Institucionales	La acción tutorial. Los departamentos de orientación. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
	Particulares	Centros educativos particulares. Gabinetes privados.

Siguiendo el cuadro, los modelos o enfoques teóricos fueron explicados, con una breve pincelada, en el capítulo anterior. La extensión de cada una de las teorías aconseja no desarrollarlas en este documento, sino más bien, recordar su existencia y la aportación principal realizada por cada una de ellas. Los modelos básicos de intervención y el modelo mixto psicopedagógico serán expuestos en el presente capítulo y, en el próximo, desarrollaremos los modelos institucionales. Evidentemente los particulares dependerán de cada centro y tendrán su propia idiosincrasia.

1. EL MODELO CLÍNICO O MODELO DEL *COUNSELING*

Tal como señalábamos anteriormente, al modelo clínico también se le conoce como modelo de counseling o relación de ayuda. La Asociación Británica para el Counseling (*British Association for Counseling*, 1992: 17) define el *counseling* como «la utilización hábil y fundamentada de la relación y la comunicación, con el fin de desarrollar el autoconocimiento, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales». El propulsor de este modelo fue Carl Rogers, quien, con la publicación de su obra *Counseling and Psychotherapy* (1942) indicó que el foco de atención del asesoramiento se debe centrar en la persona y no en el problema. La psicoterapia promovida por Rogers presenta diferencias sustanciales respecto a la intervención clínica anterior:

- 1) No consiste en hacer algo al individuo, sino en una tarea de liberación, para que la persona crezca y se desarrolle. Tal como señala Barreto *et. al.* (1997) no es hacer algo a alguien sino algo con alguien.
- 2) Concede más importancia a los elementos emocionales que a los intelectuales.
- 3) Da más importancia a la situación presente que a la pasada.
- 4) Se destaca, por primera vez, que la relación terapéutica es en sí misma una experiencia de crecimiento.

Rogers se dio cuenta de la necesidad de cambiar las medidas curativas por las preventivas y de hacer tratamientos teniendo en cuenta el entorno físico y psicológico del sujeto. Indicó la necesidad de ayudar a los clientes a que se enfrenten mejor con su situación a través de las entrevistas y de las técnicas del consejo y de la psicoterapia.

En la psicoterapia de Rogers encontramos las siguientes características:

- El sujeto llega para recibir ayuda.
- La situación de ayuda queda delimitada.
- El asesor fomenta la libre expresión de los sentimientos que acompañan al problema.
- El asesor acepta, reconoce y clarifica estos sentimientos negativos.
- Cuando los sentimientos del sujeto han sido expresados en su totalidad surgen expresiones y tentativas de impulsos positivos que promueven el crecimiento.
- El asesor acepta y reconoce los sentimientos positivos de la misma manera que aceptó y reconoció los negativos.
- La captación intuitiva, la comprensión del Yo y su asunción constituyen el siguiente paso importante de este proceso.
- Mezclado con el proceso de captación intuitiva se da un proceso de clarificación de las decisiones y de los modos de acción posibles.
- La iniciación da acciones positivas pequeñas pero altamente significativas.
- Una vez que el individuo ha captado su situación y ha intentado tomar algunas determinaciones positivas, los aspectos restantes son elementos de maduración.
- Existe una acción positiva e integradora cada vez mayor por parte del cliente.
- Existe una necesidad cada vez menor de recibir ayuda y un reconocimiento de que la relación debe terminar.

1.1. Fases del modelo clínico

Las fases que, según Bisquerra (1998: 71) caracterizan este modelo son:

1. Inicio y estructuración de la relación de ayuda

1. La iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente (también pueden ser familiares, tutores, profesores, etc.)
2. Establecimiento de una relación apropiada entre orientador y cliente, con un buen rapport o clima que favorece la libre expresión de sentimientos del cliente.

2. Exploración

1. En esta fase es habitual realizar algún tipo de diagnóstico, clarificando la situación del sujeto.
2. Conviene averiguar experiencias, vivencias, sentimientos, percepciones del cliente con respecto a las situaciones expuestas.

3. Tratamiento en función del diagnóstico

1. Se establecen planes de actuación, que, tras una relación de ayuda en el más puro sentido rogeriano, han de partir del propio cliente. Es él quien ha de decidir el cambio y la dirección del mismo. De ningún modo ha de ser el orientador quien diga qué camino se debe seguir o qué cambios deben producirse.
2. Se potencia el autoconcepto, la autoaceptación y la autoestima.

4. Seguimiento y evaluación.

1. Se realizan los planes establecidos.
2. Se evalúa el efecto de la acción.

1.2. La entrevista en la relación de ayuda

El modelo clínico se concreta en la entrevista como procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individualizada. Aunque tiene un carácter eminentemente terapéutico, también puede tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal. Toda entrevista supone un proceso de comunicación, porque se basa en una relación interpersonal, no casual sino programada, y con la finalidad de facilitar el crecimiento personal de la persona entrevistada. Actúa básicamente en dos niveles: el cognitivo y el emocional. Cuando ambos han sido tratados se produce en el sujeto un cambio conductual.

Por lo que respecta al nivel cognitivo, ya en el siglo I a. C. Epitecto afirmaba que «la gente se perturba, no por los acontecimientos, sino por su opinión sobre los acontecimientos». Por ello, mediante la entrevista, el orientador debe conocer (y hacer conocer) cuál es el modelo representacional de la realidad que posee el entrevistado, y, partiendo de dicho conocimiento, orientar al cliente para que pueda cambiar su visión de la realidad, enfocándola desde otros puntos de vista o aprendiendo a reestructurarla. En ocasiones las personas comenten una serie de *distorsiones cognitivas*, que Marroquín y Villa (1995) categorizan de la siguiente manera:

- 1.ª *Polarización*: se refiere a la tendencia a evaluar las propias cualidades personales o las situaciones en categorías dicotómicas extremas (todo o nada). La forma de pensamiento «todo o nada» puede llevar a las personas a buscar un perfeccionismo que puede constituir la base de un sentimiento de imperfección, frustración o sentimiento de fracaso. Por ejemplo, una persona decide hacer un pastel, no le queda muy bien y piensa: «todo me sale mal».

2.^a *Filtro mental*: consiste, básicamente, en atender sólo a la información que es congruente con lo que pensamos. A las personas que lo cometen se les suele decir: «sólo atiendes a lo que te conviene», sea positivo o negativo. Implica la tendencia a elegir un detalle negativo de una situación, fijándose en él de una manera tan exclusiva que el resto de la realidad queda oscurecida y difuminada. Un ejemplo: una persona se encuentra con un amigo y hablan de muchos temas agradables, sin embargo, discuten de política, y al marcharse a casa se siente irritado pensando en las críticas de aquel hacia sus ideas políticas, olvidando los otros temas agradables compartidos. Se filtra lo negativo, lo positivo se olvida.

3.^a *Lectura del pensamiento e inferencia arbitraria*: se da cuando creemos adivinar todo lo que los demás están pensando, cuando creemos sus motivaciones ocultas, cuando predecimos sus futuros comportamientos hacia nosotros, todo ello teñido de un carácter negativo y distorsionado. Se refiere, por tanto, a la tendencia a interpretar sin base alguna los sentimientos e intenciones de los demás. A veces, esas *interpretaciones* se basan en un mecanismo llamado proyectivo que consiste en asignar a los demás los propios sentimientos y motivaciones, como si los demás fueran similares a uno mismo. Por ejemplo, una persona nota como la miran unos extraños y piensa: «Sé que piensan mal de mí». Otra persona está esperando a otra en una cita y esta tarda cinco minutos y sin mediar prueba alguna, se le viene a su cabeza: «Sé que me está mintiendo y engañando».

4.^a *Generalización excesiva*: se llega a una conclusión general a partir de un incidente, que ha sucedido en alguna ocasión o momento dado. Esta distorsión del pensamiento consiste en sacar una conclusión general de un solo hecho particular sin otra evidencia. Por ejemplo, una persona que busca trabajo y no lo encuentra y concluye: «Nunca conseguiré un empleo». Otra persona que se siente triste y piensa: «Siempre estaré así». Otra ha tenido una experiencia desagradable con un chico y piensa «Todos los hombres son iguales». Palabras claves que indican que una persona está sobregeneralizando son: «todo, nadie, nunca, siempre, todos, ninguno».

5.^a *Razonamiento emocional*: consiste en creer que lo que la persona siente, emocionalmente, es cierto objetivamente. Las emociones sentidas se toman como un hecho objetivo y no como derivadas de la interpretación personal de los hechos. Tomamos nuestras propias emociones como prueba objetiva, a falta de datos. (Ej. «me siento como un inútil, por consiguiente soy un inútil», «me siento humillada, por tanto han querido humillarme».)

6.^a *Culpabilidad*: se atribuye toda la responsabilidad de los acontecimientos bien a uno mismo, bien a los demás, sin tener en cuenta otros factores que pueden estar interviniendo (Ej. los padres que se culpabilizan porque su hijo es drogadicto, a pesar de haberse esforzado por haberle dado la mejor educación; o la persona que está engordando y culpabiliza a su cónyuge por ponerle alimentos grasos; o la madre que, cuando sus hijos gritan y alborotan se echa la culpa de no haberles educado mejor). Un aspecto interesante de la culpa, o del hecho de culpabilizar, es que no lleva a la persona a cambiar, sino a darle vueltas a las situaciones negativas. En lugar de estar continuamente quejándose y buscando culpables es más efectivo ponerse a actuar de manera que se solucione la situación problemática.

7.^a *Enunciaciones «debería»*: consiste en el hábito de mantener reglas rígidas y exigentes sobre cómo tienen que suceder las cosas. Cualquier desviación de esas reglas o normas se considera intolerable o insoportable y conlleva alteración emocional extrema. Son imperativos absolutos dirigidos hacia nosotros mismos (Ej. «no debería cometer errores») o hacia los demás («deberían hacerme caso»). Las consecuencias se expresarán en términos de amargura, frustración cinismo.

8.^a *Etiquetación*: consiste en catalogar de un modo simplista y rígido a los demás, o a uno mismo, a partir de un detalle aislado o parcial. Cuando etiquetamos globalizamos de manera general todos los aspectos de una persona o acontecimiento bajo el prisma del «ser», reduciéndolo a un solo elemento. Esto produce una visión del mundo y las personas estereotipada e inflexible. Es el efecto de englobar bajo una etiqueta hechos distintos y particulares de modo inadecuado. Por ejemplo: Cuando se está comentando un mal comportamiento de un chico y alguien dice «claro, es un gitano». Las palabras claves son: «Soy un», «Es un», «Son unos».

9.^a *Catastrofismo o magnificación*: tendencia a expresar siempre lo peor del futuro. Consiste en adelantar acontecimientos de modo catastrofista para los intereses personales, en colocarse sin prueba alguna en lo peor para uno mismo. Suele manifestarse con frases como «y si me ocurriera a mi...». Su consecuencia es la infelicidad derivada de la incapacidad de encontrar una alternativa positiva o agradable para la persona. Todo se ve negativo.

10.^a *Evasión de control*: la vida se percibe como algo sobre lo que no se tiene control (son las fuerzas externas las que controlan nuestras vidas o son los otros los responsables de nuestros sentimientos). Suelen crear depresión y fatalismo, aunque existe una justificación que supone una posición cómoda, puesto que los esfuerzos por intentar evitar determinados comportamientos ni siquiera se intentan, ya que no son posibles ni están en nuestras manos. Ej. Cuando alguien dice: «yo sólo seré feliz si la otra persona cambia».

1.3. Destrezas del entrevistador

Para que una entrevista se desarrolle con éxito, es importantísima la actitud del orientador. Debe mostrarse como una persona receptiva, acogedora, con capacidad de escucha, con deseos de ayudar al cliente y de poder asesorarle en la comprensión de sí mismo y de su vida.

Carl Rogers (1972) y Carkhuff (1981 y 1986) han desarrollado exhaustivamente las destrezas y actitudes que debe mostrar (citadas por Bisquerra, 1998:79):

1.º *Autenticidad facilitadora*: es la capacidad del entrevistador para ser libre y profundamente él mismo: es el no ser falso, el no parapetarse tras un papel, el no adoptar una actitud defensiva y el que no haya discrepancia entre lo que se dice y lo que se experimenta. Es ser genuino y sincero.

2.º *Respeto*: es el aprecio de la dignidad y el valor del entrevistado; el entrevistador acepta el hecho de que el orientado tiene derecho a escoger sus propias decisiones.

3.º *Empatía*: es la capacidad de percibir correctamente lo que experimenta otra persona y comunicarle esta percepción en un lenguaje acomodado a sus sentimientos.

4.º *Concreción*: es la habilidad de expresar en términos específicos las experiencias o los sentimientos propios del interlocutor.

5.º *Confrontación de las incongruencias*: consiste en manifestar al orientado las discrepancias que se observan entre lo que piensa, siente, dice y hace y suelen estar relacionadas con los mecanismos de defensa del orientado.

6.º *Personalización*: con el fin de que el orientado aprenda a apropiarse de su problema, acepte su grado de control y responsabilidad personal en lo que le sucede, dejando de considerarlo como algo ajeno a sí mismo o algo debido a circunstancias ambientales y externas, fuera de su control.

7.º *Auto-revelación*: es el compartir sentimientos personales, actitudes, opiniones y experiencias por parte del entrevistador a beneficio del entrevistado; ha de usarse con discreción y con un sentido exacto de la oportunidad y de la ayuda que el orientador puede dar así al orientado.

8.º *Relación al momento*: se verifica cuando el entrevistador interpreta los sentimientos entre el entrevistado y él mismo en el aquí y ahora.

9.º *Autorrealización*: implica que uno es capaz de vivir y enfrentarse con la vida directamente (personas autodirigidas), son los orientadores que saben expresarse libre y abiertamente, no emiten juicios y viven de una manera eficaz; suelen servir de modelo de personas eficaces, capaces de vivir totalmente y con éxito.

1.4. Pautas a seguir con respecto a la entrevista

Bisquerra (1998:80) recoge la relación de aspectos generales que todo entrevistador debe recordar, según Martorell y González (1997):

1. Debe ser puntual.
2. Ha de preparar con antelación la entrevista, tener a mano el material que pudiera necesitarse en función del contenido a tratar.
3. Hay que recibir al entrevistado con cordialidad, aunque sin demasiada familiaridad.
4. Se debe procurar que el cliente se sienta cómodo.
5. Hay que eliminar toda posible fuente de distracción (apagar teléfonos móviles, avisar al profesorado o demás miembros del centro de que no interrumpan)
6. La entrevista no debe dar la impresión de ser un interrogatorio. Hay que establecer un buen *rapport* o clima y siempre el orientador debe mantener el «control», no debatir con el cliente ni provocar su enfado. Conviene utilizar un tono de voz y volumen adecuados, mantener el contacto ocular, sin ser intrusivo ni agresivo y respetar los silencios que a veces se producen.
7. Se deben hacer preguntas claras y concretas, cuidando el tipo de preguntas con las que se va a empezar y sabiendo dirigir al entrevistado de modo que vaya encontrando por sí mismo las respuestas a sus problemas.
8. El orientador debe asegurarse de que el entrevistado dispone de la información que se le pide.
9. No se le deben dar falsas expectativas ni tampoco desanimarle con respecto a las situaciones que le rodean.
10. Durante la entrevista hay que realizar preguntas de contrastación. Por ejemplo, si el entrevistado dice que se preocupa mucho por los estudios de su hijo podemos preguntarle cuántas asignaturas estudia, cómo le ayuda en el estudio o cuántas veces le pregunta la lección. Es aconsejable tomar notas, sin perder el contacto ocular, ni romper el clima creado.
11. La entrevista debe durar el tiempo necesario, ni excesivamente corto, ni demasiado largo, si bien siempre estará en función del objetivo a tratar.
12. Por último, el orientador no debe realizar muchas entrevistas seguidas. Es conveniente realizar breves descansos entre ellas.

2. EL MODELO DE PROGRAMAS

Se entiende por programa «toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial» (Repetto, 2002: 297).

Por su parte, Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (Bisquerra, 1998: 85) definen el programa como una «acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias».

Todo programa, por tanto, implica una actividad planificada, la cual debe encontrar su fundamento en las teorías previamente desarrolladas. Además, la aplicación del programa supone una actuación común, colaborativa y abierta a diversos contextos, donde la finalidad es dar respuesta a unas necesidades previamente detectadas. La mayoría de autores señala, como básicos, los siguientes elementos imprescindibles en todo programa:

- Ha de basarse en la identificación de unas necesidades.
- Ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas.
- La actividad se ha de planificarse previamente.
- La actividad ha de ser evaluada.

Para Hargens y Gysbers (1984) la intervención basada en programas se fundamenta en cuatro premisas:

1. Los programas de orientación educativa se conciben con características similares a las de cualquier otro programa educativo, por lo que deberán contar con parecidos elementos: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, personal profesional, materiales y recursos, actividades y estrategias...
2. Todo programa de orientación debe ser comprensivo, contando con todos los elementos del sistema educativo y debe estar basado en la teoría del desarrollo.
3. Los programas han de tener un carácter preventivo. Por ello, se han de centrar más en desarrollar en el alumnado destrezas y competencias que en remediar déficits o solucionar problemas.
4. Los programas de orientación han de ser siempre fruto del trabajo en equipo, se debe contar con todas las personas implicadas en su desarrollo, a fin de que el programa tenga ciertas garantías de éxito. Difícilmente un programa impuesto por un agente externo, que no responde a necesidades del colectivo a quien se destina ni ha contado con la participación de los implicados desde un principio, va a ser acogido para ser posteriormente desarrollado.

Sólo mediante la intervención por programas es posible asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social y proporcionar un carácter educativo y social a la orientación. Para ello es necesario que las instituciones reúnan unos *requisitos mínimos* (Álvarez González, 1995):

- Compromiso por parte del centro y de los responsables de la orientación de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- Ver el programa como una actividad más dentro de la tarea escolar, dándole un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
- Implicación y disponibilidad de tiempo del personal que va a ejecutar el programa.
- Presencia en el centro de un especialista de Orientación que asesore, dinamice y dé soporte técnico.
- El tiempo de intervención ha de ser previamente fijado, estableciendo un calendario y un horario.
- Se debe contar con recursos humanos y materiales suficientes.
- Es preciso crear canales de información dentro y fuera del centro.
- Se requiere un nuevo modelo organizativo de la Orientación, con varios agentes implicados y con la especificación de las funciones de cada uno de ellos.
- Será necesario evaluar el programa en todas sus fases y por parte de todos los implicados.

2.1. Fases del modelo de programas

Diversos autores (Morrill, 1989; 1990; Barr y Cuyjet, 1985; Rodríguez Espinar, 1993; Montané y Martínez, 1994; Bisquerra, 1998; Repetto, 2002) indican fases diferentes de los programas. Particularmente clara nos parece la exposición de Rodríguez Espinar (1993: 243):

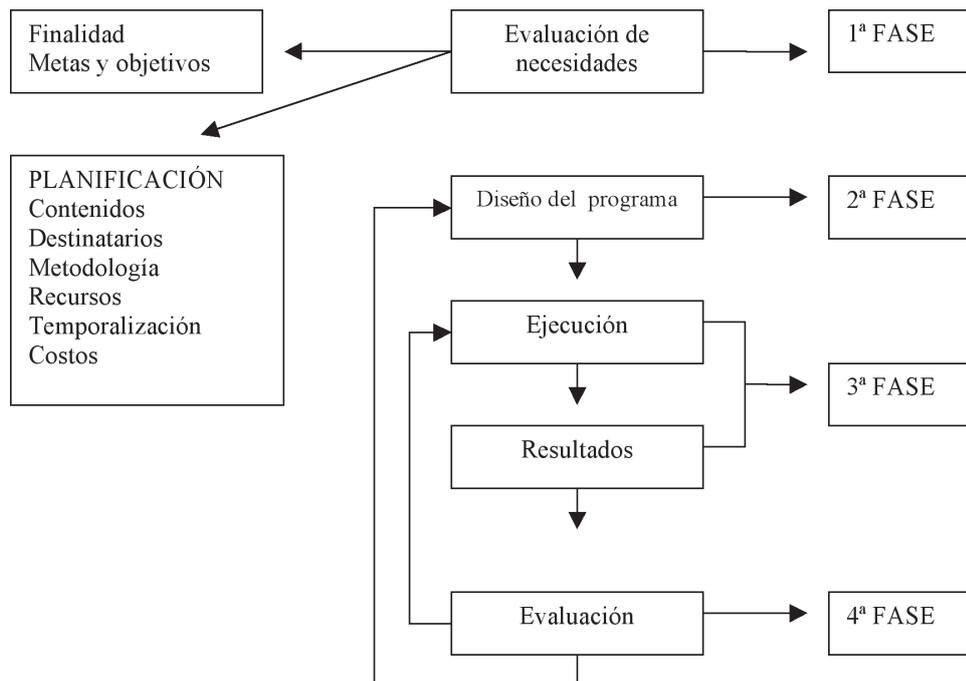


Ilustración 4. El modelo de programas: fases

Por nuestra parte, después de analizar algunas clasificaciones y reflexionar sobre la práctica, ofrecemos la siguiente clasificación:

1. Análisis del contexto y detección de necesidades
2. Fundamentación teórica
3. Elaboración del plan de actuación
 - 3.1. Formulación de objetivos
 - 3.2. Especificación de los contenidos a trabajar
 - 3.3. Propuesta metodológica
 - 3.3.1. Principios y estrategias
 - 3.3.2. Recursos necesarios
 - 3.3.2.1. Personales
 - 3.3.2.2. Materiales
 - 3.3.2.3. Espaciales
 - 3.3.2.4. Temporales: calendario y horario. Cronograma.
 - 3.3.2.5. Económicos: presupuesto
 - 3.3.3. Actividades
 - 3.4. Propuesta de Evaluación
4. Aplicación y seguimiento del programa
5. Evaluación costes-beneficios-efectividad
6. Toma de decisiones respecto a mantenimiento, supresión, o modificación del programa

2.2. Áreas, finalidades y contenidos

Son múltiples los programas que pueden ser desarrollados en los centros educativos para trabajar la prevención y el desarrollo humano adecuado. Los más trabajados están relacionados con las diversas áreas de la orientación: área de los procesos de enseñanza-aprendizaje, área de desarrollo personal y área de orientación profesional. Algunos contenidos que pueden ser trabajados mediante este modelo son los que recogemos, a modo de ejemplo, en la siguiente tabla, porque, evidentemente, la tabla no los agota; son muchos los que se pueden desarrollar:

Cuadro 28. Áreas de la orientación: finalidades y contenidos

TIPO	FINALIDADES	CONTENIDOS
DESARROLLO PERSONAL	<p>Desarrollo de competencias cognitivas que conducen a una adecuada salud mental y con las que afrontar situaciones cotidianas o situaciones complicadas, riesgos, dificultades, problemas.</p> <p>Desarrollo de la capacidad de tolerancia hacia sí mismo y hacia los demás.</p> <p>Desarrollo de competencias sociales con las que interactuar adecuadamente con los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Autoestima • Autoaceptación • Habilidades sociales • Gestión de conflictos • Resolución de problemas • Convivencia pacífica • Inclusión • Interculturalidad • Drogadicción • Embarazos no deseados • Violencia doméstica • SIDA, etc.

TIPO	FINALIDADES	CONTENIDOS
ORIENTACIÓN PROFESIONAL	Desarrollo de competencias necesarias para elegir adecuadamente la carrera, enfrentarse al mundo laboral y adquirir formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Vías de formación • Demandas laborales • Destrezas requeridas en distintas profesiones • La toma de decisiones
PROCESOS DE APRENDIZAJE	<p>Prevención de problemas de aprendizaje</p> <p>Desarrollo de competencias para estudiar y aprender de manera adecuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de estudio • Hábitos de estudio • Procesos intelectuales básicos: atención, percepción, memoria, análisis, síntesis... • Técnicas de aprendizaje cooperativo • Técnicas de aprendizaje dialógico

Las ventajas que ofrece el modelo de programas son:

- Se pone el énfasis en la prevención y el desarrollo.
- Permite el cambio del rol del orientador, quien pasa a ser considerado miembros del equipo docente en lugar de agente externo.
- Estimula el trabajo en equipo.
- Operativiza los recursos.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Facilita la autoorientación y la autoevaluación.
- Permite el intercambio entre el centro y la comunidad.
- Se aproxima a la realidad, no sólo porque surge como respuesta a las necesidades reales detectadas, sino también porque ofrece experiencias y simulaciones.
- Permite llevar a cabo una evaluación y seguimiento del trabajo realizado.

2.3. Implementación de los programas

La forma idónea de trabajar estos programas en el ámbito escolar es insertándolos en el currículum; es decir, integrando aspectos de la orientación en las áreas de aprendizaje o en los cursos programados con el fin de desarrollar objetivos del currículum que hacen referencia al desarrollo personal, los valores, etc. En este caso hay una gran implicación del profesorado y de miembros de la comunidad educativa, lo cual tiene repercusiones muy beneficiosas para todos los implicados.

Otra forma de llevar a cabo la implementación de los programas es hacerlo de manera puntual. En este caso la implicación del profesorado es menor y mayor la responsabilidad ejecutoria del orientador.

Ambas opciones no son excluyentes entre sí. Cualquier iniciativa surgida en la institución que vaya encaminada a mejorar la situación de partida, resultará beneficiosa para todos.

3. EL MODELO DE CONSULTA

La intervención directa sobre el individuo (a través del modelo clínico) y la intervención grupal sobre el colectivo (a través del modelo de programas) no son suficientes si se quiere afrontar con eficacia y de forma plena la función educativa de la orientación. Es imprescindible tener presente en esa acción orientadora a la intervención indirecta sobre todos los agentes educativos, en especial sobre los profesores y los padres, sin olvidar la consulta a la institución educativa como tal. A este modelo de intervención le denominamos de consulta y podríamos definirlo como la «relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia)» que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona o institución. Ésta puede ser un alumno, un servicio, una empresa, etc.

Dos pueden ser los objetivos de las funciones de consulta (Bisquerra y Álvarez, 1996: 331):

- a) La función de consulta como actividad profesional de ayuda a los diferentes agentes y a la propia institución u organización.
- b) La función de consulta como una estrategia de intervención y formación.

No se debe confundir el modelo de consulta con el modelo de *counseling*. Cuando hablamos de consulta nos estamos refiriendo a una relación entre profesionales, con status similares que se aceptan y respetan, desempeñando cada uno su papel (consultor/consultante). Y cuando nos referimos al *counseling*, esa relación se está llevando a cabo entre personas con distinto status (orientador-cliente) con un carácter predominantemente terapéutico.

La relación en la consulta es triádica: consultor–consultante–cliente. El consultante decide acudir al consultor para realizar una consulta que afecta a la relación que este último mantiene con el cliente. De ahí que digamos que el modelo de consulta supone para el orientador una intervención indirecta. Gráficamente la representación sería:



Ilustración 5. Relación triádica en el modelo de consulta
Fuente: Bisquerra, 1998:113

Se establece la relación consultor–consultante y el consultante lo hace con el interesado. Sólo en contadas ocasiones el consultor actúa de forma directa, precisamente cuando el consultante, después de haber recibido la ayuda, no se encuentra todavía dispuesto y preparado para afrontar la relación con el sujeto. El consultante actúa de mediador realizando una intervención directa; mientras que el consultor presta una ayuda de forma indirecta. Aunque el consultor no entra normalmente en contacto directo con el interesado, sí que controla y supervisa el proceso de la consulta.

Dentro del modelo de consulta podemos destacar tres campos:

- a) El *campo de la salud mental*, basado en los planteamientos de Caplan (1970), donde se trata de ayudar al consultante a que afronte cada una de las situaciones problemáticas que se le presentan a través de una información y formación adecuadas. Pero también, en el campo de la salud mental, en ocasiones el consultante es el profesional de la psicología y pedagogía quien acude, por ejemplo, al médico psiquiatra que está atendiendo a un alumno del centro donde aquel trabaja. La consulta se produce entre dos profesionales interesados por un tercero, en este caso, el alumno o alumna.
- b) El *campo de las organizaciones* donde se prima la función del consultor como agente de cambio o consultor de procesos que ayuden a proporcionar las competencias para resolver los problemas y asumir las responsabilidades (Drapela, 1983). En esta ocasión contemplamos el centro educativo como organización y el modelo de consulta se produce cuando, por ejemplo, el equipo directivo o la Comisión de Coordinación Pedagógica consultan al psicopedagogo/a acerca de la elaboración del Plan de Acción Tutorial o del Proyecto Educativo de Centro, para mejorar la atención al alumnado.
- c) El *campo educativo*, donde se trata de ayudar a un tercero que es el alumno. En este caso, el consultor habitualmente es el orientador; el consultante es el profesor, que actúa de mediador y el cliente es el alumno. Las consultas habitualmente se centran en temas relacionados con la metodología a emplear con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, o solicitando información acerca de alguna discapacidad, o respecto a cómo elaborar las adaptaciones curriculares. En ciertas ocasiones el consultor podrá ser el tutor, los mediadores los padres, y el cliente será también el alumno, por ejemplo, cuando los familiares solicitan información acerca del rendimiento escolar de su hijo/a y se tiene que establecer una coordinación entre el trabajo realizado en la escuela y el que se lleva a cabo en casa.

Entre las funciones más habituales que puede asumir el orientador como consultor en un centro educativo, destacamos las siguientes (Jiménez Gámez y otros, 1997: 106):

Respecto del centro: asesorar y colaborar en la programación, identificar al alumnado con necesidades educativas especiales, facilitar las relaciones entre el centro y los familiares.

Con los profesores: identificar y analizar deficiencias en el desarrollo académico y psicológico de los estudiantes, desarrollar habilidades en la comprensión y manejo del comportamiento del alumnado en la clase, manejo de las reuniones con familiares, desarrollo de programas de recuperación, desarrollo de estrategias de enseñanza más eficaces, desarrollo de la educación para la carrera, desarrollo de habilidades de estudio, educación para la salud.

Con los padres o representantes legales: fomentar la comprensión padres-hijos, ayudar a los padres para que estos ayuden a sus hijos en el desarrollo de habilidades de estudio, así como a modificar el comportamiento de sus hijos en aquellos aspectos que se considere necesario, facilitar relaciones positivas entre padres y escuela, orientar respecto a pautas educativas adecuadas y a conductas a evitar, promover una escuela de padres.

Con el alumnado: facilitar la comunicación entre los miembros del grupo, mejorar el proceso de aprendizaje, potenciar la tutoría de iguales, asesorar en cuestiones relacionadas con el estudio y con el desarrollo personal y profesional, mediante la actuación del tutor.

3.1. Fases del modelo de consulta

Como en todos los modelos, son numerosos los autores que han ofrecido su clasificación. Dado que Bisquerra (1998:108) ofrece una síntesis de todas las aportaciones realizadas, ofrecemos a continuación la que él propone:

- 1ª fase: Establecer una relación entre un consultor (orientador) y un consultante (por ejemplo el tutor, un profesor, la familia o la institución).
- 2ª fase: Analizar el conjunto de la situación y clarificar el problema.
- 3ª fase: Explorar alternativas.
- 4ª fase: Establecer planes de acción, conjuntamente entre consultor y consultante.
- 5ª fase: Poner en práctica, el consultante, los planes con los destinatarios últimos de la intervención.
- 6ª fase: Evaluación de la puesta en práctica del plan de acción.

3.2. La consulta colaborativa

En la práctica profesional resulta especialmente aconsejable llevar a cabo lo que denominamos consulta colaborativa. En ella, son varios los profesionales que intervienen y, una diferencia fundamental con respecto a la consulta anteriormente expuesta, es que, en ésta, el orientador se implica de forma directa en la intervención, como un miembro más del equipo educativo.

En este modelo el orientador se convierte en el dinamizador de la acción orientadora de todo el profesorado, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y formación necesaria a los distintos agentes educativos. A partir de un plano de igualdad y de la voluntad de participar en un mismo proyecto se establece el «contexto de colaboración». Tal como señalan Jiménez Gámez y otros (1995: 120) «en la consulta colaborativa sólo cabe la persuasión; la imposición está fuera de lugar. Por esto, entre los conocimientos y habilidades que el consultor debe dominar está la capacidad de establecer buenas relaciones con los demás».

Por nuestra parte aconsejamos que se realicen consultas colaborativas en las que intervenga más de un consultante. El orientador/a coordina al grupo, en el que se va a plantear cómo encauzar la orientación para la mejor educación del alumno/a. Los consultantes serán los diferentes profesionales y los padres del discente. Entre todos se reflexionará acerca del problema planteado, concretando el mismo, aportando ideas acerca del mejor tratamiento posible, tomando acuerdos de intervención conjunta o de actuaciones que estén en una misma dirección, lo cual aporta gran coherencia a la actividad formadora, continuidad de la tarea educativa escolar con la familiar, sensación de unión, respeto mutuo entre profesionales y familiares y, sobre todo, grandes avances en la educación del alumnado.

Autores como Lowe (1995: 119) encuentran gran paralelismo entre la consulta colaborativa y el modelo de resolución de problemas de Dewey, tal como se recoge en la siguiente tabla:

Cuadro 29. Paralelismo entre la consulta colaborativa y el modelo de resolución de problemas

ETAPAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE DEWEY	PROCESO DE CONSULTA COLABORATIVA
Sugerencia	A través de la reflexión el consultante se hace consciente del problema.
Problema	Identificación y concreción del problema.
Hipótesis	Se insinúa una hipótesis concerniente al modo en que se puede resolver el problema.
Razonamiento	Determinación de las consecuencias potenciales de la acción.
Comprobación	Se pone a prueba la hipótesis tras una minuciosa consideración.

Fuente: Lowe, 1995: 119

No hemos de olvidar que el asesoramiento supone una relación socialmente comprometida (Escudero, 1992). Conlleva actuaciones que han de repercutir en una mejora de la situación socio-educativa de los sujetos a los que, en última instancia, va destinada.

En la literatura al respecto, algunos autores han diferenciado dos modelos dentro del modelo general de consulta: el modelo centrado en contenidos (para el cual el orientador es un experto que se sitúa frente a los consultantes en una relación jerárquica) y el modelo centrado en procesos (el cual contempla la actuación del orientador siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo). Tal como indica Santana (2002: 112) ambos modelos deben intercalarse: «A mi modo de ver, la eficacia del asesoramiento y de los propios asesores reside en saber intercalar, yo diría que con sabiduría, el papel de portador de soluciones a problemas puntuales (aunque sean tentativas provisionales o contingentes) desde la visión del especialista y el papel del profesional que facilita/anima procesos de cambio y mejora de la institución escolar (generalista)».

En una perspectiva mucho más comunitaria, Carretero, Pujolàs y Serra (2002) entienden que el asesoramiento no es tanto, aportar soluciones a problemas puntuales, como indica Santana, sino potenciar los recursos de otro para que éste sea capaz de asumir las tareas que tiene encomendadas.

De lo dicho hasta ahora puede deducirse que, en el modelo de consulta, el orientador ejerce un importante papel como agente de cambio, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el proceso formativo del alumnado, y permitiendo, con ello, que se produzcan pequeñas transformaciones del pequeño mundo escolar y familiar en el que están inmersos.

Algunos criterios útiles para analizar la función asesora, desde el punto de vista de la consulta colaborativa son los que ofrecen Carretero, Pujolàs y Serra (2002), para los cuales, las actividades de asesoramiento:

Han de partir de la voluntad intencional de los participantes y favorecer la motivación intrínseca.

Han de favorecer la reflexión en la acción docente y sobre la acción docente a partir de la interacción de los que participan con su realidad profesional.

Han de permitir a los participantes revisar sus prácticas, sus instrumentos, sus ideas, sus actuaciones...

Han de posibilitar, a los que participan [en la consulta colaborativa] reconocer y poder identificar sus intereses y las necesidades personales y colectivas. Han de ser relevantes para los propósitos y los intereses explícitos de los participantes. Han de permitir reconocer las ideas personales subyacentes en la actividad docente personal, su explicitación y el intercambio intelectual entre los participantes.

Han de ser planificadas conjuntamente y favorecer la participación, el intercambio intelectual y la evaluación de los procesos de aprendizaje compartido a partir de la evaluación de los resultados obtenidos.

Han de posibilitar la toma de decisiones razonable de los que participan respecto a cómo desarrollarse y ver las consecuencias de su elección. Las actividades de asesoramiento han de atribuir a los participantes un papel activo en su realización.

Han de permitir a los participantes reflexionar conjuntamente en un contexto nuevo.

Además de favorecer la implicación del profesorado y del asesor, las actividades de asesoramiento han de favorecer la implicación de otros agentes sociales de la comunidad (servicios sociales, sanitarios, educadores sociales...) que también intervienen en aquello que ha sido objeto del asesoramiento. Han de permitir avanzar hacia una reconceptualización de la propia actividad asesora y educativa con la finalidad de favorecer el desarrollo de los recursos personales y comunitarios y la cohesión social.

Como hemos visto, los tres modelos básicos de actuación son importantes. No son modelos excluyentes. El profesional de la psicología y la pedagogía ha de recurrir a los tres y, en función de la demanda, de la situación, de los objetivos, de las necesidades, etc., utilizar el más apropiado, si bien, el hecho de generar la implicación de todos los agentes educativos, ha de ser la tónica general a la hora de intervenir.

De ahí que hablásemos de un modelo mixto: el psicopedagógico, en el que se da una intervención prioritariamente indirecta, grupal, interna, proactiva y que suele utilizar tanto la consulta como los programas, dejando el modelo clínico para los casos en que es indispensable. La actuación del psicopedagogo es principalmente indirecta, en cuanto que presta más atención a la consulta de la institución, del profesorado y de las familias que a la intervención directa en el aula. Sin embargo, en ocasiones su actuación es también directa, cuando interviene directamente con los alumnos, cuando lleva a cabo evaluaciones psicopedagógicas o entrevistas individuales.

Su labor es fundamental en el centro educativo para dar unidad al proceso orientador y soporte técnico a los agentes que intervienen directamente con el alumnado.

Capítulo 5

Modelos organizativos institucionales

Toda la sociedad tiene la obligación de respetarse mutuamente, de aprender los unos de los otros y de compartir las conquistas materiales y científicas, según su propia conveniencia.

Rigoberta Menchú Tum
Premio Nobel de la Paz, 1992

INTRODUCCIÓN

Ya en el año 1989, el Ministerio de Educación y Ciencia establecía, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, tres niveles o cauces para llevar a cabo la orientación en el ámbito institucional, determinando, así, el desarrollo del actual subsistema de orientación e intervención psicopedagógica. Dichos cauces son: la propia acción tutorial, los departamentos de orientación y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP).

Aunque todos ellos se encargan de orientar, es necesario que, como indica Rigoberta Menchú, se respeten unos a otros, aprendan unos de otros y sepan compartir. En mi propia experiencia profesional he podido comprobar los beneficios que se obtienen cuando el trabajo orientador es verdaderamente compartido, cuando se establece un clima de cooperación entre tutor, psicopedagogo/a, especialista de Pedagogía Terapéutica, especialista de Audición y Lenguaje, etc. En cambio, también he podido comprobar cómo en aquellos centros en los que no había cohesión entre los elementos implicados, no se avanzaba en la tarea orientadora ni se conseguían los objetivos deseados; antes bien, en el peor de los casos, se entorpecía el proceso, se creaban barreras que impedían la comunicación y se generaban desavenencias, desconfianza y tensión, cuestiones nada aconsejables en aras a formar o educar al alumnado de manera integral.

En este capítulo analizaremos los tres niveles de la orientación indicados y veremos la necesidad de que se produzca un verdadero trabajo en equipo.

1. LA ACCIÓN TUTORIAL

En el artículo 27 de la Constitución, se establecieron las bases de la futura educación en España. Desde la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y su progresiva implantación, hasta la reciente LOE, (2006) la educación en España persigue una educación de calidad.

1) Constitución española, 1978

Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
[...]
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación

2) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Artículo 1. Principios

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

- [...]
- f) 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.

La concepción de que todos los alumnos y alumnas precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, es decir, que todos tienen determinadas necesidades, es la premisa que fundamenta el cambio de orientación en la educación para asegurar el logro de los fines que persigue.

La construcción de una escuela que dé cabida a todos los niños, niñas y jóvenes exige un cambio hacia una escuela más comprensiva entendida ésta como aquella que ofrece las mismas oportunidades formativas y las mismas experiencias educativas a todo el alumnado con independencia de su posición social, sexo, raza o cualquier otra característica individual, contribuyendo a ser un mecanismo compensador de las posibles desigualdades pero sin desatender las individualidades.

En este contexto lo primero que se requiere es que el sistema educativo sea tan flexible que permita a la institución una verdadera adaptación a los estudiantes. Esto supone diseñar una respuesta educativa para una realidad diversa. Entre los elementos con que cuenta el sistema está la tutoría que, debidamente ordenada según las exigencias del modelo educativo, será un apoyo decisivo para la formación del alumnado.

La acción tutorial supone un proceso continuo que implica, de manera coordinada, a las distintas personas que intervienen en la educación: padres, profesores y alumnos. Dicha función se llevará a cabo para atender al alumnado con el fin de una mejor inserción en la vida escolar y social. Esta forma de entender la acción tutorial se distancia sustancialmente de la manera tradicional de concebirla, según la cual «la actividad del tutor se convertía en un acto puramente técnico y burocrático de vaciar información de diversa naturaleza (psicológica, de rendimiento académico...) pero no solía trascender más allá de cubrir el expediente y cumplir con una tarea impuesta desde la Administración» (Santana, 2003: 165). En la actualidad se está dando paso a una concepción del tutor como aquel profesional que ha de velar por la coherencia pedagógica de los planteamientos educativos del grupo-clase, coordinar la evaluación del alumnado y establecer relaciones fluidas con la familia; todo ello en colaboración con el resto del profesorado de nivel o de ciclo. Para realizar esta tarea de manera eficaz es necesario:

Una preparación previa del profesorado que le permita desarrollar las actividades que se le han encomendado. Esta formación habría que buscarla en la formación permanente.

Consecuentemente, las Administraciones públicas deben promover y facilitar programas de perfeccionamiento con contenidos que preparen y cualifiquen al profesorado.

Además, la Administración debe potenciar la elaboración de documentos de apoyo de manera que los tutores y tutoras dispongan de aquellos recursos, metodologías y técnicas que posibiliten la reflexión conjunta, el contraste y el intercambio.

Todo lo anterior es necesario para asegurar una acción tutorial de calidad, pero no suficiente. Este modelo de acción tutorial requiere el principio de integración de acciones que difícilmente podría conseguirse si el Centro no dispusiera de una estructura organizativa mínima que motive y apoye la planificación de la acción tutorial, dinamice situaciones, sugiera actividades, proponga técnicas y asista en cada momento al tutor y a la tutora en el desarrollo de esta actividad.

1.1. Tratamiento legislativo

Veamos cómo se ha ido reflejando la necesidad de tutoría y orientación en las dos leyes españolas (LOGSE y LOE) y en la normativa de la Comunidad Valenciana, en concreto, desde la aparición de la LOGSE hasta nuestros días.

A) Ley orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo

Título IV de la calidad de la enseñanza

Artículo 55

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

e) La orientación educativa y profesional.

[...]

Artículo 60

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

Analizaremos el ejemplo de la Comunidad Valenciana, citando, en cada normativa, sólo los capítulos o artículos relacionados con la acción tutorial:

B) Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de niveles no universitarios de la Comunidad Valenciana.

[...]

Artículo 13

Uno. El alumnado tiene derecho a disfrutar de una orientación escolar y profesional, con exclusión de toda discriminación en razón de sexo, que asegure su libertad de decisión de acuerdo con sus aptitudes, conocimientos y capacidades. También tiene derecho al conocimiento del mundo del trabajo y a adquirir la preparación necesaria para su inserción en él, por lo que los centros escolares promoverán en su programación general las correspondientes visitas, contactos o actividades formativas en relación con empresas públicas o privadas.

Dos. El servicio de tutoría escolar, a nivel individual y de grupo, constituye para los centros un instrumento obligatorio de garantía de este derecho. De manera especial, se cuidará la orientación escolar y profesional del alumnado con dificultades físicas, psíquicas o con carencias sociales o culturales.

Tres. Para hacer efectivo el derecho del alumnado a la orientación escolar y profesional, los centros recibirán el apoyo necesario de la Administración educativa, que podrá proponer a tal fin la cooperación con otras Administraciones e Instituciones.

C) Decreto 233/1997, por el que se aprueba el reglamento orgánico y funcional de los centros de Educación Infantil y Primaria.

TÍTULO IV Órganos de coordinación docente

Capítulo I Disposiciones generales

Artículo 77

1. En las escuelas de Educación Infantil y en los colegios de Educación Primaria existirán los siguientes órganos de coordinación docente: 1.1 Equipos de ciclo. 1.2 Comisión de coordinación pedagógica. 1.3 Tutores.

2. En todos los centros, independientemente del número de unidades, habrá un profesor o profesora tutor por cada grupo de alumnos.

Capítulo II Equipos de ciclo

Artículo 78

Los equipos de ciclo, que agruparán a todo el profesorado que imparta docencia en el ciclo, son los órganos básicos encargados de desempeñar las siguientes funciones, bajo la supervisión del jefe o jefa de estudios: 1. Realizar propuestas para la elaboración del proyecto curricular. 2. Organizar y desarrollar las enseñanzas propias del ciclo educativo, analizar los objetivos conseguidos y proponer medidas de mejora. 3. Realizar las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales, tras su evaluación por el Servicio Especializado de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional que debe también participar directamente en su elaboración y redacción. 4. Realizar propuestas de actividades escolares complementarias y extraescolares. 5. Velar por la coherencia y continuidad de las acciones educativas a lo largo de la Educación Infantil y la Educación Primaria, según corresponda.

Artículo 79

1. Cada uno de los equipos de ciclo estará dirigido por un coordinador o coordinadora. 2. Los coordinadores de ciclo deberán ser maestros que impartan docencia en el mismo y desempeñarán su cargo durante dos cursos académicos. Serán designados por el director o directora, a propuesta del equipo de ciclo.

Artículo 80

Corresponde al coordinador de ciclo: 1. Participar en la elaboración del proyecto curricular del nivel respectivo y elevar a la comisión de coordinación pedagógica, las propuestas formuladas a este respecto por el equipo de ciclo. 2. Coordinar, junto con el jefe o jefa de estudios, las funciones de tutoría del alumnado del ciclo. 3. Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el proyecto curricular.

Artículo 81

Los coordinadores de ciclo cesarán en sus funciones al término de su mandato o al producirse alguna de las causas siguientes: 1. Renuncia motivada aceptada por el director o directora del centro. 2. Revocación por el director o directora, a propuesta razonada del equipo de ciclo, con audiencia de la persona interesada. 3. Traslado de centro u otras circunstancias.

Capítulo III Comisión de coordinación pedagógica.

Artículo. 82

1. En las escuelas de Educación Infantil y en los colegios de Educación Primaria existirá una comisión de coordinación pedagógica que estará integrada por el director o directora, que será su presidente o presidenta; el jefe o jefa de estudios; los coordinadores de ciclo, y, en su caso, el especialista de psicología y pedagogía del servicio psicopedagógico escolar y un maestro o maestra de educación especial (pedagogía terapéutica), si lo hubiera. Actuará como secretario o secretaria de la comisión la persona de menor edad.

2. Esta comisión podrá incorporar a otros miembros del claustro para realizar las tareas previstas en el ámbito de sus atribuciones.
3. En los centros con menos de nueve unidades las funciones de la comisión de coordinación pedagógica serán asumidas por el claustro.

Artículo 83

La comisión de coordinación pedagógica tendrá, en relación con el régimen de funcionamiento regulado en el título v de este reglamento, las siguientes atribuciones: 1. Analizar, desde el punto de vista educativo, el contexto cultural y sociolingüístico del centro a fin de proponer al equipo directivo, en su caso, el diseño particular del programa de educación bilingüe y el plan de normalización lingüística para su inclusión en el proyecto educativo del centro. 2. Coordinar la elaboración de los proyectos curriculares, así como sus posibles modificaciones, y responsabilizarse de su redacción. 3. Elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial para su inclusión en los proyectos curriculares. 4. Elaborar la propuesta de los criterios y los procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares significativas al alumnado con necesidades educativas especiales, para su inclusión en los proyectos curriculares. 5. Asegurar la coherencia entre el proyecto educativo de centro, los proyectos curriculares y la programación general anual. 6. Velar por el cumplimiento y la posterior evaluación de los proyectos curriculares en la práctica docente del centro. 7. Proponer al claustro la planificación de las sesiones de evaluación, de acuerdo con las decisiones incluidas en los proyectos curriculares. 8. Coordinar las actividades de orientación dirigidas al alumnado del centro. 9. Promover y, en su caso, coordinar las actividades de perfeccionamiento del profesorado.
[...]

Capítulo IV Tutores

Artículo 84

1. La tutoría y la orientación del alumnado formará parte de la función docente. 2. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor o profesora tutor. Podrá ser profesor o profesora tutor quien imparta diversas áreas del currículo. 3. El profesor o profesora tutor será designado por el director o directora, a propuesta del jefe o jefa de estudios, de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro.

Artículo 85

Los profesores tutores ejercerán las siguientes funciones: 1. Llevar a cabo el plan de acción tutorial establecido en el proyecto curricular del nivel correspondiente y aprobado por el claustro. 2. Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y, al final de cada ciclo de la Educación Primaria, adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción del alumnado, teniendo en cuenta los informes de los otros profesores del grupo. Esta decisión requerirá la audiencia previa de los padres, madres o tutores legales cuando comporte que el alumno o alumna no promocione al ciclo o etapa siguiente. 3. En su caso, adoptar con los profesores de ciclo las medidas educativas complementarias o de adaptación curricular que se detecten necesarias como consecuencia de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. 4. Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas. 5. Orientar al alumnado en sus procesos de aprendizaje. 6. Colaborar con el servicio psicopedagógico escolar para la consecución de los objetivos establecidos en el plan de acción tutorial. 7. En su caso, desarrollar en coordinación con el profesional del servicio psicopedagógico escolar y con el maestro o maestra de educación especial, las adaptaciones curriculares significativas y las medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales. 8. Informar a los padres, madres o tutores legales, profesorado y alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. 9. Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres o tutores legales de los alumnos. 10. Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

Artículo 86

El jefe o jefa de estudios coordinará el trabajo de los tutores, manteniendo para ello las reuniones periódicas necesarias.

D) Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno valenciano, por el que se aprueba el reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria.

[...]

Título IV órganos de coordinación docente

Artículo 83

En los institutos de Educación Secundaria se considerarán órganos de coordinación docente:

1. Departamento de orientación.
2. Departamentos didácticos: artes plásticas, ciencias naturales, educación física y deportiva, filosofía, física y química, francés, geografía e historia, griego, inglés, latín, lengua castellana y literatura, matemáticas, música, tecnología, valenciano y religión.
En los institutos que se imparta Formación Profesional específica, se constituirán los siguientes departamentos didácticos:

- Un departamento didáctico por cada familia profesional.
- Un departamento didáctico de formación y orientación laboral.
- En aquellos centros donde no exista departamento de familia profesional administrativa o de comercio y marketing, se creará un departamento de economía.
- Un departamento de prácticas formativas, cuando existan dos o más familias profesionales y por cada familia al menos, dos ciclos formativos.
- La Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia podrá constituir, además, departamentos de otras lenguas extranjeras, cuando sean impartidas como primera lengua cuya dotación figure en la plantilla del centro, y cuantos reglamentariamente se establezcan.
- La Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia adaptará lo dispuesto en este punto a las peculiaridades de los centros, de acuerdo con su plantilla orgánica y las enseñanzas que impartan.

3. Comisión de coordinación pedagógica.

4. Equipo docente del grupo, que estará compuesto por el conjunto del profesorado que imparte docencia al grupo o clase. Éste actuará coordinadamente para establecer los criterios necesarios que garanticen la convivencia, asimismo se ocupará de la resolución de los problemas que atañen al grupo y de la información a los padres, madres, o tutores legales del alumnado.

El profesor o profesora tutor coordinará al equipo docente del grupo, que constituirá la junta evaluadora del mismo.

5. Departamento de actividades complementarias y extraescolares.

Artículo 84

El departamento de orientación estará compuesto por:

1. Profesores del cuerpo de Enseñanza Secundaria, entre los que habrá al menos uno de la especialidad de Psicología y Pedagogía, o que tenga la titularidad de una plaza de esta especialidad, al amparo de lo que establece el Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el cual se establecen las especialidades del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, o un profesor o profesora especializado en psicopedagogía, con destino definitivo en el instituto, conforme a lo establecido en la Disposición Adicional primera del Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional. También podrán formar parte del departamento de orientación, profesores técnicos de Formación Profesional y, en su caso, maestros y otros profesionales.
2. En los institutos en que se imparta Formación Profesional específica, uno de los profesores que realice las tareas de formación y orientación laboral se incorporará al departamento de orientación.
3. En los institutos incluidos en el programa de integración, y para programas específicos, se incorporarán al departamento de orientación los profesores que determine la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, de acuerdo con las necesidades peculiares de cada instituto.

Capítulo V

Tutores

Artículo 96

1. La tutoría y orientación del alumnado forman parte de la función docente.
2. En los institutos de Educación Secundaria habrá un tutor o tutora por cada grupo de alumnos. El tutor o tutora será designado por el director o directora, a propuesta del jefe o jefa de estudios, preferentemente entre el profesorado que imparta docencia a todo el grupo, de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro para la asignación y la coordinación de las tutorías y de las actividades de orientación del alumnado.
3. El jefe o la jefa de estudios, coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Artículo 97

1. El profesor o profesora tutor ejercerá las siguientes funciones:
 - 1.1. Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe o jefa de estudios y en colaboración con el departamento de orientación.
 - 1.2. Coordinar a los profesores de su grupo en todo lo referente al proceso de aprendizaje del alumnado del mismo.
 - 1.3. Organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo.
 - 1.4. Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.
 - 1.5. Orientar y asesorar al alumnado en sus procesos de aprendizaje y sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
 - 1.6. Colaborar con el departamento de orientación, en los términos que establezca la jefatura de estudios.

- 1.7. Mediar ante el resto del profesorado y del equipo directivo en los problemas que se planteen al alumnado de su grupo, en colaboración con el delegado y el subdelegado del grupo respectivo.
 - 1.8. Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo al principio del curso de los objetivos, programas escolares y criterios de evaluación, así como, a lo largo del año de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con el programa o los programas de educación bilingüe que aplique el centro y con el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado del grupo y de las evaluaciones obtenidas.
 - 1.9. Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres, madres o tutores legales del alumnado.
 - 1.10. Coordinar las actividades complementarias de los alumnos del grupo.
 - 1.11. Recoger las aspiraciones, necesidades y consultas de los alumnos.
 - 1.12. Informar a los alumnos a principio de curso de sus derechos y deberes.
2. En el caso de los ciclos formativos de Formación Profesional, el tutor o tutora, además de la coordinación del módulo de formación en centros de trabajo, asumirá las siguientes funciones:
- 2.1. La elaboración del programa formativo del módulo, en colaboración con el responsable designado a estos efectos por el centro de trabajo.
 - 2.2. Para la evaluación de dicho módulo se tendrá en consideración la evaluación de los restantes módulos del ciclo formativo y, sobre todo, el informe elaborado por el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo de este módulo, sobre las actividades realizadas por el alumnado durante el período de estancia en dicho centro.
 - 2.3. La relación periódica con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.
 - 2.4. La atención periódica al alumnado en el instituto durante el período de realización de la formación en el centro de trabajo, con objeto de atender los problemas de aprendizaje que se presenten y valorar el desarrollo de las actividades correspondientes al programa de formación.

E) Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales

Artículo 9

1. En función de la adecuada atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, se realizarán las adaptaciones curriculares que correspondan para que este alumnado pueda progresar en su desarrollo y proceso de aprendizaje de acuerdo con sus capacidades. Estas adaptaciones también servirán de base para las decisiones sobre los apoyos extraordinarios que deban prestarse.
2. En aplicación de los decretos del Gobierno valenciano por los que se establecen los currículos de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, 20/1992, de 17 de febrero, y 47/1992, de 30 de marzo respectivamente, podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de sus elementos prescriptivos.

3. Las adaptaciones curriculares significativas se realizarán siempre a partir de la evaluación realizada por los servicios de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional o el gabinete psicopedagógico escolar autorizado.
4. Las adaptaciones curriculares significativas, deberán ser autorizadas por el órgano de coordinación pedagógica pertinente y visadas por el director del centro.
5. Las adaptaciones curriculares autorizadas las realizarán los profesores que atiendan a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, con el asesoramiento y apoyo de los servicios de orientación educativa, psicopedagógica y profesional o de los gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados.

A) Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

1.5.1. Capítulo I

Plan de atención a la diversidad

Primero

1. Los centros docentes de Educación Secundaria, públicos y privados, elaborarán un plan de actuación para la atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Undécimo

La decisión de realizar una adaptación curricular individual significativa la tomará el conjunto del profesorado del grupo al que pertenece el alumno o la alumna, asesorado por el Departamento de Orientación o, en su caso, por quien tenga atribuidas sus funciones, siguiendo el procedimiento indicado a continuación, y cumplimentando el documento de la ACIS que figura en el Anexo I de esta orden:

- a) Detectadas las posibles necesidades educativas especiales de un alumno o alumna por el profesorado del grupo al que pertenece, el tutor o la tutora de dicho grupo cumplimentará la Hoja de Datos Iniciales de la ACIS y la tramitará al Departamento de Orientación o, en su caso, a quien tenga atribuidas sus funciones, para que realice la evaluación psicopedagógica preceptiva.
- b) El Departamento de Orientación o, en su caso, quien tenga atribuidas sus funciones, cumplimentará el protocolo de la Evaluación Psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumno o de la alumna. Previa audiencia de los padres o tutores legales del alumno o de la alumna, emitirá el Informe Psicopedagógico, fundamentado en la evaluación psicopedagógica, en el que indicará una propuesta curricular específica, o en su caso la no procedencia de la adaptación curricular individual significativa y la propuesta de otras medidas. Así mismo, cuando proceda, propondrá la adaptación de acceso al currículo siguiendo lo que determina el capítulo IV de esta orden.
- c) El profesorado que imparta el área o áreas correspondientes al alumno o la alumna, basándose en el informe psicopedagógico, realizará las adaptaciones curriculares individuales significativas, que se reflejarán en el correspondiente protocolo.

Vigésimo cuarto

Para la incorporación de un alumno o alumna a un programa de diversificación curricular se seguirá el procedimiento indicado a continuación:

El conjunto del profesorado del grupo al que pertenece el alumno o la alumna, realizará una propuesta razonada, firmada por el tutor o tutora y dirigida a la dirección del centro, en la que se indicarán los motivos por los que se considera que esta medida es la más adecuada y se especificará el grado de competencia alcanzado en cada una de las áreas cursadas.

G) Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa

Sexto. Centros docentes

A los efectos previstos en esta orden, los centros docentes tendrán la siguiente consideración:

- a) Los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán Centros de Acción Educativa Singular (CAES).

Décimo. Centros CAES

Los centros considerados CAES en el apartado sexto de esta orden, elaborarán o modificarán su proyecto educativo, el correspondiente proyecto curricular y la programación general anual teniendo en cuenta su característica singular. Por ello, [...] El proyecto curricular incluirá:

- h) El plan de orientación educativa, psicopedagógica y profesional y el plan de acción tutorial, incluyendo la relación con las familias y la formación de los padres, madres o tutores legales del alumnado, en colaboración con los Servicios Sociales Municipales, y, si procede, con las APAS y otras entidades.

Undécimo. Programa de Compensación Educativa

1. Los centros docentes contemplados en el apartado sexto b) de esta orden elaborarán su Programa de Compensación Educativa, en el marco del correspondiente Proyecto curricular y en coherencia con el proyecto educativo.

5. La organización del centro puede requerir:

- c) Inclusión de actividades en el Plan de Acción Tutorial para favorecer la acogida del alumnado, la regularidad de su escolarización y la participación de las familias.

H) Orden de 14 de marzo de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria.

I. DISPOSICIONES DE CARÁCTER GENERAL

Séptimo. Coordinación entre centros de educación primaria y centros de educación secundaria.

4. Los profesores especialistas de Psicología y Pedagogía de los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE), de los gabinetes psicopedagógicos autorizados y homologados, de los gabinetes psicopedagógicos de los centros concertados con autorización administrativa y los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria, celebrarán reuniones conjuntas a lo largo del segundo trimestre del curso escolar a fin de facilitar y traspasar la información correspondiente de adaptaciones curriculares (ACI) y aquellas otras que se consideren de interés, relativa al alumnado con necesidades educativas especiales que, previsiblemente, el curso siguiente cursará eso.

II. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y ORGANIZATIVOS

Décimo. Procedimiento para determinar las necesidades educativas especiales.

- a) Detectada la posible necesidad educativa del alumno o alumna, ya sea en el momento de la preinscripción, de la matriculación o de la incorporación al grupo-clase al que pertenezca, el tutor o tutora cumplimentará los datos iniciales y la tramitará al departamento de orientación, o, en su caso, a quien tenga atribuidas sus funciones, para que realice la evaluación psicopedagógica preceptiva.
- b) El Departamento de Orientación o, en su caso, quien tenga atribuidas sus funciones, cumplimentará el protocolo de la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumno o alumna. Previa consulta a los padres, madres o tutores legales del alumno o alumna, emitirá el informe psicopedagógico, fundamentado en la evaluación psicopedagógica, en el que indicará la propuesta específica de actuación.

Decimocuarto. Elaboración de los informes de evaluación y orientación.

- 2... para aquellos alumnos y alumnas con graves problemas de audición, visión, motricidad u otras necesidades educativas especiales debidamente dictaminadas, cuando se les oriente hacia la formación profesional específica –dada la especificidad de cada ciclo formativo– el tutor solicitará, a través de la inspección educativa, un informe al departamento de la familia profesional correspondiente. En dicho informe, se indicarán las capacidades/habilidades que requiere un alumno para poder adquirir los objetivos finales que le capaciten profesionalmente, teniendo en cuenta el ciclo formativo que desea cursar.

III. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN BACHILLERATO

Decimosexto. Procedimiento para aplicar una adaptación curricular.

La decisión de realizar una adaptación curricular (ACI) la tomará el conjunto del profesorado del grupo al que pertenece el alumno o alumna, asesorado por el departamento de orientación o, en su caso, por quien tenga atribuidas sus funciones...

IV. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

Vigésimo segundo. Procedimiento para aplicar una adaptación curricular.

La decisión de realizar una adaptación curricular (ACI) la tomará el conjunto del profesorado del ciclo al que pertenece el alumno o alumna, asesorado por el departamento de orientación o, en su caso, por quien tenga atribuidas sus funciones...

VI. RECURSOS PERSONALES

Vigésimo noveno. Recursos personales.

Los institutos y secciones de Educación Secundaria que escolaricen alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales podrán disponer de los siguientes recursos personales:

- a) Profesorado de la especialidad Psicología-Pedagogía correspondiente al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria o profesorado especializado en Psicopedagogía.
- b) Maestro o maestra de educación especial de la especialidad de Pedagogía Terapéutica.
- c) Otros profesionales, en función de las necesidades de los centros: Maestro o maestra de educación especial de la especialidad de Audición y Lenguaje, educador o educadora de Educación Especial y fisioterapeuta.

A partir del artículo trigésimo se especifica la distribución de los recursos. Aunque se necesita esta información para saber cómo se realiza, consideramos que la extensión desborda los objetivos de este capítulo. Remitimos a la orden para su consulta.

l) Resolución de 8 de septiembre de 2006, de la Dirección General de Enseñanza y Cualificación Profesional por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los Programas de Garantía Social de las modalidades de formación ocupación, iniciación profesional y para alumnado con necesidades educativas especiales, para el curso 2006/2007 promovidos por entidades colaboradoras y centros públicos.

Anexo I.

Primero. Selección y matriculación del alumnado

- d) Para la matrícula del alumnado con necesidades educativas especiales se aportará, necesariamente, y en todo caso, certificación actualizada de su grado de minusvalía y un informe expedido por el Servicio Psicopedagógico Escolar y/o gabinete psicopedagógico autorizado donde queden recogidas las necesidades educativas especiales que posee el alumno son el fin de realizar su adecuada orientación y asegurar que el programa elegido es el más adecuado. Se tendrá pues en cuenta su discapacidad, nivel de autonomía personal y social de modo que la participación en el programa de garantía social le permita acceder y mantener un puesto de trabajo.

Séptimo. Evaluación del alumnado.

2. [...] El profesor tutor tendrá la responsabilidad de coordinar las sesiones de evaluación, y levantará acta de su desarrollo, haciendo constar en ella los acuerdos y decisiones adoptadas.

Octavo. Certificación final

2. El Informe de Orientación

Las certificaciones irán acompañadas de un informe de orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que no será prescriptivo y tendrá carácter confidencial. Será elaborado por el equipo de profesores, con la colaboración, en su caso, del Departamento de Orientación, y se hará llegar al alumno de forma que quede garantizada la confidencialidad que la orden citada le atribuye. El Informe de Orientación Académica y Profesional irá firmado por el profesor tutor, con el visto bueno de la Dirección del Centro o representante legal de la entidad y, en su caso, el jefe del Departamento de Orientación.

J) Orientación y tutoría en la LOE Ley Orgánica 2/2006 de Educación

Artículo 1. Principios

- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado,

su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

Capítulo II. Educación Primaria.

Artículo 18 Organización

6. En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.

Capítulo III. Principios generales.

3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

Artículo 26. Principios pedagógicos.

4. 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.

Título III Profesorado

Artículo 91. Funciones del profesorado

- c) 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.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados

Artículo 101. *Incorporación a la docencia en centros públicos.*

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.

Artículo 102. Formación permanente

2. Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Artículo 105. Medidas para el profesorado de centros públicos.

2. Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:
 - a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

Artículo 121. Proyecto educativo.

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así

como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Artículo 129. Competencias del claustro.

- c) Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

Artículo 130. Órganos de coordinación docente.

1. Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos.

Artículo 157. Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado.

- h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

Disposición adicional octava. Cuerpos de catedráticos

- b) El ejercicio de la jefatura de los departamentos de coordinación didáctica, así como, en su caso, del departamento de orientación.

Disposición adicional vigésimo tercera. *Datos personales de los alumnos.*

1. Los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa. Dichos datos podrán hacer referencia al origen y ambiente familiar y social, a características o condiciones personales, al desarrollo y resultados de su escolarización, así como a aquellas otras circunstancias cuyo conocimiento sea necesario para la educación y orientación de los alumnos.
2. Los padres o tutores y los propios alumnos deberán colaborar en la obtención de la información a la que hace referencia este artículo. La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos. En todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso.

Disposición final primera. *Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*

1. El artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

1. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:

- g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

El artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

- d) A recibir orientación educativa y profesional.

Con este repaso legislativo hemos querido recoger todas aquellas tareas o cuestiones que afectan directamente al tutor o al orientador como agentes de la acción orientadora y de la acción tutorial. Tal como indica Guillamón (2002: 446) «en los diversos documentos del MEC que desarrollan el sistema de orientación e intervención educativa, no se formula una definición

expresa de la acción tutorial, no obstante, de su contenido se extraen una serie de factores que la caracterizan de forma diáfana. A modo de síntesis, podemos decir, siguiendo a Boza y otros (2000) que la noción de la acción tutorial propia de la reforma integra los siguientes elementos»:

- La función tutorial forma parte de la función docente.
- Constituye un componente inseparable del proceso educativo en su integridad.
- Es una parte esencial del desarrollo curricular.
- La acción tutorial es integradora, equilibradora, personalizante y complementadora de la docencia en general.

Para Fernández (2005) hay una serie de supuestos que es preciso contemplar en el desarrollo de la acción tutorial:

1. La acción tutorial no es una tarea puntual, sino un proceso continuo y sistemático que debe acompañar a la persona a lo largo del proceso educativo.
2. Ha de dar respuesta a la heterogeneidad que existe en los centros educativos.
3. Tiene que ser asumida en equipo por los profesores y tutores, con el asesoramiento y el apoyo técnico de los equipos de sector o de los departamentos de orientación. Se adopta una perspectiva sistémica de la acción tutorial.
4. Se parte de una concepción global e integrada de los sujetos y por ello se requiere un respuesta global, la cual exige el tratamiento personalizado de los problemas y dificultades que puedan aparecer durante el proceso educativo.
5. La orientación se entiende como un subsistema dentro de la educación.
6. La acción tutorial debe dar un tratamiento preventivo a las dificultades y potenciar las competencias del alumnado.

1.2. Funciones de la acción tutorial

Las funciones de la acción tutorial a partir de la LOGSE se caracterizan por dirigirse a todo el alumnado y a todos los niveles, teniendo en cuenta las necesidades propias del momento madurativo y educativo de éste, adecuándose a los diferentes agentes implicados, en especial a alumnado, familiares y profesorado, y viéndose concretadas en el Proyecto Curricular de Etapa y en las Programaciones de Aula.

Las funciones generales del tutor se ordenan en torno a tres polos de referencia:

Alumnado: con respecto a éste, las funciones persiguen, en síntesis, fomentar la integración de cada estudiante en el grupo y en el aula, contribuir a la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje y potenciar el proceso de maduración vocacional.

Familias: el tutor debe contribuir a la conexión entre éstas y el centro, a fin de implicar a los familiares en la educación de sus hijos.

Profesorado: con relación a los profesores las funciones se centran en la coordinación de la programación y la evaluación, posibilitando líneas de actuación comunes.

Vamos a seguir, en líneas generales, a Rodríguez Moreno (1988: 209-219) ya que en su obra *Orientación educativa* proporciona una visión muy completa de las actuaciones que tanto tutores como orientadores han de realizar en las áreas de orientación educativa, orientación personal y orientación profesional con respecto a alumnado, familiares y profesorado y considerando a cada uno desde el punto de vista individual y grupal.

Cuadro 30. Orientación personal: actuación del orientador con respecto al alumnado, profesorado y familias

ORIENTACIÓN PERSONAL	
ALUMNADO	<p>Organizar actividades para conocer los conceptos de «aptitud», «intereses», «valores», «personalidad»...</p> <p>Crear un clima de estudio y actividades para formar al alumnado en la toma de decisiones vitales.</p> <p>Fomentar momentos de reflexión y desarrollar actividades para que se conozcan mejor a sí mismos.</p> <p>Organizar actividades de aprendizaje de la relación interpersonal.</p> <p>Enseñar qué significa ser grupo, cómo aceptarse, qué tipos de grupos existen...</p> <p>Aprovechar horas de tutoría para desarrollar socialmente al grupo.</p> <p>Reflexionar sobre las diferencias personales y el respeto mutuo.</p> <p>Descubrir los «puntos fuertes» de cada estudiante y partir de ellos en el proceso de enseñanza.</p> <p>Reforzar positivamente al alumnado, ensalzar sus capacidades, logros, su participación y alentar a desarrollar potencialidades</p>
PROFESORADO	<p>Informar a otros compañeros acerca del alumnado, procurando dar siempre una visión positiva del mismo.</p> <p>Sintetizar y coordinar el conjunto de juicios y observaciones que, sobre un alumno, alumna o grupo tienen diversos profesores.</p> <p>Cooperar con el resto del profesorado para resolver problemas que afectan a un alumno, alumna o al grupo .</p> <p>Colaborar en la búsqueda de soluciones a problemas personales.</p>
FAMILIAS	<p>Saber interpretar y llevar un registro de los datos sobre la dinámica familiar y las relaciones entre sus componentes, sintetizando significados y prioridades.</p> <p>Entrevistar a los padres de su alumnado.</p> <p>Solicitar ayuda al orientador para la resolución o tratamiento de casos problemáticos, aceptando trabajar en equipo durante el proceso.</p> <p>Dar conferencias o charlas sobre temas que los padres o el orientador/a consideren prioritarios (educación, crisis de la adolescencia, ocio, drogadicción, sexualidad...)</p> <p>Informar a las familias acerca de aspectos relacionados con el desarrollo personal de sus hijos o hijas.</p>

Cuadro de elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por Rodríguez Moreno, 1988: 209-219

Cuadro 31. Orientación académica o escolar: actuación del orientador con respecto al alumnado, profesorado y familias

ORIENTACIÓN ACADÉMICA O ESCOLAR	
ALUMNADO	<p>Saber cumplimentar e interpretar algunos apartados del registro personal del alumnado, fundamentalmente los relacionados con el rendimiento escolar en su perspectiva evolutiva (a lo largo de la escolaridad).</p> <p>Auxiliar en la elección de créditos académicos, itinerarios, en la elección de actividades extraescolares y de ocio.</p> <p>Ayudar a resolver problemas de aprendizaje en el aula, sobre todo de las materias instrumentales, enseñar hábitos de estudio y ayudar a aprender técnicas de estudio.</p> <p>Realizar prácticas inclusivas en el aula.</p> <p>Favorecer la verdadera integración del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a través del curriculum ordinario.</p> <p>Aprovechar la enseñanza de las diferentes materias para hacer significativo el proceso de aprendizaje.</p>
PROFESORADO	<p>Ante un problema docente o discente sugerir o aceptar la propuesta de cambios en elementos del curriculum (metodología, contenidos, objetivos, evaluación)</p> <p>Informar al profesorado que lo solicite sobre la dinámica y estructura interna del grupo clase.</p> <p>Coordinar las actividades generales del curso: excursiones, visitas, salidas, programas compensatorios, técnicas de estudio, actividades extraescolares, etc.</p> <p>Coordinar las sesiones de evaluación</p>
FAMILIAS	<p>Informar a las familias sobre el sistema educativo, la estructura, los itinerarios, la optatividad, los programas de atención a la diversidad...</p> <p>Sensibilizar a los padres sobre su función auxiliar del profesorado en lo que concierne a ayudar en la resolución de las dificultades del aprendizaje, clima de trabajo en casa, eliminación de distractores, apoyo personal al hijo o hija.</p> <p>Tener al día a la familia sobre el aprendizaje de su hijo o hija: niveles de rendimiento, dificultades más llamativas de aprendizaje, organización de su tiempo personal de estudio, etc.</p>

Cuadro de elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por Rodríguez Moreno, 1988: 209-219

Cuadro 32. Orientación profesional: actuación del orientador con respecto al alumnado, profesorado y familias

ORIENTACIÓN PROFESIONAL	
ALUMNADO	<p>Ayudar al alumnado para que relacione sus características personales con el mundo de las ocupaciones.</p> <p>Dedicar alguna sesión tutorial a relacionar la elección de créditos e itinerarios y de los estudios con el futuro trabajo. Incidir sobre la irreversibilidad de algunas elecciones y sobre la gravedad de algunas decisiones.</p> <p>Explicar el significado de la educación para la carrera vital y la crisis de la transición escuela/trabajo</p> <p>Introducir al alumnado en el mundo del trabajo, explicándole cuáles son las técnicas más idóneas para él.</p> <p>Exponer las relaciones entre las características personales y los requisitos de las profesiones y oficios.</p> <p>Organizar varias sesiones para conocer el mundo del trabajo.</p> <p>Organizar visitas a lugares de trabajo y conferencias dispensadas por expertos y profesionales.</p> <p>Velar por la posibilidad de que el alumnado pueda realizar prácticas laborales, experiencias a tiempo parcial, prácticas en talleres, etc.</p>
PROFESORADO	<p>Aclarar el uso y funcionamiento de las guías de auto-orientación.</p> <p>Explicar cómo relacionar las asignaturas con los conceptos prevocacionales o vocacionales.</p> <p>Reflexionar y tratar de aquellos casos que van a abandonar los estudios y van a pasar al mundo laboral.</p> <p>Presentar al profesorado el programa de actuación en orientación profesional. Explicar metodologías y recursos.</p> <p>Ofrecer ayuda en reuniones o encuentros colectivos sobre dichos temas.</p>
FAMILIAS	<p>Sensibilizar a las familias sobre la gravedad de la toma de decisiones académica y profesional.</p> <p>Informar profesionalmente con cierta exhaustividad.</p> <p>Iniciar tutorías sobre casuísticas especiales y a solicitud paterna o materna.</p> <p>Llevar a cabo las entrevistas de consejo al final del ciclo o curso.</p> <p>Dar alguna conferencia o charla sobre el sentido de la orientación profesional y los problemas de transición al trabajo.</p> <p>Informar a las familias sobre la oferta de alternativas ocupacionales, académicas, de ayuda (becas, planes de prácticas en convenio con empresarios, etc.) de la localidad.</p>

Cuadro de elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por Rodríguez Moreno, 1988: 209-219

1.3. El Plan de Acción Tutorial (PAT)

El plan de acción tutorial (PAT) es el instrumento por excelencia para la planificación de la tutoría. Constituye el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la tutoría en el centro educativo (MEC, 1996).

Hay que tener en cuenta que los proyectos pedagógicos consensuados por los equipos docentes suponen una garantía de eficacia educativa (Arnaiz e Issus, 1995) y aportan coherencia a la acción formadora. Estos proyectos son el Proyecto Educativo de Centro (PEC), en el que se recogen las señas de identidad y el ideario del centro, y el Proyecto Curricular de Centro (PCC), dentro del cual cabe distinguir los proyectos curriculares de etapa. Estos últimos engloban formalmente al PAT, tal como se establece en el Artículo 49 del Real Decreto 82/1996 y el Artículo 67 del Real Decreto 83/1996 por los que se aprueba, respectivamente, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria.

El PAT, por tanto, no puede ser un documento aislado, debe ser elaborado a partir de una reflexión compartida sobre las características del entorno, el ideario educativo del centro y las líneas prioritarias de acción orientadora (Sampascual, Navas y Castejón, 1999).

Para que el PAT resulte un instrumento eficaz no debe considerarse nunca como un documento definitivo, sino sujeto a un proceso constante de revisión y mejora. Las características más importantes que debe reunir el PAT, según Guillamón (2002) son:

- Claridad de los objetivos para que sean comprendidos y aceptados por todos los miembros del centro.
- Contextualizado, adaptado al centro y a su entorno, a las características de alumnado y de profesorado.
- Viable, planteándose objetivos realistas.
- Fundamentado teóricamente, de forma que su elaboración y puesta en práctica se asiente en principios rigurosos.
- Consensuado, elaborado por todos de forma conjunta.
- Global, debe contemplar intervenciones con todos los elementos de la comunidad educativa: alumnado, familiares y profesorado.
- Inmerso en el currículum, de forma que favorezca no sólo acciones puntuales, sino el desarrollo de la acción tutorial en las distintas áreas didácticas.
- Flexible, adaptándose a las circunstancias cambiantes y capaz de amoldarse a las distintas necesidades.
- Revisable, susceptible de ser evaluado con el fin de garantizar su mejora.
- Integral, dirigido a todo el alumnado y persiguiendo el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad (Gómez, López y Serrano, 1996).

En los centros de educación infantil y primaria es la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) la encargada de establecer las directrices para la elaboración y revisión del PAT, mientras que, en los centros de educación secundaria es el Departamento de Orientación el encargado de elaborar la propuesta del PAT, de acuerdo con las directrices de la CCP y en colaboración con los tutores. El Consejo Escolar es el responsable de velar por la inclusión de la acción tutorial en el Proyecto Educativo de Centro. Con la intervención y participación de todos y cada uno se puede llegar a organizar la acción tutorial para que se dé de forma correcta en todos sus niveles.

Dichos niveles son:

Enseñar a pensar, para mejorar la capacidad de aprender y de pensar del alumnado. Por enseñar a pensar entendemos el desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales del alumnado. El profesorado de Infantil y Primaria puede transmitir el uso de estrategias de exploración y descubrimiento y, por su parte, el de Secundaria, fomentar las estrategias de razonamiento, asimilación y acomodación de la información verbal o no verbal de carácter complejo, de construcción de hipótesis o de solución de problemas. En este sentido, cada docente puede llevar a cabo dicha labor orientadora, desde su propia área. Tal como indican Monereo y otros (1996: 151) «no puede enseñarse a aprender y a pensar con independencia de los contenidos con respecto a los cuales se aprende y se piensa, por consiguiente, para lograr un alto grado de eficacia y transferencia de los procedimientos de aprendizaje, debemos enseñarlos asociados a cada área curricular. Dicho de otro modo, cada profesor debe enseñar procedimientos de aprendizaje y cuándo y cómo emplearlos en su materia».

Enseñar a convivir y enseñar a comportarse significan enseñar a adaptarse a la vida y al medio, a autorregularse para establecer una relación dinámica con el entorno. Se trata, en definitiva de contribuir a la socialización de los agentes implicados en la educación, primordialmente, del alumnado, pero también del resto. La escuela proporciona un medio rico en relaciones personales con compañeros y con adultos, a través del juego, la comunicación, el diálogo, el trabajo cooperativo para favorecer el desarrollo de la participación, la responsabilidad, el respeto a los derechos de los demás, la tolerancia y el sentido crítico, todo lo cual configura las bases de una convivencia democrática. A través de la acción tutorial se puede fomentar en el alumnado la adquisición de la capacidad para una buena convivencia.

Enseñar a ser persona. El tutor debe conocer las líneas básicas del desarrollo de la identidad personal, de sus momentos evolutivos y de los factores que la favorecen. Para poder ayudar al alumnado en el crecimiento personal puede recurrir a múltiples actividades dirigidas específicamente al autoconocimiento, a la maduración de la identidad personal, a la mejora de la autoestima, la cohesión grupal... Existen programas específicos diseñados a tal efecto que resultan de gran utilidad. Además, con su propia actuación, con su ejemplo, el tutor o la tutora educan y enseñan a ser persona, mostrando coherencia entre lo que dicen, lo que piensan y lo que hacen, actuando de forma imparcial, haciendo partícipes a los alumnos y alumnas en el establecimiento y logro de objetivos, comprendiendo y respetando a los demás, enseñando al alumnado a autoevaluarse y autorreforzarse positivamente, trabajando de forma intensa, directa y personalizada con aquellos alumnos o alumnas que más lo necesiten.

Enseñar a decidirse es enseñar procesos de toma de decisiones y, tal como indicaba el MEC en 1992, «ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro es, seguramente, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes». Esta capacidad debe ser enseñada desde bien temprano, aunque, ciertamente, es en la eso cuando cobra una especial relevancia. En esta etapa es necesario elegir asignaturas, planificar el futuro profesional, conocerse a sí mismo, potenciar al máximo las habilidades para sentirse capaz de afrontar el futuro, descubrir el área vocacional que resulta más satisfactoria y decidir, de hecho, o elegir entre unas opciones u otras. Cuatro aspectos se trabajan siempre en orientación profesional (Alonso Tapia, 1995): el conocimiento adecuado de los propios intereses capacidades y recursos, el conocimiento de la

oferta educativa y las vías que abren y cierran las distintas opciones, el conocimiento de las exigencias que implica la inserción en el mundo laboral y la toma de decisiones usando estrategias que permiten clarificar lo que se quiere.

2. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Una de las ideas que venimos defendiendo a lo largo de todos los temas hasta ahora expuestos es que la función orientadora es inherente a la función docente (LOGSE, Art. 60). Todo profesor y profesora tiene la obligación de orientar a su alumnado, ahora bien, no todos los profesores son expertos en materia de orientación y tutoría y, por eso, la Administración pone a disposición del profesorado servicios especializados para asesorar sobre cuestiones relativas al desarrollo personal, académico o profesional. En Educación Secundaria Obligatoria este servicio lo ofrece el Departamento de Orientación, el cual se constituye, por tanto, como un «recurso organizativo, técnico y material que permite apoyar y coordinar la función orientadora y tutorial de los profesores» (Fernández, 2005).

El Departamento de Orientación tiene la finalidad de proporcionar un carácter personalizado e integral a la educación, por lo tanto es un órgano de planificación y coordinación de la acción orientadora, de la función tutorial, de la oferta curricular adaptada y diversificada que se lleva a cabo en el centro, en general, y en cada aula, en particular.

2.1. Tratamiento legislativo

Siguiendo la exposición realizada por Guillamón (2002), desde que empezó el movimiento de la Reforma Educativa, los principales documentos institucionales que han aludido y regulado el Departamento de Orientación han sido:

Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (MEC, 1987).

Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989).

La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (MEC, 1990).

Real Decreto 1700/1991 (BOE de 2-12-91) que establece las especialidades de los profesores del Cuerpo de Educación Secundaria.

Orden 27 de abril de 1992 (BOE 8-5-92), dicta órdenes para la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (posteriormente derogada). En esta orden, se regulan, por primera vez de manera formal, las funciones, tareas y el horario de los profesores del Departamento de Orientación.

Orientación y Tutoría. Secundaria Obligatoria (MEC, 1992). Sitúa al Departamento de Orientación en la estructura del sistema de orientación delimita su ámbito de intervención y detalla funciones y tareas.

Real Decreto 929/1993, BOE 13-7-93, que establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Incluye al Departamento de Orientación entre los órganos de coordinación docente, establece su plantilla, asigna funciones generales y detalla las propias del Jefe de Departamento.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, deroga el anterior, como consecuencia de la promulgación de la LOPEG. Incluye algunas modificaciones referidas a las funciones y competencias del Jefe de Departamento.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares sobre

la Organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Detalla las funciones de cada uno de los miembros del Departamento y dicta normas sobre el establecimiento de los horarios.

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) llama la atención que, en el Capítulo III, «Sobre los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos» Sección Tercera, «Otros órganos de coordinación docente» (diferentes al claustro y el consejo escolar) no menciona de manera explícita a los Departamentos de Orientación. Literalmente, la Ley dice: «Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos.

2. En los institutos de educación secundaria existirán, entre los órganos de coordinación docente, departamentos de coordinación didáctica que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las materias o módulos que se les encomienden».

2.2. Características del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación es una unidad orgánica y funcional, integrada en el organigrama del centro, por ello, desarrolla su actuación desde y para el centro. Es uno de los órganos de coordinación docente que contempla la ley, junto con los Departamentos Didácticos, el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Tutores y las Juntas de Profesores. Esto es lo que le diferencia de los servicios de orientación externos, los cuales no están integrados en el seno de cada institución a la que atienden.

Según Guillamón (op. cit.) hay cuatro elementos que caracterizan al Departamento de Orientación:

Se considera como un medio para articular las funciones de la orientación y la tutoría en el centro.

Se dirige a asegurar una oferta curricular adaptada y diversificada.

Se incardina dentro de la organización del centro.

Sus funciones se incardinan, a su vez, en el Proyecto Curricular, lo que supone que debe colaborar en todos los niveles de planificación del centro.

La intervención que se lleva a cabo desde el departamento ha de tener los siguientes rasgos:

Intervención innovadora, promoviendo renovaciones e innovaciones didácticas, metodológicas de organización y de investigación-acción dentro de las posibilidades reales del centro.

Intervención personalizadora, contribuyendo a que el diseño de los proyectos curriculares se adapten a las necesidades del alumnado y a su diversidad.

Intervención integradora, favoreciendo la integración en el proceso educativo de los objetivos de desarrollo personal, académico y social con el fin de desarrollar en el alumnado un equilibrio personal, una buena adaptación social y una adecuada preparación para la vida laboral.

Intervención evaluadora, asesorando al profesorado sobre los aspectos y procedimientos más apropiados para llevar a cabo una valoración de las capacidades, actitudes y avances del alumnado en relación a sus posibilidades reales.

El Departamento se encargará de la evaluación psicopedagógica del alumnado, de la orientación académica, psicopedagógica y profesional y del apoyo a la acción tutorial.

La composición del Departamento de Orientación en un Instituto de Educación Secundaria varía en función de las enseñanzas que en éste se imparten. La plantilla completa está compuesta por:

- Profesorado del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, de los que al menos uno debe ser de la especialidad de Psicología y Pedagogía.
- Profesorado del ámbito lingüístico y social y del ámbito científico y tecnológico, así como profesores técnicos de apoyo al área práctica
- Maestros de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y de Apoyo al Programa de Compensatoria.
- Profesorado de Formación y Orientación Laboral () en los centros en los que se imparte Formación Profesional.
- El Jefe del Departamento debe ser, preferentemente, el profesor/a de Psicología y Pedagogía, el cual depende del Jefe de Estudios y ha de trabajar en estrecha colaboración con el equipo directivo.

2.3. Funciones del Departamento de Orientación

Al igual que hicimos con la acción tutorial, exponemos en la siguiente tabla las funciones principales del Departamento con respecto a cada uno de los siguientes ámbitos: alumnado, profesorado, familias y centro. Nos basamos en la información ofrecida por Bisquerra (1998), Guillamón (2002) y Santana (2003):

Cuadro 33. Funciones del departamento de orientación con el alumnado

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Potenciar la orientación del alumnado, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales, pero no limitándose a ellos.- Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en los cambios de ciclo y elección entre las distintas opciones académicas.- Ayudar al alumnado en los momentos de mayor riesgo y dificultad: ingreso en el centro, cambio de ciclo o etapa, elección de optativas, elección de itinerarios formativos y profesionales, transición a la vida laboral.- Ofrecer una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo la madurez vocacional y sus procesos de de decisión.- Facilitar información sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que puede optar tras los estudios en secundaria.- Realizar la evaluación del alumnado para la prevención, detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.- Dar refuerzo psicopedagógico al alumnado que lo necesite, colaborando en las adaptaciones y, en su caso, diversificaciones curriculares, en las actividades de recuperación y en intervenciones educativas específicas |
|---|

Cuadro 34. Funciones del Departamento de Orientación con el profesorado

- Transmitirles información acerca de la evaluación psicopedagógica del alumnado y, en general, sobre características personales de éste.
- Asesorarles en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones a través de técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Coordinar el trabajo de tutorías y asesorarles en el desempeño de la función tutorial, entre otros aspectos, en los referentes a convivencia escolar.
- Facilitarles técnicas específicas instruccionales relativas a hábitos de trabajo, técnicas de estudio, programas de enseñar a pensar, manejo de símbolos abstractos...
- Solicitar su colaboración en actividades promovidas desde el Departamento de Orientación.
- Asistirles en la puesta en práctica de técnicas sobre relaciones humanas, dinámicas y gestión de grupos, entrevista de asesoramiento, liderazgo, habilidades sociales, etc.
- Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora: recuperación, refuerzo y apoyo pedagógico, promoción del alumnado y asesoramiento sobre futuros estudios, metodologías didácticas innovadoras más funcionales, más activas y participativas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, organización del aula, etc.
- Colaborar con el profesorado en el conocimiento de los alumnos y alumnas (mediante la utilización de guías, escalas de observación, etc.) y en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje.
- Apoyar, si fuera necesario, y completar las intervenciones de los tutores con las familias.

Cuadro 35. Funciones del Departamento de Orientación con las familias

Funciones con las familias
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la relación tutor-familia para una mejor solución de los problemas que afectan a sus hijos. - Orientar a las familias, de forma individual o colectiva, para que asuman responsablemente la educación de sus hijos. - Demandar colaboración a las familias para las diversas actividades y programas que se realizan en el centro, así como potenciar la relación y comunicación entre familiares y profesorado. - Contribuir a su formación sobre aspectos educativos, mediante charlas, coloquios, tertulias dialógicas, conferencias, etc. - Informarles sobre el sistema educativo, los itinerarios y salidas profesionales adecuadas para sus hijos. - Integrar a las familias en el desarrollo de los distintos programas de orientación que se puedan desarrollar en el centro.

Cuadro 36. Funciones del Departamento de Orientación con el centro

- Colaborar en la elaboración del Proyecto Educativo en sus diferentes aspectos, así como formular propuestas de modificación del proyecto educativo o la programación general anual.
- Asesorar técnicamente al equipo directivo, especialmente en cuestiones de adaptaciones curriculares, intervención psicopedagógica especializada, programas de desarrollo individual, refuerzos y apoyos, criterios de evaluación y promoción del alumnado...
- Contribuir, desde la investigación-acción, a la realización de estudios sobre las necesidades del alumnado del centro.
- Coordinar la elaboración del Plan de Acción Tutorial y sus programas de intervención.
- Elaborar el Plan de Actividades del Departamento y, al final de curso, una memoria que evalúe su desarrollo.
- Aportar una competencia psicopedagógica especializada al centro.
- Colaborar en la planificación, organización y diseño de todo tipo de actividades educativas, tanto escolares como extraescolares.

3. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

Tal como explicábamos en el capítulo 1, al exponer la evolución histórica que ha seguido en España la orientación, los servicios psicopedagógicos de apoyo externos a la escuela aparecieron en 1977, por Orden Ministerial de 30 de abril (BOE 13 de mayo de 1977). Aparecen en las capitales de todas las provincias, bajo la denominación de Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), precursores de los actuales Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), si bien estos adoptan diferentes denominaciones en las distintas comunidades autónomas, tal como vimos anteriormente.

Los EOEP (en Comunidad Valenciana SPE, Servicios Psicopedagógicos Escolares) dependen de sus respectivas Direcciones Provinciales o Territoriales y, en última instancia, de la Dirección General. Tienen a su cargo un número determinado de centros ubicados en un sector concreto, al que han de dar atención psicopedagógica. Tienen, por tanto, la finalidad de dar asesoramiento de carácter didáctico, psicológico, sociológico y organizativo (Santana, 2003) a los centros de Educación Infantil y Primaria, así como coordinar los centros del sector.

3.1. Tratamiento legislativo

Desde su creación hasta la actualidad (marzo de 2007), la legislación ha regulado los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, o se ha referido a ellos, con las siguientes normas:

- Orden Ministerial de 30 de abril de 1977, por la que se regulan con carácter experimental los Servicios Provinciales de Orientación Educativa y Vocacional (BOE 13 de mayo).
- Real Decreto 2689/1980 de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada, que pasarán a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (BOE del 16 de diciembre).
- Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se regula la composición y funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales del Instituto Nacional de Educación Especial (BOE del 15 de septiembre).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4 de octubre).
- Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE 18 de diciembre). Esta orden integra a los SOEV y los Equipos Multidisciplinares (EM) así como al resto de equipos o recursos de apoyo externo, por lo que, bajo la denominación de EOP, encontramos Equipos Generales, Equipos de Atención Temprana (EAT) y Equipos Específicos (EE).
- Orden Ministerial de 7 de septiembre de 1994, por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE del 20 de septiembre).
- Orden Ministerial de 14 de noviembre de 1994, por la que se rectifica la de 7 de septiembre que establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE del 22).
- Real Decreto 696/1995 de 26 de abril, de ordenación de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (BOE del 2 de junio).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE del 21 de noviembre).
- Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE del 20 de febrero).

- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE del 21 de febrero).
- Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (BOE del 23).
- Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE del 12 de marzo).
- Resolución de 29 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual (BOE del 16 de mayo).
- Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, de 30 de abril de 1996, sobre Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOMEC del 9 de agosto).

En el caso de la Comunidad Valenciana:

- Decreto 53/1989, de 18 de abril, por la que se regulan los Servicios Psicopedagógicos Escolares de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Orden de 3 de mayo de 1989, por la que, en desarrollo del Decreto 53/1989, se organizan los Servicios Psicopedagógicos Escolares.
- Orden de 14 de febrero de 1990, por la que, en desarrollo del Decreto 53/1989, se dan normas para el funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares.
- Orden del 1 de marzo de 1990, por la que, en desarrollo del Decreto 53/1989, se amplía y modifica la composición de los Servicios Psicopedagógicos Escolares, organizados por la orden de 3 de mayo de 1989.
- Orden del 2 de abril de 1991, por la que, en desarrollo del Decreto 53/1989, modifica la composición de los Servicios Psicopedagógicos Escolares, organizados por la orden de 1 de marzo de 1990.
- Orden del 29 de mayo de 1992, por la que, en desarrollo del Decreto 53/1989, se modifica la composición de los Servicios Psicopedagógicos Escolares, organizados por la orden de 2 de abril de 1991.
- Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el cual se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.
- Orden de 10 de marzo de 1995, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares del sector.

3.2. Características de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica trabajan desde una perspectiva sectorial que trasciende a los centros y hace posible una mejor comprensión de las situaciones y procesos que se desarrollan en el ámbito escolar. El hecho de ser servicios externos a los centros, les reporta tanto ventajas como inconvenientes. Entre las principales ventajas podemos citar la visión menos subjetiva que, sobre determinadas cuestiones, tiene el orientador; la capacidad de aportar experiencias de otros centros, el hecho de ser considerado como un agente experto en orientación que apoya al centro y, sobre todo, la posibilidad que dan los Servicios Psicopedagógicos de trabajar en equipo, un equipo en el cual los diversos profesionales pueden servir de apoyo a sus colegas, compartiendo información, analizando casos, trabajando en grupo, desarrollando seminarios formativos, etc.

Tal como indica Solé (1998: 237): «la privilegiada visión que los psicopedagogos de los Equipos de Sector van adquiriendo respecto de las características, capacidades y necesidades de los distintos centros en que intervienen permite formular propuestas en las que pueda aprovechar el caudal de experiencias de esos centros y extenderlas a otras instituciones. Otras veces, esa misma visión puede conducir a proponer grupo de trabajo o estructuras formativas en relación con temas que se consideran prioritarios para el sector». Es importante que los profesionales de psicología y pedagogía promuevan intercambios entre los centros y ayuden a que los sistemas educativos se vuelvan más abiertos con respecto a su propia comunidad.

La composición de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica es la siguiente:

Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de Psicología y Pedagogía. Pueden ser licenciados en Psicología, en Pedagogía o en Psicopedagogía.
Maestros de Audición y Lenguaje.
Trabajadores Sociales

En algunos equipos de la Comunidad Valenciana quedan adscritos algunos médicos al equipo, pero esta situación no es general.

La Dirección del Equipo la ostentará uno de los profesores de Psicología y Pedagogía, el cual es nombrado por un período de tres años y se encargará, básicamente, de las siguientes tareas (MEC, 1996):

Tareas técnicas. Dirigir y coordinar la elaboración del plan de actuación y la memoria final del curso, garantizar el desarrollo del plan, impulsar y cohesionar el trabajo en equipo, para potenciar la perspectiva multidisciplinar.

Tareas institucionales o de representatividad, entre las cuales podemos citar: convocar y presidir reuniones, promover e impulsar las relaciones con las instituciones del entorno, elevar al director provincial el plan de actuaciones y la memoria anual, asistir a las reuniones convocadas por la Dirección Territorial o General, facilitar la adecuada coordinación con otros equipos, proporcionar a las autoridades educativas la información que le sea requerida.

Tareas administrativas y de gestión, tales como elaborar y gestionar el presupuesto del equipo, expedir las certificaciones, custodiar los libros y archivos y velar por el inventario, la utilización y el mantenimiento del material.

3.3. Funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Las funciones generales de los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, que quedan recogidas en la normativa anteriormente expuesta, son las siguientes:

- a) Participar en el apoyo y asesoramiento a los centros educativos.
- b) Elaborar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa y de intervención socio-psicopedagógica.
- c) Coordinar las actividades de orientación educativa y sociofamiliar que se realicen en los centros docentes de su ámbito de actuación.

- d) Asesorar al profesorado en el tratamiento a la diversidad del alumnado.
- e) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes del alumnado como del mismo proceso de enseñanza.
- f) Detectar aquellas condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar.
- g) Realizar la evaluación y valoración socio-psico-pedagógica y logopédica del alumnado para la determinación de su escolarización más adecuada y, si procede, elaborar la propuesta de diversificación curricular o de adaptación curricular significativa y, en su caso, realizar el tratamiento logopédico rehabilitador.
- h) Colaborar en la orientación académica para favorecer en el alumnado la toma de decisiones.
- i) Colaborar en la orientación del alumnado en los procesos de transición a otras etapas educativas e itinerarios educativos y al mundo del trabajo.
- j) Llevar a cabo la orientación psicopedagógica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la adaptación personal y social en el ámbito educativo.
- k) Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado, participando, en su caso, en el desarrollo de los programas formativos para padres y madres de alumnos y alumnas.
- l) Cualquier otra que se pudiera determinar reglamentariamente.

Consideramos que todas estas funciones podrían ser agrupadas en cuatro grandes categorías (Sanchiz, 2006):

Asesoramiento al profesorado (equipos docentes y directivos) respecto a:

Procesos de elaboración, aplicación, evaluación y revisión del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y del Proyecto Curricular del Centro (PCC).
 Los Planes de Acción Tutorial (PAT).
 Las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACIS) y no significativas.
 Adopción de medidas generales de carácter metodológico y organizativo de compensación de las desigualdades.
 Los procesos de aprendizaje, especialmente del alumnado con NEE.
 Criterios sobre la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los alumnos.
 Prevención y detección de dificultades o problemas de desarrollo personal o de aprendizaje.
 Asesoramiento sobre técnicas y estrategias de atención a la diversidad.
 Orientación sobre el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 Colaboración en la prevención y detección de las condiciones que dificultan o facilitan el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumnado.

Evaluación y seguimiento del alumnado. Se trata de dar una atención individualizada al alumnado, realizando la evaluación psicopedagógica, colaborando con el profesorado para revisar las medidas de atención a la diversidad y analizando las

posibles adaptaciones curriculares, así como las actividades de refuerzo o apoyo para lograr una igualdad de oportunidades.

Asesoramiento a las familias o tutores. Es necesario promocionar las relaciones entre el centro y las familias para asegurar la comunicación y el intercambio de información, implicar a las familias en las actividades del centro y procurar ofrecer espacios y momentos para la formación de los padres. Una de las funciones más importantes, por parte del equipo psicopedagógico, es la de coordinar las relaciones entre todos los miembros implicados en la educación del alumnado.

Coordinación de actividades de orientación de los centros del sector. Los SPE colaboran con la Inspección de Educación y con los centros de profesores en tareas de asesoramiento técnico, detección temprana de alumnos con NEE o en situación de desventaja y con otros servicios de la zona que pudieran estar implicados en la mejora de la calidad de vida de los alumnos (servicios sociales, salud mental, ONG, asociaciones sin ánimo de lucro, hospitales –sección de Pediatría, etc.). De igual forma se establece coordinación con los centros de educación especial y con los centros de Secundaria con el fin de facilitar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo, especialmente de los alumnos con NEE.

Si bien estas funciones son generales de todo el equipo, es preciso que diferenciamos cuáles corresponden realmente a cada uno de sus miembros, por tratarse de funciones complementarias que redundarán en la cohesión del mismo.

Cuadro 37. Funciones del especialista en Psicología y Pedagogía en un EOEP

- Coordinar las actividades de orientación de los centros del sector, lo cual incluye coordinarse con los institutos del sector, con los servicios sociales de la zona, con los centros de profesores y recursos, centros de salud mental, organizaciones privadas y ONG, con la inspección, con otros equipos psicopedagógicos, con centros de educación especial y otros centros y servicios de la zona.
- Formar parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro atendido, colaborando en la elaboración, aplicación, evaluación y revisión del Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular del Centro, el Plan de Acción Tutorial, los planes de Compensatoria y de Acogida, si los hubiere, y todos aquellos que el centro considere oportunos para una mejor calidad de la atención al alumnado.
- Colaborar con los tutores en el establecimiento del Plan de Acción Tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de dicha acción.
- Ofrecer orientación psicopedagógica en los procesos de aprendizaje y en la adaptación a las diferentes etapas educativas.
- Detectar, al inicio de la escolarización las condiciones personales y sociales que facilitan y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar.
- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, de los centros que le correspondan y el informe psicopedagógico, tanto para dictamen de escolarización, cuanto para propuestas de adaptaciones curriculares individuales significativas o cualquier otra de las situaciones demandadas que sean preceptivas.
- Atender de manera individualizada al alumnado, atender la diversidad y colaborar con los tutores y maestros o maestras de educación especial (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) en la detección y seguimiento de las dificultades de aprendizaje y en la formación del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Asesorar en la organización de la Orientación Educativa y en la definición de criterios y procedimientos para atender al alumnado con NEE.
- Asesorar a las familias y participar en el desarrollo de programas formativos para padres y madres.
- Asesorar a los equipos docentes y equipos directivos en todas las actividades relacionadas con las funciones descritas.
- Elaborar y difundir materiales psicopedagógicos y experiencias de asesoramiento útiles para el profesorado o los propios equipos.

Cuadro 38. Funciones del especialista en Audición y Lenguaje en un EOEP

- Realizar la evaluación de las necesidades educativas especiales logopédicas.
- Establecer las pautas de intervención apropiadas para el alumnado que presenta problemas logopédicos.
- Colaborar con el profesor de Psicología y Pedagogía en la elaboración y desarrollo de programas de atención al alumnado que presenta trastornos del habla y del lenguaje: establecimiento de sesiones adecuadas para cada caso, coordinación de horarios con el especialista de pedagogía terapéutica, en su caso, etc.
- Asesorar a las familias respecto al tratamiento indirecto más adecuado para sus hijos, pautas de intervención en casa o conductas a evitar.
- Realizar intervenciones directas de apoyo logopédico.
- Establecer relaciones de coordinación con otros profesionales del sector que trabajan con el alumnado, para unificar criterios de intervención.
- Colaborar con los tutores, si fuera necesario, en la elaboración de adaptaciones curriculares.
- Asesorar al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento.

Cuadro 39. Funciones del Trabajador Social en un EOEP

- Conocer las características del entorno, identificando los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales de la zona.
- Realizar labores de coordinación para el mejor aprovechamiento de los recursos.
- Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a las familias.
- Canalizar las demandas de evaluación psicopedagógica y colaborar en ellas a través del análisis del contexto familiar y social.
- Apoyar las acciones concretas de carácter social y familiar vinculadas a la puesta en práctica de los proyectos curriculares.
- Atender al alumnado que se encuentra en situación de desventaja social, gestionando los recursos y apoyos que fueran necesarios para mejorar su situación deficitaria.

Por último sólo nos resta decir que, en orden a mejorar la calidad educativa, de la acción tutorial, los departamentos de orientación y los equipos psicopedagógicos escolares, consideramos necesario tener presentes las siguientes consideraciones:

- Necesaria coordinación de todos los profesionales implicados en la atención al alumnado, sus familiares o representantes legales.
- Formación y continuo reciclaje de los profesionales implicados.
- Intervención psicopedagógica desde el inicio de la escolarización.
- Utilización de metodologías diversas concebidas para atender la diversidad en las aulas.
- Concordancia entre las adaptaciones curriculares individuales, las programaciones de aula que sigue el resto del alumnado y el proyecto de centro.
- Eliminación de barreras arquitectónicas.
- Eliminación de barreras psico-sociológicas.
- Educación en valores.

Capítulo 6

Áreas de intervención psicopedagógica

Los derechos humanos son indivisibles. La humanidad los necesita a todos. La libertad sin justicia social no sirve, y la justicia social no tiene sentido en ausencia de las libertades individuales. Para un individuo se requieren los derechos humanos en su totalidad.

Shirin Ebadi
Premio Nobel de la Paz, 2003

INTRODUCCIÓN

De la misma manera que los derechos humanos se reclaman unos a otros y se precisa tenerlos en cuenta a todos para el desarrollo pleno de la humanidad, también el profesional de la orientación debe tener presentes todas las áreas de intervención para que su trabajo sea completo. Si queremos atender de manera adecuada al alumnado no podemos centrarnos sólo en un área (por ejemplo la del aprendizaje), descuidando las demás (por ejemplo, la del desarrollo humano, o la de la orientación profesional). Al sujeto hay que atenderle en su globalidad, concibiéndolo como un ser integral.

Se denominan áreas a las grandes temáticas de conocimiento que habitualmente se distinguen en nuestra disciplina y que muchos autores clasifican de la siguiente manera: área de la orientación escolar, área de la orientación profesional y área de la orientación personal (Repetto, 2002: 156). Desde la LOGSE hasta nuestros días un concepto ha surgido con fuerza: el de atención a la diversidad. Ha sido tal su desarrollo que algunos autores la señalan como un área más (Bisquerra, 1998). Personalmente no me parece correcto denominarla «área» en el mismo orden en que reseñamos las anteriores. Más bien lo considero una cuestión importante que ha de impregnar todas las áreas. Es decir, tendremos en cuenta la diversidad tanto cuando atendamos el desarrollo académico, como cuando orientemos el desarrollo profesional y cuando asesoremos acerca del desarrollo personal. De ahí que, en nuestra exposición, tratemos la atención a la diversidad como un punto aparte.

1. ÁREA: LA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO ACADÉMICO

Se suele calificar la orientación escolar como «orientación para el desarrollo académico», «los procesos de enseñanza-aprendizaje», «la excelencia académica», «los logros académicos» o «la mejora del aprendizaje».

Se trata de una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica, que genera el mayor número de consultas y peticiones de intervención, tanto en Educación Infantil como en Primaria y Secundaria. Estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas. Incluye temas relacionados con los hábitos y las técnicas de estudio, las habilidades y las estrategias de aprendizaje, de aprender a aprender, las dificultades de aprendizaje en materias instrumentales: lectura, escritura y cálculo...

Según Comellas (1998), la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje precisa un análisis de base debido a los cambios que se están produciendo en la sociedad actual.

Es necesario tender a la consecución de unos objetivos formativos para toda la población. La autora establece los siguientes objetivos en el campo de la enseñanza obligatoria y en el ámbito social general:

Cuadro 40. Aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza obligatoria

Aspectos	Infantil	Primaria	Secundaria
Aprendizajes conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> . Conocimiento y comprensión del entorno inmediato de forma clara. . Comprensión del funcionamiento social vinculado a su experiencia. . Adquisición de conocimientos funcionales que den respuesta a las situaciones en que se desarrolla su experiencia y vida. 	<ul style="list-style-type: none"> . Aprendizaje lecto-escrito. . Aprendizaje de las cuatro reglas aritméticas vinculadas a los procesos que representan. . Mejora en el conocimiento del entorno, con informaciones funcionales, operativas y significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Conceptualización de los aspectos básicos de su entorno, teniendo presente que, por los avances tecnológicos, puede tener una visión global del mundo. . Dominio de los aspectos funcionales que le posibiliten ser competente en su vida cotidiana.
Aprendizajes procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> . Adquisición de los procedimientos básicos que posibilitan su madurez en todos los campos. . Conciencia de la necesidad de explicitar cómo se organiza la información. . Procedimientos comunicativos fundamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos de organización de la información que se reciba. . Procesos de comprensión y expresión de ideas. . Proceso de elaboración de soluciones ante situaciones planteadas desde cualquier campo o situación. 	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos elaborados de planteamiento, relación de datos, elaboración de estrategias y ejecución. . Procesos elaborados de comunicación eficaz. . Estructuración, interrelación de aprendizajes y aplicación de los mismos a diferentes situaciones.
Aprendizajes actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> . Interés por el mundo circundante, para conocerlo y comprender su funcionamiento. . Interés por aprender. Comprensión de los aspectos positivos del aprendizaje. . Interés por crecer, ser autónomo y poder resolver las situaciones y necesidades por sí mismo. . Interés por ser competente ante las propias necesidades y las del grupo o entorno en el que está implicado. . Interés y capacidad de actuar positivamente y con esfuerzo para encontrar soluciones diversas. 		

Fuente: Comellas, 1998

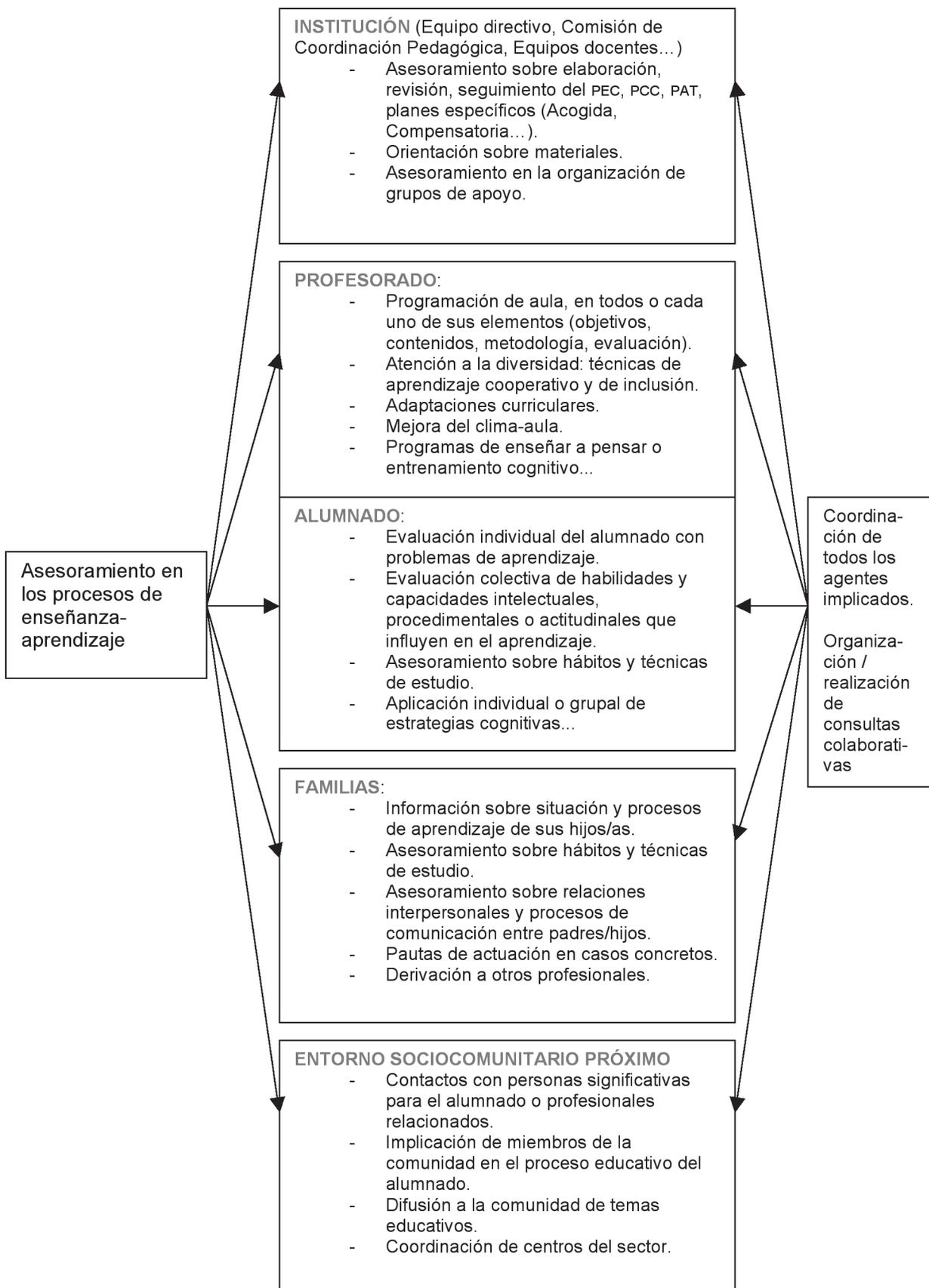
Cuadro 41. Aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales del ámbito social general

Aspectos	Escolar	Específico/Profesional Laboral	Genérico Personal
Aprendizajes conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> . Conceptos en el marco de las materias culturales. . Conocimientos generales y específicos vinculados en campos de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> . Conocimientos técnicos de la propia profesión y de otras profesiones de campos próximos. . Desarrollo de habilidades positivas para el desempeño profesional. . Ampliación de formación colateral a la propia profesión. . Capacitación para una mejor ejecución. 	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo de habilidades personales. . Dominio de habilidades que permiten realizarse en tiempo de ocio. . Desarrollo y mantenimiento de habilidades que permiten evitar el envejecimiento.
Aprendizajes procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos de relación de informaciones. . Procesos de estructuración mental y de organización de datos y procesos de comunicación elaborados que permiten la expresión de ideas, sentimientos, conceptos... 	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos de ejecución propios de tareas tipo. . Procesos de mejora de la producción o rendimiento personal y colectivo. . Procesos de intercambio de experiencias y cooperación en la mejora del campo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos personales de comunicación. . Procesos de globalización de las propias habilidades. . Procesos de socialización y cooperación social y personal. . Procesos de mejora de la calidad de vida.
Aprendizajes actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> . Interés por no desvincularse del mundo circundante y los cambios que se efectúen. . Interés por ampliar los conceptos en el marco de las materias culturales y profesionales. . Interés por conocer los aspectos más científicos de la humanidad. Interés por el desarrollo del pensamiento y de las habilidades generales y específicas de la profesión. 		

Fuente: Comellas, 1998

Para que la intervención del especialista en Psicología y Pedagogía tenga posibilidades de éxito, es necesario que su actuación revierta en todos los elementos que componen el sistema educativo. La mejora de la calidad de la educación pasa por considerar a toda la comunidad educativa en su conjunto. A este respecto, añadimos un gráfico que sintetiza las tareas del orientador:

Cuadro 42. Intervención del orientador en los procesos de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Sanchiz, 2007. Cuadro de elaboración propia

1.1. Asesoramiento sobre estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas, según Basil y Coll (1990: 63) son:

habilidades intelectuales de orden superior, esenciales para la resolución de problemas nuevos y que Gagné considera como una categoría aparte de capacidad humana porque presenta características muy particulares. Gobiernan el comportamiento del sujeto que aprende; son capacidades internamente organizadas que sirven para guiar i dirigir la atención, la codificación, el almacenamiento, la recuperación y la transferencia. Aprender una regla es una habilidad intelectual; aprender a aprender reglas es una estrategia cognitiva.

Monereo (1990: 4) entiende las estrategias cognitivas como los «comportamientos planificados» que ayudan a seleccionar y organizar mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con la finalidad de resolver situaciones problemáticas de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje que, según Monereo cabe trabajar pueden clasificarse en: microestrategias y macroestrategias. En el siguiente cuadro, se recoge una síntesis de éstas:

Cuadro 43. Estrategias de aprendizaje

Microestrategias (Mediadores específicos y poco transferibles)	Macroestrategias (Mediadores generales y altamente transferibles)
<p>1. De Repetición (facilitan aprendizajes asociativos)</p> <p>Copia Replicación Recitado</p>	<p>1. De Organización (facilitan el conocimiento de las características de la tarea)</p> <p>Estructura Información Dificultad Variables</p>
<p>2. De Elaboración (facilitan aprendizajes comprensivos)</p> <p>Control entorno Registro Análisis Síntesis Memorización Demostración</p>	<p>2. De Regulación (facilitan el conocimiento de los mecanismos de aprendizaje)</p> <p>Planificación Monitorización Evaluación</p>
	<p>3. Afectivo/motivacionales (facilitan el conocimiento de mecanismos afectivo/emocionales)</p> <p>Automotivación Autocontrol Preferencias de enseñanza/aprendizaje</p>

Fuente: Monereo, 1990

Según Bisquerra (1996: 102) algunas de las habilidades esenciales que se han de trabajar son las que se recogen en la lista siguiente:

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

A. Habilidades cognitivas

1. Habilidades de comunicación

1.1. De recepción

Leer

Escuchar

1.2. De expresión

Oral

Escrita

1.3. De procesamiento de la información

Comprensión

Metacognición

Almacenamiento

Ampliación

Recuerdo

Aplicación

2. Habilidades de manejo de la documentación

2.1. Localización de la información

2.2. Selección de la información

2.3. Uso de la información

B. Habilidades conductuales

1. Habilidades para la planificación del estudio

2. Habilidades de control del ambiente

2.1. Habilidades de concentración y reducción de la ansiedad

2.2. Habilidades de control del ambiente

2.3. Habilidades para el control del progreso

C. Dinámica personal del estudio

1. Desarrollo de la motivación para el estudio

2. Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo

3. Desarrollo de los valores del estudio

D. Cambio del contexto institucional

1. Adecuación de la planificación de la docencia

2. Adecuación de los materiales de estudio

3. Adecuación de la acción familiar

DESARROLLO DE LAS TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL

A. Planificación

Planes y horarios

Distribución del horario

Períodos de descanso

Sesión de estudio

B. Lectura

Velocidad y comprensión

Vocabulario

Rendimiento lector

C. Toma de apuntes

- Actitud positiva hacia la clase
- Apuntes durante la clase
- Reelaboración de apuntes

D. Trabajos

- Ventajas de los trabajos
- Tipos de trabajo
- Elaboración de trabajos
- Trabajos escritos
- Trabajos orales
- Resúmenes
- Esquemas

E. Exámenes

- Preparación de exámenes
- Control del estrés
- Repasos
- Técnicas de examen
- Devolución de los exámenes

F. Métodos de estudio

- El propio método
- Métodos estandarizados
- Diseño del método ideal

Por lo que respecta al alumnado suele ser el tutor quien va enseñando las destrezas requeridas para llevar a cabo el estudio de manera exitosa. En ocasiones es preciso que esta labor la realice el orientador, de forma puntual. También resulta provechoso asesorar a las familias respecto a los temas aquí señalados, ya que, una parte importante del tiempo que los estudiantes dedican al trabajo escolar se desarrolla en casa, si bien se está extendiendo cada vez más, por cuestiones de organización social, la asistencia de los niños a centros de repaso, ludotecas, academias, etc., donde llevan a cabo el estudio o la realización de los deberes.

Con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales es muy importante la labor que realiza el profesor o profesora de Pedagogía Terapéutica del centro, quien les enseña a leer de forma comprensiva, a detectar las ideas principales, las secundarias, a hacer resúmenes o esquemas... trabajando con ellos de manera individualizada (bien en la misma aula ordinaria o bien en el aula específica de educación especial) y, en ocasiones, fuera del centro, profesionales especializados que trabajan en el seno de alguna asociación relacionada con la necesidad especial o discapacidad que pudiera presentar el estudiante.

1.1.1. Programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas

La extensión y pretensiones de este capítulo no nos permiten desarrollar en profundidad cada uno de estos programas, pero consideramos relevante citarlos por ser uno de los mejores recursos o instrumentos que el orientador puede poner a disposición del alumnado o del profesorado en aras a mejorar el rendimiento cognitivo de los estudiantes.

Programas que entrenan en operaciones cognitivas básicas:

PEI: Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein y cols. (1980).

PI: Proyecto de Inteligencia Harvard (Universidad de Harvard, 1983).

FN: Filosofía para Niños de Lipman (1974, 1988).

Programas que facilitan el acceso al pensamiento formal:

ADAPT: Desarrollo del pensamiento abstracto (Campbell y col., 1974).

DOORS: Desarrollo de las habilidades de razonamiento de nivel operatorio formal (Schermerhorn y cols., 1982).

SOAR: Fortalecer el razonamiento analítico (Carmichael y cols., 1980).

DORIS: Desarrollo del razonamiento científico (Carlson y cols., 1980).

Programas que enseñan principios heurísticos para solucionar problemas:

POPS: Patrones de solución de problemas (Rubinstein, 1975, 1980).

SHIMPS: Heurísticos para resolver problemas matemáticos (Shoenfeld, 1980).

APIT: Curso práctico sobre pensamiento (Weeler y Dember, 1979).

CSP: Comprensión y Solución de Problemas (Whimbey y Lochhead, 1979).

Programas que entrenan en la adquisición de conocimientos a partir de textos:

JAK: Enseñanza de estrategias de aprendizaje a través del análisis de la estructura de los textos (Katims y col., 1981).

TRICA: Enseñar a leer en áreas de contenido específico (Herber, 1970, 1978).

LSTP: Entrenamiento en estrategias de aprendizaje (Underwood, 1982).

TCIS: Enseñanza de estrategias de aprendizaje independientes del contenido (Dansereau y col., 1979).

Programas para enseñar a pensar a través de la composición escrita:

CCC: Confronta, construye y completa (Easterling y Pasanen, 1979).

LRWB: El pequeño libro rojo de la escritura (Scardamalia, Bereiter y Fillion, 1979).

RDCH: Retórica: descubrimiento y cambio (Young, Becker y Pike, 1970).

TUD: Enseñanza del universo del discurso (Moffet y Wagner, 1976).

Programas para enseñar a pensar sobre el pensamiento:

Proyecto de inteligencia para niños (Lipman, 1988).

Programas de Técnicas de Estudio (Álvarez, 1988).

1.2. Asesoramiento ante las dificultades de aprendizaje

En el área de orientación educativa queremos destacar las dificultades de aprendizaje (DA) por ser una de las cuestiones que mayores demandas de asesoramiento originan al psicopedagogo/a.

Definir las DA no es tarea fácil (Moraza y del Campo, 2002), dada la diversidad de dificultades que se engloban dentro de término. La primera definición oficial la propuso S. Kirk (el creador del Test Illinois de habilidades psicolingüísticas, más conocido como ITPA) (1962):

Una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un handicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales.

Con el paso del tiempo fueron surgiendo investigaciones rigurosas y se fue precisando el término. En 1988 representantes de las ocho organizaciones sociales y educativas relacionadas con las DA, en Norteamérica, elabora la siguiente definición (National Comitee on Learning Disabilities, 1998):

Dificultades de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada, o insuficiente) no son el resultado de esas condiciones o influencias.

El término, como vemos, hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento matemático... Tales desórdenes son debidos a una disfunción del sistema nervioso y pueden darse en cualquier momento de la vida.

El manual diagnóstico DSM-IV-TR define las dificultades o trastornos de aprendizaje de la siguiente manera:

Se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. Para establecer que una discrepancia es significativa pueden utilizarse distintos recursos estadísticos. Suele definirse como sustancialmente inferior una discrepancia de más de 2 desviaciones típicas entre rendimiento y CI. (DSM-IV-TR)

Son varias las dificultades de aprendizaje que podemos encontrar. No obstante, las más habituales en los centros educativos son las relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo:

- Trastorno de la lectura
- Trastorno de la escritura
- Trastorno del cálculo

Explicaremos brevemente cada una, indicando, en cada caso, qué se entiende por ellas, cuáles son los criterios diagnósticos, qué características presentan y qué recomendaciones cabe tener presentes para una adecuada intervención educativa.

1.2.1. Trastorno de la lectura

* *Definición:* Es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación. (M.Thomson, 1992).

Los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-IV-TR para determinar los trastornos de lectura o dislexia son:

El rendimiento en lectura, medido mediante pruebas de precisión o comprensión normalizadas y administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.

La alteración del anterior criterio interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura.

Si hay un déficit sensorial, las dificultades para la lectura exceden de las habitualmente asociadas a él.

Características Básicas (Thompson, 1992):

1. Confusión de direcciones (izquierda/derecha)
2. Escritura y deletreos deteriorados
3. Problemas para diferenciar los nombres de los dedos
4. Deficiencias de percepción visual
5. Anomalías en la dominancia cerebral y manual
6. Fragilidad en el almacenamiento de contenidos en la memoria
7. Incidentes perinatales o maternos
8. Disfunciones motoras
9. Demoras en la maduración
10. Desarrollo tardío del habla
11. Disfunciones neurológicas
12. Incapacidad familiar hereditaria (factores genéticos)
13. Diferencias en cuanto a la incidencia en ambos sexos
14. Rechazo en el lenguaje.

Básicamente podemos agrupar los distintos tipos de dislexia en dos grandes grupos:

Dislexia con alteraciones fundamentalmente viso-espaciales y motrices, cuyas características serían: escritura en espejo, confusiones e inversiones al escribir, torpeza motriz, disgrafías.

Dislexia con alteraciones fundamentalmente verbales y de ritmo, que se caracterizaría por trastornos del lenguaje: dislalias, inversiones, pobreza de expresión, poca fluidez verbal, comprensión baja de las reglas sintácticas, dificultad para redactar y para relatar oralmente...

Intervención educativa:

1. Actividades para el desarrollo de la comprensión del sentido y naturaleza del sistema de escritura.

- a) Actividades para la diferenciación entre escritura y dibujos.
- b) Actividades para trabajar las propiedades formales de lo escrito: se trata de actividades orientadas a la reflexión sobre la variedad de las grafías, sus combinaciones, la cuestión de la cantidad de caracteres en la escritura, etc.
- c) Actividades con nombres propios.
- d) Actividades con nombres comunes.

2. Actividades para la formación de un vocabulario oral y visual. La lectura y la escritura.

- a) Actividades para la ampliación y organización del léxico
 - a.1. Actividades para adquirir nuevos vocablos.
 - a.2. Actividades de organización léxica.
 - a.3. Actividades para favorecer rapidez de acceso al léxico
 - a.4. Juegos de lenguaje oral.
- b) Actividades para la formación de un léxico visual.

- b.1. Mural de nombres.
- b.2. Mural de las palabras.
- b.3. Calendario.
- b.4. Cuentos sonoros.
- b.5. Clasificación de palabras.
- b.6. Adivina cuál es

c) Actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica.

Las actividades con palabras escritas que se han mencionado en el apartado anterior son uno de los recursos más importantes para el desarrollo de la conciencia fonológica a nivel léxico. Pero conviene reforzar este aprendizaje mediante actividades específicamente orientadas a ello de las que se pueden encontrar ejemplos en:

- c.1. Programa de Ingvar Lundberg y otros (1999).
- c.2. Programa de Calero, Maldonado y Sebastián (1991).
- c.3. Programa de Sánchez, E. (1993).
- c.4. Programa / Modelo de Baumann (1990).
- c.5. Programa de Huerta y Matamala (1995)

Todas estas actividades se trabajarían dentro de las cinco fases descritas por Cuetos (1994):

Enseñanza de palabras comunes por el método global para que el alumno comprenda el valor del lenguaje escrito.

Enseñanza de las reglas grafema-morfema siguiendo la siguiente secuencia: vocales, consonantes invariantes frecuentes (p, m...), consonantes invariantes poco frecuentes (j, ñ...), consonantes dependientes del contexto frecuentes (c, r), consonantes dependientes del contexto poco frecuentes (g, gu-), grafemas compuestos (br, cl...). En todos los casos se trabajarán los sonidos de las letras, no sus nombres.

Ejercicios de reconocimiento directo de las palabras más comunes.

Enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico: signos de puntuación, interrogaciones, exclamaciones, etc.

Actividades centradas en mejorar la comprensión lectora, que debe continuar durante varios años con diferentes grados de dificultad.

1.2.2. Trastorno de la escritura

Definición: La disgrafía es definida por Portellano (2001) como «un trastorno de la escritura que afecta a la forma y al significado de la letra y es de tipo funcional». Con el auge cobrado por el modelo cognitivo, la escritura, y sus dificultades están recibiendo cada vez una mayor atención con referencia a los procesos mentales y a las estrategias que son necesarias para la producción de textos.

Según Ajuriaguerra (1984), un niño es disgráfico «cuando la calidad de su escritura es deficiente, no habiendo ningún déficit neurológico o intelectual que explique esta deficiencia».

El manual DSM-IV-TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) de la APA (2000) indica que, generalmente, se observa una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para componer textos escritos, lo que se manifiesta por errores gramaticales o de puntuación en la elaboración de frases, una organización pobre de los párrafos, errores múltiples de ortografía y una grafía excesivamente deficitaria. En general este diagnóstico no se formula si sólo existen errores de ortografía o una mala caligrafía, en ausencia de otras anomalías de la expresión escrita. En comparación con otros trastornos del aprendizaje, se sabe relativamente

poco acerca de los trastornos de la expresión escrita y de su tratamiento, particularmente cuando aparecen en ausencia de trastorno de la lectura. Con la excepción de la ortografía, en esta área las pruebas normalizadas están menos desarrolladas que las de lectura o de capacidad matemática, por lo que la evaluación de anomalías en las habilidades para la escritura puede requerir la comparación de distintas muestras de tareas escolares escritas del sujeto con el rendimiento esperado en función de su edad y coeficiente intelectual. Éste es especialmente el caso de niños situados en los primeros cursos de enseñanza básica. Para establecer la presencia y amplitud de este trastorno, pueden precisarse tareas en las que el niño deba copiar, escribir al dictado y escribir espontáneamente.

Según Tapia (1990) llamamos disgráfico «al que confunde, omite, une y/o invierte sílabas o letras de forma incorrecta».

Investigaciones recientes señalan que las dificultades en la escritura suelen asociarse a otras alteraciones que afectan a diferentes ámbitos o niveles de la competencia curricular o del comportamiento del niño, tales como los de la lectura, los del lenguaje expresivo y receptivo, las discalculias, la psicomotricidad y los trastornos comportamentales.

El concepto de disgrafía se mueve dentro de dos contextos:

- a. Contexto *neurológico* en relación con las afasias. En este apartado se incluyen las agrafias que son una manifestación de las afasias e implican anomalías del grafismo.
- b. Enfoque *funcional*, son los trastornos de la escritura que surgen en los niños y que no responden a lesiones cerebrales o a problemas sensoriales, sino a trastornos funcionales.

El modelo clásico o madurativo ha hecho especial hincapié en los aspectos grafomotrices, mientras que el modelo cognitivo le ha concedido una menor importancia y ha centrado su análisis en la carencia de las estrategias y procesos mentales que son necesarios para la composición escrita.

Los *criterios diagnósticos* del DSM-IV-TR, son:

- A. Las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente (o evaluaciones funcionales de las habilidades para escribir), se sitúan sustancialmente por debajo de las esperadas dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia evaluada y la escolaridad propia de su edad.
- B. El trastorno del criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren la realización de textos escritos (p. ej., escribir frases gramaticalmente correctas y párrafos organizados).
- C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad para escribir exceden de las asociadas habitualmente a él.

El diagnóstico de la disgrafía se engloba en tres apartados:

Diagnóstico global:

- La historia clínica: los padres del niño nos suministran los datos más relevantes del desarrollo desde el embarazo hasta el momento de la consulta (datos madurativos, datos sobre la conducta y el entorno afectivo, datos relativos a la escolaridad, antecedentes familiares).
- Estudio de las funciones neurológicas y pedagógicas: se utilizan el WPPSI (Wechsler para niños de Educación Infantil) y WISC-R (Wechsler para niños entre seis y catorce años). En general los niños con problemas disgráficos tienden a presentar «dientes de sierra» en los distintos

puntajes de la prueba de Wechsler. Otras pruebas, que ayudan a completar el diagnóstico son: las escalas de Raven, la prueba de desarrollo de Florence Goodenough de la figura humana, la prueba de Terman-Merrill. *Dominancia lateral*, dominancia manual con pruebas monoculares y binoculares, dominancia podálica con las pruebas del Tejo y de dar a una pelota. *Organización perceptiva*, con el test gúestáltico visomotor de Lauretta Bender, el test de Santucci, la prueba de la figura completa de Rey, el test de retención de Benton, etc. *Madurez pedagógica*, con el test ABC de Lourenço Filho, el test reversal de Edfelt. *Estructuración rítmico-temporal*, test de Mira Stambak. *Estructuración y orientación espacial*, test de Piaget. *Esquema corporal*, test de Head, la prueba de Goodenough. *Perfil psicomotor*, escala de Ozereski y otras escalas de psicomotricidad como la de Bucher y Vayer. *Nivel lector*, test de Inizan y pruebas de lectura.

- Estudio de la personalidad, se puede observar mediante la entrevista clínica o la observación de juego espontáneo, cuestionarios de personalidad como el EPQ-J de Eysenck para niños y adolescentes, pruebas proyectivas como tests de lámina ejemplos: el test de Roschard, el de la familia de Corman, etc.

Diagnóstico de la escritura:

- Estudio de la escritura, existen tres formas de evaluar la escritura de un niño: por medio de la copia, el dictado y la escritura espontánea, test TALE, con niños de 1º a 4º año escolar.
- Estudio de los factores que acompañan al grafismo, valorando la actitud gráfica o postura del cuerpo en relación a la escritura.
- Estudio de los trastornos de simbolización de los grafemas, observando la escritura del alumno.

Exploraciones complementarias:

- Exploración neurológica o neurofisiológica, esto es más frecuente en los casos en que la disgrafía va unida a trastornos perceptivos o neuromotrices que pudieran ser susceptibles de tener un trasfondo de lesión cerebral.
- Estudio del lenguaje: cuando se presentan juntos un trastorno del lenguaje y dificultades de escritura lo ideal sería compaginar ambas reeducaciones.

- Aspectos grafomotrices que pueden ser evaluados:

1. Linealidad: es la dirección izquierda-derecha que siguen las palabras.
2. Separación inter-letras: La escritura manuscrita, cursiva o enlazada no debe tener ninguna separación entre las letras ya que la ligadura enlaza cada una de ellas. Esta característica de separación anómala se puede observar en niños con problemas disgráficos.
3. Separación interpalabras: Es la separación que debe existir entre palabra y palabra.
4. Tamaño de las letras: Debe existir uniformidad en el tamaño de cada letra.
5. Inclinación de las palabras: La disposición que ocupan las letras en las palabras, puede tener una disposición vertical o grados de inclinación hacia delante o hacia atrás.
6. Enlaces: Son las ligaduras entre letra y letra.
7. Direccionalidad: Es la dirección o patrón gráfico que debe seguir el correcto trazado de la letra.
8. Prensión: Es la manera en que se coge el útil de escritura.
9. Presión: Es la fuerza con que se ejecuta el trazado. Una presión excesiva produce un cansancio muscular. En el caso contrario, cuando la presión es débil la letra tiene un trazado oscilante y trémulo.

10. Sincinesias: Las sincinesias son movimientos musculares parásitos, como sacar la lengua, hacer muecas o gestos. Inciden negativamente en la escritura.
11. Posición del papel o cuaderno de escritura: Una cierta inclinación del papel es adecuada para una buena calidad gráfica.
12. Postura: La posición que adopte el cuerpo es determinante para escribir. Las posiciones forzadas o anatómicamente incorrectas del cuerpo repercuten negativamente en la escritura.
13. Fluidez: se refiere a la soltura o facilidad de deslizamiento del lápiz al escribir.

Al analizar estos parámetros en la escritura de algunos niños puede observarse que, con mucha frecuencia, son realizados correctamente en situación evaluativa. Sin embargo, en situación de trabajo ordinario persiste la «mala letra». Ello nos induce a pensar en lo importante que es la motivación del sujeto a escribir bien o mal, de acuerdo con otras variables distintas como son: la escritura excesivamente rápida, la ausencia de procesos de revisión de lo escrito o, simplemente, una llamada de atención.

En el capítulo correspondiente a la evaluación psicopedagógica se ofrece una relación bastante completa de los instrumentos que el psicopedagogo/a puede utilizar para evaluar cada uno de los aspectos que considere relevantes (inteligencia, desarrollo, estrategias de aprendizaje, lectura, escritura, ansiedad, etc).

Intervención educativa:

Tal como indican Bilbao, León y Santa Olalla (2001), los criterios generales que debe guiar el diseño de todo programa de intervención se agrupan en dos tipos de variables, personales y de contexto y, en cada una de ellas conviene tener presentes los siguientes objetivos:

Variables personales:

- Aumentar la eficacia en los procesos deficitarios
- Potenciar las habilidades que se despliegan con competencia
- Desarrollar el propio control sobre la actividad

Variables de contexto:

- Enseñanza de los objetivos de la escritura y de los pasos a seguir
- Experimentación o práctica repetida, partiendo de modelos de expertos para llegar a la realización autónoma
- Generalización del uso individual de las distintas estrategias en distintos ámbitos.

Conviene reeducar las conductas motrices de base:

- Mejorar el control postural y el equilibrio
- Mejorar la coordinación dinámica general
- Coordinación viso-manual

El tratamiento de la disgrafía desde la perspectiva grafomotriz abarca diferentes áreas:

1. Psicomotricidad global y psicomotricidad fina: La ejercitación psicomotora implica enseñar al niño cuáles son las posiciones adecuadas
 - a) Sentarse bien, apoyando la espalda en el respaldo de la silla.
 - b) No acercar mucho la cabeza a la hoja.
 - c) Acercar la silla a la mesa.
 - d) Colocar el respaldo de la silla paralelo a la mesa.
 - e) No mover el papel continuamente, porque los renglones saldrán torcidos.

- f) No poner los dedos muy separados de la punta del lápiz, si no éste baila y el niño no controla la escritura.
 - g) Si se acerca mucho los dedos a la punta del lápiz, no se ve lo que se escribe y los dedos se fatigan.
 - h) Colocar los dedos sobre el lápiz a una distancia aproximada de 2 a 3 cm. de la hoja.
 - i) Si el niño escribe con la mano derecha, puede inclinar ligeramente el papel hacia la izquierda
 - j) Si el niño escribe con la mano izquierda, puede inclinar el papel ligeramente hacia la derecha
2. Percepción. Las dificultades perceptivas (espaciales, temporales, visoperceptivas, atencionales, etc.) son causantes de muchos errores de escritura (fluidez, inclinación, orientación, etc.) se deberá trabajar la orientación rítmico temporal, atención, distinción figura-fondo, reproducción de modelos visuales.
 3. Visomotricidad. La coordinación visomotriz es fundamental para lograr una escritura satisfactoria. El objetivo de la rehabilitación visomotriz es mejorar los procesos óculomotrices que facilitarán el acto de escritura. Para la recuperación visomotriz se pueden realizar las siguientes actividades: perforación con punzón, recortado con tijera, rasgado con los dedos, ensartado, modelado con plastilina y rellenado o coloreado de modelos.
 4. Grafomotricidad. La reeducación grafomotora tiene por finalidad educar y corregir la ejecución de los movimientos básicos que intervienen en la escritura, los ejercicios de reeducación consisten en estimular los movimientos básicos de las letras (rectilíneos, ondulados), así como tener en cuenta conceptos tales como: presión, frenado, fluidez, etc.
Los ejercicios pueden ser: movimientos rectilíneos, movimientos de bucles y ondas, movimientos curvilíneos de tipo circular, grecas sobre papel pautado, completar simetría en papel pautado y repasar dibujos punteados.
 5. Grafoescritura. Este punto de la reeducación pretende mejorar la ejecución de cada una de las figuras que intervienen en la escritura, es decir de las letras del alfabeto. La ejercitación consiste en la caligrafía.
 6. Perfeccionamiento escritor. La ejercitación consiste en mejorar la fluidez escritora, corrigiendo los errores. Las actividades que se pueden realizar son: unión de letras y palabras, inclinación de letras y renglones, trabajar con cuadrículas luego realizar cualquier ejercicio de rehabilitación psicomotor. Se debe disponer de 10 minutos para la relajación.
 7. Relajación y coordinación. Se pueden realizar diversos ejercicios de respiración y relajación muscular enseñar al alumnado a practicarlos antes de comenzar tareas que resulten difíciles, o simplemente que requieran cierto nivel de atención.
Relajación global (barra de hielo, muñeco de trapo...)
Relajación segmentaria
Ejercicios de diferenciación hombro-brazo.
Ejercicios de diferenciación manos-muñeca-brazo
También es conveniente realizar ejercicios de coordinación como: Tocar las yemas de los dedos con el dedo pulgar. Primero se hace despacio y luego a mayor velocidad. También se puede hacer con los ojos cerrados. Unir los dedos de ambas manos, pulgar con pulgar, índice con índice. Primero despacio y luego a mayor velocidad. También se puede hacer con los ojos cerrados. Apretar los puños con fuerza, mantenerlos apretados, contando hasta diez y luego abrirlos.

Para la reeducación de estos problemas de aprendizaje se han diseñado métodos que han demostrado su eficacia en un gran número de niños. De entre ellos, los más conocidos son:

- El método Ajuriaguerra
- El método Portellano
- El programa de redacción de Vallés
- El programa de autocorrección de la escritura de Vallés

A) Método Ajuriaguerra

Concede gran importancia a los factores neuropsicológicos. Pretende alcanzar dos objetivos fundamentales como son el mejorar las características psicomotrices y mejorar también los aspectos tónico-posturales. El método se estructura en dos partes:

- a) Aspectos preparatorios: se trabajan especialmente la distensión general, las técnicas pictográficas y las técnicas escriptográficas.
- b) Reeducación de la escritura.

Constituida por el estudio y el aprendizaje de cada una de las letras, mediante actividades específicas de ligado, inclinación, dextrogiro, regularidad, etc.

B) Método Portellano

Este autor sintetiza los trabajos de Ajuriaguerra y Brueckner y Bond, y establece siete áreas (muy similares a las citadas anteriormente)

1. Relajación global y segmentaria.
2. Reeducación psicomotora.
3. Reeducación dígito-manual.
4. Reeducación visomotora.
5. Reeducación grafomotriz.
6. Reeducación de la letra.
7. Perfeccionamiento.

Intervención en la redacción o composición escrita.

La ayuda que se les puede proporcionar a los alumnos para aprender a redactar, debe centrarse en el proceso de planificación, elaboración y revisión del texto a través de una serie de habilidades y estrategias que forman parte de la capacidad general de producir composiciones escritas o redacciones.

C) Programa de redacción (Vallés, 1997)

1. Habilidades de formación de frases.
 - a) Ideación libre a partir de ilustraciones sencillas.
 - b) Construcción de respuestas a partir de preguntas tales como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿a dónde?, ¿para qué?...
 - c) Formación de frases empleando dos, tres, cuatro palabras dadas como artículos, pronombres, sustantivos, verbos, adjetivos, etc.
 - d) Completar frases con características según lo expresado en las ilustraciones.
 - e) Comparación de características, completando frases.
 - f) Escribir características de personas.

- g) Ordenar frases cuyas palabras están en desorden.
- h) Formar familias de tareas.
- i) Ordenar frases que componen una historieta.
- 2. La descripción.
- 3. El diálogo.
- 4. La narración.
 - a) Narración real.
 - b) Narración imaginaria.
- 5. La redacción.

D) Programa de autocorrección de la Escritura (Vallés y Vallés, 1996)

El programa está dirigido a concienciar al alumno de que el proceso de revisión de lo escrito es fundamental para la mejora de la calidad de su escritura.

Se pretende enseñarle a reflexionar sobre cómo puede mejorar sus tareas escritas a través de las estrategias que se utilizan para mejorar la calidad de su escritura. Los procedimientos de autocorrección desarrollan las capacidades metacognitivas, puesto que exige realizar revisiones parciales de sus tareas para percibir los errores y proceder a su corrección.

Pautas para la autocorrección:

Para que la autocorrección de la escritura pueda resultar eficaz, es necesario seguir unas normas o guías de reflexión que provoquen en el alumno respuestas reflexivas sobre lo que va a escribir, sobre cómo lo está haciendo y sobre lo que ha escrito.

El alumno debe responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué vas a escribir?
- b) ¿Para qué vas a escribir?
- c) ¿Cómo lo vas a escribir?
- d) Al terminar tu escrito, ¿cómo lo vas a corregir?
- e) ¿Cómo comprobarás si lo que has escrito está bien?

Las orientaciones metodológicas que se sugieren son:

1. Realizar la corrección de los textos de manera inmediata a su elaboración. No es aconsejable que medie excesivo tiempo entre la elaboración del primer borrador y su autocorrección.
2. La corrección oral es eficaz. La verbalización de los aspectos correctivos ayuda al alumno a adquirir mayor conciencia de su producción escrita.
3. Los alumnos deben acostumbrarse a elaborar borradores previos al texto final de su trabajo. En este primer borrador pueden aparecer errores, esto se tomará como algo natural. Todo ello puede corregirse en la revisión y realizar un nuevo texto.
4. La heterocorrección o corrección por parejas es también deseable, así como la corrección en pequeño grupo haciendo uso del diálogo y el intercambio de tareas escritas.
5. La autocorrección exige el uso de materiales de consulta (libro de texto, apuntes, etc.) para verificar sus hipótesis ortográficas.

El sistema de autocorrección está basado en las denominadas «marcas de corrección», que se emplean en las imprentas, pudiendo ser arbitrario y confeccionarse las propias marcas o señales que indiquen dónde y cómo se ha producido la incorrección.

1.2.3. Trastorno del cálculo

Definición. Se trata de una dificultad específica para calcular o resolver operaciones aritméticas, sin guardar relación con el nivel mental, con el método de enseñanza utilizado ni con trastornos afectivos. En definitiva sin causa orgánica que lo justifique. Los problemas más frecuentes son: confundir los números, invertirlos, escribir los números en espejo y los problemas derivados de todo esto. Los errores que se producen: operar sin tener en cuenta la posición, operar de izquierda a derecha, omitir el cero y los errores de llevada. Para del Campo (2002) «los fracasos en el aprendizaje del cálculo pueden deberse a la utilización errónea de los números o al desconocimiento de los algoritmos necesarios para llevar a cabo una operación aritmética».

Los *criterios diagnósticos* del DSM-IV-TR son:

La capacidad para el cálculo, evaluada mediante pruebas normalizadas administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de la media esperada dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.

El trastorno del criterio anterior interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo.

Si hay un déficit sensorial las dificultades para el rendimiento en cálculo exceden de las habitualmente asociadas a él.

Por lo que respecta a los *tipos de discalculia*:

Hans Berger en 1926 distingue 2 tipos de discalculia: Primaria y Secundaria. La Primaria hace referencia a un trastorno específico y exclusivo del cálculo asociado a una lesión cerebral, mientras que la Secundaria es un problema del cálculo asociado a otros trastornos del lenguaje, el razonamiento o la capacidad intelectual.

Más tarde Hécaen establece 3 tipos de discalculia: Lingüística, Anaritmética y Espacial. La primera se refiere a la dificultad para el reconocimiento de los signos numéricos y su reproducción. La segunda se refiere a una dificultad para la realización de las operaciones aritméticas, mientras que la discalculia espacial se refiere a una dificultad para ordenar los números según su estructura espacial.

Características:

- Déficit en los procesos implicados en el cálculo: no organizan el material a aprender y no utilizan estrategias de comprensión o memorización.
- Déficits atencionales: las dificultades atencionales impiden la utilización de estrategias ordenadas y jerarquizadas, seguir los pasos de un algoritmo, aspecto de máxima importancia en las actividades de cálculo.
- Déficits viso-espaciales: especialmente en lo que se refiere a diferenciación figura-fondo, discriminación y orientación espacial. Esto conlleva cometer errores en tareas como:
 - Diferenciar números similares (6 y 9)
 - Memorizar ordenadamente determinadas cantidades (se memoriza 12 en lugar de 21)
 - Alinear correctamente números para hacer operaciones.
 - Ordenar números de mayor a menor o viceversa.
 - Comprender el valor de la posición de un número y el de la coma decimal.
 - Comprender relaciones espaciales (dificultades en problemas que implican nociones de arriba/abajo o izquierda/derecha).
- Déficits en memoria y procesamiento auditivo: dificultad para mantener la información numérica en la memoria de trabajo, lo que supone reconocimiento rápido de números presentados auditiva o visualmente, dificultades para memorizar y reproducir el grafismo de cada número (lo hacen en espejo, de izquierda a derecha o con la forma invertida), dificultad para recordar hechos numéricos, incapacidad para recordar una sucesión temporal de números, dificultades

en el conteo, dificultades en la realización de cálculos mentales, problemas con el recuerdo de los distintos pasos implicados en el proceso de resolución de una tarea.

Manifestaciones (Miranda, 1989):

- Dificultades en la identificación correcta de los números
- Incapacidad para establecer correspondencias recíprocas
- Escasa habilidad para contar comprensivamente
- Dificultad en la comprensión de conjuntos
- Dificultades para adquirir las nociones de conservación del número
- Dificultades para comprender el valor de un número según su posición
- Dificultades en la comprensión del concepto de medida
- Dificultades para la lectura de la hora
- Dificultades para comprender el valor de las monedas
- Dificultades para comprender el lenguaje y los símbolos matemáticos
- Escritura ilegible de números y dificultades para escribir números en espacios pequeños.
- Dificultad para realizar cálculos mentales
- Problemas con las cuatro operaciones matemáticas básicas: suma, resta, multiplicación, división.

Intervención educativa:

- *Ejercicios de carácter general relacionados con el aprendizaje de las matemáticas* como por ejemplo ejercicios de refuerzo de las funciones adquisitivas (memoria y atención), ejercicios psicomotrices, ejercicios de simbolización, reeducación de conceptos y nociones fundamentales (todo/nada, mucho/poco, igual/más/menos, algunos/ninguno, grande/pequeño, mayor/menor...)
- *Ejercicios específicos de aprendizaje de las matemáticas* como por ejemplo ejercicios de adquisición de las nociones de base (seriación, conservación, correspondencia uno a uno, etc.), ejercicios referentes a la numeración: para facilitar la adquisición del concepto de número, para comprender el valor del número según su ubicación, para favorecer la adquisición y consolidación de la conservación; ejercicios referentes a las operaciones, ejercicios referentes a la solución de problemas y ejercicios de iniciación a la geometría.

2. ÁREA: LA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO PERSONAL

En ocasiones esta área se ha denominado «orientación para la prevención y el desarrollo humano», «para el desarrollo personal y social» o «para el desarrollo personal».

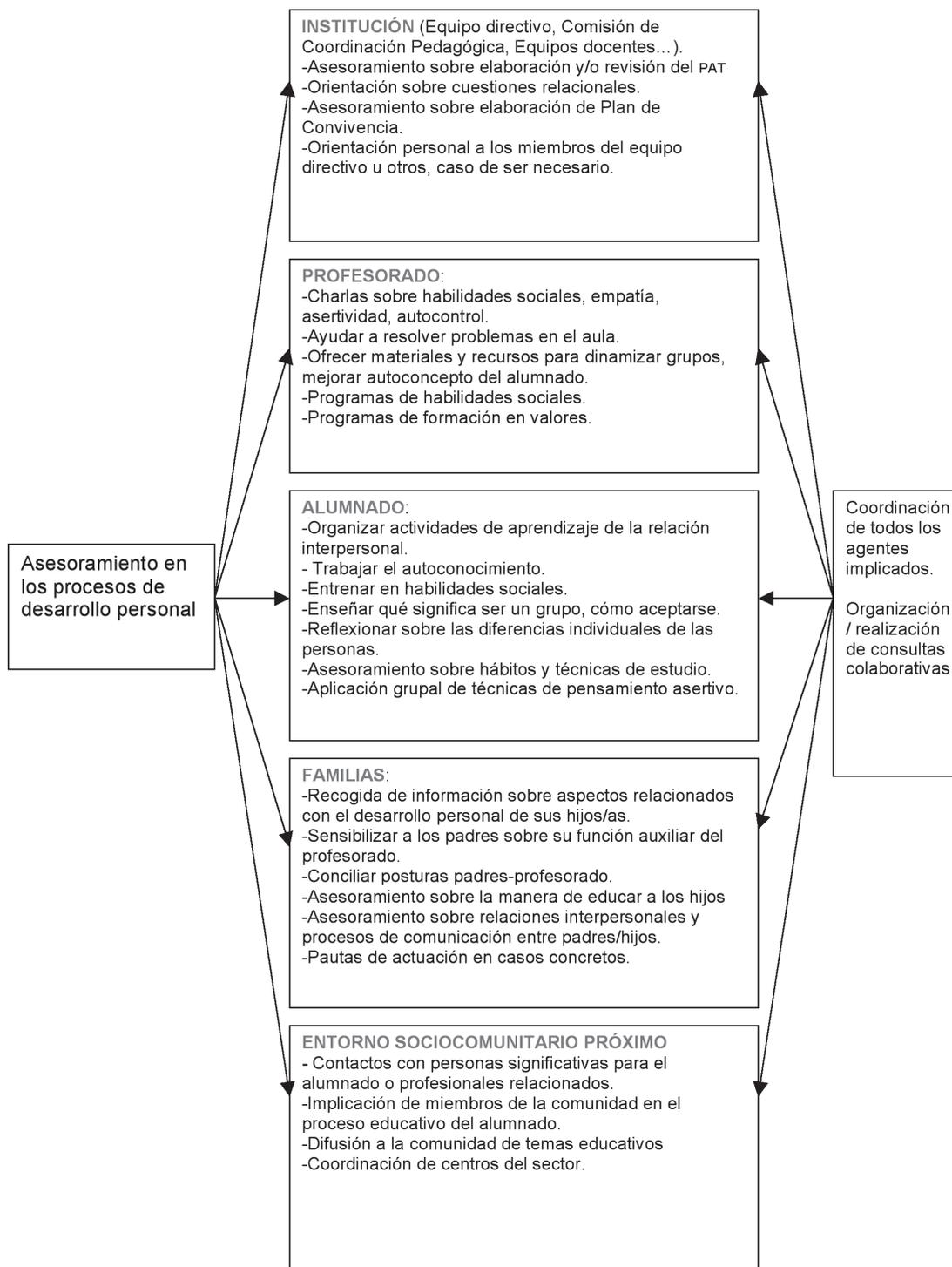
El desarrollo se puede definir como un proceso que introduce cambios importantes, con carácter estable, y que no se debe a factores estrictamente madurativos. El desarrollo incluye crecimiento, maduración y aprendizaje.

La orientación para el desarrollo (developmental counseling) surge durante los años sesenta y se difunde a lo largo de los setenta. El «desarrollo personal» es el fin de la orientación y de la educación, ya que ambas persiguen la madurez del sujeto, su optimización, el despliegue de todas sus capacidades y potencialidades, junto al autoconocimiento y al desarrollo de un autoconcepto positivo.

A finales del siglo xx, tal como indicábamos en el capítulo 1, se constata la necesidad de trabajar los aspectos preventivos, como camino ideal para combatir determinados problemas

sociales (SIDA, embarazos no deseados, conflictos en las aulas, etc.). Se insiste en que la orientación debe centrarse más en la prevención y el desarrollo y no tanto en los aspectos correctivos como se había hecho hasta esos momentos, si bien en ocasiones no cabe más intervención que la correctiva. De esta forma surgen una serie de propuestas encaminadas al desarrollo de habilidades de vida y de competencias, en el alumnado, que les permitan una participación más activa en el mundo en que viven. Tal como indican Escámez, Ortega y Martínez (2005) el mensaje del Consejo de Europa a los Ministros de Educación Superior (Bergen, 2005) señala como uno de los principales objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior la «preparación para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática» (citado por Traver y García, 2006).

Cuadro 44. Intervención del orientador en los procesos de desarrollo personal



Fuente: Sánchiz, 2007

2.1. Habilidades para la vida (*life skills*)

El término *life skills* (que se suele traducir al castellano como «habilidades para la vida»), surgió con la pretensión de introducir en el currículum escolar aquellos elementos necesarios al alumnado para tomar decisiones, hacer frente a los riesgos o situaciones problemáticas que pueden encontrarse en la vida, a la vez que pretendía el desarrollo del potencial humano y el disfrute de una vida social e individual exitosa, tal como recogen el Ministerio de la Educación y de la Investigación noruega, el BIE y la UNESCO en un documento conjunto titulado: «Calidad de la educación y competencias para la vida». En la actualidad se entiende por *life skills* las competencias o capacidades necesarias para enfrentarse con éxito a contextos y problemas de la vida cotidiana, privada, social y profesional, así como a situaciones excepcionales.

Definido en forma amplia, el enfoque de habilidades para la vida desarrolla destrezas para permitir que los sujetos adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Desde la Organización Panamericana de la Salud, Mangrulkar, Whitman y Posner (2001: 4) identifican las «habilidades para la vida» como:

- 1) Habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía).
- 2) Habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación).
- 3) Habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control).

La Organización Mundial de la Salud define las habilidades para la vida como «aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria». En este sentido, promueve los programas escolares de enseñanza de habilidades para la vida para que los jóvenes adquieran la capacidad de elegir modos de vida saludables y un óptimo bienestar físico, social y psicológico. Según la cultura, se hace hincapié en diferentes habilidades específicas. La OMS estima que las siguientes habilidades para la vida son indispensables (Mantilla, 1993):

La capacidad de tomar decisiones ayuda a los estudiantes a evaluar sus posibilidades y a considerar cuidadosamente las diferentes consecuencias de sus elecciones.

La capacidad de resolver problemas ayuda a los estudiantes a buscar soluciones constructivas a sus problemas. Esta habilidad puede reducir mucho la ansiedad.

La capacidad de pensar en forma creativa es indispensable para tomar decisiones y resolver problemas. Permite que los estudiantes exploren todas las alternativas posibles y sus consecuencias. Ayuda a los estudiantes a ver más allá de su experiencia personal.

La capacidad de pensar en forma crítica ayuda a los estudiantes a analizar objetivamente la información disponible junto con sus propias experiencias. Esa capacidad permite que los estudiantes reconozcan los factores que influyen en su comportamiento, como los valores sociales, la influencia de los compañeros y la influencia de los medios de comunicación masiva.

La capacidad de comunicarse con eficacia ayuda a los estudiantes a comunicar a los otros, verbalmente o de otra forma, sus sentimientos, necesidades e ideas.

La capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales ayuda a los estudiantes a interactuar de modo positivo con las personas con quienes se encuentran a diario, especialmente con los familiares.

El autoconocimiento es la capacidad que tienen los estudiantes de saber quiénes son, qué quieren o no quieren y qué les complace o disgusta. También les ayuda a reconocer las situaciones estresantes.

- *La capacidad de experimentar empatía* es la habilidad de una persona para imaginar cómo es la vida de otra persona en una situación muy diferente de la primera. Ayuda a los estudiantes a entender y aceptar la diversidad y mejora las relaciones interpersonales.
- *La capacidad de controlar las emociones* permite que los estudiantes reconozcan sus emociones y la forma en que influyen en su comportamiento. Es de particular importancia aprender a manejar las emociones difíciles como la violencia y la ira, que pueden tener consecuencias desfavorables para la salud.
- *La capacidad de manejar la tensión y el estrés* es la mera habilidad de los estudiantes de reconocer las circunstancias de la vida que les causan estrés.

Además de la OMS, destacamos también la actividad desarrollada en Estados Unidos por el Consorcio de Habilidades Indispensables para el Siglo XXI. Es una organización conformada por entidades públicas y privadas que inició actividades en el año 2002. Su objetivo es crear un modelo de aprendizaje exitoso en el que se incorporen al sistema educativo las habilidades necesarias para vivir adecuadamente en este milenio. Busca establecer un curso de acción común que atienda las demandas académicas, cívicas y económicas.

El consorcio señala seis elementos indispensables para la educación del siglo XXI, relacionados con las habilidades necesarias para la vida:

1. *Materias básicas.* Las siguientes asignaturas se identifican como pilares fundamentales de la formación académica: Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Ciencias Naturales y Sociales; Lenguas Extranjeras; Cívica y Ciudadanía; Gobierno; Economía; Artes; Historia y Geografía. El consorcio cree firmemente que el enfoque del aprendizaje en estas materias fundamentales debe ir mucho más allá de la competencia básica en ellas y que es conveniente llegar a la comprensión de estos contenidos académicos esenciales en niveles mucho más elevados.

2. *Habilidades de aprendizaje.* Estas habilidades comprenden tres categorías amplias:

Habilidades de información y comunicación

Información y alfabetismo en medios

Habilidades de comunicación

Habilidades de pensamiento y de solución de problemas

Pensamiento crítico y pensamiento sistémico

Identificación, formulación y solución de problemas

Creatividad y curiosidad intelectual

Habilidades interpersonales y de autonomía

Habilidades interpersonales y de colaboración

Autodirección o autonomía

Capacidad de rendición de cuentas y de adaptación

Responsabilidad social

3. *Herramientas para el siglo XXI.* En el mundo digital en que vivimos, los estudiantes necesitan aprender a usar las herramientas que les permitan dominar las habilidades de aprendizaje esenciales para la vida diaria y la productividad en el trabajo. Esta competencia se conoce como alfabetismo en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y pueden definirse como: «el interés, la actitud y la habilidad de las personas para utilizar eficazmente las tecnologías digitales y las herramientas de comunicación con el objeto de acceder, manejar, integrar y evaluar información; construir nuevo conocimiento; y comunicarse con otros con el propósito de ser participantes efectivos en la sociedad». Esta definición va mucho más allá de una competencia técnica estrecha y limitada, es decir de bajo nivel; debe ir acompañada de habilidades intelectuales de orden superior como pensamiento crítico y, utilización inteligente, creativa y ética de las TIC.

4. *Contexto para el siglo XXI*. Es importante que los estudiantes aprendan los contenidos académicos con ejemplos, aplicaciones y experiencias del mundo real, dentro y fuera de la institución educativa. Los estudiantes aprenden mejor cuando la educación es relevante, les interesa y tiene significado para sus vidas; de esta manera no sólo entienden mejor los contenidos sino que retienen más información. Es necesario también que las habilidades de aprendizaje se enseñen en contextos que sean válidos para el siglo XXI.
5. *Contenido para el siglo XXI*. Identifican tres áreas de contenido emergentes, que serán cruciales para tener éxito en las comunidades y en los trabajos.
 - Conciencia global
 - Alfabetismo financiero, económico y de negocios
 - Alfabetismo cívico
6. *Evaluaciones para el siglo XXI*. Los ministerios y secretarías de educación, necesitan contar con evaluaciones de alta calidad que midan el desempeño de los estudiantes en los distintos elementos que caracterizan la educación para el siglo XXI. La utilización exclusiva de pruebas estandarizadas permite medir únicamente algunas de las habilidades y conocimientos importantes que el estudiante debe aprender. Un buen balance de evaluaciones -esto es, utilizar tanto pruebas estándar de alta calidad con propósito de rendición pública de cuentas, como evaluaciones en la clase que tienen por objeto mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula- ofrece a los estudiantes una forma poderosa de dominar el contenido y las habilidades necesarias para tener éxito en el nuevo siglo.

También el Foro Mundial sobre la Educación, en el marco de acción de Dakar («La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos») señaló como uno de sus principales objetivos el siguiente: «Responder a las necesidades educativas de todos los jóvenes y de todos los adultos, garantizando un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje, de habilidades para la vida y de ciudadanía» (OEI, 1999).

En Europa, en el seno del Parlamento Europeo, se adoptó en el año 2004 un programa de trabajo denominado *Education and Training 2010*, en el cual se insiste en la necesidad de que todos los ciudadanos de los Estados miembros sean equipados con las competencias necesarias para desarrollar estrategias de aprendizaje para la vida. Para animar y facilitar la reforma educativa necesaria en nuestros días, elaboraron un informe en el que se sugiere el desarrollo de una serie de principios y referencias comunes europeas a las que se da prioridad en el llamado Marco de Capacidades Clave. Las capacidades son definidas aquí como una combinación de conocimiento, habilidades y actitudes apropiadas al contexto. Capacidades claves son las que todos los individuos necesitan para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Trabajando dichas competencias en educación primaria y secundaria, se prepararía a los jóvenes de manera adecuada para la vida adulta. Es necesario que estas competencias sean desarrolladas, mantenidas y actualizadas a lo largo de toda la vida. Se señalan *ocho competencias-clave*:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en los idiomas extranjeros.
3. Capacidad matemática y capacidades básicas en ciencia y tecnología.
4. Capacidad digital.
5. Aprender a aprender.
6. Capacidades interpersonales, interculturales y sociales y capacidad cívica.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural.

Por su parte la Unesco establece el período 2005-2014 como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible y, entre las actuaciones que propone, destacan las referidas al desarrollo de «habilidades para la vida», incardinándolas dentro del enfoque de Educación para la Salud y, más concretamente, de una educación de calidad. Las destrezas promovidas por este enfoque incluyen habilidades de pensamiento crítico y creativo, comunicación oral y escrita, colaboración y cooperación, gestión de conflictos, toma de decisiones, resolución de problemas y planificación, utilización adecuada de las TIC y una ciudadanía activa, todo ello agrupado en torno a las siguientes áreas:

- Aprender a conocer (*learning to know*)
- Aprender a ser (*learning to be*)
- Aprender a vivir juntos (*learning to live together*)
- Aprender a hacer (*learning to do*)

El enfoque de la educación basado en las habilidades para la vida es aquel que enseña una combinación esencial de destrezas. Las habilidades para la vida que una persona requerirá en un momento y contexto específicos varían enormemente dependiendo del área de actividad, el contexto social y cultural, el grupo etario, etc. y, por consiguiente, no es factible elaborar una lista definitiva de las habilidades para la vida que podrían ser necesarias en todos los casos. No obstante, se han definido ciertas habilidades cognitivas, personales e interpersonales consideradas especialmente importantes dentro de los llamados «cuatro pilares de la educación»

Aprender a conocer

- Destrezas o habilidades memorísticas
- Habilidades de concentración
- Habilidades de síntesis y de análisis de la información
- Destrezas para la toma de decisiones y resolución de problemas:
 - Destrezas para la recolección de información
 - Evaluación de futuras consecuencias para el individuo y los demás, de acciones tomadas en el presente
 - Definir soluciones alternativas a problemas
 - Destrezas analíticas relativas a la influencia que los valores y actitudes propios y de los demás tienen en la motivación.
- Destrezas de pensamiento crítico:
 - Analizar la influencia de pares y de los medios de comunicación
 - Analizar las actitudes, valores, normas sociales y creencias que pueden afectar estas influencias
 - Identificar información y fuentes de información de carácter relevante

Aprender a hacer

- Desarrollo de competencias personales
- Habilidades de trabajo en equipo, habilidades sociales o interpersonales

Aprender a ser

- Destrezas para aumentar el centro interno de control:
 - Destrezas para el fortalecimiento de la autoestima y confianza en sí mismo.
 - Destrezas de sensibilización que crean conciencia sobre los derechos, influencias, valores, actitudes, fortalezas y debilidades de la propia persona.
 - Destrezas para la formulación de metas.

- Destrezas de auto evaluación y automonitoreo
- Destrezas para controlar los sentimientos:
 - Control de la ira
 - Manejar la aflicción y la ansiedad
 - Destrezas para enfrentar pérdidas, abusos y traumas
- Destrezas para manejar estados de tensión:
 - Administración del tiempo
 - Aprender a pensar en forma positiva
 - Técnicas de relajación

Aprender a vivir juntos

- Destrezas interpersonales de comunicación:
 - Comunicación verbal y no verbal
 - Escuchar activamente
 - Expresar sentimientos; hacer y recibir comentarios (sin culpar)
- Destrezas de negociación y de rechazo:
 - Manejo de negociaciones y conflictos
 - Destrezas de asertividad
 - Destrezas de rechazo
- Empatía:
 - Habilidad para escuchar y entender las necesidades y circunstancias de otras personas y expresar dicha comprensión
- Cooperación y trabajo de equipo:
 - Expresar respeto por las contribuciones y los diferentes estilos de otras personas
 - Evaluar las habilidades propias y contribuir al grupo
- Destrezas de activismo:
 - Destrezas para persuadir e influir sobre los demás
 - Destrezas para motivar y trabajar en redes

Tal como indica Aguilar Kubli (2002):

ninguno de nosotros está exento de la imperiosa necesidad de aprender a vivir mejor, ni puede ufanarse de ser una especie de «producto terminado» que nada tiene que mejorar o aprender. Por el contrario, los déficits de habilidades de aprendizaje para la vida son enormes, la ignorancia sobre nuestro propio comportamiento es a veces alarmante y los excesos de conducta destructiva son evidentes.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que la orientación debe hacerse cargo del desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes, desde los primeros años escolares y en el marco de una educación permanente. Ello requiere la intervención directa de los tutores con su alumnado y el asesoramiento psicopedagógico por parte del profesional de Psicología y Pedagogía a: alumnado, profesorado, familias, centros educativos y a la comunidad. La implantación y desarrollo de estas habilidades es algo urgente que no puede demorarse por más tiempo.

2.1.1. Habilidades sociales

Tal como hemos visto, las habilidades sociales son parte de las habilidades para la vida. Las desarrollamos aquí, de forma particular, no sólo porque es un campo en el que pretendo especializarme, sino por el convencimiento de que en ellas se encuentra la llave para mejorar, por un lado, el crecimiento personal o individual y, por otro, el intercambio social (Sanchiz y Traver,

2006). Bajo mi punto de vista, el desarrollo de las habilidades sociales ayuda al individuo, como sujeto único, que está en crecimiento y en continuo proceso de aprendizaje, y ayuda también al grupo, porque conlleva la mejora de las relaciones interpersonales. Su desarrollo, por tanto, ayuda al sujeto en las cuatro áreas descritas: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer (en este caso, a conocerse mejor a sí mismo y a conocer mejor a los demás) y aprender a hacer.

En nuestro sistema educativo se ha puesto el acento, durante mucho tiempo, sólo en el «aprender a conocer», relacionándolo con el conocimiento de las diversas disciplinas y, tal como indica García López, R. (2006):

si la sociedad ha cambiado por la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad, la comunicación virtual, el nuevo papel de la mujer... la escuela, a la luz de los nuevos paradigmas, debe replantearse sus objetivos, los contenidos que debe transmitir y los métodos. Pero, curiosamente, esto ya se pedía en 1973 con el Informe «Aprender a Ser», y se volvió a sugerir con el Informe «La educación encierra un tesoro» en 1993. No basta con desarrollar procedimientos que nos permitan saber más y aprender mejor a aprender, ante los nuevos problemas hemos de ser capaces de responder con nuevas actitudes, propiciando y construyendo nuevas matrices de valores y orientando nuestros comportamientos individuales y colectivos hacia los otros dos grandes pilares de la educación: «aprender a ser» y «aprender a convivir juntos».

En este aprender a convivir resulta fundamental enseñar y trabajar los derechos humanos, con la finalidad de prevenir la intolerancia y la violencia. Díaz Aguado (1999: 172) señala los siguientes postulados básicos para conseguirlo:

Adaptar la intervención a las características evolutivas de la adolescencia.

Reducir condiciones de riesgo y desarrollar condiciones protectoras:

Modelos básicos, autoestima y optimismo aprendido:

Confiar en sí mismo y en los demás.

Predecir, interpretar y expresar lo que sucede.

Estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Interacción con compañeros y competencia social.

Riesgo y condiciones de riesgo en la adolescencia.

La información no basta, también hay que favorecer cambios emocionales y de comportamiento.

La enseñanza de los derechos humanos.

Favorecer una identidad basada en la tolerancia y el rechazo a la violencia.

Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia.

Desarrollar una cultura escolar contraria a la violencia.

Cambiar las creencias sociales que contribuyen a la violencia.

Si queremos conseguirlo, es preciso trabajar tres cuestiones básicas:

«La empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos.

La capacidad de resolver conflictos sociales a través de la reflexión, la comunicación y la negociación.

La comprensión de los derechos humanos universales y la capacidad para usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber (también universal) de respetarlos».

Consideramos que la formación en habilidades sociales ayuda a alcanzar dichos objetivos.

A. Evolución de las habilidades sociales y concepto

Los orígenes históricos del concepto de habilidades sociales y su desarrollo a lo largo del siglo xx se centran en dos focos, con ubicación geográfica y características diferentes (García y Gil, 1992).

Por una parte, en Norteamérica, Thorndike y otros autores, en los años veinte, realizan trabajos sobre la «inteligencia social», término referido a las capacidades necesarias para comprender a los demás y relacionarse con ellos. En la década de los treinta se llevan a cabo los primeros estudios sobre socialización infantil, incluyendo comportamientos que más tarde serán llamados «asertivos». En los años cuarenta y cincuenta Salter (1949) y Wolpe (1958), proponen métodos de aprendizaje de respuestas (denominadas conductas de autoexpresión y/o asertivas) incompatibles con respuestas desadaptadas.

Por otra parte, en Europa, el tema comienza a cobrar relevancia a partir de los años sesenta, a raíz de la aplicación en el ámbito industrial del enfoque del procesamiento de la información (tomando como analogía la relación hombre-máquina, se aplica a la relación hombre-hombre, bajo la etiqueta de «habilidad social»). Estas aportaciones junto al desarrollo de la Terapia de conducta y a la elaboración de las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1976) establecieron las bases de este enfoque.

En la tabla 1 se recogen los textos más relevantes que marcan este desarrollo histórico, a lo largo del siglo pasado.

Cuadro 45. Orígenes históricos de las habilidades sociales y evolución en el siglo xx a través de los textos

<p>Años 50-60: Bases conceptuales</p> <p>Salter (1949) Wolpe (1958) Bandura y Walters (1963)</p>	<p>Años 70: Desarrollo de procedimientos</p> <p>Lieberman <i>et al.</i> (1975) Goldstein <i>et al.</i> (1976) Alberti y Emmons (1978) Trower <i>et al.</i> (1978)</p>
<p>Años 70 - 80: Compendios y divulgación</p> <p>Bandura (1976) Alberti (1977) Bellack y Hersen (1979) Singleton <i>et al.</i> (1980) Eisler y Frederiksen (1980) Welford (1981) Argyle (1981) Goldstein (1981) Wilkinson y Canter (1982)</p>	<p>Años 80: Análisis críticos y monografías</p> <p>Becker <i>et al.</i> (1980) Ellis y Whittington (1983) Spence y Shepherd (1983) L'Abate y Milan (1985) Hargie y Marshall (1985) Hollin y Trower (1986) Spitzberg y Cupach (1989) Lieberman (1989)</p>
<p>Finales 80 y años 90: Entrenamiento</p> <p>Caballo, V. (1987) Romero, J. (1990) Michelson <i>et al.</i> (1987) Álvarez, A. <i>et al.</i> (1990) Goldstein, A. (1989) Monjas, M.I. (1997) Kelly, J. A. (1998) Vallés-Arándiga, A. (1994) (1995)</p>	

De entre las muchas *definiciones* proporcionadas en la literatura destacamos las siguientes:

«Capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás» (Combs y Slaby, 1977).

«Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente» (Kelly, 1982).

«Repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños influyen en las respuestas de otros individuos en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social... En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen *habilidades sociales* (Markle, 1984).

«La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas» (Caballo, 1986).

«Podemos definir las habilidades sociales como un conjunto de hábitos –en nuestras conductas, pero también en nuestros pensamientos y emociones– que nos permiten comunicarnos con los demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que las otras personas no nos impidan lograr nuestros objetivos» (Roca, 2005).

Como podemos observar en las definiciones anteriores, se pone de relieve el hecho de que estamos ante comportamientos que se producen en situación de interacción personal y que influyen en la respuesta del resto de individuos que interactúan con el sujeto. Cuando los resultados de la interacción son positivos, puede afirmarse que se han desarrollado las habilidades sociales.

B. Características

Las principales características de las habilidades sociales son (Michelson, 1987):

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información). Por ello, precisamos enseñarlas.
2. Incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Acercan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).
5. Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).
6. La práctica de las habilidades sociales está influenciada por las características del medio. Factores tales como la edad, el sexo, y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.

7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Así, pues, en lugar de buscar una definición única y válida del concepto, consideramos más interesante centrarnos en sus características. A modo de resumen, podríamos indicar que la «habilidad social» hace referencia e integra en su seno los siguientes componentes:

- *Comportamientos manifiestos*: implican capacidades de actuación que se ponen de manifiesto en situaciones de interacción social; tales capacidades pueden enseñarse y mejorarse a través de experiencias de aprendizaje.
- *Orientación a objetivos*: los comportamientos se orientan a la consecución de distintos objetivos o refuerzos. Por otra parte, han de estar bajo el control de los sujetos, deben tener en cuenta a los restantes interlocutores y los criterios de aceptación/adecuación del entorno o el contexto social en el que se producen.
- *Especificidad situacional*: los sujetos han de adecuar su comportamiento en función de sus objetivos y de las exigencias de la situación. Para ello es necesario poseer y utilizar un repertorio conductual variado y evitar el empleo de patrones de comportamiento rígidos o estilos uniformes. Igualmente resulta necesario que los sujetos aprendan cómo deben comportarse en las diferentes situaciones sociales.
- *Componentes de las habilidades*: comprenden tanto componentes conductuales (que implican, a su vez, elementos verbales y no verbales), como cognitivos (por ejemplo, identificar cuándo y cómo actuar, distinguir qué mensajes me doy a mí mismo, identificar cómo interpreto la realidad...) y fisiológicos.

Finalmente, en esta primera aproximación a las habilidades sociales cabe indicar que su déficit no sólo provoca problemas de interrelación con los demás, sino que se asocia a una baja autoestima y a depresión, quedando el control fuera del propio sujeto, mientras que el desarrollo de las habilidades sociales se asocia a una mayor aceptación por parte de los demás y al éxito personal en las tareas escolares e intelectuales.

Numerosas investigaciones han hallado que el éxito en las relaciones interpersonales se encuentra relacionado positivamente con aspectos generales del funcionamiento psicosocial, tales como: autoestima, bienestar, felicidad, afrontamiento de situaciones sociales conflictivas, apoyo social proporcionado por padres y compañeros ante eventos estresantes, adaptación escolar y éxito académico, desarrollo de amistades y aceptación y popularidad entre los compañeros (Garaigordobil, 2005).

Por el contrario, la evidencia ha puesto de manifiesto que las dificultades en las relaciones interpersonales (déficit de aserción, ansiedad social, ira, etc.) se encuentran relacionadas con una gran variedad de problemas. Concretamente, los adolescentes con altos niveles de ansiedad social se caracterizan por presentar: a) deterioro en su rendimiento académico debido a la escasa participación en clase, a la resistencia a presentar trabajos en público y a la tendencia a evitar preguntar al profesor impidiendo la aclaración de dudas; b) fracaso en las citas; c) evitación de las relaciones con los compañeros, lo que genera aislamiento y sentimientos de soledad; d) depresión, debida a la baja tasa de reforzamiento social; y e) déficit de habilidades sociales concomitantes que conducen a una relación disfuncional con los padres, ya que impiden la comunicación, negociación y resolución de conflictos efectivas y aumentan el riesgo de consumo de drogas y la probabilidad de presentar trastornos de la alimentación.

Por otra parte, los adolescentes cuyo patrón de interacción social se caracteriza por comportamientos agresivos, oposicionistas u hostiles hacia otras personas pueden presentar problemas más serios, tales como trastornos de conducta o conducta antisocial. Los adolescentes con estos trastornos sufren, a menudo, el rechazo de sus compañeros, tienen relaciones conflictivas con los adultos, presentan una tasa elevada de absentismo escolar, abusan del alcohol o las drogas y cometen actos delictivos (Inglés Saura, 2003)

Por lo que respecta a las relaciones con los iguales, éstas constituyen una experiencia muy gratificante para los adolescentes, siendo un factor importante para su socialización. En general, tener amigos es un buen indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de un buen ajuste psicológico posterior. A su vez, los jóvenes que no gozan de la simpatía de sus compañeros y sufren la exclusión de las interacciones del grupo pierden la oportunidad de tener experiencias de aprendizaje que les ayudarían a adquirir habilidades interpersonales y pueden ver aumentada su ansiedad social (Goldstein y otros, 1989).

C. Clasificación

Son muchas las clasificaciones que se han hecho de las habilidades sociales.

Una de las primeras clasificaciones distinguía cuatro clases de respuesta (Lazarus, 1973):

- 1) La capacidad de decir «no».
- 2) La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
- 3) La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- 4) La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones.

A principios de los ochenta, Goldstein diseñó un Programa de Aprendizaje Estructurado de Habilidades Sociales para Adolescentes, en el cual ofrecía la siguiente relación de habilidades a trabajar (Goldstein *et al.* 1980):

1. *Iniciación de habilidades sociales:*

- Atender
- Comenzar una conversación
- Mantener una conversación
- Preguntar una cuestión
- Dar las gracias
- Presentarse a sí mismo
- Presentar a otras personas
- Saludar

2. *Habilidades sociales avanzadas:*

- Pedir ayuda
- Estar en compañía
- Dar instrucciones
- Seguir instrucciones
- Discutir
- Convencer a los demás

3. *Habilidades para manejar sentimientos:*

- Conocer los sentimientos propios
- Expresar los sentimientos propios

Comprender los sentimientos de los demás
Afrontar la cólera de alguien
Expresar afecto
Manejar el miedo
Recompensarse por lo realizado

4. *Habilidades alternativas a la agresión:*

Pedir permiso
Formar algo
Ayudar a los otros
Negociar
Utilizar el control personal
Defender los derechos propios
Responder a la amenaza
Evitar pelearse con los demás
Impedir el ataque físico

5. *Habilidades para el manejo de estrés:*

Exponer una queja
Responder ante una queja
Deportividad tras el juego
Manejo de situaciones embarazosas
Ayudar a un amigo
Responder a la persuasión
Dar una negativa
Responder al fracaso
Manejo de mensajes contradictorios
Manejo de una acusación
Prepararse para una conversación difícil
Manejar la presión de grupo

6. *Habilidades de planificación:*

Decidir sobre hacer algo
Decir qué causó un problema

Todas estas habilidades pueden ser agrupadas en tres grandes categorías:

1ª) *Habilidades de pensamiento:*

- 1) Ser consciente del ciclo vital recorrido y del proyecto vital que se desea desarrollar.
- 2) Conocer los sentimientos propios.
- 3) Comprender los sentimientos de los demás.
- 4) Utilizar el control personal.
- 5) Manejar el propio pensamiento. No depender de pensamientos ajenos.
- 6) Elaborar pensamientos positivos.
- 7) Decidir sobre hacer algo.

2ª) *Habilidades de comunicación:*

- 8) Iniciar, continuar y terminar conversaciones.
- 9) Pedir favores, hacer peticiones, agradecer favores.
- 10) Realizar preguntas de forma adecuada.

- 11) Saludar y despedirse correctamente.
- 12) Presentarse a sí mismo y a otras personas.
- 13) Discutir de manera conveniente.

3ª) *Habilidades interpersonales y de autonomía:*

- 14) Decir «no».
- 15) Exponer una queja.
- 16) Afrontar la cólera de alguien, responder a las críticas.
- 17) Pedir ayuda y prestar ayuda.
- 18) Expresar sentimientos positivos y negativos de forma adecuada.
- 19) Seguir instrucciones y dar instrucciones.
- 20) Pedir permiso
- 21) Expresar afecto y hacer elogios sinceros.
- 22) Defender los derechos propios
- 23) Manejo de situaciones embarazosas
- 24) Responder a la persuasión

Algunas propuestas educativas interesantes están basadas en el *paradigma de la identidad personal*. Este paradigma parte del concepto de unidad por el que una entidad humana es irrepetible, parte también del reconocimiento de todo su potencial y del derecho a su realización total. En el seno de este paradigma, Salas (2005: 17-21) propone un modelo coeducativo global denominado *Pentacidad*. «Es un modelo globalizador cuyo proceso es el autoconocimiento, mediante el cual cada persona será capaz de descubrir sus propias potencialidades y éstas se convertirán en sus apoyos y aliados a la hora de crear y recrear su propia historia personal y compartirla con el grupo». Su nombre quiere expresar que potencia el crecimiento integral de la persona en cinco ámbitos:

Identidad
Ámbito social
Mente
Cuerpo
Emoción

Según la autora, cuando se trabaja la identidad esencial («yo soy yo») se ayuda al individuo a conectarse consigo mismo, con el resto de las personas, con el planeta y con el universo en su totalidad. Así, las características de este método son:

Crea procesos de autoconocimiento, que permiten a cada persona construir la propia identidad.

Su método es la autorregulación, que ayuda a tomar las riendas de la propia vida desde el protagonismo, la convivencia, el aprendizaje, la comunicación y los conflictos.

Ofrece una serie de técnicas y habilidades para la conexión conmigo y adquisición de competencias personales, sociales, mentales, corporales y emocionales.

Plantea una serie de acciones para la gestión de la integridad personal, las relaciones, el conocimiento, la expresión y los sentimientos

En el siguiente cuadro se recogen las características principales del modelo (Salas, 2005: 20):

Cuadro 46. Características del modelo denominado Pentacidad

ÁMBITOS	PROCESO DE AUTOCONOCIMIENTO PARA	MÉTODO AUTO-REGULACIÓN	TÉCNICAS Y HABILIDADES	GESTIÓN Y AUTOGESTIÓN DE:	RESULTADOS: CAPACIDADES
Identidad	Construir la propia identidad.	Desde el protagonismo (construcción de límites).	Para la conexión conmigo y adquisición de competencias personales.	La integridad personal.	Afirmación del «yo» autonomía, identidad, independencia.
Social	Establecer relaciones de igualdad y equidad.	La convivencia.	Sociales y adquisición de competencias ciudadanas.	Las relaciones.	Sensibilidad. Responsabilidad. Desprendimiento. Solidaridad.
Mente	Desarrollar la inteligencia global.	El aprendizaje.	Mentales y adquisición de competencias racionales.	El conocimiento.	Observación. Inteligencia. Racionalidad. Valoración.
Cuerpo	Desarrollar el poder personal.	La comunicación.	Corporales y adquisición de competencias de comunicación.	La expresión.	Expresión. Vitalidad. Fortaleza. Seguridad.
Emocional	Ejercer la autoridad.	Los conflictos.	Emocionales y adquisición de competencias de autocontrol.	Los sentimientos.	Sexualidad. Afectividad. Emocionalidad. Autoestima.
Desarrollo integral de la persona	Coherencia. Autenticidad.	Tomar las riendas de la vida.	Soberanía. Felicidad.	Corresponsabilidad.	Mejora continua.

Fuente: Salas, 2005

A nuestro entender, podríamos agrupar todas las habilidades sociales en *dos grandes bloques*, que repercuten directamente sobre el *autoconcepto* que el sujeto se forma de sí mismo:

Bloque I: la interacción del sujeto consigo mismo (habilidades de pensamiento, autonomía, autocontrol, relajación y meditación).

Bloque II: las interacciones del sujeto con los demás (habilidades de comunicación e interpersonales).

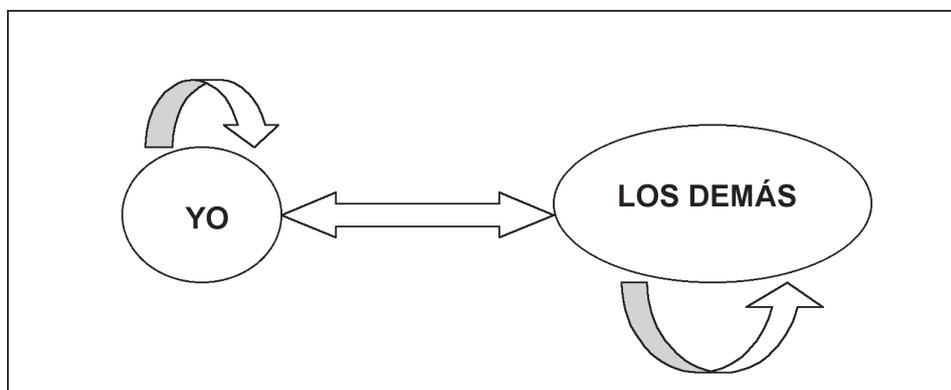


Ilustración 6. Las interacciones del sujeto consigo mismo y con los demás

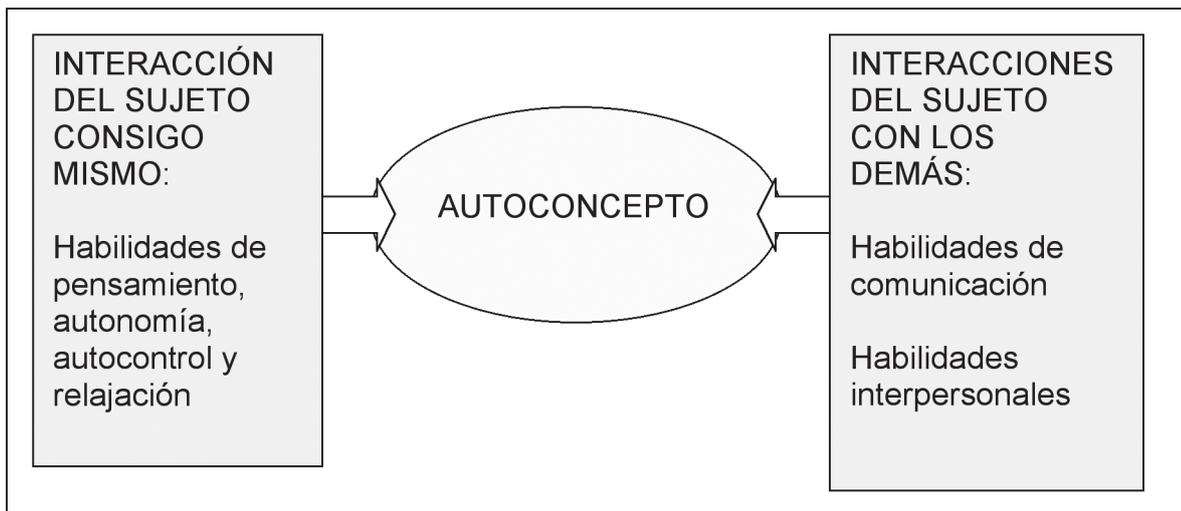


Ilustración 7. Formación del autoconcepto

El *autoconcepto*. Aunque los orígenes del estudio del *self* podrían remontarse a los clásicos griegos (Baumeister, 1987), los estudiosos contemporáneos del autoconcepto destacan a autores como James (1890, 1892) y a los interaccionistas simbólicos como Cooley (1902) y Mead (1934) como creadores del mismo. Estos autores realizaron las primeras contribuciones de mayor relevancia para el estudio del *self*; las cuales todavía tienen vigencia en la actualidad (Moreno Sigüenza, 2004).

Según Higgins (1996), el *self* no es un simple objeto, sino más bien un constructo que no puede ser directamente percibido o conocido. Sin embargo, cada individuo (con la ayuda de los otros) construye todo un cuerpo de creencias sobre él. La acumulación de este conjunto de creencias es, en esencia, la construcción del *self*.

Generalmente, se reconoce a William James como el primer psicólogo que desarrolló una teoría sobre el autoconcepto (Marsh y Hattie, 1996). Su teoría se articula, según Harter (1996) en base a cuatro aspectos fundamentales:

- a) La distinción entre el *yo* y el *mi*.
- b) La naturaleza multifacética y jerárquica del autoconcepto.
- c) El conflicto de los diferentes *mis*.
- d) La definición de autoestima como la relación entre los éxitos y las pretensiones del individuo.

Para James, el *yo* es el conocedor, aquella parte de uno mismo que organiza e interpreta las experiencias de forma totalmente subjetiva, el agente activo responsable de la construcción del *mi*; mientras que el *mi* es lo conocido, el conjunto de cosas objetivamente conocidas sobre uno mismo. El *yo* se relaciona con la continuidad personal del individuo a través del tiempo y el conocimiento de que la singularidad de sus experiencias le llevan a la distintividad de uno mismo como persona. El *mi*, en cambio, es visto como el *self* empírico, que evoluciona en el ámbito psicológico para dar lugar al autoconcepto tal y como ahora lo conocemos (Balaguer, 1995). Este último se subdivide en: *self* material (incluye lo corporal y las posesiones del sujeto) *self* social (consta de aquellas características reconocidas por otros) y *self* espiritual (compuesto por los pensamientos, disposiciones, juicios morales...).

Mead, por su parte, considera el *self* como un fenómeno social. Su principal aportación consiste en demostrar que la mente y el *self* son el resultado de un proceso social y que el lenguaje, en forma de gesto vocal, es el que posibilita el mecanismo para su emergencia. El gesto vocal «...incide sobre un individuo en la misma forma en que incide sobre otro» (Mead, 1922: 160).

Para que un individuo pueda tener un concepto de sí mismo ha de ser capaz de tomarse a sí mismo como objeto de análisis, es decir, ha de ser capaz de verse a sí mismo desde el lugar del otro.

En este sentido considero conveniente rescatar lo que los griegos denominaban la «sindéresis»: «palabra que significa "chispa de la conciencia", y que definimos como el discernimiento o la capacidad natural para juzgar rectamente lo que está bien y lo que está mal» (Yarce, 2005: 43). Antiguamente era llamada «la voz de la conciencia». Uno de los grandes autores españoles que hemos tenido, Baltasar Gracián, decía: «Hombre grande el que nunca se sujeta a peregrinas impresiones. Es lección de advertencia la reflexión sobre sí, un conocer la disposición actual y prevenirla, y aun decantarse al otro extremo para hallar, entre el natural y el arte, el fiel de la sindéresis. Principio es de corregirse el conocerse...». La persona ha de saber enjuiciarse por sí misma, sin llegar a depender de manera exclusiva de lo que opinen los demás. Es bueno tener en cuenta a los demás, y guiarse por el respeto, pero no es bueno depender de la opinión ajena para llegar a valorarse a sí mismo.

En Orientación, todas las intervenciones, relacionadas tanto con el desarrollo personal como con el profesional, comienzan por trabajar con el sujeto el auto-conocimiento. La persona ha de saber identificar sus puntos fuertes y sus puntos débiles, las cualidades más positivas que posee y aquéllas que precisan ser mejoradas. Es conveniente hacerse consciente de todos los «talentos» o habilidades que uno posee o ha desarrollado y de los que puede llegar a desarrollar. Normalmente, en la vida, los logros que uno va alcanzando se relacionan siempre con determinadas capacidades: constancia, trabajo, tesón, simpatía, amabilidad, inteligencia, bondad...

Por otra parte, hemos de saber apreciar que todos y cada uno de los seres con los que convivimos (en clase, en el centro, en casa, en el barrio...) son seres únicos, en los que también existen cualidades positivas que, a veces, desconocemos por completo y que podrían llegar a asombrarnos.

En este sentido, existen varios ejercicios que podemos recomendar al profesorado para que el alumnado y los docentes ganen en autoconfianza, autoestima, respeto por sí mismos y por los demás, y para que se genere un clima adecuado en el aula (Fritzen, 1987 y 1988; Borrell, 1996; Gil Martínez, 2001; Bennisar y Gil, 1992; Trechera, 2003). Algunos de estos ejercicios son los que utilizo con mis alumnas y alumnos en los primeros días de clase, en los que se fomentan las buenas relaciones entre los miembros del grupo y el autoconocimiento. La finalidad es doble: por una parte, enseñarles, mediante la práctica, qué ejercicios pueden recomendar en el ámbito escolar y, por otra, que verdaderamente se conozcan mejor (nos conozcamos mejor) y se respeten unos a otros (nos respetemos unos a otros).

Junto al autoconocimiento y autoconcepto se encuentra el término de autoestima. En la década de los noventa numerosas investigaciones psicopedagógicas sobre la autoestima pusieron de manifiesto la importancia decisiva de la misma para el pleno desarrollo de la persona Brannen (1994). Branden (1991) afirmaba que «una autoestima positiva es el requisito fundamental para una vida plena». Saura (1997), por su parte, destacaba la centralidad de la autoestima y del autoconcepto en el campo de la motivación. Para Rogers (1994) la autoestima constituye el núcleo básico de la personalidad. Entiende que cada uno de nosotros posee un yo positivo, único y bueno, que, en ocasiones, por presiones externas o internas, no puede llegar a

desarrollarse. Sin embargo, «el objetivo más deseable para el individuo, la meta que persigue a sabiendas o incoscientemente, es llegar a ser él mismo» (1994: 30). «Uno de los conceptos más revolucionarios que se desprenden de nuestra experiencia clínica es el reconocimiento creciente de que la esencia más íntima de la naturaleza humana, los estratos más profundos de su personalidad, la base de naturaleza animal son positivos, es decir, básicamente socializados, orientados hacia el progreso, racionales y realistas» (1994: 90).

También Maslow (1989: 29-31) afirmó en su teoría sobre la autorrealización, que cada uno de nosotros posee una naturaleza interna buena, o que, por lo menos, no parece ser primordialmente o necesariamente, perversa. Por ello conviene ayudar a las personas a conocerse mejor a sí mismas, a descubrir el potencial que cada una tiene, a quererse o amarse a sí mismas, desarrollando, así, una autoestima positiva. No en balde afirma Weiss (2005: 16): «El amor es la energía más básica y dominante que existe. Es la esencia de nuestro ser y de nuestro universo. El amor es el componente fundamental de la naturaleza que conecta y une todas las cosas, a todas las personas». Es necesario que el ser humano se quiera a sí mismo y ame a los demás, en el sentido del respeto por la dignidad humana.

Bloque I: La interacción del sujeto consigo mismo: las habilidades de pensamiento, el autocontrol, el autoconocimiento y la autonomía.

I.1. Habilidades de pensamiento y autocontrol

Para conseguir una adecuada «salud mental» y desarrollar en el alumnado pensamientos positivos, me gusta trabajar en clase aspectos cognitivos que repercuten tanto en la relación que mantenemos con nosotros mismos, como en nuestras relaciones con los demás, ayudándonos a mejorar el autocontrol, concepto íntimamente relacionado con el de autonomía y el respeto.

Las fases para llegar a conseguir autocontrol son:

- Motivación inicial
- Autoobservación
- Planificación: entrenamiento de técnicas y estrategias específicas.
- Aplicación en situaciones reales
- Auto-evaluación del proceso.

Podemos llegar a distinguir los siguientes tipos de autocontrol, con sus técnicas y estrategias propias:

- a) Autocontrol «ambiental» o situacional
 - Estrategias que modifican/ eliminan/ aumentan los estímulos
- b) Autocontrol por las consecuencias de la conducta
 - Reforzadores (autorrefuerzo)
 - Contrato conductual
 - Métodos encubiertos
 - Relajación
- c) Autocontrol cognitivo- emocional
 - Detención del pensamiento
 - Reestructuración cognitiva
 - Autoinstrucciones

Algunas propuestas que presento al alumnado son:

Análisis de frases relacionadas con conductas y derechos asertivos:

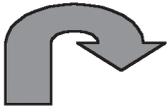
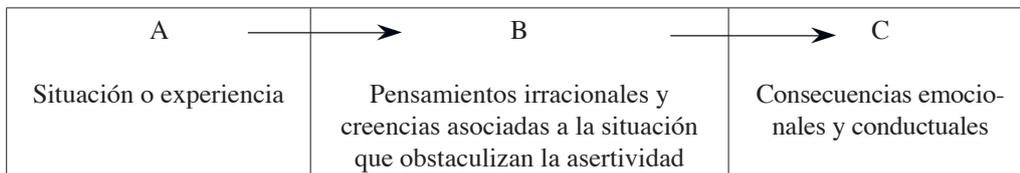
<p>Aceptar lo irremediable y luchar por lo posible</p> 	<p>Autoaceptarnos incondicionalmente</p> 	<p>Aceptar a los demás tal como son, sin pretender cambiar a nadie.</p> 
<p>Tener un buen nivel de tolerancia antes las frustraciones</p> 	<p>Ser tú tu propio juez</p> 	<p>Dirigir nuestra propia vida sin pedir demasiado a los demás y sin dejarnos manipular por ellos</p> 
<p>Comprometernos en actividades creativas o humanitarias</p> 	<p>Actuar según lo que pienses tú, no según lo que piensen los demás</p> 	<p>Tener derecho a cambiar de opinión</p> 
<p>Tener derecho a cometer errores</p> 	<p>Tener derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica</p> 	<p>Derecho a no comprender las expectativas ajenas</p> 
<p>Derecho a decir "no lo sé"</p> 	<p>Derecho a elegir si queremos o no dar explicaciones</p> 	

Ilustración 8. Consejos asertivos

Análisis de situaciones, pensamientos y emociones asociados:

Con la finalidad de aprender a detectar las creencias irracionales que tenemos o producimos, asociadas a determinadas situaciones, y cambiarlas por creencias racionales que ayudan a sentirse mejor, otro ejercicio que suelo proponer al alumnado es el análisis de pensamiento basado en el esquema ABC de Ellis:



Una vez detectado B se pide a los estudiantes que elaboren un listado de creencias adecuadas o pensamientos racionales, asociados a la misma situación A, que ayuden a sentirse mejor al sujeto que vive la experiencia analizada. Posteriormente se establece un debate acerca de la experiencia.

1.2. Autoconocimiento

Los fundamentos teóricos del autoconocimiento se relacionan con los del autoconcepto, por ello, no los volvemos a repetir. Algunos de los ejercicios que utilizo con el alumnado para ayudarles a conocerse mejor son:

Biografía: se trata de relatar, por escrito, la propia vida.

Mi escudo: los estudiantes han de pintar su propio escudo, el cual se encuentra dividido en dos partes; en una de ellas pintarán símbolos relacionados con cualidades positivas y en la otra, símbolos referidos a cualidades negativas. Posteriormente, en parejas, cada miembro explica al otro su escudo y, para finalizar, reunidos en gran grupo, cada uno explica al grupo cómo es su pareja.

El árbol de la autoestima: en este caso cada uno dibujará un árbol, cuyas raíces serán sus capacidades o cualidades personales y cuyas ramas representan los logros que han alcanzado en la vida. A continuación cada uno presenta su árbol y se lleva su dibujo a fin de poderlo completar día a día.

«Me siento satisfecho/a de»: aquí cada cual escribirá aquellas cosas de las que se siente satisfecho/a. Pueden ser logros personales o situaciones vividas, o personas significativas de su propio entorno, etc.

1.3. Autonomía

Según su etimología griega, significa: facultad para gobernarse a sí mismo. La capacidad de auto-gobierno es una cualidad inherente a los seres racionales que les permite elegir y actuar de forma razonada, habiendo evaluado sus posibilidades en función de su sistema de valores.

Desde este punto de vista la autonomía es una categoría que emana de la capacidad de los seres humanos para pensar, sentir y emitir juicios sobre lo que consideran bueno. Ahora bien, debemos dejar claro que la simple existencia de la autonomía no implica de modo alguno que siempre pueda emplearse, y es cuando se habla de restricciones internas y externas para las decisiones autónomas.

Restricciones internas para las decisiones autónomas:

Lesiones o disfunciones cerebrales causadas por trastornos metabólicos, drogas, traumatismos o falta de lucidez mental originada en la infancia o la niñez.

Retraso mental o psicosis.

Neurosis obsesivo-compulsiva, etc.

En este primer grupo el aspecto fundamental es que el sustrato fisiológico necesario para poder usar la capacidad de autonomía está dañado.

Restricciones externas para el uso de las decisiones autónomas:

Coerción.

Engaño físico y emocional.

Privación de información indispensable.

Aquí la persona tiene capacidad de autogobierno, pero no la puede emplear en una acción autónoma. Por tanto, aun con un sustrato neurofisiológico normal, existen elementos que le impiden actuar autónomamente.

Por el hecho de poder gobernarse a sí mismo, el ser humano tiene un valor que es el de ser siempre fin y nunca medio para otro objetivo que no sea él mismo. Pero, para Kant, un aspecto esencial en esta autolegislación es que ésta no es ni debe ser intimista, sino todo lo contrario. Una norma exclusivamente individual sería lo opuesto a una verdadera norma y pasaría a ser una «inmoralidad». Lo que vale -según Kant y según la mayoría de los sistemas éticos deontológicos- es la norma universalmente válida, cuya imperatividad no es impuesta desde ningún poder heterónimo sino porque la razón humana la percibe como cierta y la voluntad la acepta por el peso de su misma evidencia. Esta capacidad de optar por aquellas normas y valores que el ser humano estima como válidas es formulada a partir de Kant como autonomía. Esta aptitud esencial del ser humano es la raíz del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin perjudicar a otros.

Por eso, como indica Silva Hernández (2005): «el principio de autonomía no basta *per se*, para garantizar el respeto a las personas [...] He aquí que el concepto de integridad es más rico y fundamental, y está más estrechamente vinculado a lo que significa el ser humano completo en sus aspectos corporal, psicológico y axiológico».

El vocablo «integridad» etimológicamente, proviene del latín *integer*, que significa totalidad, entereza o unidad intacta. Es un concepto más complejo que el de autonomía. La integridad abarca a la autonomía porque la pérdida de ésta impide que se obre como ser humano intacto y completo.

Ahora bien, la autonomía no es sinónimo de integridad de la persona, ya que la integridad incluye la totalidad fisiológica, psicológica y espiritual del individuo. La autonomía es una capacidad de la persona total, pero no es el total de capacidades de la persona.

La integridad tiene dos sentidos. Uno se refiere a la integridad de la persona, el otro es un derecho moral que corresponde a cada ser humano; en el segundo caso es una virtud, un hábito moral adquirido por la práctica constante de nuestra relación con los demás.

La integridad de una persona se expresa en una relación equilibrada entre los elementos corporales, psicosociales e intelectuales de su vida. Ningún elemento es desproporcionado en

relación con los demás; no es más que la correcta ordenación de las partes del todo, el equilibrio y la armonía entre las diversas dimensiones de la existencia humana. La integridad en este sentido es sinónimo de salud. La enfermedad es igual a desintegración de la unidad de la persona. Esta ruptura puede ocurrir en cualquiera de las tres esferas: corporal, psicológica y axiológica.

Consideramos que al ser humano hay que educarlo para que adquiriera una progresiva autonomía y que ésta favorezca el desarrollo de su integridad ya que debe guiarse por ella. Así, autonomía e integridad son conceptos que deben trabajarse unidos. En este sentido, conviene que el orientador asesore al profesorado, especialmente a los tutores, respecto al tipo de actividades que pueden desarrollarse, incardinadas en el currículum, para que la educación de la integridad de la persona se haga realidad. Esto debe plasmarse en los objetivos que cada maestro diseña para su grupo de alumnos (Sanchiz, 2006), en los cuales habrá de procurar un desarrollo integral de la personalidad de los mismos. Además también, en horas de tutoría, se pueden llevar a cabo acciones que ayuden a reflexionar a los niños o jóvenes sobre aspectos éticos, morales, cívicos, o relacionados con los derechos humanos que, de no ser así, quizá quedasen sin ser tratados.

Bloque II: Las interacciones del sujeto con los demás

En este segundo bloque son muchas las habilidades que se puede trabajar con el alumnado. Proponemos, por considerarlas importantes, las siguientes:

II.1. Expresar sentimientos

El docente *analiza* con los alumnos *por qué* una persona puede experimentar determinados sentimientos (por qué está triste, contenta, desanimada, alegre, disgustada...)

Enseña a detectar señales (¿cómo sabes que una persona está triste...?).

Ayuda a autoanalizarse («yo a veces me enfado porque...»).

Ayuda a conocer a los demás (ej. Pide que el alumno señale cuando su madre/hermano/compañera están tristes, felices, preocupados...).

Explica la manera adecuada de expresar los sentimientos (ej: monstruo, ratón, «yo»).

Enseña a preferir estados de ánimo adecuados.

Enseña a comprender a los demás («qué harías tú si un compañero está enfadado, triste...»).

Ayuda a los alumnos a ser conscientes de que siempre existe una solución y que si estamos de buen humor nos sentimos mejor con nosotros mismos y con los demás.

II.2. Dialogar

El alumnado debe saber que el diálogo es una conversación entre dos ó más personas, donde todos intervienen, pero, respetando el turno de palabra.

En el diálogo no se habla a voces, no se chilla, no hablan varios a la vez, uno habla y los demás escuchan, nos hemos de prestar atención.

El docente ayuda al alumnado a descubrir cuál es su comportamiento en una conversación, y enseña pautas básicas:

Antes de hablar, piensa lo que vas a decir.
Escucha atentamente a tus compañeros.
Respetar tu turno de palabra.
Permite que los demás participen.
Tus respuestas y preguntas deben ser adecuadas al tema de conversación.
Sé amable durante la conversación, así mostrarás lo mucho que vales.
Da las gracias.
Pide disculpas por las molestias.
Felicitación a los demás.
No te rías de las desgracias de otro.
Conversa con sonrisa natural.
Saluda y despídete.
Presta atención cuando te hablen.
Respetar a los demás.

II.3. Hacer cumplidos y saber recibirlos

El docente ha de explicar el sentido del elogio: decirle a alguien algo agradable y positivo, sobre él o sobre lo que hace, de manera franca y sincera (distinto a «hacer la pelota», que se hace con doble intención o con algún tipo de interés).
Se debe explicar que los elogios se harán en el momento oportuno y enseñar qué palabras podemos usar (ej.):

¡Eso está muy bien!
Me encanta lo que haces.
¡Perfecto!
Qué bien te queda eso.
¡Lo has hecho fenomenal!
Hoy estás muy guapa.
¡Eres un artista!
Te felicito por...

También conviene enseñar las palabras a utilizar para agradecer los elogios:

Gracias.
Eres muy amable.
Muy bien.
Me alegro de que te guste.
Tú siempre tan atento.

El profesor/a enseñará a los alumnos a elogiarse a ellos mismos y será el primero en hacerlo cuando sea oportuno.

II.4 Hacer y rechazar peticiones (pedir y hacer favores y decir no)

Los favores son pequeñas ayudas que pedimos a los demás. Hemos de saber no abusar de los demás. Lo que podemos hacer por nosotros mismos es vergonzoso que pidamos que nos lo haga otro. Nadie es esclavo de nadie, por ello, si pedimos ayuda, hemos de solicitarlo «por favor» y no de forma arrogante.

Si pedimos un favor con amabilidad y cortesía es más fácil que nos lo concedan.

Cuando nos hacen un favor, es importantísimo agradecerlo.

Nosotros también podemos hacer favores a los demás. No se trata de esperar a que nos los pidan, sino también de ofrecer la ayuda, o de realizar actos que ayuden a otros, de forma desinteresada.

Cuando el favor que te piden no es muy adecuado, te puedes negar a ello. Los demás también pueden negarse cuando lo que se pide es inadecuado.

Si dices NO adecuadamente:

Das a conocer lo que sientes.

Te sientes seguro de ti mismo.

Evitas que se aprovechen de ti.

Mejora tu autoestima.

Te sientes bien porque no haces algo que no te gusta.

Seguro que, en adelante, te pedirán menos cosas que no son adecuadas.

II.5. Solucionar conflictos interpersonales

Es importante que el docente enseñe los pasos para resolver conflictos:

- 1) Analizar cuál es el problema
- 2) Detectar las causas
- 3) Asociar consecuencias
- 4) Buscar soluciones
- 5) Elegir la solución que nos parezca mejor y practicarla
- 6) Analizar resultados

Podemos ayudar a los alumnos a reflexionar sobre las situaciones conflictivas más habituales.

Enseñar técnicas de autocontrol (ej. La tortuga)

Ayudar a cambiar pensamientos negativos o inadecuados por positivos o adecuados.

II.6. Expresar quejas

Una queja es expresar algo a los demás que no nos gusta y que está perjudicando nuestros derechos.

Para que la queja esté bien expuesta, se debe expresar de forma adecuada (sin humillar al otro, ni faltarle al respeto).

Tan importante es quejarse adecuadamente como reaccionar bien ante las quejas de los demás.

Si aceptas una queja que es justa:

Mejoras las relaciones con los demás.
Das a entender que los demás te importan.
Puedes empezar a cambiar tu comportamiento.

Si no escuchas una queja justa:

Los demás se sienten molestos y enfadados porque tú no tienes interés en cambiar tu comportamiento
Te evitan, puesto que ¡no les haces caso!
No puedes saber qué cosas haces bien y cuáles mal

II.7. Defenderse de las críticas

En primer lugar, conviene que el alumno/a aprenda a diferenciar las críticas justas (tienen razón en lo que le están diciendo) de las críticas injustas (insultan sólo para fastidiar o se meten con él sin motivo).

Ante las primeras, hemos de saber agradecer la información recibida y aprender a mejorar.
Ante las segundas, podemos utilizar diversas técnicas asertivas, o bien no hacer caso y además respirar profundamente y mantener la calma.

Cuando hablamos de asertividad, conviene saberla diferenciar bien de los otros dos tipos de conducta habituales: la agresividad y la pasividad.

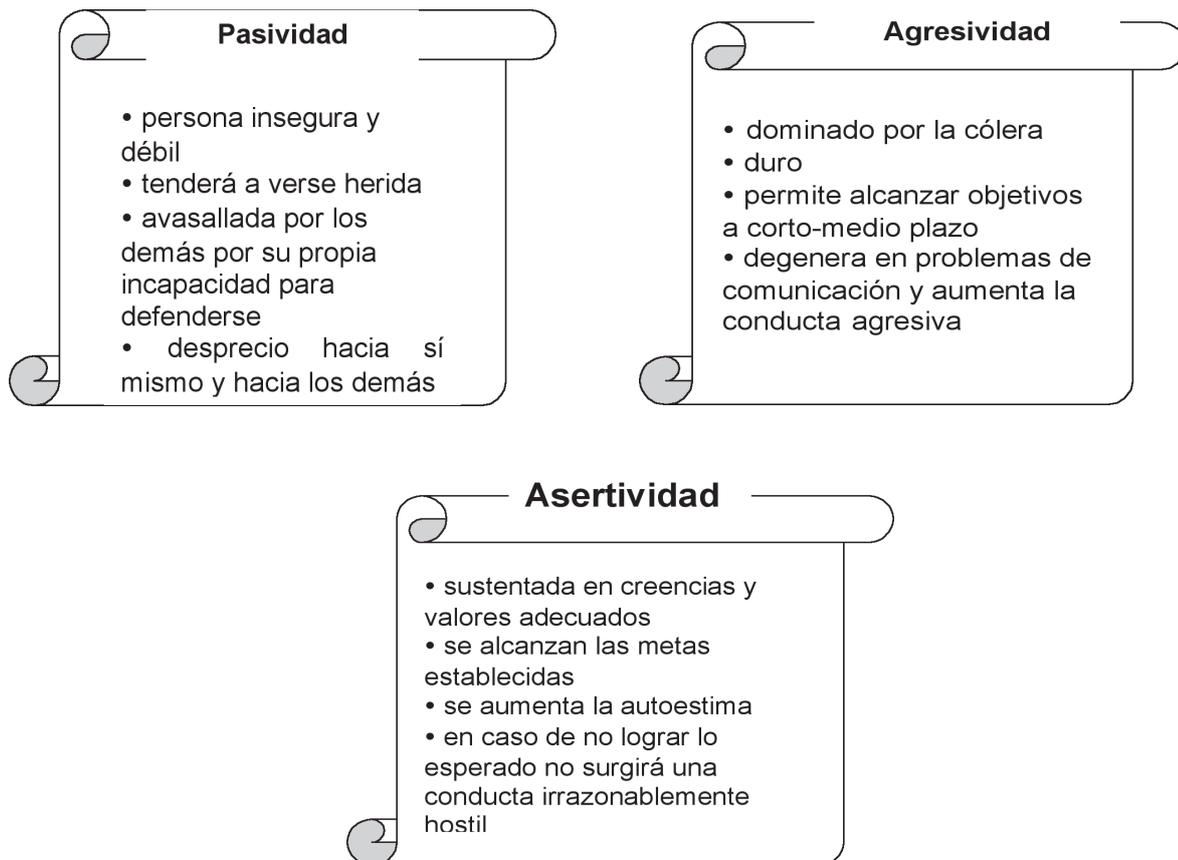


Ilustración 9. Características de la persona, según su patrón conductual

3. ÁREA: LA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

A la orientación profesional se la denomina «orientación para la educación de la carrera», «el desarrollo de la carrera», «el desarrollo profesional», «la excelencia profesional», o «la orientación vocacional». Estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje vocacional.

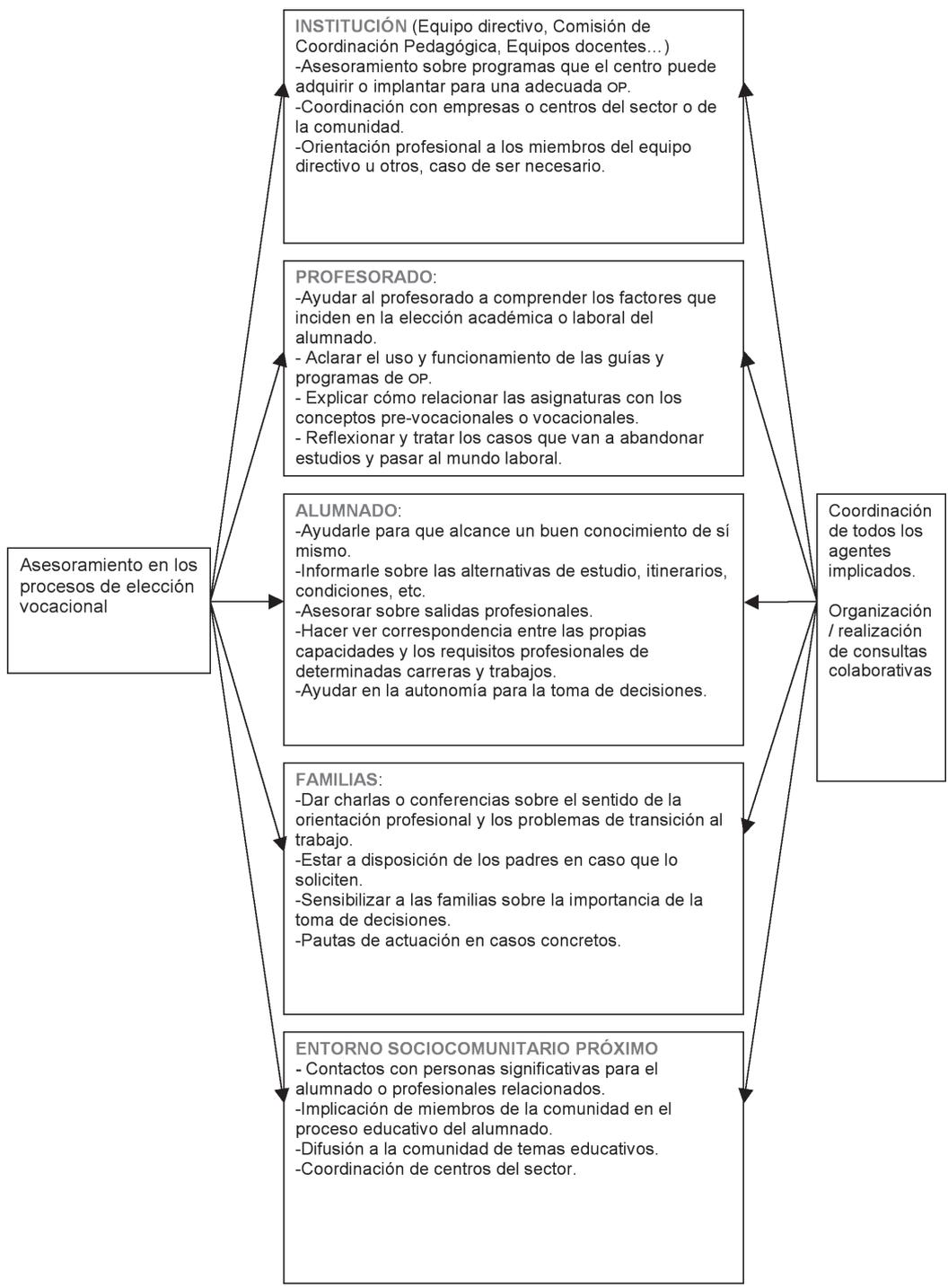
Desde los inicios de la orientación, la información académica y profesional ha constituido un aspecto importante de la misma. Tanto es así que en ocasiones se ha llegado a considerar que la «orientación» se encargaba sólo del asesoramiento profesional.

3.1. Definición

Son numerosas las definiciones que podemos encontrar de la orientación profesional (Super, 1951; Castaño, 1983; Rodríguez Moreno, 1992; Echeverría, 1995 y Álvarez González, 1995), todas ellas dentro de la concepción de aquella como «desarrollo de la carrera». Una de las definiciones más claras es la proporcionada por el Ministerio de Educación y Ciencia (1994), que la entiende como:

un 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 ambas variables, toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso modificar, con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria. También compete a la orientación profesional, dentro del sistema educativo, formar al alumno de Formación Profesional sobre los componentes básicos de cualquier comportamiento laboral (seguridad, relaciones laborales, etc.) y llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción profesional.

Cuadro 47. Intervención del orientador en los procesos de desarrollo profesional



Fuente: Sanchiz, 2007

3.2 Fundamentación

Las diversas leyes educativas, desde la LOGSE hasta la LOE, han planteado la necesidad de que la Administración garantice la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente por lo que se refiere a las diversas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral.

Las teorías que sustentan la orientación profesional pueden ser agrupadas en dos grandes bloques: en el primero, situaríamos aquellas concepciones que afirman que la elección vocacional se realiza en un momento concreto, como un hecho puntual; en el segundo bloque, incluiríamos las teorías que señalan que la elección vocacional supone un proceso que se extiende a lo largo de la vida del sujeto, en los distintos contextos en que éste se mueve y presuponen una interacción entre la persona y el ambiente. Esta última propuesta es la más aceptada hoy día.

De entre las teorías que la conforman, destacamos las dos más importantes:

Modelo de Super. Super fue el primero en concebir la orientación profesional de manera evolutiva, es decir, como un proceso. Considera que el sujeto, a lo largo de su vida, pasa por unas etapas de desarrollo que generan unas tareas vocacionales. Los supuestos en los que se basa son los siguientes (Álvarez González, 1999):

El proceso de desarrollo vocacional se basa en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo; por ello, la elección vocacional tiene su base en el autoconcepto del individuo. Cuando una persona realiza una elección vocacional, atribuye determinadas características personales a la profesión elegida.

La decisión que toma el individuo está relacionada con toda una serie de decisiones que se dan a lo largo de la vida.

La madurez vocacional se da cuando existe congruencia entre el comportamiento vocacional del sujeto y la conducta vocacional que se espera de él.

Una carrera se compone de una constelación de roles y, dentro de ésta, los roles cambian con la edad.

En síntesis, hay que considerar el desarrollo vocacional como parte del desarrollo general del individuo.

Modelo de Holland. Este modelo, si bien tiene también en cuenta las interacciones entre el individuo y su ambiente, pone el acento en la consideración estructural del sujeto, ya que, cercano a la teoría de rasgos y factores, elabora un modelo integral que concibe la elección vocacional como un producto de factores y determinantes (personales y ambientales) que interactúan entre sí. Los cuatro supuestos básicos de este enfoque son:

Existen seis tipos básicos de personalidad: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional (RIASEC) y la mayoría de las personas pueden ser incluidas en alguna de estas categorías.

Los ambientes también pueden ser descritos de acuerdo con los tipos de personalidad. Las elecciones vocacionales se hacen de tal forma que el individuo busca un ambiente que sea congruente con su tipo de personalidad.

La conducta del sujeto se halla determinada por la interacción entre su personalidad y las características de su ambiente.

Tres factores van a ser determinantes de la estabilidad del individuo:

Consistencia
Homogeneidad
Congruencia

Cuanto mayor sea el grado en que estos se den, mayor será la estabilidad del sujeto en el ambiente ocupacional elegido y mayor será la satisfacción que sienta en su trabajo o profesión. Dicho de otro modo, las personas vocacionalmente maduras son aquellas que manifiestan un alto grado de consistencia, homogeneidad y congruencia en su elección vocacional, aquellas que han elegido trabajos o profesiones que se adecúan a su personalidad.

3.3. Características de la orientación profesional

Las principales características de la orientación profesional son (Fernández Gómez, 2005: 28-2):

- a) Es un proceso de desarrollo que tiene lugar a lo largo de la vida, con una mayor intensificación en determinadas edades críticas del individuo. Es aconsejable, por ello, implementar programas comprensivos e integrados a lo largo de la escolaridad.
- b) La intervención tiene un carácter técnico y profesional. Se requiere que sean especialistas los que proporcionen asesoramiento faciliten las condiciones, diseñen y ejecuten planes de actuación que ayuden al alumnado a clarificar su proyecto de vida.
- c) La intervención ha de tener un carácter experiencial y estar integrada en el proceso educativo. Debido a esto, se ha de posibilitar que los estudiantes tengan experiencias laborales a través de convenios con empresas, realizaciones de practicum o en actividades extraescolares.
- d) Un aspecto importantísimo es que el sujeto sea miembro activo en su proceso orientador y no receptor pasivo de determinadas orientaciones. El estudiante ha de ser capaz de autoorientarse y de tomar sus propias decisiones.
- e) Desde la orientación profesional se entiende que la vida laboral de una persona es una secuencia de roles y ocupaciones que va ejecutando el sujeto.
- f) La orientación profesional debe ser un vínculo entre la actividad educativa y la vida activa.
- g) Es un factor o dimensión relevante de la preparación para la vida, ya que de la decisión que tome el sujeto va a depender su futuro laboral y personal.

3.4. Funciones y objetivos de la orientación profesional

La manera en que se lleve a cabo la orientación profesional va a depender de muchos factores:

De la concepción que se tenga de la Orientación.
De los principios por los que se guíe el orientador.
Del tipo de intervención que se realice (individual o grupal).
Del modelo organizativo adoptado (que puede ir desde la intervención directa y exclusiva del orientador hasta la dinamización y coordinación de la tarea orientadora con una mayor implicación del equipo docente).

Sea cual sea la forma de proceder se pueden distinguir diversas funciones realizadas por el orientador y especificar los objetivos de cada una de estas funciones (Seminario de Expertos en Formación Universitaria de Orientadores, 1988, citado por Fernández, 2005):

1. Función de organización y planificación
 - Planificar los programas de orientación profesional.
 - Organizar y planificar las diferentes actividades de la intervención.
 - Organizar los recursos necesarios para la acción orientadora.
 - Implicar a los diferentes agentes educativos.
 - Estimular para proporcionar el contexto adecuado que facilite el óptimo desarrollo.
2. Función de Diagnóstico
 - Ayudar al sujeto para un autoconocimiento para poder afrontar la toma de decisiones.
 - Ayudar al sujeto a concienciarse de sus propias posibilidades y cómo desarrollarlas.
 - Ayudar al sujeto en el desarrollo de su proyecto de vida.
 - Colaborar con el tutor en el conocimiento del alumno.
3. Función de información y formación
 - Transmitir a los sujetos el interés y la motivación por informarse.
 - Proporcionar información de estudios, profesiones y ocupaciones.
 - Proporcionar información sobre las características personales.
 - Desarrollar en el sujeto estrategias de búsqueda de información.
 - Conocer los recursos que la escuela y la sociedad ponen a disposición del sujeto.
 - Utilizar los medios tecnológicos como elementos de información y de consulta.
 - Aproximar al sujeto al mundo del trabajo.
 - Planificar los itinerarios de inserción.
4. Función de ayuda para la toma de decisiones
 - Ayudar al sujeto a desarrollar estrategias y procedimientos para afrontar el proceso de toma de decisiones.
 - Organizar y sistematizar el concepto de sí mismo y del mundo laboral y así poder planificar estrategias para conseguir sus objetivos.
5. Función de consejo
 - Ayudar al sujeto a planificar sus objetivos vocacionales.
 - Ayudar a los sujetos inmaduros a afrontar el proceso de toma de decisiones.
 - Ayudar a las personas excepcionales y a sus familias a elegir aquello que mejor se adecúe a su situación.
 - Ayudar al sujeto a afrontar cualquier problemática vocacional.
 - Prestar especial atención a los problemas personales y de relación.
 - Facilitar, de forma especial, ayuda y asesoramiento en los momentos de admisión, promoción, cambio de ocupación y planificación del retiro.
6. Función de consulta
 - En relación con el centro:
 - Contribuir con el centro a diagnosticar las necesidades para la orientación profesional.
 - Fomentar la formación de los profesores del centro en aspectos vocacionales.
 - En relación con los profesores:
 - Implicar a los profesores en la acción orientadora.
 - Facilitarles información y asesoramiento necesario para realizar orientación profesional.
 - Proporcionarles los recursos necesarios.
 - En relación con los padres:
 - Colaborar con los padres en el conocimiento de sus hijos.
 - Facilitarles la información y formación necesarias para que puedan ayudar a sus hijos en el proceso de toma de decisiones.

Ayudarles a fomentar en sus hijos un clima de confianza y diálogo que les permita realizarse personal y vocacionalmente.

En relación con las organizaciones:

Promover el cambio de actitud y la mejora de las relaciones interpersonales entre los miembros de la organización.

Prevenir los problemas que surgen en la tarea diaria.

Fomentar la realización personal y profesional del trabajador.

Mejorar el funcionamiento del sistema a través de la intervención específica con los diferentes elementos que conforman la organización.

Ayudar al empleado para que asuma la responsabilidad de su propio desarrollo de la carrera.

Prestar especial atención a los problemas personales y de relación del empleado que pueda afectar a su desarrollo personal, profesional y social.

7. Función de evaluación e investigación:

Afrontar la evaluación de la propia acción orientadora a nivel global y específico.

Informarse de las investigaciones más relevantes y utilizar sus conclusiones en la práctica orientadora.

Investigar sobre la propia intervención orientadora.

3.5. Programas de orientación profesional

Diversos autores sostienen que sólo a través de la elaboración de programas es posible hacer realidad los principios de prevención, desarrollo e intervención social (Rodríguez Espinar, 1986; Bisquerra, 1996; Álvarez Rojo, 1994; Sanz Oro, 2001). La actuación por programas presenta las siguientes ventajas (Rodríguez Espinar, 1986):

Encamina las actividades propias del desarrollo curricular al logro de objetivos globales de desarrollo del alumno.

Establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.

Hace operativa, de forma clara y precisa, la participación de todos los agentes educativos.

Reclama la necesidad de colaboración del profesional de la orientación en las funciones de consulta.

Desarrolla actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados.

Articula los objetivos a lo largo de un continuo temporal que abarca a todos los alumnos y a todos los cursos.

Evalúa los efectos de las intervenciones ejecutadas a fin de mantenerlas o alterarlas.

Determina las competencias necesarias en los ejecutores del programa.

Por estos motivos es aconsejable incorporar la orientación profesional al desarrollo curricular. Incluso, para algunos autores (Heyneman, 1979), los problemas curriculares podrían solucionarse si se incorporase la perspectiva de la educación vocacional o educación para la carrera al currículum ordinario.

Las principales características de los programas son recogidas por Santana (2003: 227) en el siguiente cuadro:

Cuadro 48. Características de los programas de educación para la carrera

Programas de educación para la carrera
<ul style="list-style-type: none"> • Son programas comunitarios de amplio alcance. Es decir, se dirigen a amplios grupos de sujetos, presentando objetivos amplios y multidimensionales. • Prestan una atención especial a la dimensión evolutiva. Por tanto, conciben la decisión vocacional como un proceso más que como un acto aislado. • Utilizan una amplia gama de técnicas, actividades y medios, combinándolos en función de los objetivos y la etapa madurativa del sujeto. Es frecuente la colaboración de paraprofesionales (padres, profesorado, trabajadores...). • Son ideados para su integración en el currículum. • Los programas, por lo general, se apoyan en su desarrollo en la teoría general de sistemas.

Fuente: Santana, 2003

Las áreas temáticas que suelen trabajar todos los programas de orientación profesional son las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo.
- Implicación y motivación
- Información académica y profesional
- El proceso de toma de decisiones
- Ejecución en la toma de decisión

Ofrecemos, a continuación, un listado de los programas de orientación:

Profesional que han demostrado ser más eficaces con el alumnado:

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
DESARROLLO DE LA CARRERA A TRAVES DEL CURRÍCULUM	Hansen (1973)	Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoexploración de sí mismo. - Exploración del entorno (educativo y profesional). - Proceso de toma de decisiones. - Aproximación al mundo laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador - Alumnos - Padres - Comunidad - Profesores

Fuente: Hansen, L. S. (1973). Career Guidance Practices In School and Community. Washington: NVGA.

Programas de Educación para la carrera e integración curricular:

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
CURRÍCULUM DE DESARROLLO DE LA CARRERA	Tennyson y otros (1980)	Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificación del concepto de si mismo. - Aspectos de planificación de la carrera. - Conocimiento de las ocupaciones y contextos de trabajo - Conciencia del proceso de toma de decisiones. - Reforzamiento del autoconcepto y clarificación del proceso de toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador - Profesores - Alumnos - Comunidad - Padres

Fuente: Tennyson, W. W y otros (1980). Career Development Education: A Program Approach Teachers Counselors. Minnesota: APGA.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
PROGRAMA COMPRENSIVO DE ORIENTACION DE MISSOURI (MCGP)	Basado en los trabajos de Gysbers (1978) y Gysbers y Moore (1974-1981; Starr, M. y Gysbers, C. (1989). Adaptación del MCGP (Gysbers, Hughey, Stan y Lapan (1992)	Desde preescolar hasta el final de la Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí mismo y de los otros. - Exploración y planificación de la carrera. - Desarrollo vocacional (educación para la carrera). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consejeros - Profesores - Administración - Padres - Alumnos - Personal - Administración y Servicios.

Fuente: Gysbers, N. C. y otros (1992). Improving school guidance program: A framework tor program, personnel and results evaluation. Journal of Counseling and Development, Vol. 70, 565-570.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
ACTIVACION DEL DESARROLLO VOCACIONAL y PERSONAL(ADVP)	Pelletier y Bujold (1984)	Primaria y Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas de desarrollo: exploración, cristalización, realización. <p>Estas áreas se subdividen en sub-áreas que presentan diferentes situaciones de aprendizaje que hacen referencia a un lema concreto con sus objetivos y estrategias de desarrollo- Búsqueda de sus propios intereses, aptitudes, motivaciones, personalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - La activación supone tres principios: <ol style="list-style-type: none"> 1) Experiencial 2) Heurística 3) Integración cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador - Profesores - Alumnos - Padres

Fuente: Pelletier, D. y Bujold, C. (Eds.) (1984). Pour une approche educative en orientation. Quebec: Gatitan Morin.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
¡TENGO QUE DECIDIRME!	Álvarez, Rojo V. (1991)	Preuniversitario. Programa intensivo (16 horas) de ciclo corto.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de decisión. - Mundo escolar. - Mundo del trabajo. - Identidad personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno - Profesor - Orientador

Fuente: Álvarez Rojo, V. (1991) ¡Tengo que decidirme! Sevilla: Alfar.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL CURRÍCULUM Y TUTORÍA	Álvarez González, M. y otros (1991)	12-16 años Secundaria Obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> - Autoexploración (autoconocimiento) - Conocimiento del mundo educativo y profesional. - Reflexión y proceso de toma de decisiones. - Aproximación al mundo del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno - Profesor - Padres - Agentes para-profesionales y sociales

Fuente: Álvarez, M. y otros (1991). La Orientación Vocacional a través del Currículum y la Tutoría. Barcelona: Graó-ICE.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
ORIENTA PLUS PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL	Vallés, A. y Álvarez, J. (1998)	1er. Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria	- Para conocerte a ti mismo. - Los nuevos estudios. - Sobre las profesiones. - Tomar decisiones.	- Alumnado - Profesorado - Tutor/a - Padres - Orientador/a

Fuente: Vallés, A. y Álvarez Hernández, J. (1998). Orienta Plus. Programa de orientación vocacional. Madrid: Escuela Española.

Programas de mejora de la madurez vocacional:

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA M.V.	Salvador y Peiró, (1986)	1º, 2º, 3º, BUP y COU	- Información y documentación. - Evaluación del alumno (diagnóstico y orientación psicológica). - Planificación de actividades dirigidas al desarrollo de la M.V. - Colaboración en la colocación del primer empleo.	- Alumnos - Profesor - Orientador - Comunidad - Paraprofesionales

Fuente: Salvador, A. y Peiró, J. M. (1986). La madurez vocacional. Madrid: Alhambra.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
PROGRAMA DE ME- JORA DE LA M.V.	Álvarez González, M. (1989)	12-18 años Secundaria Obligatoria y Postobligatoria	- Conocimiento de sí mismo y planificación de la carrera - Exploración del mundo educativo-profesional y educacional - Desarrollo de estrategias para afrontar el proceso de toma de decisiones - Preparar el proceso de transición al mundo laboral	- Alumnos - Profesor - Orientador - Comunidad - Paraprofesionales

Fuente: Álvarez, M. (1989). La madurez vocacional en alumnos de Secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Programas para la toma de decisiones vocacionales:

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
POPA: PROGRAMA D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL AU- TOAPLICAT	Bisquerra y otros (1989)	Secundaria y jóvenes desescolarizados	- Autoexploración: materia- les escolares, habilidades o aptitudes, valores ocupacio- nales, intereses profesiona- les, información de estudios, información profesional y ocupacional.	- Alumnos - Profesor - Orientador

Fuente: Bisquerra y otros (1989). Programa d'orientació professional autoaplicat. Quadern d'orientació als estudiants. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Versión en castellano: Corominas, E., Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1999). Programa autoaplicado de orientación profesional.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
SAAV: SISTEMA DE AUTOAYUDA Y ASESORAMIENTO VOCACIONAL	Rivas, F. y otros (1998)	Secundaria	- Desarrollo vocacional - Cognición - Motivaciones - Indecisión - Capacidades básicas para el estudio - Cultura y conocimiento Toma de decisión	- Alumnado - Profesorado - Orientador

Fuente: Rivas, F.; Rocabert, E. y López, M. L. (1998). Sistema de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAAV) Valencia: Servicio de Asesoramiento Vocacional y Educativo. De los mismos autores son programas interesantes el SAV-90, SAV-R y SAVI 2000.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
CESOF PROGRAMA DE AUTOAYUDA PARA LA TOMA DE DECISIONES AL FINALIZAR LA ESO (2 vols. Cuaderno del profesor tutor y cuaderno del alumno)	Benavent Oltra y otros (2000)	Secundaria Obligatoria	- Desarrollo vocacional - Cognición - Motivaciones - Indecisión - Capacidades básicas para el estudio - Cultura y conocimiento Toma de decisión	- Alumnado - Profesorado - Orientador

Fuente: Benavent Oltra, J. A. y otros (2001). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) CESOF/06. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 12 (22) 283-302.

Programas para la inserción laboral:

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
«DE GIRA HACIA EL TRABAJO»	Romero, S. (1996)	- Alumnado al final de su formación y a las puertas de la entrada en el mundo del trabajo. - Alumnado al finalizar Bachillerato	Unidades didácticas según este orden: - Módulos introductorios - El diario de mi gira - Comienza una nueva gira hacia el trabajo - Planificando mi gira - Un ensayo sobre el escenario	- Profesores/tutores - Orientadores del centro

Fuente: Romero, S. (1996). Un programa de activación del desarrollo vocacional y personal para la ESO: De gira hacia el trabajo. Revista d'Orientació, 15, 27-38.

DENOMINACIÓN	AUTOR	NIVEL EDUCATIVO	DIMENSIONES	AGENTES
MÉTODO-Bach MÉTODO PARA LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES EN EL BACHILLERATO	Benavent Oltra y otros (2006)	Alumnado que tiene que ingresar en el mundo laboral y alumnado de Bachillerato que quiera acceder a Formación Profesional de grado superior, a Enseñanzas Artísticas y Deportivas, a la Universidad o al mundo laboral.	1) Autoconocimiento: reflexión sobre las propias aptitudes, capacidades, sentimientos y valores. 2) Conocimiento y comprensión de las opciones académicas y profesionales a las que tiene acceso el alumnado al finalizar la educación secundaria post-obligatoria (Bachillerato). 3) Comprensión de sí mismo en relación con sus opciones 4) Conocimiento y comprensión de la situación social, económica y cultural en las que está inmerso el alumno y su familia. 5) Conocimiento, comprensión y desarrollo de destrezas para la toma de decisiones. 6) Meta-cognición.	- Alumnado - Profesores/tutores - Orientadores del centro

Fuente: Benavent Oltra, J. A. y otros (2006). Méthode-Bach. Método para la toma de decisiones académicas y profesionales en el bachillerato. Jornadas de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Castellón: Universitat Jaume I.

4. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Todas las personas somos diferentes, diversas. Cada ser humano es un ser único, irrepetible; por tanto, la diversidad, es una cualidad intrínseca al mismo.

Como apuntan Jiménez y Vilà (1999: 28) «*la diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales*». Y aún más, «*aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor*» (Porras, 1998: 23-24).

Esta diversidad puede surgir de la interacción entre distintas dimensiones. Cela y otros (1997) señalan que puede venir determinada, concretamente, por: la social, la personal y la referida a los aspectos psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Aspectos sociales: procedencia geográfica y cultural; nivel socio-económico; rol social (tipologías familiares, percepción social del trabajo de las familias).

Aspectos personales o físicos: aquellas diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los

modelos culturales imponen (color de la piel, femenino/masculino, aproximación o alejamiento del patrón de belleza...).

Aspectos psicológicos ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje: conocimientos previos; estilos y hábitos de aprendizaje; capacidades; formas de establecer comunicación; ritmos de trabajo y atención; motivación; intereses; relaciones afectivas (García, Moreno y Torrego, 1996).

Podemos asegurar, pues, que la diversidad tiene múltiples orígenes, perspectivas y valoraciones y la postura que adoptemos ante ella no es tanto una opción técnica-pedagógica como una opción ética. Antes de plantearse las medidas técnicas, es preciso tomar postura ética, social y política sobre los dilemas que la diversidad origina al contexto educativo (Gimeno Sacristán, 1993: 33). En realidad, en la práctica pedagógica, es mucho más importante que el docente tenga una actitud favorable hacia la diversidad que el hecho de que posea o conozca una técnica determinada para atender dicha diversidad. He conocido profesores que, a pesar de disponer de varias técnicas, no conseguían que en sus aulas hubiera integración, ni inclusión, porque sus actitudes lo impedían. Por ello es importante formar dichas actitudes (Sales y otros, 2001) y procurar que la diversidad esté presente en el curriculum de los futuros orientadores (Moliner y otros, 2003).

Necesariamente, cuando se habla de diversidad, hay que tener en cuenta al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, bien sea por su historia personal o escolar, bien por discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o plurideficiencia, bien por altas capacidades intelectuales o por trastornos graves de conducta o personalidad.

Cualquiera de ellas requiere la utilización de una serie de recursos y apoyos que la Administración pone en los centros para dar la respuesta más adecuada a cada necesidad.

En el siguiente gráfico, recogemos las medidas de atención a la diversidad que, desde la LOGSE, se han implantado en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los centros de Secundaria, en nuestro país. Cabe, previamente, comentar que, en la etapa de Educación Infantil, las medidas adoptadas pasan por una adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje y en este contexto cobran especial relevancia los factores organizativos del aula. El desarrollo de proyectos de trabajo, la organización de rincones y talleres son metodologías y tipos de agrupamientos muy usuales y apropiados para esta etapa desde los que se trabajan pequeñas investigaciones, los centros de interés y las rutinas y hábitos (Del Carmen y Viera, 2000). Estas estrategias permiten una mayor adaptación a los ritmos individuales de los alumnos. En la etapa de la Educación Primaria se proponen las medidas de concreción curricular: tutoría y orientación, refuerzo educativo y adaptaciones curriculares; y en la etapa de Educación Secundaria, además de las mencionadas, se introduce la opcionalidad y se permite realizar adaptaciones curriculares en grupo y programas de diversificación curricular.

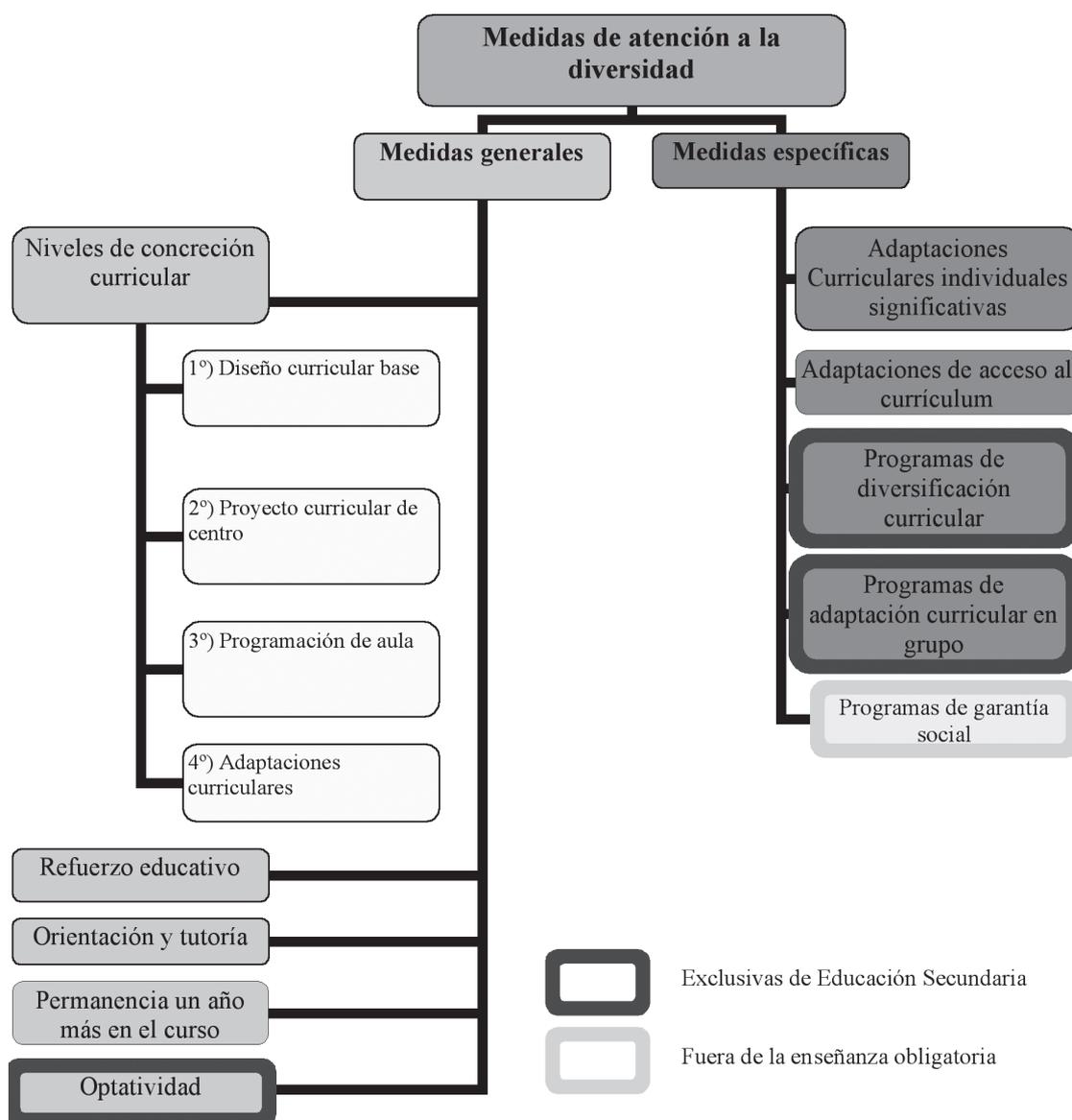


Ilustración 10. Medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana

No es objeto de esta disciplina el tratamiento pormenorizado de cada una de estas medidas; esto corresponde a la asignatura Educación Especial de la carrera de Psicopedagogía. No obstante, recogemos un pequeño comentario acerca de cada una:

4.1. Medidas generales

Los niveles de concreción curricular: El propio carácter abierto y flexible del currículo permite, a través de los distintos niveles de concreción previstos, una práctica educativa adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo-aula y, en definitiva, adaptada a cada alumno o alumna concretos, lo que abre la vía general de atención a la diversidad del conjunto del alumnado.

La adecuación o contextualización de la propuesta se realiza a través de los llamados niveles de concreción del currículum (MEC, 1992 a, b):

El primer nivel corresponde al Diseño Curricular Base (DCB) o propuesta de la Administración educativa competente, y en él se definen los objetivos generales de cada una de las etapas educativas, los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas de conocimiento y los criterios de evaluación (entendidos estos últimos como *objetivos mínimos* que todos los alumnos deben alcanzar). Esta propuesta de fines y contenidos, que tiene un carácter prescriptivo, va acompañada de orientaciones metodológicas generales y específicas de cada área, así como de orientaciones para la evaluación.

El segundo nivel configura el proyecto curricular del centro (PCC). Su elaboración es competencia de los equipos docentes de cada centro e implica la adaptación de la propuesta curricular de la administración a las características propias del centro y su alumnado, con el fin de ajustarla a la realidad en que ha de desarrollarse.

El tercer nivel, competencia de cada profesor, recibe el nombre de programación de aula o unidad didáctica y en él se define la planificación de una secuencia de aprendizaje.

El cuarto nivel, competencia del tutor (en Infantil y Primaria) y del Departamento de Orientación (en Secundaria), supone la adaptación del currículum (un área, varias o la totalidad de ellas) para aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales que le distancian en un ciclo o más del currículum ordinario que le corresponde por edad cronológica.

El refuerzo educativo: Supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje. Es una acción general, común y aplicada de forma habitual en clase.

Permite que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual, pueda recibir el apoyo específico del profesor para superarlo y continuar su aprendizaje con su ritmo habitual a través de reforzadores de las conductas y el uso de estrategias didácticas, metodológicas y recursos adecuados al momento y situación de enseñanza-aprendizaje concreta. Es decir, atiende las dificultades del alumno surgidas en un momento del proceso educativo y a través de pequeñas modificaciones (secuencia y organización de contenidos, actividades, agrupamientos,...), el alumno puede seguir el proceso ordinario de enseñanza-aprendizaje. Modificaciones que son elaboradas y desarrolladas por el profesor que imparte la materia en la que el alumno necesita el refuerzo y/o profesores especializados. Con esta medida se trata de que no haya que adoptar medidas de mayor importancia como las adaptaciones curriculares, o la diversificación curricular en los alumnos de secundaria.

Orientación y tutoría: A través de la tutoría, como parte de la función docente, se favorece la integración del alumnado en la vida del centro y se realiza el seguimiento personalizado de su proceso educativo.

Su finalidad es que el estudiante integre conocimientos, actitudes, valores y normas, lo que le ayudará a superar los obstáculos que puedan dificultar su aprendizaje y su crecimiento personal y a tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional. Concretamente, en Secundaria se especifica a través del Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Orientación Académica y Profesional (Tirado, 1996), mientras que en Infantil y Primaria se recoge en el PAT.

La necesidad de la acción tutorial viene dada por la pluralidad del profesorado, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen, el complejo funcionamiento de los centros escolares, la diversidad de opciones e intereses que se abren a los alumnos y alumnas de

las distintas etapas educativas, la necesidad de responder a las necesidades vitales del niño y del adolescente y la conveniencia de favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones (Álvarez y Soler, 2000: 219).

Permanencia de un año más en el curso. Según indica la ley, esta medida se debe adoptar para el alumnado que no ha desarrollado suficientemente las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa, referidas al curso correspondiente, y se considere que no está en condiciones de adquirir los contenidos básicos del curso siguiente.

La optatividad. La optatividad se introduce en el curriculum en un momento en que los intereses del alumnado se manifiestan de manera bastante diferenciada para que cada alumno y alumna pueda elegir las materias que considere más adecuadas en función de sus expectativas o preferencias, asesorados por el tutor o la tutora de su grupo.

La oferta de materias que realice cada centro habrá de incluir materias que permitan:

- Desarrollar los objetivos generales de algunas áreas.
- Trabajar de manera interdisciplinar.
- Reforzar los aprendizajes básicos de las áreas instrumentales.
- Ampliar la oferta curricular
- Favorecer la incorporación al alumnado a la vida activa.
- Orientar en la elección de ciclos formativos de grado medio o de las modalidades de bachillerato que se imparten en los centros.

4.2. Medidas específicas

Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS). La adaptación curricular individual significativa es una medida extraordinaria que solamente se aplicará al alumnado con necesidades educativas especiales, cuando se concluya que no son suficientes las otras medidas ordinarias de atención a la diversidad previstas, como las medidas educativas complementarias o de refuerzo. Consiste en la introducción de modificaciones importantes en los elementos prescriptivos del curriculum y se realizará cuando la distancia con respecto al curriculum ordinario que presenta el alumno o alumna con NEE sea, como mínimo, de un ciclo.

Adaptaciones de acceso al curriculum. Consisten en la dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales, o en la intervención de algún profesional especializado (audición y lenguaje, fisioterapeuta, educador de educación especial, etc.) que permitan el acceso al aprendizaje de aquel alumnado que presente necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad física, psíquica o sensorial

Programas de diversificación curricular (PDC). Esta medida, propia de la educación secundaria, se aplica al alumnado que se encuentra en situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el curriculum ordinario. Por ello, mediante una metodología y contenidos adaptados a sus características y necesidades, tiene como finalidad que el alumnado que manifiesta interés por alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria, lo pueda obtener. Para ello, el centro organiza uno o dos cursos de diversificación, con grupos entre 12 y 15 alumnos y alumnas, que tendrán sus propios grupos de referencia, pero que, en determinadas asignaturas cursarán las horas establecidas en el programa.

Programas de adaptación curricular en grupo (PACG). Estos programas se destinan a alumnado que cursa segundo ciclo de la ESO y presenta un retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo del aula y a desajustes de comportamiento que dificultan el normal desarrollo de las clases y que manifiestan un grave riesgo de abandono del sistema escolar. Finalizado el programa, que tendrá una duración de un curso, el alumnado podrá incorporarse a un programa de diversificación curricular o a un programa de garantía social.

Programas de garantía social (PGS). Estos programas están destinados a jóvenes menores de 21 años que, al menos, cumplan 16 años en el año natural en que inician el Programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional.

Pretenden ampliar la formación del alumnado, prepararles para el ejercicio de actividades profesionales y desarrollar su madurez personal, capacitándoles para desempeñar un trabajo y participar en sociedad como ciudadanos responsables. Sobre las habilidades en las que se deben formar al alumnado de estos programas, León Guerrero (1999) resalta: habilidades para localizar y planificar los recursos, habilidades interpersonales para trabajar con otros, para adquirir y usar la información, comprensión de sistemas complejos, y por último la implementación de la tecnología necesaria para ejecutar las tareas. Al evaluar los PGS, la autora destaca que los programas ayudan «a los alumnos en su desarrollo personal, ha aumentado su autoestima y socialización y ha creado actitudes positivas de tolerancia, respeto, etc. De igual modo les ha ofrecido la oportunidad de aprender un oficio que podrán desempeñar el día de mañana en el mercado laboral ordinario» [...] «Se destaca ese aprender haciendo, desde una Pedagogía del éxito y del ocio, sin renunciar ni un ápice a la responsabilidad y el esfuerzo, pero desde la motivación, el apoyo y la cercanía humana... Los alumnos consiguen cosas impensables para ellos, siempre que se cumplan unas condiciones mínimas para ello» (León Guerrero, 2001: 363-373).

Todas éstas son las medidas, generales y específicas, que el sistema pone a disposición de la atención a la diversidad y que han sido desarrolladas a partir de la LOGSE. La LOE habla, en su Título II de la Equidad en educación, dedicando el Capítulo I del mismo al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y el Capítulo II a la compensación de las desigualdades en educación. Habremos de esperar el desarrollo normativo de la Ley para saber qué propuestas concretas se realizan de atención a la diversidad.

No podemos concluir este apartado sin antes recordar las consideraciones generales que Gairín (1999, 2000 y 2004) hace respecto al tema, ya que seguimos defendiendo la idea de que el sistema educativo precisa un cambio en la base, que afecte a su organización y al desarrollo de la educación. Estas consideraciones, respecto a las iniciativas desarrolladas en el marco de la diversidad, son:

Reconocimiento de que se puede aprender con tiempo, ritmos y modos diferentes. Se diversifican programas y se emplean métodos alternativos.

Las adaptaciones afectan tanto a los ambientes del centro como a la organización, el currículum y el método pedagógico.

Se planifica individualmente, pero coexiste la enseñanza individual, en grupos y en la clase colectiva.

Se potencia el trabajo colaborativo, con grupos heterogéneos de alumnos.

Se adiestra al alumnado en habilidades de comunicación, confianza, liderazgo y resolución de conflictos.

Hay un seguimiento continuo de la intervención.

Se proporcionan apoyos en cascada, en función de la diversidad existente y las necesidades de cada estudiante.

Las actuaciones son el reflejo de un proceso colaborativo entre docentes, estudiantes, familias y comunidad.

En definitiva, como afirma el autor, se trata de establecer procesos sistemáticos y abiertos, que faciliten una intervención efectiva, en la que todo el proceso ha de estar guiado por la reflexión y el trabajo en equipo de todos los implicados.

Con la finalidad de proporcionar una educación de calidad, creemos que es importante que el docente utilice las siguientes estrategias de atención a la diversidad (Sanchiz, 2006):

Tener en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, así como sus «puntos fuertes» para adecuar la enseñanza a aquellos.

Partir de los conocimientos previos del alumnado.

Relacionar los contenidos de la asignatura con situaciones reales que conozca cada estudiante o con conocimientos anteriormente adquiridos, a fin de suscitar aprendizajes significativos.

Proponer distintos tipos de agrupamiento y de dinámica de grupos.

Reforzar positivamente al alumnado, alabando su esfuerzo, sus logros, sus actitudes positivas, su manera de proceder...

Establecer un clima de confianza, seguridad, aceptación, apertura, diálogo, cooperación...

Evitar (o mejor, desterrar) la discriminación en el trato.

Cuando la persona se siente valorada y respetada, está en situación de poder crecer felizmente y aportar lo mejor de sí.

BLOQUE TEMÁTICO III

LA PROFESIONALIZACIÓN

Capítulo 7

Aspectos profesionales de la orientación

Nos circunda un mundo inquieto y agitado. Densas nubes hay en sus horizontes. Se cruzan a veces relámpagos. Vendrá, quizá, una gran tempestad, pero esta tempestad nos encuentra unidos, dispuestos a nobles consultas, a intercambios de ideas para resguardar nuestro continente de repercusiones que no podemos admitir y para volvernos también a todos los horizontes, ofreciendo la colaboración y la cooperación que estamos dispuestos a prestar a los grandes ideales humanos que no tienen límites ni restricciones continentales.

Carlos Saavedra Lamas

Premio Nobel de la Paz, 1936.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la profesión supone entrar en un proceso en el que, a menudo, se encuentran contradicciones, posturas enfrentadas, desacuerdos en la forma de proceder y de entender la profesión misma («nubes o hasta tempestades»), sin embargo, teniendo presente a Saavedra, consideramos que, en el campo educativo, más que en ningún otro, el docente no puede ser una isla, actuando por su cuenta, ni debe trabajar enfrentado al resto de compañeros y, si esto es así para el docente, persona que se dedica a formar a otros, con más razón debe serlo para el orientador. No podemos educar en la solidaridad, sin ser solidarios, ni podemos formar en la cooperación si nuestro ejemplo es el del aislamiento, la falta de compromiso o la puerta cerrada. Tal como indica Mauri (1996:479) «todo proceso profesionalizador configura una ideología (Burbules y Densmore, 1992 y Huberman, 1989 –citado este último también en Ferreres e Imbernón, 1999–) que permite justificar, valorar y también desechar determinadas opciones profesionales.»

La educación, tal como exponíamos al hablar de los modelos teóricos, se concibe como un sistema en el cual, los mejores resultados se consiguen cuando existe cooperación y colaboración entre los diversos miembros del mismo.

Ahora bien, no toda práctica profesional resulta adecuada. Lo que importa es asegurar que, el trabajo educativo y orientador se base en unos principios éticos, que permitan a los profesionales adquirir responsabilidades para con todos aquellos a los que se dirige su tarea. Entendemos la profesionalización (Mauri, 1996: 480) como el proceso socializador por el que los profesionales:

Adquieren las características y capacidades específicas que les permiten ser competentes en su trabajo.

Se mantienen en la dinámica del mercado laboral y se vinculan a un grupo profesional determinado.

Se vinculan responsablemente a un contexto social específico, en base a unos valores determinados.

Establecen las limitaciones propias de todo comportamiento experto, ya que ningún ámbito profesional posee todas las soluciones ni es todopoderoso.

1. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE PSICOPEDAGOGÍA

1.1. Formación básica

Uno de los primeros elementos a clarificar en la discusión sobre la formación del psicopedagogo/a es la concepción acerca de cuáles han de ser los indicadores básicos que dan identidad a ese nuevo referente profesional dentro del sistema educativo. Encontramos trabajos importantes como los de Fernández Sierra (1999), Tejada (1998), Selvini (1996), Santana Vega (1993, 1999), Marcelo y López Yañez (1997), Rodríguez Romero (1996) que intentan aproximar el perfil profesional del psicopedagogo/a a una nueva concepción de su rol dentro del sistema educativo. Tejada (1998) se acerca a la cuestión de forma descriptiva y, emulando la estructura de contenidos del currículum actual de nuestro sistema educativo, afirma que las nuevas tareas básicas del asesor, como agente de innovación y cambio educativo, exigen una serie de conocimientos,

destrezas, habilidades y actitudes. Con respecto a los llamados por el autor conocimientos afirma que (Tejada, 1998:174):

es necesario la disposición de un corpus amplio, no necesariamente específico de un área particular, sino también relativo a teorías curriculares, referentes que intervienen en el proceso educativo, de los componentes curriculares y de las habilidades interpersonales de relación intra e interinstitucional.

El profesional de la psicopedagogía precisa tener conocimientos teóricos sobre psicología (del desarrollo, del aprendizaje, y teorías del counseling) y conocimientos de pedagogía (acerca del fenómeno educativo, del diseño y desarrollo del currículum, de la organización escolar y la legislación básica educativa, entre otros).

Con respecto a las habilidades, este autor recoge las habilidades generales (de funcionamiento en grupo o de docencia) y las habilidades específicas (en lo personal, en los procesos socio-emocionales, en las tareas o en contenidos educativos, y en las habilidades curriculares e interpersonales).

Finalmente, con referencia a las actitudes, como tercer bloque de componentes de ese perfil, se proponen una serie de ellas de carácter general como receptividad, observación, sensibilidad al cambio, flexibilidad y reflexividad.

Una de las primeras contribuciones fue la realizada por Miller (1971), quien analiza las conclusiones y recomendaciones para la preparación de Orientadores incluidas en los informes de las Asociaciones Americanas de la APA (American Psychological Association) en 1963 y APGA (American Personnel and Guidance Association) en 1964 y subraya las siguientes:

- a) La preparación del orientador debe ser una formación de nivel universitario.
- b) El currículum formativo debe integrar los ámbitos siguientes: teoría y procesos de la orientación, principios de psicología evolutiva y de la educación, evaluación psicopedagógica, métodos investigadores, teoría del desarrollo de la carrera, orientación profesional, humanidades y experiencias prácticas supervisadas.
- c) El currículo de formación de orientadores debe ser evaluado de un modo permanente para su revisión y mejora.
- d) Los programas de preparación deben ser impartidos por docentes que tengan experiencia acreditada.
- e) La capacitación continua del orientador es necesaria para desarrollar su competencia profesional.

Los estándares de formación de orientadores de las asociaciones americanas APA y AACD (American Advising and Career Development), realizados en 1986, señalaban diez ámbitos fundamentales en el currículum formativo de los Orientadores, a saber:

- 1º. Desarrollo humano con inclusión de teorías de la personalidad, aprendizaje y psicología patológica.
- 2º. Fundamentos biológicos y psicológicos de la conducta con inserción de la psicofisiología.
- 3º. Bases socio-culturales de la conducta con integración de contenidos sobre diversidad étnica, de sexo, clase social y de procedencia socio-cultural.
- 4º. Comunicación, habilidades de escucha y procedimientos de intervención orientadora.
- 5º. Dinámica y orientación grupal.
- 6º. Planificación de la carrera profesional, teorías del desenvolvimiento de la carrera y toma de decisiones.

- 7º. Diagnóstico psicopedagógico (tests individuales y grupales).
- 8º. Investigación y evaluación con inserción de la estadística, diseños y evaluación de programas educativos y orientadores.
- 9º. Orientación profesional con integración de aspectos históricos, éticos, estándares profesionales, etc.
- 10º. Practicum.

Más holista es la caracterización que del rol asesor efectúa Rodríguez Romero (1996) ya que señala una serie de rasgos de amplia base como referentes de la acción profesional y que por lo tanto, más que adentrarse en el catálogo de conocimientos teóricos, destrezas y/o actitudes disponibles, señala los grandes referentes desde los que todo uso y acción profesional se debe dirigir. Para Rodríguez Romero (1996: 81-82) el primer componente sería el conocimiento o competencia, sobre el que la autora dice que: «la competencia del asesor debe distanciarse de manera considerable de la imagen tradicional de dominio preferente de conocimiento teórico y alcanzar la vinculación de éste con el conocimiento generado en la práctica». Entre los rasgos competenciales se destacan:

- la competencia relacional.
- los conocimientos de política educativa.
- la capacidad de presentación de alternativas.

Junto a ellas se resaltan importantes referentes para un perfil profesional como la *credibilidad*, la *colegialidad* y la *ética*, que identifican diáfamanamente la acción asesora y/o psicopedagógica como una acción educativa.

Muy interesante y clarificadora es la aportación de Santana Vega (1998:431-432), por la caracterización de las acciones prácticas de un psicopedagogo/a en dos grandes contextos referenciales denominados al efecto como «tradicional» y «emergente», a sabiendas de que posiblemente no pueda encontrarse en la realidad la *transcripción literal* de ninguno de los dos. Con respecto a la tendencia tradicional, el profesional en Psicopedagogía, se encargaba, prioritariamente, de la evaluación psicopedagógica y la correspondiente emisión de informes psicopedagógicos. Ha sido tal la importancia de este enfoque que, en algunos centros, aún se observa la predominancia del mismo. Por ello hemos querido dedicarle un capítulo aparte. Por lo que se refiere a la tendencia emergente, que concibe la figura de este profesional como un agente de innovación y cambio educativo, Santana Vega (1998) comenta que los procesos de formación deben caracterizarse por un aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, ya que el vehículo más potente para la formación del psicopedagogo/a es el aprendizaje experiencial y el aprendizaje vicario. A este respecto se debe matizar que en ningún momento se propone o sugiere una formación en el campo sin más, ya que ésta debe ir siempre acompañada de una tarea paralela de análisis, reflexión e investigación. Por el contrario, se considera imprescindible plantear dinámicas internas activas de colaboración institucional entre los propios centros educativos y entre estos y las instituciones de formación (sean universidades, centros de profesores u otros).

En el contexto europeo el estudio de Watts (1992) sobre treinta y seis profesiones de Orientadores en los países de la Unión Europea nos ofrece una gran variedad en la estructura de formación de los mismos, respecto a las cualidades académicas y profesionales mínimas y la preparación inicial de ámbito específico, de modo que existen diferencias considerables en cuanto al tipo de preparación facilitada, sobre la duración y respecto a su perfil formativo. En el marco español es necesario citar la revisión que efectuó Díaz Allué (1986) de los programas de formación de los orientadores en diferentes universidades españolas y la clasificación

de los contenidos temáticos en los apartados siguientes: Introducción a la orientación, fundamentación teórica, organización y funcionamiento de los servicios de orientación, orientación Educativa (ámbitos escolar, vocacional, personal y familiar), consejo orientador, investigación y evaluación en orientación y figura profesional y humana del orientador.

Los enfoques de formación realmente profesionalizadores deberían ayudarnos a responder a las siguientes preguntas: «¿Qué cambios se pretenden llevar a cabo en el contexto social y cultural en que se desarrolla la profesión? ¿Cuáles de los objetivos de mejora previstos tienen una relación directa con el trabajo y con sus finalidades éticas? ¿Qué tipos diferentes de capacidades y valores son necesarios en el nuevo rol profesional? ¿Qué exigencias de conocimiento práctico y de reflexión en la acción plantea el cambio profesional? ¿Qué indicadores de eficacia pueden serme útiles para valorar la propia renovación profesional? ¿Cuáles son los ámbitos en que puedo colaborar con otros implicados en el proceso de mejora para que la tarea conjunta sea realmente efectiva?» (Mauri, 1996:481).

Podemos considerar que las propuestas de formación permanente serán válidas cuando nos ayuden a:

- Identificar, analizar y valorar críticamente los cambios sociales y culturales que es necesario llevar a cabo, puesto que repercuten en la mejora de la sociedad.
- Reflexionar sobre el propio papel en la consecución de dichos cambios.
- Caracterizar la profesión integrando las exigencias que se derivan de los cambios previstos.
- Reforzar el compromiso ético que tenemos con aquellos a los que se dirige nuestra actividad.
- Responder a las nuevas exigencias profesionales mediante el verdadero cambio en la propia práctica profesional, elaborando respuestas a problemas nuevos.
- Ejercer la autocritica profesional.

1.2. Formación permanente

La formación permanente debe integrar la reflexión en la práctica y sobre la práctica como un elemento clave de la preparación profesional, ya que todo ejercicio profesional se desarrolla en un contexto real, en un ámbito institucional determinado y se organiza en función de unas actividades que resultan familiares a todos los relacionados con la profesión.

La formación, por ello, debe ayudar a los profesionales a indagar sobre su propia práctica, tratando de reflexionar en la acción, adquiriendo el conocimiento disponible para ir creando otro nuevo.

Según Mauri (1996:489), a la luz de las expectativas de cambio educativo, generadas con la reforma, y de mejora de la calidad de la educación, la formación profesional de los asesores tendría como objetivo capacitarles para:

- Reconstruir críticamente los conocimientos profesionales tomando como referencia los principios y elementos psicopedagógicos y curriculares de la reforma.
- Analizar el marco formal y normativo en que se inscriben las nuevas tareas del asesor establecidas por la administración y especialmente aquellas que traducen las nuevas expectativas de cambio profesional.
- Modificar o reorientar las tareas que desarrollan integrando, si cabe, nuevos objetivos, nuevos valores, nuevas estructuras de organización, de gestión y laborales.
- Revisar y redefinir, en la medida de lo posible, su ubicación en los centros y los ámbitos de intervención prioritarios.

Caracterizar la actividad del propio rol en cada uno de los ámbitos de intervención (familiares, profesorado, alumnado, centro, comunidad)
Establecer planes de acción realistas que ayuden a otros a tomar decisiones y que tengan en cuenta las condiciones de su trabajo, los recursos y las ayudas de que se dispone.
Definir y desarrollar una actitud profesional no neutral, sino comprometida con ciertos valores.
Aprender y aplicar estrategias de trabajo en grupo y estrategias para ayudar a otros a trabajar en grupo y desarrollar actitudes de trabajo colaborativo y de gestión compartida.

En la actualidad la formación de orientadores se entiende vinculada a su desenvolvimiento profesional, interpretándose como una síntesis que engloba diferentes componentes como son la cultura, el contexto, el conocimiento disciplinar, la competencia metodológica, los aspectos éticos, etc., como elementos esenciales de la profesionalización en el ámbito de la orientación (Burgess y Dedmonds, 1994).

Es necesario, por esto, conexas la formación permanente del profesional orientador con su desarrollo personal y laboral, ya que como señalan Small y Manthei (1988) la preparación es un aprendizaje continuado que debe aproximarse lo máximo posible a la realización de actividades profesionales y a la práctica laboral. Esta tendencia predomina en la última década en la formación continuada de los orientadores, posee un carácter dinámico y considera la práctica orientadora como una profesión viva y activa en un progresivo *continuum* (Sobrado, 1996).

Esta nueva concepción de la formación del orientador como desarrollo profesional enlaza con el modelo de Orientación de naturaleza colaborativa en que éste puede ser considerado agente socio-educativo, planificador y gestor de los procesos pedagógicos y puede intervenir en los sistemas complejos que configuran la estructura educativa en cuestiones que les afectan de un modo directo (Hackney, 1990).

Según Sobrado (1996) el término «desarrollo profesional» se adapta mejor que otros como son: formación inicial, perfeccionamiento, reciclaje, actualización, etc., a la significación del orientador como profesional, puesto que posee un sentido de evolución y progresión que supera la clásica yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento, y además expresa un enfoque de la profesión orientadora que enfatiza su naturaleza contextual y organizativa. Representa un modelo de carácter cooperador distinto del esquema tradicional de índole clínica, psicométrica e individualista.

Para Fullan (1990) el desenvolvimiento profesional incluye procesos y actividades que intentan mejorar actitudes y habilidades en los roles pedagógicos actuales o futuros.

El desarrollo profesional para Oldroyd y Hall (1991) representa mejorar la capacidad de control sobre las propias condiciones laborales, y un avance en el estatus y en la carrera laboral.

Las dimensiones del desarrollo profesional de los orientadores halladas por Howey (1985) y Hackney (1990) son:

- el *perfeccionamiento pedagógico* (mejora de la actuación educativa),
- el *conocimiento y comprensión de sí mismo* (imagen equilibrada),
- el *desenvolvimiento cognitivo* (adquisición por su parte de conocimientos y mejora de las estrategias de procesamiento de información),
- el *desarrollo teórico* (reflexión sobre la práctica orientadora) y
- el *desenvolvimiento de la carrera profesional* mediante la investigación y el desarrollo, a través de la adopción de nuevos roles pedagógicos para el cambio y la innovación orientadora.

Cada vez en mayor medida se defiende la idea de la orientación como promotora del cambio social y cultural. Los autores que se mueven en esta línea defienden la necesidad de que el orientador sea formado para cambiar el microambiente de la institución escolar y el macroambiente de la comunidad social. En esta línea se sitúan Dinkmeyer y Carlson (1973), Drapela (1983), Keat (1974) y Rott (1986).

Sin embargo, otros (Hargreaves, 1996: 30-40) se muestran bastante críticos con la falta de consideración del «deseo de cambio», así como de las perspectivas y percepción del profesorado al respecto.

No obstante, consideramos que la actuación de los orientadores en el entramado educativo no puede quedar ajena a los procesos de innovación que han de acometer las instituciones escolares, bien sea porque vienen impuestas por imperativo legal, bien porque son fruto de la iniciativa propia o tomadas de forma consensuada.

2. LA INTERVENCIÓN: CARACTERIZACIÓN PROFESIONAL

En el capítulo 1, al repasar la evolución histórica de la orientación, hacíamos alusión a las características de la misma y, en el capítulo 5, cuando veíamos los modelos institucionales, exponíamos cuáles son las funciones principales del profesional de la Psicopedagogía.

2.1. Características profesionales

El asesor psicopedagógico se define como un profesional que colabora con el centro educativo para mejorar la calidad de su actuación educativa (Bassedas, (1989); Huguet, 1993). En su intervención resulta determinante la forma en que conciba la propia educación, la manera que tenga de percibir la función docente. Bassedas (1988) resalta el hecho de que su ámbito de intervención es un sistema dinámico y, por ello, el orientador debe saber trabajar e identificar los rasgos de la cultura profesional del grupo y conocer la idea que los profesores del centro tienen de su propia actuación. Es decir, debe saber desvelar qué creencias educativas mueven a los docentes en su quehacer cotidiano. En este sentido, cuando tenemos en cuenta la organización como sistema, podemos afirmar que es necesario que los centros adopten un modo de funcionar que asegure la gestión compartida (Gairín, 1994).

Para Andrews (1991) los rasgos esenciales de un supervisor son los de poseer una actitud innovadora que genere ideas en los programas de formación, que ayude a progresar, que proponga soluciones y que oriente en el empleo de recursos de desenvolvimiento profesional a través de la consulta asesora.

La intervención asesora es un recurso especializado que contribuye a garantizar una educación de calidad. Incluye comprometerse con el desarrollo de una cultura profesional docente y colaborar y participar con otros en el desarrollo y la gestión conjunta del proceso educativo y en su evaluación. Recientemente, como hemos dicho, se insiste en la figura del orientador como un agente de cambio. Esta perspectiva surgió, tímidamente, en la década de los setenta, en la bibliografía especializada anglosajona (Cook, 1972, Menacker, 1974 y 1976). En la década de los ochenta Rodríguez Espinar (1988) planteaba la necesidad de un nuevo ropaje profesional que permitiera a los orientadores afrontar los nuevos retos. Santana (2003) recoge estas aportaciones:

La función de la orientación ha de sobrepasar el marco escolar y trascender hacia los ámbitos comunitarios y familiares para alcanzar una mayor eficacia en la labor orientadora. Dado que el capital más valioso de una institución educativa es su potencial humano, las funciones de consulta y formación (del profesorado, la familia...) han de ser prioritarias. El proceso de aprendizaje ha de contemplar el desarrollo global del alumnado, que trasciende el estricto marco de los contenidos culturales-científicos. La tutela y la defensa de los derechos individuales del alumnado han de prevalecer frente a las presiones del sistema para adaptarlos pasivamente a sus requerimientos. El programa de actuación profesional ha de cumplir los requisitos técnico-científicos, jugando un papel central la evaluación.

Diez años más tarde el mismo autor indicaba las funciones del orientador como agente de cambio:

- Facilitar la comunicación en la organización.
- Facilitar un clima de confianza y el trabajo en equipo.
- Asumir el liderazgo.
- Adoptar estrategias de resolución de problemas.
- Evaluar la intervención orientadora.
- Implicarse en la toma de decisiones.
- Propiciar la cultura de la calidad.
- Implicar a los usuarios en el logro del cambio.

2.2. Competencias profesionales

Las competencias profesionales del psicopedagogo/a tienen que ver con la propia actuación y con la formación permanente. En este sentido podemos decir, de acuerdo con Lorenzo Delgado (2000), que el trabajo del psicopedagogo/a, no es suplir a otros profesionales, sino diseñar proyectos, asesorar, acompañar en el ejercicio o evaluar junto con los demás profesionales. En esta línea de trabajo, Sarramona, Vázquez y Colom (1998) proponen algunos campos donde el profesional de psicología y pedagogía tiene claramente un importante papel:

- La alfabetización.
- Formación laboral, desde la inserción hasta la formación continua en todas sus perspectivas.
- El ocio y tiempo libre, a través de nuevos escenarios y espacios (culturales, sociales, deportivos...)
- Educación para la salud.
- Educación urbana
- Educación ambiental o conservación del patrimonio.
- Animación sociocultural.

En todos estos campos y muchos más, su trabajo se referiría al diseño o planificación de proyectos, la realización de éstos mediante estrategias y recursos y finalmente la evaluación del propio proceso y resultados. Estas tres tareas requieren un aprendizaje y por ello, la formación inicial debería insistir más ofreciendo espacios y propuestas de intervención plurales.

Las asociaciones miembros de la AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle) adoptaron, en la asamblea del 4 de septiembre de 2004, en Berna, el acuerdo sobre cuáles son las competencias de los profesionales de la orientación. Las reproducimos aquí por considerarlas de máximo interés, ya que reflejan un acuerdo internacional.



Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación y de Educación

Aprobado por la Asamblea General de la AIOEP, Berna, 4 de septiembre 2004

Competencias Centrales

- C1 Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas.
- C2 Promover en los clientes el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- C3 Apreciar y atender las diferencias culturales de los clientes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- C4 Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- C5 Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- C6 Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- C7 Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
- C8 Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- C9 Sensibilidad social e Inter-cultural.
- C10 Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
- C11 Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la personal.

Competencias Especializadas

1. Diagnóstico

- 1.1. Definir y diagnosticar con rigurosidad y acierto las necesidades de los clientes basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico.
- 1.2. Usar los datos e información recogidos en el diagnóstico de manera apropiada de acuerdo a la situación.
- 1.3. Identificar las situaciones que requieran ser derivados a servicios especiales de apoyo.
- 1.4. Facilitar el contacto entre los clientes y los servicios especiales de apoyo. a los que se remite.
- 1.5. Mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo.
- 1.6. Llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente.

2. Orientación educativa

- 2.1. Demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo.
- 2.2. Guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos.
- 2.3. Ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones.

- 2.4. Ayudar a los estudiantes a conocerse mejor.
- 2.5. Asesorar a los estudiantes en la selección de itinerarios académicos.
- 2.6. Ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje.
- 2.7. Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales.
- 2.8. Consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos.
- 2.9. Ayudar a los estudiantes a mejorar las metodologías de enseñanza.
- 2.10. Ayudar a los profesores a implementar la orientación en el currículum.

3. *Desarrollo de la carrera*

- 3.1. Conocimiento de las teorías del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional.
- 3.2. Demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera.
- 3.3. Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la carrera.
- 3.4. Conocimiento de los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar los estados de transición: Transición de la escuela al trabajo, cambios en el desarrollo de la carrera, jubilación, despido.
- 3.5. Identificar los factores implicados (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y actitudes sesgadas (sobre género, raza, edad y cultura) en el proceso de toma de decisiones.
- 3.6. Ayudar a los individuos a marcar sus objetivos, identificando las estrategias para alcanzarlos y redefinir sus roles, valores, intereses y decisiones de la carrera.
- 3.7. Conocimiento de servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales.
- 3.8. Conocimiento de los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la red.
- 3.9. Habilidad para usar fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera.
- 3.10. Habilidad para utilizar los recursos para el desarrollo de la carrera diseñados para cubrir las necesidades especiales de grupos específicos (inmigrantes, grupos étnicos y población en riesgo).
- 3.11. Ayudar a los clientes a diseñar sus proyectos de vida y de carrera.

4. *Counseling*

- 4.1. Comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental de los clientes.
- 4.2. Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con el cliente.
- 4.3. Uso de técnicas individuales de orientación.
- 4.4. Uso de técnicas grupales de orientación.
- 4.5. Cubrir las necesidades de los estudiantes en riesgo.
- 4.6. Ayudar a los clientes en:
 - 4.6.1. Prevención de problemas personales.
 - 4.6.2. Desarrollo de la personalidad.
 - 4.6.3. Resolución de problemas.
 - 4.6.4. Toma de decisiones.
 - 4.6.5. Identidad sexual.
 - 4.6.6. Habilidades sociales.
 - 4.6.7. Educación para la salud.
 - 4.6.8. Uso del tiempo libre.
- 4.7. Ayudar a los clientes a desarrollar su plan de carrera.
- 4.8. Detección y derivación de casos a otros servicios especializados.

5. Información

- 5.1. Conocimiento de legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional.
- 5.2. Conocimiento de equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en diferentes países.
- 5.3. Recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera, especialmente:
 - 5.3.1. Educación y formación.
 - 5.3.2. Información ocupacional.
 - 5.3.3. Oportunidades de empleo.
- 5.4. Usar las tecnologías de la información para proporcionar información educativa y ocupacional (bases de datos, programas informático para orientación educativa y profesional e Internet).
- 5.5. Ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a información educativa y ocupacional.

6. Consulta

- 6.1. Consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para «mejorar» su trabajo con los estudiantes.
- 6.2. Demostrar habilidades interpersonales para crear y mantener la relación de consulta, alcanzar los objetivos y el cambio de comportamiento.
- 6.3. Demostrar habilidad para trabajar con organizaciones (universidades, negocios, municipios y otras instituciones).
- 6.4. Interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva.
- 6.5. Coordinar al personal y la comunidad para «proporcionar» recursos a los estudiantes.
- 6.6. Asesorar a los estudiantes en el acceso y uso de programas y servicios especiales y de grupos de apoyo.
- 6.7. Habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su propio programa (educativo y vocacional).
- 6.8. Habilidad para crear una buena imagen como profesional.

7. Investigación

- 7.1. Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos.
- 7.2. Promover proyectos de investigación sobre orientación.
- 7.3. Uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones.
- 7.4. Interpretar los resultados de las investigaciones.
- 7.5. Integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación.
- 7.6. Evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas.
- 7.7. Mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones.

8. Gestión de programas y servicios

- 8.1. Identificar las poblaciones objeto del estudio.
- 8.2. Conducir el análisis de necesidades.
- 8.3. Inventariar los recursos relevantes para la planificación e implementación de programas.
- 8.4. Conocimiento de bibliografía relevante y actualizada.
- 8.5. Promover el interés comunitario sobre el programa o el servicio.
- 8.6. Uso (diseño, implementación y supervisión) de programas e intervenciones.
- 8.7. Evaluar la efectividad de las intervenciones.
- 8.8. Utilizar los resultados para apoyar el programa sobre la base de la recomendación de las mejoras institucionales, de agencias...

- 8.9. Habilidad para organizar y gestionar servicios de orientación educativa, personal, vocacional y de empleo.
- 8.10. Gestionar y supervisar el personal de los servicios.
- 8.11. Promover el desarrollo del personal.

9. *Desarrollo comunitario*

- 9.1. Habilidad para establecer contacto con miembros de la comunidad.
- 9.2. Analizar los recursos humanos y materiales de la comunidad.
- 9.3. Llevar a cabo un análisis de necesidades de la comunidad.
- 9.4. Trabajar con la comunidad para conseguir un uso efectivo de los recursos, a fin de satisfacer sus necesidades.
- 9.5. Trabajar con la comunidad para desarrollar, implementar y evaluar planes de acción con miras de mejora económica, social, educativa y del empleo.
- 9.6. Cooperar con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional (Ejemplo: AIOESP = IAEVG: International Association for Educational and Vocational Guidance).

10. *Empleo*

- 10.1. Asesorar a los clientes en las estrategias de búsqueda de empleo.
- 10.2. Utilización de internet en el proceso de búsqueda de empleo.
- 10.3. Presentar a los clientes la oportunidades de empleo disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada.
- 10.4. Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.
- 10.5. Consultar a expertos en regulación y legislación.
- 10.6. Seguimiento del cliente en el empleo.
- 10.7. Seleccionar los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo o formación.
- 10.8. Asesorar a los clientes en el mantenimiento del empleo.

3. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

«Dejamos de temer aquello que se ha aprendido a entender»
Marie Skłodowska Curie.
Premio Nobel de Física, 1903 y Premio Nobel de Química 1910

La evaluación psicopedagógica es un proceso de recogida y análisis de información relevante, proporcionada por el alumnado, los familiares, el profesorado..., en el que se analiza la situación de una alumna o un alumno, el cual, generalmente, presenta algún tipo de dificultades. Este proceso nos orienta respecto a la toma de decisiones para optimizar y favorecer el desarrollo personal del estudiante y su proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando los ajustes necesarios. También nos permite entender mejor al niño/a y nos aporta información que podemos transmitir al tutor y a las familias para que estos, a su vez, puedan comprenderle mejor y ayudarle.

Pérez Juste (2000) entiende que la evaluación es «el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características a valorar y la recogida de información de calidad sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio emitido».

Según la Resolución del 30 de Abril de la Dirección General de la Renovación Pedagógica del MEC (1996) se entiende la Evaluación Psicopedagógica como:

el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

En el trabajo del profesional de Psicología y Pedagogía en los centros educativos, el objeto central de la evaluación psicopedagógica individual suele centrarse en la valoración de las necesidades educativas especiales que, según Verdugo (1995), pueden entenderse como el resultado de la interacción entre las variables individuales (competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa del desarrollo y aprendizaje y evaluación del desarrollo) y las de tipo escolar, situadas ambas en el marco más general de los sistemas familiar y comunitario.

Durante mucho tiempo la evaluación psicopedagógica se basó en el diagnóstico individual o colectivo del alumnado, de sus capacidades, aptitudes y características aisladas o desconectadas de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Hoy día se va desplazando el centro de atención desde los resultados y datos de los alumnos hacia un análisis o evaluación del conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica evaluar no solamente al estudiante, sino también el ambiente de aprendizaje, los programas, la organización escolar y familiar... Por ello, la evaluación psicopedagógica está inmersa en la intervención educativa del aula y del centro. No supone una actuación aislada por parte del profesional de Psicología y Pedagogía, sino una intervención con el resto del profesorado que se implica en el ajuste de las necesidades educativas evaluadas. Es una evaluación que se debe producir en equipo, tanto en la fase de obtención de datos como en la aplicación de estrategias y en la resolución de problemas psicopedagógicos.

3.1. Funciones de la evaluación psicopedagógica

Las funciones de la evaluación psicopedagógica son:

Comprobar el estado de desarrollo y la evolución o progreso del alumnado en su proceso general de aprendizaje.

Identificar qué aspectos interfieren en el proceso de maduración y en el de aprendizaje.

Iniciar el proceso de toma de decisiones sobre la elección del tipo de escolarización más adecuada para el alumno con necesidades educativas especiales (NEE), con la propuesta de ayudas necesarias, orientaciones al centro y al profesor-tutor.

Función preventiva, ya que permite, desde el principio, dar respuesta al alumnado, con la cual se minimizan los posibles desajustes o retrasos que se pueden dar en su desarrollo personal o en sus adquisiciones o competencias curriculares.

Seguimiento: la evaluación psicopedagógica no se puede limitar a un momento determinado y puntual; se requiere un seguimiento, adaptando en todo momento los aspectos educativos a las necesidades y características del alumnado.

Algunas consideraciones que conviene tener en cuenta son:

Se trabaja con personas que están inmersas en una situación de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto en el que influyen las interacciones personales, los estilos de aprendizaje, los aspectos metodológicos y organizativos utilizados por el docente, los estilos de enseñanza, etc.

Se combinan objetivos generales a alcanzar por todos, con estrategias concretas empleadas por cada profesor y con necesidades educativas especiales detectadas en determinados alumnos.

Se ha de orientar y asesorar al profesorado.

Se intenta dar respuesta a los posibles conflictos.

En la medida en que el proyecto educativo atienda a la diversidad del alumnado, se estará normalizando la situación de todos los sujetos, se reducirán y se satisfarán las necesidades.

Se debe ser muy prudente a la hora de interpretar los datos obtenidos con la evaluación psicopedagógica, porque podrían condicionar el desarrollo de este alumnado. Jamás se debe caer en el error de etiquetar a ningún niño o niña. Hay que cuidar el lenguaje y la manera en que se explica al profesorado la necesidad especial del alumno/a. También hay que dar pautas claras para que la integración y la inclusión se hagan realidad.

3.2. Fases de la evaluación psicopedagógica

El *punto de partida* para enfocar la exploración de un caso es lo que denominamos «hoja de derivación». En esta hoja el profesor tutor (habitualmente) u otra persona significativa (padre/madre/director...) realiza la petición o demanda de evaluación del niño/a en el que se observa una necesidad educativa especial.

1ª fase: Recogida de información: En primer lugar, conviene planificar cómo se va a llevar a cabo la recogida. Hay que analizar la información ya disponible, determinar qué y cuándo se va a evaluar y qué instrumentos y recursos se van a utilizar (selección y/o construcción de instrumentos). La recogida de datos propiamente dicha la podemos realizar desde tres fuentes:

- Mediante la *observación directa del alumnado*, de su comportamiento, de la manera en que realiza los trabajos y la forma en que interactúa con los demás...
- Mediante la *entrevista*:
 - o *Con el profesorado*: para realizar una aproximación a la situación, definir las dificultades, determinar las posibles variables intervinientes y las situaciones donde se producen...
 - o *Con los familiares* (padres/madres/tutores legales), a fin de intercambiar información sobre el niño/a y conocer si hay determinados aspectos que puedan tener relación con la necesidad especial presentada por el alumno/a. También conviene saber cuál es la conducta del niño/a en casa, si ha habido algún problema antes de la escolarización...
 - o *Con el alumno/a*: para explorar el dominio de contenidos curriculares, aspectos emocionales, evolutivos...
- Mediante el *pase de pruebas concretas*. Los aspectos que pueden ser evaluados, según la demanda, son: aspectos cognitivos, intelectuales, psicomotrices, perceptivos, madurativos, de lenguaje, escolares, afectivos, emocionales o de orientación vocacional.
 - o Además de las pruebas que el propio psicopedagogo puede pasar, en ocasiones y si los hay, es necesario recoger informes médicos, psicológicos, sanitarios... que puedan tener relación con la problemática.

2ª fase: Valoración y diagnóstico. Después de analizar o interpretar los datos antes recogidos, se delimita el problema, justificándolo. El diagnóstico se ha de entender como una descripción detallada de las necesidades pedagógicas del alumnado (qué es capaz de hacer, qué ayudas precisa).

3ª fase: Toma de decisiones. En esta fase se lleva a cabo la «devolución» de la información (a familiares y tutores) y se establece el plan de acción a seguir por el tutor, el resto del profesorado, la

familia, el alumno/a, la comunidad educativa... El plan de acción se escoge a partir de diversas alternativas planteadas y del análisis de las ventajas o inconvenientes de cada uno. En este plan se ha de recoger información clara sobre los objetivos a conseguir, los elementos materiales y personales implicados, las actividades a realizar, la temporalización, las medidas de seguimiento y control...

4ª fase: Aplicación del plan de acción. Tal como se ha indicado, conviene establecer con todos y cada uno de los implicados las medidas a tomar y asegurarse, en cierta medida de que éste se cumple.

5ª fase: Seguimiento y evaluación de resultados. Conviene comunicar los resultados tanto a los familiares como al profesor tutor y, en su caso, al profesorado especialista (audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, inglés, música, educación física...), así como establecer acuerdos. A este fin resulta interesantísima la propuesta de la consulta colaborativa que comentábamos en el capítulo 4. El seguimiento es muy importante porque nos informa acerca de si la línea elegida en el plan de acción es la más adecuada o si no está dando los resultados previstos, en cuyo caso habríamos de modificarla (en todo o en parte). También es importante recoger los datos de cómo ha funcionado para, junto a más datos de otros casos, observar las intervenciones más eficaces, cuáles han sido y por qué.

3.3. Propuesta práctica: guión para realizar la evaluación psicopedagógica

A) *Observación:* según Anguera, (2003), la observación sistemática es un procedimiento «en-caminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada espontáneamente en un determinado contexto, y una vez se haya sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimientos». En este sentido es conveniente observar el comportamiento del alumnado dentro de la clase, en los patios, observar cómo se relacionan con los familiares, así como interesarse por las producciones escolares de los alumnos, analizando cómo están hechos los trabajos, de qué forma redactan, cómo escriben, cómo organizan la información, etc.

B) *Entrevistas:* con los padres, el propio alumno/a y el profesor/es acerca de:

Historia personal: anamnesis.

Adaptación personal: rasgos de carácter, autoconcepto, autoestima, identidad.

Adaptación familiar: relaciones familiares, roles...

Adaptación social: amistades, aficiones...

Adaptación escolar: evolución, rendimiento, interacciones...

Orientación vocacional: intereses, madurez vocacional, posibilidades...

C) *Pruebas psicopedagógicas, estandarizadas o de elaboración propia:* tests, cuestionarios, escalas, inventarios...: Aspectos a evaluar:

a. Aspectos cognitivos:

Inteligencia.

Razonamiento lógico-operatorio.

Aptitudes diferenciales.

Inteligencia componencial.

Procesos cognitivos básicos: atención y memoria.

Estilos cognitivos.
Estilos de aprendizaje (metacognición).
Creatividad.
Toma de decisiones.
Resolución de problemas.

b. Aspectos psicomotrices:

Motricidad gruesa.
Motricidad fina.
Lateralidad.
Esquema corporal.
Nociones espacio-temporales.
Aspectos perceptivos y madurativos.
Grafo percepción.

c. Lenguaje:

Desarrollo de la etapa pre-lingüística.
Lenguaje oral:
Fonética-fonología.
Morfología.
Sintaxis.
Semántica.
Habilidad psicolingüística.
Lenguaje escrito:
Lectura.
Escritura.
Otros lenguajes y/o sistemas alternativos de comunicación.

d. Aspectos escolares:

Expediente académico.
Evaluaciones.
Consecución de los objetivos de etapa o ciclo.
Nivel actual de competencias.
Ayudas y refuerzos que necesita o ha necesitado.
Adaptaciones curriculares:
Elementos de acceso al currículum.
Adaptaciones no significativas.
Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS).

e. Aspectos afectivo-emocionales:

Motivación: intrínseca / extrínseca.
Autoconcepto: autoestima, identidad.
Locus de control: interno / externo.
Motivación por el éxito / logro.
Ansiedad.
Estrés.
Valor atribuido a la tarea.
Aspectos de personalidad.
Aspectos clínicos que pudieran tener relación.
Socialización con los otros (iguales y adultos).

- f. Aspectos de orientación vocacional:
- Inventario de intereses profesionales.
 - Preferencia de profesiones u oficios.
 - Habilidades.
 - Posibilidades familiares.

En los últimos años ha crecido el interés de los profesionales por las posibilidades que ofrecen para la evaluación las llamadas pruebas psicopedagógicas. Algunas de ellas fueron elaboradas hace bastante tiempo, sin embargo, siguen siendo de utilidad a la hora de recabar datos. No obstante, un apartado interesante en la actual investigación es aquel que contempla la elaboración de instrumentos de recogida de datos o de evaluación, que cumplan con requisitos básicos de fiabilidad y validez.

Encontramos, a continuación, un listado de pruebas estandarizadas que fue confeccionado (Sorribes *et al.*, 2004) por el equipo en el cual trabajé como directora de servicio psicopedagógico Escolar y que resulta de suma utilidad ya que, además de clasificar las pruebas en función del aspecto que se desea medir, ofrece información acerca de: nombre de la prueba, editorial, año de edición, datos respecto a la aplicación: a quién va dirigido (edades), modalidad de aplicación (si se trata de una prueba individual o colectiva), cuánto tiempo se necesita para su aplicación, (tiempo que se tarda en aplicarla y número de sesiones que son necesarias) y, además, se especifica qué funciones, aspectos o variables evalúa.

3.4. Pruebas estandarizadas

INTELIGENCIA Y APTITUDES INTELECTUALES							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
<i>K-ABC / BATERÍA DE EVALUACIÓN DE KAUFMAN PARA NIÑOS</i>	TEA		2,5-12,5 años	Individual	35-85 m.	2	Inteligencia como proceso (evaluación de procesos mentales)
<i>K-BIT / TEST BREVE DE INTELIGENCIA DE KAUFMAN</i>	TEA	1997	4-90 años	Individual	15-30 m.	1	Funciones cognitivas
<i>MSCA, ESCALAS Mc CARTHY DE APTITUDES Y PSICOMOTRICIDAD PARA NIÑOS</i>	TEA	1997	2,5-8,5 años	Individual	60 m.	1,2	Desarrollo cognitivo y psicomotor
<i>WISC-R , ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS</i>	TEA	1979 (1993)	6-16 años	Individual	1,30 h.	1	Diagnóstico de inteligencia general
<i>WIPPSI, ESCALA DE INTELIGENCIA PARA PREESCOLAR Y PRIMARIA</i>	TEA	1976	4-6,5 años	Individual	1,30 h.	1-2	Diagnóstico de inteligencia general
<i>FACTOR «G» DE CATTELL</i>	TEA	1977	I = 4-8 II = + 8 III = + 15	Individual Colectivo	40 m.	1	Inteligencia general. Factor «G»

INTELIGENCIA Y APTITUDES INTELECTUALES							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
NAIPES «G», NIVEL ELEMENTAL	TEA	1988	10-12	Colectivo	25 m.	1	Inteligencia general no verbal
RAVEN MATRICES PROGRESIVAS. ESCALA COLOR Y GENERAL	TEA	1988 (95)	Niños y adolescentes	Individual Colectivo	40-90 m.	1	Inteligencia general
IGF, INTELIGENCIA GENERAL FACTORIAL	TEA	1991 (1997)	7-16	Individual Colectivo	40 m.	1	Inteligencia verbal y no verbal
BADIG (Renovado) (1, E-1, E-2, E-39)	CEPE	1998	4-12	Individual Colectivo	2 h.	2	Aptitudes diferenciales y generales
EPA – 2 (Requiere el paso de diapositivas)	TEA		+ 5 años	Individual Colectivo	-	2	Potencial de aprendizaje
BEDPAEC, BATERÍA PARA LA EVALUACIÓN DINÁMICA DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS	CEPE	1991 (2000)	5-12	Individual	Variable	-	Potencial de aprendizaje

ESCALAS DE DESARROLLO							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
BATTELLE, INVENTARIO DE DESARROLLO	TEA	1998 (1999)	0-8	Individual	10-30 m. 60-90 m.	1-2	Habilidades en áreas del desarrollo
BL – BLV BRUNET-LEZINE	TEA	1997	1 mes - 6 años	Individual	Libre	-	Nivel de desarrollo en varias áreas
PORTAGE, GUÍA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	TEA	1978	0-6	Individual	Variable	-	Áreas de aptitudes infantiles
PROCESOS EVOLUTIVOS Y ESCALA OBSERVACIONAL DEL DESARROLLO	TEA	1988	0-17	Individual	Variable	-	Diagnóstico del desarrollo evolutivo
CURRÍCULO CAROLINA	TEA	1997	0 – nivel de desarrollo 24 meses	Individual	Variable	-	Cinco áreas: cognición, comunicación, adaptación social, motricidad fina y gruesa

Fuente: Sorribes, et. al., 2004

DESARROLLO PSICOMOTOR							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
<i>HARRIS. TEST DE DOMINANCIA LATERAL</i> , de HARRIS (TEA)	TEA		+ 6 años	Individual	15 m.	1	Dominancia lateral (mano-ojo-pie)
<i>HPL. TEST DE HOMOGENEIDAD Y PREFERENCIA LATERAL</i> , de GÓMEZ CASTRO y ORTEGA LÓPEZ	TEA		4-10 años	Individual	10 m.	1	Dominancia lateral (mano-ojo-pie)
PERFIL PSICOMOTOR DE <i>PICQ</i> Y VAYER (No comercializado)			2-11 años	Individual	60-80 m.	1	Distintos aspectos del desarrollo psicomotor
Existen varias pruebas en cuyos apartados se contempla el desarrollo psicomotor: G. PORTAGE, BATTELLE, Mc CARTHY, BRUNET LEZINE							

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE – ESTILO DE APRENDIZAJE							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
<i>DIE (1, 2 y 3), DIAGNÓSTICO INTEGRAL DEL ESTUDIO</i>	TEA	1999	9-18 años	Individual Colectiva	30 + 30 m.	1	La capacidad de estudio
<i>CETI. CUESTIONARIO DE ESTUDIO Y TRABAJO INTELLECTUAL DE YUSTE</i>	CEPE	1986	11-19 años	Individual Colectiva	20 m.	1	Técnicas de estudio
<i>REGISTRO DE ESTILO DE APRENDIZAJE DE CNREE</i>	MEC	1991	Ed. Primaria	Individual (Profesor)	Variable	1	Estilo de aprendizaje

Fuente: Sorribes, et. al., 2004

MEMORIA							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
MY. TEST DE MEMORIA DE YUSTE	TEA	1982	N I y N II 7-13 años	Individual Colectiva	20 m.	1	Memoria visual y auditiva
MAI. TEST DE MEMORIA AUDITIVA INMEDIATA DE CORDERO	TEA	1978	7-13 años	Individual Colectiva	47 m.	1	Memoria auditiva inmediata
Existen varias pruebas en las que se evalúa la memoria en varios de sus <i>apartados</i> como: <i>WISC</i> , <i>BADYG</i> y <i>ITPA</i> .							

ATENCIÓN - PERCEPCIÓN VISUAL							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
CARAS. TEST DE PERCEPCIÓN DE DIFERENCIAS	TEA	1973 (79)	+ 6 años	Individual Colectiva		1	Percepción visual y atención
TEST DEL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL (<i>FROSTIG</i>)	TEA	1978	3-9	Individual Colectiva	30 m.	1	Percepción visual

LECTURA Y ESCRITURA
<p>Presentamos las diferentes pruebas estandarizadas que existen, para la evaluación de la lectura y la escritura, y que han sido contrastadas en la actividad diaria desde hace años, de manera que el lector pueda acceder a las características básicas de las mismas de una manera rápida.</p> <p>Podríamos haber realizado una clasificación de las pruebas atendiendo a su carácter (madurativas, psicolingüísticas, cognitivas, ...), pero hemos preferido clasificar las pruebas en función del momento de adquisición de los procesos lecto-escritores, así vamos a presentar tres grandes tipos:</p> <p>a) Tests para antes del aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura.</p> <p>Aquí incluimos aquellas pruebas, madurativas o no, editadas en castellano/valenciano que pueden utilizarse para conocer el estado del alumno o alumna antes de comenzar la adquisición de la lectura mediante un proceso de alfabetización sistemático. Esto no quiere decir que estas pruebas no sean aplicables en aquellos alumnos que por diversas razones a pesar de haberse iniciado el proceso lecto escritor no han adquirido los mecanismos básicos de la lectura.</p> <p>b) Tests para la evaluación de la lectura y la escritura inicial.</p> <p>Este grupo está constituido por las diferentes pruebas que existen en castellano/valenciano para valorar los diferentes procesos que se producen como consecuencia de la iniciación lectora.</p> <p>c) Tests para la evaluación del afianzamiento lecto escritor.</p> <p>Incluimos las diferentes pruebas existentes para evaluar procesos lectores como: comprensión, velocidad, eficacia, ortografía, composición escrita,...</p> <p>La información de cada test (obtenida a partir de los manuales de los mismos) la hemos estructurado respecto a los siguientes epígrafes:</p>

Fuente: Sorribes, et. al., 2004

PRUEBAS PARA «ANTES» DE LEER

Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Subpruebas		Finalidad
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones			
1.1. TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS (ITPA) (Kirk, S. A.; McCarthy, J. J. y Kirk, W)	TEA	1968	4-8 años	Individual	2 horas	1-2	<p>1) <i>Nivel representativo:</i> <i>Recepción:</i> - Auditiva. – Visual. <i>Asociación:</i> - Auditiva. – Visual. - <i>Codificación:</i> - Verbal. – Manual. 2) <i>Nivel automático:</i> Cierre gramatical. Cierre auditivo. Mezcla de sonidos. - Cierre visual. 3) <i>Memoria secuencial:</i> - Secuencial auditiva. - Secuencial visual.</p>	<p>Diagnóstico de las aptitudes psicolingüísticas. Las puntuaciones directas de cada prueba se suman para obtener la «puntuación compuesta», a partir de la cual puede obtenerse la Edad Psicolingüística (EPL).</p>	
1.2. BATERÍA EVALUADORA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA (BADICBALE) (Molina)	TEA	1992	entre los 4-6 años	Individual	Tipo reducido: 30 minutos. Tipo ampliado: 1 h.30 min. Aproximadamente.	1-2	<p>1. <i>Reducida:</i> 1. Coord. viso espacial. 2. Reconocimiento de diferencias espaciales. 3. Cierre visual. 4. Cierre auditivo. 5. Cierre gramatical. 6. Concreción abstracción lexical. 7. Memoria de fonemas. 8. Lateralización. 2. <i>Amplia:</i> 9. Conciencia silábica. 10. Conciencia grafonemática. 11. Orientación derecha izquierda. 12. Estrategias utilizadas. 13. Articulación fonética.</p>	<p>Calcular la habilidad para el aprendizaje de la escritura. Las puntuaciones directas de cada prueba se deben convertir en puntuaciones ponderadas parciales a partir de las cuales se obtiene la puntuación global, que hace referencia a la competencia básica para el aprendizaje de la lectura.</p>	
1.3. BATERÍA EVALUADORA DE LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA (BEHNALE) (Mora Mérida)	TEA	1993	5-6 años	Individual	30 min. aprox.	1-2	<p>1) Coordinación viso-motora: reproducción de dos dibujos. 2) Memoria motora: reproducción de figuras en el aire y en el papel. 3) Discriminación visual: identificación de la orientación de dibujos. 4) Vocabulario: significación de palabras familiares. 5) Articulación: articulación repetida de palabras no familiares. 6) Discriminación auditiva: reproducción de una estructura rítmica a partir de palabras y frases. 7) Estructuración espacio temporal: Reproducción gráfica de una estructura rítmica. 8) Memoria visual inmediata: recuerdo de un lámina a partir de un modelo. 9) Memoria auditiva lógica inmediata: recuerdo de una historia a partir de preguntas. 10) Lateralidad (no computable): identificación lateral del sujeto.</p>	<p>Medir la aptitud para comenzar con el aprendizaje lecto escritor. Las puntuaciones directas de cada prueba siempre se obtienen mediante la suma de aciertos, debiendo convertirse en centiles o eneaitpos. Los baremos están referidos a lateralidad, sexo y edad.</p>	

PRUEBAS PARA «ANTES» DE LEER

Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación			Subpruebas	Finalidad	
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo			Nº de sesiones
1.5. TEST DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS (THM) (P. F. GÓMEZ, J. VALERO, R. BUADES, A. M. PÉREZ)	EOS	1995	Final de Educación Infantil y 1º de E. Primaria. Aplicable a alumnos de cursos superiores con dificultades lectoras.	Individual	30 minutos aproximadamente.	1	1) Segmentación silábica. 2) Supresión silábica. 3) Rimas. Rimas iniciales. Rimas finales. 4) Adiciones silábicas. Adiciones iniciales. Adiciones finales. 5) Aislar fonemas. Fonema inicial Fonema final Procedimiento vocales. 6) Unir fonemas. 7) Contar fonemas. THM, las puntuaciones se agrupan en cuatro categorías. Las cuales nos dan pautas cualitativas para el pronóstico lector.	Medir la aptitud para comenzar con el aprendizaje lector. Cada ítem resuelto correctamente se valora con un punto. La puntuación que el alumno alcanza en cada uno de los sub-tests se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos y el número total de ítems. La puntuación total de la prueba se halla sumando cada uno de los siete cocientes anteriores. En función del resultado total obtenido en el
1.6. PRUEBA DE SEGMENTACIÓN LINGÜÍSTICA PSL (FORMA A Y B) (Jiménez y Ortiz, 1995)	SINTE-SIS	1995	Final de Educación Infantil y 1º de E. Primaria. Aplicable a alumnos de cursos superiores con dificultades lectoras.	Individual	45 minutos.	1	1. Segmentación léxica: Reconocimiento del número de palabras contenidas en una oración emitida por el examinador. 2. Aislar sílabas y fonemas en palabras: Localización de dibujos que contienen sílabas y fonemas, en posición inicial y final. 3. Omisión de sílabas y fonemas en palabras: Nombrar series de dibujos, omitiendo la sílaba inicial y final, y el fonema vocálico inicial. 4. Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra: Reconocimiento de las sílabas iniciales y finales en pares de palabras bisilabas y trisilabas. 5. Contar las sílabas de una palabra: Conteo de las sílabas que tienen las palabras que dicta el examinador. 6. Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas: identificación de palabras a partir de las sílabas. 7. Omisión de sílabas en palabras: Nombrar dibujos, omitiendo la sílaba inicial y final (palabras bisilabas y trisilabas).	Diagnóstico de la conciencia metalingüística. Las puntuaciones directas de cada prueba se suman para obtener la puntuación total, que ha de ser convertida en centiles, que a su vez son organizados en 7 categorías: MUY BAJO (1-5), BAJO (6-70), CASI BAJO (21-40), MEDIO (41-60), CASI ALTO (61-80), ALTO (81-95) y MUY ALTO (96-99).

Fuente: Sorribes, et. al., 2004

PRUEBAS PARA «ANTES» DE LEER

Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Edades	Aplicación			Subpruebas	Finalidad
				Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones		
1.7. PRUEBA DE CONCIENCIA INTRASILÁBICA PCI (Jiménez y Ortiz, 1995)	SÍNTESIS	2000	Final de la Educación Infantil.	Individual	10 minutos.	1	A. Identificar la rima. Comparación de sílabas e identificar la que suena diferente en base a la rima. B. Identificar Onset: Identificar la sílaba que suena diferente en base al onset compuesto de dos segmentos consonánticos.	Diagnóstico de la conciencia INTRASILÁBICA: ONSET Y RIMA.
1.8. PRUEBA DE ANÁLISIS FONÉMICO PAF (Jiménez y Ortiz, 1995)	SÍNTESIS	2000	Final de la Educación Infantil.	Individual	30 minutos.	1	A. Identificar el fonema vocálico medial y coda idéntica. Comparación de sílabas e identificar la que suena diferente en base al fonema vocálico medial (dil-ral-ñil). B. Identificar el fonema vocálico medial y coda diferente: Comparación de sílabas e identificar la que suena diferente en base al fonema vocálico medial (tin-tel-tes). C. Identificar el primer segmento consonántico del onset. Comparación de sílabas e identificar la que suena diferente en base al primer segmento consonántico del onset inicial. Gru-fra-gre. D. Identificar el segundo segmento consonántico del onset. Comparación de sílabas e identificar la que suena diferente en base al segundo segmento consonántico del onset. pra-pre-pro.	Diagnóstico del análisis fonémico.
1.9. PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA PCF (Jiménez y Ortiz, 1995)	SÍNTESIS	2000	Final de la Educación Infantil.	Individual	30 minutos.	1	A. Análisis cuantitativo. B. Análisis cualitativo. C. Análisis de articulación. En base a las tareas de: A. Tarea de Síntesis. /s/-o/-l/-a/ = sofá. Onset-Rima. Seta. Onset-Mixto. Bruja. Vocal-Coda. Sol. Tarea de Aislar. Sopa = /s/ Onset-Rima. Sopa = /s/ Onset-Mixto. Frito = /f/ Vocal-Coda. Sal = /l/ B. Tarea de segmentación. /rana/ = /rrr/-aaa/-nm/-aaa/. Onset-Rima. tiza. Onset-Mixto. Fresa. Vocal-Coda. Bar. C. Tarea de Omisión. Rata = /ata/ Onset-Rima. toro. Onset-Mixto. Flaco. Vocal-Coda. Pez.	Diagnóstico de la conciencia fonémica.

Fuente: Sorribes, et al., 2004

EVALUACIÓN LOGOPÉDICA

Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
<i>ELA</i> -Examen logopédico de articulación	CEPE	1999	Todas	Individual	10 m.	1	Examen de articulación logopédica.
<i>PLON</i> . Prueba de lenguaje oral de Navarra.	Departamento de educación y cultura	1989	4-6 años	Individual	15-20 min.	1	Desarrollo del lenguaje.
<i>TALE</i> . Test de análisis de la lecto-escritura.	VISOR	1980	6-11 años	Individual	60 min.	2	Examen lexicométrico.
<i>TSA</i> . Test del desarrollo de la morfosintaxis.	CEPE	1989	2-10 años	Individual	60 min.	2	Morfosintaxis.
<i>TVPI</i> . Test de vocabulario de imágenes Peabody.	MEPSA	1986	2-18 años	Individual	10 min.	1	Vocabulario básico.
<i>ITPA</i> . Test Illinois de habilidades psicolingüísticas.	TEA	1981-1986	3-10 años	Individual	60 min.	2	Habilidades psicolingüísticas.
<i>BLOC</i> . Batería de lenguaje objetiva y criterial.	MASSON	1998	5-14 años	Individual	Variable	Variable	Aptitudes y alteraciones lingüísticas.
<i>Registro fonológico</i> inducido. (Marc Monfort)	CEPE		3- 6 años	Individual	30 min.	1	Análisis articulatorio.
<i>NAC</i> logopedia	UJI		Internivel	Individual	Variable	Variable	Análisis de objetivos mínimos.
<i>PROLEC</i> Evaluación de los procesos lectores en niños de Educación Primaria	TEA	1996	6-10 años	Individual	Variable	Variable	Evaluación de los procesos lectores.
<i>ELCE</i> Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo	CEPE	1998	2-7 años	Individual	Variable	Variable	Nivel lingüístico.
<i>ELI</i> Evaluación del lenguaje en infantil	UJI	2005	3- 6 años	Individual			

PERSONALIDAD							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
<i>EPIJ</i>	MEPSA	1993	4-14 años	Individual Colectiva	Variable	1	Personalidad.
<i>EPQ - J</i>	TEA	1978	8-15 años	Individual Colectiva	30 min.	1	Tres dimensiones de la personalidad: inestabilidad, extroversión y dureza.
<i>ESPQ</i>	TEA	1981	6-8 años	Individual Colectiva	60 a 80 min.	1-2	Trece factores primarios y dos secundarios.
<i>CPQ</i>	TEA	1981	8-12 años	Individual Colectiva	60 a 80 min.	1	Catorce dimensiones primarias y tres secundarias.
<i>CDS</i>	TEA	1983	8-16 años	Colectiva	30-50 min.	1	Depresión.
<i>CACIA</i>	TEA	1996	11-19 años	Colectiva	30-40 min.	1	Procesos básicos y habilidades de autocontrol.

AUTOCONCEPTO							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo		
<i>AFA. AUTOCONCEPTO</i>	TEA	1991	12-18 años	Colectiva	10 min.	1	Apreciación del autoconcepto.
ENTREVISTAS DE FRASES INCOMPLETAS	DÍAZ-AGUADO SEGURA Y ROYO (1995)	1995	Niños y adolescentes	Individual	Variable	1	Percepción de sí mismo y del entorno.
CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO DE PIERS-HARRIS	DÍAZ AGUADO Y OTROS	1969	Ed. Primaria	Individual	40 min.	1	Autoconcepto en seis áreas: escolar, popularidad, ansiedad, felicidad-satisfacción, físico y familiar.

Fuente: Sorribes, *et. al.*, 2004

SOCIALIZACIÓN							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo	Nº de sesiones	
<i>BAS. BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN (1,2,3)</i>	TEA	1983	6-15 años	Individual Colectiva	20 m.	1	Socialización (padres, maestros y autoevaluación del alumno). Siete escalas.
EVHACOSPI. TEST DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	ALBOR-COHS	1998	4-12 años	Colectiva	Variable	1	Resolución de conflictos interpersonales.
CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN PARA ADOLESCENTES	HERDER	1963 (1983)	12-17 años	Colectiva	30 min.	1	Adaptación: familiar, a la salud, social y emocional.
<i>ECS – I. ESCALA DE CONDUCTAS SOCIALES</i>	ALBOR-COHS	1997	+ 4 años	Colectiva	5 min.	1	Comportamiento social en el aula.
<i>TAISO. TEST DE APTITUDES SOCIALES</i>	ALBOR-COHS	1998	6-16 años	Colectiva	15-20 min.	1	Actitudes sociales.
<i>EACP. ESCALA DE ÁREAS DE CONDUCTAS-PROBLEMAS</i>	ALBOR-COHS	1989-2000	4-12 años	Colectiva	5-10 min.		Áreas de conductas-problema en el contexto familiar y escolar.
<i>BULL – S. EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES</i>	ALBOR-COHS	2000	+ 8 años	Colectiva	25-30 min.	1	Agresividad (sociograma).
<i>TAMAI. TEST AUTOEVALUATIVO MULTIFACTORIAL DE ADAPTACIÓN INFANTIL (b)</i>	TEA	1990	8-18 años	Individual Colectiva	30-40 min.	1	La inadaptación personal, social, escolar, familiar y actitudes educadoras de los padres.

Fuente: Sorribes, et. al., 2004

ANSIEDAD							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo		
<i>STAIC</i> . CUESTIONARIO DE ANSIEDAD ESTADO-RASGO, DE SPIELBERGER	TEA	1988	9-15 años	Colectiva	15-20 min.	1	Ansiedad como estado y como rasgo.
<i>EPANS</i> . ESCALA MAGALLANES DE PROBLEMAS DE ANSIEDAD	ALBORCOHS	1999	12-18 años	Colectiva	10 min.	1	Ansiedad.
<i>CAS</i> . CUESTIONARIO DE ANSIEDAD INFANTIL (b)	ALBORCOHS	1989	6-8 años	Colectiva	20-30 min.	1	Apreciación del nivel de ansiedad infantil.

CONTEXTO SOCIOFAMILIAR							
Nombre	Editorial	Año de su edición española (Año de la revisión)	Aplicación				Adecuado para evaluar
			Edades	Modalidad (Ind., Col.)	Tiempo		
<i>PEE</i> , PERFIL DE ESTILOS EDUCATIVOS	ALBORCOHS	1998	Padres y profesores	Individual	10-15 min.	1	Estilo educativo.
<i>IEG</i> , INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN GENERAL	ALBORCOHS	1998	Padres	Individual	Variable	-	Dimensiones del funcionamiento de la familia.
<i>FES</i> , ESCALA DEL CLIMA SOCIAL: FAMILIA	TEA	1974 (1984)	Padres e hijos	Individual	20 min.	1	Clima familiar.

Fuente: Sorribes, *et. al.*, 2004

4. LA INVESTIGACIÓN

4.1. Investigación educativa: paradigmas y tipos de investigación.

El término investigación, del latín *investigatio* (*in* = hacia, en, *vestigium* = huella, pista) (seguir un rastro o un vestigio) ha estado durante mucho tiempo asociado al campo teórico. En nuestro país no abundan los profesionales que consideran que la investigación debe formar parte de sus tareas cotidianas. Más bien parece que esto sea algo lejano, destinado al profesorado universitario o a «los teóricos». Sin embargo, como afirma Muntaner (2001: 577-590): «la relación entre la investigación y la práctica debe ser estrecha a fin de que del conocimiento

extraído de las mismas se deriven posibilidades de intervención y mejora de la realidad estudiada, debemos transformar esta realidad y ello sólo es posible en la interacción entre Teoría y Práctica».

Tradicionalmente hemos podido distinguir dos tipos de investigación, según el grado de abstracción de los problemas prácticos con los que trata: *la investigación básica o pura*, en la que el investigador centra su interés en los conocimientos en sí, en el saber por la adquisición de conocimientos, y *la investigación aplicada*, en la cual predomina la finalidad inmediata, centrada en la resolución de problemas concretos, vitales, prácticos, de la vida diaria. En esta última categoría es donde debemos ubicar, generalmente, al profesional de la psicopedagogía.

Carr y Kemmis (1988: 121), en un intento por buscar los rasgos distintivos de la investigación educativa, comentan:

Viene a complicar la determinación del propósito distintivo de la investigación educativa el hecho de que la educación, en sí misma, no es una actividad teórica. En efecto, podemos definirla como una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimamos conveniente. [...] Más aún, puesto que la educación es una empresa práctica, dichos problemas siempre serán problemas prácticos, es decir, de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino con la adopción de una nueva línea de acción.

La cita apela claramente a la necesidad que tienen los profesionales de la educación de comprometerse y adoptar ciertas líneas de acción, si desean resolver los problemas planteados por la práctica.

Respecto a la forma que tenemos de conocer la realidad, encontramos una trilogía de perspectivas paradigmáticas (Santana, 2003): el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico. Reproducimos la tabla utilizada por Santana (2003: 289), por considerar que ofrece la información de forma muy clara.

Cuadro 49. Enfoques paradigmáticos

	Paradigma positivista	Paradigma interpretativo	Paradigma sociocrítico
Rastreo histórico	Surge en los siglos xv y xvi. Visión estática del mundo, fe en la razón y en los sentidos para hacer ciencia y comprender el mundo con las características del pensamiento conocido como realismo y positivismo lógico (Comte, Hobbes, Hume).	Siglos xviii y xix: se cuestiona el método y la lógica de la ciencia para la comprensión de los fenómenos humanos. Para los idealistas alemanes el mundo social no es dado, sino creado por los sujetos que viven en él (Kant, Scheeling, Hegel).	Surge en el siglo xix con la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Lowenthal). Sus planteamientos son desarrollados por el neomarxismo (Habermas, Freire, Carr y Kemmis).
Supuestos	Mecanicistas y estáticos provenientes del modelo positivista de las ciencias naturales.	Evolutivos y dinámicos, inspirados en la tradición humanista.	Dinámicos, evolutivos, ideológicos, derivados de la ciencia social crítica.
Derivaciones conceptuales	Concepción mecanicista del orden natural y social. Los sujetos se comportan como sujetos reactivos a su medio social.	Concepción dinámica, mutable y negociada del orden social. Los sujetos son considerados agentes activos y creativos en la construcción y determinación de la realidad.	Concepción dinámica, construida e histórico social de la realidad. Los sujetos son agentes activos de la construcción de un orden social que se halla determinado por opciones de valor, poder e intereses.
Tipos de investigación	Nomológica, psicométrica, de laboratorio, experimental, científica.	Ideográfica, etnometodológica, de campo, naturalista, humanista.	Reconstructiva, emancipadora, colaborativa, participativa.

	Paradigma positivista	Paradigma interpretativo	Paradigma sociocrítico
Creencias metodológicas	Se puede obtener conocimiento objetivo para apresar la realidad. El investigador no interviene para garantizar la objetividad. Planteamiento metodológico cerrado: el investigador debe adecuarse al diseño prefijado. Metodología diseñada para comprobar teorías.	La objetividad es la suma de intersubjetividades. El investigador no puede dejar de participar en el entorno y observar su incidencia en él. Planteamiento metodológico abierto: se parte de «conceptos sensibles» que tratan, por medio de descripciones, de captar el significado de los hechos. Metodología diseñada para descubrir teorías.	No debe existir separación entre investigador y sujetos investigados. La investigación es una tarea participativa. Planteamiento metodológico dialéctico. Se va generando a través del diálogo y el consenso en el grupo investigador. Metodología diseñada para hacer evidentes los condicionantes ideológicos de la acción y para generar propuestas de actuación que transformen las situaciones sociales.
Dialéctica teórica-práctica	Los datos se utilizan para corroborar o falsear teorías. El valor de estos se encuentra mermado y mediatizado por la concepción del para qué han sido extraídos. Escasa dialéctica.	Se produce un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos, con retroinformación y modificación constante de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos.	La teoría y la práctica mantienen una relación dialéctica que supone un reciclaje continuo entre ambas, a la luz de la reflexión crítica.
Actitudes hacia el otro paradigma	Desdén por la prueba contextual cualitativa relevante.	Rechazo de la dependencia hacia unas cuantas abstracciones cuantificadas. Rechazo de la búsqueda de objetividad a través de la «cuantofrenia» y la «testomanía».	Consideran que el positivismo ignora los aspectos inconscientes y la mediación histórico-social de las acciones y que la perspectiva interpretativa pone excesivo énfasis en los aspectos particulares de las acciones.
Técnicas	Test estandarizados, entrevistas estructuradas, observación no participante.	Observación participante, entrevistas en profundidad, registros de incidentes, etc.	Cuestionarios, entrevistas en profundidad... Se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas.

Fuente: Santana, 2003

En cuanto a la estrategia que podemos utilizar para resolver problemas específicos, podemos distinguir entre *investigación cualitativa* e *investigación cuantitativa*, cada una de ellas con sus métodos correspondientes. Numerosos autores (Soltis, 1984; Anguera, 1985; Arnal, 1989; Salomón, 1991; García Hoz, 1994) se han pronunciado en el sentido de la necesidad de buscar la compatibilidad y complementariedad en lo referente a los métodos de investigación. Cook y Reichardt (1986) señalan tres razones para utilizar de manera conjunta y complementaria métodos de carácter cuantitativo y cualitativo:

La investigación puede tener múltiples propósitos, ello implica a menudo el empleo de distintos métodos.

El empleo conjunto y con el mismo propósito de varios métodos permite obtener percepciones que no se tendrían si se trabajasen por separado.

Ningún método está libre de prejuicios, de ahí que sólo sea posible llegar a la «verdad subyacente» a través de diferentes procedimientos y sus correspondientes triangulaciones.

En el siguiente cuadro ofrecemos las características de estos dos tipos de investigación (Pérez Serrano, 1994: 54):

Cuadro 50. Investigación cualitativa y cuantitativa

PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Foco de la investigación (Centro de interés)	Cualidad (naturaleza, esencia)	Cantidad (cuánto, cuántos)
Raíces filosóficas	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis	El positivismo, el empirismo lógico
Conceptos asociados	La fenomenología, la interacción simbólica	Experimental, empírica, estadística
Objetivo de la investigación	Trabajo de campo, etnografía, naturalista	Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis
Características del diseño	Flexible, envolvente, emergente	Predeterminado, estructurado
PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Marco o escenario	Natural, familiar	Desconocido, artificial
Muestra	Pequeña, no aleatoria, teórica	Grande, aleatoria, representativa.
Recogida de datos	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones, diarios, fotografías, vídeos...	Instrumentos inanimados (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios)
Modalidad de análisis	Inductivo (por el investigador)	Deductivo (por métodos estadísticos)
Hallazgos	Comprehensivos, holísticos, expansivos	Precisos, limitados, reduccionistas.

Fuente: Pérez-Serrano, 1994

Los dos paradigmas, cuantitativo y cualitativo, se basan en una visión del mundo diferente y complementaria. Los dos son necesarios para tener una percepción más clara de la realidad. Lo importante es llegar a mejorar la realidad con los métodos que sea necesario utilizar en cada circunstancia concreta.

4.2. Investigación – acción

La investigación-acción parte de la idea de que investigar es comprender y *comprender es la base de la acción para mejorarla* (Santana, 2003: 292). Existe una verdadera necesidad, que se constata en todos los campos, de *reflexionar sobre la praxis*. La investigación-acción puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, a la vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia dónde se camina. Uno de los más graves problemas de nuestro tiempo es la falta de reflexión sobre lo que hacemos. Necesitamos analizar la manera en que nos comportamos, las acciones que realizamos, las consecuencias de nuestros actos y la forma en que podemos mejorar nuestra situación actual, nuestra realidad.

Según McKernan (1999: 25):

la investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción– que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican esos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.

En la definición encontramos dos puntos esenciales:

La investigación-acción representa un estudio riguroso y sistemático al que se llega por medio de procedimientos científicos.

Los participantes gozan de la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados.

Son muchas las denominaciones que ha recibido este tipo de investigación: investigación activa, investigación en el aula, investigación participativa, investigación del profesor, investigación colaborativa, investigación crítica, investigación en la acción, así como muchas las definiciones que se han ofrecido de ella:

Cuadro 51. Definiciones de investigación-acción

Corey (1953)	Proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones.
Rapoport (1970)	La investigación-acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata, como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable.
Halsey (1972)	Intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y el examen minucioso de los efectos de estas intervenciones.
Elliot (1986)	Estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella.
Stenhouse (1981)	Estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico, que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas, cuando éstas son apropiadas.
Bogdan y Binklen (1982)	La investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir cambio social.
Carr y Kemmis (1986)	La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo.

Escudero (1987)	Es algo más que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de «estar» en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de «otra manera».
-----------------	--

Fuente: Santana, 2003 y Pérez-Serrano, 1994

Las definiciones anteriormente indicadas recogen matices diversos en el amplio campo de la investigación-acción. Sin embargo, coinciden en gran parte en los rasgos que la identifican:

- Une teoría y praxis.
- Está orientada a la mejora de la acción.
- Parte de problemas prácticos.
- El protagonismo es de los prácticos.
- Es una investigación amplia y flexible.
- Tiene una perspectiva ecológica.
- Se interesa por la clarificación de los valores y características del profesor.
- Presenta rigor metodológico
- Implica colaboración o transformación de una realidad social.
- Conlleva una democratización del proceso de la investigación
- Cumple una función crítica y de comunicación.
- Concibe la acción como cambio social.
- Su finalidad es la formación.

Kurt Lewin (1946), considerado como el padre de la investigación-acción, resume todos estos rasgos en los siguientes:

- Es una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el fin de cambiar sus circunstancias, de acuerdo con una idea compartida por los miembros del grupo.
- Es una práctica social reflexiva en la que no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica.
- Es un proceso que exige la integración de la acción, el entrenamiento y la investigación.
- Posee grandes potencialidades para mejorar las relaciones intergrupales.

Para el desarrollo de este tipo de investigación es preciso seguir las siguientes fases:

- A) Diagnosticar y descubrir una preocupación temática «problema».
- B) Construcción del plan.
- C) Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento.
- D) Reflexión, interpretación e integración de resultados. Replanificación.

Una explicación más detallada de estos pasos puede encontrarse en Pérez Serrano (1994: 181-201).

Resumiendo, la investigación-acción tiene el propósito de concienciar a los profesionales para que se impliquen y lleven a cabo una reflexión crítica sobre la propia práctica orientadora que

favorezca el diagnóstico, la detección de necesidades, la planificación de acciones de mejora y su aplicación o implantación. A lo largo de este proceso se realiza un seguimiento con recogida de evidencias sobre el desarrollo de dichos planes de acción, con la finalidad de tener un referente para sucesivas mejoras de la intervención psicopedagógica.

Una técnica interesante para ser aplicada en el ámbito de las ciencias sociales y que, por tanto, puede ser utilizada por los profesionales de la Psicología y la Pedagogía es el método Delphi (Arrieta Gallastegui, y Bravo Estévez, 2005), «un método de investigación sociológica, que independientemente de que pertenece al tipo de entrevista de profundidad en grupo, se aparta de ellas agregando características particulares. Es una técnica grupal de análisis de opinión, parte de un supuesto fundamental y de que el criterio de un individuo particular es menos fiable que el de un grupo de personas en igualdad de condiciones, en general utiliza e investiga la opinión de expertos».

5. CÓDIGO DEONTOLÓGICO

«El primer problema de todo profesional de la actividad orientadora es desentrañar qué tipo de relación ha de establecer con sus clientes, según la ética y la moral predominante en el contexto en que estén situados ambos y qué uso se puede hacer de la información obtenida profesionalmente» (Lázaro, 1998: 449).

Como este tipo de moral suele ser diversa, en una sociedad multicultural, se entiende que es necesaria una moral universal, que permita a todos los orientadores tener una guía común de actuación.

Desde que, en 1948 se expresó por primera vez la pretensión ética y técnica de unificar criterios, de la mano de la *National Vocational Guidance Association*, han sido varias las ocasiones en que los profesionales de la Orientación y la Psicopedagogía han concretado propuestas deontológicas, a modo de normas éticas universales, que sirvan para orientar su conducta y comportamiento profesional (García Yagüe, 1976; Rodríguez Espinar, 1981; ASCA, 1994; Ibrahim, 1996; Lázaro, 1986).

Recogemos aquí la última contribución, aprobada por la Asamblea General de la AIOEP, Stoc-kholm, Suecia, el 8 de agosto de 1995, que si bien se refiere a las normas a seguir por los miembros de la AIOEP, puede ser aplicada, por extensión, a todos los profesionales que se dedican a la orientación y la intervención psicopedagógica.

Normas Éticas de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP = AIOSP = IAEVG)

Responsabilidades éticas con los clientes

1. Los miembros de la AIOSP aceptan la obligación básica de respetar la dignidad de toda persona a la que se le presta un servicio educativo y profesional. Esta obligación incluye aceptar los derechos del individuo para hacer elecciones independientes, aceptar la responsabilidad las decisiones tomadas, comprometerse en la auto-dirección y auto-desarrollo, y respetar la confidencialidad. También incluye la responsabilidad del orientador para estar al día de las leyes y políticas referidas a los derechos de los clientes.

2. Los miembros de la AIOSP reconocen la obligación de promover la igualdad de oportunidades en la orientación educativa y profesional sin ningún tipo de prejuicio hacia las personas por su estatus social, educación, sexo, raza, grupo étnico, creencias religiosas orientación sexual o discapacidad, y evitar todo tipo de discriminación.
3. Los miembros de la AIOSP son sensibles a la totalidad de necesidades de los clientes (educativas, vocacionales, personales y sociales) en la medida en que interactúan y afectan la planificación para o la adaptación en la educación y formación, ocupaciones y carreras, y deberían remitirlos a otros expertos si no está dentro de sus competencias el atender la necesidad del cliente.
4. Los miembros de la AIOSP informan a sus clientes, oralmente o por escrito, de los propósitos, metas, técnicas, políticas y normas éticas bajo los cuales prestan sus servicios, las condiciones en las que la consulta con otros profesionales puede ocurrir y los obstáculos legales o políticos que afectan el modo en que se prestan los servicios de la orientación. Cualquier límite a la confidencialidad, establecido por otros, será discutido con el cliente antes de ponerle/la en la posición de elegir una respuesta personal a tales límites e implicaciones. La revelación de información confidencial necesita el permiso manifiesto del cliente.
5. Los miembros de la AIOSP han de favorecer las actuaciones independientes del cliente y, por tanto, abstenerse de influir o coaccionar las elecciones del cliente, así como los valores, estilos de vida, planes o creencias que representan los del orientador u otra persona pero no los del cliente. Sin embargo, en las situaciones en las que los clientes mantienen valores antisociales que sean perjudiciales para ellos o para otros, puede ser necesario que el orientador indique cuáles son sus valores profesionales y hasta que punto está de acuerdo con los convencionalismos sociales.
6. Los miembros de la AIOSP dan explicaciones sobre el contenido, los objetivos y los resultados de las pruebas en un lenguaje que sea comprensible por los clientes. Estos orientadores siguen criterios relevantes para seleccionar, aplicar e interpretar técnicas de diagnóstico. Reconocen que las nuevas técnicas, por ejemplo la evaluación por ordenador o los programas de orientación para la carrera, exigen formación continua y revisión constante de la literatura profesional sobre aplicación, puntuación e interpretación.
7. Los miembros de la AIOSP favorecen el uso de las nuevas técnicas y aplicaciones informáticas cuando las investigaciones y las evaluaciones garantizan los beneficios para los clientes de tal uso. El orientador se asegura de que el uso de las aplicaciones informáticas u otras técnicas son adecuadas a las necesidades individuales del cliente, que el cliente comprende cómo utilizar las técnicas o procesos implicados, y que haya un seguimiento posterior. Los miembros de la AIOSP además se aseguran de que los miembros de grupos menos representados puedan acceder igualmente a las mejores técnicas disponibles, a las tecnologías informáticas y a información precisa, actual y no discriminatoria.
8. Los miembros de la AIOSP, demostrando sus competencias profesionales, formación y experiencia a los clientes individuales y a las organizaciones que requieren servicios de consulta, proporcionan información clara, precisa y relevante, y que no incluya materiales equívocos.
9. Los miembros de la AIOSP evitan conflictos de intereses que comprometan los de sus clientes cuando trabajan concurrentemente en la orientación profesional de los clientes, son representantes de intercambios de empleo pagado, o cuando se les paga como seleccionadores

o intermediarios en el acceso a oportunidades de formación. Cuando pueda haber conflicto de intereses, debería ponerse en conocimiento del cliente.

10. Los miembros de la AIOSP remiten a los sujetos a los profesionales adecuados cuando no pueden proporcionar (o continuar) la ayuda necesaria.

Actitudes hacia colegas y asociados profesionales

1. Los miembros de AIOSP contribuyen al desarrollo y mantenimiento de relaciones de cooperación con colegas y administradores para facilitar la prestación de una orientación educativa y profesional óptima.
2. Los miembros son responsables de informar a sus colegas y administradores sobre aspectos relacionados con la orientación tales como los principios de confidencialidad y privacidad.
3. Los miembros proporcionarán a sus colegas y a los administradores información precisa, objetiva, concisa y relevante sobre las necesidades y resultados de la orientación con fines evaluativos o de otro tipo.
4. Los miembros cooperan con sus colegas profesionales para la aplicación de las Normas Éticas en los procedimientos y prácticas de su trabajo. Cuando existen dudas sobre el comportamiento ético de otros colegas, sean o no miembros de la AIOSP, el miembro debería discutirlo con el colega en cuestión o utilizar los canales institucionales adecuados para rectificar dicha condición.
5. En los casos de conflicto entre las normas éticas y los directivos, o la falta de cooperación por parte de un empleado, los miembros de la AIOSP buscarán la consulta directa con las personas responsables sobre las implicaciones de dichos conflictos y las formas de eliminarlos.

Actitudes hacia el Gobierno y otras agencias comunitarias

1. Si es necesario, los miembros defenderán y ayudarán al desarrollo de servicios de orientación educativa y profesional que sean prestados de forma ética y relevante para las necesidades de los clientes, en estrecha colaboración con los políticos, legisladores o personal administrativo.
2. Los miembros conocen las cualificaciones necesarias y la formación requerida a los profesionales competentes de la orientación e informan a los administradores, legislativos y otros sobre estos temas.

Responsabilidades con respecto a la investigación y a los procesos relacionados con ella

1. Los miembros que tienen la formación adecuada y las capacidades necesarias para llevar a cabo investigaciones, reconocen la responsabilidad de hacerlo y dar a conocer los resultados utilizando procedimientos consistentes con las normas éticas y científicas aceptadas relativas a las prácticas de Investigación educativa y psicológica. Cuando se utiliza información de los clientes con fines estadísticos, evaluativos, de investigación o de planificación de un programa, el miembro asegura la confidencialidad de la identidad del cliente.

2. Los miembros reconocen su responsabilidad de compartir habilidades, conocimientos y experiencia con colegas y asociaciones, como la AIOSP, para la mejora de la orientación educativa y profesional.

Responsabilidades como orientador individual

1. Los miembros reciben una formación inicial y mantienen un proceso de aprendizaje continuo en aquellas áreas de conocimiento y habilidades requeridas por la profesión para ser un profesional competente en orientación educativa y profesional.
2. Los miembros desempeñan su función dentro de los límites de su formación y experiencia y remiten a otros profesionales a aquellos clientes a los que no están preparados para asistir. Cada miembro acepta las consecuencias de sus actuaciones profesionales, y lo hace en el marco de una aplicación consciente y deliberada de directrices éticas.
3. Los miembros reflejan en su práctica tanto los principios humanísticos que subyacen al comportamiento ético como la atención a aquellas cuestiones sociales y políticas cambiantes que tienen implicaciones para su práctica. Estas incluyen preguntas tales como ¿quiénes son mis clientes (estudiantes, trabajadores, empresarios, la sociedad en general) y cuáles son los principios éticos de importancia en estas relaciones? ¿Cómo difieren las distintas formas de intervención (consejo personal, trabajo en grupo, programas asistidos por ordenador, asesoramiento a los directivos en favor de los empleados) en cuanto a inquietudes éticas? ¿Cómo deberían los servicios de orientación educativa y profesional responder éticamente a las tensiones globales entre cuestiones económicas y ambientales en la vida activa y los lugares de trabajo de los clientes?
4. Los miembros son responsables de controlar y mantener sus competencias profesionales y recibir formación continua para ser capaces de proporcionar sus servicios a clientes de diversidad cultural y de utilizar efectivamente las nuevas teorías, técnicas de intervención, aplicaciones informáticas y procedimientos de diagnóstico. Los miembros de la AIOSP se esfuerzan por estar al día de las innovaciones y tendencias en los contextos y contenidos de la orientación educativa y profesional, y lo hacen con el reconocimiento de que el crecimiento personal y profesional así como las experiencias en estos campos continúan a lo largo de toda su carrera.
5. Los miembros buscan supervisión constante y participan en ella para aumentar el conocimiento y las habilidades necesarias para el cumplimiento efectivo de sus responsabilidades profesionales y para establecer metas de aprendizaje continuo.
6. Los miembros son conscientes de sus valores y actitudes, para ser discretos y objetivos en la asistencia que proporcionan a sus clientes. En concreto, evitan toda forma de discriminación y de estereotipo racial, sexual y de edad.
7. Los miembros, en los casos en los que las cuestiones éticas sean ambiguas o no sean suficientemente claras, buscarán el asesoramiento o consulta confidencial de una asociación profesional o de un colega para intentar clarificar la cuestión o desarrollar estrategias para rectificar las condiciones que causaron el problema. En el caso de que esta posibilidad fallara, los orientadores deberían contactar directamente con el/la Secretario/a General de la Junta Directiva de la AIOSP, en busca de consejo, clarificación o para formular la pregunta de ética profesional.

Todas estas normas éticas que la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional propone, pueden ser resumidas en las siguientes cuestiones:

Aspectos generales de la relación orientadora, la cual ha de buscar siempre el bienestar del cliente, su satisfacción, el logro de beneficios y la percepción de que se están respetando sus derechos como cliente y como persona.

Confidencialidad sobre la información recogida, lo cual supone un uso restringido de la misma y la toma de medidas de precaución para impedir su difusión por personas poco cualificadas. Asimismo se debe velar por la adecuada custodia de la información, los datos han de estar celosamente guardados.

Actividades de responsabilidad profesional, el orientador no debe actuar en ámbitos desconocidos o sobre los que tiene un conocimiento superficial. Cada uno debe asumir sus propias limitaciones. De igual forma, es importante informar a los centros acerca de cuáles son las actividades de las que se encarga el orientador.

Relación con otros profesionales. Se refiere a la comunicación o información requerida por otros profesionales, que puede implicar un cambio en la situación del cliente. Siempre hay que actuar con prudencia y recordando que, el fin último de la orientación es conseguir la auto-orientación del cliente.

Actividades de evaluación, valoración e interpretación de datos. Actitudes de precaución y cautela deben guiar el acceso a los datos, la selección de instrumentos de recogida de datos, la devolución o informe acerca de los mismos.

Formación y supervisión de los orientadores. La Psicopedagogía es una profesión muy dinámica, en la que la revisión de la actividad profesional y la actualización han de ser constantes. El orientador debe ser un investigador en la acción.

Uso de la información recogida en investigaciones y publicaciones. Consideraciones éticas aconsejan mantener el anonimato de los clientes o del alumnado que participa en la investigación o, contar, al menos, con su consentimiento.

Resolución de conflictos éticos. Todo profesional de la Psicopedagogía debe actuar según unos principios éticos. Su obligación es conocer los códigos deontológicos que le afecten y ajustar su comportamiento a las indicaciones recomendadas en tales planteamientos éticos.

Por último sólo nos resta decir que los códigos también deben estar sometidos a revisión, al igual que la práctica profesional, ya que la realidad es cambiante, cada vez la multiculturalidad es mayor y la riqueza de la diversidad puede aportarnos aspectos que no hubiésemos contemplado. Además, la sociedad avanza a un ritmo vertiginoso en el desarrollo y uso de las nuevas tecnologías y este aspecto requiere un pronunciamiento relativo a su utilización y su difusión.

Es importante, en cualquier caso, tener una actitud abierta, respetuosa, humilde, acogedora, cooperativa y dinamizadora ya que, no lo olvidemos, la profesión del psicopedagogo es, al fin y al cabo, una profesión de *ayuda*.

Bibliografía

- ACCERMAN, N. W. (1996) *Grupoterapia de la familia*, Buenos Aires: Horne.
- AEOEP (1990). *La reforma educativa: un reto para la orientación*. Valencia: Autor.
- (1993a). *El compromiso de la orientación escolar y profesional en los cambios de la sociedad*. Madrid: Autor.
 - (1993b). *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid: Autor.
 - (1993c). *Desarrollo de la carrera: modelos y programas actuales*. Valencia: Autor.
 - (1996d). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: Autor.
- AGUILAR KUBLI, E. (2002). *Habilidades para la vida. Inteligencia emocional, valores y actividades aplicadas a la comunidad*. México: Arbol Editorial Pax México.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AJURIAGUERRA, J. de, M. (1984). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- ALBERTI, R. E. (1977). *Assertiveness: Innovations, applications, issues*. San Luis Obispo (Cal.), Impact Publishers.
- , R. E. y EMMONS, M. L. (1978). *Your perfect right*. San Luis Obispo (Cal.), Impact Publishers.
- ALLAL, L. y WEGMULLER, E. (1998). «LEX-EVAL» en contexte: différentiation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*. 1, 34-36.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ, A. (1988). Programas de técnicas de estudio
- et al. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años guía práctica para padres y profesores*. Madrid: Visor.
- ÁLVAREZ, M. (1989). *La madurez vocacional en alumnos de secundaria*. Barcelona: Tesis Doctoral.
- y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDEC.
- (1999). Análisis de los principales programas de orientación profesional. En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona: Praxis (actualización).
 - y otros (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría: una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). *¡Tengo que decidirme!* Sevilla: Alfar.
- (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (2000). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- ANDREWS, S. (1991). The role of the advisory teacher in staff development. En L. Bell y C. Day (Eds.). *Managing professional development of teachers*. Milton Kynes: Open University.
- ANGUERA, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- (2003). La observación. En C. MORENO ROSSET (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Sanz y Torres.
- APA (2000). DSM-IV-TR Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington, DC American Psychiatric Association.
- ARGYLE, M. (1981). *Social skills and work*. London: Methuen.
- ARNAIZ SÁNCHEZ P. (2001). Fundamentación de la tutoría. En VV. AA. *La acción tutorial. El alumno toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- (2003). *Educación inclusiva en una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ARNAIZ, P. e ISUS, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- ARNAL, J. (1989). La fiabilidad de la ciencia experimental. *Educar*, 14-15, 107-119.

- ARRIETA GALLASTEGUI, J. J. y BRAVO ESTÉVEZ, M. L. (2005). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana de Educación: OEI*.
- ASCA (1994). Ethical Standards for standards counselors. En GYSBERS, N. y PATERSON, P. (1994) *Developing and managing your school guidance program*. American School Counselor Association, Alexandria, 385-417.
- ASPY, D. N. y BUHLER, J. H. (1975). The effect of teachers' inferred self concept upon student achievement. En *Journal of Educational Research*. Vol. 68, pp. 386-389.
- AUBREY, R. F. (1977). Historical development of guidance and counseling and implications for the future. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 198-204.
- BALAGUER, I. (1995). Aspecto psicosocial de la conciencia: El autoconcepto. En M. Rojo *En torno a la conciencia Humana. Aspectos psicológicos, psicofisiológicos, psicopatológicos, ónticos y metafísicos*. Valencia: Promolibro.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1963). *Social learning and personality development. (Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza, 1977).
- BANDURA, A. (1976). *Social learning theory*. Nueva York, Prentice Hall. *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
- (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARR, M. J. y CUYJET (1985). *Developing Effective Student Services Programs*. San Francisco, Ca.: Jossey Bass
- BARRETO, P., ARRANZ, P. y MOLERO, M. (1997). Counselling: instrumento fundamental en la relación de ayuda. En M^a C. MARTORELL, y R. GONZÁLEZ (Ed.), *Entrevista y consejo psicológico*. Madrid: Síntesis.
- BARRIOS, J. L. y otros (2004). *Manual de procediments. Servicis psicopedagògics escolars*. Castellón: Ed. Sorribes.
- BASIL, C. y COLL, C. (1990). La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo. En COLL, PALACIOS y MARCHESI (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza editorial.
- BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- (1989). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BAUMANN, J. F. (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- BAUMEISTER, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- BECKER, H. A. (1980). The assertive job-hunting survey. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13, 43-48.
- BEERS, C. (1908). *A mind that found itself*. Garden City New York: Longmans Green.
- BELLACK, A. S. y HERSEN, M. (1979). *Research and practice in social skills training*. Nueva York, Plenum Press.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro (volumen 1).
- (2000). *La orientación psicopedagógica en España desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970*. Valencia: Promolibro (volumen 11).
- y otros (2001). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) CESOF/06. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 12 (22) 283-302.
- (2006). Método-Bach. Método para la toma de decisiones académicas y profesionales en el bachillerato. *Jornadas de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Castellón: Universitat Jaume I (en *Quaderns Digitals*, 44).
- BENEDITO, V. (1988). La investigación en pedagogía: el estado de la cuestión. *Jornadas de Investigación Educativa*. Santander: ICE Universidad de Cantabria.

- BENNASAR, J. J. y GIL, J. M. (1992). *Sesiones de tutoría en educación secundaria ¿Qué hacer?* Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- BILBAO LEÓN, M. C. y SANTAOLALLA, (2001). *Dislalias y disglosias. Evaluación y tratamiento*. Burgos.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria-Marcombo.
- (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CISS-PRAXIS (última ed. 2003).
- y ÁLVAREZ, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- (1998). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- BISQUERRA, R. y otros (1989). *Programa d'orientació professional autoaplicat . Quadern d'orientació als estudiants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BOGDAN R. C. y BILKEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BORRELL, F. (1996). *Cómo trabajar en equipo*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- , N. FEIXAS, M. y MARQUÉS, P. (2002). Cambio de cultura en las universidades catalanas del s. XXI: funciones y competencias básicas del profesorado. Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Calidad de la docencia en la Universidad. <http://dewey.uab.es/mtomsa/trabajos/T2.htm>.
- BOUCHÉ PERIS, J. H. (1987). Libertad y autoridad. En Bouché y otros, *Teoría de la educación. Temas actuales*. Madrid: UNED. Cuadernos de la UNED.
- BRANDEN, N. (1993). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- BRANNEN, J., DOOD, K., OAKLEY, A., & STOREY, P. (1994). *Young people, health and family life*. Philadelphia, Open University Press.
- BREWER, J. M. (1932). *Education as guidance*. Nueva York: McMillan.
- BRITISH ASSOCIATION FOR COUNSELING (1992). *Invitation to Membership*. Rugby: Autor.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- BURBULES, N. y DENSMORE, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, 11: 67-83, Madrid.
- BURGESS, D. G. y DEDMOND, R. M. (1994). *Quality leadership and the professional school counselor*. Alexandria, VA: ACA.
- CABALLO, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CALERO, A., PÉREZ, R., MALDONADO, A. y SEBASTIÁN, E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- CAPLAN, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- CARKHUFF, R. R. (1981). *The development of human resources*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- (1983). Training as a preferred mode of treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 2, 123-131.
- (1986). *The art of helping VI*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press.
- (1989). *The skills of teaching: Interpersonal skills*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRETERO, M. R.; PUJOLÁS, P. y SERRA, J. (2002). *Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona: La Galera.
- CASTAÑO LÓPEZ, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.

- CELA, J. y otros (1997). El tiempo. En Rev. *Cuadernos de Pedagogía*, num. 254.
- COLL, C. (1991a). Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica. *Papeles del Psicólogo*, 61, 63-76.
- (1991b). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Eds.) (1991). *Desarrollo psicológico y educación*, II. Madrid: Alianza Psicología.
- COMBS, M. L. y SLABY, D. A. (1977), "Social skills training with children". En B. B. LAHEY y A. E. KAZDIN (eds.) *Advances in clinical child psychology* (vol. I). Nueva York: Plenum Press.
- COMELLAS, M. J. (1998). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- CONTRERAS, R. M. y otros (2001). *Los servicios de Orientación en la Comunidad Europea*. Documento inédito. CES Don Bosco.
- CONYNE, R. 1. (1983). Two critical issues in primary prevention: what it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334.
- COOK, D. R. (1972). The change agent counselor: A conceptual context. *School Counselor*, 20, 9-15.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COOLEY, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- COREY, S. M. (1953). *Action Research to improve School Practice*. New York: Columbia University.
- COROMINAS, E., BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1999). Programa de orientación profesional autoaplicado (POPA). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CRUZ, J. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- CUETOS VEGA, F. (1994). *Anomia: la dificultad para recordar las palabras*. Madrid: TEA.
- DANSEREAU, D. (1978). The development of learning strategies curriculum. En H. F. O'Neil (Ed.), *Learning strategies*. Nueva York: Academic Press.
- y cols. (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71, 64-73.
- DEL CAMPO, M. E. (2002). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Sanz y Torres.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. I. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Madrid: Universidad Complutense (inédito).
- (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- DINKMEYER, D. y CARLSON, J. (1973). Facilitating human potential and change processes. (Trad. al cast. *El consultor psicopedagógico en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe, (1976)).
- DRAPELA, V. J. (1983). *The counselor as consultant and supervisor*. Nueva York: Charles C. Thomas.
- y DRAPELA, G. B. (1983). The role of the counselor in intern supervision. *The School Counselor*, 34 (2), 92-99.
- EASTERLING, J. y PASAVEN, J. (1979). *Confront, construct, complete: A comprehensive approach to writing*. Rochelle Park, N.J. Hayden Book.
- ECHETA, G. y SANDOVAL, M. (2004). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- ECHEVERRÍA, B. (1995). La orientación profesional: su papel en la cualificación y desarrollo de los recursos humanos. En B. Blasco (Coord.). *La generalización de las cualificaciones en las organizaciones*. (págs 185-215) Oviedo: ASPA.
- EISLER R. y FREDERIKSEN, L. (1980). *Perfecting social skills*. Nueva York: Plenum Press.

- ELLIOTT, J. (1986). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción. En Haynes, L. (Comp.). *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.
- (1999). Introducción. En J. Mckernan: *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- ELLIS, A., GRIEGER, R. et al. (1981). *Manual de terapia racional-emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. y MARTÍNEZ, M. (2005). «Los valores de La educación en el espacio europeo de la enseñanza superior», En Esteban Chapapría, V. (editor): *El espacio europeo de educación Superior*. Valencia: Ed. Upv (Universidad Politécnica de Valencia).
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1981). *Modelos didácticos, planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- (1986). Orientación y cambio educativo. En *Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-59.
- (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: enfoques teóricos. En ESCUDERO, J. M. y MORENO, J. M. *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- FALVEY, MA; GIVNER, CC; KIMM, C. (1995). What Is an Inclusive School? In R.A. Villa & J.S. Thousand (Ed.) *Creating an Inclusive School*.
- FERNÁNDEZ GÓMEZ, F. (2005). La tutoría como elemento de la función docente. En *Varios Psicología y Pedagogía*. Valencia: CEP.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). L'Orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires: de la socialisation al' éducation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, (2), 327-342.
- FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis.
- FEUERSTEIN. R., RAND, Y., HOFFMAN, M., y MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1989). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (2004). Conferencia: «El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información». *Encuentro estatal de MRP de Gandía*. <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm> (09/06/2004).
- FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FRITZEN, S. J. (1987). *La ventana de Johari. Ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y de sensibilización*. Santander: Sal Terrae.
- (1988). *Ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Santander: Sal Terrae.
- FULLAN, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 9-22.
- (1990). Staff Development innovation and institutional development. En B. Joyce (Ed.). *School Culture trough staff development*. Alexandria, VA: ASCD.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- (1999). Estadios de desarrollo organizativo. De la organización como estructura a la organización que aprende. En M. LORENZO DELGADO y OTROS (Coords.) *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- y LORENZO DELGADO, M. (2000). *La organización escolar diferencial: instituciones de educación no formal*. Madrid: Síntesis.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia del futuro. En SEP (Ed.) *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: SEP.

- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA, M. y GIL, F. (1992). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales, en GIL, F., LEÓN, J. M. y JARANA, L. *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- GARCÍA GÓMEZ, R., MORENO OLMEDILLA, J. M. y TORREGO SEJO, J. C. (1993). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.
- (1996). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- GARCÍA HOZ, V. (1994). La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad. En García Hoz, V. (Ed.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2006). El reto de la educación para la vida. Ponencia presentada en las *Jornadas de Orientación e Intervención psicopedagógica: ámbito educativo, personal y profesional*. Castellón: Universitat Jaume I. 22 noviembre.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1976). *Normas deontológicas para psicólogos*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GIAC (2005). *Jornada sobre aprendizaje cooperativo 2005*. UPC: ICE.
- GIDDENS, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.
- GIL MARTÍNEZ, R. (2001). *Manual para tutorías y departamento de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). Ámbitos de diseño. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GLASSER, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harpercollins.
- (1969). *Reality therapy*. Nueva York: Harper & Row.
- GOLDFRIED, M. R. (1995). *De la terapia cognitiva-conductual a la psicoterapia de integración*. Bilbao: DDB.
- GOLDSTEIN, A. (1981). *Psychological skills training*. Nueva York: Pergamon.
- GOLDSTEIN, A. P. y KANFER, H. J. (1980). *Generalización y "transfer" en psicoterapia*. Bilbao: DDB.
- GOLDSTEIN, A. y otros (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia, un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- GÓMEZ, Y., LÓPEZ, T. y SERRANO, J. (1996). El Proyecto de Acción Tutorial como herramienta de formación integral. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza editorial.
- GLASSER, W. (1969). *School without failure*. (Trad. al cast., Buenos Aires: Paidós, 1972.)
- GYSBERS, N. C. y otros (1992). Improving school guidance program: A framework tor program, personnel and results evaluation. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 70, 565-570.
- GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J. R. (2002). La acción tutorial. En E. Repetto *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- (2002). El Departamento de Orientación. En E. REPETTO *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- (2002). Los Equipos de Apoyo Externo. En E. REPETTO *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- HABERMAS, J. (1972). Knowledge and human interests. Boston: Beacon Press. (Versión castellana (1986): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.)
- HACKNEY, H. (1990). *Changing context for Counselor preparation in the 1990s*. Alexandria, VA: ACES-AACD.

- HANSEN, L. S. (1973). *Career Guidance Practices In School and Community*. Washington: NVGA.
- HARGENS, F. M. y GYSBERG, N. C. (1984). How to remodel a guidance program while living in it: A case study. *The School Counselor*, 32 (2) 119.
- HARGIE, O. y MARSHALL, P. (1985). Interpersonal communication: A theoretical framework. En O. Hargie (Ed.), *A handbook of communication skills*. Londres: Croom Helm.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- , A., EARL, L. y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Dodecaedro.
- HARGREAVES, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu editores.
- HARTER, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. En B. Bracken. *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley.
- HEYNEMAN, S. (1979). The career education debate: where the differences lie. *Teacher College Record*, 80 (4), 559-688.
- HIGGINS, E. T. (1996). The «self-digest»: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- HOLLIN, C. R. y TROWER, P. (1986). *Handbook of social skills training*. Londres: Pergamon Press.
- HOWEY, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36, 1, 58-64.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Visor.
- HUGUET, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- IBRAHIM, F. (1996). A multicultural perspectives on principles and virtues ethics. *Rev. The counseling psychologist*, 24, 1, 78-85.
- INGLÉS SAURA, C. J. (2003). *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- INGVAR LUNDBERG, y otros (1999). *Dyslexia: advances in theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. (1995). *El asesoramiento como investigación-acción de segundo orden: una ejemplificación*. *Tavira*, 12, 93-103.
- y PORRAS VALLEJO, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- JIMÉNEZ, F. y VILÀ, M. (1999). *De la educación especial a la educación a la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T., (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KEAT, D. B. (1974). *Fundamentals of child counseling*. (Trad. al cast. México: Diana, 1979.)
- KELLY, J. A. (1972 y 1998). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer cop.
- (1982). *Social-skills training: A practical guide for intervention*. New York: Springer.
- KIRK, S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- KOHLBERG, L. (1998). *La educación moral, según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- L'ABATE, L. y MILAN, M. A. (1985). *Handbook of Social Skills training and research*. New York: Wiley.
- LÁZARO, A. (1986). Código deontológico. En LÁZARO, A. *Orientación y educación especial*. Madrid: Anaya.

- (1998). Normas éticas y código deontológico en orientación psicopedagógica. En ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- LAZARUS, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- LEÓN GUERRERO, M. J. (1997). El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad. En Sánchez, A. y Torres, J. A. (Coords.) *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.
- (1999). El desarrollo y los componentes de los Programas de Garantía Social en Andalucía. En A. SÁNCHEZ PALOMINO y OTROS (Coords.) *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- (2001). Retomando la educación secundaria y buscando la incorporación al mundo laboral y la vida adulta. Los Programas de Garantía Social como alternativa. En J. J. BUENO y OTROS (coords.) *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. A Coruña: Universidad da Coruña.
- y LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2006). El practicum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, pp. 517 - 552.
- LEVIN, H. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Chile: PREAL.
- LEWIN, K. (1946). Acción research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2.
- LIBERMAN, R. P. et al. (1975). *Personal effectiveness*. Champaign Il., Research Press.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) (1991). *Building a profesional culture in school*. New York: Teachers College Press.
- LIPMAN, M. (1974) *Harry Stottlemeier's Discovery*. New Jersey: IAPC.
- LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LOEVINGER, (1976). *Ego Development. Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-. Bass
- LÓPEZ MELERO, M. (1997a). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. ARNAIZ y R. de Haro: *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES): Universidad de Murcia.
- (1997b). La Educación Intercultural: El valor de la diferencia. En J. A. TORRES (Coord.) *La innovación de la Educación Especial*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- LORENZO DELGADO, M. y otros (Eds.) (2000). *Las organizaciones educativas en la sociedad neo liberal* (vol. 1). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LOWE, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Narcea.
- MANGRULKAR, L., WITHMAN, C. V. y POSNER, M. (2001). *Enfoque de habilidades para La vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: ops. Programa de Salud Familiar y Población. Unidad Técnica de Adolescencia / ASDI / Fundación W. K. Kellogg.
- MANTILLA L. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir para niños y adolescentes: introducción y directrices para facilitar el desarrollo e implementación de Programas de Habilidades para Vivir*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ MARÍN, M. A. (1997). La entrevista tutorial. En M. ÁLVAREZ y R. BISQUERRA, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 394/1-394/16). Barcelona: Praxis.
- y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords.) (1997). *El asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MARÍN, N. y SOLER, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. En *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 60-62.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989). El proyecto educativo. En *Comunidad Educativa*, 169, 7-9.
- MARINA, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- MARKLE, (1984). Assessing children's social skills: Validation of the Behavioral Assertiveness Test for Children (BAT-C) En *Journal of Psychopathology and Behavioral Assesment*. Springer Netherlands, Volume 6, Number 1, March.
- MARROQUÍN, M. y VILLA, A. (1995). *La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo*. Bilbao: Mensajero.

- MARSH, H. W., & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M^a de C. (1998). *Orientación escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTORELL, M. C. y GONZÁLEZ, R. (ed.) (1997). *Entrevista y consejo psicológico*. Madrid: Síntesis.
- MASLOW, A. H. (1989). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Cairos. (8^a edición)
- MATHEWSON, R. H. (1955). *Guidance policy and practice*. New York: American Boork Co.
- MAURI, T. (1996). La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- McKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McREYNOLDS (1991). Problemas y líneas actuales en evaluación psicológica. Conferencia presentada al *III Congreso de Evaluación Psicológica*. Barcelona.
- MEAD, G. H. (1922). A behavioristic account of the significant symbol. *Journal of Philosophy*, 19, 57-63.
- (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. Propuesta para debate. Madrid: MEC.
- MEC (1989). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC (1992). *Orientación y tutoría. Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC (1992). *Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MEC (1994). *Plan de acción tutorial y plan de orientación académico profesional. Módulo específico para psicopedagogos*. Madrid: Dirección General Renovación Pedagógica, Centro de Desarrollo Curricular.
- MECD (2003 a). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento marco*. http://www.uniovi.es/Noticias/Documento-Marco_10_Febrero.pdf.
- MECD (2003 b). Real Decreto 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, 34355-34356.
- MECD (2003 c). Real Decreto 1044/2003 por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, 33848-33853.
- MEICHENBAUM, D. (1987). *Manual de inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- MEGIÁS y otros (1992). *Proyecto de inteligencia Harvard*. Madrid: CEPE.
- MENACKER, J. (1974). *Vitalizing guidance in urban schools*. New York: Dood Mead.
- (1976). Toward a theory of activist guidance. *Personnel and Guidance Journal*, 6, 318-321.
- MICHELSON, L., SUGAT, P. P., WOOD, R.P. y KAZDIN, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evolución y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca S. A.
- MILLER, F. W. (1968). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- MIRANDA CASAS, A. (1989). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- MOFFET y WAGNER, (1976). Enseñanza del universo del discurso.
- MOLINER GARCÍA, O. (2006). *Proyecto docente e investigador*. Documento inédito. Castellón: Universitat Jaume I.
- MOLINER, O., SALES, A. y SALVADOR, M. (2003). La diversidad en el currículum formativo de los psicopedagogos. *Revista de Educación Especial*, 34, 77-90.

- MONEREO FONT, C. (1996). *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica*. En C. MONEREO FONT (Coord.) *Orientació educativa i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, pp. 5-77.
- y otros (1996). Orientación y tutoría en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En ÁLVAREZ y BISQUERRA (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- y GALLART SOLÉ, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- MONESCILLO, M., MÉNDEZ, J. M. Y BISQUERRA, R. (1996): Orígenes y desarrollo de la Orientación. En BISQUERRA, R. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- MONJAS, M. I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de Interacción social*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria*. Madrid: PPU.
- MORAZA HERRÁN, J. I. y DEL CAMPO ADRIÁN, M. E. (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Sanz y Torres.
- MORENO SIGÜENZA, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions. Tesis Doctoral.
- MORRILL, W. H. (1989). Program Development. En U. Delworth *Student Services: A Handbook for the Profession* (2ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- , OETTING, E. R., y HURST, J. C. (1974). Dimensions of counselor functioning. *Personal and Guidance Journal*, 52,6, 354-359.
- MUNTANER, J. J. (2001). La investigación en Educación Especial. En J. J. BUENO y otros (coords.) *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. A Coruña: Universidad da Coruña.
- NIETO CANO, J. M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros. *Revista de Educación*, 311,217-234.
- y BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- NISENHOLZ, B. y PETERSON, V. (1983). *Orientation to Counseling*. Hardcover: Prentice Hall.
- NOVACK, J. D. (1977). *A theory of education*. (Trad. al cast.: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza, 1982.)
- (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OEI (1999). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de Dakar, «La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos éticos». *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico: Educación inicial. Num. 22, enero-abril.
- OLDROYD, D. y HALL, V. (1991). *Managing staff development*. Londres: Paul Chapman.
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- PATTERSON, C. H. (1973). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PELLETIER, D. y BUJOLD, R. (Eds.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Quebec: Gastan Morin.
- PÉREZ JUSTE, R (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. En *RIE. Revista de Investigación Educativa*, Vol 18, num. 2, 261-287.
- y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIERON, H. (1953). La place de l'Institut dans l'histoire de l'Orientation Professionnelle. *BINOP*, 9, 6-28.
- PORRAS VALLEJO, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

- PORTELLANO, J. A. (2001). *La disgrafía concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE 6ª ed.
- PUIG BALAGUER, J. (1993). *La Orientación Escolar en la Comunidad Valenciana: tareas propias de la actividad profesional*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- REPETTO TALAVERA, E., RUS ANEGA, V., y PUIG BALAGUER, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- REPETTO TALAVERA, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. 2 Vols. 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*. Barcelona: Praxis.
- RIVAS, F.; ROCABERT, E. y LÓPEZ, M. L. (1998). *Sistema de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAAV)* Valencia: Servicio de Asesoramiento Vocacional y Educativo.
- ROCA, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Psicología.
- RODRÍGUEZ, M. L. y FORNS, M. (1977). *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Barcelona: Oikos- Tau.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1981). Principios éticos de actuación profesional. En *El orientador y su práctica profesional*. Barcelona: Oikos-Tau.
- (1985). Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de orientadores. *1er. Congreso de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid.
 - (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 235-255.
 - (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 5-24.
 - (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- (1992). Concepto de educación para la carrera profesional. *IV Jornadas de Orientación Educativa*. Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional, 9-22.
 - (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.
 - (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M^a M. (1995). El papel del asesor: un papel controvertido. *Kikiriki*, 36, 11-15.
- (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
 - (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, nº 339, MEC, Madrid, Secretaría General Técnica.
- ROGERS, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- (1969). *Freedom to learn*. (Trad. al cast. Libertad para aprender. Madrid: Paidós, 1982.)
 - (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós. (Versión original, 1951).
 - (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós. (1994: 9ª edición. Barcelona: Paidós. Versión original: On becoming a person, 1961.)
 - (2000). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
 - y ROSEMBERG, R. L. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- ROIG IBÁÑEZ, J. (1982). *Fundamentos de la orientación escolar y profesional*. Madrid: Anaya.
- ROMERO, S. (1996). De gira hacia el trabajo. En *Revista d'Orientació*. 15, 27-38.
- ROTT, G. (1986). Challenges to the counsellors in a change world. The impact of environment changes in universities on the concepts of students counselling. *International Journal for Advancement of Counselling*, 9 (3), 237-249.
- RUIZ, M. (2005). *Los cuatro acuerdos*. Barcelona: Urano.
- SALAS, B. (2005). Superando la identidad de género: competencias para la vida. En *Revista de Organización y Gestión Escolar: Conocimiento y habilidades para la vida en el siglo XXI*, 17-21.
- SALES CIGES, A. (2004). *Proyecto docente*. Documento inédito. Castellón: Universitat Jaume I.
- , MOLINER GARCÍA, O. y SANCHIZ RUIZ, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado*, 4 (2). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>.
- SALOMÓN, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: the analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20 (6), 10-18.
- SALTER, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York, Farrar, Strauss and Giroux.
- SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Alhambra.
- SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- SANCHIZ RUIZ, M. L. (2001). Orientación educativa e intervención psicopedagógica en Trastornos con Déficit de Atención con Hiperactividad. Comunicación presentada en el *1er. Congreso Internacional de Déficit de Atención y Dificultades de Aprendizaje*. Valencia: Universidad de Valencia.
- (2006). Diseño y desarrollo del currículum. En DOMÉNECH y PINTO *Curso de Aptitud Pedagógica*. Servei de publicacions de la Universitat Jaume I.
- (2006). Atención logopédica y psicopedagógica de los niños con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria. *Revista Quaderns Digitals*, Num. 44, 1-10.
- y TRAVER, J. (2006). La educación en el siglo XXI. Necesidad de educar las habilidades sociales. En *Quaderns digitals*, 44.
- Sanchiz, M. L. (2007). *La intervención psicopedagógica para una adecuada convivencia*. En per a viure en convivència. III Jornades serveis especialitzats d'orientació. Valencia: CEFIRE.
- SANTANA VEGA, L. E. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Buenos Aires: Cincel.
- (1999). Aprender a aprender: el viejo desideratum del sistema educativo. *Kikiriki*, 54, 4-9.
- (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327, 169-178.
- (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- y SANTANA BONILLA, P. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 59-77.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- , CASTELLANO, F. y DELGADO, J. A. (Eds.) (1996). *Tutoría y orientación*. Barcelona: CDECS.
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- SAURA, M. P. (1997). *La educación del autoconcepto. Cuestiones y propuestas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- SCARDAMALIA, M. BEREITER, C. y FILION, B. (1979). *The tittle red writing book: A source book of consequential writing activities*. Ontario: Pedagogy of Writing Project.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1987 y 1996). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicopedagogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- (1983). *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Madrid: Paidós.
- SILVA HERNÁNDEZ, C. A. (2005). La autonomía, la integridad y el consentimiento informado. Su importancia en ética médica. *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*. Vol. 2 Num. 2
- SMALL, J. J. y MANTHEI, R. J. (1988). Group work and counselor training: research and development in one programme. *British Journal of Guidance and Counseling*, 16, 33-49.
- SOBRADO, L. (1991). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: EUB.
- (1996). Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, Vol. 2, num 2-3.
- y OCAMPO, C. (1998). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. (2a Ed.). Barcelona: Este!
- SOLÉ GALLART, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE Horsori.

- y MONEREO, C. (Coord.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Narcea.
- SORRIBES, S. (Ed.). (2004). *Manual de procediments. Servicis psicopedagògics escolars*. Castellón: Ed. Sorribes.
- SPENCE, S. H. y SHEPHERD, G. (1983). Teaching social skills to children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), 621–627.
- SPITZBERG, B. H. y CUPACH, W. R. (1985). Conversational skill and locus of perception. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7, 207–220.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SKINFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- SUPER, D. E. (1951). Vocational Adjustment; Implementing a self concept. *Occupations*. 30. 88–92.
- y HALL, D. (1978). Career development: exploration and planning. *Ann. Rev. of Psychology*, 29, 333–372.
- TAPIA PAVÓN, A. (1990). *La disgrafía: evaluación clínica*. Madrid: Ibérica Grafic S. A. Alianza.
- TEJEDA FERNÁNDEZ, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- TEJEDOR, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6).
- TENNYSON, W. W. y otros (1980). *Career Development Education: A Program Approach Teachers Counselors*. Minnesota: APGA.
- THOMSON, M. E. (1992). *La dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. y SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1997). El psicopedagogo, el curriculum y la atención a la diversidad. En SÁNCHEZ PLAOMINO y TORRES GONZÁLEZ, (Coord.) *Educación Especial: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2006). Enseñar la solidaridad. *Quaderns digitals*, 44.
- y GARCÍA, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia «compromiso ético» y la solidaridad en la enseñanza universitaria, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Num. 40 / 4, OEI versión digital: <http://www.rieoei.org/1519.htm>.
- TRECHERA, J. L. (2003). *Trabajar en equipo: talento y talante*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TROWER P., et al. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- TYLER, L. E. (1969). *The work of the counselor*. (Trad. al cast.: *La función del orientador*. México: Trillas, 1972.)
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. S. (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive. *Remedial and Special Education*, 17, 3, 182–192.
- VALDIVIA SÁNCHEZ, C. (1994). *La orientación y la tutoría en los centros educativos*. Bilbao: Mensajero.
- VALLÉS-ARÁNDIGA A. (1994). *Habilidades sociales, autoestima y solución de problemas. Nivel óptimo: 3er. Ciclo Educación Primaria*. Madrid, EOS DL.
- (1994). *Habilidades sociales 3er. Ciclo Educación Primaria*. Alcoy: Marfil.
- (1994). *Programas de refuerzo de las habilidades sociales - I. Nivel óptimo 2º Ciclo Educación Primaria*. Madrid: EOS DL.
- (1995). *Habilidades sociales 2º Ciclo Educación Primaria*. Alcoy: Marfil.
- y ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1998). *Orienta Plus. Programa de orientación vocacional*. Madrid: Escuela Española.
- VALLÉS A. y VALLÉS C. (1997). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. J. (1971). *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós Educador.
- VAUGHN, S., y SCHUMM, J.S., (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28, 5, 1995, 264–270.

- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Aljibe.
- VERDUGO, M. A. (1995). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- VILLA, R. A. y THOUSAND, J. S. (1995) (Ed.). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- VON BERTALANFFY, L. (1968). *General system theory foundation, development, applications*. New York: George Braziller.
- WATTS, A. G. (Coord.) (1992). *Occupational profiles of vocational counsellors in the European Community*. Berlín: CEDEFOP.
- (1991). Careers guidance services in a changing Europe. Actas de la Conferencia Internacional de la AIOSP: *Career Guidance Services for the 90's*. Lisboa, 75-84.
 - y otros (1992). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
 - , DARTOIS, C. y PLANT, P. (1987). Career guidance services within the European Community: contrast and common trends. *International Journal for advancement of counselling*, 10, 179-189.
- WATTS, A. G., GUICHARD, J., PLANT, P. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1994). *Educational and vocational guidance services in the european union: Synthesis report*. Bruselas: European Commission.
- WEISS, B. (2005). *Los mensajes de los sabios*. Barcelona: Ediciones B S. A.
- WELFORD, A. T. (1981). The concept of skill and its application to social performance. En SINGLETON W. T., SPUERGEON, P. y STAMMERS, R. B. (Ed.). *The analysis of social skill*. Nueva York: Plenum Press.
- WILKINSON, J. y CANTER, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.
- WILSON, E. (1992). *The diversity of life*. Harvard: University Press.
- WOLPE, J. (1977). *The practice of behaviour therapy*. Nueva York: Pergamon.
- WRENN, C. (1962). *The counselor in a changing world*. American Personnel and Guidance Association.
- YARCE, J. (2005). *Valor para vivir los valores. Cómo formar a los hijos con un sólido sentido ético*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- YOUNG, BECKER y PIKE (1970). Retórica descubrimiento y cambio.
- ZABALZA, M. A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 377-395.
- (1991). Currículum y reforma educativa. Prólogo a la cuarta edición de la obra *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Índice de cuadros e ilustraciones

Índice de cuadros

1. Definiciones de orientación educativa	19-21
2. Tendencias comunes en materia de orientación en la Comunidad Europea	38
3. La orientación en Alemania	38
4. La orientación en Bélgica	39
5. La orientación en Dinamarca	39
6. La orientación en Francia	40
7. La orientación en Grecia	40
8. La orientación en Irlanda	41
9. La orientación en Gran Bretaña	41
10. La orientación en Holanda	42
11. La orientación en Italia	42
12. La orientación en Luxemburgo	43
13. La orientación en Portugal	43
14. Servicios de orientación educativa y vocacional (SOEV) / Equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en España	44
15. Equipos interdisciplinares de sector en España	45
16. Equipos multidisciplinares en España	45
17. Departamentos de orientación en España	45
18. Plan de educación permanente de adultos en España	46
19. Oficina de empleo del INEM en España	46
20. Programas de inserción laboral (PII) en España	46
21. Centros de orientación e información de empleo (COIE) en España	47
22. Diversas comunidades autónomas españolas con autoridad en materia educativa	47
23. Funciones de la orientación	59
24. Desarrollo de la perspectiva social, según Selman	73
25. Comparación de teorías del aprendizaje, según Flecha	77
26. Clasificación de los modelos de orientación según varios autores	86
27. Clasificación general de los modelos	86
28. Áreas de la orientación: finalidades y contenidos	94-95
29. Paralelismo entre la consulta colaborativa y el modelo de resolución de problemas	99
30. Orientación personal: actuación del orientador respecto a alumnado, profesorado y familias	118
31. Orientación académica o escolar: actuación del orientador respecto a alumnado, profesorado y familias	119
32. Orientación profesional: actuación del orientador respecto a alumnado, profesorado y familias	120
33. Funciones del departamento de orientación con el alumnado	125
34. Funciones del departamento de orientación con el profesorado	126
35. Funciones del departamento de orientación con las familias	126
36. Funciones del departamento de orientación con el centro	126
37. Funciones del especialista de Psicología y Pedagogía en un EOEP	131
38. Funciones del especialista en Audición y Lenguaje en un EOEP	132
39. Funciones del Trabajador/a Social en un EOEP	132
40. Aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales a conseguir en la enseñanza obligatoria	136
41. Aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales del ámbito social general	137

42. Intervención del orientador en los procesos de enseñanza-aprendizaje	138
43. Estrategias de aprendizaje.	139
44. Intervención del orientador en los procesos de desarrollo personal	154
45. Orígenes históricos de las habilidades sociales y evolución en el siglo xx a través de los textos.	161
46. Características del modelo denominado PENTACIDAD.	167
47. Intervención del orientador en los procesos de desarrollo profesional	179
48. Características de los programas de educación para la carrera	184
49. Enfoques paradigmáticos.	224
50. Investigación cualitativa y cuantitativa.	226
51. Definiciones de investigación-acción.	227

Índice de ilustraciones

1. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: imagen de la asignatura.	11
2. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: mapa conceptual de la asignatura.	12
3. Mapa conceptual de la definición de la orientación psicopedagógica	23
4. El modelo de programas: fases.	93
5. Relación triádica en el modelo de consulta.	96
6. Las interacciones del sujeto consigo mismo y con los demás	167
7. Formación del autoconcepto.	168
8. Consejos asertivos.	171
9. Características de la persona según su patrón conductual	177
10. Medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana	190