

Mercè JARIOT i GARCIA

LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN MEDIANTE
PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN.

El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención
desde un modelo de consulta.

Tesis doctoral dirigida por el

Dr. Josep MONTANÉ i CAPDEVILA

Departament de Pedagogia Aplicada.

Facultat de Ciències de l'Educació.

Universitat Autònoma de Barcelona.

2001

Al Joan Carles.

A la Mercè, la Montse i la Núria.

I sobre tot a tú... no tinc més paraules

Nota:

Cada vez que se nombra: alumno, asesor, orientador, tutor, profesor, padres, etc. , se entiende que se hace referencia a ambos géneros.

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta tesis ha sido posible gracias a la colaboración, soporte e interés demostrado por muchas personas, y antes de presentarla, no sería justo hacerlo sin agradecerles todas sus aportaciones y ayuda desinteresada.

Al Dr. Josep Montané, director de la tesis doctoral, asesor, consejero y amigo. Gracias por su confianza y estímulo desde el principio y hasta el final.

A mis compañeros del Departamento de Pedagogía Aplicada (cómplices con algunos de ellos en el proceso de elaboración de este tipo de trabajos), por su interés y estímulo constante. Por extensión también a los compañeros de Pedagogía Sistemática y Social por su interés en el desarrollo del trabajo.

Especial mención a los compañeros del área MIDE, en concreto a Màrius Martínez que ha compartido esta experiencia, por sus aportaciones y reflexiones. A Miquel Amador que dio soporte en los temas estadísticos y metodológicos y a Montse Rodríguez por sus consejos y aportaciones en la parte metodológica del trabajo.

También a la profesora Núria Pérez del Departamento de Métodos de la Universidad de Barcelona, cómplice en esta experiencia, por sus aportaciones teóricas, soporte y preocupación por el desarrollo del trabajo.

A M^a Angeles Marín profesora titular del Departamento de Métodos de la Universidad de Barcelona, por su ayuda

desinteresada y sus aportaciones teóricas en el desarrollo de criterios evaluativos.

A todos los profesores de los centros y escuelas de capacitación agraria sin los cuales no se hubiera podido realizar este trabajo.

A los responsables del Servei de Capacitació Agrària que se mostraron siempre colaborativos ante este trabajo.

A toda mi familia sin la cual no hubiera podido superar algunos baches.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN _____	21
MARCO TEÓRICO _____	31
1. LA INTERVENCIÓN MEDIANTE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN. _____	33
1.1. Aspectos introductorios. 33	
1.1.1. La orientación en el núcleo de la educación y el "Career Education" en el marco de la reforma educativa.	36
1.1.2. Modelos de intervención en orientación.	48
1.1.2.1. El Modelo de Counseling.	57
1.1.2.2. El Modelo de Servicios.	63
1.1.2.3. El modelo de programas.	70
1.1.2.4. El Modelo de Servicios actuando por Programas.	84
1.1.2.5. El modelo de consulta triádica (asesoramiento).	89
1.1.3. Consideraciones finales.	106
1.2. Aproximación al concepto de programa. 111	
1.3. Elementos de un programa de orientación. 114	
1.3.1. Fase I: la evaluación de necesidades educativas.	116
1.3.2. Fase II: el diseño del programa.	119
1.3.3. Fase III: la aplicación del programa.	128
1.3.4. Fase IV: la evaluación de proceso y final.	132
1.4. Consecuencias de la intervención por programas. 135	

2. los programas de intervención. _____ 141

2.1. Introducción. 141

2.2. El diseño de los programas. 143

2.3. Presentación y contenido de los programas. 146

2.3.1. El programa de orientación del clima del aula. 149

2.3.2. El programa de la motivación académica y de formación. 151

2.3.3. El programa de orientación de la atención en el aula..... 153

2.3.4. El programa de orientación de los hábitos de estudio. 154

2.3.5. El programa de autoestima académica y profesional. 157

2.3.6. El programa de educación de la disciplina en el aula. 158

2.3.7. El programa de adaptación al cambio. 159

2.4. La evaluación de necesidades y la elaboración de objetivos. 159

2.5. Las actividades: estrategias para la mejora. 162

2.6. Pasos y pautas para el desarrollo de los programas de orientación. 164

3. LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS de orientación. _____ 173

3.1. Aspectos introductorios. 173

3.2. El concepto de evaluación de programas. 175

3.3. Modelos de evaluación de programas. 182

3.3.1. Clasificación de los modelos de evaluación. 183

3.3.2. Aportaciones de los distintos modelos a un proceso de evaluación de la intervención por programas de orientación..... 216

3.4. Los diferentes tipos de evaluación implicados en la evaluación de la intervención por programas. 221

3.4.1. La descripción y análisis del contexto y la evaluación de necesidades.	225
3.4.1.1. La descripción – análisis del contexto de intervención. ...	226
3.4.1.2. La evaluación o diagnóstico de necesidades.....	228
3.4.2. La evaluación de la programación de la intervención.....	233
3.4.3. La evaluación del proceso de intervención.....	235
3.4.4. La evaluación de los efectos de la intervención.....	239
3.4.4.1. La evaluación de la eficacia de la intervención.....	240
3.4.4.2. La evaluación de la eficiencia de la intervención.....	241
3.4.4.3. La evaluación de la efectividad y del impacto de la intervención.....	243
3.4.5. La evaluación del proceso de evaluación.	248
BLOQUE METODOLÓGICO _____	251
4. el proceso DE EVALUACIÓN DE la INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS: objetivos y criterios de evaluación. _____	253
4.1. Aspectos introductorios. 253	
4.2. El planteamiento general de la evaluación. 254	
4.3. Los objetivos generales de la evaluación del proceso de intervención. 262	
4.4. Criterios para la realización de una evaluación de la intervención por programas. 266	
4.4.1. El análisis del contexto de intervención.....	276
4.4.2. La evaluación de la programación de la intervención.....	278
4.4.3. La evaluación del desarrollo de la intervención.....	279
4.4.4. El logro o eficacia de la intervención.....	281
4.4.5. El impacto de la intervención por programas.....	283
4.4.5. La evaluación de la propia evaluación.....	284
5. LA METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS. _____	289

5.1. Aspectos introductorios: justificación de la metodología utilizada. 289

5.2. El diseño de investigación en la evaluación de la intervención por programas. 292

5.3. La validación de los criterios evaluativos de la intervención por programas. 302

5.4. El proceso de recogida de información para la evaluación de la intervención por programas. 306

5.4. Presentación de los instrumentos utilizados en la investigación. 314

5.4.1. Los cuestionarios de evaluación inicial y final que incorporan cada uno de los programas utilizados.	315
5.4.1.1. Características comunes de los cuestionarios:.....	315
5.4.1.2. Características específicas de los cuestionarios:	319
5.4.2. Fiabilidad de los instrumentos.	328
5.4.3. Las fichas de seguimiento de la aplicación de los programas.	334
5.4.4. Los cuestionarios para la evaluación de la intervención por programas.....	338
5.4.4.1. Características comunes de los cuestionarios para la evaluación del proceso de intervención por programas.....	339
5.4.4.2. Características específicas de cada cuestionario de evaluación del proceso de intervención por programas.....	342
5.4.5. Otros instrumentos y técnicas utilizados para la evaluación. .	347

5.5. El proceso de análisis de la información. 348

PARTE EMPIRICA _____ 355

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN. _____ 357

6.1. Introducción. 357

6.2. Aspectos generales de los centros de capacitación agraria. 359

6.3. Características del proceso de orientación antes de la intervención por programas. Los orígenes de la intervención por programas. 362

6.4. Características de los agentes implicados en el proceso de intervención: orientadores, tutores, profesores y alumnos. 364

6.5. Síntesis valorativa de los aspectos más destacables del contexto de intervención. 378

7. LA EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE LA INTERVENCIÓN. _____ 383

7.1. Descripción de las fases del proceso de intervención. 383

- 7.1.1. Primera fase: objetivos, pretest y planificación del curso. 384
- 7.1.2. Segunda fase: aplicación de actividades y sesiones de seguimiento. 386
- 7.1.3. Tercera fase: evaluación del proceso y de resultados, difusión y análisis de las perspectivas de continuidad. 388

7.2. Descripción y evaluación del proceso de asesoramiento. 389

- 7.2.1. Actuaciones realizadas para la puesta en marcha del proceso de intervención. 389
 - 7.2.2. Proceso de asesoramiento seguido en el curso 94 – 95..... 394
 - 7.2.2.1. Primera reunión..... 395
 - 7.2.2.2. Segunda reunión. 396
 - 7.2.2.3. Tercera reunión..... 397
 - 7.2.2.4. Cuarta reunión. 397
 - 7.2.3. Proceso de asesoramiento seguido en el curso 95 – 96..... 398
-

7.2.4. Proceso de asesoramiento seguido en el curso 96 – 97. 407

7.3. Síntesis valorativa de la programación de la intervención. 419

8. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN. _ 425

8.1. Descripción del proceso de intervención. 425

8.1.1. La elección del programa de intervención..... 426
 8.1.2. La pasación de los cuestionarios de evaluación inicial en el aula y su tabulación..... 429
 8.1.3. Los compromisos adquiridos por cada profesor y el desarrollo de estrategias. 431
 8.1.4. El desarrollo de las estrategias de intervención en el aula..... 433
 8.1.5. Descripción de algunos aspectos destacables del..... 434
 proceso de intervención..... 434
 8.1.6. La pasación de los cuestionarios de evaluación final: cambios observados en los grupos..... 442

8.2. Síntesis valorativa del proceso de intervención. 443

9. LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN. _____ 449

9.1. Cuestiones previas. 449

9.2. Análisis de los resultados obtenidos a través de los distintos programas. 450

9.2.1. Comprobación de la eficacia global de la intervención. 452
 9.2.2. Comprobación de la eficacia de los programas por zonas geográficas..... 454
 9.2.3. Comprobación de los resultados de la intervención según el curso académico en que se aplica el programa..... 459
 9.2.4. Eficacia de la intervención según el programa aplicado. 465
 9.2.5. Eficacia de la intervención por escuelas..... 470

9.3. Análisis de la eficacia del proceso de intervención. 482

**9.4. Síntesis valorativa de la eficacia de la
intervención. 493**

10. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN.

497

10.1. Cuestiones previas. 497

10.2. El análisis del impacto de la intervención. 498

**10.3. Aspectos que favorecen la intervención por
programas. 504**

**10.4. Aspectos que dificultan la intervención por programas.
506**

11. CONCLUSIONES FINALES Y NUEVAS LINEAS DE
INVESTIGACIÓN. _____ 513

BIBLIOGRAFÍA _____ 519

ANEXOS _____ 543

Anexo nº1: Programas de orientación utilizados

ANEXO Nº2: RELIABILITY

Anexo nº3: cuestionario de validación de los criterios
evaluativos.

Anexo nº4: cálculo del coeficiente de variación para los
criterios evaluativos.

ANEXO Nº5: SÍNTESIS DE LAS APORTACIONES DE CADA JUEZ.

Anexo nº6: ficha de seguimiento para el profesor (situación inicial)

Anexo nº7: ficha de seguimiento para el profesor (situación final)

ANEXO Nº8: FICHA DE SEGUIMIENTO PARA EL ORIENTADOR.

Anexo nº9: cuestionarios para la evaluación de la intervención por programas para profesores.

Anexo nº10: cuestionario para la evaluación de la intervención por programas para orientadores.

Anexo nº11: cuestionario para la evaluación de la intervención por programas para los directores.

Anexo nº12: cuestionario para la evaluación de la intervención por programas para la dirección del servicio.

Anexo nº13: cuestionario para la evaluación de la intervención por programas para los asesores externos.

ANEXO Nº14: ESCUELAS Y CENTROS DE CAPACITACIÓN AGRARIA.

Anexo nº15: programación del curso de formación para orientadores (julio, 1994).

Anexo nº16: programa del curso de formación para tutores (septiembre, 1994).

Anexo nº17: guía de los pasos para la corrección de los programas (curso 94-95).

Anexo nº18: programa del curso de formación para tutores (curso 95-96).

Anexo nº19: programa del seminario de formación para orientadores (curso 95-96).

ANEXO Nº20: CUADRO CRONOLÓGICO DE ACTIVIDADES PARA EL CURSO 95-96.

Anexo nº21: vaciado de las fichas de seguimiento de los profesores (cursos 95-96 y 96-97).

Anexo nº22: vaciado de las fichas de seguimiento de los orientadores (cursos 95-96 y 96-97).

Anexo nº23: matriz de análisis cualitativo de los profesores.

Anexo nº24: matriz de análisis cualitativo de los orientadores.

Anexo nº25: matriz de análisis cualitativo de los asesores.

Anexo nº26: matriz de análisis cualitativo de los directores.

ANEXO Nº27: RESPUESTAS DE LA DIRECCIÓN DEL SERVICIO.

Anexo nº28: relación de profesores y programas aplicados.

ANEXO Nº29: INFORMES DE LOS PROFESORES (CURSO 94 - 95).

ANEXO Nº30: RESULTADOS DE LA EXPLOTACIÓN ESTADÍSTICA.

Anexo nº31: comprobación de los resultados mediante pruebas paramétricas.

Anexo nº32: matriz de análisis cualitativo de los programas de mayor y menor éxito.

Anexo nº33: matriz de datos para la explotación estadística.

ANEXO Nº34: MATRIZ DE DATOS DEL PROGRAMA DE DISCIPLINA.

ANEXO Nº35: MATRIZ DE DATOS DEL PROGRAMA DE MOTIVACIÓN.

Anexo nº36: matriz de datos del programa de hábitos de estudio.

ANEXO Nº37: MATRIZ DE DATOS DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN.

ANEXO Nº38: MATRIZ DE DATOS DEL PROGRAMA DE AUTOESTIMA.

ANEXO N°39: MATRIZ DE DATOS DEL PROGRAMA DE CLIMA.

Anexo n°40: matriz de datos del programa de adaptación al cambio.

Anexo n°41: transcripción de la información obtenida en el seminario para orientadores del curso 96 - 97.

ANEXO N°42: CONTROL DEL MATERIAL ENTREGADO.

ANEXO N°43: OTROS DOCUMENTOS DE INTERÉS.

INTRODUCCIÓN

Las acciones de orientación y la tutoría en la Formación Profesional acostumbran a realizarse mediante actividades puntuales que pretenden la resolución de los problemas que van apareciendo en el aula o en el centro a lo largo de un curso escolar, bien sea grupalmente como de forma individual. A este respecto, orientadores y tutores serán los que asuman el tratamiento y resolución de estos problemas.

Si nos detenemos a analizar este tipo de intervención, lo primero que nos llama la atención es que, probablemente y a primera vista, a menudo es concebida como muy necesaria por el hecho de que da respuesta a todos aquellos problemas que pueden dificultar el proceso de enseñanza - aprendizaje y, en definitiva, el proceso educativo. Sin embargo, si profundizamos un poco más, vemos este tipo de intervención como algo puntual y remedial que no va a generar en el equipo docente cambios significativos en la manera de llevar a cabo su tarea habitual, en vistas a la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje. De este modo, la evaluación, que de este tipo de intervención se

puede realizar, irá más encaminada a constatar si la actividad desarrollada ha logrado su propósito, es decir estaríamos realizando una evaluación de resultados.

La experiencia de la que parte la presente tesis doctoral, se inicia en el curso 1994-95 en las escuelas y centros de capacitación agraria del DARP (Departament d'Agricultura Ramaderia i Pesca) donde se inicia el proceso de orientación a través de programas. En estos años se ha realizado un seguimiento, asesoramiento y evaluación de la aplicación de cada uno de estos programas por grupos, escuelas y centros y zonas territoriales (Girona, Lleida, Tarragona y Barcelona provincia), sin embargo no se ha evaluado la repercusión global que ha tenido en todos estos centros y escuelas el cambio en los aspectos referentes a la intervención por programas.

El modelo que aquí presentamos y evaluamos difiere significativamente de lo expuesto anteriormente, en el sentido que toma como punto de partida el análisis de las necesidades del grupo con el fin de intervenir sobre ellas pero no de manera puntual, sino continuada y coordinada a lo largo de todo el proceso educativo.

La intervención objeto de estudio, se desarrolla a partir del modelo de programas integrados en el núcleo educativo y realizados mediante la utilización del modelo de consulta. Este modelo lo hemos venido trabajando desde el área de MIDE de la UAB, en diferentes centros de educación primaria y secundaria con buenos resultados.

El caso que nos ocupa ha representado una ocasión única,

en el sentido que el *Servei de Capacitació Agrària* de la *Generalitat de Catalunya* ha sido el que ha optado por este tipo de intervención. La existencia de un número reducido de centros (13) dependientes de este organismo, ha facilitado el tener acceso a toda la población de dicho *Servei* para iniciar y desarrollar la intervención. Se trata de centros que cuentan con un número reducido de alumnos y abarcan todos los estudios que el *Departament de Agricultura Ramaderia y Pesca* ofrece en toda Cataluña.

Esta experiencia se ha desarrollado durante tres cursos académicos, en el transcurso de la cual el equipo de asesores externos de la UAB hemos participado en la formación de orientadores y tutores, así como en el apoyo y asesoramiento a todos los agentes educativos que han optado por la intervención por programas.

Por este motivo, no partimos de una posición ecléctica en el momento de considerar los modelos de intervención en orientación, sino que el desarrollo de esta tesis doctoral parte de una opción personal al considerar que la intervención por programas integrados y realizados en el aula es la mejor manera de afrontar los posibles problemas que se generan en el grupo – clase, al mismo tiempo que genera una dinámica de cambio en los centros puesto que:

- Requiere la participación de todos los agentes educativos: orientadores, tutores y el profesorado vinculado en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Contempla una actuación planificada y continua a lo largo de todo el curso escolar.

- Incide en el núcleo del proceso educativo: el aula y los procesos que en ella se generan.
- Propicia un movimiento de cambio y de mejora en las escuelas y centros, a partir del trabajo de equipos docentes formados por orientadores, tutores y profesores.
- Incide en la mejora del proceso educativo de los alumnos, de manera que se manifieste en un aumento del rendimiento académico.

Como puede observarse, hemos optado por el modelo de programas puesto que pensamos que actúa sobre dos frentes; por un lado, sobre un grupo de alumnos ubicados en un aula, realizándose una actuación preventiva y continuada; y, por otro lado, sobre un colectivo de profesionales educativos de un centro, intentando que trabajen en equipo y que intenten mejorar, de manera continuada, sus actuaciones.

Partiendo del modelo de intervención anteriormente planteado, la presente tesis doctoral pretende evaluar si esta manera de entender la orientación además de lograr la mejora del rendimiento o resultados educativos de los alumnos a los que se les aplica un determinado programa de orientación, también mejora el proceso y las implicaciones de la aplicación de programas en todos los participantes en el mismo. Por lo tanto se deberá incidir en la evaluación inicial o de necesidades, del proceso y en la de los resultados.

Otra de las intenciones del presente estudio es constatar si la intervención por programas genera, en el equipo docente de un centro, cambios significativos en la manera de llevar a cabo su tarea docente habitual, y evaluar si se produce en el centro un movimiento de cambio y mejora a partir del trabajo en equipo de todos los agentes educativos, en vistas a mejorar la calidad de la enseñanza en el centro.

Nosotros consideramos que es importante analizar los cambios que se han producido en las trece escuelas y centros de Capacitación Agraria, al mismo tiempo que debería evaluarse hasta que punto se ha consolidado este tipo de intervención, así como su efectividad en cuanto a resultados y al movimiento de formación permanente que se ha producido en todas las escuelas y centros.

Con esta investigación lo más relevante no es constatar los resultados obtenidos con la aplicación de cada uno de los programas de orientación(aunque se ha tenido en cuenta y se evaluará en su momento), sino analizar sus repercusiones en los centros en que los que se aplica desde los puntos de vista de los diferentes profesionales implicados: orientadores, profesores, directores de las escuelas y centros, dirección del servicio y asesores.

Nuestro estudio parte de la hipótesis que la intervención mediante programas de orientación crea equipos de trabajo dispuestos a mejorar la calidad de la enseñanza, con el fin de mejorar los resultados educativos, las calificaciones y preparación de los alumnos a los que se les aplica el programa, ayudando a reflexionar sobre la propia práctica

docente para, así, introducir mejoras en su quehacer diario que influirán positivamente en el desarrollo global de los alumnos.

Para comprobar el impacto que este tipo de intervención ha tenido en los trece centros educativos hemos analizado la información obtenida desde los puntos de vista de los diferentes profesionales implicados en este proceso (profesores, orientadores, asesores externos, directores de las escuelas y la dirección del *Servei de Capacitació Agrària*).

Nuestra investigación evaluativa, parte de un diseño multimétodo, por considerarlo el más adecuado al estar más orientada a la práctica educativa, en nuestro caso la orientación escolar, (académica y profesional).

Para facilitar el estudio hemos dividido el trabajo en tres grandes apartados o bloques:

El primer bloque está constituido por el Marco Teórico y su finalidad es la de fundamentar nuestra investigación empírica. Está compuesto por tres capítulos:

En el capítulo 1 "La intervención mediante programas de orientación", se examinan los distintos modelos de intervención en orientación para centrarnos en el núcleo de la educación para la carrera como base de la intervención por programas, enfoque en el cual se sustenta nuestro estudio.

También se realiza una aproximación al concepto de programa de orientación, describiendo: los elementos que lo

conforman, el proceso de intervención por programas, poniendo énfasis en el modelo de consulta triádica, como aquel enfoque que va a permitir poner en práctica la teoría sobre los programas y en el cual se apoya nuestra intervención.

En el capítulo 2, "Los programas de intervención", se justifica el diseño de los programas utilizados por los profesores, tutores y orientadores de los centros, introduciendo los aspectos teóricos más significativos.

En el capítulo 3, "La evaluación de la intervención por programas", pretendemos realizar una reflexión sobre el concepto de evaluación de programas. Se describen y analizan los distintos modelos de evaluación de programas de orientación, con el fin de encontrar las aportaciones y lagunas más importantes de cada uno de ellos para llegar a una aproximación al modelo de evaluación que consideramos más adecuado para realizar la evaluación en nuestro contexto.

El segundo bloque (Bloque metodológico) de la presente tesis doctoral lo componen los capítulos cuarto y quinto, donde se describe y analiza la parte metodológica de la investigación evaluativa que hemos desarrollado.

El capítulo 4, "El proceso de evaluación de la intervención por programas: objetivos y criterios de evaluación", describe y analiza el proceso de evaluación que hemos desarrollado en la presente tesis doctoral, desarrolla las fases de la evaluación de la intervención por programas, que será la base en la que se sustentará nuestro estudio, así

como los criterios que hemos tenido en cuenta y su validación mediante jueces.

El capítulo 5, "La metodología de evaluación del proceso de intervención por programas", presenta la metodología que consideramos más adecuada para la evaluación de la intervención por programas, describiendo y desarrollando los instrumentos de recogida y análisis de información que hemos utilizado.

En el tercer bloque de nuestra investigación se presenta el Estudio Empírico, concretado en otros cuatro capítulos.

En el capítulo 6, "Descripción y análisis del contexto de la intervención", se describe el contexto de intervención: las escuelas y centros de capacitación agraria en los que se ha desarrollado la experiencia.

Se analiza el proceso de orientación que se llevaba a cabo en las escuelas y centros antes de la intervención por programas, y como se pasó de esta intervención por servicios a la intervención por programas.

Se detallan las características del profesorado, los orientadores y tutores como piezas clave de este tipo de intervención, así como una descripción de la tipología de estudios - títulos - alumnos,... que perfilan algunos aspectos importantes a tener en cuenta al iniciar la experiencia.

El capítulo finaliza con un diagnóstico de la situación inicial y los consecuentes criterios de intervención, donde proponemos el plan de asesoramiento y las propuestas de

intervención a través de los programas aplicados en las trece escuelas y centros de capacitación agraria, se enumeran y describen los programas aplicados en los centros y escuelas

En el capítulo 7, "La evaluación de la programación de la intervención", se describe el proceso de intervención, para poder analizar como se ha desarrollado la programación de la intervención (acciones formativas y de asesoramiento) durante los tres cursos académicos. Se trata, en definitiva, de analizar el plan de asesoramiento y las propuestas de intervención.

En el capítulo 8, "La evaluación del proceso de intervención", se realiza una descripción y análisis de todos y cada uno de los pasos por los que se estructura la intervención por programas.

La evaluación se desarrolla desde diferentes puntos de vista (profesores que aplican programas, orientadores de los centros y escuelas, asesores externos y la Dirección de las escuelas y centros del D.A.R.P.) mediante la información recogida a través de cuestionarios y entrevistas.

En el capítulo 9, "La evaluación de los resultados de la intervención", se analiza globalmente la evolución que ha sufrido este tipo de intervención por programas. Distinguiéndose dos momentos: la situación inicial y la final, resultado de haber aplicado un programa determinado. Tanto en la situación inicial como en la final se realiza una evaluación por programas, por centros, por zonas y a escala general con el fin de comprobar el alcance de la

intervención.

También se comentan y describen los instrumentos utilizados para evaluar los resultados y el tratamiento estadístico utilizado.

En el capítulo 10, "La evaluación del impacto de la intervención", intentaremos analizar si la intervención por programas realmente genera un movimiento de formación permanente del profesorado y una mejora en el rendimiento académico de los alumnos que reciben este tipo de intervención.

Por último, en el capítulo 11, "Conclusiones finales y nuevas líneas de investigación", presentamos las consideraciones finales de la investigación, las cuales nos van a proporcionar nuevos temas a reflexionar y, por lo tanto a reconsiderar en posteriores investigaciones.

Presentamos en forma de anexos todos aquellos materiales que nos han sido de utilidad durante el proceso de evaluación, así como todos los instrumentos que hemos elaborado a tal efecto.

.

MARCO TEÓRICO

1. LA INTERVENCIÓN MEDIANTE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN.

1.1. Aspectos introductorios.

La intervención realizada en la presente investigación se ha basado en la concepción de que la orientación deben realizarla los profesores en, con ayuda del orientador. Creemos que este debe ser el contexto adecuado para ofrecer una enseñanza de calidad, mejorando y/o potenciando aquellos aspectos que influirán positivamente en el rendimiento de los alumnos.

Consideramos, en este sentido, que sólo a través de un proceso de orientación que asuma como objetivos propios y prioritarios los de prevención y desarrollo, contextualizados y partiendo de las necesidades de un grupo que se producen en la interacción entre docente - discente - materia y método, será posible ofrecer una formación de calidad que capacite a los alumnos con aquellas habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para asumir con éxito su carrera profesional.

A partir de esta concepción de la orientación, debemos detenernos, según nuestro criterio, en aquellos aspectos que enmarquen la actuación orientadora dentro de éstos parámetros, de aquí que en el presente capítulo pongamos especial atención en el núcleo donde se incardina la orientación: el proceso educativo, dentro del aula, contrastándolo con la normativa recogida en la legislación actual.

Nos interesa contextualizar la tarea orientadora dentro del marco de la Reforma del Sistema Educativo, donde aparece un nuevo modelo de orientación que aboga por: a) tres niveles de orientación (aula, centro y zona); b) tres profesionales implicados en el proceso de orientación (profesor - tutor, orientador de centro y especialista); c) una orientación para todos los alumnos; d) las premisas de prevención, desarrollo, participación y evaluación; e) la desaparición del experto y la consolidación del orientador como un miembro más del centro; y f) el principio de la atención a la diversidad.

Creemos fundamental esta contextualización, puesto que al obviarla partiríamos de una postura "ideal" pero utópica de la orientación, al no ajustarse a las necesidades y características del sistema educativo actual, donde queda enmarcada nuestra intervención.

Al mismo tiempo, nos interesa citar el movimiento del Career Education. Nació con la finalidad de renovar la educación, y pensamos que sus aportaciones nos serán de utilidad en el momento de intervenir en nuestro contexto.

Más que un modelo de intervención, en su origen, se trató de un movimiento de reforma del propio sistema educativo que propició la intervención a través de programas integrados en el currículum. Programas que, debían aplicarlos los profesores, contando con el asesoramiento de profesionales de la orientación.

Este planteamiento, que es el que seguimos en nuestra tesis, requiere del asesoramiento de expertos en orientación, por ello creemos que el modelo de consulta triádica ayudará a estos profesionales a aplicar programas de orientación dentro del aula. Nosotros hemos optado por estos dos modelos de intervención: la intervención por programas, utilizando el modelo de consulta.

Además de centrarnos en los modelos anteriormente mencionados, hemos creído oportuno detenernos en el análisis de los demás modelos de intervención en orientación. No podemos descuidar el hecho de que actualmente coexisten diferentes modelos que son utilizados en la práctica orientadora, no excluyentes entre sí y que conforman el marco de actuación de la orientación en la actualidad, de su análisis podemos extraer algunas consideraciones que nos serán de especial interés en el momento de plantearnos la evaluación de la intervención, objeto prioritario de la presente tesis doctoral.

1.1.1. La orientación en el núcleo de la educación y el "Career Education" en el marco de la reforma educativa.

Cada vez es más acusada la preocupación por ofrecer a los alumnos una capacitación que les permita superar con éxito las distintas etapas por las que van a pasar durante su vida académica hasta ingresar en el mercado laboral. En las últimas dos décadas han ocurrido una serie de cambios en el mercado laboral que han hecho que los centros educativos se planteen cada vez más, el proporcionar a sus alumnos una serie de servicios, programas, actividades... destinados a ofrecer respuestas válidas a las necesidades propiciadas por el entorno. Algunos autores hablarán de "servicios comprensivos" destinados a cubrir necesidades "ocupacionales, educativas y sociales/personales" (Sanz Oro, 1990).

Así mismo, la Reforma partirá de un concepto de educación integral en vistas a preparar al alumno "para toda la vida".

Dentro de este marco, la orientación juega, a nuestro entender un papel de indiscutible relevancia, y en este apartado intentaremos recoger cuál es nuestro posicionamiento al respecto.

Si partimos del marco legal, ya en la LOGSE se recoge en el artículo 55 la orientación como un factor favorecedor de la calidad y mejora de la enseñanza, el artículo 60 de la misma ley declara que la orientación forma parte del proceso educativo y establece la función orientadora de todo el profesorado.

Del mismo modo, en la Reforma del Sistema Educativo queda recogida la importancia y necesidad de la orientación, donde la orientación deja de ser puntual y adquiere un carácter procesal en vistas a:

- ayudar a la elección de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.),
- ayudar en la elección de los diversos tipos de bachillerato preparatorios para diferentes estudios universitarios, o en la elección de una rama de Formación Profesional con un gran abanico de especialidades dirigida hacia la capacitación profesional y la inserción laboral en la Educación Secundaria Pos - Obligatoria.

En este sentido debemos tener en cuenta que el modelo de la Administración considera la orientación como un proceso continuado patente a lo largo de toda la vida escolar; entendiendo la orientación como un elemento que tiene por objetivo la mejora del rendimiento académico, mediante el adecuado asesoramiento del alumno a lo largo de su vida escolar y en su posterior tránsito e inserción en el mundo del trabajo.

La Reforma establece la implantación de un nuevo modelo de orientación que intenta superar la intervención a partir de actividades o servicios individualizados y puntuales, para acercarse a una concepción de la orientación entendida como:

- un proceso continuo que se inicia en la educación primaria y que continua durante toda la vida del individuo y no al

finalizar los estudios,

- un modelo más abierto, en el sentido que los especialistas de la orientación van a tener que trabajar en colaboración con otros profesionales, muchas veces externos al centro educativo,
- Una intervención que requiere la participación activa de los alumnos en el proceso de orientación.

Dentro de este marco, la orientación juega, a nuestro entender un papel muy importante: el de intervenir sobre los distintos contextos, agentes y destinatarios que conforman el sistema socio - educativo en vistas a mejorar y desarrollar potencialidades, satisfacer necesidades y aumentar las posibilidades del futuro trabajador, por lo que deberán trabajarse aspectos como:

- la flexibilidad de los alumnos que en un futuro no lejano deberán adaptarse a las exigencias y necesidades del mundo laboral,
- la capacidad de ofrecer respuestas a los cambios producidos por la introducción de la tecnología en las profesiones,
- La madurez profesional y ocupacional mediante una formación flexible y polivalente que les permita tanto dar respuesta a las demandas del mercado de trabajo, como ir avanzando en su profesión.

En el ámbito de la formación profesional, donde se enmarca nuestra tesis, estos aspectos adquieren aún una mayor importancia, si pensamos en el hecho de que los alumnos se

están preparando para hacer frente a una profesión, y así queda recogido en la Reforma cuando se dice que lo que se pretende conseguir con su reforma es "una Formación Profesional con capacidad profesionalizadora, práctica, nexo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo."

Sin embargo no debemos obviar el hecho de que estos "futuros trabajadores" están inmersos en un proceso educativo, donde deberá estar integrada, a nuestro entender, la orientación; Y así se contempla en la LOGSE, cuando se concibe la orientación como "indisolublemente integrada en el proceso educativo", estructurándola en tres niveles: En el aula, en el centro y en el sistema escolar.

En esta línea, ya en 1955 Mathewson planteó la necesidad de afrontar la orientación en el aula, y consideró a los profesores como los principales agentes para llevarla a cabo. En 1964 autores como Strang y Morris sostenían que los objetivos de la orientación (guiar el aprendizaje, profundizar en el conocimiento de cada alumno, atención individualizada a las necesidades, tener presente el desarrollo personal) debían estar integrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje y ser tarea específica de los profesores.

Otros autores como Watts y Plant (1987) consideraron que las funciones de la orientación están integradas dentro del proceso educativo (en Rodríguez Espinar, 1993). Otros autores como Detjen (1959), Driscoll (1965), Knapp (1970), Langford y Rand (1975) proponían que la línea de acción de la orientación está en el aula.

Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) opinan que si se pretende que la orientación ponga énfasis en la prevención, desarrollo e intervención social debe integrarse en el proceso educativo y deben implicarse los diferentes agentes educativos.

Lázaro (1994) sostiene que orientar dentro del ámbito escolar se entiende como un proceso inherente al hecho mismo de la enseñanza.

Álvarez Rojo (1994) pone de manifiesto el hecho que orientación y actividad docente deben estar en estrecha relación y por ello requiere la implicación "real y directa" de los profesores, enfatizando el hecho de que requiere trabajo en equipo.

Montané (1995) también vincula la acción orientadora dentro del aula, más concretamente relacionada con "el proceso de producción educativa generado en el aula". El autor considera al aula como un "taller productivo" y será dentro de este taller, en el cual los alumnos pasan la mayor parte del tiempo, donde deberán tratarse los posibles problemas surgidos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, dentro del núcleo de formación. Considerará que:

"Sólo así se podrá evitar que los efectos del proceso interactivo en el aula se pretendan justificar y se atribuyan a las deficiencias, muchas veces supuestamente estables, de los alumnos." (Montané, 1995: 46)

Rodríguez Moreno (1995) también representaría esta

postura al afirmar que el curriculum y los programas de orientación tienen objetivos básicos similares, tratan de resolver problemas similares, plantean criterios preventivos y terapéuticos, hacen uso de recursos instructivos, materiales y contenidos parecidos y utilizan una metodología similar. Al igual que Isus (1995), cuando matiza el hecho que los procesos educativos y orientadores tienen como objetivo común procurar el desarrollo integral de los sujetos, según la autora, esta similitud de funciones le hace pensar en considerar la orientación como sinónimo de "educación orientadora", en este sentido dirá:

"Esta concepción de la educación y la Orientación presupone que toda acción docente es educativa y como tal orientadora. Todo profesor colabora en el proceso de intervención orientadora, que se desarrolla a través del proceso global de enseñanza - aprendizaje y de manera especial a través de la acción tutorial."
(Isus, 1995:164)

Sanz Oro (1995) introduce el término de "*orientación comprensiva*", basada en la prevención a través de la intervención por programas de orientación sistemáticos e integrados en el sistema escolar.

Nosotros creemos que es en la interacción profesor - programa - alumnos donde se configuran los éxitos y los fracasos personales, académicos y profesionales. En este sentido nos adscribimos a la idea de Montané (1993) cuando afirma:

“Resulta prácticamente imposible, en la mayoría de los casos, intentar resolver problemas en la tutoría cuando éstos son fruto de la interacción profesor - alumno en el aula.” (Montané, 1993: 104)

Es necesario tener presente que cualquier desajuste que se produzca en el proceso educativo resultará de difícil solución en otro contexto.

En este sentido, la orientación, entendida como parte integrante del proceso educativo producido en el aula, propiciará el desarrollo global del alumno, ayudándole en la preparación de su "proyecto vital", siempre y cuando se tengan en cuenta todos y cada uno de los elementos que integran el proceso educativo: Curriculum - Alumnos - Profesor - Centro.

Si no se tuvieran en cuenta estos elementos podría suponer tal como afirma Martínez Muñoz (1995):

" ... volver a un enfoque parcial, distinto al servicio pero igualmente parcial por no contemplar la totalidad del núcleo de la educación que está formado por todos los elementos descritos que interactúan simultánea y entrelazadamente." (Martínez Muñoz, 1995: 186),

O tal y como sostiene Montané (1993) cualquier forma que nos aleje del centro educativo (interacción profesor - contenidos - alumnos en el aula) nos margina también de la educación.

Debemos matizar que aunque nosotros optemos por entender que la intervención de la orientación se ubica en el núcleo de la educación, no por ello negamos la necesidad de

utilizar otros mecanismos complementarios al proceso de intervención en el aula, que tengan como finalidad resolver aquellos problemas que requieran de un servicio complementario; y aunque pensemos que la fuerza de la orientación está en el núcleo de la educación: la interacción profesor - programa - alumnos, no descuidamos la intervención que, en algunas ocasiones, debe realizarse en la tutoría para resolver problemas concretos que no puedan resolverse en el aula, para ofrecer información profesional,...

En muchas ocasiones los intentos de algunos tutores en mejorar cualquier problema surgido dentro del proceso de Enseñanza - Aprendizaje (desmotivación, indisciplina, falta de atención...) en el aula puede resultar fallido, puesto que tal y como indican Montané y Martínez Muñoz (1994)

“... se pretende dar soluciones educativas fuera del contexto donde se sitúa la auténtica solución.”
(Montané y Martínez Muñoz, 1994: 42)

Todo lo dicho hasta el momento, nos obliga a pensar en un enfoque que englobe todos y cada uno de estos elementos, por lo que creemos oportuno referirnos a un movimiento que tuvo sus orígenes en EE.UU. al inicio de los años setenta en vistas a reformar la educación y que sigue vigente hoy en día. Nos estamos refiriendo al enfoque de la Educación para la Carrera Profesional o "Career Education".

Nosotros consideramos pertinente detenernos en su análisis porque sus concepciones de partida justifican nuestra manera de entender la orientación, y como consecuencia la

manera en que hemos intervenido en este contexto tal y como quedará reflejado en apartados posteriores. En este sentido, entre los aspectos que se ajustan a nuestra concepción de este enfoque destacamos:

- El hecho que propone el trabajar desde dentro del curriculum, o tal como propone Hoyt (1995)

“Parte de la estrategia básica de la educación para la carrera es aplicar el concepto de infusión al proceso de Enseñanza/Aprendizaje” (Hoyt, 1995: 33).

Montané y Martínez Muñoz (1994) señalan el hecho de que los programas basados en el Career Education deben estar integrados al curriculum y añaden:

“...impregnando todas las asignaturas que se desarrollan en cada curso, de manera aditiva (suponiendo una actividad extra) o bien de manera mixta (combinando las anteriores en función de la susceptibilidad que cada disciplina tiene para incorporar contenidos de orientación).” (Montané y Martínez Muñoz, 1994:37)

- Se deja de considerar a la orientación como algo periférico y marginal para estar ligado estrechamente al proceso educativo.
- Los profesionales clave en este movimiento son los profesores, puesto que son ellos los que están en contacto permanente con el grupo - clase, y no olvidemos que, a nuestro entender, será el aula el marco de referencia de cualquier intervención en orientación que se sitúe desde una perspectiva global y preventiva.

Hoyt (1977) reafirma la importancia que juega la figura del profesor en la Educación para la Carrera en el sentido que éste ayudará a: preparar a los alumnos para la vida, mejorar su rendimiento, hacer más vivencial el proceso de enseñanza - aprendizaje, en el proceso de autoconocimiento y en la toma de decisiones, acercarlos al mundo del trabajo. Todo esto formando equipo con otros profesores y utilizando y optimizando los recursos de la comunidad.

- Destacan objetivos como:
 - facilitar que los alumnos adquieran competencias en destrezas académicas instrumentales básicas,
 - dotar de competencias para que puedan desenvolverse en la vida,
 - equipar a los alumnos de buenos hábitos de trabajo y de estudio,
 - prevenir las posibles dificultades con las que se puedan encontrar los jóvenes al pasar de la escuela a la vida activa,
 - capacitarlos para la toma de decisiones,
 - ofrecerles capacidades para poder progresar en el trabajo,
 - ayudarles a conseguir información sobre oportunidades educativas y profesionales del entorno,
 - intentar que adquieran consciencia de las

oportunidades que ofrece la formación permanente,

- fomentar la madurez para que puedan afrontar con éxito la vida adulta.
 - estrechar los lazos entre el sistema educativo y la sociedad, de manera que puedan utilizarse los recursos comunitarios para la formación de los alumnos.
- En cuanto al rol del orientador destacan funciones como: asesoramiento, formación de formadores, coordinación, elaboración de programas de intervención, dinamización de grupos y atención a los alumnos.
 - Se trata de basar la intervención en la elaboración de programas preventivos que ponen atención en relacionar el aprendizaje escolar con las futuras opciones académicas y profesionales y con las necesidades futuras de preparación para el trabajo. Estos programas, según Humes y Hohenshill (1985) coincidentes con Rodríguez Diéguez (1992) deberán ser:
 - Integrados o infusivos; es decir han de estar incluidos en el curriculum de formación. Por este motivo el profesor se convertirá en el agente fundamental en la aplicación de los programas de orientación y el orientador deberá colaborar en el desarrollo curricular, colaborando siempre con el equipo de profesores.
 - Secuenciales; es decir la elaboración de un programa se realizará teniendo en cuenta las etapas de desarrollo vocacional de los sujetos, con lo que deberán secuenciarse sus objetivos.

- Sistémicos; requieren la participación e implicación de todos los miembros del centro. Para que esto suceda deberá buscarse un mecanismo motivador para que todos los profesionales implicados en la educación participen del programa orientador. Aspecto que el orientador deberá tener muy en cuenta, en cuanto él deberá coordinar todo el trabajo en equipo, intentando sensibilizar, motivar y mantener un canal de información y comunicación en el centro que facilite la participación en el proceso.
 - Experienciales; deben contar con las experiencias reales de los alumnos, y
 - Comunitarios; deben contar con la participación de la familia y la comunidad.
- Requiere el trabajo en equipo entre profesores, orientador y directivos. A este respecto, Álvarez Rojo (1994) sostiene:

“No son, por tanto, eficaces en absoluto aquellos modelos de orientación que más o menos intencionadamente prescinden de la colaboración estrecha del profesorado; pues la orientación en absoluto ha de concebirse como una labor personal y directa del profesional orientador, sino fundamentalmente como tarea de equipo.” (Álvarez Rojo, 1994: 65)

El repaso de este movimiento que reclama una renovación curricular, o como mínimo la infusión en el curriculum de la orientación, ilustra la posición adoptada en la experiencia

respecto a la forma en que nosotros entendemos la orientación y así la hemos trabajado en la presente tesis doctoral. Nuestra concepción se sostiene en un modelo de intervención por programas, optimizado por el modelo de consulta. Sin embargo hemos creído conveniente no obviar al resto de modelos de intervención que fundamentan la labor orientadora, y por ello los describimos y analizamos a continuación.

1.1.2. Modelos de intervención en orientación.

Es necesario reconocer la existencia de aquellos modelos que favorezcan el establecimiento de referentes que sirvan para planificar la acción orientadora. Sin embargo, en orientación esto se complica dada la gran variedad de modelos que enfocarán la intervención desde diferentes puntos de vista con el fin de dar respuesta a la realidad, la cual en el ámbito de la orientación es bastante compleja; por ello la gran cantidad de ellos muchas veces pueden dificultar las tareas de planificación y desarrollo de una acción orientadora.

Sin embargo, es necesario e imprescindible optar por unos determinados supuestos previos si lo que pretendemos es operativizar nuestra intervención, al mismo tiempo, también es aceptado por todos el hecho que según el modelo de intervención que adoptemos cambiarán una serie de aspectos de la tarea orientadora, como pueden ser: las funciones del orientador, los recursos, la implicación del centro, de los agentes,...

Para Bisquerra y Álvarez González (1998) los modelos de orientación son "modelos para", en el sentido que sirven de guía para la acción, sugiriendo procesos y procedimientos de actuación.

A partir de las anteriores consideraciones, hemos creído interesante realizar un repaso de los distintos modelos de intervención en orientación, con el fin de destacar los modelos de intervención que hemos trabajado en la presente tesis doctoral.

Lo primero que observamos al analizar los distintos modelos es que aunque existen muchas clasificaciones, los distintos autores realizan utilizan contenidos parecidos aunque con algunos matices diferenciales, según los criterios de selección utilizados. Esto ha provocado en algunas ocasiones cierta confusión entre modelos. Entre los criterios utilizados por los distintos autores encontramos:

Históricos (Beck, Rodríguez Moreno), psicológicos (Patterson y Sancho), racionales (Parker), según el tipo de ayuda (Meyers), según el tipo de relación que se establece entre orientador y orientado/s (Escudero), según el tipo de intervención (criterio mayoritariamente utilizado por los distintos autores entre los que destacamos Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría, Marín, Álvarez Rojo, Rodríguez Moreno, Bisquerra, Montané, Sobrado, Ocampo, Martínez Muñoz, ...)

En la presente tesis hemos creído más oportuno profundizar en las clasificaciones que utilizan como criterio diferenciador el tipo de intervención, puesto que creemos, por un lado,

que se ajusta a la concepción que nosotros tenemos de la orientación como disciplina eminentemente aplicada, por considerarla más entendedora y por último pensamos que integra al resto de clasificaciones resultantes de la aplicación de los distintos criterios. A nuestro entender estos modelos de intervención reflejan el diseño, la estructura y los componentes esenciales de todo proceso de intervención en orientación.

A continuación presentamos las distintas clasificaciones realizadas por distintos autores, con la finalidad de llegar a integrar lo que consideramos más interesante de cada una de ellas, de manera que nos permita justificar la elección del o los modelos que creamos que pueden fundamentar la intervención que va a evaluarse en la presente tesis doctoral.

Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993), clasifican los modelos de intervención basándose en la forma de afrontar la tarea orientadora, así distinguen:

- Modelo de intervención directa e individualizada: Modelo de Counseling.
- Modelos de intervención directa grupal (Modelo de Servicios, Modelo de Servicios pero actuando por Programas y Modelo de Intervención por Programas).
- Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de Consulta).
- Modelo de Intervención a través de medios tecnológicos (Modelo Tecnológico).

Rodríguez Espinar (1993) basa su clasificación en el tipo de intervención, distinguiendo:

- Modelo de intervención directa e individualizada (Counseling)
- Modelo de intervención directa grupal (Servicios y Programas)
- Modelos de intervención directa individual y/o grupal (Modelo de Consulta)
- Modelos de intervención a través de medios tecnológicos (Modelo tecnológico)

Álvarez Rojo (1994) además de los cuatro modelos anteriores, añade en su clasificación un modelo intermedio al que denomina Modelo descentralizado basado en la escuela, al situarse entre la intervención desde unos servicios externos y la intervención por programas o consulta.

Rodríguez Moreno (1995) clasifica los modelos de intervención en orientación dependiendo del alcance de sus acciones y según los planteamientos macro o micropolíticos:

- Directos *versus* Indirectos.
- Individuales *versus* Grupales.
- De Servicios *versus* por Programas.

Álvarez González, (1995) propone cuatro modelos de intervención distintos basándose en la concepción de la orientación como intervención:

- Intervención directa e individualizada (Modelo de Counseling).
- Intervención directa grupal (Modelo de servicios actuando por programas y Modelo de programas).
- Intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta)
- Intervención a través de medios tecnológicos (Modelo tecnológico).

Martínez Muñoz (1995) distingue tres modelos distintos:

- Modelo de servicios.
- Modelo de intervención por programas.
- Modelo de consulta.

Bisquerra (1996) propone cinco modelos distintos que revertirán en cinco maneras de intervención, según él no excluyentes, estos modelos son:

- El modelo clínico.
- El modelo de servicios.
- El modelo de programas.
- El modelo de consulta triádica
- El modelo tecnológico.

Sobrado y Ocampo (1997) se inclinan por realizar una clasificación basada en "la concepción tecnológica de la orientación como proceso de intervención, en el modo de enfocar la actuación orientadora como un vínculo entre la teoría y la praxis" (1997:127). Así distinguen:

- El modelo de Counseling (de intervención directa y personal) fundamentado en el asesoramiento.
- El modelo de servicios (actuación directa y grupal)
- El modelo de Servicios en función de programas (actuación directa y grupal)
- El modelo de Programas (de actuación directa y grupal)
- El modelo de consulta (de acción indirecta, personal y/o grupal).
- El modelo tecnológico (con empleo de medios técnicos).

Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) proponen tres modelos de intervención:

- El modelo de counseling o de acción psicopedagógica directa e individualizada.
- El modelo de programas o de acción psicopedagógica directa y grupal.
- El modelo de consulta o asesoramiento.

Álvarez González y Bisquerra (1998) proponen una clasificación de los modelos de intervención en:

- Básicos o fundamentales, donde se incluirían el modelo clínico, el modelo de servicios, el modelo de programas y el modelo de consulta.
- Mixtos o aplicados, entre los que destacan el modelo psicopedagógico, el modelo sociocomunitario, los modelos ecológicos, los modelos micro y macroscópicos, los modelos comprensivos, los modelos holísticos, los modelos sistémicos, los modelos de programas integrados y el modelo CESPI.

Álvarez González (1998), los clasifica en modelos teóricos, en el sentido que son los que explicarán las teorías que fundamentan la intervención y modelos de intervención que explican el desarrollo de la acción orientadora.

Autores como Sanz Oro (1990), Hernández Fernández (1994), Montané y Martínez Muñoz (1994), Repetto, Rus y Puig (1994), Pérez Escoda (1996), proponen dos tipos de modelos de intervención fruto de dos marcos conceptuales educativos distintos:

- El modelo de servicios.
- El modelo de programas.

En la presente tesis hemos creído conveniente clasificar los modelos de orientación en cinco grandes tipos: el modelo Clínico o Counseling, el modelo de servicios, el modelo de Programas, el modelo de Servicios Actuando por Programas y el modelo de Consulta triádica.

Por lo que se refiere al modelo tecnológico presentado por algunos autores como modelo con entidad propia, nos

inclinamos por considerarlo como un recurso a utilizar por el orientador más que un modelo teórico.

Somos conscientes que debemos tener en cuenta que las nuevas tecnologías también afectan al campo de la orientación, y como "medio para" debemos tenerlo presente; es decir, se trataría de una ayuda o recurso más con el que puede contar el orientador en el momento de realizar sus funciones. En este sentido, es importante resaltar el hecho que no deberá realizarse una intervención única y exclusivamente a través de este recurso, puesto que hay funciones de la orientación que nunca las podrá asumir. Este es uno de los factores que nos conducen a considerarlo más como un recurso para el orientador que un modelo de intervención.

Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993), Rodríguez Espinar (1993) sostienen que el orientador deberá estar presente en cuanto tendrá que aclarar dudas, resolver problemas, comentar informaciones, ayudando a sintetizar la información recibida y a reflexionar sobre ella; en definitiva, le libera de la función informativa, dejándole más tiempo para desarrollar las funciones de consulta y asesoramiento.

Vélaz de Medrano (1998) considerará más un recurso que un modelo, al no cumplir según la autora ninguna de las siguientes acepciones con las que ella caracterizará a un modelo:

- Modelo como representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los

propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.

- Modelo como muestra o ejemplo de la aplicación de una teoría de la orientación.
- Modelo como prototipo o como ideal a conseguir en orientación, en el que estarían presentes las condiciones idóneas en que se produce un fenómeno al verificarse una teoría.” (Vélaz de Medrano, 1998: 151)

Lo cierto es que tanto si lo consideramos como un mediador material de los aprendizajes y del desarrollo personal, académico y profesional de los alumnos o como un modelo de intervención, el uso de las nuevas tecnologías puede liberar al orientador de algunas tareas que pueden realizarse a través del uso de medios tecnológicos, y permitirle centrarse más en aspectos de desarrollo y la función de consulta. En este sentido es importante que al utilizar estos recursos, pensemos en sus limitaciones.

Analizaremos en las siguientes páginas las aportaciones de cada uno de los modelos en el campo de la orientación, con el fin de fundamentar el plan de asesoramiento de que parte la presente tesis doctoral en la que nos hemos inclinado por el modelo de programas utilizando la consulta para llevar a cabo la intervención.

1.1.2.1. El Modelo de Counseling.

También se ha denominado modelo clínico o de atención individualizada.

El Modelo de Counseling surge como una convergencia de los modelos médico y dinámico - psicoanalítico dentro del paradigma clínico.

Esta basado en la relación que se establece entre orientador - orientado, pretende satisfacer todas aquellas necesidades que requieren un proceso de ayuda individualizada. Dentro de este modelo, nos encontramos con el enfoque de Rasgos y Factores, el enfoque Ecléctico y el No Directivo, como más representativos.

Jiménez Gámez (1997) añade dentro de este tipo de modelos, otras variedades como pueden ser: la teoría existencial, la técnica de la psicología analítica de Jung, el análisis transaccional, la terapia de la Gestalt, el psicodrama, la terapia del arte, la bioenergética, la terapia familiar sistémica y la teoría del caos.

Vélaz de Medrano (1998) distingue dos enfoques en el Counseling: el vocacional y el terapéutico.

Nosotros no nos detendremos en el análisis de estos enfoques, sino que intentaremos ofrecer una visión de las aportaciones que el modelo ofrece a la intervención.

El modelo propicia la ayuda al sujeto en los problemas de desarrollo, basándose en la entrevista como la técnica que ayudará al orientador a recoger la información necesaria

para poder tratar el problema. Es una relación de ayuda, de acompañamiento, basada en la relación personal entre dos sujetos: orientador - orientado, tutor - alumno, orientador - padres y tutor - padres.

En esta relación orientadora juega un papel muy importante el orientador, el cual debe poseer ciertas habilidades que le capaciten para llevar a cabo la mencionada relación personal de ayuda, entre ellas destacan, capacidad de aceptación del otro, comprensión y sinceridad.

Como puede observarse, el modelo tiene un marcado carácter terapéutico y se centra en la acción directa con el sujeto. Se trata de una acción puntual y remedial. Sin embargo, Álvarez González (1998) determina la necesidad que ésta relación de ayuda, no sea tan sólo terapéutica, sino de carácter preventivo y de cambio. Aún con este matiz, la intervención sigue siendo individual y poco adecuada en contextos educativos.

Mientras que la figura del orientador adquiere una vital importancia, pasa a un segundo plano el papel del profesor, el cual se convierte en un simple receptor de datos o un agente de segundo orden, supervisado y asesorado por el orientador. En este sentido, el profesor o tutor se convertirá en el auxiliar de un orientador, muchas veces externo a la institución, y dónde el tutor actuará en el momento en que surge un problema o participará en acciones puntuales. Tal y como afirma Jiménez Gámez (1997) se dará una separación entre orientación y educación, donde el profesor ejercerá de tutor fuera de su labor docente.

Si partimos de la idea propuesta en apartados anteriores, donde planteábamos la necesidad de intervenir en el proceso educativo, este modelo resultaría inadecuado, puesto que no contempla el proceso de orientación en el aula, apareciendo la orientación desligada del proceso educativo y donde la función orientadora no es propia del profesor, sino de un especialista externo a la institución. Posición coincidente con Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) al sostener que el modelo está desligado del proceso educativo..."

Vélaz de Medrano (1998) piensa que este modelo genera una actitud pasiva en el profesorado, puesto que la acción orientadora recae en el especialista.

Nosotros creemos que este tipo de intervención hará que el grupo de profesores no se interese por el proceso de orientación, al ser demasiado especializado e inaccesible.

Otro aspecto a destacar es la no - permanencia del orientador en el centro, por lo que la actuación orientadora será muchas veces descontextualizada y marginal, así, Jiménez Gámez (1997) sostiene que:

"El psicopedagogo que actúa dentro del modelo de counseling, en sus diversas variantes funcionales, se mueve muy cerca de la marginalidad. Vive cerca de la frontera de la institución educativa, nunca se siente inmerso en ella." (Jiménez y Porras, 1997: 40).

Tampoco consideramos este modelo adecuado, si pretendemos basar la orientación en los principios de

prevención y desarrollo, puesto que los rasgos que definen a este modelo son el de abogar por una intervención directa e individual con un carácter remedial y terapéutico. Autores como Umansky y Holloway (1984), Rodríguez Espinar (1996), Vélaz de Medrano (1998) apoyarán esta postura.

Fossatti y Benavent (1998) piensan que el modelo puede tener una función preventiva y de desarrollo personal, aspecto con el cual no coincidimos, puesto que en nuestra opinión el modelo pretende, sobretodo, realizar un tratamiento en función del diagnóstico realizado tal y como apuntábamos en párrafos anteriores.

Por otro lado, pensamos que la exclusiva intervención individual no es la más adecuada si consideramos la orientación como parte del proceso educativo y tomando las premisas de prevención y desarrollo anteriormente mencionadas. Tal y como afirma Vélaz de Medrano (1998) al proponer una intervención más individualizada impedirá alcanzar uno de los objetivos de la orientación: extender los beneficios de la intervención a todos o a la mayoría de los sujetos y a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

Sin embargo, pese a los inconvenientes y desventajas del modelo, algunos autores defienden su utilización aunque con prudencia y utilizándolo combinado con otros modelos.

De este modo, Álvarez González afirma con respecto al modelo que:

"...no es asumible en exclusividad pero tampoco eliminable del proceso orientador. Éste se ha de

entender como prolongación de la acción orientadora grupal." (Álvarez González, 1995:317)

Si bien el autor lo considera un modelo imprescindible en toda acción orientadora, entendiéndolo como complementario a una acción orientadora grupal, matiza el hecho que:

"... resulta inadecuado e insuficiente si se utiliza como modelo exclusivo, sobre todo si partimos de una concepción educativa de la orientación, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social y centrada en un contexto educativo, comunitario y organizacional." (Álvarez González, en Sobrado, 1998: 102)

En esta misma línea Rodríguez Espinar y otros (1993) proponen entender este tipo de intervención como una prolongación de la acción orientadora grupal, o como una técnica utilizable en determinadas ocasiones.

Bisquerra y Álvarez González (1998) defienden la necesidad del modelo en determinados momentos, sin embargo establecen como inadecuado su uso en exclusividad al considerarlo insuficiente; en este sentido dirán:

"Por tanto, consideramos que el modelo clínico de atención individualizada se ha de entender como un complemento necesario a la acción orientadora grupal." (Bisquerra (coord.), 1998: 60-61)

Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) corroboran en este sentido lo indicado anteriormente, cuando concluyen:

"...dejando patente la inadecuación de una intervención centrada en exclusividad en la relación cara a cara con un carácter eminentemente terapéutico, pero hemos de admitir que en estos momentos sigue siendo demandada y, por consiguiente, no puede excluirse totalmente de la acción orientadora. Por otro lado tampoco sería comprensible el suprimir en la acción educativa y orientadora la relación personal entre los diferentes agentes educativos y orientadores."
(1993:162)

Pese a todo lo defendido y argumentado por los anteriores autores, nosotros nos inclinamos más por modelos grupales, que aboguen por la prevención y el desarrollo y que sean aplicables en el núcleo educativo, compartiendo el análisis realizado por Sobrado y Ocampo (1997) sobre las posibilidades del modelo en la actualidad, concluimos con su análisis utilizando sus propias palabras:

"...este modelo posee una serie de limitaciones pues aparece desliado del sistema educativo, el orientador no puede adoptar la comunicación personal como único modelo de intervención y además el ámbito de actuación individual no es en la actualidad el más idóneo, en un modelo de Orientación de naturaleza educativa en función de los principios de prevención, desarrollo y contexto educativo - social." (1997:132)

1.1.2.2. El Modelo de Servicios.

Es un modelo que se caracteriza por la intervención directa de un equipo especializado sobre un grupo reducido de sujetos.

En el Modelo de Servicios, encontramos la figura del especialista como el único agente capacitado para resolver problemas, sin tener en cuenta la participación en el proceso de orientación al resto de agentes educativos. Se trata de una intervención desde fuera del centro educativo, que surge a partir de la creación de equipos de psicopedagogos situados, en la mayoría de las ocasiones, fuera de los centros, destinada a ofrecer una estructura de apoyo a la educación

Los servicios que se ofrecen han ido evolucionando con el tiempo, así si bien en sus inicios los planteamientos eran más clínicos, asociados al modelo de ajuste y a la psicometría, en la actualidad se utilizan enfoques más psicopedagógicos, con lo que se promueve una cierta implicación con el centro educativo.

Como características básicas de este modelo de intervención resaltamos:

- Los objetivos y funciones de la intervención no nacen del propio contexto donde se va a llevar a cabo la intervención. Así, tal y como afirma Álvarez González (1995) "Los objetivos y funciones se marcan desde arriba" (Álvarez González, 1995:38 y 1998:103). Además de venir previstas por la normativa oficial, son muy

amplias. Esto hace que en numerosas ocasiones los profesionales que integran el servicio estén altamente especializados. Al respecto Álvarez Rojo (1994) matiza:

“... cada profesional que se integra en los servicios tiene unas funciones específicas (socialmente prescritas, institucionalmente asignadas o disciplinariamente acotadas) y actúa solamente en la parcela del problema que le es propia.” (Álvarez Rojo, 1994: 131)

- Las actuaciones se dirigen a paliar déficits o dificultades relacionadas con el aprendizaje, con lo que este tipo de intervención no llegará a todos los alumnos, sino sólo a aquellos más necesitados (los alumnos con dificultades o de riesgo). Sobre todo, tiende a cubrir problemas de aprendizaje y desarrollo.

Álvarez Rojo (1994) afirma que los servicios se han creado para:

“... atender determinadas disfunciones, carencias o necesidades de los grupos sociales implicados, y actúan cuando éstas se presentan y a requerimiento del usuario.” (Álvarez Rojo, 1994: 131).

Se trata de intervenciones puntuales, de carácter reactivo en vistas a solucionar problemas existentes. A este respecto Álvarez Rojo (1994) añade el hecho que además de que estas intervenciones sean reactivas, han estado incompletas, de hecho simplemente se han limitado en numerosas ocasiones a la primera fase del proceso (la fase

diagnóstica) dado los innumerables problemas a los que se debe dar salida.

- No se tiene en cuenta el contexto, sólo el problema a tratar con lo que no existe una contextualización de los problemas y de las actuaciones. Este hecho hace que muchas veces se asignan a los centros determinados servicios sin tener en cuenta sus necesidades.
- La relación entre orientador - orientados es directa y sólo se produce cuando los segundos tienen algún problema y piden ayuda al servicio. Esta relación puede ser individual o grupal.
- La responsabilidad recae sobre el especialista, con lo que se deja al margen al resto de agentes implicados en el proceso educativo. De éste modo él será el responsable único del éxito de la intervención, ya que éste dependerá de sus competencias personales.

Fernández Sierra (1995) considera que ésta intervención remedial que realiza el especialista, repercute negativamente en la acción docente, puesto que según sus propias palabras:

“...los profesores llegan, en ocasiones, a pensar que ciertos “problemas escolares”, considerados como intrínsecos al alumno - individuo, han de ser solucionados por actuaciones intrínsecas (ajenas y desconectadas de su labor cotidiana), o sea, por especialistas en tales asuntos, así podrán “tranquilizar” su conciencia evadiendo su responsabilidad como

educador y ceñirse a cuestiones instructivas.”

(Fernández Sierra, 1995: 61)

- Las funciones del orientador son básicamente las de: evaluación y diagnóstico de escolares con necesidades educativas especiales, asesoramiento, información académica y profesional, estudio de casos, integración, adaptación y diversidad, valoración de problemas de desarrollo y de aprendizaje, actividades de recuperación educativa, etc. Álvarez Rojo (1994) matiza que estas funciones que ha de realizar el orientador vienen determinadas con más frecuencia por vías administrativas o/e institucionales que por la disciplinar; este hecho hace que resulte difícil que el orientador planifique sus intervenciones, obligándole a estar siempre a punto y dispuesto a resolver cualquier problemática o demanda que se le haga.
- Se da poco contacto con el centro educativo. Es más, los servicios suelen ubicarse fuera de las escuelas y su demarcación es sectorial o de zona escolar. Si estudiáramos su estructura organizativa nos daríamos cuenta que no hay una clara diferenciación de funciones, tal y como afirman Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín:

“Su estructura organizativa consiste en que todos hacen de todo y con una fuerte dependencia administrativa, pero sin una clara coordinación, supervisión y asesoramiento.” (Rodríguez y otros, 1993: 163)

- La evaluación de la intervención, aspecto de reconocida importancia en el ámbito educativo, resulta bastante difícil de realizar, puesto que en este modelo no están definidos los objetivos de intervención, no existen claros indicadores que sirvan como punto de referencia para evaluar los resultados de la intervención; según Repetto (1994) la única evaluación que puede realizarse es la de constatar los esfuerzos que realiza el orientador para con los clientes de forma individualizada.
- Escasa atención al asesoramiento y formación de profesores, tutores y padres, dado que todo el peso del proceso orientador recae en el especialista.
- Escasez de recursos humanos para atender a todas las funciones que deben cubrir, además de disponer de poco tiempo y horario inadecuado para poder trabajar con padres y la comunidad.

Pese a las dificultades anteriormente planteadas, existen posturas partidarias de ampliar las funciones en vistas a adecuarse a las nuevas situaciones, argumentaciones que empezaron hace casi 30 años y que siguen vigentes en la actualidad.

Ya en los años 70 Fullmer y Bernard (1972) y Olshen (1974) optaron por la reforma de los servicios y añadieron a éstos la vinculación con el currículo escolar, la colaboración y coordinación con las escuelas y asociaciones comunitarias. (en Sobrado y Ocampo, 1997)

De Miguel (1975), propuso su actualización basándose en tres aspectos: abrirse a toda la comunidad escolar, tener presente el contexto donde se interviene, y que la intervención se realice de manera progresiva, procesal y sistemática.

Drum y Figler (1973) destacaban la importancia de realizar un cambio radical de los servicios tradicionales, profundizando más en los principios de prevención y desarrollo, atendiendo a todos los alumnos y no sólo a los integrantes de grupos específicos. (en Sobrado y Ocampo, 1997)

Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) proponen la necesidad de que experimenten una adecuación a las nuevas situaciones en cuanto a sus funciones y modelos de actuación, dados los cambios que se están produciendo en el ámbito educativo y social.

Hernández Fernández (1994b) opina que no debe ser prioritario el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje de los sujetos con necesidades especiales, aspecto que tiene en cuenta el modelo, es más, opina que éste debería tener presente objetivos de desarrollo más amplios.

Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993), Sobrado y Ocampo (1997), Vélaz de Medrano (1998) coinciden en destacar algunas posibilidades del modelo:

- a) La conexión que establecen entre el centro con los demás servicios de la comunidad: educativos, sociales, médicos, psicológicos, culturales, etc.
- b) El facilitar información a la Administración y a los agentes educativos y orientadores.
- c) Favorecer la identificación, distribución y ajuste de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sobrado y Ocampo añaden el hecho que "Fomenta la realización de valoraciones de las necesidades educativas especiales (diagnóstico básicamente)." (1997:133)

Por su parte, Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993), Vélaz de Medrano (1998) afirman que favorece la colaboración con tutor - profesores y padres de alumnos.

Álvarez González (1995, 1998) destaca la necesidad de revisar sus funciones y su adecuación si lo que se pretende es adaptarlo a las nuevas situaciones educativas y sociales, introduciendo lo que él denomina "modelo integrado de servicios", donde confluyen servicios de ámbito educativo, social y laboral de manera coordinada e interdisciplinariamente.

El análisis crítico que ha promovido el modelo ha propiciado la aparición de otros enfoques con el objeto de paliar las limitaciones que éste presenta, donde los objetivos de intervención se adecuen a las premisas de prevención y

desarrollo que debe perseguir, a nuestro entender, la orientación.

Nosotros consideramos que el modelo de servicios no puede ayudar al desarrollo global de la persona, en el sentido que no ofrece la posibilidad de actuar de manera grupal y preventiva ante necesidades propias del contexto.

1.1.2.3. El modelo de programas.

Surge hacia mediados de los años 60 como alternativa a la intervención terapéutica y pasiva del modelo de servicios, en el cual se reaccionaba frente a un problema o la orientación era fruto de demandas concretas, así como por la necesidad creciente de extender la orientación a todos los alumnos e integrar esta intervención, que hasta entonces había estado descontextualizada, en el contexto escolar.

Álvarez Rojo (1994) ofrece cuatro razones por las que surge este modelo de intervención:

1. Fracaso de los servicios de orientación y sus intervenciones diagnóstico - remediales - externas.
2. Masificación de los centros educativos y escasez de recursos materiales y humanos de los servicios de orientación.
3. La intervención del orientador como actividad rutinaria, parcial, poco interesante e inevaluable.

4. El surgimiento de la evaluación de los modelos de intervención utilizados hasta el momento.

Entre las características que definen este modelo de intervención destacamos:

- **Prevención versus terapia.** Este aspecto es de vital importancia en orientación, más si consideramos que el proceso orientador debe ser proactivo, es decir debe anticiparse a posibles situaciones problema o de déficit que pueden afectar al desarrollo máximo de las capacidades de cada individuo. Así, nosotros entenderemos por prevención aquellas medidas que tienden a reducir los posibles factores negativos que producirán dificultades en una población determinada.

El concepto de prevención proviene del campo de la salud mental, y es en este ámbito donde Caplan (1964) estableció tres tipos distintos de prevención: primaria, secundaria y terciaria.

Si trasladamos esta clasificación al contexto educativo podríamos considerar que la prevención primaria es la que se anticipa a los problemas, ofreciendo las estrategias necesarias para afrontar las diferentes situaciones problemáticas por las que va pasando un individuo.

Tal como consideran Jiménez Gámez (1997) y Sobrado Fernández (1990) se trataría de aquellas medidas que reducen la incidencia de un desorden o situación no deseada.

Al respecto Sánchez Vidal (1996) matiza el hecho que la mejor manera de evitar problemas no consiste tanto en resolver los existentes, sino en proporcionar recursos que permitan una adaptación personal y socio- ambiental.

Dentro del marco educativo, la prevención primaria supone, según Jiménez Gámez (1997) actuar con padres, profesores y alumnos, escuela y comunidad en cooperación y coordinadamente.

Ejemplo de situaciones donde se puede realizar una prevención primaria las podemos encontrar en: los diferentes momentos de transición, los procesos de toma de decisiones,... y cualquier otra situación crítica por la que ha de pasar cualquier persona, se trataría de evitar posibles problemas ante estas situaciones.

La prevención secundaria se dirige a sectores o grupos supuestamente de riesgo, que aunque no manifiesten el problema en la actualidad pueden hacerlo en un futuro, con lo que se debe prevenir. Por este motivo, la prevención secundaria intenta evitar que se produzca un desajuste o problema con colectivos proclives, mediante el desarrollo de un diagnóstico temprano o a través de diversas actividades que reduzcan o eliminen las posibles causas de futuros problemas.

Jiménez Gámez (1997) al trasladarla al campo educativo destaca que ésta exige un diagnóstico precoz y atención inmediata de los problemas.

Ejemplo de situaciones donde se deba realizar una prevención secundaria las encontramos en grupos con

dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, adaptativos, bajo rendimiento escolar...

La prevención terciaria actúa sobre el problema, con lo que se convierte en reactiva. Aquí lo importante será solucionar el problema e intentar que no reaparezca.

Para diferenciar los tres tipos de prevención Jiménez Gámez (1997) propone utilizar la secuencia temporal del problema, así dirá:

“... las actividades preventivas realizadas *antes* del comienzo del problema son prevención *primaria*; las realizadas *durante* la afectación del problema (aunque no tengamos seguridad de que se está produciendo y sólo sospechemos de que puede producirse), prevención *secundaria*; las realizadas *después* de la cesación del problema, prevención *terciaria*.” (Jiménez y Porras, 1997: 67)

Consideraremos pues que el modelo de programas debe optar, en primer lugar por la prevención primaria, anticipándose a los posibles problemas, aunque en muchas ocasiones también será necesaria la prevención sobre aquellos grupos de riesgo, realizando entonces una prevención secundaria. La que no es propia de una intervención por programas sería la terciaria, puesto que es eminentemente terapéutica y remedial, más propia del modelo de servicios.

Así, Sobrado (1990) considerará la prevención primaria como el “objetivo nuclear” de la orientación, puesto que

tiende a restringir el riesgo en el conjunto de una población, ya que interviene en la modificación de los contextos ambientales y dota a los sujetos de habilidades para enfrentarse con éxito a las situaciones conflictivas o problemáticas.

Una vez planteado el hecho de que el modelo de programas parte del principio de prevención, observamos como son muchos los autores que abogan por esta premisa como aspecto que ha de tener presente la orientación, así autores como Weinberg (1972) afirmaba que si se desea que la orientación avance, debería ser en primer lugar y ante todo preventiva, y de forma secundaria preocuparse por los problemas individuales.

Sanz Oro (1987) opina que la mejor manera de abordar situaciones problemáticas consiste en intentar evitarlas, realizando un trabajo preventivo en el ámbito del desarrollo educativo

Rodríguez Espinar (1992), Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) sostienen que sólo a través de la intervención por programas se lograrán los objetivos de prevención, desarrollo e intervención social y se otorgará el carácter educativo de la orientación.

Hernández Fernández (1994a) valora positivamente esta función, más si se tiene en cuenta que se tiene en consideración el punto de partida de los sujetos a los que se dirige la intervención.

Para Adame, Álvarez González y Bisquerra (1998) este hecho hará que el sujeto se adapte al contexto y el

contexto al sujeto.

Repetto (1994) señala que la sistematicidad de este enfoque es lo que permite al orientador diseñar un servicio proactivo que anticipa las necesidades y los problemas y desarrolla respuestas adecuadas a ellos. Utilizando sus propias palabras:

“Enfatiza, por tanto, la promoción de las potencialidades de los sujetos para ayudarles a adquirir las competencias y los conocimientos que ellos necesitan preparar para dirigir sus vidas en el presente y en el futuro.” (Repetto, 1994:730)

Sanz Oro (1995) argumenta que una de las justificaciones de la intervención en orientación es su carácter preventivo, puesto que cree que todos los alumnos son potencialmente sujetos de riesgo en lo referente a no poder alcanzar su verdadero potencial humano.

Sánchez Vidal (1996) sostiene el hecho de que se debe actuar antes y no después de..., siendo necesario atacar las causas y orígenes de los problemas y no sus efectos.

Jiménez y Porras (1997) opinan que esta función preventiva y de desarrollo de la orientación va a evitar la aparición de problemas futuros, así como optimizará la evolución de los individuos.

Vélaz de Medrano (1998) mantiene que la intervención preventiva es aquella que actúa como mediadora para modificar las circunstancias del contexto que genera el problema y dotar a los individuos de competencias para

afrontar con éxito las situaciones problemáticas.

Para Álvarez González, Bisquerra y Adame (1998) la orientación puede ser un agente activador y facilitador del desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades de los sujetos, puesto que la orientación es vista como un proceso que va acompañando al sujeto a lo largo de su desarrollo.

- La acción orientadora se ve como una actividad social y contextual, de este modo las soluciones que se dan a los problemas detectados se realizan dentro del contexto natural del individuo por lo que se centra en las necesidades del centro y del aula. Y el programa se desarrollará en función de éstas.

Hernández Fernández (1994a) afirma que esto es consecuencia directa del análisis de necesidades del contexto previo que realiza el Departamento de Orientación del propio centro.

- El aula se convierte en la unidad básica de intervención, puesto que es en ella donde se produce la interacción entre alumnos - profesor - materia, es decir, donde se encuentra el núcleo educativo y donde está integrada la orientación.

De este modo en el modelo de programas se da primacía a la intervención grupal frente a la atención individualizada más propia de los modelos de servicios. A éste respecto Benavent (1987) introduce el término de "asesoramiento grupal", el cual tiene un sentido básicamente preventivo, para que el sujeto pueda

resolver sus problemas antes que aparezcan.

Pero esta idea de prevención en la intervención grupal ya la propuso Ohlsen en 1970 al proponer la orientación grupal para "sujetos normales" con el fin de que éstos se anticipen a la resolución de problemas antes de que aparezcan.

Montané (1995) sostiene que solucionar los problemas que se originan en el aula fuera de ese contexto, sólo servirá para mantener el problema educativo o alargar su solución. En palabras del autor:

"Esta opción indica que se supone que el proceso de enseñar contenidos que son aprendidos es perfecto y las posibles deficiencias observadas provienen de otros cauces no relacionados con el núcleo educativo del aula." (Montané, 1995: 47)

- Parte del principio de desarrollo, es decir, intentar que los alumnos adquieran las competencias necesarias para afrontar los retos de cada momento evolutivo.

El concepto de desarrollo ha sido un tema muy trabajado en orientación y ha tenido fuerte incidencia, prueba de ello la tenemos en el trabajo de innumerables autores, entre los cuales destacamos a: Super (1951) que presentaba un nuevo concepto de orientación vocacional como un proceso de ayuda permanente al sujeto para desarrollar su autoconcepto; Pelletier (1974) que en sus investigaciones demostró que el desarrollo vocacional se estimula mediante la intervención educativa; Miller

(1976) que hablaba de las tres grandes metas de la orientación educativa (desarrollo personal, de valores y de toma de decisiones vocacionales); Kohlberg (1976) ya definía desarrollo como aquellos cambios cualitativos que se originan en el individuo y que le permiten integrar nuevas experiencias y actuar consecuentemente...

Partiendo de este principio, Jiménez Gámez (1997) considerará que un programa es evolutivo si ayuda a los alumnos a superar satisfactoriamente las tareas de desarrollo normal que caracterizan cada etapa evolutiva.

Vélaz de Medrano (1998) considera la orientación como un proceso de ayuda para promover el desarrollo integral del potencial de cada sujeto.

Repetto (1994) defiende el hecho de que ésta característica de los programas, propicia el que no aparezcan problemas, puesto que la intervención se concibe como un proceso optimizante del desarrollo del alumno.

- El sujeto que recibe la orientación se convierte en agente activo del proceso puesto que participa en él.
- Se otorga importancia a la colaboración ante la intervención de un solo profesional. Así, el trabajo en equipo es una de las premisas de este modelo, el orientador es considerado como un miembro más dentro de un programa que ha nacido en y para el centro, donde adquieren una gran importancia el intercambio de impresiones y puestas en común periódicas.

Este trabajo en equipo no sólo se realiza entre los profesionales del centro, sino que tal y como enfatiza Hernández Fernández (1994) este modelo ha permitido la colaboración de otros profesionales externos al centro para poner en marcha el programa.

Es importante en este sentido tener presente que el desarrollo personal, académico y profesional de un alumno no es competencia de un solo agente, sino que ha de ser entendido como una responsabilidad compartida entre padres, profesores, tutor y orientador.

Así en palabras de Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993):

“La orientación ha de ser una tarea de cooperación y participación en la que se impliquen y comprometan los alumnos, los padres, los profesores, la dirección del centro y el orientador, dando un carácter de unidad con un enfoque preventivo y de desarrollo de la acción orientadora.” (1993:176)

- La figura del orientador, pasa de ser un especialista para convertirse en un facilitador y dinamizador de la acción orientadora.

El orientador, pasa a ser un consultor/educador de los profesores y tutores en vistas a garantizar su capacitación en temas de orientación.

En este sentido Pérez Escoda (1996) afirmará que la intervención por programas refuerza la función de educador del orientador, adquiriendo un papel

dinamizador y agente de cambio.

Montané (1995) ve la figura del orientador como el dinamizador e impulsor de la aplicación de programas, y señala como funciones del orientador el saber trabajar en equipo con el profesorado (en el proceso de detección de necesidades, diseño, planificación y seguimiento de la aplicación del programa); y saber convencer y recabar la colaboración de los profesores y tutores para iniciar un proceso de cambio a través de la intervención por programas, intentando no crear conflictos con lo tradicionalmente utilizado en el centro.

Fernández Sierra (1995) contempla la figura del psicopedagogo como un colaborador en la atención integral de los alumnos y dinamizador de sus procesos de discusión, reflexión, evaluación y reorientación de la acción educativa. Afirmará al referirse al orientador:

“Ese profesional no ha de ser un solucionador de problemas aislados un “recogedor” de los niños con dificultades, un aplicador de tests o un maestro de apoyo; sino un colaborador de los profesores y de los órganos académicos del centro y un elemento dinamizador de la vida pedagógica de la comunidad educativa.” (Fernández Sierra (Coord.), 1995: 64)

Jiménez Gámez (1997) recoge seis principios que sustentan el rol del orientador (psicopedagogo) desde el modelo de programas:

1. Práctica frente técnica: no se trata de prescribir e intervenir sobre la realidad, sino de comprenderla para

actuar sobre ella.

2. La complejidad de la realidad educativa impone que deba considerarse globalmente y no por segmentos.
 3. La teoría no prescribe la práctica, con lo que será necesaria una reflexión conjunta entre orientador y profesores.
 4. La relación entre orientador y profesores debe basarse en el trabajo en equipo y en la complementariedad de funciones.
 5. Debe existir una coresponsabilidad de funciones y no todas recaer sobre el orientador.
 6. El orientador debe realizar su tarea desde dentro de la institución, para de este modo poder contextualizar la intervención.
- La actividad orientadora se caracteriza por ser sistemática, intencional, secuenciada y se prolonga a lo largo del tiempo (muchas veces un curso escolar), en la que adquiere relevante importancia la evaluación inicial, del proceso y de resultados.

En este sentido Repetto (1994) piensa que la evaluación es un componente interno al programa en vistas a desarrollar nuevos métodos o estrategias de intervención.

- La orientación adquiere un carácter educativo, considerándola como parte integrante del proceso educativo.

Montané (1995) sostiene que la intervención por programas mejora la formación y la educación, puesto que el fracaso o el éxito académico desde el modelo de programas dependerá de la interacción entre:

- La forma de enseñar del profesor.
- La adaptación del programa a las experiencias, niveles y formas de aprendizaje de los alumnos.
- Los niveles de experiencia y estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Y todos los problemas educativos deberán valorarse y resolverse desde esta triple vertiente.

Muchas son las ventajas del modelo de programas, entre ellas Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) destacan:

- el poner énfasis en la prevención y desarrollo,
- el hecho de promover el trabajo en equipo,
- el poder operativizar los recursos,
- ver la figura del orientador como un miembro más del equipo educativo,
- promover la participación activa de todos los sujetos implicados en el proceso orientador,
- favorecer la auto - orientación y la auto - evaluación,
- abrir el centro a la comunidad y establecer relaciones,

- permitir que los alumnos se aproximen a la realidad a través de experiencias y simulaciones
- permitir una evaluación y seguimiento de lo realizado.

Sobrado (1990) defenderá la intervención por programas al considerar que sólo a partir de ella se dará respuesta a los principios de prevención y desarrollo y añadirá:

“A través de una Orientación educativa basada en programas será factible una interconexión entre las actividades curriculares y el logro de objetivos de desarrollo personal del alumno, el fomento de la coparticipación de todos los agentes educativos en colaboración con los orientadores en funciones de consulta, establecer programas que abarquen a todos los alumnos en un proceso temporal, valorar los resultados de las intervenciones efectuadas para mantenerlas o modificarlas, etc.” (Sobrado, 1990: 126)

Para Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) los aspectos destacables de la intervención por programas son que a través de ellos será posible integrar la orientación en el proceso educativo, propiciar la participación de todos los agentes educativos, la no -especialización del orientador que se constituye en consultor, planificar la acción orientadora que abarque un periodo de tiempo y a todos los alumnos, evaluar los efectos de la intervención, trabajar en equipo, determinar las competencias de los implicados en su ejecución.

Entre sus limitaciones Hernández Fernández (1994a)

destaca sus implicaciones curriculares y que requiere una preparación y capacitación de los agentes de la orientación.

Por su parte, Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) encuentran como dificultades importantes de este modelo:

- la inexistencia de predisposición e infraestructura disponibles en los centros educativos,
- el no estar habituado a trabajar mediante programas,
- la preparación del profesorado implicado en el programa,
- el asesoramiento y supervisión de los programas por parte del orientador y los servicios de orientación.

1.1.2.4. El Modelo de Servicios actuando por Programas.

En este modelo se implican en el proceso de intervención los diferentes agentes educativos, que son asesorados por el servicio o unidad de orientación. La intervención parte de una previa detección de necesidades que se va a concretar en programas a aplicar por el profesorado, o quizá por los servicios de orientación, tales como el Departamento de Orientación o el Equipo Psicopedagógico.

Es en este sentido que Sobrado y Ocampo lo consideran un modelo mixto de orientación que:

“... intenta rebasar las actuaciones orientadoras de naturaleza individual y ocasional y canalizar la Orientación interpretada como un proceso hacia tres

modos de organización... que son los Equipos de Orientación (sector o distrito escolar), el Departamento de Orientación (Centro docente) y la Tutoría (aula).” (Sobrado y Ocampo, 1997: 134-135);

Del mismo modo, Álvarez Rojo lo definirá como un modelo intermedio, donde la orientación va a depender “... de las autoridades locales y de las instituciones escolares individualmente consideradas que crean estructuras de ayuda/orientación propias para mejor adaptarse a las necesidades específicas de cada institución y su contexto.” (Álvarez Rojo, 1994: 132-133)

Este tipo de intervención requiere un servicio interno de orientación en el propio centro de manera que ayude, asesore y ofrezca recursos a los profesores implicados en el proceso de orientación, así como a las familias y alumnos.

La figura del orientador desde esta perspectiva es vista como dinamizadora de la acción orientadora y tutorial, además de intervenir en aquellos casos que sea necesaria su participación. Se trata de un asesor de los procesos de intervención educativa desde el propio centro.

Otro de los aspectos destacables en este modelo de intervención es la figura del profesor - tutor, en el que recae toda la acción orientadora, fusionando en su aula las funciones docente y orientadora.

Según Álvarez González (1995):

“Esta modalidad de intervención orientadora ha de tener un carácter técnico y científico adecuado. Es

decir, debe producirse una coherencia entre las necesidades seleccionadas, los objetivos propuestos, las actividades programadas y los recursos necesarios para la intervención, sin olvidar los criterios de evaluación y los agentes a quien va dirigido. Todo ello, relacionado con los planteamientos teóricos de los que partimos y que son los que han de orientar la praxis; de lo contrario, la actividad orientadora se convertiría en una simple acumulación de actividades y no en una intervención científica.” (Álvarez González, 1995:320),

Las características de este modelo se concretarían en:

- Es imprescindible en vistas a la intervención realizar un análisis previo de necesidades del contexto, lo cual supone que se va a partir de demandas reales de la institución.
- Se interviene en el grupo - clase y se dirige a todos los alumnos, no a una minoría.
- El orientador es el especialista que dinamiza el proceso de orientación, apoya la acción tutorial, se encarga de su formación relacionada con la tarea orientadora, apoya al grupo de profesores, con lo que se convierte en el catalizador de la acción orientadora.
- Los objetivos de intervención se plantean teniendo en cuenta las premisas de prevención y desarrollo educativo.
- La acción orientadora se estructura en un continuum temporal, no para un momento puntual.

- El profesor - tutor será el responsable de realizar la tarea orientadora, siempre contando con la ayuda del Departamento de Orientación del centro y de los servicios externos (EAP, EOEP, EOE, EOP, COP...). Es más, el profesor - tutor deberá vincular su actividad docente con la orientadora, dedicando parte de su tiempo a la orientación. Es importante matizar que la mayoría normalmente no son pedagogos ni psicólogos, por ello es imprescindible esta ayuda de los servicios externos e internos del centro.

Álvarez Rojo (1994) añade el hecho de que el profesor - tutor, establece relación con padres, con el resto de profesores del centro y con los servicios externos de ayuda de este modo se crean "equipos de orientación".

Una de las máximas pretensiones del modelo, según Álvarez González es la de:

“...orientar procesualmente a través de una mayor implicación en el proceso educativo (carácter educativo de la orientación).” (Álvarez González, 1995: 320)

Este es el modelo que, según Álvarez González, trata de integrar los conceptos educativos y de orientación, sin embargo, aunque se inició en los noventa, está poco desarrollado y requerirá de una serie de premisas que el autor resume en cuatro:

- (a) un cambio de actitud de profesores, tutores y orientadores

- (b) ofrecer un sistema de formación permanente de profesores y tutores en el ámbito de la orientación
- (c) prever todos los recursos necesarios para la acción orientadora a través de este modelo
- (d) la convicción de la Administración en abandonar el modelo de servicios por el de servicios actuando por programas.

Para Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín este modelo, "... puede crear el contexto y las condiciones que favorezcan la integración de los conceptos educativos y de orientación." (1993:165)

Sin embargo, estos mismos autores no dudan en mostrar las dificultades con las que nos podemos encontrar si optamos por este modelo, donde se deberían reestructurar todas las funciones y servicios del modelo anterior, y, sobretodo, se requerirá un cambio de actitudes, preparación del orientador, además de afectar al funcionamiento del centro, al Departamento de Orientación interno y a los demás agentes implicados en el proceso orientador.

Vélaz de Medrano (1998) piensa que éste modelo reúne las ventajas del modelo de servicios (conectar el centro con los servicios de la comunidad, contar con distintos especialistas,...) y las del modelo de programas (trabajar por objetivos y no en paralelo al resto de la educación), e intenta eliminar sus inconvenientes. Para la autora es un modelo que "... puede crear las condiciones para la auténtica integración de la orientación en los procesos educativos generales." (Vélaz de Medrano, 1998: 142)

1.1.2.5. El modelo de consulta triádica (asesoramiento).

Distintos autores, utilizan diversas denominaciones para referirse a éste modelo de intervención indirecta, así podemos encontrar referencias a éste con el término asesoramiento (Montané, 1987; Montané y Martínez Muñoz, 1994; Pérez Escoda, 1994 y 1996; Martínez Muñoz, 1995). Autores como Reyes y Jason, 1993; West y Idol, 1993; Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) hablan de consulta colaborativa para referirse a éste modelo, distinguiéndola de la consulta experta, donde aparece una estructura jerárquica entre un "consultor experto" y un "consultante inexperto".

Nosotros nos inclinamos por el uso sinónimo de los términos de modelo de consulta y de modelo de asesoramiento, sin confundirlo con la traducción que autores como Hernández Fernández (1994) han realizado de Counseling, dado que en su proceso, tal y como analizaremos en este apartado, el orientador actúa como asesor de los agentes educativos.

La importancia de este modelo de intervención creemos que descansa en el hecho de que a través de él en muchas ocasiones se pueden prevenir y desarrollar iniciativas que mejoren la labor orientadora, así como capacitar a los orientadores para que desempeñen su tarea profesional. Montané y Martínez Muñoz (1994) consideran que más que un modelo el "enfoque de asesoramiento" es una forma de aplicar diferentes técnicas de orientación, considerándolo una forma de intervención. A esta postura se adscribe Pérez Escoda (1994) al concebirlo más como un enfoque práctico

que permite aplicar los modelos teóricos de orientación, que como un nuevo modelo teórico.

Bisquerra y Álvarez González (1998) hablan de dos metas del modelo: por un lado aumentar las competencias del "consultante" en sus relaciones con el cliente (alumnos, padres, institución) y por otro desarrollar las habilidades del "consultante" para que pueda resolver los problemas similares que se le vayan presentando en el futuro.

Brown y Srebalus (1988) ya distinguían dos objetivos del modelo de consulta el de ayudar a los "consultantes" a: adquirir conocimientos y habilidades para solucionar un determinado problema; y a poner en práctica lo que han aprendido para que puedan ayudar al "cliente".

Todos estos objetivos giran en torno a la función formativa que eminentemente tiene el modelo, en vistas a capacitar al mediador o paraprofesional de la orientación.

El modelo de asesoramiento se basa en la interacción indirecta entre orientador y orientados, por lo que la figura de los agentes educativos en la orientación adquiere una gran relevancia, puesto que la intervención es realizada por ellos, de manera que uno de sus objetivos prioritarios es el de formar y capacitar al profesorado y a los tutores en vistas a que asuman eficazmente la tarea orientadora, por lo que también se ha denominado a este modelo función de consulta y de formación. De este modo, Morrill y otros (1974) ya hablaban de la formación como una de las funciones más importantes de este modelo.

Álvarez González (1998), destaca como tareas propias del modelo, el de intervenir sobre determinados problemas y el de desarrollar iniciativas y ambientes que mejoren cualitativamente y capaciten a los orientadores en el desempeño de sus funciones.

Aunque encontramos el concepto de consulta en campos como la salud mental (Caplan) o en las organizaciones (Lippit, Shein, Kurpius,...), nosotros nos hemos centrado en el ámbito educativo, pensando tal y como lo hizo Patovillet (1975) al considerar la existencia de un profesional que promoviera la colaboración entre todos los responsables de desarrollo académico y personal del alumno.

Si nos centramos en el campo de la orientación, encontramos las figuras de Morrill, Oetting y Hurst que en 1974 fueron los primeros en proponer la consulta y formación como uno de los métodos de intervención en orientación.

En el campo de la orientación el modelo de asesoramiento o consulta según Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) está dirigido a promover el cambio, a mejorar las relaciones entre los diferentes agentes educativos y de orientación, a aprovechar los recursos humanos del centro y del medio y a la inserción de la acción educativa en el proceso educativo.

Vélaz de Medrano (1998) entiende la consulta en el ámbito educativo como:

“... un intercambio de información entre el consultor (orientador) y otros agentes educativos (profesores, tutores, padres) en un plano de igualdad, con el fin de diseñar el plan de acción (objetivos, estrategias, técnicas) para ayudar al desarrollo integral del alumno (la intervención es pues indirecta con respecto al alumno).” (Vélaz de Medrano, 1998: 145)

Jiménez Gámez (1997) otorga al modelo de consulta o asesoramiento las mismas características del modelo de programas (prevención, consideración social - contextual y colaboración o dinamización), diferenciándolo del modelo de programas por ser de acción directa, mientras que en el modelo de consulta la acción es indirecta.

En esta misma línea Sobrado (1990) presenta como fundamentos del modelo de consulta la prevención y el desarrollo, la integración curricular de la orientación y el proceso orientador.

Jiménez Gámez, Bisquerra, Álvarez González y Cruz (1998), entienden la consulta en el ámbito de la orientación como propiciadora de las premisas de prevención y desarrollo; en este sentido, para lograrlas el orientador debe trabajar con profesores y padres en vistas a crear ambientes que faciliten la consecución de las premisas anteriormente mencionadas.

Sin embargo, Montané y Martínez Muñoz (1994) y Pérez Escoda (1994) consideran que el modelo de asesoramiento también es remedial, aunque su función básica sea la preventiva; Álvarez González (1998) también habla de la función terapéutica del modelo, “consulta de experto” que se centra exclusivamente en la solución de problemas,

diferenciándola de lo que él denomina "consulta de proceso", donde además de interesarse por el individuo, el consultor también trabaja los procesos de un grupo. En este sentido compartiríamos la opinión de estos autores, puesto que una de las características destacables del modelo de asesoramiento es el hecho de proporcionar recursos y estrategias a los agentes educativos para facilitar la resolución de determinados problemas.

Un aspecto a tener en cuenta, es el hecho de que la figura del orientador en el actual sistema educativo adquiere importancia su papel de consultor asesor, de los profesores, de los padres y del propio centro, aspecto que comportará según Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) un cambio de actitud por parte del profesor en cuanto al modo en que debe considerar al orientador, es decir, no como un intruso que interfiere en su labor educativa, sino como una fuente de recursos y apoyo en cuanto que sus intervenciones irán dirigidas a aumentar sus competencias y a facilitar su labor docente.

Entre las características del modelo de consulta destacamos:

- El rol del orientador como agente de cambio, es decir, éste se convierte en asesor del equipo docente y directivo, mediador entre familia - institución, y nexo entre el ámbito educativo y la comunidad (sociedad y empresa), estableciendo para ello canales de comunicación, intercambio y colaboración.

En este sentido, Álvarez González (1991) propone como tareas del orientador como agente de cambio:

- ser el elemento consultor del equipo de profesores y la dirección,
- ser una pieza clave en la relación entre familia - centro,
- intentar aproximar y relacionar el ámbito educativo con los elementos sociales y empresariales, estableciendo canales de comunicación, intercambio y colaboración.

Nieto (1992) enfatiza que el orientador como agente de cambio ha de propiciar:

- que los centros aborden sus problemas con amplitud y claridad,
- relaciones colaborativas, intercambio de recursos y el consenso.

Por su lado, Montané y Martínez Muñoz(1994) destacarán el hecho que el orientador como agente de cambio debe favorecer el progreso educativo, comprometiéndose en mejorar los procesos y resultados educativos.

- Se compagina la intervención indirecta sobre los alumnos y la directa sobre los agentes educativos y de orientación (familia, alumnos, profesores y tutores).

Rodríguez Espinar, Álvarez González, Echeverría y Marín (1993) apuntan el hecho que en el proceso de consulta se realiza un intercambio de información entre orientador y

agentes educativos para planificar un plan de actuación en vistas a conseguir unos objetivos que han especificado previamente. En sus propias palabras:

“Se trata de ayudar a un “tercero”, que es el alumno. La intervención del orientador - consultor es indirecta con respecto al alumno.” (Rodríguez et al, 1993: 170)

- Se establece una relación triádica entre asesor (consultor) - paraprofesional (consultante o mediador) - usuario (cliente).

El asesor suele ser el orientador, el cual asesora al paraprofesional.

El paraprofesional suele ser el tutor i/o el profesor. Normalmente es el que interviene de forma directa siguiendo las pautas o recomendaciones del asesor.

El usuario es el destinatario último de la intervención.

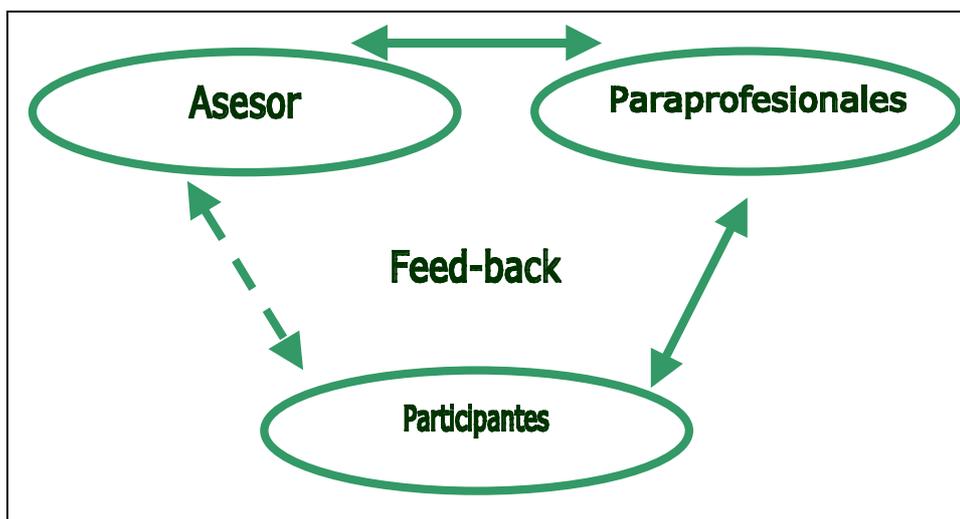
Debemos tener en cuenta que el proceso de asesoramiento se fundamenta en el enfoque de triangulación, donde intervienen tres elementos:

- Asesor o consultor: que puede considerarse como el técnico que elabora el programa, forma a los profesores, coordina y dinamiza el proceso de orientación.
- Orientadores: estos profesionales, también denominados mediadores o paraprofesionales (término ya introducido por primera vez por Varenhorst en

1984) son los responsables primeros de la intervención, es decir los que aplicarán el programa, asesorados, coordinados y guiados por el asesor o consultor. Se trata de los profesores y tutores que previamente capacitados para ejercer de orientadores intervienen en su grupo clase a través del programa diseñado para satisfacer determinadas necesidades educativas.

- **Participantes:** se trata de los sujetos que reciben la acción del programa. No son figuras pasivas, sino que interactúan constantemente con el profesor y pueden recibir asesoramiento directo del asesor, al mismo tiempo participan en la realización de la evaluación de la intervención.

Esquemáticamente, podríamos representar el enfoque de triangulación de la siguiente forma:



Esquema nº1: Enfoque de triangulación.

- La relación se puede establecer con un individuo, familia, grupo, institución, organización, comunidad,...

- Permite realizar acciones terapéuticas, preventivas y de desarrollo. En esta línea, Álvarez González (1991) definirá este modelo como:

“... una actividad que intenta afrontar y resolver no sólo los problemas o deficiencias que una persona, institución, servicio o programa tiene, sino de prevenir y desarrollar iniciativas y ambientes que mejoren cualitativamente y capaciten a los orientadores en el desempeño de sus tareas profesionales.” (Álvarez González, 1991:189, en Vélaz de Medrano, 1998:146).

Erchul y Martens (1997) defienden el hecho de que en todos los casos la consulta tiene una función remedial y potencialmente preventiva. Rodríguez Espinar (1993) también aboga por la combinación de la función remedial, preventiva y de desarrollo, al no centrarse sólo en el problema sino también en el contexto.

- El asesor - consultor trabaja con el profesor, para planificar estrategias, métodos, técnicas de resolución de problemas,... Así, para Bisquerra (1996) el orientador pasa a ser un consultor - formador, funcionando como una fuente de recursos para los agentes implicados en el proceso de orientación.

Para Vélaz de Medrano (1998) el orientador ha de contribuir a la capacitación del equipo de profesores a fin de que éstos puedan implicarse en la intervención tutorial y orientadora por programas.

- Se inicia a partir de una situación problemática, una necesidad que el alumno plantea al profesor y éste solicita ayuda al orientador.

Para referirnos al proceso de asesoramiento, según lo expuesto anteriormente y de manera simple, podríamos diferenciar cuatro fases o etapas:

1. En el aula se presenta una determinada situación problemática que requiere intervención orientadora, en vistas a solucionar un determinado problema o pensando en la prevención de posibles dificultades.
2. El profesor, que muchas veces no tiene los instrumentos adecuados para afrontarse a determinadas situaciones, trabaja colaborativamente con el orientador.
3. Se produce un intercambio de informaciones entre el profesor, el orientador y otros agentes educativos y se analiza la situación, hasta diseñar el plan de actuación.
4. El profesor aplica el plan con sus alumnos.

No hay unanimidad en pensar en el proceso de consulta o asesoramiento como lo hemos presentado anteriormente, Jiménez Gámez, Bisquerra, Álvarez González y Cruz (1998) nos presentan diferentes propuestas realizadas por los distintos autores:

Kurpius (1978) propone nueve estados:

1. Pre - entrada;
2. Entrada;
3. Recogida de información;
4. Definición del problema;
- 5.

Determinación de la solución; 6. Fijación de objetivos; 7. Puesta en práctica del plan; 8. Evaluación; 9. Finalización

Blocher y Biggs (1986) en su guía de acción para los consultores presentan ocho fases:

1. Establecimiento de necesidades y objetivos;
2. Examen del sistema cliente;
3. Elección de la estrategia de intervención;
4. Creación de comunicaciones y relaciones;
5. Negociación de objetivos específicos;
6. Introducción de nuevos conceptos y conductas;
7. Transferencia y conservación de nuevas conductas;
8. Valoración del proceso de consulta y de los resultados.

Kirby (1987) habla de tres fases:

1. Facilitativa: donde en primer lugar se establece una relación, se marca el compromiso de trabajo y finalmente se clarifica el problema;
2. Directiva: donde primeramente se exploran alternativas, se establecen planes de acción y, por último se establece el plan mediante ensayo y feedback;
3. Finalización: una vez consolidados los aprendizajes se realizan planes de futuro y se finaliza la consulta.

Splete (1988) contempla nueve etapas:

1. Pre - contrato;
2. Contacto y exploración de la relación;
3. Contrato;
4. Identificación del problema;
5. Análisis del problema;
6. Planificación;
7. Puesta en práctica del plan;
8. Evaluación del plan;
9. Conclusión y finalización de la relación.

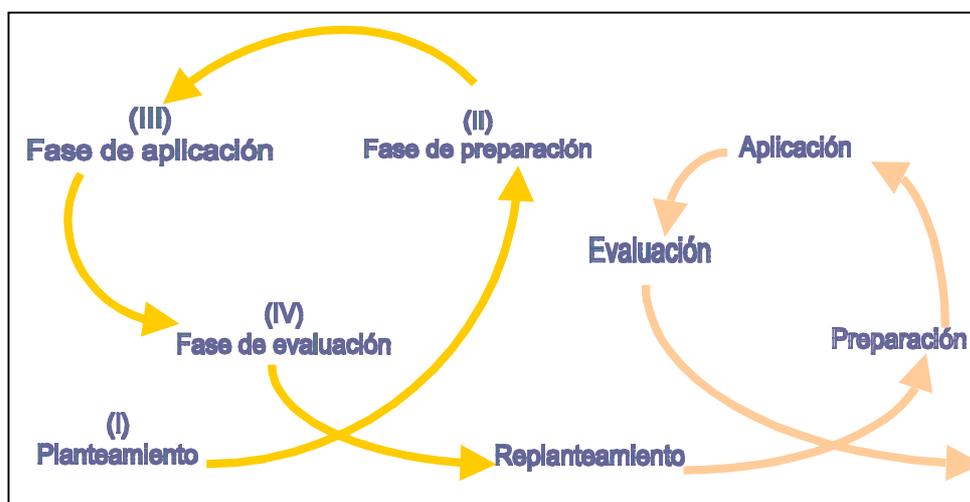
Por su parte Jiménez Gámez, Bisquerra, Álvarez González y Cruz sintetizan las fases del modelo en:

1. Establecimiento de la relación entre consultor - consultante;
2. Análisis de la situación y clarificación del problema;
3. Exploración de alternativas;
4. Establecimiento del plan de acción de forma conjunta;
5. Puesta en práctica del plan;
6. Evaluación de la intervención.

Amador (1993) propone tres fases dentro del modelo, enfatizando que en cada una de ellas debe producirse la interacción entre asesor, paraprofesionales y usuarios, tal y como presentábamos en líneas anteriores al tratar el enfoque de triangulación. Las fases que hace referencia el autor son:

1. Fase de preparación, donde se reúne al profesorado y se capacita a los paraprofesionales;

2. Fase de aplicación, donde se pasa un cuestionario inicial, se interpretan los resultados, se seleccionan las pautas para la confección del programa, se programan las actividades y se aplica el programa; y
3. Fase de evaluación, donde se pasa el cuestionario final para evaluar resultados y se reúne a los profesores para realizar la valoración final. Amador representa con el siguiente bucle las fases del modelo de asesoramiento:



Esquema nº2: Fases del proceso de asesoramiento. (Adaptado de Amador, 1993).

Montané y Martínez Muñoz (1994) relacionan el modelo de asesoramiento o consulta con el modelo de programas, proponiendo tres procesos:

1. Confección del programa por parte del asesor (sólo o en equipo);
2. Formación de los paraprofesionales (el asesor enseña el programa y los paraprofesionales aprenden sus contenidos y la manera de aplicarlo);

3. Aplicación del programa.

Dentro de estas fases los autores contemplan el proceso de evaluación como infundido en las fases, así, el asesor deberá realizar el seguimiento de la aplicación del programa y la evaluación final de resultados que deberá realizarse entre todos los agentes implicados en el programa (asesor, paraprofesionales y usuarios).

Pérez Escoda (1994 y 1996) con la finalidad de ampliar el planteamiento de Montané y Martínez Muñoz, propone las siguientes fases en el proceso de asesoramiento:

1. Elaboración del programa de orientación;
2. Formación de paraprofesionales en el conocimiento y la aplicación del programa;
3. Adquisición de conocimientos i destrezas de orientación;
4. Aplicación del programa de orientación;
5. Seguimiento, soporte y evaluación permanente del proceso;
6. Recepción de los beneficios del programa;
7. Evaluación;
8. Introducción de cambios para la mejora del asesoramiento.

En la presente tesis doctoral partimos del proceso propuesto por Montané y Martínez Muñoz (1994) y Pérez Escoda (1994 y 1996), al cual añadiríamos una primera fase, donde a

través del intercambio y análisis de la información debería realizarse un análisis previo de necesidades, con su posterior priorización.

Esta evaluación daría paso a la elección de una estrategia determinada de intervención, o ayudaría a elegir el contenido del programa a aplicar, o la elección de un programa previamente utilizado, con su posterior adaptación al grupo con el que se vaya a intervenir, las siguientes fases se corresponderían con las presentadas por Pérez Escoda (1996), ya que consideramos más completo el proceso al introducir la evaluación durante y al final de la intervención.

Presentamos a continuación un esquema en un intento de clarificar el proceso de asesoramiento:

- 1. Clarificación de necesidades y priorización:** esta fase podría realizarse en equipo, el asesor debería promover la participación del equipo docente para analizar las distintas situaciones que se dan en el centro y que requieren tratamiento. Sin embargo, en ocasiones, el profesor o tutor, en contacto permanente con el grupo - clase, será el que detectará y priorizará necesidades en solitario.
- 2. Elaboración del programa de orientación:** esta fase puede corresponder en exclusiva al orientador, sin embargo, muchas veces, la participación del profesorado en la elaboración del programa puede ayudar a dinamizar este movimiento de reforma.

3. Formación de los paraprofesionales / y 4 adquisición de conocimientos y habilidades en relación con la aplicación de programas de orientación:

en un primer momento el asesor deberá ofrecer a los paraprofesionales toda aquella información necesaria para la aplicación del programa, aquí se incluirían tanto los conocimientos del marco teórico como la parte más aplicada de la intervención por programas.

Se trataría de un proceso de formación de formadores en temas de orientación a través de la intervención por programas, donde además de capacitar al profesorado en cuanto a contenidos y estrategias, también se especificará el rol que deberán asumir todos los agentes educativos implicados.

Al mismo tiempo que el asesor desarrolla el citado proceso de formación, los paraprofesionales van adquiriendo conocimientos y destrezas referentes a la intervención en orientación.

5. Aplicación del programa - 6. Recepción del programa - y 7. Seguimiento de la aplicación:

Mientras los paraprofesionales aplican el programa siguiendo las fases de la intervención por programas, los alumnos se convierten en receptores de los beneficios del programa.

También se realiza durante la aplicación la evaluación o seguimiento del programa, por un lado, el orientador o asesor, será el que a través de reuniones periódicas u otro procedimiento vaya recogiendo información sobre la marcha del programa y asesore a los paraprofesionales en

el momento que a éstos les surja alguna duda o complicación en la aplicación.

Sin embargo, no sólo los asesores deberán realizar esta evaluación, puesto que los paraprofesionales deberán también evaluar la marcha de su intervención e ir solucionando aquellos problemas que les vayan surgiendo y de los que puedan dar respuesta.

Sin obviar el hecho que los alumnos (destinatarios últimos de la intervención) también son copartícipes de la evaluación, en la medida en que conocen el programa y participan activamente de su desarrollo.

7. Evaluación final o de resultados: los tres agentes implicados deberán realizar una evaluación final para ver hasta que punto la intervención ha resultado exitosa.

El asesor utilizará los resultados de la evaluación en vistas a mejorar el programa y su labor; el paraprofesional comprobará los resultados de su esfuerzo y valorará a través de criterios determinados (por ejemplo coste - beneficio) hasta que punto ha resultado positiva la intervención.

Por último, los alumnos también evaluarán la intervención con relación a los beneficios que de ella han obtenido: mejora de la motivación, de la atención, mejor clima de aprendizaje, conocimiento y aplicación del

proceso de toma de decisiones, mejora de la autoestima, mayor madurez profesional...

8. Modificación del programa de intervención a partir de la evaluación final. Aunque algunos autores consideran que el producto "programa" es tarea básicamente del orientador (Pérez Escoda 1994, 1996), nosotros creemos que el hecho de formar equipo con los profesores del centro para la mejora o actualización del programa puede resultar un incentivo para el equipo docente al sentirse copartícipe de la mejora, readaptación, reelaboración e incluso de la elaboración de nuevos programas, de modo que éste se implique aún más en temas de mejora de la calidad de la educación.

El análisis del modelo de asesoramiento nos hace pensar en la adecuación de éste en temas sobre todo de capacitación del profesorado en la intervención por programas, puesto que resuelve el hecho de la escasa o en algunos casos nula formación de este colectivo en temas de orientación. Podríamos decir que se trata de una herramienta útil para capacitar en temas de orientación al equipo docente de un centro que quiera implicarse en el ámbito de la orientación en vistas a ofrecer una educación de calidad.

1.1.3. Consideraciones finales.

Una vez analizada la panorámica de la orientación en la Reforma, concretamente en la Educación Secundaria y analizados los distintos modelos de intervención en

orientación, nosotros nos inclinamos por los modelos de intervención grupal, donde se actúe dentro del núcleo educativo, puesto que tal y como hemos considerado anteriormente, estamos convencidos que sólo a través de la intervención en el aula podremos solucionar, prevenir y desarrollar aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje, las actitudes, los valores, el comportamiento que ayudarán a los alumnos a mejorar y madurar académica, personal y profesionalmente, preparándoles para su futuro profesional.

No excluimos que en momentos determinados va a ser necesaria una intervención más individualizada, en vistas a corregir déficits o desarrollar potencialidades fuera del contexto del aula; creemos, también que el asesoramiento debe afectar a otros agentes educativos, profesores, padres, directores, e incluso a otros miembros de la comunidad deben coparticipar en la mejora de la calidad de la educación.

En el siguiente cuadro destacamos aquellos aspectos que hemos considerado interesantes en el momento de intervenir en orientación; a partir de ellos justificamos la elección de los modelos utilizados en ésta tesis doctoral, creemos en la compatibilidad de los modelos presentados, y es en este sentido por lo que hemos optado por un modelo mixto de intervención.

	MODELOS				
	C L I N I C O	S E R V I C I O S	P E R O G R A M A S	S E R P R O G	C O N S U L T A
CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE LA ORIENTACIÓN					
La intervención debería realizarse en el contexto donde se producen los problemas: el aula					
La intervención debe ser grupal.					
El orientador debe dar primacía a su función de asesor o consultor, para propiciar que sea el grupo de profesores quienes intervengan con su grupo - clase.					
La intervención debería llevarse a cabo por el personal del centro, convirtiéndose los profesores en paraprofesionales de la orientación					
El proceso de orientación debería ir encaminado a potenciar el desarrollo global de los alumnos, intentando anticiparse a los posibles problemas					
Los aspectos a trabajar en el centro deberían ser tratados por todos los agentes educativos, potenciando el trabajo en equipo y la colaboración.					
No debe olvidar los aspectos y problemas individuales, realizando para ello actuaciones específicas y especializadas para resolver dicho problema.					
La intervención debe estar previamente planificada, sistematizada y orientada hacia el logro de objetivos que se formulan tras haber realizado una detección previa de necesidades.					
Todo proceso de intervención que se plantee en un centro debe ser consecuencia del trabajo en equipo entre profesores, orientador y dirección					
El proceso de orientación debe contemplar la evaluación en todas sus fases: inicial, continua y final					
Debe tener en cuenta la utilización de recursos externos de asesoramiento psicopedagógico para ser utilizados en determinados momentos.					
La orientación debe tener un carácter educativo y por ello debe integrarse en el currículum escolar					

<input checked="" type="checkbox"/> Propio del modelo	<input type="checkbox"/> No propio del modelo
---	---

Cuadro nº1: Aspectos a tener en cuenta para la elección del modelo de orientación a utilizar.

Como hemos apuntado anteriormente resulta difícil aplicar en exclusividad un único modelo, siendo más aconsejable el

uso de combinaciones de ellos, nosotros hemos optado por un modelo mixto donde la intervención sea prioritariamente:

- _ **indirecta**; el orientador realiza más funciones de consulta o asesoramiento, al formar y dinamizar a un grupo de profesores que intervendrán en su grupo clase, dejando más en un segundo plano la intervención directa en el aula,
- _ **grupal**; puesto que se realiza en el aula con todos los alumnos y mediante un grupo de profesores,
- _ **interna**; parte de necesidades contextuales del centro, los orientadores de cada uno de los centros dinamizan a los profesores, intentando implicar a todo el claustro,
- _ **proactiva**; la intervención se enfoca hacia la prevención y el desarrollo,
- _ **mediante programas**; donde se tendrá en cuenta el análisis de necesidades, el diseño, la aplicación y la evaluación propias del modelo de programas y,
- _ se enmarca en el **núcleo del proceso educativo**; en el aula.

Nuestra concepción puede ser compatible con los planteamientos de la Administración: intervenimos mediante un modelo de orientación dirigido tanto a alumnos como a profesores, donde el peso de la orientación recae básicamente en los profesores, pero que tiene en cuenta la acción tutorial que iría dirigida a los alumnos, así como la acción de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico

(EAPs) que tendrían como objetivo prioritario el centro educativo y el equipo docente, de manera que permita:

- Anticiparse a posibles problemas (función preventiva).
- Compensar déficits (función correctiva y compensatoria).
- Favorecer la diversidad y desarrollo individual de los alumnos (principio de equidad).
- Perfeccionar al profesorado (función formativa y de asesoramiento).

De este modo, podríamos hablar de un **modelo de programas potenciado por el modelo de consulta**, puesto que a través de la consulta se pretende potenciar que el centro intervenga por programas, que profesores y tutores participen en su elaboración y que se rentabilicen al máximo los recursos con los que cuenta el centro para llevar a cabo el proceso de orientación académica, personal y profesional.

Somos conscientes que el modelo por el que hemos optado supondrá dificultades en el momento de intervenir a través de un equipo de profesores, puesto que durante mucho tiempo no ha existido, por parte del profesorado, una tradición de trabajo en equipo.

Otro aspecto a tener en cuenta y que puede, en ocasiones, dificultar la intervención por programas es que ésta actúa mediante los profesores en su aula y con su grupo de alumnos, lo que requiere una formación psicopedagógica del profesorado que en muchas ocasiones es bastante limitada. Esto deberá subsanarlo el orientador intentando, en las reuniones de trabajo, en el despacho, proporcionar estrategias que ayuden al

profesorado a adquirir competencias en el ámbito de la orientación y en el contexto de la intervención por programas. Nosotros creemos que en este sentido una intervención por programas a través del modelo de consulta ayudará al docente en su proceso de formación permanente que repercutirá positivamente en el rendimiento académico y desarrollo personal y profesional de sus alumnos.

1.2. Aproximación al concepto de programa.

Ya hemos visto los distintos modelos de intervención y hemos justificado en puntos anteriores nuestra decisión de decantarnos por la intervención por programas, utilizando el modelo de asesoramiento o consulta para formar, dinamizar y asesorar a los profesores para llevar a cabo la intervención; sin embargo, antes de profundizar en el tema hemos creído conveniente hacer un repaso de las conceptualizaciones que aportan los distintos autores cuando tratan de delimitar el término programa.

Tras el estudio de las diferentes aportaciones, vemos que no se dispone de una definición unánimemente aceptada por todos los expertos, sin embargo si que encontramos en todas ellas ciertos aspectos comunes que a continuación detallamos.

En este sentido, Peters y Aubrey (1975), Morrill (1980), Aubrey (1982), Barr, Keating (1985), Sanz Oro (1990), Pérez Juste (1992), Repetto, Rus y Puig (1994), , Álvarez

Rojo (1994), Pérez Escoda (1994), Montané y Martínez Muñoz (1994), Martínez Muñoz (1995), Riart (1996), Sobrado y Ocampo (1997), Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) introducen en sus definiciones el hecho de que todo programa debe estar planificado de forma sistemática para conseguir unos objetivos previamente determinados.

Morrill (1980) plantea que todo programa está destinado a satisfacer necesidades educativas, y así lo manifiestan también autores como Álvarez Rojo (1994), Pérez Escoda (1994), Martínez Muñoz (1995), Riart (1996), Sobrado y Ocampo (1997) y Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998).

Otros autores como Barr, Keating et al (1985), Gisbers y Henderson (1988), Sanz Oro (1990) Repetto, Rus y Puig (1994), y Pérez Escoda (1994), Riart (1996) enfatizan que todo programa debe tener una fundamentación teórica.

En la definición de Álvarez Rojo (1994) aparece la necesidad de un trabajo en equipo entre orientador y profesionales de la institución, otorgando importancia al contexto donde se aplica el programa, último aspecto también defendido por Barr, Keating y otros (1985), Repetto, Rus y Puig (1994), Repetto (1994) y Riart (1996).

Referencias a la evaluación del programa la encontramos en las definiciones de Repetto, Rus y Puig (1994) que hablan de una evaluación sistemática de todas sus fases; Álvarez Rojo (1994) que determina la necesidad de realizar una detección previa de necesidades y priorización de éstas; y

Martínez Muñoz (1995) que defiende la necesidad de someter al programa a un proceso continuo de evaluación en vistas a valorar su mérito, retroalimentarlo y mejorarlo.

Sanz Oro (1990), Pérez Juste (1992) Montané y Martínez Muñoz (1994) y Pérez Escoda (1994), añaden un nuevo componente en su definición, refiriéndose a los destinatarios del programa, de forma que la intervención llegue a todos los alumnos y no sólo a unos pocos; en este sentido Martínez Muñoz (1995) concreta que la intervención pretende incidir en el aula, sobre un grupo clase.

Otras características que aparecen en algunas de las definiciones son su carácter preventivo, anticipatorio y de potenciación tal y como afirma Pérez Juste (1992); su comprensividad para Peters y Aubrey (1975), como un conjunto de actuaciones coherentes entre sí en Pérez Escoda (1994) o Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) que nos ofrecen además de la satisfacción de necesidades, el hecho de que un programa también debe desarrollarse en vistas a enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias en los individuos.

Esta revisión permite conceptualizar, a modo de síntesis, un programa como un proceso de intervención que se inicia con una evaluación y priorización de necesidades educativas, de modo que a partir de esta evaluación inicial se marquen los objetivos educativos del programa destinados a potenciar aquellos aspectos más deficitarios o relevantes de un grupo concreto de personas. Intervención que se realiza dentro de un contexto determinado (en nuestro caso el aula), llevado

a cabo mediante el diseño, planificación e implantación de una serie de actividades que conforman el proceso de implementación del programa, apoyadas y fundamentadas en un marco teórico de referencia. Este proceso, además, deberá estar sometido a una evaluación continua con el fin de mejorar la intervención y valorar el logro de objetivos.

Somos conscientes que la definición que hemos aportado no está exenta de limitaciones, puesto que el término programa es extremadamente amplio y complejo para poderlo definir en un solo párrafo. Considerando, en este sentido, la definición propuesta como una primera aproximación al concepto, desarrollamos a continuación los elementos que configuran un programa de orientación, con el fin de clarificarlo un poco más.

1.3. Elementos de un programa de orientación.

En el apartado anterior hemos intentado ofrecer una aproximación al concepto de programa, a partir de ella podemos deducir los elementos teórico – prácticos que conforman un programa de orientación.

En la literatura anteriormente referenciada sobre la intervención por programas, los autores nos describen los elementos de los programas de orientación, considerando cada una de sus fases. Aunque cada autor realiza una propuesta, utilizando una metodología propia, del análisis de algunas de ellas presentamos a continuación, nuestra propuesta en la que consideramos que la elaboración de

programas debe tener en cuenta estas cuatro fases: **Evaluación de contexto y necesidades; Diseño y estructura del programa; Aplicación; Evaluación de proceso y final.**

En cada una de éstas fases por las que se estructura la elaboración de los programas de orientación encontramos una serie de elementos que conforman un programa de orientación y que a continuación presentamos a modo de esquema:

<p>FASE I Evaluación de necesidades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del contexto donde se va a aplicar el programa: evaluación del contexto. 2. Análisis de la situación inicial de los sujetos: comparación entre lo que hay y lo que debería ser. 3. Priorización de necesidades.
<p>FASE II Diseño del programa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formulación de los objetivos del programa 2. Elaboración del contenido teórico de la necesidad priorizada. 3. Elección de las estrategias de intervención. 4. Elaboración del menú de actividades. 5. Previsión de los recursos necesarios para la aplicación del programa 6. Elaboración del plan para la capacitación de los paraprofesionales. 7. Evaluación del programa como propuesta
<p>FASE III Aplicación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de necesidades del grupo. 2. Adaptación del programa al grupo. 3. Programación de las actividades ajustándolas al grupo. 4. Desarrollo de las actividades. 5. Revisión constante de la aplicación. 6. Aplicación del cuestionario final de evaluación de resultados
<p>FASE IV Evaluación de proceso y final</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguimiento de la aplicación del programa. 2. Interpretación y análisis de los resultados de la aplicación del programa 3. Comunicación de los resultados de la evaluación.

Cuadro nº2: Fases y elementos de un programa de orientación.

Es importante tener presente que resulta extremadamente difícil separar cada una de las fases del proceso de elaboración, puesto que todas ellas forman parte de un *continuum* de difícil desvinculación, sin embargo a fin de intentar ofrecer una visión más ejemplificadora del diseño de programas a partir de aquí desarrollaremos cada una de

las fases de elaboración de programas, profundizando en los elementos que las integran.

1.3.1. Fase I: la evaluación de necesidades educativas.

Aunque en el capítulo referente a la evaluación de programas, trataremos con profundidad la evaluación de necesidades, en este punto destacaremos aquellos aspectos referentes a la evaluación que, según nuestro criterio, clarifican el proceso de elaboración de programas.

Ya hemos considerado en apartados anteriores que el modelo de programas tiene en cuenta el contexto donde se va a llevar a cabo la intervención, por ello, hay autores que realizan una distinción entre las fases de análisis del contexto y la de evaluación de necesidades (Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra, 1998).

Pérez Escoda (1994), atribuye este hecho a que la evaluación de necesidades se encuentra integrada en la evaluación de contexto, en palabras de la autora:

“La evaluación del contexto consiste en un análisis descriptivo del entorno en el que se pretende aplicar un programa, e incluye la valoración de la población susceptible de ser atendida y sus necesidades educativas.” (Pérez Escoda, 1994: 78)

Nosotros incluimos el análisis del contexto como parte integrante de la primera fase del proceso, puesto que creemos que todo programa debe tener presente el centro o

institución en el que se va a intervenir, puesto que para que éste pueda desarrollarse de la manera más óptima deberá ajustarse el máximo posible a sus características y necesidades, respetando en todo momento la cultura del centro.

Sin embargo, el análisis del contexto será sólo un primer paso en esta fase de evaluación inicial, ya que indudablemente si pretendemos saber si la intervención es realmente necesaria para el grupo al que va dirigida, será necesario realizar un proceso de evaluación de necesidades.

Muchos autores sustentan la idea que todo programa de orientación se inicia con la evaluación de necesidades (Rodríguez Moreno (1986), Álvarez Rojo (1987), Álvarez Rojo y Fernández (1987), Álvarez y otros (1988), Rodríguez Espinar (1993), Montané y Martínez Muñoz (1994), Repetto y otros (1994), Pérez Escoda (1994 y 1996), Sanz Oro (1996), Vélaz de Medrano (1998)

Realizar una evaluación de las necesidades del grupo requiere planificación, utilizar una metodología concreta para poder realizar pronósticos y tomar decisiones para intervenir.

En este proceso será fundamental el trabajo en equipo de todos los agentes implicados, puesto que éstas necesidades, si partimos del núcleo educativo donde hemos situado a la orientación, deberán detectarse en el transcurso del proceso de enseñanza – aprendizaje, así profesores, alumnos, orientador y dirección serán los verdaderos evaluadores de necesidades, siguiendo un proceso para priorizar aquellos

aspectos que consideren más necesarios para el grupo al que se dirige la intervención.

Cabe matizar que la evaluación de necesidades no sólo es útil para establecer si la situación evaluada presenta o no carencias, al compararla con un criterio marco. Así considerada la evaluación de necesidades restaría a la orientación sus funciones de prevención y desarrollo, centrándose en la función de diagnóstico y terapéutica de la que el enfoque de programas pretende superar.

Así pues, esta evaluación previa de necesidades ayudará a:

- planificar la intervención,
- prevenir ciertos niveles de riesgo,
- determinar si la intervención es realmente necesaria para ese contexto,
- identificar núcleos de problemas,
- asegurar que la intervención responda a las necesidades del grupo,
- desarrollar competencias y potencialidades.

Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) consideran necesario el hecho de tener en cuenta no sólo las necesidades sino también las potencialidades y competencias de todos los agentes educativos, puesto que de este modo la acción orientadora se centrará en los recursos de que docentes y discentes disponen para mejorar su situación.

Al respecto afirman:

“Considerar las competencias y potencialidades supone partir del protagonismo que ambos deben tener en el proceso de desarrollo, sea cual sea el contenido del programa, ello supone, considerar a estos agentes como sujetos activos, conscientes y protagonistas comprometidos con lo que el programa debe desarrollar.” (Álvarez González y otros, 1998: 90).

1.3.2. Fase II: el diseño del programa.

Será a partir de esta priorización, consensuada entre todos los agentes educativos, de donde se obtenga la base para la formulación de los objetivos del programa, puesto que éstos se derivan de las necesidades o competencias que pretendamos desarrollar.

Los objetivos del programa serán el punto de referencia para el diseño y la evaluación del programa y señalarán hasta qué punto los profesores adquirirán los compromisos de intervención.

Vélaz de Medrano (1998) realiza una doble distinción, por un lado entre *objetivos generales* referidos a cada una de las áreas, ámbitos y contexto de intervención y *específicos* que serían la concreción de los generales, y por otro, distingue entre *objetivos correspondientes a los productos del aprendizaje* (los que deben conocer o ser capaces de hacer como resultado de la aplicación del programa) y los

objetivos referentes a los procesos del aprendizaje (los que se centran en cómo aprender).

Otros autores, realizan clasificaciones parecidas a la propuesta por la autora, así Rodríguez Espinar (1993) habla de *objetivos terminales* u *operativos*; Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) dividen los *objetivos* en *concretos* y *operativos*.

Jiménez y Porras (1997) también distinguen *objetivos expresados en términos de principios de procedimiento*, o lo que es lo mismo estrategias de acción que definen el fin educativo para el que se establecen, al mismo tiempo que especifican criterios de actuación y decisión.

Sin embargo de todas las clasificaciones hemos querido destacar la diferenciación que Montané y Martínez Muñoz (1994) realizan entre *objetivos implícitos* y *objetivos explícitos*. Para estos autores, los primeros surgen por el simple hecho de utilizar el modelo de intervención por programas: la creación de un grupo de formación permanente integrado por el orientador, los tutores y profesores del centro, en vistas a mejorar la educación. Este hecho sirve de incentivo al grupo de profesionales que aplican programas, puesto que se sienten implicados en el proceso de mejora.

Si el grupo de profesores participa en la elaboración del programa, sentirán como éste forma parte de ellos, si además el programa consigue los objetivos que cada uno de ellos se ha marcado el movimiento de formación y cambio

iniciado por el grupo se verá reforzado. (Montané y Martínez Muñoz, 1994, Martínez Muñoz, 1995)

Los objetivos explícitos son los que surgen del análisis de necesidades, se trata de los objetivos educativos propiamente dichos. A partir de ellos se diseña el programa, y éste deberá dar respuesta a todos ellos a través de las actividades programadas. Los objetivos explícitos serán la base para la confección de las actividades del programa.

Creemos que esta distinción, englobaría por un lado las diferenciaciones propuestas por los restantes autores, donde en los objetivos explícitos, podríamos diferenciar entre:

- Objetivos referentes a los productos del aprendizaje, divididos a su vez entre generales y específicos,
- Objetivos referentes a los procesos del aprendizaje, que también se dividirían en generales y específicos.

Lo realmente novedoso de esta clasificación consiste en el hecho de tener presente toda una serie de objetivos, que si bien no se materializan en el programa, si que son de relevante importancia en el proceso de orientación por programas, al requerir éste la colaboración y participación de otros agentes educativos, a parte de la figura del orientador, éste será un aspecto interesante en vistas a la evaluación de la intervención por programas al que más tarde sin duda dedicaremos un apartado.

Una vez priorizada la necesidad educativa, se elabora el marco teórico del programa, donde se analizan todas y cada

una de las variables que conforman la necesidad educativa. Montané y Martínez Muñoz (1994) nos hablan del "contenido teórico de la necesidad educativa" al referirse a esta cuestión.

En el marco teórico se clarifica la necesidad educativa, desde el punto de vista de la intervención, se repasan los enfoques o modelos que tratan de dar respuesta al problema y la manera de abordarlo desde un enfoque educativo y dentro del núcleo del proceso instructivo: el aula.

Es importante en este punto determinar las consecuencias formativas futuras que puede tener el tema a tratar en los alumnos si no se trabajara ese aspecto.

Autores como Gysbers y Menderson (1994) abogan por una "orientación con contenidos" si lo que se pretende es poner al mismo nivel la orientación y la educación.

Para Repetto, Rus y Puig (1994) la elaboración de contenidos junto con la formulación de objetivos son los elementos más importantes si se quiere incorporar la orientación a la intervención.

Álvarez González (1995) sostiene que si la intervención quiere ser científica debe asumir una base teórica, unos objetivos de la intervención y unas normas de actuación orientadora.

Un elemento a tener en cuenta y que sin duda alguna hará variar tanto el diseño de las actividades como la distribución de funciones a realizar por los agentes educativos, e incluso

la previsión de los recursos necesarios es el planteamiento de la metodología o estrategias de intervención que vamos a utilizar.

En este apartado, juega un papel relevante la predisposición y actitudes del profesorado sobre temas de orientación, puesto que según sea su implicación será más adecuado el uso de una u otra estrategia. Entre ellas destacamos:

_ Estrategias integradas de orientación:

- En paralelo, el programa se entiende como una nueva materia, tiene curriculum propio. Se trata de programas que se desarrollan fuera de las "clases normales". El papel del orientador adquiere mucha importancia, aunque se presta a la colaboración del equipo docente.

Jiménez Gámez (1997) señala las ventajas e inconvenientes de esta metodología, como ventaja destaca su facilidad en cuanto a iniciarse en la integración de estrategias de orientación. Como inconvenientes: la falta de tiempo; la no - implicación del profesorado; el favorecer la marginalidad del orientador y que sea tomado como un aspecto de segundo orden por parte de los alumnos al realizarse fuera del horario escolar, este hecho provoca, según Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) la asistencia minoritaria de los alumnos.

- Infusionada en el curriculum de las distintas materias.

Jiménez Gámez (1997), Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) distinguen entre:

- *Integración disciplinar*: donde cada profesor trabaja el aspecto a desarrollar elegido en su clase; es decir incluye contenidos de orientación en su materia al mismo tiempo que la explica, sin que éstos interfieran en el desarrollo normal de la asignatura. Montané (1993), Amador (1993), Montané y Martínez Muñoz (1994) Pérez Escoda (1994 y 1996) y Martínez Muñoz (1995) apoyan y han desarrollado esta metodología, demostrando su validez y adecuación en la totalidad de los casos. Cabe decir que el presente trabajo se enmarca dentro de ésta metodología de integración disciplinar.
- *Integración interdisciplinar*; donde el tema a desarrollar se trabaja desde todas las asignaturas, formándose equipos docentes con el fin de coordinarse y integrar el contenido en cada materia de manera que el contenido se trabaja desde diferentes perspectivas. Requiere un nivel alto de motivación del profesorado.

Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz y Bisquerra (1998) añaden otro tipo de metodología integrada:

- *Sistemas de programas integrados (SPI)*; esta metodología consiste en interrelacionar distintos programas que se desarrollan en un centro. Es decir, cada profesor infundona el programa elegido en su asignatura, pero al mismo tiempo se coordina con

otros profesores que aplican programas distintos (aunque relacionados con el suyo), de manera que al interrelacionar ambos programas se puede producir un efecto de sinergia.

_ Otras estrategias propuestas por Álvarez González y otros (1998) son:

- Orientación ocasional; donde los profesores aprovechan "el momento" para impartir contenidos de orientación. Normalmente este tipo de estrategia la utiliza un profesor que está interesado en estos temas e intenta trabajarlos desde su materia. Los autores consideran esta metodología como "la semilla" de lo que podría convertirse en un programa.
- A través de créditos optativos, donde se trabajan específicamente temas de orientación. La ventaja de este tipo de estrategia es que llega a todos los alumnos.
- Mediante créditos de síntesis; se trata de propuestas de enseñanza - aprendizaje que intentan integrar los contenidos de distintas materias interrelacionadas. Son obligatorias y se pueden desarrollar temas de orientación.
- A través de la acción tutorial; el Plan de Acción Tutorial (PAT) ayuda a desarrollar elementos de orientación dirigidos a todos los alumnos, al mismo tiempo que puede utilizarse para desarrollar y ampliar algunos temas tratados con otra metodología.

Una vez analizado el problema y estudiado las variables que lo conforman y elegida la metodología de intervención, se diseñan las actividades del programa. Las actividades deberán permitir trabajar los contenidos analizados y se podrán desarrollar dentro de las clases sin interferir demasiado en el desarrollo normal de las mismas.

Un aspecto que muchos autores defienden es que éstas deben ser flexibles y amplias. En este sentido Pérez Juste (1992) propone tener siempre en cuenta un cierto grado de flexibilidad en el diseño.

Pérez Escoda (1994) destaca la importancia del diseño flexible que permita modificaciones en la fase de aplicación para poder afrontar situaciones problema o incidentales:

“... en el contexto educativo, es habitual la aparición de situaciones inesperadas... que de no ser afrontadas correctamente se convertirán en obstáculos para el adecuado desempeño del programa.” (Pérez Escoda, 1994: 83)

Así, Vélaz de Medrano (1998) defiende el diseño de actividades de orientación flexibles y amplias, graduadas en complejidad creciente, que atiendan a diferentes ritmos de aprendizaje e intereses, que promuevan el aprendizaje significativo y la actividad del alumno, que sean motivadoras y que sean suficientes para alcanzar objetivos y contenidos.

Utilizar **menús de actividades** tal y como proponen Montané y Martínez Muñoz (1994), puede ser una solución para

garantizar la necesaria amplitud y flexibilidad a los profesores que aplicarán el programa.

Se trata de sugerencias para la modificación de determinadas maneras de hacer en el transcurso de las sesiones formativas o para trabajar determinados aspectos, que pretenden respetar el grado de implicación de los profesores en la implementación del programa, puesto que pueden elegir entre el menú aquellas actividades que prefieran y que se correspondan con las necesidades y objetivos educativos anteriormente tratados.

A este respecto defienden:

“La presentación de éstas a modo de menú de actividades, es una forma de adaptación a los agentes educativos que, en el caso del profesorado, y a pesar de las indicaciones sugeridas en la evaluación específica, puede elegir las actividades en relación con las carencias concretas de sus alumnos y su interés por un tipo u otro de actividades.”
(Montané y Martínez Muñoz, 1994: 88)

Otro elemento del diseño del programa es la **previsión de recursos** necesarios para la implementación del programa. Todo programa deberá tener presente los recursos materiales, humanos y funcionales necesarios para llevar a buen término la intervención.

Llegados a este punto, cabe destacar de nuevo la flexibilidad que debe garantizar el programa de intervención de modo que no suponga una carga excesiva para el profesorado y por ello descarten la opción de intervenir por programas.

Esta flexibilidad hace difícil prever los recursos necesarios en cada situación, puesto que dependerá de los contenidos a tratar por cada profesor, e incluso su grado de implicación, por ello deberá tratarse de una previsión que permita realizar distintos niveles de compromiso, pero al mismo tiempo contemplar los aspectos necesarios para garantizar el desarrollo del programa.

Pérez Escoda (1994) incluye también dentro de esta fase la previsión de las estrategias necesarias para evaluar el programa. Si bien es cierto que nosotros hemos delimitado una fase específicamente destinada a la evaluación, cabe decir que ésta está presente en todas las fases del programa, constituyéndose a nuestro entender como un elemento primordial de todo programa, tal y como desarrollaremos en páginas posteriores.

1.3.3. Fase III: la aplicación del programa.

Se trata de una serie de actuaciones continuadas para desarrollar el proceso de ejecución del programa. Bisquerra (1992) y Pérez Escoda (1994) lo consideran como la fase esencial en el proceso de orientación en cuanto será a partir de ella cuando se compruebe la adecuación del diseño.

En este sentido, el enfoque de asesoramiento, anteriormente analizado, servirá de base para diseñar la aplicación del programa. Debemos tener en cuenta que en esta aplicación quedan implicados todos los agentes

educativos, puesto que no sólo es el orientador quien debe implementar el programa.

Así, Sanz Oro (1990) introduce en esta fase actividades de formación del profesorado, establecimiento de reuniones, previsión de materiales y planificación de las sesiones por parte del orientador.

Si tomamos en consideración el modelo de asesoramiento, podríamos clasificar las fases de aplicación de un programa de orientación en los siguientes pasos, teniendo en cuenta que el programa ya ha sido diseñado:

1 .Elección del programa que se quiere aplicar.

Dependiendo del grupo – clase, sus necesidades y potencialidades, el profesor decide el aspecto que priorizará y trabajará con los alumnos.

2 .Aplicación del cuestionario inicial para realizar un diagnóstico del grupo clase. Es importante que el programa se ajuste a las necesidades del grupo en el cual se va a aplicar, por ello en el diseño de la evaluación, se debe prestar atención a la confección de un instrumento que evalúe las necesidades educativas propias del grupo.

3. Interpretación de los resultados. Tras la aplicación del cuestionario de evaluación inicial, se deben tabular e interpretar los cuestionarios, con el fin de obtener información sobre cómo está el grupo en referencia a la necesidad a trabajar.

4. **Adaptación del programa al grupo.** De la aplicación e interpretación de los datos obtenidos de los cuestionarios, el profesor tendrá una primera aproximación de las actividades que podrá trabajar en el grupo con el fin de mejorar, potenciar o prevenir posibles problemas que puedan aparecer con respecto al tema evaluado.

De las posibles actividades a tratar el profesor podrá elegir aquella o aquellas actividades que más se acerquen a los intereses del grupo a partir de criterios subjetivos que el se irá marcando (aspectos que han puntuado muy por debajo de la media, actividades que cree fáciles de aplicar, aspectos poco trabajados...).

5. **Programación de las acciones a llevar a cabo durante el curso.** Es el momento que el profesor se comprometa y programe las actividades elegidas en un periodo de tiempo determinado, que normalmente suele ser un curso académico.

6. **Desarrollo de las actividades infusionadas en el quehacer diario de la clase.** Una vez programadas las actividades el profesor las llevará a término en su clase mientras explica o trabaja la materia. Se trata de intentar que las actividades interfieran lo mínimo en la marcha normal de la asignatura.

7. **Seguimiento y puesta en común para revisar la aplicación.** Es importante crear conciencia de que en el centro existe un grupo de profesionales que se preocupan por mejorar la educación, al mismo tiempo

que también se hace necesaria la revisión de la puesta en marcha del programa.

Para ello, será conveniente realizar alguna que otra reunión entre profesorado que aplica programas y el orientador con el fin de ir mejorando la intervención, e ir intercambiando información sobre como cada profesor se ha enfrentado a las dificultades que le han ido apareciendo durante la aplicación del programa.

Estas reuniones, además de ayudar a la reorientación del programa, pueden servir de incentivo a los profesores puesto que van viendo como se va avanzando en la intervención del programa y como muchas de sus acciones son tomadas como ejemplo por otros compañeros. Se trataría de sesiones de seguimiento, control y formación del grupo de profesores implicados en la intervención por programas.

Para Jiménez Gámez (1997) es importante someter la implementación del programa a una evaluación procesal, de carácter formativo que obligue a "revisar y modificar sobre la marcha aquellos aspectos deficientes e incompletos".

Sanz Oro (1990) propone una serie de procedimientos para llevar a cabo la supervisión del programa: intercambios de información tanto verbal como escrita que ofrezcan datos para realizar ajustes en el programa, así como para planificar futuros programas.

8. **Aplicación del cuestionario de evaluación final.** Una vez aplicado el programa (hacia finales de curso), será necesario constatar los posibles resultados obtenidos de la aplicación. Para ello se deberá utilizar un instrumento que permita comparar la situación inicial con la final, para observar los beneficios obtenidos tras la implementación del programa.
9. **Comparación de las diferencias entre la situación inicial y la final:** evaluación de la eficacia del programa y replanteamientos. Una vez pasado el cuestionario final, es interesante constatar las diferencias entre *antes* de aplicar el programa y *tras* su aplicación.

Obtener resultados positivos, motiva al profesorado a continuar trabajando aquellos aspectos que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos. Comunicar los logros (por muy pequeños que éstos parezcan) es un incentivo más para captar el interés de aquellos profesores del centro que no utilizaron programas.

En este sentido, será importante utilizar algún sistema para que el resto de profesores conozca el éxito de la aplicación del programa, dependerá del centro el tipo de divulgación que se quiera hacer y el medio a utilizar, el claustro suele ser un buen canal para este tipo de comunicaciones.

1.3.4. Fase IV: la evaluación de proceso y final.

La evaluación es un factor importante en cualquier actividad educativa, en la intervención por programas ésta adquiere

un papel relevante, teniendo presente tanto la evaluación de la situación inicial, la evaluación del proceso, como la final y, en algunos casos la diferida.

En definitiva, a partir de esta fase lo que se logrará es analizar y valorar el proceso, la eficacia de la acción orientadora, su funcionalidad y eficiencia.

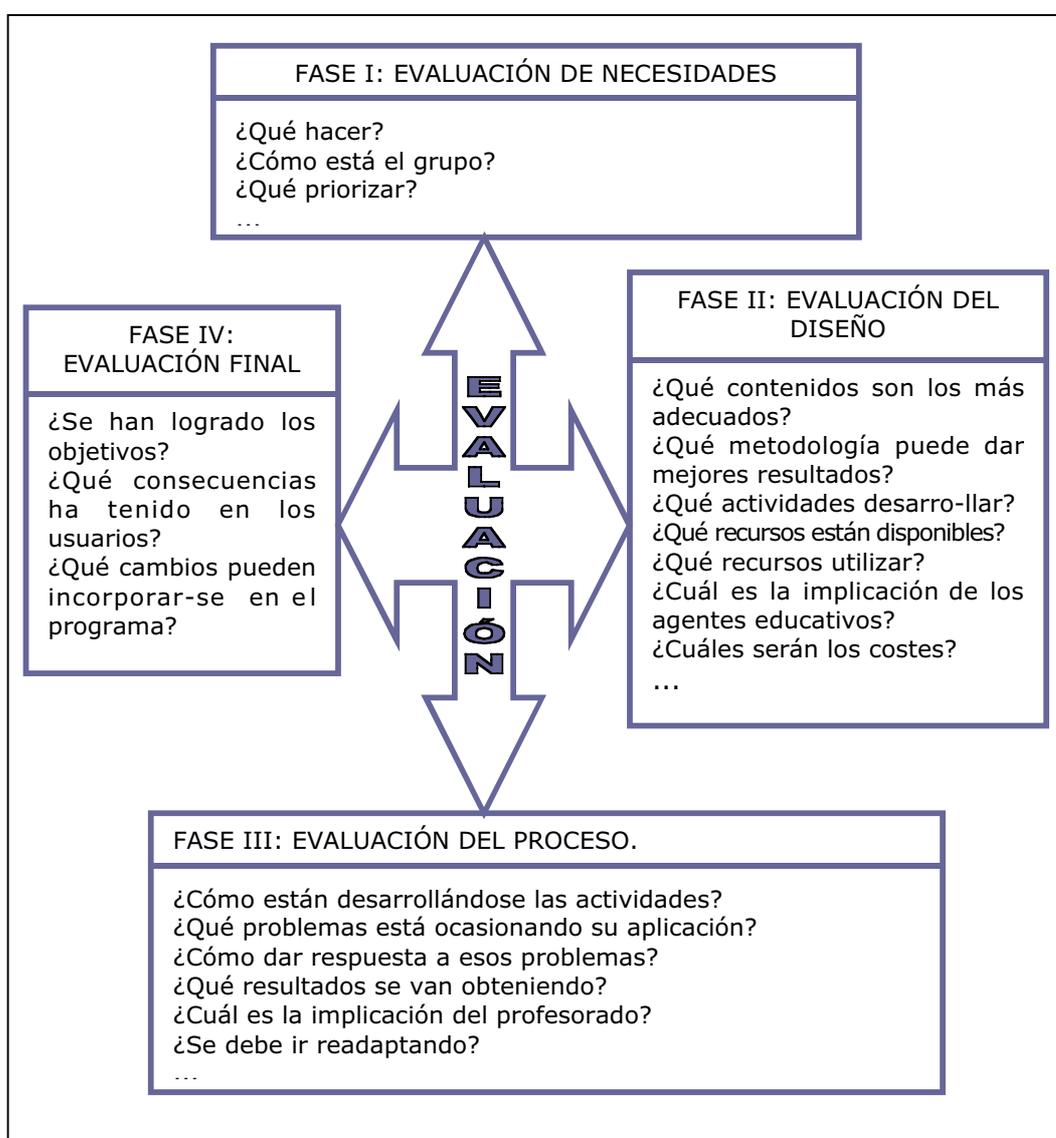
Toda esta valoración conducirá a la toma de decisiones tanto en vistas a mantener el programa, si se han logrado los objetivos o ha cumplido con las expectativas, como para aislar las causas de los problemas o desajustes y realizar los ajustes necesarios si la evaluación revelase que no se han logrado los objetivos o expectativas.

Aunque formalmente hayamos presentado la evaluación en la última fase de la elaboración de programas tal y como hemos apuntado con anterioridad, nosotros consideramos que la evaluación no sólo está presente al finalizar la intervención para comprobar resultados, sino que se encuentra integrada en cada una de sus fases, impregnando todo el proceso:

- en la toma de decisiones inicial, al escoger aquel o aquellos factores a desarrollar;
- en el diseño, donde deberá tenerse en cuenta un mecanismo que ayude a ir replanteándose actividades, metodología, recursos;
- en la aplicación a modo de seguimiento y mejora de las estrategias y actividades desarrolladas y, finalmente

- al concluir el programa para “medir” resultados; es más puede que, en algunas ocasiones, la evaluación se distancie en el tiempo y se evalúen las consecuencias del programa al transcurrir un periodo de tiempo después de su aplicación.

De éste modo representaríamos con el siguiente esquema, cómo la evaluación debe de envolver el diseño y desarrollo del programa:



Esquema nº3: Planificación de la evaluación en la elaboración y aplicación de programas.

A la evaluación de programas dedicaremos el capítulo siguiente, por lo que no nos extenderemos más en este punto.

1.4. Consecuencias de la intervención por programas.

Como todo movimiento de cambio, la intervención por programas traerá consigo una serie de consecuencias que intentaremos detallar a continuación:

(a) Parte de una concepción de la orientación basada en la prevención y desarrollo, que implicará programar actuaciones ubicadas en un contexto concreto y encaminadas a satisfacer necesidades educativas y/o aumentar potencialidades, lo cual, según Álvarez Rojo (1994) supondrá "una reconceptualización del estatus de la actividad orientadora". Esto puede traducirse en la reivindicación de:

- Su inserción curricular para superar el enfoque de servicio externo al centro.

Respecto a esta cuestión, Gysbers y Henderson (1998) defienden que los programas deben ser tanto una parte integral como un componente independiente de un proceso educativo.

- Un currículum propio con objetivos, actividades y un sistema de evaluación tal y como lo tiene un programa educativo.

- Si se actúa por programas se debe estar dispuesto a integrar al máximo la orientación en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En este sentido la integración curricular infusiva permitirá según Feller y otros (1994) que ciertas destrezas y capacidades necesarias para la vida queden incluidas en el curriculum.

- Pensar en un *continuum* temporal y no en un momento puntual, deberá tenerse en cuenta que se aplicará durante un curso completo, abarcará toda la escolaridad y tendrá en cuenta el estado evolutivo o de desarrollo de los usuarios del programa.
- Una intervención equitativa, es decir, no sólo dirigida a aquellos alumnos que presentan alguna dificultad, sino que se deberán incluir todos los alumnos y como consecuencia de esto englobar todas las peculiaridades de la población destinataria.

Jiménez Gámez (1997) matiza que el principio de equitatividad no significa dar a todos los alumnos lo mismo, sino que permite basar la intervención en función de sus necesidades.

En esta misma línea se manifiestan Borders y Drury (1992) cuando al proponer los cuatro principios que según ellos fundamentan todo programa (independiente, integrado, evolutivo y equitativo), sostienen que éste debe dar una respuesta a las

necesidades de todos los destinatarios teniendo en cuenta sus diferencias.

(b) Responde a una reconsideración de la implicación del profesorado en el proceso orientador, el cual se convierte en un paraprofesional de la orientación, destacando los siguientes aspectos:

- La intervención por programas requiere un compromiso por parte de aquellos docentes que se muestran preocupados por el proceso educativo de sus alumnos.
- Los profesores deberán estar dispuestos a hablar y comentar los resultados tanto positivos como negativos, con el grupo de profesores y con los alumnos si realmente pretende encontrar las vías de mejora a aquellos aspectos que podrían mejorarse.
- La parte más importante del proceso orientador recae en el aula, con lo que el profesor debe comprometerse a modificar su práctica cotidiana.

(c) También se reconsidera el rol del orientador, revisándose de manera comprensiva sus intervenciones. Así destacaríamos las siguientes funciones:

- La de formador de formadores, en vistas a capacitar a los agentes educativos en la aplicación de programas y temas de orientación.

- Esta intervención requerirá un seguimiento por parte del orientador, el cual deberá ofrecer ayuda a los profesores a fin de mejorar y/o corregir el proceso.
 - El orientador se convierte en un dinamizador del grupo de para - orientadores, animándoles e intercambiando información
- (d) Los alumnos, conscientes en todo momento de que se va a mejorar uno o más aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje, percibirán que algo está cambiando en el aula.
- (e) Planificar un proceso de evaluación que permita:
- Encontrar necesidades o potencialidades.
 - Ir mejorando o readaptando la intervención.
 - Comprobar resultados.
 - Tomar decisiones de mejora y desarrollo futuros.
- (f) La participación y trabajo en equipo de todos los agentes educativos es un aspecto remarcable si se quiere intervenir por programas.

En este sentido Álvarez González y Bisquerra (1996) consideran que la intervención por programas requiere que todos los implicados reflexionen previamente a fin de organizar la intervención.

Ellis (1990) manifiesta que el trabajo en equipo entre profesores y orientadores en vistas a planificar el

desarrollo de los programas facilitará que las actividades de aprendizaje se ubiquen dentro de los contenidos de las distintas materias y que los profesores no se sientan desplazados por el orientador.

- (g) La evaluación del proceso se convierte en un aspecto de vital importancia en la intervención por programas, puesto que la interacción que se produce en el aula entre profesor y alumnos, el día a día será el que ofrezca una visión más exacta de los resultados que van produciéndose en el transcurso de la intervención. Será necesario que el grupo de profesores se reúna con el orientador para poner en común todos aquellos resultados obtenidos hasta el momento a fin de que todos puedan opinar sobre la mejor manera de proseguir con el proceso.

Será en el siguiente capítulo donde desarrollemos este último aspecto.