INSTITUCIONALIZACION DE LA ORIENTACION EDUCATIVA EN ANDALUCIA. LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS.

Tesis doctoral

***MEMORIA** realizada bajo la dirección del Dr. Fernando Justicia Justicia, que presenta el licenciado en Psicología D. Antonio Rus Arboledas para optar al grado de Doctor.*

Fdo: Antonio Rus Arboledas

Vº Bº, El director,

Fdo: Dr. Fernando Justicia Justicia

Consuelo

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi sincero agradecimiento al Director de esta Memoria, Dr. Justicia Justicia, sin cuya intervención a lo largo de todo el proceso no se podría haber llevado a término, lo que fue en su momento solamente un proyecto.

A la Dra. Dñª M. C. Batanero Bernabeu. Su amable colaboración ha sido muy útil en el proceso de elaboración e interpretación del marco metodológico.

Al Dr. Andrés González Carmona. Sus aportaciones han sido de un valor inestimable en el ámbito de la metodología del estudio.

A los miembros de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa de Andalucía, en especial a los que conforman la muestra de la investigación. Aportan el *sentido* del trabajo.

A todos los compañeros profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación por su apoyo y oportunas sugerencias, en las distintas fases de esta investigación.

A la Dra. Enriqueta Molina, por su constante ánimo y variadas observaciones y sugerencias.

A D. Juan de Dios Fernández Gálvez, psicopedagogo de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, que me ha facilitado oportunamente todo tipo de documentación relativa al funcionamiento de los Equipos.

Al Dr. F. Cano, por su acertada intervención en la edición final del trabajo.

Al Servicio de Informática de la Universidad de Granada, Nodo de Cartuja y, más en concreto, a Belén Segura Hernández y a Felisa Alvarez Rosales; ambas han correspondido con una profesionalidad y agrado más allá de lo solicitado.

También quiero hacer constar que esta Tesis Doctoral ha sido realizada íntegramente en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sus órganos colegiados y cargos unipersonales han entendido y mimado el proyecto.

Por último, quiero agradecer a todos los que de alguna manera han compartido conmigo la realización de este trabajo.

INDICE.

INTRODUCCION.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACION CONCEPTUAL. ASPECTOS TEORICOS.

I. DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS EN ESPAÑA 19-62

1.1. Situación anterior a la Ley General de Educación de 1970 20

1.1.1. La orientación en la Enseñanza Primaria 22

1.1.2. La orientación en las Enseñanzas Medias (Bachillerato). .. 22

1.1.3. La orientación en la Formación Profesional 23

1.2. La institucionalización de la orientación en el período que va de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) al Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) 28

1.2.1. La orientación en la Educación General Básica 29

1.2.2. La orientación en las Enseñanzas Medias y Curso de Orientación Universitaria (COU) 32

1.2.3. La orientación en la Formación Profesional 34

1.3. La orientación educativa hoy 39

1.3.1. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (MEC. 1987) .. 39

1.3.2. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC. 1989) 42

1.3.3. La orientación en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE.) de 13 de septiembre de 1990 . 44

1.3.4. Desarrollo posterior a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 53

II. DESARROLLO DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS EN ANDALUCIA 63-109

2.1. La institucionalización de la orientación educativa y de los servicios de apoyo anterior a la promulgación del Estatuto de Autonomía (1982) 64

2.1.1. Servicios existentes 65

2.1.2. Acontecimientos profesionales significativos 67
2.2. La institucionalización de la orientación educativa y de los servicios de apoyo en el período 1983-1989 70
2.2.1. Servicios existentes 71
2.2.2. Acontecimientos profesionales significativos 76
2.3. La orientación educativa y los servicios de apoyo desde 1989 a 1993 86
2.3.1. Acontecimientos de interés 91
2.3.2. Acontecimientos profesionales significativos 92
2.3.3. Planes de Orientación Educativa de Andalucía. (Criterios básicos para su ordenación). Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, marzo de 1992 y mayo de 1993 92

III. CONCEPTO Y FUNCIONES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS, SEGUN LOS EXPERTOS 10-148
3.1. Concepto de orientación educativa 111
3.1.1. La orientación como orientación vocacional 112
3.1.2. La orientación como orientación personal 113
3.1.3. La orientación y la educación 114
3.2. Funciones de la orientación educativa y de los servicios 119
3.3. Evolución de las funciones atribuidas a los servicios de apoyo a los centros 138
3.3.1. Estudio y medida de las diferencias individuales: la educación especial y la orientación vocacional 138
3.3.2. Estudio de la salud mental 140
3.3.3. El aprendizaje y el desarrollo 141
3.3.4. Intervención psicopedagógica sobre instituciones y sobre la comunidad 142
3.4. Modelos de servicios de apoyo 143
3.4.1. Modelo clínico-médico 145
3.4.2. Modelo psicopedagógico 146

IV. CONCEPTO Y FUNCIONES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS. MODELO CRITERIO 149-179

4.1. La orientación como proceso de intervención psicopedagógica . . . 151
4.1.1. La calidad de la educación 153
4.1.2. El currículo 154
4.2. Principios que fundamentan el concepto y las funciones de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica 159
4.2.1. Principio de prevención 159
4.2.2. Principio de desarrollo 164
4.2.3. Principio de intervención social 168
4.3. Modelo de conceptualización de funciones de Morrill, Oetting y Hurst 171
4.3.1. Objeto 173
4.3.2. Finalidad 175
4.3.3. Método. 176

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO SOBRE LOS EQUIPOS DE PROMOCION Y ORIENTACION EDUCATIVA DE ANDALUCIA.

V. MARCO METODOLOGICO 180-209
5.1. Objetivos e hipótesis de la investigación 181
5.1.1. Objetivos 181
5.1.2. Hipótesis 184
5.2. Población y muestra 186
5.2.1. Población 187
5.2.2. Muestra 188
5.3. Instrumento de medida 190
5.3.1. El cuestionario 190
5.3.2. Descripción del cuestionario 190
5.3.3. Procedimiento de recogida, registro y vaciado de los datos 198
5.4. Análisis de datos 199
5.4.1. Estudio descriptivo de los resultados 199
5.4.2. Análisis "clúster" de variables y de sujetos 199
5.4.3. Análisis factorial 201

5.4.4. Análisis de contenido 202
5.4.5. Tabulaciones cruzadas de ítemes pertinentes 203
5.5. Fiabilidad y validez 203
5.5.1. Fiabilidad. El coeficiente de Theta de Carmines 205
5.5.2. Validez. La validez de contenido 206

VI. RESULTADOS 210-295
6.1. Resultados correspondientes al apartado A: "Datos de identificación". Ítemes 1-16 211
6.2. Resultados correspondientes al apartado B: "Actividades que realizas". Ítemes b17-b127 215
6.2.1. Parte B.1: "Actividades relacionadas con el diagnóstico, la Educación Especial y la integración". Ítemes b17-b50 215
- *Estudio descriptivo* *215*
- *Análisis clúster de ítemes* *222*
- *Análisis clúster de sujetos* *225*
- *Análisis factorial* *229*
- *Ítemes abiertos* *238*

6.2.2. Parte B.2: "Actividades relacionadas con la Orientación vocacional y profesional". Ítemes b51-b93 239
- *Estudio descriptivo* *239*
- *Análisis clúster de ítemes* *246*
- *Análisis clúster de sujetos* *248*
- *Análisis factorial* *252*
- *Ítemes abiertos* *258*

6.2.3. Parte B.3: "Actividades relacionadas con la orientación a padres". Ítemes b94-b117 259
- *Estudio descriptivo* *259*
- *Análisis clúster de ítemes* *261*
- *Análisis clúster de sujetos* *264*
- *Análisis factorial* *267*
- *Ítemes abiertos* *272*

6.2.4. Parte B.4: "Otras actividades". Ítemes b118-b128 272
- *Estudio descriptivo* *272*
- *Análisis clúster de ítemes* *273*
- *Análisis clúster de sujetos* *273*

- *Análisis factorial* 277
- *Itemes abiertos* 279

6.3. Resultados correspondientes al apartado C: "Reflexión sobre aspectos de tu trabajo". Itemes C129-C184 280
- *Estudio descriptivo* 280
- *Items abiertos* 290
- *Análisis de ítemes cruzados dos a dos* 293

VII. DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES 296-328

7.1. Discusión 297
7.1.1. Apartado "A": "Datos de identificación" 297
7.1.2. Apartado "B": "Actividades que realizas" 298
- *Estudio descriptivo.* 298
- *Análisis clúster de sujetos.* 300

7.1.3. Apartado "C": "Reflexión sobre aspectos de tu trabajo" . . . 305
- *Aspectos estructurales.* 306
- *Aspectos técnico-organizativos y de institucionalización de la orientación educativa.* 307
- *Modelo de orientación que se practica.* 309
- *Niveles de satisfacción de los profesionales.* 312
- *Modelo de orientación que se desea.* 313

7.1.4. Síntesis del cuestionario. 318
7.2. Conclusiones 320
7.2.1. Grado de cumplimiento de los objetivos 321
7.2.2. Grado de cumplimiento de las hipótesis 323
7.2.3. Implicaciones 326
7.2.4. Otras aportaciones 329

VIII. BIBLIOGRAFIA. 333

ANEXOS. 359

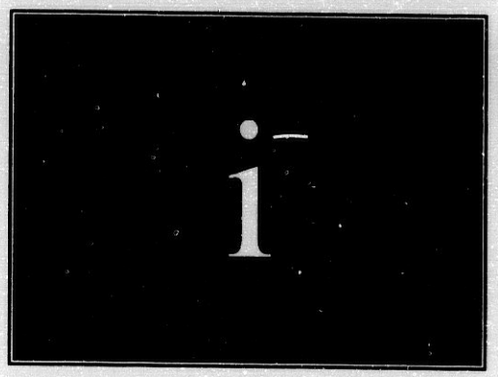
ANEXO 1. CUESTIONARIO SOBRE ORIENTACION EDUCATIVA. (DIRIGIDO A LOS ACTUALES ORIENTADORES DE LOS EPOEs.) . . . . . .

ANEXO 2. CARTA DE PRESENTACION DEL CUESTIONARIO. .

ANEXO 3. VARIABLES DE CODIFICACION. . . . . .

ANEXO 4. CORRESPONDENCIA ENTRE LA NUMERACION DEL CUESTIONARIO Y LA QUE FIGURA EN LA ESTRUCTURA DE LA BASE DE DATOS A LA QUE SE LE HA APLICADO EL ESTUDIO DESCRIPTIVO, LOS ANALISIS CLUSTER Y FACTORIAL . . . . . .

CAPITULO



INTRODUCCION

1 INTRODUCCION

El estudio que presentamos aborda el trabajo que desarrollan los servicios de apoyo a los centros en el marco reglado educativo. Se circunscribe a la comunidad autónoma andaluza, donde dichos servicios reciben el nombre de Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs).

La reflexión sobre la práctica constituye un elemento enriquecedor del cuerpo teórico en cualquier ámbito de la ciencia. Esta es la razón de nuestro estudio. La experiencia que durante años tuvimos como miembro de estos servicios reclamaba una reflexión en profundidad sobre la acción, frecuentemente desorbitada. Y, además, nuestra actual condición de profesor de orientación educativa y de psicología del desarrollo de futuros maestros nos urge, igualmente, a investigar en esta dirección.

La historia de los equipos en Andalucía data del 30-IV-1977, fecha de creación de los Servicios de orientación escolar y vocacional (SOEVs.). De hecho, son los primeros servicios de apoyo externo a los centros. Su práctica ha seguido en general a la demanda generada por y desde los centros educativos; demanda variadísima, de toda índole. Se ha comparado el trabajo de los equipos con el de los bomberos, por su condición de apagafuegos. Pero, ¿A qué principios de orden conceptual obedecía esa actividad, por otra parte desbordante?.

La carencia de un marco teórico global explícito que sustente la práctica y sistematice la acción de estos servicios ha constituido para nosotros la principal carencia tanto a nivel práctico como teórico. Contribuir a ofrecer una respuesta a este problema ha motivado el presente estudio.

¿Y qué hemos hecho? El trabajo consta de dos partes. La primera pretende ofrecer las bases de índole teórica que fundamentan el trabajo de los servicios de apoyo a los centros y la segunda recoge la práctica de dichos servicios, así como la reflexión que sobre ella tienen

conformada los profesionales que en ellos trabajan. Así se podrá ver la congruencia y/o disfunciones entre la teoría y la práctica real; entre la teoría y la reflexión de los profesionales; y entre la práctica y la reflexión de los profesionales. Así será posible establecer líneas de acción mejor fundamentadas. Anticipemos esquemáticamente nuestra pretensión.

Los Equipos de Promoción y Orientación Educativa de Andalucía actuales son el resultado de la evolución histórica de los servicios de apoyo a los centros; evolución que es preciso conocer. En efecto, ¿Qué han hecho y qué hacen?; o bien, ¿Qué funciones o competencias les han definido y les definen en la actualidad? ¿Qué profesionales los han compuesto y los componen? Y, especialmente, ¿Qué fundamenta y justifica su trabajo?, ¿Cuál es la naturaleza de su trabajo?, ¿A qué necesidad responde?, ¿Es posible basar su actividad en algún constructo que presida y dé sentido a la misma?, ¿Cómo se ha denominado y se denominan estos servicios o equipos?Resulta del todo necesario ofrecer una respuesta teórica congruente a estos interrogantes.

Respecto al nombre que han recibido, por ejemplo, y tal como veremos en su momento, hemos recogido al menos dieciséis denominaciones; lo que nos sugiere, tal vez, una heterogeneidad de planteamientos teóricos subyacentes a cada una de ellas. Dos son, no obstante, los tópicos más repetidos. Uno de ellos es la palabra psicología y el otro término es el de orientación. Digamos que a partir de la década de los ochenta figura un tercer término que recoge los dos tipos de profesionales mayoritarios en dichos equipos: los pedagogos y los psicólogos. Y así, se habla de equipos psicopedagógicos. Podríamos, por tanto, anticipar que la psicología y la orientación están unidas a la historia y a la naturaleza de los propios servicios.

Las actividades y funciones desarrolladas se han polarizado progresivamente en torno a la orientación vocacional y la educación especial; la educación para la salud; el aprendizaje y el desarrollo; y, últimamente, en la intervención psicopedagógica sobre instituciones y sobre la comunidad. Se trata de parcelas propias de la pedagogía y de la psicología. En general, podría afirmarse que los equipos han intentado dar respuesta a los problemas planteados en los centros escolares, desde la formación aportada por sus respectivas disciplinas.

Los profesionales de estos equipos o servicios han sido pedagogos y psicólogos escolares; también se han nutrido de médicos y trabajadores sociales, lo que manifiesta por un lado la perspectiva clínico-médica que les ha caracterizado como veremos en su momento; y, por otro, que el destinatario de su intervención se ha polarizado en alumnos con necesidades educativas especiales o, simplemente, con problemas. Pero las profesiones más genuinas y que mejor caracterizan a los equipos, a estos servicios son, sin duda, la de

pedagogo y la de psicólogo. En cualquier caso, nuestro trabajo se centra en ellas. En este sentido, es preciso enfatizar que las actividades o funciones que les han caracterizado y que acabamos de enumerar han sido desempeñadas indistintamente tanto por los pedagogos como por los psicólogos.

Abundando en este discurso, digamos que el programa para las oposiciones a ingreso en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, en la especialidad de psicología y pedagogía, y para la convocatoria de 1993 contiene sesenta y ocho temas; prácticamente, la mitad de ellos constituyen capítulos más propios de la pedagogía y la otra mitad son más específicos de la psicología de la educación y del desarrollo. Este programa ofrece implícitamente las respuestas a las que se pretende responder; y, además, conecta con la tradición expresada y que no es otra que las actividades llevadas a acabo por estos equipos, generalmente, han sido protagonizadas ya por pedagogos, ya por psicólogos.

¿Es posible, avanzando en nuestra exposición de intenciones, recoger algún tópico, disciplina o conjunto de estudios que dé sentido al trabajo de estos profesionales? Presumimos que los equipos de apoyo a los centros en el marco reglado de la educación se justifican por ser un instrumento de apoyo a la "vida de los centros", a la vida de las aulas. La figura del profesor, del maestro es insuficiente para dar respuesta a las necesidades que se presentan en el aula; y, por tanto, para responder adecuadamente con la función social de la escuela, de la educación. Ello exige de apoyos.

Estos apoyos son complementarios al maestro, igualmente necesarios y se justifican exclusivamente en la necesidad de hacer posible dar respuesta a los problemas que la vida en las aulas plantea y que no es otro que el favorecer el óptimo desarrollo en cada alumno. Desarrollo que debe hacer posible el proyecto curricular. Este y no otro debe ser el referente que explique el trabajo de los servicios; es, en definitiva, el mismo referente que justifica la profesión docente, de los maestros. Repetimos que se trata de fundamentar el trabajo de los equipos de apoyo a los centros en el marco reglado de la educación. Bien, es preciso que avancemos.

¿Qué persigue nuestro estudio? En este momento, lo resumiremos como sigue:

1. La primera parte pretende caracterizar la intervención de los pedagogos y de los psicólogos de los servicios institucionales de apoyo a los centros precisamente en el contexto de la enseñanza reglada. Esto significa para nosotros:

* Que los servicios son un instrumento al servicio de la educación, al servicio de lo

que sucede en los centros, en las aulas.

* Que la orientación se puede conceptualizar como educación, tal como definiremos más adelante y siguiendo una línea de reflexión teórica siempre presente en la literatura especializada. La orientación, la orientación educativa, nos servirá de referente de la vida en las aulas, donde se resuelve la respuesta de la sociedad a las necesidades de los individuos y de la propia sociedad; o sea, la orientación educativa es como explicaremos equivalente a educación. La orientación educativa propia de los centros educativos es un subsistema de la educación y coincide con ella en los objetivos, metas y fines. Además, y por ello mismo, la orientación educativa se puede configurar como el constructo en el que poder explicar y al que poder referir el trabajo de los servicios de apoyo a los centros.

Toda la primera parte se dedicará a explicar y desarrollar esta propuesta, que se apoyará en la historia de los servicios, que se han denominado de orientación y que han desempeñados funciones de orientación escolar, personal y vocacional. O sea, la orientación educativa es un adecuado constructo explicativo del trabajo de los servicios de apoyo a los centros. Por tanto, cabe caracterizar, y así lo haremos y lo anticipamos ahora, a los equipos como equipos de apoyo a la educación; o bien, como equipos de orientación. En nuestra redacción los designaremos como equipos de orientación educativa. Ello nos obligará, lógicamente, a:

- Estudiar el desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios en el marco reglado escolar.

- Revisar la conceptualización que los especialistas han elaborado sobre ambos tópicos: la orientación educativa y los servicios de apoyo a los centros, compuestos por pedagogos y por psicólogos.

- Y, por último, ofrecer nuestra definición de orientación educativa, los principios que la fundamentan, así como las funciones derivadas de dicha definición y principios que caracterizarían el trabajo propio de los equipos, objeto de nuestro estudio.

2. El objeto de la segunda parte lo resumimos así.

* Describir la práctica de los equipos de promoción y orientación educativa y la reflexión que los profesionales tienen conformada sobre dicha práctica.

* Contrastar ambas realidades, la práctica y la reflexión sobre la práctica.

* Analizar y valorar la práctica y la reflexión a la luz del modelo criterio de orden teórico expresado en la primera parte.

De dicho contraste, se derivarán lógicamente conclusiones que permitirán ofrecer líneas de intervención tanto en el ámbito conceptual como en el competencial. Anticipemos brevemente por capítulos los contenidos del estudio. La parte primera está referida a la fundamentación conceptual. Para explicar adecuadamente el presente es preciso, siquiera brevemente, realizar un recorrido histórico; la historia es como una definición en el tiempo. Así, ofrecemos dos capítulos dedicados al desarrollo institucional de la orientación y de los servicios en el marco reglado educativo. Dado que nuestra investigación versa sobre la institucionalización de la orientación, parece razonable dar cuenta de este hecho. Nos circunscribiremos a España en el primer capítulo; el segundo capítulo será un estudio acerca del mismo fenómeno en Andalucía, que es el contexto de la investigación; así describiremos el marco, el contexto en que nuestro trabajo se lleva a cabo.

El capítulo tercero es un estudio sobre el concepto de orientación educativa, según los especialistas y sobre el desarrollo de las funciones de los servicios de apoyo a los centros. Los servicios constituyen un elemento que históricamente y en la actualidad ha servido para dar respuesta a las necesidades de los centros. Consideramos del todo pertinente plasmar las funciones que han sido atribuidas a los equipos, por parte de los teóricos y de los estudiosos. Conocer su evolución y desarrollo nos podrá quizás aportar datos sobre los que explicar y basar el momento actual. Expondremos en este capítulo también los dos grandes modelos en que cabe recoger la historia de los servicios; se trata del modelo clínico-médico y el modelo psicopedagógico. De este modo, estaremos en mejores condiciones de referir el momento que vamos a estudiar.

El cuarto capítulo ofrece nuestra propuesta de índole teórica. Contiene el concepto de orientación educativa, los principios en que se basa y una propuesta de funciones derivada de dicho concepto. Pretende ser el marco de referencia global explicativo de la orientación del que se podrán derivar las funciones a asumir por los servicios de apoyo a los centros educativos en el marco reglado educativo. De los dos modelos teóricos que la reflexión especializada ha constatado en el campo de la intervención de estos servicios; opta por el que considera más pertinente, dado el momento de la investigación en el campo de las ciencias humanas; teniendo en cuenta el desarrollo histórico ya realizado en el ámbito de la institucionalización de la orientación educativa y, sobre todo, en función de las demandas sociales y personales. En otras palabras, el capítulo cuatro ofrece el modelo criterio al que se referirá el estudio empírico realizado y que se describe en la segunda parte. Por tanto, la primera parte es la fundamentación de índole teórica que explica o debe explicar la práctica

de los servicios de orientación. De este modo, se pretende dar una respuesta a la falta de marco explicativo explícito que antes hemos señalado como el principal problema de la práctica de los servicios de apoyo a los centros educativos. O, mejor, queremos así contribuir a robustecer las bases en que explicar y fundamentar los apoyos que precisan los centros educativos de los equipos de orientación educativa.

¿Qué nos aporta la segunda parte? Nuestro estudio ofrece una respuesta de índole teórica en la primera parte, como hemos dicho, y en la segunda se presenta una descripción de la práctica de los servicios de Andalucía. Para ello, hemos partido de las funciones atribuidas institucionalmente a los equipos de promoción y orientación educativa y hemos recabado de sus profesionales lo que hacen en la práctica y cómo lo hacen. De este modo, estaremos en condiciones de poder referirla al modelo teórico criterio que ofrecemos como propuesta al objeto de ver su similitud o discrepancia. A su vez, pedimos a los psicólogos y pedagogos de los equipos su reflexión acerca de su práctica profesional. Esta parte constituirá la principal aportación de este trabajo; toda vez que se trata de registrar por primera vez la reflexión de un grupo significativo de psicopedagogos con una experiencia profesional dilatada que oscila entre los uno y doce años, lo que nos parece un período de tiempo importante. La reflexión que se obtenga será merecedora, seguramente, de ser tenida en consideración. La reflexión que se propone en el cuestionario versa sobre los distintos elementos que componen el modelo teórico de funciones que nos sirve como criterio y a él referiremos las respuestas para apreciar en qué medida se ajustan o se distancian de él.

De este modo, contaremos con una descripción de la práctica, siguiendo las funciones atribuidas institucionalmente a los equipos; y una descripción de la reflexión, siguiendo los elementos del modelo teórico de funciones que proponemos como criterio. Así podremos apreciar en qué medida la práctica y la reflexión se acercan o se alejan de nuestro modelo criterio; consecuentemente, también se reflejará la concordancia o no existente entre la propia práctica y la reflexión que sobre ella se posee de mano de los protagonistas más significativos.

En este sentido, el capítulo quinto explica la metodología seguida. Tras explicitar los objetivos y las hipótesis del estudio, se da cuenta de la población y de la muestra; se describe el instrumento para la recogida de datos, así como las técnicas utilizadas para su análisis y el capítulo finaliza con un estudio sobre la fiabilidad y validez del cuestionario que es el instrumento del que nos hemos servido.

En el capítulo sexto damos cuenta de los resultados. y establecemos la discusión que los mismos nos sugieren. El capítulo séptimo establece la discusión que los mismos nos sugieren y recoge las conclusiones acerca de la verificación de las hipótesis, así como otras

aportaciones e implicaciones que se derivan de la investigación y acabamos con el capítulo ocho, dedicado a la bibliografía. El trabajo contiene asimismo una serie de anexos que constituye el soporte documental del estudio que presentamos.

Nuestro estudio, repetimos, desea ser una primera aproximación que refleje la realidad de la institucionalización de los servicios, vista por los protagonistas de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa de Andalucía; y, además, explicitar una propuesta teórica lógica, congruente y sistemática a la que poder referir el necesario trabajo en los centros de los equipos de orientación educativa. En la esperanza de acertar, procedamos ya a la exposición del trabajo.

CAPITULO

I

DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS EN ESPAÑA.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACION CONCEPTUAL ASPECTOS TEORICOS.

I

DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS EN ESPAÑA

El objetivo de este capítulo es describir el desarrollo histórico institucional de la orientación en el marco reglado de la educación no universitaria y con él, el de los servicios de apoyo a los centros. Para los fines de nuestro trabajo y tal como ya hemos dicho, nos interesa poner de manifiesto que la orientación se configura como hilo conductor del trabajo de los servicios de apoyo externos a los centros. La aparición de la orientación y de los servicios, así como su evolución, están estrechamente conectadas, siendo difícil concebir ambos fenómenos por separado.

De los trabajos que recogen el desarrollo institucional de la orientación educativa en España, destacamos a Lázaro, A. (1982, 1983, 1988), Rodríguez Espinar (1990), Castillo (1989), García Yagüe (1976, 1978, 1985), Benavent (1985), Rodríguez, M.L. (1988), entre otros. Nosotros, basándonos en ellos, ofreceremos los rasgos más determinantes acompañándolos de los comentarios que consideremos pertinentes para nuestro estudio.

1.1. SITUACION ANTERIOR A LA LEY GENERAL DE EDUCACION DE 1970.

Iniciemos el tema reseñando a dos clásicos. En el siglo XV un obispo segoviano, Rodrigo Sánchez Arévalo puede ser considerado como un teórico de la orientación, como refleja su obra "Speculum Vitae Humanae", dedicada a describir las profesiones "terrenales" y "celestiales" y a señalar los aspectos que el hombre debe tener presentes para elegirlas. Igualmente Juan Huarte de San Juan, médico, quien con su obra "Examen de ingenios para las ciencias", publicada en Baeza en 1575 pasa a ser un pionero de la psicología diferencial moderna y de la orientación profesional, sentando las bases sobre las que estrechar una intervención psicológica y pedagógica. Pero avancemos más en el tiempo.

En 1876 se funda la Institución Libre de Enseñanza que propicia la creación del Museo Pedagógico Nacional en 1882, con el propósito de mejorar la Enseñanza Primaria. En 1902, en el mencionado Museo, institución renovadora que dirigió Manuel B. Cossío, se crea el

primer Laboratorio de Psicología Experimental, en donde Santamaría, Martín Navarro y Flores, entre otros, bajo la dirección de Luis Simarro, primer catedrático de Psicología Experimental, realizan trabajos de gran interés psicopedagógico.

Hasta 1936, podríamos asegurar que el desarrollo institucional de la orientación en España y de los servicios corre paralelo al resto de los países europeos como lo indica el testimonio de figuras como Claparède o Brewer al referirse al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona. De hecho, además de éstos, nos visitaron Piéron, Piaget, Bovet, Myers, Giere, etc. Digamos que en el marco de dicho Instituto " ... se organizará el entramado de la orientación vocacional a principios de siglo" (Brewer, 1942) y Rodríguez Espinar (1986) en Rodríguez, Mª. L. 1988, p. 313), lo que convirtió a España en uno de los países pioneros en materia de orientación profesional.

Con anterioridad, pues, a la guerra se crean los Institutos de Psicotecnia; primero el de Barcelona en 1915 con personalidades como Emilio Mira y López, Eugenio D'Ors y José Mallart; posteriormente en 1923 surge el de Madrid, con nombres como José Germain y Mercedes Rodrigo. Estos Institutos pasaron a depender del Ministerio de Instrucción Pública en 1933 bajo el nombre de Institutos Nacionales de Psicología; cuando ya en 1963 se organicen los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia se les responsabilizará de la orientación escolar y profesional de los centros de Enseñanza Primaria, Media y Profesional (Cap. 1°, art. 5° de la O.M. del 30-IV-1963).

En esta época anterior a la guerra se organizan congresos nacionales e internacionales sobre Psicología y Educación: así, en Barcelona en 1921 y 1930 sobre psicología aplicada; en San Sebastián en 1933; en Madrid, en 1936; se publican revistas, se realizan investigaciones y se elaboraron y adaptaron diferentes instrumentos de diagnóstico para su utilización en la escuela. Ello motiva que la época de 1931 a 1936 se considere en Cataluña como la época "daurada" de la orientación.

Después de la contienda civil y sus secuelas, la posición pionera que se tuvo en determinados momentos se pierde; no obstante, va surgiendo un grupo de psicólogos y pedagogos escolares que investigan, publican y dotan de medios técnicos (tests psicológicos, cuestionarios de personalidad, pruebas pedagógicas, etc.) la práctica profesional de pedagogos y psicólogos escolares. Son autores como Secadas, Pinillos, Yela, Siguán, Villarejo, García Yagüe, Fernández Huerta, etc. Ellos conectan con los ya veteranos Germain, Mallart, Mira y López. La inquietud científica manifestada por estos pedagogos y psicólogos sustentará la necesidad de institucionalizar la orientación educativa y los equipos.

1.1.1. LA ORIENTACION EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

La ley de Instrucción Pública de 1857, Ley Moyano, no contempla el término orientación; considera que está implícita en el quehacer educativo. Tampoco lo hace la Ley de Instrucción Primaria de 1868. Avancemos en el tiempo y situémonos en 1945.

La Ley de Educación Primaria (17-VII-1945, reformada posteriormente por Ley del 21-XII-1965) indicaba que la "Educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la formación intelectual o para la vida profesional" y ordenaba la creación de un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional para colaborar a una más eficaz ordenación de la enseñanza; sus funciones fueron atribuidas posteriormente al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), por O.M. del 6 de agosto de 1968, creando en su seno un departamento de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

Por su parte, la Orden Ministerial del 10 de febrero de 1967 que establece el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, en su artículo 25 contemplaba la existencia en los centros, entre otros servicios y actividades complementarias, de un Servicio de Psicología y Orientación Profesional; en realidad, este servicio nunca llegó a funcionar por falta de dotación de personas y de material.

1.1.2. LA ORIENTACION EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS (BACHILLERATO).

Con respecto a la Enseñanza Media, al Bachillerato, hasta la Ley de 26-II-1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, la orientación está ligada, tangencialmente, a las funciones de los Institutos Nacionales de Psicología. En la presente ley se señala que los inspectores vigilarán el funcionamiento de los Servicios Psicotécnicos de Orientación Profesional y la asistencia que en este orden deben prestar los educadores a los padres de los escolares (Art. 63); que el Estado creará el Servicio de Orientación Psicotécnica, cosa que sucede por O.M. del 28-II-1959; este servicio se creará con la finalidad de "La aplicación de la psicología a una mejor conocimiento de los alumnos de bachillerato para continuar a perfeccionar los siguientes aspectos: selección y orientación escolar y profesional; métodos didácticos y educativos y problemas de adaptación e higiene mental"; explicitaba, además, en su artículo 117 que antes de finalizar el primer año de Bachillerato deberían ser elaboradas las fichas psicotécnicas de los alumnos, realizándose la información oportuna a los padres. Apostillemos que estos servicios tampoco llegaron a funcionar, ya que ni se les dotó del personal profesional adecuado, ni se fomentó la demanda de sus funciones.

Un posterior Decreto del 2-III-1967 crea grandes expectativas al establecerse Servicios de Orientación Escolar en los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Oficiales de Maestría y Aprendizaje Industrial, conectando sus funciones con las del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia y de los Institutos Provinciales. En la amplia normativa legal y con gran precisión se indican los fines del Servicio y que son:

1. *Prestar a los alumnos la ayuda necesaria para el mejor desarrollo de su personalidad y el mayor aprovechamiento de sus estudios, teniendo en cuenta sus aptitudes e intereses. Esto se concreta en:*

- *Una orientación escolar para guiar a los alumnos en sus estudios y en el uso de las técnicas y de los medios de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones;*

- *Una orientación personal para facilitar la integración de los alumnos en la vida escolar y social y ayudarles a resolver sus problemas personales;*

- *Una orientación vocacional con vistas a los futuros estudios.*

2. *Orientar a los padres para que estimulen a sus hijos y faciliten la labor educativa.*

3. *Asesorar al centro en la selección, formación, promoción y evaluación de sus alumnos, mejora de las técnicas de aprendizaje y métodos educativos y en la solución de problemas de motivación, de adaptación y de higiene mental.*

Como siempre, al no dotarse el puesto específico de pedagogo y/o psicólogo, que serían los técnicos competentes para dirigir el servicio, el desarrollo de las actividades previstas nunca se llevó a cabo en la mayoría de los centros.

1.1.3. LA ORIENTACION EN LA FORMACION PROFESIONAL.

El Instituto de Orientación de Barcelona fue el primer centro institucional de orientación que se pretendió integrar en una institución escolar dedicada a la Formación Profesional. Fue en 1927 cuando el Instituto de Orientación Profesional se traslada a la Universidad Industrial y cambia su denominación anterior por la de Sección de Orientación y Selección Profesional de la Escuela del Trabajo de la Diputación de Barcelona. Las funciones que se le encomiendan pueden resumirse en cuatro puntos:

1. *Reconocimiento médico-antropométrico y psicológico a todos los alumnos que solicitaban su entrada en el centro con el fin de determinar el tipo y grado de aptitudes para los estudios que deseaban realizar.*

2. *Examen físico al comienzo y final de cada curso como control de la salud física de los alumnos.*

3. *Seguimiento del proceso de desarrollo psíquico del alumno a través del diagnóstico psicológico.*

4. *Atención a situaciones anómalas que pudieran presentarse a los alumnos a lo largo de su estancia en el centro.*

Es palmaria la influencia en estas funciones del modelo de funcionamiento que el Instituto había tenido desde su fundación, externo a cualquier situación educativa. Su perspectiva clínico-médica, apoyada en las técnicas psicométricas, sigue las tendencias al uso en Europa. Asimismo, y pese a las ideas de Emilio Mira o Ruiz Castella, no se consigue el entronque real con el marco educativo, constituyéndose en un apéndice del funcionamiento del centro.

Especial interés presenta el decreto de 1935, que no llegó a ser operativo, sobre el llamado Instituto Nacional de Orientación Profesional con sede en Madrid. Su contenido se puede sintetizar como sigue (De la Torre, 1966): El Instituto se pondrá en relación con los directores de los centros de enseñanza para que se lleve a cabo:

1. *La selección psicotécnica en ingreso.*

2. *Estudio psicotécnico, selección y clasificación de los alumnos de la escuela de primera enseñanza.*

3. *La orientación profesional eficaz de la segunda enseñanza: redacción de la ficha psicotécnica antes de cumplir el quinto de bachillerato para todos los alumnos que pretenden obtener un título universitario o de enseñanza superior.*

4. *Selección y consulta vocacional de tipo voluntario en relación con los alumnos de las universidades y escuelas superiores y profesionales.*

5. *Selección, orientación profesional y consulta vocacional en centros de enseñanza*

no oficial.

Es evidente el modelo psicotécnico que subyace, así como la aceptación de la función clasificatoria y de distribución de los alumnos; es, repetimos, el planteamiento adoptado por los servicios europeos que surgen de una iniciativa estatal.

Las consecuencias de la Guerra Civil abren un largo paréntesis en el que prácticamente desaparece el Instituto de Barcelona y el de Madrid pasa a denominarse Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, siendo el único órgano estatal con competencias en orientación y autoridad sobre sus Delegaciones Provinciales. Las sucesivas reformas en la Enseñanza Profesional siempre van acompañadas de disposiciones adicionales en dicho Instituto a fin de adaptar, como órgano externo, sus funciones de orientación en dicho centros. Así, la Ley de 2 de febrero de 1963 señala "El Instituto Nacional y los Provinciales y Locales se pondrán bajo la inmediata dependencia de la Dirección General de Enseñanza Laboral, al servicio de los Centros Enseñanza Media y Profesional y de Formación Profesional Industrial, aunque de sus servicios puedan beneficiarse otros organismos" (Art.1º).

Por otra parte, en el preámbulo del Estatuto Fundacional de las Universidades Laborales (BOE, 19-VII-1957), la orientación tiene un puesto de privilegio al afirmarse "...a través de sucesivos estudios y partiendo de un período común de dos años, durante los cuales se explorará, con el concurso de modernas técnicas psicopedagógicas, la vocación y capacidad del alumno, base de su orientación futura..." Se crea en cada centro el Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia. De esta forma, este nivel de enseñanza es el único en el que se consigue institucionalizar un servicio público de orientación dentro del propio centro. Al Gabinete se le asignan las funciones de:

1. *Elaborar la ficha psicotécnica y pedagógica.*

2. *Colaborar con el profesorado de todas las enseñanzas en la metodología pedagógica y control estadístico de los exámenes, tests y pruebas objetivas necesarias para la comprobación del rendimiento escolar.*

3. *Orientación profesional de los alumnos.*

Merced al Decreto de 24 de noviembre de 1960, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales, el Gabinete se configura como Servicio Psicotécnico, cuyo jefe ha de formar parte de un órgano de gran importancia en la organización de las Universidades Laborales: La Junta de Aula, entre cuyas funciones figuran:

1. *Calificar conjuntamente el grupo de alumnos.*

2. *Estudiar, con el asesoramiento del Jefe del Servicio de Psicotecnia, la personalidad del alumno, procurando encontrar los estímulos necesarios para el mejoramiento y aprovechamiento de sus estudios y conducta.*

3. *Informar a la Jefatura de Estudios de todos los problemas, tanto docentes como humanos, de los alumnos pertenecientes a su grupo.*

Las características de las Universidades laborales, su escaso número, su dependencia del Ministerio de Trabajo, las peculiaridades de los profesionales que estaban al frente de estos servicios, etc. pueden explicarnos la escasa repercusión que su labor ha tenido en el proceso de generalización de la orientación a los otros niveles de enseñanza del país.

De lo hasta ahora expresado, destacaríamos lo siguiente.

a. El período anterior a 1936 constituye una etapa donde la Psicología y la Pedagogía españolas contaban con una tradición que tenía un cierto reconocimiento internacional. Los profesionales de ambas disciplinas trabajan la orientación y la psicopedagogía en general. Cobra especial interés el protagonismo de eminentes científicos. Se puede asegurar que la realidad española se asemeja e identifica con la de los países vecinos.

b. Después de la Guerra Civil, paulatinamente, surge un grupo de psicólogos y de pedagogos que conectan con esa tradición truncada. La normativa sobre orientación y servicios aparece en la legislación, pero no llega a materializarse en la práctica por falta de dotación de personas cualificadas. Sólo las Universidades Laborales constituyen la excepción, tal como se ha dicho.

c. Desde un principio, los servicios se han compuesto de pedagogos y de psicólogos y, en ningún caso, aparecen diferenciadas las funciones. Ambos tipos de profesionales han realizado las mismas tareas.

d. Hasta 1957, se habla de orientación vocacional y de diagnóstico de alumnos con problemas, ámbito que constituirá después la Educación Especial, como dos áreas de trabajo que se abordan a través de los tests y con fines clasificatorios y de ajuste de los alumnos al sistema. De este modo, el desarrollo institucional reproduce la reflexión teórica hegemónica en estos moment[illegible]al como veremos en el capítulo tres.

e. En 1953, aparece la higiene mental como contenido del trabajo de los servicios, en consonancia con el auge que el estudio de la salud mental experimenta en otros países. Como veremos en el capítulo tercero, la salud mental constituye un hito en el desarrollo de las funciones de los servicios.

Posteriormente, en 1967 aparece el contenido de orientación personal. Es la evolución que adquiere el término de higiene mental anterior; pero por lo que respecta al trabajo de los servicios, ésta función se abordará desde una línea menos médica y más psicoeducativa; aunque, eso sí, centrada en el ajuste afectivo y emocional de los sujetos. Este énfasis en la higiene mental o esta orientación personal refleja igualmente la tendencia teórica del momento. De modo que se percibe que el desarrollo institucional no corre por derroteros opuestos al desarrollo de la propia ciencia e investigación; si acaso, con algún desfase temporal.

f. En 1953 y 1967 se incluye a la familia, como objeto de información respecto a los contenidos del trabajo de los servicios.

g. En 1957, se sustituye el término técnicas psicológicas y/o psicotécnicas por el de técnicas psicopedagógicas, de modo que ahora se habla de psicopedagogía; de hecho, la denominación que se acuña en las Universidades Laborales es el de Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia, que ha de hacer funciones de la orientación vocacional psicopedagógica.

h. A los servicios cuyo desarrollo histórico estamos estudiando y cuya denominación varía en el tiempo, compete todo: la psicología escolar, la orientación profesional, la información a padres, la higiene mental, aplicar las técnicas psicopedagógicas. No hemos visto conceptualizar los términos o tópicos que se utilizan. Lo que se nos ofrece es un relato de funciones escasamente definidas y más o menos descriptivas y operativas. Cabe, pues, entender que la definición de los tópicos que se utilizan remite al concepto que la ciencia en cada momento le atribuye y que sabemos que ha evolucionado. En todo caso, no parece clara la existencia de un referente global, general en el que cobre un más exacto sentido el trabajo de los profesionales de estos servicios.

i. Las funciones, por ende, asignadas a los servicios serán los propios de la Pedagogía y de la Psicología escolar entendidas como profesiones. El contenido del trabajo ha sido, sobre todo, de orientación vocacional y lo que hoy denominamos Educación Especial; eso sí, abordado desde un enfoque clínico-médico basado en el reconocimiento médico-antropométrico y psicológico de los alumnos, a través de tests y con una finalidad fundamentalmente clasificatoria y de distribución ya sea escolar o con fines de orientación profesional y vocacional. Pero, sobre todo, y esto es para nosotros lo más determinante, el trabajo no se

concibe como derivado de trabajo que se opera en las aulas de los centros educativos; no es un trabajo derivado de la tarea de la escuela como institución social que persigue unos objetivos determinados. Antes bien, se presenta como algo externo a los centros. Los especialistas son profesionales externos a los centros educativos a los que acuden desde una formación y enfoque clínico-médico que era el dominante en el período que comentamos, como veremos en el capítulo tres.

j. Digamos que todo el discurso que hacemos es referido a las disposiciones oficiales o al diseño institucional, porque la realidad es que casi no hay servicios de apoyo a los centros; o dicho de otra manera, su incidencia en los centros educativos es prácticamente nula.

k. Resumiendo y refiriendo el análisis que estamos realizando al modelo de conceptualización de funciones que preside la propuesta teórica que desarrollaremos más adelante, se podría asegurar que el diseño institucional y las funciones atribuidas a los servicios tienen como destinatario casi exclusivo los alumnos, pero individualmente considerados; no el grupo; a partir de mitad de siglo, se habla de la familia. En ningún caso, se contemplan los grupos asociativos, ni las instituciones, ya sea la escolar o la comunidad. La finalidad es terapéutica y clasificatoria; no se explicita la prevención y el desarrollo. Y el método es el servicio directo; no la consulta, asesoramiento y perfeccionamiento; ni se utilizan los medios tecnológicos. Se trata, por tanto, de un modelo clínico-médico.

l. Además, la intervención, por iniciativa institucional, no responde a una actuación a través de programas. No se explicita definición conceptual alguna sobre el trabajo, ni sobre las funciones, aunque, a tenor de las funciones y actividades podría asegurar que la realidad de estos servicios se correspondería con el modelo clínico-médico, que más adelante definiremos. En correspondencia con la reflexión teórica, el diseño institucional apunta un modelo de corte clínico-médico. Nos referimos al diseño, pues la práctica es casi irrelevante en los centros educativos. Además, se establece un desfase entre el enfoque presente en el diseño y la opinión de los teóricos que ya en los años sesenta recorre claramente otros caminos, como se verá en el capítulo tres.

1.2. LA INSTITUCIONALIZACION DE LA ORIENTACION EN EL PERIODO QUE VA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION DE 1970 (LGE) AL PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA (1987).

El Libro Blanco de la Educación (1969), previo a la publicación de la Ley General de Educación (1970) analiza la institucionalización de la orientación educativa e informa sobre

los que debieran ser los principios reguladores de la misma. La Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970 (BOE, 6-VIII-70) es el primer documento legal de la historia educativa española que contempla de forma sistemática la orientación escolar como un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, considerándola como uno de los medios fundamentales para lograr las metas propuestas en la Ley. Ya en la exposición de motivos reconoce que para intensificar la eficacia del sistema educativo haría falta crear "servicios de orientación escolar y profesional".

Del conjunto de su articulado se pueden extraer alusiones referentes a los planteamientos fundamentales de la orientación escolar: concepto (art. 9.4); finalidades y objetivos (arts. 9.4; 11.3 y 5; 15.1 y 2b; y 5o); características fundamentales: es un derecho de los alumnos (arts. 125.2 y 127. 1 y 2); se concibe como un proceso continuo (arts. 9.4 y 11.3); debe prestar una atención a momentos críticos (art.127); es una tarea de equipo (arts. 109.1; 127.1 y 15.1 y 5.2 y 4); se trata de un ofrecimiento, no de una imposición (art. 35.2); y queda enmarcada en el centro educativo (arts. 11.5 y 22.3). Todas estas consideraciones tienen una referencia específica sobre cada una de las etapas del sistema educativo: Preescolar (art. 14.2); Educación General Básica (art. 15.2); Bachillerato Unificado y Polivalente (arts. 22.3 y 111.1); Curso de Orientación Universitaria (arts.32. 1b y 35.2); Formación Profesional (art. 40.1); Universidad (art. 37.1) y Educación Especial (art. 53).

Estos planteamientos y expectativas que ofrecía la Ley General de Educación generaron legítimas esperanzas que paulatinamente se fueron desvaneciendo. El desarrollo legal posterior ha sido esporádico, inconexo y tardío. Como en ocasiones anteriores, la normativa legal no ha estado asistida por los correspondientes recursos económicos y por la dotación de las personas técnicamente adecuadas para hacer la voluntad expresada en las leyes. Veamos ese desarrollo.

1.2.1. LA ORIENTACION EN LA EDUCACION GENERAL BASICA.

En las Resoluciones de 25 -XI-70 (BOE, 3-XII-70) y de 21-V-71 (BOE, 27-V-71) se dan unas primeras instrucciones sobre el proceso de evaluación y en ellas se establece que hay que dejar constancia en el Extracto del Registro Personal del Alumno (ERPA) de datos referentes a las aptitudes y personalidad de cada alumno. Al no contar con personal especializado para conocer dichos datos, se acabó por no registrarlo; o, si se hace, puede tener poco rigor científico.

La Orden Ministerial de 2-XII-70 (BOE, 8-XII-70) publica las "Orientaciones

pedagógicas" para la Educación General Básica, confirmadas luego por la Orden Ministerial de 6-VIII-71 (BOE, 24-VIII-71). En ellas se habla del Departamento de Orientación y de la Tutoría.

Respecto al Departamento de Orientación se dice que en él deben intervenir coordinadamente junto al pedagogo, el médico, el psicólogo, los asistentes sociales, los tutores y el director espiritual. Y han de colaborar también en él, la familia y el profesorado. Se añade "si el centro no pudiera disponer de un Departamento de Orientación con todos los servicios citados, podría recurrirse a la organización local o comarcal de los mismos". Las actividades que se le asignan son el diagnóstico psicopedagógico del escolar; la información a profesores, familia y al propio alumno. Además debe determinar las líneas generales de actuación de tutores, profesores y padres y formular el consejo orientador.

Respecto a la tutoría, en la Primera Etapa de la Educación General Básica, el profesor de cada grupo será su propio tutor. Con relación al tutor en la Segunda Etapa de la Educación General Básica, las Orientaciones Pedagógicas indican que "se le recomienda el conocimiento de cada uno de los alumnos en todos los aspectos de su personalidad y la relación individual con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente".

La Orden Ministerial de 25-IV-77 (BOE, 30-IV-75) habla de la necesidad de elaborar un Consejo Orientador y por la Resolución de 20 de mayo de 1975 (BOE, 31-V-75), de la Dirección General de Ordenación Educativa se dictan las normas para su aplicación; normas que relatan los aspectos que debe tener en cuenta el Consejo Orientador, referidos a orientación escolar y profesional.

No obstante, y pese a las buenas intenciones, al no disponerse de los medios personales necesarios, las funciones del tutor no han pasado de ser la de custodiar y redactar los libros de escolaridad; y el funcionamiento del Departamento de Orientación no ha sido posible, por no haberse dotado del personal cualificado adecuado.

Una fecha determinante en la historia de la institucionalización de la orientación educativa y de los servicios es la del 30 de abril de 1977. Por Orden Ministerial de 30-IV-77 (BOE, 13-V-77) se regula la organización de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs), con carácter experimental para los alumnos de Educación General Básica. Se trata del intento más serio, sistemático y ambicioso que se ha planteado. Para un mejor desarrollo de las funciones que se recogen en la Orden Ministerial de 30-IV-77, la Dirección General de Educación General Básica dicta unas Instrucciones técnicas de 11 de

enero de 1979 para coordinar las actuaciones de los cincuenta y tres Servicios creados, a razón de uno por provincia y además, uno en Ceuta, uno en Melilla y otro en París; cada servicio se dota de tres especialistas que deben ser funcionarios del cuerpo de magisterio y poseer el título de psicología y/o pedagogía. Veámoslas.

1. *Dirigir o realizar, en su caso, las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológica.*

2. *Asesorar y prestar ayuda al profesorado de Educación general básica en su función tutora.*

3. *Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional.*

4. *Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas tareas culturales.*

5. *Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial.*

Cada una de estas funciones conlleva unas subfunciones muy bien precisadas y articuladas, que omitimos. Como se ve, y referido al nivel de Educación General Básica, ésta es la concreción más prometedora que sobre institucionalización de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros realiza la Administración. Ahora bien, es una estructura de carácter provincial, un servicio externo y experimental y sus miembros están en comisión de servicios. Podemos añadir que esta estructura se mantiene en todo el territorio hasta que con la constitución del Estado de las Autonomías, estos servicios se transfieren. Más adelante retomaremos su evolución.

Ahora es preciso hacer mención al tema de la orientación y de los servicios en el ámbito de la Educación Especial, prevista en el artículo 50 de la Ley General de Educación. Entre la abundante normativa al respecto, destacamos la Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982 (BOE, 15-IX-82) que regula la composición y funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales, de acuerdo con lo establecido en el punto 10.1 de la Ley de 7 de abril de 1982 (BOE, 30-IV-82) sobre la Integración Social de los Minusválidos y el artículo 14 del Real Decreto de 15 de octubre de 1982 (BOE, 22-X-82). La composición legal de los equipos, por provincia, queda establecida en siete miembros: dos asistentes sociales, dos psicólogos,

dos pedagogos y un médico. Sus funciones fundamentales se centran en la prevención social y educativa; la detección y el despistaje; la valoración y orientación; y, finalmente, el seguimiento. En el desarrollo de estas funciones, podemos subrayar las siguientes competencias:

1. *La detección precoz de las deficiencias, anomalías o trastornos.*

2. *La valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades del sujeto de educación especial.*

3. *La elaboración de programas de desarrollo individual en los que se fijen los objetivos, contenidos, metodología y recursos necesarios para la solución de la problemática específica de cada niño.*

4. *El seguimiento del programa de desarrollo individual en colaboración con el profesorado de los centros educativos.*

5. *La acción preventiva en el medio social, familiar y escolar.*

6. *Contribuir a la elaboración del diseño del cuadro de necesidades concretas en el sector de la Educación especial.*

Nos encontramos otra vez, con unos equipos de ámbito provincial, externos a los centros, dirigidos a un sector de la población y superpuestos a los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional. En el capítulo dos, al tratar de la orientación y de los servicios en Andalucía, retomaremos la andadura de estos equipos que coexisten en nuestro territorio y cuyos miembros pertenecen al personal Contratado Laboral al servicio de la Administración.

1.2.2. LA ORIENTACION EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS Y CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA (COU).

Sigamos una secuencia temporal. Establecida la Ley General de Educación, una Orden Ministerial de 30-I-70 (BOE, 19-X-70) dictaba las normas para la implantación, de modo experimental, del Curso de Orientación Universitaria. Por Orden Ministerial de 20 de septiembre de 1971 (BOE, 25-IX-71) se regula con carácter provisional la orientación educativa en el acceso a los centros universitarios. Por fin, en la Orden Ministerial de 31 de julio de 1972 (BOE, 24-VIII-72) se creaba el Servicio de Orientación del Curso de Orientación

Universitaria. Se trata de un documento legal que aborda de modo específico y sistemático, y en todas sus dimensiones, la actividad orientadora. No relatamos las funciones que se le asignaban a dicho servicio, por ser muy numerosas y no están referidas a los equipos externos que es el objeto del presente trabajo. No obstante, las resumiremos como sigue. El servicio debe coordinar la orientación en el centro, explorar objetivamente a los alumnos; celebrar entrevistas con ellos, informar a la comunidad educativa sobre profesiones, colaborar con el profesorado e todo lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de participar en las sesiones de evaluación y de contribuir a la redacción del consejo orientador.

Pues bien, estas funciones nunca se pondrán en marcha, perdiéndose la ocasión más clara de hacer realidad en nuestro ámbito educativo la práctica orientadora.

Finalmente, el Real Decreto 2689/1980 del 21-XI-80 y Orden de 28 de septiembre de 1982 (BOE, 6-X-82) regula una nueva organización y funcionamiento de los Institutos de Psicología Aplicada y Orientación Profesional (el histórico Instituto de Madrid y Delegaciones Provinciales), que pasan a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional. A estos Institutos se les asignan las funciones y tareas de orientación, que manda la Ley General de Educación en los Institutos Nacionales de Bachillerato y Centros Oficiales de Formación Profesional.

Pasarán dos años hasta que aparezca la Orden Ministerial del 10-XI-82 que da vía libre a la estructuración del Servicio de Orientación Educativa Profesional dentro del Patronato de Formación Profesional. Pero ya es tarde para estructurar lo que no tenía estructura ni funciones de orientación educativa. En efecto, en las últimas décadas dichos Institutos se habían dedicado a una tarea muy específica: los exámenes psicotécnicos para la obtención de permiso de conducir; la infraestructura de dichos Institutos es prácticamente nula en los ámbitos provinciales y el Instituto central de Madrid, pese a la proyección internacional que pretende al organizar en 1982 el II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional, está en el ocaso.

Por otro lado, el traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas desarticula las actuaciones de los últimos momentos; de hecho, se empieza a hablar de nuevo de una reforma del sistema educativo en la que las Enseñanzas Medias son punto de especial atención. En definitiva, puede afirmarse que la orientación escolar y profesional de los alumnos de nuestra etapa de Enseñanza Secundaria ha brillado por su ausencia. Este hecho es diametralmente opuesto a lo acaecido en otros países donde este nivel educativo ha sido el de especial atención y ha generado la consolidación de los servicios institucionales de orientación en el marco educativo.

1.2.3. LA ORIENTACION EN LA FORMACION PROFESIONAL.

La Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1975 (BOE, 20-XII-75) aprueba el Reglamento de los Centros de Formación Profesional, en el que expresamente se recoge la existencia del Departamento de Orientación (arts. 69 y 70). Posteriormente, la Orden Ministerial de 28-IX-82 (BOE, 25-X-82) estructura el Servicio de Orientación Educativa y Profesional en el Patronato de Formación Profesional, tal como ya queda expresado.

Respecto a las Universidades Laborales, tras su reconversión en Centros de Enseñanzas Integradas dependientes ya del Ministerio de Educación y Ciencia, sus planteamientos en materia de orientación no sólo no continúan, sino que se han reforzado, en parte, como puede comprobarse por las funciones que se le asignan al Servicio Psicotécnico por Resolución de 17-IX-81 sobre normas de organización docente en los Centros de Enseñanzas Integradas. Estas funciones se articulan en los siguientes ámbitos, que sólo los mencionamos: estudio de la personalidad del alumno, orientación y asesoramiento escolar; orientación profesional, orientación y atención personal y atención a la familia.

Como asegura Rodríguez Espinar (1991) con esta explicitación de funciones y la tarea de reciclaje y formación para el personal de dichos departamentos que acomete la Subdirección General de Centros de Enseñanzas Integradas, se abre la época moderna de la orientación en el sistema educativo español. Pero añadamos que la parcela de alumnos que se ven afectados es escasa, aunque en los otros niveles del sistema educativo la situación ha sido aún más difícil y perentoria.

A estas alturas del desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios, es preciso señalar que España en 1978 hace suya una Constitución democrática, que supone un cambio radical sobre el deber de los poderes públicos con los ciudadanos, ha diseñado un Estado de Autonomías con modelos institucionalizados de orientación y de servicios de apoyo diferenciados, ha ratificado la Carta Social Europea (1980), que garantiza el disfrute sin discriminaciones de derechos como los de la orientación profesional; y ha acabado por incorporarse a la Comunidad Económica Europea (1986) lo que instará a adoptar medidas legislativas también en el campo de la orientación y de los servicios acordes con las que predominan en dicha comunidad.

En consonancia con este nuevo marco jurídico, tanto la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE), de 19-VI-80; (BOE, 27-VI-80), como la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio de 1985 (BOE, 4-VII-85)

recogen de modo explícito las líneas fundamentales de la Ley General de Educación sobre este respecto, pero sin aportar ningún avance significativo sobre lo ya indicado por la legislación posterior a 1970. A partir de ahora, el desarrollo institucional de la orientación y de los servicios ha de seguirse desde una doble vertiente; por un lado, a través de la legislación general que dimana de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que abordaremos en el próximo apartado; y, además, a través del desarrollo legislativo de las Comunidades Autónomas; cosa que haremos en el capítulo siguiente, aunque centrándonos exclusivamente en Andalucía.

Así pues, el desarrollo de la institucionalización de la orientación educativa en este período, nos muestra los siguientes rasgos peculiares.

a. Se parte de la consideración de que la existencia de los Servicios de Orientación Escolar y Profesional es un elemento determinante de eficacia del sistema educativo y de su calidad. Se ofrece un marco general sobre la orientación, con explicitación de definiciones, finalidades y objetivos; se concibe como derecho de los alumnos; se trata de un proceso continuo dirigido a todos los alumnos, realizado por el equipo de profesores y enmarcado en un contexto escolar. Se contemplan los tres niveles o pilares que implementan la orientación. En efecto, se habla del tutor como orientador de aula; se menciona el Departamento de Orientación como estructura que coordina la orientación en el centro y, por último, se contemplan los Servicios de Orientación externos, de carácter local o comarcal. Estos Servicios de Orientación externos se dirigen sólo a la Educación General Básica y a la Educación Especial. En cambio, cuando se habla de Enseñanzas Medias, se menciona el Departamento de Orientación dirigido con un técnico. Digamos que en nuestro estudio sólo aludiremos al Departamento de Orientación y a la Tutoría tangencialmente.

b. El contenido determinante del trabajo de los servicios en todos los niveles del sistema educativo que estudiamos se centra en las tres dimensiones clásicas de la orientación ya citadas, la escolar, la personal y la vocacional; y el procedimiento de intervención es el diagnóstico psicométrico de las aptitudes. Esto sucede tanto en la Educación General Básica, como en las Enseñanzas Medias, Bachillerato y Formación Profesional.

c. Es en 1977 con la creación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional, cuando se introduce el término educación especial como contenido y función de los servicios; aunque, ya lo hemos señalado y lo demostraremos al final del próximo capítulo, la intervención sobre alumnos con problemas es la constante que más consistente y continuadamente define los equipos. Sobre todo en la década de los ochenta, cuando la Educación Especial tomará un papel aún más preponderante; de hecho, y dirigida

exclusivamente a ella, se crea una red que posee más miembros y más tipos de especialistas que los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional que, además, acentuarán su trabajo en la quinta función a ellos atribuida, la atención a la educación especial en detrimento de las demás.

d. Los profesionales que se contemplan en la legislación son: el pedagogo, el médico, el psicólogo, el asistente social, los tutores y el director espiritual. No obstante, en los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional sólo se contemplan el pedagogo y el psicólogo que además deben reunir la condición de maestros funcionarios; y en los Equipos Multiprofesionales se prescribe que, además de las profesiones citadas, se sume la de médico y la de asistente social. Nuestro trabajo se centrará en las figuras del pedagogo y del psicólogo, tal como ya queda dicho, por ser hegemónicas y casi únicas; y, en todo caso, las que más directamente exige el trabajo que se desarrolla en las aulas.

e. Es preciso señalar que la legislación es abundante y que los recursos que se institucionalizan, sólo con carácter experimental, son los referidos a los servicios de apoyo externos en la Educación General Básica y la Educación Especial, quedando los demás niveles educativos contemplados sólo en el plano legislativo.

f. Los Departamentos de Orientación y la Tutoría permanecerán necesitados de una más precisa conceptualización y, sobre todo, de unas medidas de implementación que resumimos en dotar a los centros educativos de Departamento de Orientación, coordinados por pedagogos y/o psicólogos que figurarán en la plantilla ordinaria de los colegios; en desarrollar un programa de formación para profesores sobre la función tutorial. Es preciso también establecer medidas horarias y organizativas que hagan posible el desarrollo de la función tutorial.

g. Durante esta etapa que comentamos, de hecho, los servicios anteriores creados para la Educación Secundaria se diluyen y su actividad se desvanece, pese a la fuerza con que aparecen en la legislación, tal como sucede con los Servicios de Orientación para el Curso de Orientación Universitaria. Sólo en las Universidades Laborales, se atisba una respuesta adecuada que incluye incluso programas de formación para los pedagogos y psicólogos que trabajan en ellas; pero la parcela de población es tan reducida que no cabe más mención por nuestra parte.

h. Añadamos a las consideraciones anteriores, que pese a la variedad de funciones encomendadas, tanto el Servicio de Orientación Escolar y Vocacional como el Equipo Multiprofesional, dirigen sus esfuerzos casi exclusivamente a la clasificación

y distribución de alumnos con fines de educación especial. Son equipos que diagnostican, clasifican y distribuyen. En ningún caso, intervienen. De modo general, tampoco asumen obligaciones de formación y apoyo a los equipos de profesores.

i. El resultado nos muestra un cuadro que podría ser descrito como sigue. Con la institucionalización de los servicios externos de apoyo a los centros, se desencadena en los colegios una ingente demanda centrada en los alumnos con problemas de aprendizaje. A estas peticiones se les responde con una intervención que es parcial por los sujetos y los niveles educativos a los que se dirige; sesgada por el análisis en el que se fundamenta ya que parte de que el alumno es el agente principal de la situación problemática; e incompleta por que sólo se participa en la fase diagnóstica y, en ningún caso, se interviene. Sí subrayamos como positivo, el que el diagnóstico pone de relieve las necesidades y carencias del sistema educativo. Con los recursos existentes, quizás difícilmente se podrían abordar otras cuestiones; en todo caso, este es el panorama que ofrece el trabajo de los pedagogos y psicólogos que trabajan en los servicios de apoyo externos a los centros.

j. Lo señalado nos muestra una práctica que sigue a la demanda y una intervención que se fundamenta en los tests, pues constituyen el instrumento más objetivo que se posee; y en la formación recibida en la Universidad por parte de los profesionales.

k. No obstante, quizás lo más destacable sea la insuficiente conceptualización que preside el trabajo de los profesionales en el contexto escolar; profesionales, que carecen de experiencia profesional y de maestros en la profesión, que habría que reconocerla como "nueva", toda vez que anteriormente el número que existía era casi testimonial. Es posible, que esta deficiencia, sea la causa de la asunción de modelos de intervención periclitados ya en los países vecinos, cuya tradición profesional no se había cortado. Como dice, Coll (1990) el trabajo en los centros por parte de los psicopedagogos se haya en la raíz del avance de la propia ciencia psicopedagógica. Pues bien, la reflexión exterior, ya caminaba por otros derroteros, como más adelante se verá. Aquí, quizás por la ausencia de tradición apuntada, la reflexión no aparece; o al menos no se ha dado a conocer al colectivo de psicopedagogos que trabajan en los equipos y se adoptan los enfoques que habían dejado ya de ser dominantes fuera.

l. Digamos que si el diseño le la Ley General de Educación es discutible, lo que sí es meridiano es que la existencia de servicios de carácter provincial no es la respuesta que el sistema educativo precisa.

ll. El contexto institucional descrito en este período constituye el contexto de nuestra

investigación.

m. Respecto al período anterior a 1970, apreciamos un avance en la normativa legal. Se observa una tentativa por preconfigurar un cuadro sobre orientación y sobre los servicios más preciso y técnico en el plano conceptual y organizativo. Se opera también un avance en la implementación de recursos, con las limitaciones apuntadas, y que se concreta en una doble red de servicios de apoyo externos a los centros. Y, por lo que respecta a las funciones, observamos un énfasis en la Educación Especial desproporcionado; se mantiene el enfoque acerca de la orientación vocacional y profesional; a nivel teórico, la orientación personal cobra importancia y se experimenta un retroceso en la intervención sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general en los centros, al menos como concepto y criterio de actuación. Las técnicas de trabajo, en cambio, permanecen idénticas; de nuevo es la psicotecnia, la relación cara a cara y el enfoque médico, el dominante.

n. Resumiendo y refiriendo este análisis nuevamente al modelo de conceptualización de funciones que preside la propuesta teórica que desarrollaremos en el capítulo cuarto, se podría asegurar que el diseño institucional y la práctica de él derivada de las funciones de los servicios tienen como destinatario el alumno individualmente considerado y esto de modo más acusado que en la etapa anterior; el grupo de clase como tal no se tiene en cuenta y la familia, sí es objeto de atención especialmente en el ámbito de la educación especial, como tendremos ocasión de demostrar. En ningún caso, se consideran los grupos asociativos, ni las instituciones, ya sea escolar o la propia comunidad, al menos como destinatarios directos. La finalidad es claramente terapéutica y clasificatoria de modo más explícito que en la etapa anterior; y el método dominante es el servicio directo y no la consulta, el asesoramiento y el perfeccionamiento. Donde esto sucede, constituye una clara excepción. El trabajo, por otro lado, acentúa el carácter de respuesta a la demanda, desconociéndose la actuación a través de programas.

o. La definición conceptual de la orientación o del trabajo de los servicios se presenta más, nos parece, como algo complementario a la educación, que derivado de la personalización del proyecto educativo y curricular en cada sujeto y de los principios derivados de las ciencias pedagógicas y psicológicas. En consecuencia, las funciones parecen más una relación de actividades que una concreción lógica proveniente de un sistema o marco conceptual en el que cobren sentido. El modelo teórico, por tanto, nos aparece desdibujado, no consideramos que sea el propio de un centro educativo. Si en la etapa anterior el enfoque era más psicotécnico, clasificatorio y clínico-médico, aquí se aprecia un enfoque más centrado en los aspectos personales, queriéndose ver la aportación de la psicopedagogía de corte humanista.

p. Los pedagogos y los psicólogos trabajan y se ocupan en las mismas actividades. Permanece la disfunción por la que profesionales distintos sirven para lo mismo, precisándose, por tanto, definir el profesional adecuado para la tarea derivada de la peculiaridad de la situación; es decir, la idiosincrasia de los centros educativos, que no es otra que el desarrollo curricular; ello parece exigir una formación universitaria única, que supere tal realidad.

q. El diseño institucional, pues, refleja más bien la reflexión de la psicología humanista. La práctica, en cambio, que reproduce el trabajo de los servicios se incardina en el modelo clínico-médico. Práctica, digámoslo, que es más legal o teórica que real.

1.3. LA ORIENTACION EDUCATIVA HOY.

Expongamos finalmente la normativa actual que regula la educación y los documentos que sobre los servicios de apoyo a los centros educativos han visto la luz, como consecuencia de ella, con la pretensión de regular la orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Es nuestra realidad más inmediata. Efectivamente, la nueva situación que desde el punto de vista político vive España, a nivel interno y a nivel exterior, hace necesario un marco general legal que dé respuesta a la nueva situación; muy en síntesis, supone una aproximación a Europa. Pero veamos los antecedentes más inmediatos.

1.3.1. PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA (MEC. 1987).

En 1987 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el Proyecto de Reforma de la Enseñanza con la intención de ofrecer un documento para el debate. El capítulo XVIII está dedicado a la orientación. En él se aprecia un interés por impulsar la reorganización y coordinación de los equipos de orientación. La propuesta asume el carácter continuo del proceso de orientación en la escolaridad obligatoria (18.2.a), persigue la implicación de más personas e instituciones (18.2.b) y hace suya la inclinación a considerar el individuo como elemento activo del proceso de orientación (18.2.d). Mantiene una coherencia entre fines generales de la educación y de la orientación. Valoramos, pues, ello como positivo, así como la toma en consideración de la necesidad de la orientación educativa, ya que constituye una ventana abierta a la esperanza.

El esquema de organización contempla tres pilares básicos: el Profesor-Tutor, el Departamento de Orientación y el Equipo Psicopedagógico de Apoyo. Reproduce, pues, el modelo de organización de nuestro entorno más próximo y que, al menos "a priori", nos

parece pertinente. Pero antes de exponer algunos interrogantes, deseamos ofrecer las funciones atribuidas a cada uno de los tres pilares, en el orden que los recoge el Proyecto.

EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS DE APOYO

Estarán formados por expertos y se estructurarán en sectores escolares. Son, pues, equipos externos y de apoyo a los centros. Las funciones atribuidas de modo general son:

1. *La prevención que se anticipa a la aparición de problemas y circunstancias individuales o colectivas que generan inadaptación y/o fracaso escolar.*

2. *La compensación que proporciona los medios para optimizar el desarrollo de los estudiantes que no alcanzan los objetivos curriculares mínimos.*

3. *El asesoramiento y el apoyo técnico que oferta a maestros y profesores la información técnica y la orientación didáctica que necesitan para desarrollar con éxito la labor.*

Y de modo específico, las funciones son:

1. *En la Educación Infantil, la detección temprana de los problemas de desarrollo y/o de aprendizaje a la valoración diagnóstica de los mismos y a la consiguiente intervención.*

2. *En la Educación Básica, desarrollarán la evaluación psicopedagógica de los estudiantes, especialmente de quienes tienen nccesidades educativas específicas.*

3. *Al término de la Educación Secundaria Básica y Segunda Etapa de la Educación Secundaria, La orientación vocacional y profesional.*

DEPARTAMENTOS DE ORIENTACION DE LOS CENTROS

Tras considerar aconsejable su existencia en todo centro escolar, como garantía de que la orientación escolar forma parte esencial de la actividad educativa, se le asignan las funciones de planificación y coordinación de la acción orientadora y tutorial de los profesores-tutores y de los profesores de apoyo, asegurando además el enlace entre ellos y el Equipo

Psicopedagógico; se ocuparán asimismo de la coordinación entre las adaptaciones curriculares, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la correspondiente orientación de éstos y en particular, promoverán actividades informativas y de asesoramiento de los estudiantes para que cuando éstos se vean obligados a elegir distintas opciones, tengan criterio propio para hacerlo. Asimismo, prestarán particular atención a los escolares que presenten necesidades educativas especiales y demandas de apoyo específico.

ACCION TUTORIAL

En primer lugar, se considera la necesidad de potenciar la figura del Tutor con el fin de que los Departamentos de Orientación sean eficaces; en segundo lugar, se anuncia el desarrollo de programas de orientación y de formación de los mismos, así como el ofrecimiento de instrumentos didácticos útiles para la acción tutorial grupal; y, por último, se le atribuyen las funciones de conocer las aptitudes e intereses de los estudiantes para orientarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje; de contribuir a que existan relaciones fluidas entre la escuela y la familia, así como entre el estudiante y las instituciones escolares, principalmente en lo que respecta a evaluación de aprendizajes. Les corresponde también la correcta identificación de las dificultades que encuentran los estudiantes, ayudarles a superarlas y recabar los oportunos asesoramientos técnicos del departamento de orientación y del equipo psicopedagógico del sector; la coordinación de la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un determinado grupo de estudiantes; y, sobre todo, favorecer un clima de respeto mutuo, de comunicación y de cooperación dentro del aula y del centro escolar, que propicie la adquisición de hábitos básicos de convivencia, de esfuerzo individual y colectivo, de tolerancia y de aprendizaje.

Bien. Expuestas las funciones de los tres elementos en que se basa el sistema de orientación, apostillamos que se parte de los tres niveles de orientación, pero considerados inversamente. En efecto, es precisa una red territorial de equipos de apoyo, pero partiendo de una acción tutorial revitalizada, de unos Departamentos de Orientación en los centros con un esquema de competencias, organizativo y de funcionamiento riguroso y un marco preciso que regule la coordinación de la orientación entre los centros y los equipos de sector. Estimamos que la clave de la educación y, por ende, de la acción orientadora reside en los centros y que todas las infraestructuras ajenas a los mismos no pueden ser ni subsidiarias ni directivas. En el Proyecto los Equipos Psicopedagógicos cobran una relevancia superior a la que se otorga a los Departamentos de Orientación y a la Acción tutorial; y ello se manifiesta en el orden en que se tratan, en la extensión con que se abordan y en la conceptualización que se adopta respecto a cada uno de ellos.

1.3.2. EL LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO (MEC 1989).

En 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia saca a la luz pública el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, cuyo capítulo XV está dedicado a la orientación educativa. Mantiene básicamente el mismo esquema del capítulo XVIII del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987. No obstante, se estructura de otro modo y apunta soluciones a algunos déficits y carencias anteriores. Cambia o altera la denominación de los tres elementos, lo que nos parece significativo e invierte el orden en su exposición; compensa el tratamiento, igualando más hasta la extensión dedicada a cada uno de ellos. Avanza más en aspectos de infraestructura y medidas de implementación posibles. Veamos resumidamente el tratamiento de cada elemento del sistema.

FUNCION TUTORIAL (ANTES "ACCION TUTORIAL")

En la redacción primera se trataba en tercer lugar y se le dedicaban dos apartados; ahora, se hace al principio y se le dedican doce apartados. Se presenta la tutoría ligada a la función docente; de ahí que se la considere función de todo profesor. La Función Tutorial entraña una relación individualizada con el alumno; pretende integrar la experiencia escolar y la extraescolar. El tutor es el nexo de coordinación entre los centros y la familia; supone un proceso de individualización y personalización del proceso de enseñanza/aprendizaje. La figura del tutor queda potenciada, lo que es acertado

DEPARTAMENTO PSICOPEDAGOGICO Y DE ORIENTACION (ANTES "DEPARTAMENTO DE ORIENTACION EN LOS CENTROS")

Recibe un tratamiento más extenso, al pasar de cuatro apartados en el Proyecto para la Reforma de 1987 a los ocho actuales. Constituye en cada centro la garantía de que la orientación forma parte esencial de la actividad educativa. Los Departamentos han de ser los nexos entre los Equipos Docentes y los Equipos Psicopedagógicos de apoyo externos; así como con otros centros e instituciones del entorno. Planificarán y coordinarán la acción tutorial y orientadora de los profesores tutores del centro. Se ocuparán de la coordinación entre las adaptaciones curriculares, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la correspondiente orientación de éstos. Igualmente, se les atribuye la detección y prevención de

problemas de aprendizaje, así como la intervención adecuada para superarlos.

EQUIPOS DE ORIENTACION Y DE APOYO (ANTES "EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS DE APOYO")

Constituyen los Equipos un apoyo técnico externo para determinadas actuaciones especializadas de intervención, que se concretan en las siguientes funciones:

1. *Coordinar la orientación en los centros.*

2. *Apoyar a toda la comunidad escolar.*

3. *Identificar la situación, recursos y necesidades del sector.*

4. *Colaborar en la formación permanente y apoyo directo al profesorado en su ámbito de actuación.*

Por otro lado, se tenderá a configurar una red con los distintos servicios y equipos que racionalice el funcionamiento de los mismos. A todos se les encomienda la atención de los aspectos sociales y familiares que tienen incidencia en el ámbito escolar.

Este es en síntesis el modelo propuesto, que parece acertado como tal modelo. El desarrollo del mismo debiera ser consecuente. Responder adecuadamente a las necesidades del sistema educativo requiere aún, entre otras cosas, definir la orientación y su relación con la educación. Conceptualizar con rigor las funciones de ellas derivadas y concretar la intervención en las mismas del tutor y de los pedagogos y psicólogos de los diversos pilares que se contemplan, pues en la práctica profesional, la confusión de roles entre las titulaciones universitarias que son distintas produce, de hecho, confusión e insatisfacción. Es preciso, además, y urgente elaborar un ambicioso programa de formación porque no existe experiencia previa profesional o es aún muy escasa.

Además, y por lo que respecta a los servicios externos, se debe dar respuesta a aspectos estructurales y de funcionamiento, tales como la ubicación, equipamiento técnico, presupuestos de funcionamiento; características de las zonas o sectores a atender en función de su complejidad y extensión. Se precisa realizar la división de tareas de los especialistas que componen los equipos. Y, sobre todo, es urgente que la institucionalización de la orientación y de los servicios sea efectivamente real: con la presencia de especialistas en los centros y en

las zonas, sectores o distritos; y, consecuentemente, bien establecido el acceso al puesto de trabajo y el régimen administrativo y económico.

Será precisamente en 1990, en el documento "La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica" (MEC. 1990) donde se plasme la respuesta a estas demandas. Veamos los contenidos de la propuesta.

1.3.3. LA ORIENTACION EN LA LEY DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) DE 13 DE SEPTIEMBRE DE 1990.

Pasemos al estudio del documento "La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica" (MEC. 1990) en el que se desarrolla la propuesta funcional y organizativa de la función tutorial, orientadora y de apoyo derivada de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo no universitario. Se presenta como documento de trabajo.

Comienza ofreciendo unos conceptos y funciones sobre orientación educativa e intervención psicopedagógica. Define la tutoría como elemento individualizador e integrador de la educación; la orientación educativa es concebida de igual modo. Se da, pues, un reconocimiento de que la orientación y la tutoría se identifican con la propia educación y se asegura que educar es orientar para la vida. Ello determina que los aprendizajes han de ser funcionales y significativos. Se entiende la orientación como asesoramiento sobre caminos diferentes y sobre las consiguientes opciones. Cabe, en fin, concebir el concepto y la práctica de la orientación psicopedagógica como educación sobre la propia educación.

El documento define, asimismo, el Apoyo Educativo. Se entiende como Apoyo Educativo a los alumnos y consiste en "la entera variedad de estrategias educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa y ordinaria y principal".

La Intervención Psicopedagógica, en cambio, es tratada como un elemento interno de la acción educativa y se concibe como una intervención especializada psicológica sobre el sistema; de modo que es capaz de integrar todas las modalidades de intervención, tales como el apoyo específico a ciertos alumnos y la orientación y la tutoría de todos ellos.

Respecto al modelo organizativo y funcional, recoge los tres niveles: el del aula, que corresponde a todos los profesores; en particular, al tutor; el de la escuela o centro educativo, al que "conviene" dotar de una Unidad o Departamento de Orientación; y el del sistema escolar concretado en un distrito o sector y que ha de contar con un Equipo Interdisciplinar,

que en coordinación con otros programas y servicios dé respuesta adecuada y completa a las necesidades. Así, partiendo del derecho de los alumnos a la orientación, como contenido esencial de su derecho a la educación, y partiendo del grupo docente, se derivan los diferentes niveles de orientación e intervención psicopedagógica.

Ahora bien, todo lo expresado ha de desarrollarse en el marco de la concepción educativa y curricular expresada por los diseños curriculares base (MEC. 1990). O sea, la Tutoría, orientación e intervención psicopedagógica especializada forman parte del currículo, que se considera como una oferta educativa integral y personalizada. Este currículo concibe el aprendizaje escolar como un proceso de construcción activa por parte de los alumnos, se dirige en la escolaridad obligatoria y gratuita a todos con la diversidad correspondiente; la respuesta educativa es el currículo y abarca conocimientos, enseñanza y aprendizaje de procedimientos, actitudes y de valores, en un completo desarrollo y construcción de la personalidad del alumno como una unidad y un todo integrado. Vemos en estas líneas una caracterización de lo que nosotros entendemos por orientación educativa y que más adelante definiremos.

Nos ha parecido oportuno recoger estas notas del documento para reflejar que la orientación y la intervención psicopedagógica son contextualizadas en el currículo, donde adquieren su pleno sentido. Veamos cómo se organizan dentro del sistema escolar la orientación educativa y la intervención psicopedagógica.

OBJETIVOS

1. *Contribuir a la personalización de la educación.*

2. *Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.*

3. *Educar para la vida.*

4. *Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones.*

5. *Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.*

6. *Prevenir las dificultades de aprendizaje.*

7. ***Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos, etapas y centros.***

8. ***Contribuir a la interacción de profesores, alumnos y padres; y de la comunidad educativa con el entorno social.***

9. ***Contribuir a la innovación y calidad de la educación y del apoyo técnico a la oferta educativa.***

Estos objetivos, que constituyen una acertada definición sobre la orientación educativa, exigen como condiciones un profundo conocimiento de los alumnos, una coordinación de las distintas unidades del sistema y de una inspección que garantice el apropiado funcionamiento de los servicios y programas. Además la intervención ha de desarrollarse de acuerdo con criterios tales como que los programas de orientación han de estar integrados en la programación general del centro; se inician con la escolaridad y terminan más allá de haberla abandonado; precisa de colaboración de todos y tiene como referente básico y último el alumno considerado individualmente y en su contexto; el último criterio se refiere a la necesidad de profesionales altamente cualificados.

Pasemos ahora a explicitar el enfoque con que se presenta cada uno de los niveles, la relación entre ellos y, en el caso de los Equipos Interdisciplinares de Sector, reflejaremos las funciones que se les atribuyen.

LA TUTORIA

El tutor se presenta como el eje de articulación de las relaciones educativas en el centro y su figura queda justificada por la necesidad de realizar las adaptaciones curriculares, la opcionalidad, la detección de necesidades de apoyo, la coordinación del proceso evaluador, entre otros. El tutor es la garantía institucional de que las intenciones educativas no se diluyan por el camino. No reproducimos las funciones; con el enfoque expuesto, creemos que es suficiente. Obviamos, de momento, también comentarios, y omitimos el desarrollo de la acción tutorial previsto, así como el perfil del tutor que se diseña. Para los efectos, de nuestro estudio, consideramos suficiente lo expuesto.

LA ORIENTACION EN LOS CENTROS: EL PROFESOR ORIENTADOR Y EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

Tras exponer las variadas fórmulas organizativas y funcionales teóricamente posibles, opta por la creación de Unidades de Orientación en la Educación Primaria y por el Departamento de Orientación en Secundaria; en ningún caso, excluye que los centros aseguren la dimensión orientadora de la educación y la intervención y apoyo educativos que los alumnos necesitan; responsabiliza de ello a todos y cada uno de los profesores, en cuanto docentes, al profesor orientador donde se halle instituido y al propio centro como institución. Al centro se le atribuyen las funciones orientadoras de carácter general siguientes:

EL CENTRO EDUCATIVO. FUNCIONES.

1. *Diseñar el Proyecto educativo y curricular, y responsabilizarse de su realización y cumplimiento.*

2. *Favorecer todos aquellos elementos que contribuyen a personalizar el desarrollo del currículo, adaptándolo a las necesidades concretas de los alumnos.*

3. *Asegurar que la enseñanza cumpla con los objetivos y preparación para la vida, en particular, para la vida activa en un futuro rol profesional y social.*

4. *Garantizar guía y tutoría personalizada a todos los alumnos y refuerzo psicopedagógico a aquellos alumnos que lo necesiten.*

5. *Promover la formación permanente, curricular, didáctica y metodológica del profesorado, que le permita responder a los requerimientos de la función orientadora y de la intervención educativa personalizada.*

6. *Fomentar la colaboración y coordinación de los distintos integrantes del equipo docente y de la comunidad educativa, favoreciendo también la relación de la escuela con los padres y con el entorno social.*

7. *Proporcionar, sobre todo en los cursos finales de cada etapa de Secundaria, información y orientación acerca de los distintos itinerarios educativos y profesionales.*

8. *Asegurar la continuidad del proceso educativo y la adaptación a las situaciones nuevas en las transiciones de un ciclo a otro, así como de un centro a otro, de una etapa a otra y del sistema educativo a la vida activa.*

9. *Evaluar todos los procesos implicados en las funciones, actuaciones y responsabilidades anteriormente mencionadas.*

Hemos de señalar que participamos de la definición de orientación educativa implícita en estas funciones.

UNIDAD DE ORIENTACION Y/O DEPARTAMENTO DE ORIENTACION FUNCIONES

La Unidad de Orientación y/o Departamento de Orientación se le describen como sigue. En ningún caso se trata de un gabinete de psicología clínica o un gabinete de administración de tests; antes, al contrario, tiene como objetivo dinamizar las estructuras del centro para que personalicen en todos y cada uno de los alumnos el proyecto educativo. Proyecto u oferta educativa que sea innovadora en lo didáctico, personalizadora en la adaptación a las peculiaridades de los alumnos e integradora de los objetivos de desarrollo personal, académico y social que permita a los educandos conseguir un equilibrio afectivo, una preparación para la vida de trabajo y una buena adaptación social. Vemos de nuevo un marco conceptual semejante al nuestro. No reproducimos la enumeración de las funciones, pues son numerosísimas y no añaden nada especial a los efectos de nuestro trabajo. Sólo recogemos las funciones que le asigna, respecto a otras instituciones, pues una de ellas será precisamente el Equipo Interdisciplinar de Sector. Así dice.

Se le asigna la responsabilidad en la coordinación con el entorno social y con las instituciones que allí se dan: otros centros del mismo y otros niveles educativos, se destacan la coordinación con el Equipo interdisciplinar del sector, el centro de profesores, instituciones de servicios sociales, de sanidad y de empleo entre otros. Por fin, se añade que las líneas y prioridades se prefijarán en los objetivos del Proyecto educativo del centro y se plasmarán en el proyecto de programa de orientación elaborado por el propio centro. Aconseja que sea un psicólogo o pedagogo con buen conocimiento del sistema educativo, el encargado de desarrollarlo y que, en el propio programa figuren los criterios de evaluación del mismo.

EQUIPOS INTERDISCIPLINARES DE SECTOR. FUNCIONES

Se conciben como interdisciplinares, con un poderoso componente psicopedagógico y se justifican por la necesidad que una escuela renovada tiene de apoyo técnico de equipos altamente especializados; esa escuela renovada la configura el subsistema de orientación y

apoyo educativo y la intervención psicopedagógica realizada en los centros. Estos Equipos coordinarán en el sector la orientación y, a su vez, se coordinarán con la Inspección Educativa y el Centro de Profesores. Han de prestar apoyo didáctico, psicológico, sociológico y organizativo desde un criterio de prevención que se anticipe a la aparición de problemas. Se aboga por una composición extensa de profesionales en los equipos: psicólogos, logopedas, pedagogos, trabajadores sociales, y otros.

FUNCIONES EN EL AMBITO SECTORIAL.

1. *Identificar los recursos existentes en la zona y contribuir a su aprovechamiento óptimo.*

2. *Favorecer la inserción de los centros en su entorno social y cultural.*

3. *Colaborar con los Centros de profesores y otras instituciones formativas en la formación permanente y en el asesoramiento de los profesores; sobre todo, en las adaptaciones curriculares, la función tutorial, la evaluación y la promoción de alumnos.*

4. *Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica individual de los alumnos y proponer las oportunas modalidades de escolarización.*

5. *Colaborar con la Administración educativa en el análisis, investigación y evaluación del sistema educativo dentro del sector que les ha sido asignado.*

6. *Impulsar la colaboración e intercambio de experiencias entre centros, así como asegurar la coordinación funcional de las Unidades o Departamentos de orientación de los centros del sector.*

7. *Elaborar, adaptar, distribuir y/o divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos o de apoyo de utilidad para los profesores.*

8. *Participar en acciones educativas de diseño e implementación de diferentes proyectos o programas, como son los de integración de alumnos, innovación y experimentación educativa, difusión y debate curricular, igualdad de oportunidades de los alumnos, etc.*

9. *Cooperar en campañas de prevención de drogodependencias y de la inadaptación social.*

10. *Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres y familiares de alumnos con vistas a incrementar su participación activa en la vida del centro.*

FUNCIONES DE APOYO A LA INSTITUCION ESCOLAR

1. *Asesorar y apoyar técnicamente a los centros educativos, a los equipos docentes, en la elaboración e implantación tanto del proyecto educativo y curricular, como de programas específicos de innovación educativa, como son el de integración, de orientación, de nuevas tecnologías, de formación permanente del profesorado, de educación compensadora y cualesquiera otros que puedan establecerse.*

2. *Asesorar y apoyar técnicamente al centro y a su equipo docente para la adecuada puesta en práctica de los cambios organizativos y metodológicos que reclama una escuela renovada.*

3. *Asesorarles y apoyarles en el diseño de los métodos y procesos de evaluación, tanto de alumnos, cuanto de los procesos de enseñanza.*

4. *Cooperar con ellos en orden a la mejor coordinación entre grupos de profesores de distinto nivel, ciclo, seminarios y departamentos, así como a la coordinación entre el centro y las familias de los alumnos.*

5. *Asistir técnicamente a los profesores-tutores en relación con el desempeño de su función tutorial.*

6. *Asesorarles en la prevención de los distintos tipos de trastorno, inadaptación o problema que pueda dificultar el aprendizaje o el desarrollo personal de los alumnos.*

7. *Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la planificación de las actividades docentes en distintos aspectos como organización de las aulas y agrupamiento de alumnos, diseño y realización de la recuperación y refuerzo pedagógico, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio y de trabajo, integración social de los alumnos en el grupo, equilibrio afectivo y emocional de*

éstos, desarrollo en los alumnos de las capacidades y de los procesos de aprender a aprender.

8. *Facilitar a los profesores elementos de soporte para su actividad docente: materiales, técnicas e instrumentos didácticos, principalmente por lo que toca a actividades de refuerzo o recuperación.*

FUNCIONES EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

Transcribimos, por su interés, de modo resumido, cómo se concreta en los distintos niveles educativos, algunas líneas de actuación.

EDUCACION INFANTIL

1. *Favorecer el desarrollo general.*

2. *Prevenir la aparición de dificultades en los aprendizajes básicos y derivar a otros profesionales (médicos, fisioterapeutas y psicoterapeutas) los problemas que no son de naturaleza educativa.*

3. *Realizar la evaluación psicopedagógica de los niños que presentan necesidades educativas especiales.*

EDUCACION PRIMARIA

1. *Detectar las dificultades de aprendizaje y colaborar en la elaboración de programas de recuperación y refuerzo para su aplicación en el aula.*

2. *Revisar las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos evaluados en algún momento anterior.*

3. *Colaborar en la fijación de criterios de promoción académica para todos los alumnos.*

4. *Asistir a los profesores en el desarrollo de programas de iniciación de los alumnos*

en técnicas de autoaprendizaje y de trabajo intelectual.

EDUCACION SECUNDARIA

1. *Colaborar con los profesores en el establecimiento en los alumnos de capacidades instrumentales propias de este momento evolutivo.*

2. *Asistir a los alumnos en las distintas transiciones : de un centro a otro; de una etapa a otra; de la institución educativa a la vida activa.*

Bien. Se configuran además equipos de carácter más especializado. Son los Equipos de Atención Temprana, que atienden a una etapa educativa; y los Equipos Especializados en determinados tipos de deficiencia sensorial o motriz; son los equipos de atención educativa a sordos, ciegos, deficientes motóricos y a alumnos con alteraciones del desarrollo. Es fácil deducir de su propia denominación los contenidos de su actividad.

Digamos que se implementan en el citado documento medidas para su desarrollo, que se propone hacer efectivo el reconocimiento de la función orientadora y de intervención psicopedagógica en el organigrama en los centros. Así, por ejemplo, se insta a crear la especialidad de Psicopedagogía (Psicología y Pedagogía) dentro del Cuerpo de Profesores en la Educación Secundaria y termina ofreciendo un programa de formación permanente para los componentes de los Equipos Interdisciplinares, para los Orientadores de los Centros de Enseñanzas Medias y de Educación Primaria y para los Tutores. Programa, cuyos contenidos no vamos a transcribir, pero sí resumir.

Los tópicos de formación para los equipos se refieren a la intervención en el contexto escolar: el currículo, evaluación, investigación; y el socio-familiar. Para los orientadores de centro, se prevé actualizarlos en los ámbitos de la pedagogía y en psicología; en aspectos curriculares, evaluación, apoyo, tutoría, asesoramiento a la comunidad en general y en orientación vocacional y profesional. Y para los tutores, se prevé actualizarlos en psicología evolutiva y del aprendizaje, en el desarrollo curricular y en teoría y práctica en dinámica de grupos y entrevista.

Este es el contenido del documento del Ministerio de Educación y Ciencia sobre La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica. Para los efectos de muestro estudio consideramos suficiente con lo expuesto.

1.3.4. DESARROLLO POSTERIOR A LA LEY DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Como corolario a la descripción de la situación de la institucionalización de la orientación educativa y de los servicios, digamos que los recursos humanos destinados a implementar la orientación educativa en los centros está aumentando en los últimos años. Así lo demuestra, por ejemplo, la Orden Ministerial de 4 de junio de 1987 (BOE, de 6 de junio) contiene las convocatorias de Proyectos de Orientación Educativa para Centros Públicos de Enseñanzas Medias; convocatorias que se siguen sucediendo. Igualmente, la Orden de 25 de febrero de 1988 (BOE, de 3 de marzo) que contiene la primera convocatoria sobre "Proyectos Experimentales de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica" para el curso 1987/88, prorrogándose un año después para el curso 1988/89. Siendo importante estas dos úitimas disposiciones, consideramos que la Orden de 28 de mayo de 1989 por la que se convocan para el curso 1989/90 con carácter experimental proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de educación general básica es más ambiciosa aún.

Este proceso de implementación de recursos parece continuar. Se pretende un plan de actuación que permita asegurar que en los próximos años todos los centros educativos desarrollen con garantías actividades orientadoras. Los proyectos se refieren a Centros de Educación General Básica que desarrollen programas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales o acogidos a la experimentación de los planes de reforma o bien que reúnan características sociales o educativas que demanden con más urgencia su existencia. Se explicita que el proyecto deberá estar a cargo de un psicólogo o pedagogo, que sea profesor numerario con destino en el centro y que se dedicará a tareas de refuerzo pedagógico durante seis horas y el resto a tareas orientadoras, siendo sustituido por un profesor; se hace la previsión de ampliarlo a un número mayor de centros. Igualmente sucede en las Enseñanzas Medias como prevé la Orden de 28 de marzo de 1989 (BOE, de 7 de abril) que prorroga los proyectos aprobados previamente y establece una nueva convocatoria que amplia a un número mayor de centros.

En todo caso, la medida más estructural e importante la leemos en el Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesor de Enseñanza Secundaria. En él figura la especialidad de "Psicología y Pedagogía" como uno de las 18 especialidades de dicho Cuerpo, estipulándose (art. 6°, punto 3) que "Los profesores de la especialidad de "Psicología y Pedagogía", del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, desempeñarán prioritariamente funciones de orientación educativa de los alumnos, derivadas de los diferentes currículos, y de apoyo al profesorado, en los términos

que determinen las distintas Administraciones educativas y sin perjuicio de las funciones docentes, que puedan ser atribuidas a dicha especialidad ...".

Además, se fijan los requisitos de titulación, en relación con las especialidades respectivas, que han de reunir los profesores funcionarios de los cuerpos docentes para optar a las plazas de la nueva especialidad de "Psicología y Pedagogía" a través de los concursos ordinarios y que desde esta fecha anualmente han venido convocándose. Como puede comprobarse, el Real Decreto concreta en lo esencial el anuncio realizado por el Ministerio de educación y ciencia en el documento sobre "La Orientación y la Intervención Psicopedagógica" dado a conocer en 1990. Nos ahorramos de momento más comentarios. Sólo deseamos añadir que en la mayoría de las Comunidades Autónomas, se está procediendo a la adscripción definitiva de los miembros de los Equipos de Sector.

Llegado este momento, es pertinente que resumamos y valoremos lo que la legislación y las medidas últimas significan; ello nos situará en el momento actual.

a. En primer lugar, la nueva normativa es la plasmación del deseo de homogenizar el sistema educativo y la orientación educativa a los países de la Comunidad Económica Europea.

b. La orientación se concibe como un derecho del alumno, el cual pasa a ser un elemento activo dentro del proceso. Se definen los conceptos de tutoría, orientación, apoyo educativo e intervención psicopedagógica. Todos estos aspectos los asume e integra el currículo, que es la oferta educativa integral y personalizada. En estas definiciones quedan recogidas las notas diferenciadoras de la orientación en un contexto escolar. Dicho de otro modo, se concibe la orientación y la intervención psicopedagógica como subsistemas de la educación siendo iguales a ella por sus objetivos, finalidades y también por sus métodos. En numerosas ocasiones simplemente se identifican los conceptos.

c. Se parte de los tres pilares básicos, anunciados en el período anterior y ahora mejor concebidos y estructurados. Así, la tutoría se presenta ligada a la docencia; es la docencia considerada como personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la educación; así se integra y supera la dicotomía instrucción y educación.

El Departamento de Orientación coordina el trabajo orientador a través de la elaboración y adaptación del currículo, de la orientación vocacional y profesional, así como de la atención a las necesidades de todos los alumnos, también los de educación especial; es un órgano técnico de asesoramiento sobre temas de orientación y sobre el proceso de

enseñanza y aprendizaje; es nexo entre los equipos docentes y los equipos psicopedagógicos. Se rechaza explícitamente concebirlos como gabinetes de psicología clínica o de administración de tests para considerarlos como agentes de cambio y de innovación en el centro educativo que personalicen en cada alumno el proyecto educativo.

De los equipos externos se subraya la alta especialización, su interdisciplinariedad, ha de configurarse uno en cada sector educativo, se entienden como una exigencia ineludible de una escuela renovada. Es preciso en este momento destacar que se da una coherencia respecto a las funciones explicitadas y asignadas a cada uno de los tres pilares mencionados y que se resumirían en la personalización en cada crío del desarrollo curricular; el trabajo, además, se plantea desde la colaboración y desde la complementariedad.

d. Respecto a la denominación, es necesario exponer la evolución que han experimentado cada uno de los tres pilares, pues nos pondrá a las claras las dudas y los vaivenes que de orden conceptual se han registrado a lo largo de la historia. La Tutoría, que aparece en el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, se la refiere como Acción Tutorial en 1987, como Función Tutorial en 1989 y, finalmente, como Tutoría en el documento de 1990.

El Departamento de Orientación de los centros, que empieza denominándose Servicio de Psicología y Orientación Profesional en 1967 en los Centros de Enseñanza Primaria, Servicio de Orientación Psicotécnica en la Enseñanza Secundaria, en Bachillerato y Servicios de Orientación Escolar inmediatamente después; Gabinetes de Psicología y Psicotecnia en las Universidades Laborales y luego Servicio Psicotécnico; en el período de 1970 a 1987, se habla siempre de Departamento de Orientación y, ahora, en 1987, Departamento de Orientación; en 1989, Departamento Psicopedagógico y de Orientación y, finalmente (1990) se habla del Profesor Orientador o Unidad de Orientación en la Enseñanza Primaria y de Departamento de Orientación en la
Secundaria.

La denominación de los equipos externos evoluciona desde su inicio como sigue. Laboratorios de Psicología Experimental (1902), Institutos de Psicotecnia (1915), Institutos de Orientación Profesional después; Institutos Nacionales de Psicología (1933), Servicios de Psicología Aplicada y Psicotécnica (1963), Servicios de Psicología y Orientación Profesional (1967), Sección de Orientación y Selección Profesional (1927), Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (1977), Equipos Multiprofesionales (1982), Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (1987), Equipos de Orientación y Apoyo (1989) y, finalmente, Equipos Interdisciplinares de Sector.

Pues nos pondrá a las claras las dudas y los vaivenes que de orden conceptual se han registrado a lo largo de la historia.

e. Los niveles de enseñanza a los que se dirige la atención de los equipos son todos los contemplados en la Ley de Educación; o sea, los niveles no universitarios en sus diferentes niveles y modalidades. De este modo, se unifica la red de los servicios y el ámbito de actuación que ahora es el mismo para todos.

f. Respecto de las funciones, subrayamos su vinculación al currículo y a su desarrollo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Tutoría ligada básicamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, personaliza en cada alumno el currículo y coordina la intervención de todos los profesionales que inciden en su grupo en orden a la personalización del currículo.

El Departamento de Orientación coordina el trabajo orientador, que es perfeccionar y adaptar el currículo, velar por los aprendizajes de todos los alumnos, también los de educación especial, y la orientación profesional y vocacional. Ambas dimensiones, las más clásicas del trabajo de los equipos; o sea, la educación especial y la orientación vocacional, se presentan como derivadas del proyecto educativo curricular de centro, donde cobran todo su sentido; no en vano, estamos en un centro educativo. O sea, es una estructura al servicio de la personalización del currículo y se concibe en este sentido como un órgano técnico de asesoramiento para orientar y para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recordamos que se rechaza concebirlos como gabinetes de psicología clínica.

Por último a los Servicios de Apoyo Externo compete la prevención, la compensación y asesoramiento en psicopedagogía y orientación como ya se ha definido. En este contexto, caben los alumnos con necesidades educativas especiales y la orientación profesional y vocacional también de todos los alumnos. Asesoramiento que significa colaborar en la formación permanente de los profesores en los aspectos didácticos, psicológicos y sociológicos; se recoge el entorno educativo como objeto de estudio e intervención; el enfoque reclama a los servicios actuar a través de programas y con una finalidad investigadora e innovadora. En resumen, los Servicios de Apoyo Externos a los centros son un elemento de prevención, desarrollo y de intervención sobre el sistema educativo y sus contextos. Nosotros aceptamos como positivo el enfoque; las líneas básicas nos parecen pertinentes, aunque es precisa, obviamente, una elaboración conceptual más detallada.

g. Por tanto, y abundando en las funciones de los equipos, aparece por primera vez, la prevención, sobre todo entendida como prevención secundaria y también como prevención primaria, siguiendo la terminología de Caplan (1964). Además, se incluye, la compensación

y el asesoramiento a profesores. Sigue la Educación Especial y la Orientación Vocacional, aunque ésta situada en la enseñanza secundaria. Además, se acumulan las funciones de identificación de recursos, de las relaciones familia y escuela; de investigación y evaluación del sistema educativo, de formación de profesores, de elaboración de materiales, de innovación educativa, y de desarrollo. Estas funciones, repetimos, encuentran su fundamento en el concepto de educación.

h. El texto conceptualiza la educación especial dentro de un continuo que abarca tanto a los sujetos con minusvalías, como a los superdotados y se entienden desde el concepto de integración que respeta y fomenta las diferencias y de la solidaridad. La orientación personal se sitúa como derivada de los fines de la educación, que se resumen en el fomento del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en la personalización del currículo y en un desarrollo del mismo caracterizado por un clima humano interactivo fundado en la aceptación y en las expectativas positivas. La orientación vocacional se incardina y desarrolla fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Cobra protagonismo total, la intervención en el diseño, aplicación y mejora del currículo, que constituye el verdadero plan de intervención total sobre el sistema educativo.

i. Las técnicas de trabajo ofrecen en consecuencia con las funciones anteriores, una perspectiva completamente nueva. Se insta al asesoramiento, a la formación de todos los destinatarios, a la investigación y a la innovación educativa; además de "censurar" la concepción de gabinetes clínico-psicológicos, administradores de tests.

j. Se asumen como destinatarios al alumno individual y los grupos, tanto primarios como secundarios y se incorpora un enfoque sistémico y ecológico al considerar la institución educativa y la comunidad como objeto directo de la intervención.

k. En otro sentido, el número de profesionales ha experimentado un incremento muy acusado, que unido a las oposiciones convocadas los últimos años para la Educación Secundaria, preconizan un desarrollo seguramente fructífero. Las últimas medidas, en efecto, apuntan a la consolidación administrativa de los orientadores de los servicios de sector y de los coordinadores de los Departamentos de Orientación en la Educación Secundaria. Lo mismo debiera contemplarse respecto a los Centros de Educación Infantil y Primaria; no encontramos argumentos para que ello no suceda así; es más la propuesta que nosotros ofrecemos más adelante estima más perentoria su existencia en los niveles educativos primeros. Igualmente, las medidas horarias tomadas robustecen la tutoría, que queda como función de todo profesor. Los programas diferenciados de formación, por último, diseñados y dirigidos a los pedagogos y psicólogos de los departamentos y equipos, como también a los profesores-tutores, nos

parecen pertinentes. Desconocemos cuál es en este momento la realidad del desarrollo de dichos programas de formación.

l. Respecto a la especialidad de los miembros de los equipos, se reclama una nueva licenciatura en psicopedagogía. Se opta por una especialidad universitaria que dé cumplida respuesta a la experiencia que muestra a pedagogos y psicólogos haciendo lo mismo. Así se espera superar las disfunciones denunciadas y que se concretan en que pedagogos y psicólogos hacen lo mismo, siendo la formación distinta. Por otro lado, los pedagogos carecen de formación psicológica y los psicólogos carecen de formación pedagógica. De este modo, con esta formación fragmentada resulta complejo, si no imposible, abordar de modo global la tarea a desarrollar.

ll. Respecto a los períodos anteriores, se observa un avance en la normativa legal que contiene una conceptualización de la orientación educativa más elaborada, centrada en la educación, en el desarrollo curricular y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Podríamos considerar como acertado el diseño organizativo que se presenta. Las funciones adquieren su sentido en los conceptos de educación y orientación. Se derivan de la tarea de los centros educativos que, en síntesis, es el desarrollo curricular en cada alumno y en el grupo de alumnos.

m. Por tanto, resumiendo y refiriendo nuestro análisis de nuevo al modelo de conceptualización de funciones que preside la propuesta que desarrollaremos, se podría asegurar que se produce una aproximación casi total. El diseño institucional que se presenta contempla todos los objetivos significativos propios de la orientación educativa entendida como educación y, por ende, las funciones de los servicios. Las finalidades destacadas son la prevención y el desarrollo; secundariamente, la terapia. Respecto a la tercera dimensión de nuestro modelo criterio, se destaca el asesoramiento y consulta y la formación y la elaboración de recursos. Pasa a un segundo plano, de modo global en el enfoque, el servicio directo; y la utilización de los medios tecnológicos, casi no se explicita.

n. Vemos una conceptualización de la orientación entendida como educación, enfoque reconocido por la comunidad científica, como explicaremos en próximos capítulos; en consecuencia, las funciones adquieren un sentido de globalidad, que se lo presta el desarrollo curricular, como oferta educativa práctica. Se trata, pues, de un enfoque distinto del modelo clínico-médico de períodos anteriores que se presenta periclitado, no propio de los centros educativos y que interviene a través de programas. Denominamos modelo psicopedagógico y, en su momento, lo explicaremos con detalle.

El capítulo nos ha mostrado el desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros en España. Con la intención de hacer más clarificadora la exposición, cabría sintetizar así lo dicho.

En el primer período, hasta 1970, las funciones se centran en exámenes médico-antropométricos y estudios psicotécnicos, al objeto de clasificar a los alumnos en la Enseñanza Primaria y de orientar vocacionalmente a los alumnos de la Enseñanza Secundaria. Durante el segundo período contemplado, los pedagogos y los psicólogos de los equipos focalizan su trabajo en la Educación General Básica y la Educación Especial y disminuye o languidece su presencia en las Enseñanzas Medias. Sólo algunos centros disponen de un pedagogo o psicólogo con destino exclusivo en ellos; es el caso de las Universidades Laborales. Las funciones recogen la orientación escolar, personal y la vocacional. La última etapa integra los servicios externos en una sola red que ha de atender todos los niveles educativos no universitarios. Además, se prevé que cada centro educativo cuente con un pedagogo y/o psicólogo; habiéndose empezado a hacer realidad claramente dicho propósito en las Enseñanzas Medias. Las funciones son derivadas de la función social de la educación y del trabajo que tiene lugar en las aulas, que consiste en concretar el proyecto curricular en cada alumno.

El desarrollo general operado en el trabajo de los servicios externos a los centros en el marco reglado del sistema educativo y en las funciones que les han sido atribuidas, cabe resumirlo, analizando algún servicio muy representativo en cada uno de los tres períodos; como son: El Instituto Nacional de Orientación Profesional (INOP, 1935), el Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV, 1977) y los Equipos Interdisciplinares de Sector (EIS, 1990). La Tabla que sigue sintetiza el desarrollo de dichas funciones.

TABLA 1.1: Evolución de las funciones en el diseño institucional

FUNCION	*INOP 1935*	*SOEV 1977*	*EIS 1990*
Educación especial.	X	X	X
Orientación vocacional.	X	X	
Orientación escolar.		X	
Orientación personal.		X	
Asesorar a profesores en orientación y tutoría.		X	
Investigar dificultades en lectoescritura, intereses profesionales y observación sistemática.		X	
Identificar los recursos de la zona.			X
Favorecer la inserción de los centros en su entorno social y cultural.			X
Colaborar en la formación permanente del profesorado.			X
Colaborar con la Administración en la investigación y evaluación del sistema educativo.			X
Impulsar intercambio de centros y coordinar Departamentos de Orientación.			X
Elaborar y adaptar materiales de utilidad para los profesores.			X
Participar en proyectos de innovación y de experimentación educativa.			X
Prevención social de drogodependencias y de inadaptación social.			x
Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres y familiares.		X	X

El cuadro nos merece las siguientes consideraciones, sintetizadas al máximo.

1. Se da un aumento de las funciones. De la educación especial y la orientación vocacional, se pasa a la orientación escolar y personal; se asume el asesoramiento al profesorado en los mismos temas y, además, se acomete la investigación de determinadas dificultades escolares. En la última etapa, la relación de funciones se hace muy prolija, lo que no entendemos; se debería -haber recogida pocas funciones y de ellas deducir las subfunciones a que hubiese lugar; así se hubiera ganado en claridad. Las funciones, pues, analizadas desde el modelo de Morrill, Oetting y Hurst, ofrecen el siguiente panorama. La terapia y el ajuste caracterizarían la primera etapa. En la segunda tímidamente se habla de prevención y de orientación personal. Es en la tercera cuando el desarrollo cobra el protagonismo, además de la prevención y la intervención social.

2. Los destinatarios también se amplían. Así se inicia el trabajo sólo con alumnos

individuales en el primer período. Posteriormente, son también destinatarios los profesores y padres para aspectos muy concretos; finalmente, el trabajo se dirigirá a todos los factores o subsistemas que inciden directa o indirectamente en la educación, en las tareas que acaecen en las aulas e incluso sobre el propio medio social.

3. El método de intervención también se diversifica. Pasa de la atención directa a través del diagnóstico, al asesoramiento y posteriormente a la formación y al uso de recursos. Hemos de decir que la utilización de medios tecnológicos: de comunicación, ordenadores, etc. sigue aún sin estar presente, al menos en el diseño.

4. Se pasa de intervenir desde fuera de los centros para solucionar problemas a centrarse en la función de la educación que consiste en enseñar el currículo entendido como el instrumento que facilita el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos.

5. Por tanto, cabe reconocer un enfoque clínico-médico en la primera etapa, que se dirige a un sector de la población escolar, con fines de ajuste y que interviene mediante la relación directa, a través de los tests. En la segunda etapa, se da un enfoque que denominamos de transición que se dirige a todos los alumnos; introduce el asesoramiento y la formación; se aproxima parcialmente al estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y se presenta la orientación como complementaria a la educación. Cabe hablar, finalmente, de un enfoque psicopedagógico en la tercera y última etapa, centrado en la función social de la educación y ocupado en lo que sucede en las aulas; derivando de ello, o sea, del proyecto educativo y curricular, de modo lógico, tanto el concepto de orientación entendida como educación así como las funciones que le son propias.

6. Todo lo anterior, no es óbice para señalar que las funciones adolecen de la falta de un modelo que las sistematice y orden. Es clara, la derivación de las funciones de la función social de la escuela y del trabajo de lo que acaece en las aulas; estos principios las presiden; pero al concretarlas se pierde claridad, por falta de lógica. Lógica que explique la derivación de cada función y subfunción y matiz. El capítulo tres ofrecerá respuesta a este problema y el cuarto reflejará la nuestra, mediante el modelo criterio que propone este estudio y a cuyo constraste se someterá la realidad del trabajo de los equipos y la reflexión de los profesionales de los mismos.

7. Por tanto, digamos para concluir que el desarrollo de las funciones ha sido de acumulación y también de concepción de dichas funciones. No es lo mismo el concepto de terapia y de orientación vocacional en la primera etapa que en la

actualidad. Por otro lado, el orden en la aparición de estos modelos institucionales encuentra su correlato en la reflexión teórica, como tendremos ocasión de demostrar en el capítulo tercero. Si acaso, constatamos un doble desfase en el tiempo. Cuando la reflexión de los expertos se haya en el modelo psicopedagógico, el diseño institucional es el que hemos llamado de transición y seguramente la implementación del diseño institucional se haya próximo al modelo clínico-médico, aún más anterior. De modo que cabría estimar como procedente la opción institucional, pues se asienta sobre los modelos elaborados por la propia ciencia. Sospechamos que es en la práctica en la que se observa más las disfunciones, pues se tratan las funciones con evidente retraso y con una concepción superada.

Bien. Así damos por finalizado este estudio sobre el desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros en el marco del sistema educativo reglado. Es, por tanto, el momento de contextualizar nuestro trabajo, que tiene en este capítulo su mejor antecedente.

CAPITULO

II

DESARROLLO DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS EN ANDALUCIA.

II

DESARROLLO DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS EN ANDALUCIA

Este capítulo pretende explicitar con detalle el contexto en el que tiene lugar nuestro trabajo. Para ello presentaremos la normativa legal producida, así como los acontecimientos significativos de índole profesional y científicos acaecidos. Ambos aspectos constituyen el referente de la situación que deseamos estudiar: la descripción de la práctica de los servicios y la reflexión de los profesionales que en ellos trabajan.

2.1. LA INSTITUCIONALIZACION DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO ANTERIOR A LA PROMULGACION DEL ESTATUTO DE AUTONOMIA (1982).

Hasta esta fecha, la orientación en Andalucía apenas ofrece características o notas especialmente diferenciadoras, con respecto a lo presentado en el capítulo anterior. Reproduce la situación que se da en el conjunto del territorio nacional.

Recordemos la labor que durante los años veinte del presente siglo Rodolfo Tamarín desarrollaba en Málaga. Allí dirigió un Laboratorio de Psicología Escolar, en la Normal y realizó una importante labor de difusión, a través de la publicación de libros, etc. Pero, no existe en Andalucía una tradición específica y diferencial en el ámbito de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros. Empieza a aparecer una inquietud de cierta importancia, a partir de finales de los años setenta. La legislación que de modo específico se elabora en Andalucía se inicia, de hecho, con la publicación del Decreto de 23 de noviembre de 1983 (BOJA, de 3 de diciembre), una vez que se inicia el desarrollo del Estatuto de Autonomía que confiere competencias plenas en materia de educación a la Comunidad.

Hasta esa fecha, como en el resto de España, la institucionalización de la orientación y de los servicios es en síntesis la que sigue en cada una de las provincias.

2.1.1. SERVICIOS EXISTENTES.

1. Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional. Cada servicio se compone de cinco profesionales por provincia, con los ámbitos y funciones que ya se conocen.

2. Equipos Multiprofesionales. Tal como ya hemos explicado, cada equipo tiene unos ocho miembros por provincia y se dedican específicamente al nivel de la Educación Especial a la que en su momento dedicaremos unos comentarios.

3. Institutos de Orientación Educativa y Profesional. No desarrollaban actividad orientadora alguna en centros educativos; si acaso, y de modo aislado y excepcional, en alguna provincia. En todo caso, el número de profesionales en la región trabajando en centros educativos es posible que no sobrepasara los dos o tres; o sea, se está hablando de servicios fantasmas e irreales.

4. Servicio Técnico de Orientación Familiar.

Se crea por Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta de la Asociación Provincial "Amigos de una Escuela mejor", de Granada, el 26 de julio de 1975. Se compone de dos profesionales; está concebido como servicio de asesoramiento a padres y su principal actividad se centra en el fomento de las Asociaciones de Padres de Alumnos, en el desarrollo de charlas formativas dirigidas a la comunidad educativa, especialmente los padres; y, asimismo, programa cursos de formación de orientadores familiares dirigidos a profesores. Muchas de estas asociaciones de padres contratarán a psicólogos y/o pedagogos para que ejerzan tareas de orientación en los centros. Digamos que este Servicio Técnico de Orientación Familiar, nacido en Granada, pasa por unos momentos de revitalización en el año 1982. Lo demuestra la Orden Ministerial de 28 de abril de 1982 (BOE, de 4-V-1982) por la que se crea el Programa Nacional de Formación de Padres de Alumnos y por Resolución de 12 de julio de 1982 se crean en Andalucía y Extremadura los Equipos de Orientación Educativa Familiar, que tienen una estructura provincial compuesta por tres miembros.

5. Institutos de Ciencias de la Educación. Algunos programaban cursos sobre orientación y tutoría dirigidos a profesores.

6. Servicio de Sanidad. Sobre él recaía la facultad de elaborar informes psicotécnicos a los alumnos necesitados de educación especial y a cuantos alumnos con problemas escolares así acudían. Emitía los informes prescriptivos para la percepción de ayuda y becas oficiales,

hasta que esta prerrogativa se transfiere a los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs). Se trata de un servicio estrictamente médico y alejado de la realidad educativa, pero constituye un antecedente del momento que vamos a estudiar.

7. Los centros privados. Muchos de ellos disponen de un psicólogo o pedagogo. El trabajo se centra en la elaboración de baterías diagnósticas para el conjunto de los alumnos, especialmente en la enseñanza media y con fines de orientación de estudios y profesional. No es propiamente una labor continua; se trata de acciones concretas que se traducen casi siempre en un informe "standar" a los padres y, en el mejor de los casos, en una entrevista informativa.

8. Las Asociaciones de Padres. Proliferan en los años setenta y, ante la escasez de respuesta institucional, es frecuente que contraten a psicólogos y/o pedagogos que se incorporan a los centros en unas condiciones laborales deficientes, lo que hace que en la mayoría de los casos, se trate de experiencias marginales. Esta iniciativa de las Asociaciones de Padres remite una vez que la Junta de Andalucía comarcaliza los servicios de apoyo. Este tipo de iniciativas también es seguido por algunos municipios, en especial, a partir de 1979, fecha de constitución de los primeros Ayuntamientos democráticos. A este respecto, merece especial atención la iniciativa de la Diputación de Sevilla, y en menor medida, la de Cádiz, que pasamos a relatar.

9. Los Equipos Psicopedagógicos Municipales de la Diputación de Sevilla.

El Servicio Provincial de Orientación Educativa de la Diputación Provincial de Sevilla nace de la demanda educativa procedente de los centros dependientes de la Diputación y de las necesidades que se van configurando en la provincia. Se crea como Gabinete de Orientación Escolar y profesional el 28 de octubre de 1980, para atender multiprofesionalmente a la población escolar existente en los distintos centros corporativos. Seis psicólogos, tres pedagogos y dos auxiliares administrativos componen el equipo humano, al que pronto se unen tres trabajadoras sociales. Posteriormente, pasa a denominarse Servicio Provincial de Orientación Educativa y elabora un proyecto que pretende contribuir al desarrollo integral, personal y social de la infancia y de la juventud. El aspecto asistencial es una de sus primeras peculiaridades.

Durante el primer curso 1981-82 trabaja en centros, atiende necesidades concretas y, a la vez, diseña un proyecto con ambición de que sea provincial. En el curso 1984-85, por primera vez y en colaboración con los Ayuntamientos, fomenta la orientación psicopedagógica, sobre todo a alumnos de preescolar, de ciclo inicial y a aquellos que

finalizan la escolaridad. Un Equipo Provincial hace funciones de coordinación de las programaciones, materiales, funciones, investigación, asesoramiento y evaluación. En esta fecha existen diez comarcas subvencionadas, veinte y cinco equipos, cincuenta y seis municipios implicados y noventa y seis profesionales trabajando; número relativamente muy superior al número de profesionales de los equipos dependientes de la administración educativa regional, lo que nos muestra la intensidad de la necesidad existente de esta intervención.

Esta iniciativa de la Diputación de Sevilla es única, por su importancia; sólo Cádiz, en menor escala, le sigue y pone de manifiesto la necesidad de dar cobertura institucional a las necesidades de una atención personalizada para todos y cada uno de los alumnos. En la provincia de Cádiz existen Equipos Psicopedagógicos Municipales en Jerez desde 1980 y en San Fernando desde 1983. Parten de la necesidad de descentralizar los servicios y se inspiran en las conclusiones de las "I Jornadas sobre Municipios y Educación", organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en mayo de 1982. Pretenden dirigirse al ámbito escolar y comunitario: barrio, medios de comunicación, asociaciones de vecinos, familia y colaborar con los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional que aún existen en el estado español. El número de pedagogos y de psicólogos que trabaja de este modo en Cádiz y en estas fechas es de unos veinte aproximadamente.

Esta es la situación previa a la configuración de Andalucía, como Comunidad Autónoma. Es preciso, no obstante, para mejor entender los acontecimientos futuros dar cuenta de unas Jornadas de estudio celebradas en Torremolinos, porque son la expresión de la reflexión que sobre la institucionalización de la orientación y de los servicios tienen los profesionales implicados en la misma. Veamos qué sucede allí.

2.1.2. ACONTECIMIENTOS PROFESIONALES SIGNIFICATIVOS.

I JORNADAS TECNICAS DE ESTUDIO SOBRE ORIENTACION. MALAGA, 1983.

Con anterioridad a la publicación del Decreto que crea los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, se celebran las "I Jornadas Técnicas de Estudio sobre Orientación Educativa", en Torremolinos (Málaga). A iniciativa del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de Málaga, la División del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga asume la organización y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía las patrocina y envía representantes. A este encuentro acuden todos los organismos

oficiales con competencias en materia de orientación educativa y se pretende "conseguir una mayor eficacia de los mismos y poder ofrecer a la Ju de Andalucía sugerencias que marquen los objetivos y competencias de cada uno de ellos", tal como anunciaba la convocatoria de las Jornadas.

Las Jornadas se abren con una conferencia sobre "La orientación en los momentos actuales. Posibilidades y tendencias en España" y se cierran con otra conferencia sobre "Modelos cualitativos y sus posibilidades en la orientación escolar". Esto nos da una idea de cuál era la preocupación de aquellos momentos.

Funcionaron cinco mesas dedicadas respectivamente a la orientación escolar y personal de los alumnos, al asesoramiento y ayuda al profesorado en su función tutorial, la orientación vocacional en los diferentes niveles educativos, a la investigación y a la educación especial. Coinciden las mesas con las cinco funciones de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional; de hecho, la mayoría de los asistentes y, en todo caso, los de más experiencia, pertenecían a estos servicios.

En estas jornadas latía la necesidad de superar el solapamiento y la duplicidad de funciones existente entre los servicios y que se traducía en que bastante alumnos los recorrían todos sucesivamente en petición de ayuda. En el desarrollo de las jornadas, se produce un intercambio de la documentación técnica utilizada por cada servicio y se propone una alternativa en todos los ámbitos: estructurales, técnicos, administrativos, etc. Relatemos las conclusiones, de modo resumido:

1. La oferta de la orientación es insuficiente, dispersa y carece de una visión global, que debe ser replanteada.

2. La diversificación de servicios que se dedican a la orientación es tal que sobre un mismo alumno pueden incidir en su diagnóstico y seguimiento ocho instituciones, con diversidad de criterios e instrumentos.

3. Falta de recursos y medios, en especial en las zonas suburbiales y rurales.

4. Se constata la preocupación por los problemas que encuentra el profesor-tutor.

5. Se pone en evidencia la necesidad de elaborar un plan de investigación sobre orientación educativa, dada la situación de precariedad y escasez en que la misma se encuentra.

6. Se manifiesta el compromiso por parte de los participantes de buscar nuevos modelos de orientación para todos los niveles educativos.

7. Los principios de la Ley General de Educación de 1970 están muy alejados de la realidad.

8. Se propone la integración de todos los servicios y organismos participantes para trabajar en el ámbito no universitario, en un nuevo ente, que podría llamarse "Servicio de orientación educativa".

Las funciones que asumiría dicho servicio serían.

1. De orientación personal, escolar, vocacional y familiar del alumno.

2. Ayuda al profesorado en su función tutora y didáctica, a través de los departamentos de orientación.

3. Informar y orientar a padres, profesores y alumnos sobre las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos locales.

4. Orientar e informar a los padres sobre el proceso madurativo de los hijos.

5. Promover y realizar trabajos de investigación sobre todos los aspectos relacionados con la realidad educativa.

6. Prevenir, detectar y efectuar el seguimiento de los sujetos con déficits madurativos, así como cooperar en la orientación terapéutica de las tareas del profesorado.

7. Coordinar los organismos y personas que realizan funciones de orientación en el ámbito escolar.

8. Establecer programas de colaboración con otros organismos públicos y privados, como los Institutos de ciencias de la educación, el Instituto nacional de empleo, las Escuelas de formación del profesorado, etc.

Sigue siendo el esquema de funciones encomendadas a los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, destacando la necesidad de la coordinación con otros programas y servicios. Además, se ofrece un modelo organizativo para toda la Comunidad Autónoma, para las provincias y para las comarcas. Se acuerda que para acceder a la condición de miembro de estos servicios sea condición necesaria el estar en posesión del título de Licenciado en Pedagogía o Psicología. En definitiva, se presenta una oferta, que manifiesta un nivel de reflexión importante por parte de los orientadores andaluces allí presentes. Era patente la conciencia de ser los pioneros de una nueva etapa. Esta inquietud básicamente será recogida por el decreto fundacional de los futuros Equipos de Promoción y Orientación

Educativa y que pasamos, ahora sí, a estudiar en el próximo apartado.

Resumidamente, de la situación anterior a la promulgación del Estatuto de Autonomía, cabe destacar lo siguiente.

a. La valoración general se identifica con la realizada en el capítulo anterior y referida al conjunto del desarrollo institucional operado en España, en el mismo período. Remitimos, en todo caso, a lo allí escrito.

b. Como notas diferenciadoras, señalaremos la existencia del Servicio de Orientación Familiar que enfatiza el papel del medio familiar, como grupo objeto de la atención de la intervención. La iniciativa de la Diputación de Sevilla, exponente de la inquietud social y de la demanda de orientación existente en la comunidad; se trata de unos equipos que, en una línea abiertamente distinta a la de los equipos de la administración educativa, apuntan un enfoque más en la línea preventiva y sistémico-ecológica; asumen decididamente como destinatarios el ámbito comunitario y los grupos primarios y secundarios; y pretenden igualmente utilizar como procedimiento de la intervención los medios de comunicación. Y, por último, las Jornadas celebradas en Málaga en 1983, en las que los profesionales existentes en aquel momento, colaborativamente, configuran el que será diseño institucional posterior.

Así Andalucía se constituye en la primera Comunidad Autónoma con un proyecto propio respecto a la orientación educativa y a los equipos de apoyo; diseño que contempla una sola red de servicios para todo el ámbito educativo no universitario. Esta construcción conjunta y democrática es exponente de la inquietud científica y profesional, que antes hemos señalado. Pasemos, a continuación, a estudiar el período siguiente que abarca desde 1983 a 1989 y que constituye el contexto más próximo de nuestro trabajo. Veámoslo.

2.2. LA INSTITUCIONALIZACION DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO EN EL PERIODO 1983-1989.

Este período constituye el contexto de nuestra investigación. Pasemos a su exposición, siguiendo el esquema del apartado anterior. Relataremos primero los diversos servicios y programas que se van configurando y a continuación los acontecimientos significativos de índole profesional y científica que tienen lugar, pues ellos marcan la reflexión teórica que es la preocupación fundamental del presente estudio.

2.2.1. SERVICIOS EXISTENTES.

1. Los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs).

El Decreto 238/1983, de 23 de noviembre constituye la propuesta de la Junta de Andalucía al tema de los servicios de orientación externos a los centros. Andalucía es, así, la primera comunidad en ofrecer un modelo institucional sobre orientación y sobre los servicios. Además del Decreto sobre "Orientación y Funciones de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa", la Orden de 25 de noviembre y la Resolución de 25 de noviembre (BOJA, 3-XII-1983) concretan y desarrollan el decreto fundacional, con la publicación del correspondiente concurso de méritos para cubrir noventa y tres plazas para los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs). Analicemos los textos.

La creación de los distintos Equipos de orientación y diagnóstico, tanto de la Administración Educativa, como de las Administraciones Provinciales y Locales, se justifica en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, ya que están encaminados a potenciar las actividades en el campo de la orientación, el asesoramiento del profesorado, el diagnóstico y la prevención dirigida a disminuir la tasa del fracaso escolar, facilitar las salidas profesionales de los alumnos, asistir al alumno en su orientación escolar y personal y la integración del alumno disminuido en el ámbito ordinario de la educación.

Con la creación de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa se pretende evitar las superposiciones en la orientación, lagunas en cuanto a la población a atender, funciones e incidencias paralelas; se facilita, a su vez, el aprovechamiento de los recursos. Los Equipos son Provinciales y Comarcales y dirigen su acción a todos los niveles educativos no universitarios. Los Equipos Provinciales asumen las funciones de coordinación de los equipos comarcales y de aquéllos que se homologuen. Se crea una Comisión Provincial de Orientación que aprueba y supervisa todo el funcionamiento de los Equipos. Los miembros de los servicios serán seleccionados mediante concurso público de méritos entre los funcionarios docentes de la Consejería de Educación y Ciencia que posean el título de Licenciados en Pedagogía, Psicología o el de Asistente Social y acrediten experiencia docente, orientadora o de renovación pedagógica, en comisión de servicios, por un año, prorrogable. Se suprimen los servicios que existen con anterioridad: los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional, los Equipos Multiprofesionales, los Institutos de Orientación Educativa y Profesional y los Servicios de Orientación Familiar y sus miembros pasan a formar parte de los nuevos equipos.

FUNCIONES.

1. El apoyo al profesorado para la mejor realización de su labor docente. Esta función se concreta de la siguiente manera:

- Facilitar el apoyo necesario al profesorado en su función tutorial.

- Favorecer la aplicación de nuevas técnicas de estudio y de modos de trabajo.

- Potenciar la realización de experiencias educativas científicamente diseñadas y controladas.

- Orientar en el conocimiento, elaboración y difusión de material didáctico adecuado.

- Colaborar con los distintos departamentos y servicios educativos de los centros.

- Contribuir al perfeccionamiento permanente del profesorado.

2. La orientación vocacional y profesional de los alumnos a través de los profesores-tutores. Esta función se concreta así:

- Contribuir a que los alumnos logren un mejor conocimiento de sí mismos y de sus posibilidades en relación con la elección vocacional.

- Facilitar un adecuado consejo orientador de los alumnos en función de sus capacidades, características personales e intereses profesionales.

- Informar a profesores, padres y alumnos sobre las distintas actividades profesionales, planes de estudio y centros educativos existentes en las distintas poblaciones.

- Informar a padres, alumnos y profesores sobre la situación real de las distintas profesiones en relación con la oferta y demanda de empleo.

- Reorientar sus estudios en los casos de fracaso escolar o de cambio en sus intereses profesionales.

3. El diagnóstico tendente a la rehabilitación e integración del alumnado en los casos que proceda. O sea:

- Proponer acciones de carácter preventivo en el medio en el que se desenvuelve el alumno.

- Detectar precozmente cualquier tipo de trastorno, disminución o inadaptacón que pueda dificultar su aprendizaje o desarrollo psicobiológico adecuado.

- Valorar las capacidades de los alumnos fundamentalmente en los momentos críticos y de aquellos alumnos necesitados de apoyo o de una atención diferencial.

- Colaborar con el profesor-tutor en la elaboración de los programas de desarrollo individual de cara a una integración adecuada del alumno.

Se prevé la homologación de Servicios o Gabinetes de Orientación no públicos, aunque en condiciones muy estrictas; en todo caso, la homologación de Servicios aún no se ha regulado de modo definitivo. Desconocemos si la normativa se ha aplicado en alguna ocasión.

El Decreto se desarrolla por la Orden de 25 de noviembre de 1983. En ella se fija que los Equipos Comarcales estarán integrados como mínimo por tres miembros; se ubicarán en zonas urbanas, suburbanas o cabeceras de comarcas, estimándose una "ratio" de un equipo por cada sesenta mil habitantes. Incluye además otras instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos. Por último, la Resolución de 25 de noviembre, convoca Concurso de méritos para cubrir noventa y tres plazas en los Servicios de Apoyo Escolar (BOJA, de 3-XII-83) que desarrollarán en la Comunidad Autónoma Andaluza las funciones del Decreto fundacional de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa.

A continuación exponemos las directrices sobre el funcionamiento de los equipos que cada año dicta la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, al objeto de apreciar la evolución, si la hubiera, de la normativa institucional o mejor del diseño institucional sobre la orientación educativa y de los servicios; lo hacemos con la intención de contextualizar nuestro estudio del modo más preciso.

CURSO 1984-85 A 1986-87.

El curso 1984-85 básicamente se rige por las mismas instrucciones de funcionamiento y las mismas funciones que recoge el Decreto fundacional de los Equipos. Igual sucede en el curso 1985-86, aunque se advierte que se dedique, al menos, el sesenta por ciento del tiempo a apoyar a los profesores; y, por otro lado, que se dinamice la creación de los Departamentos de Orientación en los centros. El curso 1986-877 esencialmente sigue con la misma normativa.

CURSO 1987-88.

La novedad reside en que a lo largo de 1988 se regulan por los Decretos 49/1988 y 236/1988 los puestos de trabajo de Carácter Singular Docente y se convoca el concurso de méritos correspondiente, lo que significa que los miembros funcionarios de los equipos que sean seleccionados y que superen el período de prácticas previsto, adquirirán la condición de propietarios definitivos. Este logro lo consideramos importante, pues, aunque no responde plenamente a las aspiraciones de los profesionales, supera la frágil e inestable situación administrativa en régimen de comisión de servicios, que de hecho se venía arrastrando desde

la creación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional en 1977. La convocatoria supone, además, elevar el número de pedagogos y psicólogos a la cifra de tres cientos, incluyendo a los treinta y tres contratados laborales, que procedían de los Equipos Multiprofesionales.

2. Servicios de Apoyo Escolar (SAEs).

Se crean para desarrollar el Decreto 168/84 de 12 de junio (BOJA, 22-VI-84) sobre Educación Compensatoria; son también Equipos Comarcales, compuestos por varios miembros funcionarios maestros, a los que no se les exige ser licenciados. Constituye, de hecho, una nueva red de equipos externos a los centros.

3. Centros de Profesores (CEPs).

Surgen en Andalucía por Decreto 16/1986, de 5 de febrero (BOJA, de 21-II-1986) y se conciben como instituciones estables y cercanas para la formación el profesorado. Tienen una estructura comarcalizada.

4. Equipos de Atención Temprana y de Apoyo a la Integración (EATAIs).

Se crean durante el curso 1986-87 y están compuestos por un médico, un psicólogo o pedagogo, en régimen de contratación y por un logopeda, funcionario de la administración educativa.

Funciones que se les asignan:

1. Elaboración de programas de desarrollo individual.

2. Proporción de asistencia técnico-pedagógica al profesorado y padres de alumnos con minusvalías.

3. Practicar a los alumnos que lo precisen el tratamiento que se desprenda de su minusvalía.

4. Y establecer un plan en orden a la prevención y corrección de minusvalías detectadas, con anterioridad a la edad propia de su escolarización.

Como se puede apreciar, se trata de una red más de servicios que se superpone a las existentes, aunque restringida al ámbito de la Educación Especial y la Integración. Educación Especial e Integración que merecen que le dediquemos una mención singular, por su significación para la mejor comprensión del período de los Equipos de Promoción y

Orientación Educativa que será objeto de nuestro estudio.

Efectivamente, con la integración de los Equipos Multiprofesionales en los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, sus funciones de diagnóstico y de apoyo a la educación especial e integración también pasan a ser competencia de los nuevos Equipos. La gran demanda, no siempre justificada, colapsa el trabajo de los Equipos en sus comienzos, tal como ya se ha indicado. La labor de diagnóstico pone de manifiesto la necesidad que el sistema educativo tiene de intervenciones especializadas sobre los alumnos. Esta realidad, esta necesidad de intervenir sobre los alumnos diagnosticados, es la base de la creación de los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración.

El Real Decreto 334/85 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, orienta las disposiciones legales correspondientes en Andalucía. A su vez, recoge la filosofía de la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, centrada en los principios de normalización de servicios, siendo la integración escolar la normalización en el área educativa; la sectorización de la atención con intenciones de aproximar el servicio allí donde radica el problema y la individualización de la enseñanza.

Las disposiciones promulgadas las resumimos en la Orden de 2 de mayo de 1985 (BOJA, 18-V-85), las Instrucciones de 31 de mayo del mismo año que presiden el trabajo que se desarrollará en el curso 1985-86 acerca de la integración; la Orden de 25 de marzo de 1986 sobre planificación y ampliación de la experimentación de la integración en la Comunidad Autónoma para el curso 1986-87 (BOJA, 15 de abril de 1986); la Orden de 27 de abril de 1987, sobre la Planificación de la Educación Especial y Ampliación de la Experimentación en Materia de Integración para el curso 1987-88, (BOJA, 26-V-1987); menciono, por último, las Instrucciones que desde el curso 1986-87 y hasta la fecha se suceden y referidas siempre al funcionamiento de los Equipos de Atención Temprano y Apoyo a la Integración, creados ese mismo año.

La legislación expuesta sobre Educación Especial hace que los Equipos de Promoción y Orientación Educativa se vean abocados, ante la precariedad de recursos, a dirigir su atención hacia ella. Y hemos de señalar que su trabajo no ha sido sólo el diagnóstico y la correspondiente prescripción de la modalidad educativa de los alumnos, sino también la organización de las aulas y de apoyo al profesorado, que no sabía qué hacer. En este sentido, la labor de los equipos ha sido efectivamente de promoción y de innovación.

Como este hecho conlleva la creación de una nueva red de servicios, los Equipos de Atención Temprana y de Apoyo a la Integración (EATAIs), que se comarcaliza y como sus

funciones son también de los Equipos de Promoción y de Orientación Educativa, se acrecienta la necesidad de integrar o, por decirlo abiertamente, de replantear el papel de los distintos servicios externos a los centros y que inciden sobre los mismos. La realidad se asemeja a la situación existente en las Jornadas celebradas en Torremolinos en 1983, ya comentadas.

Expuesto el desarrollo legislativo, es preciso dar cuenta de algunos hechos acaecidos en el período que estudiamos y que nos refieren las inquietudes de índole más teórica de los pedagogos y psicólogos andaluces.

2.2.2. ACONTECIMIENTOS PROFESIONALES SIGNIFICATIVOS.

MESA REDONDA SOBRE ORIENTACION EDUCATIVA. GRANADA (1985).

El 8 de febrero de 1985 se celebra en Granada una Mesa redonda en la que participan profesores de Universidad, la Administración educativa y los propios profesionales que trabajan en los equipos. Supone la primera tentativa seria de reflexión sobre la práctica orientadora "entre teóricos y prácticos de la orientación", tal como se dice en el documento "La Orientación Educativa", Equipos de Promoción y Orientación Educativa de Granada Equipos de Promoción y Orientación Educativa de Granada (1985, pág. 14) que recoge las Actas de la Mesa redonda y de la Jornada de Estudio que sigue a la misma. Este documento se envía a todos los Equipos de Andalucía, algunos de los cuales habían enviado sus representantes. La idea dominante que planeó en estas jornadas hacía referencia a la necesidad de planificar una intervención "a priori" sobre los problemas de los alumnos frente a la realidad de actuar en respuesta a las demandas; demandas que solicitaban el diagnóstico de problemas ya acaecidos.

ENCUENTRO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE PROMOCION Y ORIENTACION EDUCATIVA. SEVILLA (1985).

La resonancia de la iniciativa anterior se traduce en la celebración de una Encuentro regional que se celebra en Alcalá de Guadaira (Sevilla) en noviembre de 1985 y al que asisten cien miembros de los Equipos. En él se pone de relieve la precariedad del diagnóstico y la necesidad de abordar el trabajo de otro modo; se demanda la existencia de Departamentos de Orientación en los centros educativos, por la imposibilidad de atenderles, sólo desde los equipos externos; piénsese que un equipo atiende unos treinta colegios completos, en un radio de acción de unos treinta kilómetros y unas funciones muy generales.

Se constituyen grupos de trabajo alrededor de las tres funciones del Decreto de 1983 y un cuarto que estudia la organización y el funcionamiento de los Equipos. En este Encuentro se produce un intercambio de materiales y documentos elaborados por los propios Equipos, ya que es patente la necesidad de contar con herramientas válidas de intervención. La Memoria "Encuentro para el Perfeccionamiento de los EPOEs.", Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (1985, p.50) recoge la necesidad de "...clarificación de funciones de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, contenidos en el Decreto de creación de los mismos", así como otros aspectos generales de índole administrativa.

I JORNADAS ANDALUZAS DE EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS MUNICIPALES. SEVILLA, 1987.

En 1987, los Equipos de la Diputación sevillana, ahora denominados Equipos Psicopedagógicos Municipales organizan las "I Jornadas Andaluzas de Equipos Psicopedagógicos Municipales", en Sevilla, a las que asisten más de trescientos profesionales. La ponencia inaugural corre a cargo del profesor Víctor Alvarez Y trata el tema de "Los Equipos Psicopedagógicos Municipales. Estrategia de funcionamiento y de intervención". Especifiquemos los bloques temáticos de las comunicaciones y las conclusiones, pues nos darán el mejor reflejo de lo acaecido en ellas. Los bloques temáticos son:

1. Los equipos psicopedagógicos municipales y el estudio de casos. El fracaso escolar y los programas de educación compensatoria.

2. Los equipos psicopedagógicos municipales y su proyección comunitaria.

3. Actividades formativas y de investigación de los equipos psicopedagógicos municipales. Los centros de recursos psicopedagógicos.

4. Alternativas a la estructuración y funcionamiento actual de los Equipos psicopedagógicos municipales.

5. Los Equipos psicopedagógicos municipales y la orientación.

Y las conclusiones son las que a continuación se refieren.

1. Atención prioritaria a Preescolar y al ciclo inicial.

2. Necesidad de coordinación con los Equipos de Promoción y orientación educativa de la Consejería de educación y ciencia.

3. Necesidad de celebrar un Congreso andaluz sobre orientación educativa, salud mental y trabajo comunitario.

4. Inexistencia de un espacio propio que permita la formación permanente de los componentes de los Equipos psicopedagógicos municipales.

5. Necesidad de un marco legal de actuación.

6. Clarificar la política educativa de la Junta de Andalucía, de las Diputaciones y de los Ayuntamientos, abogando por la municipalización de este servicio.

7. Clarificar los campos de intervención en lo educativo, lo social y la salud.

8. Crear una coordinadora que gestione estas conclusiones.

Se aprecia, pues, una vía alternativa y/o complementaria a la que reflejaron las ya lejanas Jornadas de Torremolinos de 1983, antes comentadas. El libro "Primeras jornadas andaluzas de Equipos psicopedagógicos municipales", Excelentísima Diputación de Sevilla Y Universidad de Sevilla (1987) recoge las actas del mencionado encuentro, celebrado en marzo. Si ésta es la preocupación en el ámbito de los Equipos Psicopedagógicos Municipales, la inquietud afecta igualmente a los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs.), como lo manifiesta la celebración del Congreso que pasamos a comentar.

PRIMER CONGRESO ESTATAL SOBRE ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS, ORIENTACION Y EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS. CADIZ (1987).

Durante los días 22 al 26 de junio de 1987 tiene lugar en Cádiz, organizado por el Equipo Provincial, el Primer Congreso Estatal sobre Administraciones Educativas, Orientación y Equipos Psicopedagógicos. El objeto del mismo es conocer y analizar el desarrollo institucional de la orientación en las distintas Comunidades Autónomas. Las ponencias se refieren a "Educación Especial, Integración y Equipos Psicopedagógicos", "El Perfeccionamiento del Profesor y la Orientación", "La Orientación en las Enseñanzas Medias" y "El lugar de la Orientación en la Organización de las Instituciones Educativas. Posibilidades y expectativas." Asisten profesionales y especialistas de toda España y representantes de la

mayoría de las Comunidades Autónomas que exponen la situación de la orientación educativa y de los Equipos en sus territorios respectivos.

La Revista del Congreso (Edu.Ca. 1987) recoge una recensión sobre la orientación en las Comunidades Autónomas y en algunos países de la Comunidad Económica Europea, así como en los Estados Unidos. Como consecuencia y aportación del Congreso, en enero de 1988 el Equipo Cádiz publica el libro sobre "Orientación Educativa y Equipos Psicopedagógicos en el Estado de las Autonomías: fundamentos legales, psicopedagógicos y organizativos", que resume y reflexiona sobre lo acontecido. Entre las conclusiones, destaca las siguientes.

1. Se dan dos modelos generales de orientación en el Estado español; uno amplio y el otro más restringido; el modelo amplio es el basado en el desarrollo humano y personal con un carácter preventivo y de desarrollo sociocomunitario; el modelo más restringido está basado en el tratamiento diferencial de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, en que abunda el diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. "Esta concepción es la más extendida" (op. cit., p.121).

2. Cinco son las funciones básicas que se dan:

- *Prevención educativa.*
- *Detección precoz de necesidades educativas de los alumnos.*
- *Establecimiento de Programas de Desarrollo Individual.*
- *Orientación escolar y vocacional de los alumnos.*
- *Asesoramiento y apoyo técnico al profesor.*

3. Se precisa extender la orientación escolar y vocacional a las Enseñanzas Medias.

El documento recoge unas conclusiones sobre infraestructura y de carácter organizativo. Dicho Congreso, de momento, no ha tenido continuidad.

Lo anteriormente descrito, la publicación del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987 y la experiencia de trabajo acumulada en estos años de desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios de apoyo externos a los centros en la Comunidad Autónoma se reflejan en las Instrucciones de funcionamiento del curso 1988/89, que por su trascendencia y por ser el antecedente inmediato a nuestro trabajo, vamos a transcribir y comentar.

INSTRUCCIONES DEL CURSO 1988/89.

Las Instrucciones, tras los cinco años pasados desde la creación de los Equipos y la nueva situación administrativa de sus miembros; y teniendo en cuenta la existencia de otros servicios y programas cuyas funciones se solapan, muestran la inquietud y las líneas por las que se dirige la reflexión acerca de la orientación, de la intervención psicopedagógica y, por tanto, la de los propios equipos externos. En función de lo anterior, se asignan a los Equipos de Promoción y Orientación Educativa los siguientes objetivos básicos de prevención, de promoción a nivel de educación especial, integración y a nivel compensador, de orientación y de coordinación con otros servicios. Especifiquémoslos.

1. De prevención.

- Colaboración en programas preventivos de orientación familiar.

- Detección precoz de población de alto riesgo antes del inicio de la escolaridad.

- Actuaciones directas e intervenciones en programas preventivos.

- Aplicación de programas preventivos globales en preescolar y ciclo inicial.

- Detección de los alumnos con dificultades en el aprendizaje y en los procesos de adaptación y de las causas que lo originan.

- Asesoramiento a los profesores en el conocimiento de las técnicas de observación y detección de necesidades, sobre todo en aspectos madurativos.

- Aplicación de programas de rehabilitación, estimulación y en general, de complemento de la labor educativa.

2. De promoción.

2.1. En Educación Especial e Integración.

- La evaluación pluridimensional de los alumnos disminuidos o inadaptados.

- La elaboración junto a los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración de zona y profesorado implicado de los Programas de Desarrollo Individual.

- La colaboración en las tareas de orientación a padres en orden a integración escolar.

2.2. En Educación Compensatoria.

- Prevención educativa y social de hándicap socio-cultural.

- Estudio y análisis del hándicap socio-cultural y medios para su prevención.

- Estudios de la problemática del fracaso escolar y propuestas de soluciones.

- Asistir y apoyar al profesorado en el conocimiento, elaboración y aplicación de programas preventivos de estimulación, de desarrollo y actividades madurativas.

- Asesoramiento y orientación al profesorado en el conocimiento y la aplicación de programas pedagógicos compensadores.

- Experimentación, investigación y elaboración de tecnologías concretas y específicas (psicolingüísticas, cognitivas, sociales, etc.) que aporten los instrumentos básicos para una mejor solución de la problemática de estos alumnos.

- Diseño y aplicación de programas de apoyo, refuerzo y recuperación.

- Responder a las demandas de valoración y elaboración de Programas de Desarrollo Individual y programas pedagógicos compensadores planteados en los Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEPs).

- Dinamización y asesoramiento de las Escuelas de Padres.

- Promover e impulsar acciones tendentes al enriquecimiento cultural del medio.

- Elaboración de materiales didácticos adaptados a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Elaboración de materiales, en colaboración con otros Servicios y Programas.

3. De orientación.

- Potenciar y dinamizar la orientación en los centros, por parte de los profesores-tutores.

- Apoyar y asesorar al profesorado en su función tutorial.

- Asesorar los proyectos de orientación en los centros.

- De proacción en el diseño, realización y seguimiento de programas de aceleración para los alumnos más aventajados.

- Favorecer la aplicación de nuevas técnicas y métodos de trabajo.

- Apoyar actividades de información y de orientación respecto a las opciones educativas y profesionales, que se abren a los alumnos de los últimos cursos de Enseñanza General Básica.

- Asegurar la continuidad educativa de los alumnos a través de la coordinación de los centros de una misma demarcación.

4. De Coordinación.

- Se ha de elaborar un Plan de actuación con los demás servicios del sector, al objeto de proceder al análisis de necesidades educativas de la zona, al estudio de los medios y recursos disponibles, al reparto de funciones y tareas, así como a un seguimiento mensual de

las actividades realizadas.

Otros aspectos de las presentes Instrucciones insisten en el tiempo que se ha de dedicar al apoyo y asesoramiento al profesorado, hacen hincapié en el trabajo presencial en los centros educativos y finalizan con unas líneas dedicadas al Plan de perfeccionamiento de los orientadores de los Equipos; líneas de investigación a seguir y política de coordinación de publicaciones.

Como se aprecia, estas Instrucciones suponen un impulso dinamizador importante. Son seguidas, además, de unas Jornadas de formación para los alrededor de cien nuevos pedagogos y psicólogos incorporados a los Equipos que se celebran en Chiclana de la Frontera los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre. Late en ellas la preocupación por la búsqueda de una definición del trabajo de los Equipos y por la formación de los propios profesionales. Una conferencia sobre "Los Conceptos de Promoción y Orientación y los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a los Centros" abre las jornadas; se constituyen grupos de trabajo a razón de uno por cada uno de los objetivos previstos en las Instrucciones comentadas. Este programa de formación que se inicia ahora a nivel regional, se completa con otras iniciativas en cada provincia.

Este es, pues, el panorama más destacable del período que estudiamos y que constituye el contexto de esta investigación. Debemos, no obstante, seguir el desarrollo operado con posterioridad, pues a nivel nacional se publica una nueva Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, que exigirá un planteamiento nuevo. No obstante, respecto al período expuesto, deseamos destacar lo que sigue.

a. Andalucía es la primera Comunidad Autónoma que ofrece un modelo institucional sobre orientación educativa y sobre los equipos de apoyo externos a los centros. Se trata de una sola red, para evitar las disfunciones y el solapamiento, y que se dirige al conjunto de la población escolar no universitaria; son equipos de estructura comarcal, lo que significa un incremento notable de los recursos. El diseño ofrece un modelo organizativo y funcional, ya explicado. Subrayemos que la existencia de los equipos se vincula a la necesidad de una enseñanza de calidad.
Añadamos que durante el curso 1988-89 los miembros de los equipos adquieren la plaza en propiedad definitiva, superando una situación administrativa inestable, de comisión de servicios, arrastrada desde abril de 1977.

b. Las funciones se denominan de apoyo al profesorado en su labor docente, la orientación vocacional y la educación especial, entendida ésta desde la integración. Por lo que

se refiere a la primera de apoyo al profesorado, se destaca el carácter de apoyo al profesorado en la docencia, en la tutoría, en la innovación e investigación psicopedagógica; se perfila su condición de equipos suministradores y creadores de recur - y de formadores de los profesores. Parece querer presidir las demás funciones.

La orientación vocacional presenta un diseño que enfatiza el carácter de ayuda, de información. Nos parece, desvinculada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; o, al menos, no claramente derivada de los mismos.

Respecto a la Educación Especial, propone actuar preventivamente en el medio y diagnosticar precozmente; o sea, preconiza la intervención primaria y secundaria. La idea que preside el tema es la de la integración, consecuencia de la reciente Ley que desde la Administración Central se dicta al respecto.

Este básicamente es el diseño. Tendremos ocasión de demostrar que la realidad ofrece un panorama muy distante. En las Instrucciones de funcionamiento que anualmente la Junta publica, apreciamos en las del curso 1985-86 la indicación de que se dedique al menos el sesenta por ciento del tiempo al apoyo al profesorado; o sea, a la primera función y a dinamizar en los centros la inquietud para que el profesorado constituya Departamentos de Orientación. Este énfasis en el apoyo al profesorado en cada una de las funciones, será determinante en el diseño del cuestionario
que nos servirá para el estudio de la realidad de las actividades de los equipos.

c. En este período surgen de nuevo una multiplicidad de servicios y programas que producen, otra vez, las disfunciones anteriores, solapamientos y perplejidad y desconcierto en los centros educativos, en especial entre los profesores. Creados para dar respuesta a problemas más o menos nuevos o para potenciar ámbitos poblacionales necesitados de una actuación preferente, para cubrir las necesidades de formación del profesorado; o para intervenir sobre carencias que los propios equipos han puesto de manifiesto durante su rodaje; de hecho, se ocasiona y configura una situación que nos retrotrae a la situación existente en la etapa anterior y principio de la que analizamos. Pensamos que preside esta situación la idea de responder a necesidades; pero de igual modo ello es debido o manifiesta la falta de un diseño global a aplicar para el conjunto del sistema educativo que dé cumplida respuesta a cada uno de los distintos subsistemas o elementos o factores que sobre el mismo influyen. Más que nunca, la realidad es un acicate para la reflexión.

d. De ahí que destaquemos igualmente, como significativo, la inquietud científica por describir y analizar la realidad de la práctica, conceptualizarla y, sobre todo, por diseñar un

modelo de orientación y de funciones de los servicios coherente teóricamente. En cada uno de los acontecimientos descritos, reiteradamente se hace hincapié en esta preocupación. De este ambiente surge el presente estudio. Prueba de la inquietud científica son los eventos científicos, que hemos deseado presentar casi en forma de crónica. Se trata de una inquietud que nace en los propios equipos y que se traduce en publicaciones que conforman una reflexión que no se puede ignorar. Nosotros partiremos de ella. Así lo demuestra, por ejemplo, el caracterizar la práctica de los equipos como de intervención "a priori" y no "a posteriori"; la crítica a la hegemonía del diagnóstico y de los tests, etc. En este contexto de inquietud intelectual, aparece la reflexión de otros equipos también institucionales, pero de Administraciones Públicas no educativas, que pone el acento en otras dimensiones de la orientación y de la intervención, ampliando los objetivos o destinatarios y las finalidades, entre otras aportaciones.

Todo lo anterior explica la celebración en Andalucía del primer Congreso de España, justo sobre el tema de nuestro estudio: "La Institucionalización de la Orientación y de los Equipos Psicopedagógicos". De hecho significa la primera reflexión sobre la orientación y los equipos desde la perspectiva de las Comunidades Autónomas, todas ellas representadas en ponencias, comunicaciones y/o en mesas redondas.

Las dos publicaciones que reproducen el Congreso, y de las que en su momento hicimos referencia, contienen un análisis de la situación de la orientación y de los equipos en este período de andadura del Estado de las autonomías; estudio, que no reproducimos aquí en sus líneas esenciales por no considerarlo del todo necesario; no obstante, la reflexión que hacemos parte de esta realidad, que sintetizada es la que sigue. Existen dos modelos de orientación y de equipos en el conjunto del estado. Uno, denominado, "restringido" que es el más extendido, y que se identifica con el modelo clínico-médico, que pronto explicaremos. Se basa en el diagnóstico de alumnos con problemas, etc. A este modelo se opone el "amplio", basado en el desarrollo humano, preventivo y de desarrollo sociocomunitario. Son conclusiones del Congreso, el actuar a través de programas dirigidos a la prevención, al desarrollo y al asesoramiento al profesorado.

e. Por último, y como consecuencia de lo anterior y sobre todo del Proyecto para la Reforma de 1987, las Instrucciones para el curso 1988-89, que son el antecedente más vivo de esta investigación, urgen a actuar preventivamente, con iniciativas que den respuesta los tres tipos de prevención de que habla Caplan (1964). Dichas instrucciones se dirigen a la promoción, que es el concepto desde el que se entiende la educación especial y la compensatoria; a la orientación, que se concreta en animar la tutoría, las técnicas de estudio y la información profesional y, además, se insta a actuar coordinadamente con otros servicios.

f. Respecto a la etapa anterior, significa el inicio de una nueva andadura. Es la concreción de la primera oferta. Se trata de un diseño más centrado en lo que debiera ser un modelo psicopedagógico de orientación. Además, constituye el inicio de la entrada de los psicopedagogos a los centros, a "todos" los centros, por su carácter de comarcales y, por tanto, de mayor proximidad a los mismos, así como por el mayor número de recursos. Y, quiero subrayarlo de modo especial, es la etapa durante la que una generación de nuevos profesionales, la primera, experimenta el paso de la condición de noveles a expertos, con todo lo que ello significa.

g. Por tanto, resumiendo y refiriendo nuestro análisis al modelo de conceptualización de funciones que preside esta investigación y tal como hecho en el capítulo anterior, se podría asegurar que el diseño que preside la práctica contempla todos los objetivos clásicos de la orientación, entendida como intervención, enfatizando el apoyo al profesorado. Las finalidades expresadas priorizan la prevención primaria y secundaria; la terapia y el desarrollo están menos considerados en el diseño; apreciamos, nos parece, en la finalidad una polarización hacia los alumnos con minusvalías, lo que indica el peso de la Educación Especial; es por ... Educación Especial por lo que la comunidad, o mejor, la población de riesgo, es objetivo de la intervención. No hay una apuesta por el desarrollo, como catalizador de la propuesta. De ahí, entendemos, se deriva la centración de los equipos en la Educación Especial y, por ende, la tendencia a reproducir un modelo clínico-médico, pese a que el diseño apunta en otra dirección.

Respecto al método de la intervención, se destaca la intervención a través del profesorado; esta idea es reiterativa en el diseño; los equipos se conciben como instrumento al servicio del profesor. O sea, es el asesoramiento, la consulta y la formación; le sigue el diagnóstico o servicio directo y los medios tecnológicos son ignorados. No se explicita, en cambio, si la intervención ha de caracterizarse por actuar dando respuesta a la demanda; o por actuar a través de programas.

h. En función de lo anterior, vemos un diseño institucional de transición. No reproduce el enfoque clínico-médico; pero no es el modelo psicopedagógico, aunque hacia él se apunta. Quizás, por tratarse de un período de reforma de una nueva Ley General de Educación, período de debate, de tensión, el diseño ofrece el panorama presentado. Este hecho lo acusan los psicopedagogos, de modo seguramente más acusado, dado el carácter de noveles de la mayoría de ellos. Este período cronológicamente se sitúa entre el segundo y tercer período del capítulo primero, que precisamente caracterizamos también como de transición. Ello, quizás, sea muestra del paralelismo entre ambas realidades, la española y la andaluza.

i. Añadamos que pedagogos y psicólogos desarrollan las mismas tareas; no se prevén diferenciadas; la práctica, hipotetizamos, tampoco lo será; siendo más frecuente el reparto del territorio, los colegios, que el qué hacer, que se acepta implícitamente que es el mismo. Esta idea, no obsta, para que los profesionales adolezcan de una carencia de formación en los aspectos más propios de la especialidad que no poseen.

j. Por tanto, se trata de un diseño difícilmente encuadrable en alguno de los dos modelos que han sido dominantes en la historia de la institucionalización de la orientación y de los equipos, así como en la historia de la reflexión científica sobre el tema, tal como se verá en el próximo capítulo. Es un enfoque de transición, que apunta al modelo psicopedagógico, como queda señalado.

k. Digamos que este diseño es el que preside la práctica de los equipos que será el objeto de nuestra investigación. Este momento de reflexión, de inquietud intelectual que acabamos de exponer, es el que quiere recoger nuestro trabajo; que es a su vez producto o consecuencia de esta misma situación.

2.3. LA ORIENTACION EDUCATIVA Y LOS SERVICIOS DE APOYO DESDE 1989 A 1993.

Por último, demos cuenta de los pasos más recientes que ha seguido el desarrollo de la institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Lo haremos basándonos en el esquema de los apartados anteriores. Aunque las Instrucciones de funcionamiento, los acontecimientos científicos y profesionales significativos y los documentos oficiales que aparecen están muy interrelacionados y podríamos relatarlos cronológicamente. Pese a ello, seguiremos el orden dicho, intercalando los comentarios necesarios en aras de la mejor claridad expositiva.

2.3.1. INSTRUCCIONES DE FUNCIONAMIENTO.

CURSO 1989-90.

Las Instrucciones para el curso 1989-90 son una réplica de las del curso anterior. Late, no obstante, la siguiente preocupación: " ... se hace necesaria una definición global de las tareas y funciones" y "Asimismo es necesaria la conjunción de esfuerzos con todos los demás

Programas y Equipos de apoyo externo a la escuela". En otras palabras, es manifiesta la preocupación por encontrar una mejor fundamentación teórica del trabajo de los servicios, así como por hallar una fórmula más eficaz de organización y de funcionamiento.

CURSO 1990-91.

Las Instrucciones para el curso 1990-91, de tres de septiembre, remiten a las del año anterior y añaden la siguiente normativa, que por primera vez, es común para los Equipos de Promoción y Orientación Educativa y para los Servicios de Apoyo Escolar. Expresan que va "encaminada primordialmente a perfeccionar la coordinación existente entre los Servicios de Apoyo Externo a la Escuela". En este sentido se insiste en que los planes de trabajo de ambos equipos, así como el de los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración "estén lo suficientemente consensuados y coordinados entre sí". Se da prioridad a la intervención directa en "los centros declarados de Actuación Educativa Preferente" y en los del "Plan de Barriadas de Actuación Preferente", al objeto de paliar desigualdades de partida ante el hecho escolar". Se vuelve a insistir en "... centrarán fundamentalmente su trabajo en el asesoramiento a los profesores", a la vez que potenciarán la acción tutorial de éstos con los alumnos. Por último, se indica que "el campo de intervención prioritaria será el alumnado de Preescolar y Ciclo Inicial".

En resumen, se persigue la coordinación de los Servicios que han de trabajar en zonas deprivadas socioculturalmente, asesorando a los profesores, prioritariamente a los de Preescolar y de Ciclo Inicial. La idea de compensación y de prevención por un lado y la del trabajo indirecto con el alumno y directo sobre los profesores presiden las recomendaciones. Digamos que el ámbito de la Educación Especial y de la Integración se relega a los Equipos de Atención Temprana, que reciben instrucciones aparte, ya que dimanan de la Dirección General de Planificación y Centros y no de la Dirección General de Ordenación Educativa. Queda, pues, de manifiesto la necesidad de avanzar en el terreno conceptual y organizativo del trabajo de los servicios de apoyo externo a los centros.

CURSO 1991-92.

Las Instrucciones del curso 1991-92 se contienen en la Resolución de 22 de julio de 1991. Dicha Resolución es similar a la del curso anterior, añadiendo como novedades las siguientes. Incluye a los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, como equipos externos que han de coordinarse con los demás y exige que todos realicen un Plan

Provincial que responda a una acción conjunta para lo que constituye un Equipo Provincial en el que participan los responsables de cada Equipo, la Inspección y el Jefe de Servicio de Ordenación Educativa, como presidente. Añade como prioridad también los centros con alumnos de Educación Especial; subraya que "la prevención y atención temprana estarán presentes en la intervención psicopedagógica"; insta a que "se lleve a cabo la intervención directa con alumnos, cuando el tipo de problemática de los mismos así lo requiera. Añade además "el asesoramiento a los padres", el seguimiento de los centros docentes autorizados a experimentar la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos. Por último, se prescribe enviar a los centros una copia del Plan de trabajo del equipo de sector para su inclusión en sus respectivos planes.

CURSO 1992-93.

Las Instrucciones son una concreción del Plan de Orientación Educativa de Andalucía de 1992; plan que conoce su redacción definitiva y su publicación en 1993 y que estudiaremos más adelante. En esencia, las Instrucciones unifican los Equipos de Apoyo para evitar solapamientos e interferencias, para coordinar las actuaciones que desde fuera de los centros se llevan a cabo en los mismos y para facilitar su articulación con los Centros de Profesores y la Inspección. Esta organización se fundamenta en las exigencias derivadas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y de la implantación del nuevo currículo, de la necesaria colaboración con los equipos docentes y, sobre todo, en la necesidad de que la orientación educativa y el apoyo psicopedagógico son un medio para que "todos los alumnos accedan con éxito al currículo; es decir, consigan el desarrollo de las capacidades y objetivos correspondientes a cada una de las etapas educativas" (p.4).

Se define la Zona Educativa, a partir del concepto de Centro Educativo que es el que justifica los demás equipos y a cuyo servicio están. En cada Zona, los Centros de Profesores cubren la formación del profesorado, los Centros de Recursos de Orientación y Apoyo contribuyen a dar la respuesta curricular adaptada a cada alumno y al grupo de alumnos, así como a promover el desarrollo y la madurez vocacional y facilitar el paso entre etapas educativas y mundo de trabajo. Y, por último, la Inspección, por su lado, es la encargada de la evaluación del conjunto de actuaciones en cada zona.

Los Centros de Recursos de Orientación y Apoyo se definen como centros de orientación educativa, de apoyo y de intervención psicopedagógica, en consonancia con el documento del Ministerio de Educación y Ciencia (1990), ya comentado. Estarán compuestos por uno o dos pedagogos, uno o dos psicólogos, un médico, un logopeda, uno o dos maestros

y un trabajador social; procederán estos profesionales de los Equipos y Programas actualmente existentes, que quedan, de este modo, integrados. En el ámbito de la orientación educativa, digamos que se prevé que en cada Centro de Educación Infantil y Primaria haya un Coordinador del equipo de orientación y apoyo, así como un coordinador del Departamento de Orientación y otro coordinador del Departamento de Formación y Orientación Laboral en los Centros de Educación Secundaria.

Respecto a la tarea, se prevén unas funciones generales para todos y otras compartidas; de modo que es el Centro de Recursos para la Orientación y el Apoyo, el responsable de dar respuesta a las demandas de apoyo, orientación educativa e intervención psicopedagógica. Se prevén, además, otras funciones específicas; por ejemplo, las del médico, logopeda, etc. En cambio, las funciones del pedagogo y las del psicólogo en ningún caso se distinguen; se parte de la consideración de que han realizado las mismas y se insta a que en lo sucesivo suceda igualmente: se procurará que cada pedagogo/psicólogo sea el que en cada alumno desarrolle todas las funciones de diagnóstico, evaluación y tratamiento.

Se diseña cómo ha de planificarse el trabajo, se ofrece la estructura provincial y se relatan las funciones tal como prevé el Plan de Orientación Educativa de Andalucía cuyo estudio vamos enseguida a abordar.

CURSO 1993-94.

Por último, y así finalizaremos este recorrido, la Resolución de 26 de julio sobre organización y funcionamiento de los equipos de apoyo externo, que servirá "hasta tanto se publique la correspondiente normativa de unificación de los mencionados equipos de apoyo externo", insta a los equipos a planificar su actividad en torno a las cuatro áreas de trabajo explicitadas en el Plan de orientación educativa de Andalucía de 1993, tal como veremos en el apartado 2.3.3.

La Resolución dictamina que cada profesional se adscriba a una de dichas áreas, excepto médicos y trabajadores sociales que trabajarán transversalmente las cuatro áreas, cuyo contenido no explicita ahora, remitiendo al Plan andaluz para su comprensión.

Como consecuencia de estas instrucciones, se elabora un detallado "Plan sobre Orientación Vocacional y Profesional, con programas diseñados minuciosamente y a expensas solo de ser implementados; programas que manifiestan el gran peso que la orientación vocacional y profesional adquiere en la Educación Secundaria, muy vinculada al mundo laboral.

La Resolución establece también unas líneas de atención preferente. Se concretan en asesorar a los centros que aplicarán la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo; asesoramiento a los Departamentos de Orientación, Centros de Enseñanzas Medias y de Educación Secundaria autorizados para la integración y Centros de Enseñanza Secundaria autorizados a la experimentación de los Programas específicos de Garantía Social; fijación de medidas de carácter compensador en Centros de Actuación Educativa preferente y Centros Autorizados de Integración, en lo que se refiere a adaptaciones curriculares; evaluación psicopedagógica de los alumnos de nuevo ingreso de la Residencias Escolares y Escuela Hogar de Educación General Básica y especialmente de todos los alumnos de primero de Educación Primaria. Se dice que elaboren un Proyecto de Orientación de Zona que recoja las áreas y líneas anteriormente descritas. Bien, sigamos.

Realizada la exposición de las Instrucciones que han regido el desarrollo institucional de la orientación educativa en Andalucía y de los equipos durante estos últimos años, precisamos relatar, a título de epílogo, unas medidas institucionales que auguran un porvenir prometedor, al menos en lo que respecta a los recursos humanos que se le dedican. Las medidas de institucionalización que ahora expongo constituyen un avance cualitativo en el proceso de institucionalización de la orientación en los centros, en el segundo nivel y, en concreto, en los Centros de Educación Secundaria.

A partir del curso 1987-88 en las Enseñanzas Medias se desarrollan programas de orientación, en determinados centros, a los que se les dota de un profesor con dedicación exclusiva. Pero, y como desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en 1992 se convocan oposiciones al Cuerpo de Educación Secundaria, especialidad de Psicología y/o Pedagogía. Ello supone la incorporación a la plantilla de los centros, en calidad de propietarios definitivos, de profesionales de la orientación y la intervención psicopedagógica. La incorporación de estos técnicos se ha acompañado de unas instrucciones muy elaboradas y precisas sobre su función, así como de programas de formación inmediata a su incorporación al puesto de trabajo y que se han continuado a lo largo de todo el curso 1992-93, contando con la presencia, además, de los Jefes de Estudios y de los miembros del Centro de Recursos del sector correspondiente. La tradición de la institucionalización de la orientación educativa, caracterizada por ser tan abundante en normativa como precaria en medios humanos y materiales, parece quebrada, para bien de todos.

Además, y sobre todo, en el período que analizamos, cada año se elaboran Planes de Acción Tutorial y Organización de los Departamentos de Orientación; así como Planes de Acción Tutorial en la Educación Secundaria Obligatoria. Dichos planes suponen un avance en lo organizativo, en recursos y, también, en los aspectos más teóricos. Por todo lo anterior,

podríamos traducir e interpretar que existe un diseño institucional de orientación educativa que se vertebra en la Acción Tutorial, en los Departamentos de Orientación y en los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo.

Es preciso, además, señalar que recientemente ha sido reconocido a los pedagogos y a los psicólogos procedentes del cuerpo de maestros la condición administrativa de funcionarios del Grupo A, con lo que de reconocimiento social ello comporta; de este modo, se da respuesta a una de las necesidades de carácter laboral más sentida entre los profesionales de los equipos de apoyo externo a los centros.

Expuesto lo anterior, es hora de avanzar en la descripción y estudio del desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros en el territorio andaluz. Demos cuenta de un acontecimiento científico-profesional de enorme trascendencia en la vida de los equipos andaluces.

2.3.2. ACONTECIMIENTOS PROFESIONALES SIGNIFICATIVOS.

JORNADAS DE FORMACION PARA LOS EQUIPOS DE PROMOCION Y ORIENTACION EDUCATIVA. ALMERIA Y HUELVA, JUNIO DE 1991.

Sólo expondremos estas Jornadas, dada su especial relevancia.

El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (MEC. 1987), El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC. 1989a), la Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (MEC. 1989b) constituyen los documentos de referencia institucional para el desarrollo de la orientación y la intervención psicopedagógica. Son además un estímulo para la búsqueda de soluciones a los problemas de orden conceptual, epistemológico y profesional que preside la actividad de los Equipos de apoyo a los centros. Hemos señalado, además, la necesidad de coordinación de los servicios, que en el período anterior proliferaron. Pues bien, esta realidad era muy sentida en Andalucía tal como estamos relatando. Este trabajo cobra su sentido también en este contexto. Como resultado de esta inquietud científica y profesional se organizan y desarrollan las Jornadas a que hacemos referencia y que comentamos en sus aspectos más pertinentes para nuestro trabajo.

Entre los objetivos de las Jornadas figuraba "Analizar el sentido, las funciones y las tareas de la orientación educativa a la luz de la Reforma", junto a otros sobre los supuestos

psicopedagógicos de los diseños curriculares y el intercambio de experiencia y materiales. De especial significación es la ponencia sobre "La Orientación en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo", que pronunció el profesor Rodríguez Espinar, así como el coloquio que le sucedió. En ella se abordó el tema de los Servicios de orientación y la calidad de la educación, la orientación en la Educación Secundaria, se expusieron los elementos claves para elaborar un concepto de orientación y se trató el marco conceptual de la función preventiva.

Pues bien, hemos de decir que la ponencia y el vivo y prolongado debate del que fue seguida, fijaron los fundamentos conceptuales a los temas de mayor preocupación de los asistentes. El documento "Plan de Orientación Educativa de Andalucía", Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (1993), que estudiaremos enseguida, recoge puntos básicos de la ponencia, que fue remitida y distribuida a todos los orientadores andaluces. Considero que estas Jornadas ponen fin a una etapa y abren otra nueva. Constituye el acontecimiento que marca un hito nuevo y sin duda el más significativo en el desarrollo de los equipos; y ello por el número de asistentes y por la mayor experiencia profesional que se posee y que exigía la presentación de un marco general congruente. En efecto, se da respuesta a preocupaciones de toda índole y a inquietudes largamente sentidas y marcan las líneas de un nuevo período que prefigura caracterizarse por una intervención más científica y contextualizada. Como la propuesta de este trabajo, se fundamenta especialmente en la obra del profesor Rodríguez Espinar (1986), nos ahorramos ahora más explicaciones. El capítulo cuatro dará cumplida información sobre ella. Sólo señalamos la incidencia de estas Jornadas en los documentos posteriores de la Junta y, sobre todo, en las Instrucciones de funcionamiento, ya comentadas; y, muy especialmente, en la concepción nueva que se abrió en la inquietud y curiosidad intelectual de los pedagogos y psicólogos de los equipos muy necesitados de escuchar una propuesta global y congruente.

2.3.3. PLANES DE ORIENTACION EDUCATIVA DE ANDALUCIA (CRITERIOS BASICOS PARA SU ORDENACION). CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA. SEVILLA, MARZO DE 1992 Y MAYO DE 1993.

En marzo de 1992, la Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia publica el "Plan de Orientación Educativa de Andalucía" (Criterios básicos para su ordenación). Documento a debate. Documento que se vuelve a hacer público en mayo de 1993 y que constituye para los fines de nuestro estudio, la normativa actual de referencia. Veamos el documento de 1993. Si lo consideramos oportuno, reseñaremos las diferencias respecto al documento de 1992, si es que ello aportara alguna luz a nuestro estudio.

CAPITULO I. INTRODUCCION.

Se apela a la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo y su apuesta por una calidad de la enseñanza, uno de cuyos factores es la orientación escolar y profesional. Se hace una historia pequeña de los servicios de apoyo a los centros creados en Andalucía y se explican los apartados del documento.

CAPITULO II. FINALIDADES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA.

Se explicitan las finalidades de la orientación educativa. Contempla como objetivos generales de la orientación educativa en los niveles no universitarios los mismo que la Le de Ordenación General del Sistema Educativo, limitándose a transcribirlos. Como los hemos expuesto en el apartado 1.3.3., no lo repetimos ahora. Distingue entre orientación escolar como "todas las actuaciones de ayuda que se le ofrecen al estudiante en relación a su proceso de enseñanza y aprendizaje" (pág 10) y la orientación profesional como "ayuda al sujeto a elegir y a prepararse para una profesión o trabajo determinado" (pág.11).

CAPITULO III. LOS NIVELES DE INTERVENCION.

Describe los tres niveles de intervención: la Acción Tutorial en el aula; los Equipos de Orientación y Apoyo en los Centros de Educación Infantil y Primaria y los Departamentos de Orientación en Secundaria; y los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo Educativo, como equipos externos a la escuela. Veamos cómo se presentan la Tutoría y los Departamentos de Orientación; nos ahorraremos relatar las funciones, cuya exposición sería extensísima, pues nuestro estudio sobre los equipos de apoyo, no lo precisa.

La acción tutorial en el aula se justifica en la necesidad de atender al desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, considerados individualmente y en grupo. Coordina la intervención docente del profesorado en lo referente a sus alumnos y asume las relaciones con los padres.

La orientación en los centros se fundamenta en la necesidad de asegurar "la dimensión orientadora de la educación" (pág. 17), que distingue frente a la dimensión instructiva y establece el Equipo Docente de Apoyo y Orientación en la Educación Primaria y el Departamento de Orientación en la Secundaria, como órganos que "deben" asumir la potenciación, coordinación y dinamización de las tareas orientadoras y de apoyo psicopedagógico en los centros" (pág. 17).

En la Educación Infantil y Primaria, las tareas a él encomendadas son de apoyo psicopedagógico para los alumnos que lo precisen y las tareas generales de orientación necesarias en el centro. Satisfacen el derecho a la orientación que todos los alumnos tienen, el asesoramiento al profesorado y la implicación de las familias en la educación de sus hijos, por un lado; y, por otro, el apoyo psicopedagógico que cierto número de alumnos precise, pues el equipo debe garantizar un tratamiento individualizado y personalizado. La composición que se prevé será diversa, en función de las características del centro de que se trate.

Los Departamentos de Orientación de Educación Secundaria cobran sentido, por el mayor grado de opcionalidad del currículo, las diferentes modalidades de Bachillerato, la oferta de módulos profesionales a los dieciséis años y a los dieciocho años y la necesidad de dar respuesta a la diversidad que presenta el alumno, la preparación para la incorporación a la vida activa y "contribuir desde la orientación educativa" al desarrollo "afectivo-social de la educación" (pág. 20).

La labor del orientador escolar, que ha de tener una cualificación especializada, dado el carácter específico de la función orientadora, se configura en torno al desarrollo de programas de orientación con grupos de alumnos; a la coordinación y dinamización de la función tutorial y de la orientación en el centro a través del Departamento de Orientación; y, asimismo, de coordinación con el Centro de Recursos para la Orientación y el Apoyo Educativo de la zona donde esté ubicado el centro.

Los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo. Se justifican por la "falta de autosuficiencia de los centros para ordenar el conjunto de factores... que determinan la formación de los escolares" (pág. 22). La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo exige reordenar los distintos equipos de apoyo existentes "para potenciar la zona escolar", "como unidad para la planificación administrativa y pedagógica" (pág. 23).

Las necesidades que deben abordar los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo son la atención a la diversidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje, con necesidades educativas especiales o en desventaja por razones socioculturales. Además, el asesoramiento técnico y pedagógico a los centros y al profesorado, colaborando en la elaboración de proyectos curriculares y en su desarrollo en todos los aspectos y la orientación educativa y profesional. Como se verá estas necesidades se traducirán en las correspondientes funciones.

CAPITULO IV. LA ORIENTACION EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Desarrolla "La Orientación en los Centros Educativos" y estabiece cuatro apartados. Este capítulo difiere de su antecesor. Los apartados los trata igual, aunque en distinto orden; pero, sobre todo, la diferencia está en el epígrafe que se añade sobre "La Orientación Profesional en la Educación Secundaria", del todo nuevo. Expliquemos el texto definitivo.

1. La orientación educativa y su organización en los Centros de Educación Infantil y Primaria.

Explicita las funciones de la Tutoría y del Equipo Docente de Orientación y Apoyo y concreta su composición en línea con lo apuntado en el capítulo tres.

2. La orientación educativa y su organización en los Centros de Educación Secundaria.

Admite como válidas las funciones expresadas para la Tutoría en la Educación Primaria. Sobre el Departamento de Orientación establece que asume las actividades de orientación y asegura "la dimensión orientadora de la educación y el apoyo psicopedagógico que los alumnos precisen" (pág. 47). Los ejes de su actuación son la acción tutorial, las adaptaciones o diversificaciones curriculares, la orientación académica y vocacional y la transición del alumnado a la vida laboral o a otros niveles o etapas educativas. Estará compuesto por los tutores, el coordinador que será profesor del Cuerpo de Educación Secundaria, de Psicopedagogía, y un número variable de profesores para la aplicación de adaptaciones curriculares, diversificaciones y Programas de Garantía Social.

Además será preciso que el Departamento de Orientación se relacione con otras Instituciones, tales como Servicios Sociales, Institutos de Empleo, Sanidad, etc. para orientar hacia ellas las necesidades que se detecten en el ámbito escolar. Igualmente estaría vinculado al Centro de Recursos para la Orientación y el Apoyo de su zona.

3. La orientación profesional en la Educación Secundaria.

Este apartado no figuraba en la primera redacción. Trata extensamente todo lo referido a la orientación profesional. De ella se dice que se ha de incardinar "en el currículo de los alumnos" (pág. 34), que debe contribuir "con experiencias concretas a la unión del binomio escuela-vida, educación-trabajo, sistema educativo-mundo productivo" (pág. 34); ha de organizarse "en torno a los Departamentos de Orientación y los Departamentos de Familia

Profesional y los Departamentos de Formación y Orientación Laboral, desde el interior de los centros y, a través de los Equipos de Apoyo Externo, desde el ámbito de la zona educativa" (pág. 35). Se trata de estructuras nuevas que se añaden al Departamento de Orientación, descrito en el epígrafe anterior. "Esta nueva concepción de la formación profesional obligaría a establecer fórmulas de conexión permanente entre los centros y las empresas de su entorno. Se prevé "una formación básica y profesional, a través de la impartición de Programas de Garantía Social, para los alumnos con dificultades de continuación en el sistema reglado".

Digamos que se prevé la realización de programas de formación del profesorado en orientación profesional e inserción laboral y la creación de una nueva especialidad en el Cuerpo de Profesores de Secundaria, que se denominará de "Formación y Orientación Laboral". Se trata de una nueva especialidad que se añade a la del Cuerpo de Secundaria, especialista en "Psicología y Pedagogía".

4. La orientación educativa y la compensación de desigualdades.

Se pretende que el proyecto de centro idee "acciones de prevención, de atención temprana y de refuerzo, así como las adaptaciones que favorezcan el acceso al currículo de aquellos alumnos con mayores desventajas..." (pág. 28). En la Educación Secundaria, las diferencias de los alumnos son más acusadas y los aprendizajes más complejos, por lo que se exige la diversificación curricular y los Programas de Garantía Social. A nivel institucional se proponen Programas de Atención Temprana en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, actuaciones en el ámbito rural, reducción del absentismo escolar temporero, educadores en centros sanitarios, servicios de comedor y transporte, residencias escolares, atención a minorías étnicas y culturales y Programas de Garantía Social.

5. La orientación educativa y la atención a las necesidades educativas especiales.

Se determina que los proyectos de centro, den respuesta a los objetivos educativos de los alumnos con necesidades educativas especiales, a través del currículo ordinario, con las adaptaciones curriculares individualizadas que se precisen y en las que deben participar los diversos profesionales. De los contenidos a que se refieren los apartados señalados, se derivarán las funciones de los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo.

CAPITULO V. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS DOCENTES.

Habla de la estructura organizativa de los centros docentes, y en ella se recoge la

Profesional y los Departamentos de Formación y Orientación Laboral, desde el interior de los centros y, a través de los Equipos de Apoyo Externo, desde el ámbito de la zona educativa" (pág. 35). Se trata de estructuras nuevas que se añaden al Departamento de Orientación, descrito en el epígrafe anterior. "Esta nueva concepción de la formación profesional obligaría a establecer fórmulas de conexión permanente entre los centros y las empresas de su entorno. Se prevé "una formación básica y profesional, a través de la impartición de Programas de Garantía Social, para los alumnos con dificultades de continuación en el sistema reglado".

Digamos que se prevé la realización de programas de formación del profesorado en orientación profesional e inserción laboral y la creación de una nueva especialidad en el Cuerpo de Profesores de Secundaria, que se denominará de "Formación y Orientación Laboral". Se trata de una nueva especialidad que se añade a la del Cuerpo de Secundaria, especialista en "Psicología y Pedagogía".

4. La orientación educativa y la compensación de desigualdades.

Se pretende que el proyecto de centro idee "acciones de prevención, de atención temprana y de refuerzo, así como las adaptaciones que favorezcan el acceso al currículo de aquellos alumnos con mayores desventajas..." (pág. 28). En la Educación Secundaria, las diferencias de los alumnos son más acusadas y los aprendizajes más complejos, por lo que se exige la diversificación curricular y los Programas de Garantía Social. A nivel institucional se proponen Programas de Atención Temprana en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, actuaciones en el ámbito rural, reducción del absentismo escolar temporero, educadores en centros sanitarios, servicios de comedor y transporte, residencias escolares, atención a minorías étnicas y culturales y Programas de Garantía Social.

5. La orientación educativa y la atención a las necesidades educativas especiales.

Se determina que los proyectos de centro, den respuesta a los objetivos educativos de los alumnos con necesidades educativas especiales, a través del currículo ordinario, con las adaptaciones curriculares individualizadas que se precisen y en las que deben participar los diversos profesionales. De los contenidos a que se refieren los apartados señalados, se derivarán las funciones de los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo.

CAPITULO V. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS DOCENTES.

Habla de la estructura organizativa de los centros docentes, y en ella se recoge la

relativa a la orientación. Esta Depende orgánicamente del Jefe de Estudios y coordina en la dimensión orientadora a los Equipos Docentes y a los Departamentos o Seminarios, según se trate de Centros de Educación Infantil y Primaria o de Secundaria.

CAPITULO VI. LOS CENTROS DE RECURSOS PARA LA ORIENTACION Y EL APOYO: FINALIDAD, ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO.

Se dedica a los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo. Este capítulo es el que aporta más variaciones respecto al que le precedió en 1992. Veamos cómo queda. Comienza con unas notas distintivas de los equipos de apoyo de zona que las resume en el carácter interdisciplinar de sus intervenciones, en su función de apoyo y complemento a las actividad educativa desarrollada en los centros, la perspectiva de zona de sus actuaciones, su mayor especialización y su contribución a la dinamización pedagógica y a la investigación e innovación educativa.

Se repite de nuevo la necesidad de coordinación entre ellos, derivados de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y se opta por la integración de los actuales equipos de apoyo en el futuro como Centro de Recursos para la Orientación y el Apoyo. La zona es su ámbito de actuación para la orientación y el apoyo. La zona agrupará una red de centros completa, un Centro de Profesores o Aula de Extensión para responder a la formación permanente del profesorado, profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y el Servicio de Inspección Educativa.

La actuación de los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo será mediante programas que deben partir del estudio y análisis de las necesidades de los centros de la zona, en función de los medios y recursos que existen según las prioridades que establezca la Consejería de Educación y Ciencia. Estos programas, recogidos en un plan global de la zona se darán a conocer a cada centro.

Cada Centro tendrá un coordinador. Se garantiza la coordinación a nivel provincial a través de un Plan Provincial de Orientación y Apoyo Educativo, elaborado por un Equipo Técnico de Orientación y Apoyo Educativo, dependiente del Servicio de Ordenación Educativa.

Por otro lado, se considera que existen acciones que introducen elementos cualitativos en el plan de orientación y apoyo a la educación y que son las que hacen referencia a las iniciativas sobre formación permanente y de innovación y experimentación e investigación en

esta materia y a los Centros de Profesores que jugarán un papel clave, así como los asesores curriculares de ellos dependientes.

Seguidamente, define el concepto de área de trabajo, como ámbito de actuación en el que se deben "planificar, ejecutar y evaluar un conjunto diverso de programas. Las áreas aseguran la mayor especialización de cada profesional, garantizan el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad de las intervenciones, aprovecha la experiencia anterior y "conjuga la responsabilidad en cuanto profesional/orientador de varios centros de referencia" (pág. 67). O sea, cada profesional tiene unas funciones generales y comunes que lleva a cabo en los centros de referencia y otras más especializadas en el área. Las áreas permiten, se añade "una organización más fácil y coherente de la formación permanente de los profesionales que integran los equipos" (pág. 67). Las áreas que se contemplan son cuatro: la de atención a las necesidades educativas, la de solidaridad y compensación educativa, la de orientación vocacional y profesional y el área de apoyo a la función tutorial. Maticemos que el área de "orientación escolar y profesional" del anterior documento, ahora se ha desdoblado en dos. O mejor, desaparece; y se constituyen dos nuevas: la orientación vocacional y profesional y el apoyo a la función tutorial. Veamos las funciones a desarrollar en cada área y la relación de programas que se sugieren.

AREAS, FUNCIONES Y PROGRAMAS.

1. Area de solidaridad y compensación educativa.

- Impulsar los programas de solidaridad que se desarrollen en la zona.

- Asesorar a los profesores y centros educativos en programas específicos de compensación.

- Asesorar a los centros sobre los alumnos en desventaja y proponer las actuaciones pedagógicas pertinentes.

Programas posibles a aplicar dentro de este área.

- Atención Temprana en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil en zonas rurales diseminadas.

- Actuaciones en el ámbito rural.

- De apoyo a los alumnos de Residencias escolares.

- De atención a escolares pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes, educación intercultural.

- Actuación con escolares hospitalizados.

- Actuaciones con escolares afectados por absentismo escolar en época de recolección de cosecha.

- Actuaciones con escolares en Centros de Tutela y Reforma.

2. Area de orientación vocacional y profesional.

En la educación primaria "se llevarán a cabo iniciativas para que en el desarrollo del currículo de las diferentes áreas de la etapa se adopte un enfoque o perspectiva vocacional fundamentalmente en el tercer ciclo, resaltando la conexión de los contenidos curriculares con el mundo de las profesiones" (pág. 76); "será necesario, se añade, planificar adecuadamente la transición a la educación secundaria, desarrollando programas de acogida. También deberá iniciarse el trabajo sobre todo lo concerniente al mundo de los valores y actitudes y su relación con la dimensión vocacional.

En la Educación Secundaria se relatan las siguientes funciones.

- Asistir a los alumnos en las distintas transiciones.

- Favorecer en los alumnos los procesos de toma de decisión acerca de sus futuros itinerarios educativos y profesionales.

- Favorecer la integración de la orientación profesional en el currículo.

- Asesorar y colaborar con los tutores en su trabajo.

- Facilitar al profesorado, alumnado y familias información acerca de los planes de estudio y salidas profesionales.

- Colaborar con los profesores y con los departamentos de orientación en el desarrollo de la madurez vocacional de los alumnos.

Y, como posibles programas, se exponen los siguientes.

- De orientación académica.

- De orientación profesional.

- De incorporación al mundo laboral.

- De información profesional.

- De elección profesional y valores.

- De elección profesional y toma de decisiones.

- De información a las familias.

- De autoconocimiento y comprensión.

- De apoyo y asesoramiento a los departamentos de orientación.

- De conocimiento del entorno productivo.

3. Area de atención a las necesidades educativas especiales.

Funciones.

- Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica individual de los alumnos y proponer las oportunas modalidades de escolarización.

- Asistir técnicamente a los profesores en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de adaptaciones curriculares individualizadas.

- Asesorar al profesorado y a las familias en relación con las necesidades educativas de los alumnos.

- Llevar a cabo tratamientos individualizados en los casos que proceda.

- Elaborar, adaptar, distribuir, divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos, según el tipo de minusvalía.

- Asesorar para el desarrollo de actividades de proacción para aquellos alumnos que las requieran.

Programas posibles.

- De atención temprana.

- De valoración multidisciplinar.

- De tratamientos individualizados.

- De elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas.

- De atención y asesoramiento a familias.

- De apoyo a los centros de educación secundaria con integración, diversificación, adaptación y programas de garantía social.

4. Area de apoyo a la función tutorial.

Tras señalar como distintivo del área la amplitud de las tareas a desarrollar, asigna las siguientes funciones.

- Asistir técnicamente a los profesores tutores en el desempeño de su función.

- Asesorarles en la prevención y tratamiento educativo de los distintos tipos de

dificultades de aprendizaje.

- Facilitar a los profesores elementos de soporte para su actividad docente y tutorial.

- Colaborar en la integración curricular de habilidades y técnicas de trabajo intelectual.

- Promover y desarrollar técnicas para mejorar las relaciones de grupo.

Y como programas.

- De orientación escolar y dificultades de aprendizaje en el segundo ciclo de la educación primaria.

- De prevención de las dificultades escolares.

- De desarrollo de habilidades sociales.

- De asesoramiento al profesorado en su función orientadora y tutorial.

- De habilidades para el estudio.

- Para el desarrollo de la motivación y el autoconcepto positivo.

- De clarificación de valores.

- De escuela de padres y madres.

- Para el uso formativo del tiempo libre.

- Para la aplicación de técnicas de dinámica en grupos en el aula.

- De prevención de salud escolar.

- Para mejorar la adaptación y cohesión del grupo.

- De asesoramiento al profesorado sobre programación, metodología y evaluación didáctica.

Bien. Descritas las áreas, con sus funciones y programas posibles, se ofrece un marco de índole más conceptual, que se denomina "Hacia un nuevo modelo de intervención de los equipos de apoyo externo." Sinteticemos su contenido.

Se opta por un modelo de intervención por programas, que identificará con el modelo "psicopedagógico" y el "modelo sociopsicopedagógico", frente al modelo de servicios "que ha sido y es todavía, en gran medida, el modelo predominante en la práctica orientadora" (pág. 80). Intervenir a través de programas "supone la asunción de los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social, como principios inspiradores de las tareas orientadoras" (pág. 81): Supone dirigirse a todos los alumnos, anticiparse a la demanda, actuar no sólo sobre individuos, sino también sobre los grupos y tener en cuenta todos los aspectos del desarrollo: capacidades intelectuales, sociales, afectivas, vocacionales... Intervenir por programas se caracteriza por la integración de la orientación en el currículo.

El modelo de servicios lo hace coincidir con el modelo clínico que define por poner el énfasis en el alumno-problema, al que se diagnostica fuera de sus contexto, clasifica a los alumnos, los tests psicológicos constituyen la herramienta básica de trabajo y la intervención se centra en la terapia. Valora el modelo clínico como sigue. "... los resultados obtenidos suelen ser claramente insatisfactorios" (pág. 82).

Desde el modelo psicopedagógico, en cambio, se interviene con los alumnos, profesores, la institución escolar y las familias, los instrumentos son más variados y contextualizados, incluye la reeducación y la facilitación de recursos y de métodos de estudios y trabajo. Supone, además, una "negociación" y definición consensuada de las funciones del psicopedagogo en el centro, con la consiguiente implicación del profesorado.

El modelo socio-psicopedagógico recoge los presupuestos del modelo psicopedagógico, pero "intenta no perder de vista la comunidad, el entorno social en el que la escuela está enclavada ".

Estas consideraciones dan soporte al resto de los contenidos de este capítulo que se referían a otros aspectos organizativos y de funcionamiento, como concepto de zona, criterios de actuación, etc. Sólo cambia el que los futuros Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo excluyen a los Equipos de Apoyo para la Educación de Adultos.

CAPITULO VII. LA COOPERACION INSTITUCIONAL.

El último capítulo trata de la necesaria colaboración con otras Instituciones, como son las Corporaciones Locales, las Empresas, las Administraciones Sanitaria y de Asuntos Sociales tanto Local como Autonómica. Esta cooperación oscilará desde la aplicación conjunta de programas diversos hasta el necesario intercambio de información.

Bien. Este es el documento que preside la práctica de la orientación en Andalucía hoy, del que hemos enfatizado los aspectos relativos al nivel de los Centros de Recursos para la Orientación y Apoyo.

Expongamos seguidamente el análisis que nos merece el desarrollo de la institucionalización de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros en el período que acabamos de relatar. Las observaciones que siguen persiguen contextualizar nuestro trabajo, que luego presentaremos. Veamos.

a. Es clara la preocupación por definir globalmente las tareas y funciones de los equipos, acentuada por la nueva Ley de Educación. Es una etapa de debate que se manifiesta en los documentos que se presentan para ser valorados y cuyo momento más álgido se produce en las Jornadas de junio de 1991, celebradas en Almería y Huelva.

Esta búsqueda se manifiesta en las iniciativas tendentes a la coordinación de los numerosos equipos de apoyo externos existentes; en el énfasis que se pone en el apoyo al profesor; en el criterio de que los equipos experimenten un mayor acercamiento a los centros, que supere su condición de equipos de oficina que les caracteriza; del mismo modo, el priorizar y acotar parcelas del sistema educativo como objeto preferente de intervención. Es decir, se insta a los equipos a que concentren los esfuerzos en espacios más reducidos y necesitados de un más intenso apoyo; estos espacios coinciden con los centros de Zonas de actuación preferente o centros que experimenten la integración; y, asimismo, los primeros ciclos educativos, demostrando así el deseo de enfatizar la prevención, como objeto que se quiere como dominante en los equipos.

En todo caso, esta acotación lo que también revela es que los equipos externos sin la existencia de Departamentos de Orientación en los centros son insuficientes para responder adecuadamente a las necesidades que plantea el sistema educativo. Este contexto produce los documentos que contienen el Plan de Orientación Educativa de Andalucía y que sería la alternativa al diseño institucional primero de 1983; documentos que contemplamos así.

b. Se sigue asumiendo que la orientación escolar y profesional se justifica en la calidad de la enseñanza, en línea con lo que es una constante desde 1970 en todo el territorio nacional. Los objetivos que se le atribuyen son pertinentes, toda vez que se dirigen a facilitar la personalización de la educación y la respuesta educativa contenida en el currículo y en línea con lo que dice la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. En definitiva, es la concepción de la orientación educativa como educación. Ahora bien, la orientación vocacional y profesional queda tan diferenciada y es tanto su protagonismo que no aparece claramente derivada del desarrollo curricular en cada alumno; antes al contrario, se parte del concepto de orientación vocacional y profesional y se pretende que se "articule" en el conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

c. De los tres pilares sobre los que descansa el modelo general de orientación, la función tutorial se concibe como una adecuada concreción de la orientación educativa, entendida como educación y desarrollo y que persigue la personalización del proyecto educativo y curricular en cada alumno. En cambio, los departamentos de orientación que han de coordinar y animar la orientación y el apoyo, se presentan como colaboradores de los

docentes, pero pareciera como si fueran a complementar otros aspectos, no deducidos de la tarea de enseñar y aprender; sino, además de eso, para algo más. Esto es más manifiesto, si consideramos el papel que los distintos departamentos de Educación Secundaria han de desempeñar en el área de la orientación vocacional y profesional; y en el mismo objetivo de propiciar el desarrollo afectivo-social, no integrado perfectamente a la tarea, a la vida de las aulas para que sea la tarea, que es la transmisión del currículo, la que dé respuesta al objetivo.

Abunda en ello, la elaboración del documento "Programa de Orientación Profesional y de Formación para la Inserción Laboral", al que hicimos referencia en las Instrucciones para el presente curso 1993-94. No lo vemos como derivado del proceso de enseñanza y aprendizaje; aparece como desgajado del currículo, aunque se desea integrarlo en él y en la docencia; pero sin que se pueda identificar como el currículo. La presentación de este ámbito clásico de la orientación educativa, se presenta como conocimiento del alumno, del mundo laboral, de perfiles profesionales, como toma de decisiones y con programas diseñados y desarrollados para ser implementados. Se trata de programas de carácter clásico; en otras palabras, asumen un enfoque poco actual en su caracterización, aunque luego es más acertado en parte de los recursos y procedimientos que sugiere para intervenir.

d. Respecto a los equipos, que pasan a denominarse Centros de Recursos para la Orientación y el apoyo, y que son el resultado de la integración de todos los actualmente existentes, en zonas bien definidas, se les atribuye la atención a la diversidad, el apoyo a la elaboración de proyectos curriculares y la orientación educativa y profesional de los alumnos.

Nosotros vemos estos aspectos como separados; como si fueran tres cosas más o menos relacionadas; además de estar insuficientemente definidos y carentes de una idea o constructo o referente superior del que se deriven lógicamente. Se precisa un marco global que integre todas las funciones como derivadas del trabajo de las aulas. De hecho, entrando en los contenidos, se habla de cuatro apartados, que en realidad son ámbitos de un mismo apartado, de suerte que más que deducción lógica de él, se nos muestran como "añadidos"; así se presenta la educación especial, la orientación vocacional, etc.

Acto seguido, estos apartados se traducen en áreas y son la educación especial, la educación compensatoria y la orientación escolar y profesional. ¿Qué referencia globaliza, integra y da sentido a todo? Creemos que es necesario que algún referente presida todo el discurso, en este caso que presida el Plan de orientación educativa de Andalucía. En efecto, ¿se trata de apartados?, ¿son áreas?, ¿Son funciones?, ¿Apartados, áreas y funciones de qué concepto superior?, ¿Se puede considerar que la orientación escolar y profesional son apartados o áreas o funciones de la orientación?, ¿No contiene la definición el término a

definir y además "sumándole" otros?. Después se habla de funciones que se centran en el apoyo a los proyectos curriculares. Esto sí lo vemos pertinente y es aquí de donde debiera deducirse todo el Plan.

e. En el documento definitivo, en efecto, se manifiesta lo que decimos, al deducir de estas tres áreas - de educación especial, compensatoria y orientación escolar y vocacional - cuatro áreas; a saber: la educación especial, la educación compensatoria, la orientación vocacional y profesional y el apoyo a la función tutorial. O sea, de la anterior área de orientación escolar y vocacional, se obtienen ahora dos. Ahora bien, nosotros entendemos, empero, que este apoyo a la función tutorial debiera englobar y abarcar justo a las otras tres; se presenta bien el apoyo a la función tutorial, aunque quizás enfatizando demasiado el carácter de apoyo a las dificultades. Pues bien, pensamos que este área sería todo, es la orientación, tal como nosotros la presentaremos. Estimamos que ha de superarse la dicotomía que habla de función docente y tutorial; instrucción y educación; currículo instructivo y currículo orientador. El currículo, que ha de ser uno, debe contener lo que cada crío necesita para conseguir su máximo desarrollo y la plena integración social; conceptos que definen la orientación educativa, tal como expresaremos.

f. En cambio, el documento definitivo ofrece un marco general de índole conceptual que sí que asumimos, por recoger los principios de las Jornadas celebradas en Almería en 1991, ya comentadas. Entendemos, no obstante, que este capítulo VI, el último, debiera ser el primero; de modo que catalice todo. Opta por los modelos psicopedagógicos y sociopsicopedagógicos, frente al modelo de servicios, cuyos resultados califica de claramente insatisfactorios; los fundamenta en los principios de prevención, desarrollo y de intervención social y han de dirigirse a dar respuesta a todos los alumnos en todas sus dimensiones. No sistematiza las funciones derivadas de estas intenciones, por que, como hemos dicho debiera figurar al principio, y deducir de los mismos todas las funciones, etc. Repetimos que se nos escapa el diseño en su conjunto, toda vez que los principios conceptuales en que fundamentar el qué y las funciones se establecen al final. Seguramente, como consecuencia de ello, con posterioridad, a los equipos se les denomina de otro modo, equipos de apoyo externos.

g. En todo caso, queremos destacar del período que los recursos destinados a la orientación educativa en la Educación Primaria aumentan y en la Educación Secundaria son plausibles; lo mismo que son positivas ciertas medidas administrativas tomadas con relación a los profesionales de los equipos. En otro sentido, hemos de admitir que el diseño supone un avance en el plano conceptual y en la implementación de las líneas organizativas; aunque, repetimos, adolece de una mejor caracterización, tal como se explicará en el capítulo tercero. Falta una mejor integración de todo el modelo. Se precisa de un catalizador que presida todos

y cada uno de los elementos que aparecen, desintegrados.

h. Respecto a nuestro modelo criterio, observamos una falta de referencia clara y global de la que se deriven de modo lógico todos los elementos que contempla, que sí son pertinentes. Igual sucede si comparamos este Plan de orientación de Andalucía con el emanado del Ministerio. La diferencia reside en que no acierta a integrar plenamente los diversos elementos o subsistemas de la educación; o, en nuestra acepción, de la orientación educativa.

i. Por último, resaltamos que se trata aún de un diseño institucional. Desconocemos cuál será la realidad última. El diseño preside y dirige la actividad de los equipos, aunque aún no se ha traducido en norma, en ley. Y, en todo caso, desconocemos cómo es la práctica de los profesionales de los equipos. Estimamos que se precisará de un claro y decidido programa de formación de todos los profesionales que intervienen: maestros, profesores y profesionales de los departamentos y de los equipos que favorezca avanzar de modo acertado.

Pues bien, es hora de acabar el presente capítulo y de acudir a los especialistas, al objeto de avanzar en los propósitos que nos animan, y que no son sino la clarificación de un modelo conceptual de orientación del que se derive claramente y se justifique el por qué y el para qué de los equipos de apoyo externos a los centros en la enseñanza reglada; o, dicho de otro modo, de los equipos de orientación educativa. Antes queremos sintetizar lo tratado con la intención de hacer más clarificadora la exposición. Veamos.

El capítulo nos ha mostrado el desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros en Andalucía. Con el propósito de hacer más clarificadora la exposición, cabría sintetizar así lo dicho.

El primero período contemplado coincide con el desarrollo habido en España, con las notas diferenciadoras expuestas; entre las que recordamos las Jornadas de Málaga de 1983 que elaboran el que será diseño institucional de la Junta de Andalucía, aunque vuelven a retomar las funciones de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional.

El segundo período se caracterizaría por la proliferación de servicios externos a los centros educativos, por el gran peso que cobra la Educación Especial en el trabajo de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, por un aumento de los recursos humanos destinados a la orientación y a los servicios, así como la mejora de la condición administrativa de los miembros de dichos servicios; esta etapa, de hecho, es la primera en la que los pedagogos y los psicólogos "entran" a los centros educativos. Otra nota especial es la inquietud intelectual por definir las tareas y las funciones de los servicios, aunque en realidad

este aspecto es común a los tres períodos; así lo demuestran Las Jornadas y El Congreso celebrados. Esta etapa es el contexto próximo del presente estudio.

Durante el tercer período continúa y cristaliza el trabajo desarrollado los diez años de historia previos. Así, por ejemplo, se avanza en la definición conceptual y en la organización. El Plan de Orientación Educativa de Andalucía es la respuesta a esas inquietudes. Esta etapa prioriza los centros educativos sobre los que intervenir los equipos externos: Centros de Actuación Preferente, Centros de Integración, Centros Experimentales de la Reforma Educativa, a la vez que se dotan a los propios centros de pedagogos y psicólogos, en especial en la Enseñanza Secundaria y en el tipo de centros antes mencionados.

Veamos ahora el desarrollo operado en el trabajo de los servicios; o sea, en las funciones. Lo vamos a hacer comparando las funciones de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs., 1983), las de las Instrucciones del curso 1988/89 y las del Plan de Orientación Educativa de Andalucía de 1993, por ser las más significativas. La Tabla recoge el desarrollo de las funciones.

TABLA 2.1: Evolución de las funciones en el diseño institucional

FUNCION.	*EPOE 1983*	*AÑO 88/89*	*CROA 1993*
Apoyo al profesor en la labor docente.	X		
Orientación vocacional y profesional.	X		X
Educación especial.	X	X	X
Prevención.		X	
Educación Compensatoria.		X	X
Orientación.		X	
Coordinación.		X	
Orientación educativa y profesional.			
Apoyo a la función tutorial.			X

El cuadro nos merece las siguientes consideraciones.

1. En cada momento, las funciones se denominan de modo distinto. Las funciones de desglosan en subfunciones. Y así resulta que unas veces las funciones son funciones; y otras, sucede al revés. Ello pone de manifiesto el problema de orden teórico tantas veces apuntado. A veces, se llama función a los objetivos y subfunción al método; en otras, los destinatarios son las funciones y los objetivos son las funciones. Lo más general, es la mezcla de todas las dimensiones, sin orden alguno. Creemos que ello requiere de un mejor orden y método. La mejor expresión de lo que decimos la encontramos en lo siguiente. Se habla de "Orientación vocacional y profesional", de "orientación", de "orientación educativa y profesional", de "apoyo a la función tutorial". ¿Qué contenidos definen cada uno de esas expresiones? La cosa no está nada clara. En unos casos, unos engloban a los otros; y, las restantes, sucede lo contrario. ¿No es posible proponer un constructo que presida las funciones, las fundamente y del que se deriven de manera lógica las funciones, subfunciones, tareas y actividades? Ello parece necesario para superar lo que ahora sucede y es que unos utilizan el término orientación vocacional; otros orientación y engloban la orientación vocacional; otros, por fin, superponen los dos términos: Orientación educativa y profesional. Además, se precisa partir de un modelo de sistematización de funciones, que supere la situación reinante y que posibilite el entendimiento de los conceptos.

2. La Educación Especial se configura como la única función que aparece siempre y bajo la misma consideración. A ella le sigue la orientación vocacional y profesional. Hemos de decir que, en efecto, son dos funciones que también en el capítulo anterior aparecen en los tres períodos contemplados. Así pues, cabe asegurar que la Educación Especial es la función que más define el trabajo de los servicios a lo largo de su historia y, casi con igual importancia, la orientación vocacional y profesional.

La Educación Compensatoria aparece a partir del curso 1988/89, constituyéndose como una función diferenciadora. Asimismo, la orientación vocacional y profesional, en el último período, adquiere protagonismo casi exclusivo en el Educación Secundaria. Tomando en consideración también las subfunciones, habría que destacar en el diseño el interés por el apoyo al profesorado.

O sea, la Educación Especial, la orientación vocacional y el apoyo al profesorado constituyen el núcleo definitorio de los equipos. Son el diseño que preside la práctica que nosotros estudiaremos. A ellos se une el último año la Educación Compensatoria. Por tanto, nuestro trabajo partirá de las tres funciones mencionadas. Son, por otro lado, las mismas que presiden el diseño del Ministerio de Educación y Ciencia y las de mayor trascendencia.

3. Los diseños constituyen un modelo de transición. Es claro que no se trata de un modelo clínico-médico. Pero, el modelo alternativo no está claramente definido; o dicho, de otro modo, cabe considerar que nos hayamos ante un modelo psicopedagógico insuficientemente fundamentado y explicado.

4. Respecto al desarrollo de las funciones expuestas en el capítulo anterior, hemos señalado la constante como funciones de la Educación Especial y la orientación vocacional. La referencia es la propuesta de funciones de los Equipos Interdisciplinares de Sector (1990) que es el resultado del debate previo; debate que ya cobra presencia desde las Instrucciones del curso 1988/89 en adelante. En otras palabras, el último período del desarrollo de la orientación educativa y de los servicios en España marcan los diez años de historia de los servicios andaluces. Por ello, nos ahorraremos comentarios sobre la evolución respecto a los objetivos, destinatarios y métodos de intervención; así como los referidos a los modelos teóricos que subyacen a los mismos.

5. La preocupación por elaborar una concepción teórica coherente y global, que es una constante entre los profesionales de los equipos de Andalucía, que defina el trabajo y de la que se deriven las funciones, ha anticipado respuestas; pero precisa de una mejor y más elaborada y congruente propuesta.

6. Para finalizar, señalamos la necesidad de exponer un referente global que fundamente y del que se deriven las funciones, tal como ya hemos afirmado. Derivado de lo anterior, se precisa un modelo de sistematización de funciones de los equipos. El desarrollo institucional expuesto no lo contempla; y, en efecto, no se puede claramente inferir del diseño modelo alguno, reconocido en la literatura especializada. La falta de sistematización de funciones revela la inexistencia de un modelo conceptual sólido y claro; y ello repercute y transciende en la práctica de los profesionales; profesionales que buscan y necesitan dicho modelo.

Nuestro estudio persigue ofrecer una respuesta a esta situación, no del todo clara. Antes de explicar nuestro trabajo, necesitamos acudir a las fuentes de autoridad en la materia. Es lo que haremos en el capítulo tres que da cuenta de la opinión de los expertos sobre estos temas. Veamos.

CAPITULO

III

CONCEPTO Y FUNCIONES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS, SEGUN LOS EXPERTOS

III

CONCEPTO Y FUNCIONES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS, SEGUN LOS EXPERTOS

Hemos expuesto el desarrollo institucional de la orientación y de los equipos psicopedagógicos en España y en Andalucía. La orientación, hemos señalado, es asumida desde un triple pilar: el tutor, los departamentos de centro y los equipos de apoyo externos. El concepto de orientación educativa, según los expertos, y las funciones del tercer pilar sobre el que descansa el sistema de orientación, es el contenido del presente capítulo.

El enfoque será el siguiente: en primer lugar, reflejaremos un glosario de opiniones de especialistas acerca de la orientación educativa. A continuación, haremos un recorrido amplio acerca de la opinión de los estudiosos sobre las funciones propias de estos equipos. Seguidamente, resumiremos las líneas que marcan la evolución del trabajo de estos profesionales; o sea, el desarrollo de las funciones a ellos atribuidas. Y el capítulo finalizará con la exposición de las notas diferenciadoras de los dos modelos en que cabe agrupar los enfoques subyacentes a la historia de los servicios externos y de apoyo a los centros en el sistema de enseñanza reglada, tal como lo han visto los especialistas.

De este modo, estaremos en mejores condiciones para poder fundamentar la propuesta conceptual y de funciones acerca de la orientación educativa y de los equipos de intervención psicopedagógica en los centros; propuesta que desarrollaremos en el próximo y último capítulo de esta primera parte del trabajo dedicada a los aspectos teóricos.

3.1. CONCEPTO DE ORIENTACION EDUCATIVA.

Ya hemos ofrecido una aproximación al concepto de orientación educativa, desde la perspectiva institucional. Ahora, vamos a relatar cómo la conciben los estudiosos.

3.1.1. LA ORIENTACION COMO ORIENTACION VOCACIONAL.

Algunos identifican orientación con orientación vocacional y la toma de decisiones, que ha sido una de las modalidades tradicionales de la orientación.

Empezamos con Parsons (1909), por su carácter de pionero para quien la orientación se identifica con la orientación vocacional.

Es Kelly quien utiliza por primera vez el término "orientación educativa", entendiendo por la misma la ayuda que se le prestaba a los alumnos que preguntaban sobre la elección de estudios y sobre adaptación escolar.

Strang (1964) y Strang y Morris (1966) abogan porque la orientación escolar, personal y profesional devengan un aspecto integral de la enseñanza y proponen cómo cada materia y o asignatura pueden contribuir al desarrollo de los objetivos orientadores. Este modelo exige guiar el aprendizaje, conocer al alumno, atender las necesidades del alumno y ser sensible al desenvolvimiento personal.

A partir de los años setenta, Crites (1974), Hansen, Tevic y Warner (1976) y Katz (1963), entre otros, se impone el concepto proceso de los principios educativos-vocacionales, precisando que se ha de integrar la educación vocacional en el currículo, como sucede en los países anglosajones y, lógicamente, dirigidos a todos los escolares.

"La orientación es una tarea teórica y práctica esencialmente porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona con el fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas que la vida le plantea. Es una faceta de la educación en tanto que perfeccionamiento de la persona humana" (García, 1982, p.21).

La orientación se concibe como "...un complejo proceso de intervención educativa que considerando la personalidad del individuo le ayude a elaborar criterios para identificar y elegir adecuadamente las alternativas en el contexto multiforme de la vida en las sociedades contemporáneas", Editorial de la Revista de Educación, 270, (1982).

La orientación escolar y la educación vocacional deben estar integradas en el currículo de educación primaria y de la secundaria, integrándolas en las asignaturas (Alsinet 1985).

El currículo debe incluir muchos de los planteamientos de la educación vocacional, o más modestamente, del desarrollo vocacional tal y como quedan recogidos por Rodríguez,

Mª. L. (1986a, 1987).

Para Alvarez y Sanz (1987) la orientación es un complejo proceso de intervención educativa que al considerar la personalidad del individuo, le ayuda a elaborar y aplicar criterios para identificar y elegir adecuadamente las distintas alternativas que le va planteando la vida en la sociedad contemporánea.

Finalizamos este apartado con la aportación de Rivas (1988). Distingue entre orientación educativa y el asesoramiento vocacional. Para él la orientación educativa se relaciona con los problemas específicos de aprendizaje escolar que afecta a una persona respecto al rendimiento adecuado, destrezas académicas o eficacia en las tareas escolares; el asesoramiento vocacional, en cambio, "es un proceso complejo de ayuda para la solución de problemas" Rivas (1988a, p.30). En otro lugar afirma que es un proceso psicológico de enseñanza y aprendizaje cuyo marco-condicionante es el sistema escolar, pero sólo en parte; no es el único ni exclusivo.

3.1.2. LA ORIENTACION COMO ORIENTACION PERSONAL.

Otros enfatizan de la orientación su aspecto de ayuda a la persona, al conocimiento personal; es, lo que se ha entendido como orientación personal.

Para Matewson (1962, en Rodríguez, M.L. 1986, p.9) la orientación es un "proceso sistemático, profesionalizado de ayuda al individuo por medio de procedimientos educativos y clasificadores para conseguir un mejor conocimiento del propio carácter y posibilidades y relacionarse a sí mismo más satisfactoriamente con las exigencias sociales de acuerdo con valores morales y sociológicos".

Orientar es ayudar al desarrollo y formación de la personalidad de los escolares, Knapp (1970).

Es Kehas (1978) quien añade que las aportaciones de la educación psicológica, afectiva y humanista abogan por un específico currículo sobre orientación.

Pagel y Carroll (1969 en Lázaro y Asensi, p.36) comentan "alguien ha dicho que en la escuela se enseña a los niños todo lo que existe, con excepción del tema que más les preocupa, que son ellos mismos".

Se entiende la orientación como un proceso integrado en el currículo con metas, objetivos, metodología y recursos específicos, dirigidos a la orientación afectiva del conjunto del alumnado (Shaw 1984; Duncan 1976, 1983).

La orientación como constructo educativo significa proporcionar experiencias que ayuden a las personas a conocerse a sí mismas, afirma Rodríguez, Mª L. (1988) quien añade que la función orientadora deviene una parte del proceso educativo total y da continuidad, completándolas, a las facetas instructivas y organizativas de los currículos educativos.

Para Repetto (1988) la orientación educativa es el diseño, la aplicación y evaluación de programas de intervención que con un carácter preventivo y ecológico, pretende el desarrollo óptimo del alumno, en sus aspectos académicos, vocacionales y personales.

3.1.3. LA ORIENTACION Y LA EDUCACION.

Presentamos ahora unas definiciones que consideran la orientación como una parte de la educación y que sus contenidos deben enseñarse, deben incorporarse al currículo como tales contenidos; en todas ellas late la idea de que la orientación ha de entenderse desde la educación. Estos autores entienden que a los contenidos curriculares, los específicos de las materias, han de incorporarse los contenidos más específicamente orientadores. Veamos cómo lo expresan. En efecto, muchos identifican orientación con educación, con más o menos matices. Y así comentan que los fines de la orientación son fines educativos; que la orientación es parte integrante y dependiente del proceso educativo; que la orientación concreta los fines educativos en cada individuo y situación, etc.

Hoyt (1962) defendió que la orientación era una parte de un conjunto de servicios que la escuela debe rendir al alumnado y que debían estar integrados en el conjunto de los objetivos educativos. W. James consideraba la orientación como una parte de la psicología de la educación y posteriormente será desarrollada esta línea por R. Moser y N. A. Sprintall, hacia los años setenta. Tratan de acomodar la orientación en el propio currículo escolar, a través de prácticas y de procedimientos de laboratorio. Se enfatiza, por unos el papel del maestro, que se considera como el genuino orientador y el currículo el instrumento mediador entre la labor educativa y el sujeto de la orientación.

Si la orientación es un proceso de ayuda para conocerse y comprenderse a sí mismo y al mundo, según el significado que Patterson (1966, en Rodríguez M.L. 1986, p.86) atribuye al término "guidance", es fácil entender que ésa es la finalidad de toda escuela.

Para Strang (1964) el orientador debe conocer al estudiante y debe integrar la orientación en todo el conjunto del currículo escolar.

Clark (1982) ve la orientación como una parte de orgánica del programa educativo que se inicia en el nivel preescolar y termina con las enseñanzas secundarias. Como ya hemos apuntado en los Estados Unidos los pioneros de la orientación educativa como Davis, Kelly, etc. la entendieron y la plantearon siempre como una función a desarrollar en el propio marco educativo.

"No hay posibilidad de una auténtica orientación si no es como parte del proceso educativo de una sociedad y cultura" (Yela, 1983, p. 96).

Para Orden (1987, en Lázaro y Asensi, p.7 y 8) "La orientación es un campo o dominio de saberes con límites disciplinares difíciles de precisar" y añade en el prólogo de dicha obra que "... para todos los objetivos de la educación, puede identificarse un papel relevante de la orientación".

Lázaro y Asensi (1987) tras señalar que la orientación educativa se encuentra en constante consolidación dada la amplia gama de situaciones problemáticas pendientes de perfilar definitivamente tanto en el sector epistemológico, como en el técnico y en el socioinstitucional, añaden que toda actividad orientadora es educativa y encuadrable en un contexto pedagógico. Se considera que la vinculación de la orientación a la escuela, viene dado por el carácter de aplicada que en sí comporta; la escuela es un ámbito, diríamos que natural. Se entiende que la orientación es una tendencia educativa actual, cada vez más palmaria.

Para Rodríguez Espinar (1982a, p.237) orientaciónes un "descriptor de los programas escolares diseñados para ayudar a los alumnos a una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven, así como para conseguir maximalizar sus potencialidades y oportunidades".

Rodríguez Espinar (1988) afirma que afrontar el reto de la demanda social sobre el sistema educativo, sobre la calidad del sistema educativo, implica abordar seriamente el tema de la orientación. Defiende que las metas y objetivos de la orientación están subsumidos en la educación y en ese sentido se defiende que la función docente engloba la orientadora. Así, se asegura que es preciso presentar la función

de la orientación desde una perspectiva de completa interrelación y convergencia con la acción docente y planteamiento educativo general, huyendo de los enfoques clínicos y terapéuticos que han aislado al orientador de los centros Rodríguez Espinar (1988).

La orientación es una forma más de instrucción: el desarrollo curricular exige la cooperación entre profesores y orientadores. Así los orientadores devengan facilitadores del currículo. El orientador debe formarse en metodología didáctica y en planteamientos de la política educativa en el aula.

"Se concibe la orientación como una actividad esencial del proceso educativo que, interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayude en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo" (O.M. de 31-12-72 que establecía los servicios de orientación en el Curso de orientación universitaria (COU).

El objeto final de la orientación y de la educación es el mismo. Para Bloomfield (1915) toda educación es reconocida como orientación. Para autores como Brewer (1932), Súper (1942), Hawkes (1945) está claro que la orientación es idéntica a la educación. Para Hawkes toda la educación es orientación y la orientación es educación. No ve distinción desde el punto de vista de los fines, del método o de los resultados. La orientación, por tanto, debe enseñarse.

Se considera que la orientación entendida como educación confía al maestro la labor y el currículo sirve de apoyatura, con lo que orientar y educar serían términos sinónimos. Ohlsen (1964) preconiza la orientación hecha por el tutor; Strang (1953) defiende la orientación hecha en el aula; Glasser (1965) se manifiesta en esta misma dirección. Desde esta perspectiva, se considera que la especificidad de la orientación es adaptar el currículo a las necesidades del aprendizaje tanto cognitivo como afectivo.

Se afirma que el orientador precisa comprender los principios y objetivos de la instrucción para guiar al maestro sobre qué y cómo desarrollar la orientación; ha de saber analizar los procesos específicos de cada área: lectura, escritura, cálculo, etc; programar los objetivos, priorizar contenidos, exponer los hábitos de estudio y pensamiento crítico que hay que conseguir; el orientador ha de prever las dificultades del alumno medio; dirige su atención a todos los alumnos. Se deduce que cualquier objetivo de la orientación ha de ser tratado en primera línea de los problemas educativos.

Gal (1948) y Reuchlin (1964) y otros relevantes psicopedagogos franceses empeñados en la reforma de la enseñanza de los años setenta enfatizan la función de la orientación en el

aula, sin acabar de decantarse por la presencia de un psicólogo-orientador coadyuvando con el maestro; de modo que es el maestro el que en un clima de optimismo y cooperación debe integrar la labor orientadora en la práctica de la enseñanza, sin diferenciar las planificaciones curriculares de las extracurriculares. Para Gal (1948) la orientación introduce humanidad en la escuela, pues es ofrecer a cada uno todas las posibilidades de desarrollo, de realización personal; también lo expresa diciendo que orientar es actualizar y realizar la cultura en cada individuo.

La orientación es orientación de aprendizajes. La orientación es una concreción educativa personal con perspectiva de futuro, concreta los fines educativos en cada sujeto y situación. Para Cribbin (1960, 1970 en Rodríguez Mª L. 1986) la orientación es un proceso continuo ordenado y educacional. Por ende, es parte integrante de la educación y no una mera adición periférica.

Detjen (1959), Driscoll (1965), Knapp (1970) y Langford y Rand (1975) proponen programas específicos de intervención magistral en el proceso aprendiz de los jóvenes.

Vemos de modo reiterado que la orientación es educación. Así se dice que la función orientadora deviene una parte del proceso educativo y da continuidad- completándolas- a las facetas instructivas y organizativas de los curriculos educativos. La orientación es una "fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad" sentencia Kelly (1964 en la Revista Vida Escolar 1976, p.14).

La orientación es como una educación para el desarrollo evolutivo, según Peters y Farwell (1967 en Rodríguez Mª L. 1988, p.11).

Si la meta de la educación es el desarrollo (Kohlberg y Meyer, 1972), el currículo debe incluir objetivos y experiencias de aprendizaje que vayan más allá de las materias escolares. Más aún dichas materias deben orientarse a la consecución de un desarrollo personal y social en el alumno.

Para Tiedeman y Miller (1979) la labor tutorial es crucial. La orientación ha de incidir más en el proceso de aprendizaje que en el educativo. La función tutorial da información académica y profesional, evalúa y modifica los objetivos educativos, vocacionales y vitales. Existe una sinonimia entre orientación y educación, de modo que se exige una simbiosis en

los programas de instrucción y los objetivos de la misma en los currículos.

La orientación es una actividad educativa que ayuda a desarrollar la personalidad del alumno (Gordillo 1973) para quien la orientación es un proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su propia realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores y ejercido intencionalmente por los educadores, en situaciones diversas, que entrañen comunicación y la posibiliten. Orientación es la concreción individualizada del proceso educativo (Gordillo 1973, 1988) y añade que la orientación es una intervención educativa.

Pero se ha de ir más lejos porque hay objetivos que reclaman específicas intervenciones que conllevan en sí mismo singulares contenidos de enseñanza y que reclaman la función del orientador, como un auténtico educador (Ivey 1976).

Cribbin (1977) dice que la orientación es un proceso educacional.

Las asignaturas responden a la vida y ofrecen información sobre la realidad social y personal; esa es la función del currículo; De eso se trata de concretar en el currículo todo lo que los jóvenes necesitan. Existen modelos curriculares basados en el desarrollo y en la psicología cognitiva y programas integrales de orientación preventiva (Morgan 1984).

"La orientación es el elemento individualizador, personalizador y socializador de la educación" (Rodríguez, Mª L. 1986a, p.31).

Por último Rodríguez Espinar (1982, p.14) afirma que "la orientación exige una completa individualización del proceso educativo, en la que el individuo sea la fuente primordial del conocimiento". Aporta una definición superadora de lo que él denomina como simplemente dimensiones de un único concepto; se refiere a las tres dimensiones clásicas de orientación escolar, personal y vocacional. La reproducimos, pese a que la volveremos a repetir en el capítulo próximo en el contexto de la explicación del modelo criterio. *Entendemos por orientación educativa la aplicación (intervención) en la educación de los conocimientos y principios derivados de las ciencias sociales y de la conducta particularmente de la psicología evolutiva, psicología de la educación y sociología en orden a optimizar el máximo desarrollo de los estudiantes.*

Y acabamos esta cascada de definiciones y consideraciones
sobre el término en su acepción más psicoeducativa, a título de síntesis, diciendo que la orientación es la mejor definición que pueda darse de la educación misma.

Bien. Esta concepción acerca de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica es la misma que se ofrece en los documentos de la reforma educativa, tal como ya hemos manifestado. En efecto, la nueva Ley General de Ordenación del Sistema Educativo concibe y presenta la orientación educativa como educación. Este será el marco en que situar, por tanto, el trabajo de los maestros y de los profesionales que trabajan en los centros educativos en el marco de la enseñanza reglada.

Veamos a continuación qué funciones atribuye la literatura especializada a los servicios de apoyo externos a los centros.

3.2. FUNCIONES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y DE LOS SERVICIOS.

Encabecemos la relación de opiniones con un texto de Coll (1991a, p.65) "... los psicólogos y pedagogos que forman parte de estos equipos asumen funciones similares y realizan actividades y tareas parecidas. De este modo, la multidisciplinariedad suele tomar más bien la forma de puesta en común de perspectivas y puntos de vista complementarios -fruto de la diferente formación inicial recibida por ambos colectivos- que de una verdadera distribución o reparto de funciones".

Con esta cita de Coll queremos manifestar por un lado que las funciones desempeñadas por pedagogos y psicólogos, en el marco del trabajo de los servicios de apoyo se confunden. Por otro lado, que estas funciones son variadísimas. El abanico de funciones es inquietante; cobra fuerza y toda la razón la frase de Bardon (1976, p.13) "...¡Si hay algo por probar, los psicólogos escolares lo probarán!".

Consecuentemente, las fuentes que a continuación ofrecemos ordenadas temporalmente, presentan la heterogeneidad que comentamos. Descartamos el agruparlas por categorías, porque no se presentan así en la reflexión de los estudiosos; es decir, cada autor recoge varias categorías de ellas; de modo que el resultado es una miscelánea. Expongámoslas primero, pues, tal como las expresan sus protagonistas; después en el apartado siguiente, recogeremos la reflexión más general que las sistematiza y ordena.

Para Kelly (1914), que fue el primero en utilizar el término "orientación educativa", las funciones son:

1. Ayudar al alumno en la elección de estudios.

2. *Ayudar al alumno en la adaptación escolar.*

Para Prootor (1920), y para Koos y Kefauver (1932) es función de la orientación la distribución y el ajuste de los alumnos en sus aulas.

Hutt (1923) y Walter (1925, en Báez de la Fé, 1989) hacen las primeras declaraciones sobre las funciones del psicólogo escolar:

1. *Diagnóstico de todos los alumnos, con la colaboración del profesor.*

2. *Diagnóstico profundo de casos problemáticos: de la inteligencia, de las emociones, de su historia familiar.*

3. *Establecimiento de un programa constructivo de higiene mental en la escuela.*

4. *Investigaciones: dadas las oportunidades y técnicas disponibles para la recogida de datos.*

5. *Ofrecer contribuciones a la práctica y a la teoría general de la educación.*

Walter (1925) precisa que el psicólogo se preocupaba de los efectos de los procedimientos específicos sobre el desarrollo total del niño, a través de las reuniones formales con los docentes.

Para Brewer (1942), la función de la orientación es promover actividades de orden cooperativo e individuales.

Para Fernández (1960, en Lázaro y Asensi 1987), la orientación:

1. *Conduce las anomalías del aprendizaje intelectual, que es la traducción del término inglés "guidance".*

2. *Asesora sobre decisiones personales; sería la traducción del término "counseling".*

Hoyt (1962) concreta así las funciones:

1. *Instrucción.*

2. *Información ocupacional.*

3. *Técnicas de consejo y orientación grupal.*

Para Jones (1964), la orientación debe proporcionar ayuda e información para tomar decisiones en la vocación, higiene, salud, ocio y necesidades educativas.

Para Gal (1948), Reuchlin (1964) y Roger (1967), la orientación debe ocuparse de:

1. *El conocimiento del alumno.*

2. *Informar al alumno y a la familia.*

3. *Informar sobre estudios y profesiones.*

Atribuyen al maestro, a quien consideran el orientador principal, las siguientes funciones:

1. *Guiar el aprendizaje.*

2. *El conocimiento del alumno.*

3. *Atender las necesidades del alumno.*

4. *Ser sensible al desenvolvimiento personal.*

En 1966 la Comisión conjunta de la ACES - ASCA, atribuyó tres procesos de asesoramiento al asesor psicológico en la escuela primaria. Son éstos:

1. *Asesoramiento.*

2. *Consulta.*

3. *Coordinación.*

Prevalece la idea de que a veces sabe que ayuda mejor a los niños a través de un servicio indirecto, prestado a directores, profesores y padres. Por ello, el asesor participa de la adopción de decisiones acerca de los mejores métodos para identificar el proceso de

aprendizaje, lo que constituye su interés principal.

Jordaan (1968) y Whiteley (1980 en Gordillo, 1988) hablan de tres tipos o roles complementarios de orientación.

1. *Remedial.*

2. *Preventivo.*

3. *Educativo-evolutivo.*

Para Glasser (1969) la orientación ha de dirigirse hacia la salud e higiene mental, pues es previsora del fracaso escolar.

Carkhuff (1969) y Carkhuff y Berenson (1967) sostienen que la orientación ha de:

1. *Potenciar las relaciones humanas.*

2. *Facilitar el currículo; o sea, las metodologías educativas y la instrucción.*

Para Cook (1971, pp. 478-482, en Dinkmeyer, 1976, pp. 68 y 69) los roles del consultor son:

1. *Crítico-creador.*

2. *Agente de retroalimentación.*

3. *Socioterapeuta.*

4. *"Ombusdam": en cuanto que "... procura que no se violenten los derechos de los alumnos...", tal como sucede en Suecia.*

5. *Moderador de conflictos.*

6. *Modelo de un sistema abierto.*

7. *Propulsor y precavedor*

8. *Investigador.*

Para Tiedeman y Miller (1973) la orientación ha de incidir más en el proceso de aprendizaje que en el educativo.

Ivey (1975 y 1976 en Gordillo, 1988, pp.31) explicita que el orientador ha de dedicarse a:

1. *Asesorar.*

2. *Desarrollar programas.*

3. *Enseñar.*

Y todo ello para cambiar el sistema e instituciones, para facilitar el desarrollo humano y la plena actualización.

Para Dinkmeyer (1976, pp.6), el consultor psicopedagógico es un facilitador de las potencialidades humanas. Y debe:

1. *Satisfacer las necesidades humanas.*

2. *Desarrollar la personalidad del niño.*

3. *Crear un clima que favorezca la autoestima y la humanización.*

Para Dinkmeyer, 1976, pp. 61), "La orientación tiene que facilitar el cambio de las estructuras educacionales para posibilitar la renovación continua tanto de las instituciones como de las personas". Su pensamiento queda así sintetizado en la página 68, "El consultor ha de procurar que ... cada docente encuentre métodos para lograr el proceso de orientación psicopedagógica".

Repetto (1977, pp. 183) asegura que a la orientación se le han adjudicado dos funciones esenciales:

1. *Facilitar la toma de decisiones de orden profesional.*

2. *Promover la salud mental.*

Para Boy y Pine (1976 en Rodríguez Espinar, 1982), el orientador ha de ocuparse :

1. De la disciplina.

2. De los puestos de trabajo.

3. Interlocutor en la relaciones profesor y alumnos.

Para Hatch y Costar (1978) son funciones del consejero en la escuela primaria:

1. Aconsejar a los alumnos individualmente.

2. Trabajar con el personal de la escuela.

3. La relación con los padres.

4. Coordinar el programa de orientación.

5. Mantener el contacto con las instituciones de la comunidad.

6. Facilitar recursos.

Según Hatch y Costar (1978), el papel de los servicios de orientación escolar consiste en hacer un programa para cada alumno, al objeto de satisfacer las necesidades y problemas de cada uno.

Reba M. Clark, de las Vestavia Hills City Schools (1981 en Rodríguez Espinar 1986, pp. 174) manifiesta que la orientación es parte orgánica del programa educativo que se inicia en el nivel preescolar y termina con las enseñanzas medias y persigue:

1. El conocimiento del alumno.

2. Superar los problemas escolares y

3. La orientación vocacional.

Nugent (1981 en Gordiilo, 1988, pp.24 y 25) recoge de los códigos profesionales de los orientadores, las siguientes tareas:

1. *Orientación en grupo.*

2. *Orientación familiar.*

3. *Asesoramiento.*

4. *La orientación profesional.*

5. *Aspectos de la educación psicológica.*

6. *Mejora del medio ambiente.*

7. *La salud mental en las instituciones educativas o en la comunidad.*

Para Delval (1986, pp. 7) el psicólogo escolar ha de facilitar:

1. *Las peculiaridades del desarrollo del niño, su desarrollo psicológico, cómo forma sus conocimientos, con el objeto de poder adecuar a él la enseñanza.*

2. *las leyes del aprendizaje.*

3. *Las relaciones sociales en el aula.*

4. *Estudiar los condicionamientos sociales de la educación.*

5. *Las formación del profesor.*

6. *La planificación docente. O sea, la programación y el desarrollo del trabajo en el aula y su profilaxis.*

7. *Examinar los casos con dificultades sólo excepcionalmente; la situación última es que no haya...*

Para Delval la idea que había arraigada era la de que se podría mejorar la enseñanza y el aprendizaje, utilizando la psicología tanto en el proceso de enseñanza como en la orientación.

Veamos el cuadro de funciones que ha de asumir el orientador o la función

orientadora, según Alvarez (1987).

1. *Ambito vocacional y profesional.*

2. *La dinámica de grupos.*

3. *Sistema de planificación y de organización de intervenciones orientadoras.*

4. *Problemas educativos de zonas desfavorecidas.*

5. *Asesorar al profesor que demanda asistencia pedagógica especializada a su tarea docente.*

6. *Diseñar modelos de investigación educativa para el orientador y para el docente.*

7. *Elaboración de presupuestos y estrategias organizativas para adecuar la educación al medio.*

Rodríguez Espinar (1986) presenta un nuevo modelo profesional e institucional de la orientación, basándose en el trabajo de Dustin y recogido en Echevarría (1988, pp. 410). Este nuevo profesional debe:

1. *Comprender los subsistemas de información y aportar información externa dentro del sistema.*

2. *Ejercer su rol de conectar entre los elementos del sistema, dentro de un proceso de cambio que va de abajo hacia arriba.*

3. *Sentar las bases de su intervención en la colaboración.*

4. *Persistir en los objetivos propuestos, frente a cambios superficiales, sin perspectivas serias de futuro.*

5. *Establecer y mantener el apoyo de elementos del sistema, a través de una relación que permita desarrollar líneas de trabajo congruente y evitar la propensión a reaccionar violentamente a excesivas presiones externas.*

Para el mismo autor (1988), las funciones del profesional serían:

1. *Han de sobrepasar el marco escolar y extenderse al ámbito familiar y comunitario.*

2. *De formación y consulta con profesores, que sería el objetivo primero.*

3. *Los procesos de aprendizaje, que abarcan los contenidos culturales-científicos y, a su vez, constituyen el marco obligado para el desarrollo global del alumno.*

4. *El alumno debe prevalecer frente al sistema.*

5. *Traducir su actuación en base a programas técnicos y científicos.*

Y todo ello, para que el alumno se entienda y comprenda el mundo que el rodea.

Rodríguez Espinar (1988) hace una exhaustiva y comprensiva síntesis de lo que debe perseguir la orientación, en consonancia con el concepto de calidad educativa. Veámoslo.

1. *Atender las dificultades individuales.*

2. *Dotar al alumno de habilidades para aprender a aprender.*

3. *Promover el desarrollo de actitudes de sociabilidad y de participación social.*

4. *Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal que le permita tomar congruentes decisiones vitales; las decisiones académicas y vocacionales sólo constituyen una parcela importante de su trayectoria personal.*

5. *Desarrollar una personalidad sana y equilibrada que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir.*

6. *Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral. Por lo que agrega que la orientación ha de jugar un papel decisivo no sólo en la transición escuela-trabajo; sino en el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los cambios ocupacionales y de desempleo.*

Para Rodríguez Mª. L. (1988, pp. 13), las funciones específicas de la labor orientadora son:

1. *Ayudar a los educandos a valorar y conocer sus propias habilidades, aptitudes,*

intereses y necesidades educativas.

2. *Aumentar su conocimiento de los requisitos y oportunidades tanto educativas, como profesionales.*

3. *Ayudar a que los jóvenes hagan el mejor uso posible de esas oportunidades tanto educativas, como profesionales.*

4. *Ayudar a que los jóvenes hagan el mejor uso posible de esas oportunidades, mediante la formulación y logro de objetivos realistas.*

5. *Ayudar a los alumnos a conseguir adaptaciones y ajustes más o menos satisfactorios en los ámbitos personal y social.*

6. *Proporcionar información útil, tanto a los adolescentes, como a sus profesores y padres, para planificar los programas escolares y educativos como proyectos integrales.*

La misma autora (1986a) entiende que las funciones de los equipos en las enseñanzas medias debería ser:

1. *Diagnóstico de las potencialidades.*

2. *La orientación personalizada o consejo.*

3. *La orientación grupal.*

4. *La orientación profesional o vocacional.*

5. *Consulta y asesoramiento a profesores y a padres.*

Para Lázaro y Asensi (1987) las funciones son:

1. *Dificultades de aprendizaje: las bases instructivas.*

2. *Las áreas de socialización.*

3. *La maduración adaptativa en los procesos cognitivos y en la clasificación de los*

valores.

Sanz (1987 en Alvarez et al. 1987, pp. 112) recoge una de las conclusiones de Gerler (1976) tras revisar 206 artículos sobre esta temática; "muchos artículos, afirma Gerler, sugerían que los orientadores escolares ayudaran a resolver problemas en áreas del currículo y de las relaciones en clase".

Para Gordillo (1988) el orientador es un:

1. *Asesor-educador psicológico.*

2. *Maestro de destrezas comunicativas interpersonales y de autorrealización.*

3. *Agente de cambio social.*

4. *Intervención directa con los alumnos.*

La misma autora (1988, pp. 88), que sigue un estudio de Daniel y Weikel (1983) entiende que los nuevos contenidos de la orientación serían:

1. *Tendencia hacia la orientación de adultos.*

2. *Nuevo énfasis en la orientación profesional, a lo largo del ciclo vital o "Life span".*

3. *La amplitud vital, como objetivo de la orientación.*

4. *El primer rol del orientador es ser asesor de padres, profesores y otros.*

Para muchos, los orientadores han de intervenir en la decisión acerca de las profesiones y acerca del currículo más adecuado para cada alumno.

El proceso seguido en Alemania, ha sido (Gordillo, 1988):

1. *Ayuda a alumnos con problemas. Se ha actuado como bomberos.*

2. *La orientación se ha dirigido a la prevención.*

3. *Por último, la orientación persigue la autorrealización.*

Monroe (1979, pp. 28-38) estima que las funciones del psicólogo escolar se pueden considerar como un continuo, que va desde el trabajo directo con los niños hasta el trabajo directo con los adultos que se encuentran en contacto con el niño. Identifica así cinco funciones:

1. *Funciones de orientación, consejo y terapia. El psicólogo trabaja con el niño, individualmente o en pequeños grupos, con el fin de promover su ajuste y desarrollo personal.*

2. *Funciones de evaluación psicoeducativa.*

3. *Funciones de consulta.*

4. *Funciones dirigidas a la institución. ("Inservice")*

5. *Funciones de investigación.*

El mismo Monroe afirma que son muy pocos los psicólogos que pueden desempeñar simultáneamente estos cinco tipos de funciones; la mayoría limitan sus actuaciones a dos o tres y, alguno, a una sola.

El Ministerio de Educación y Ciencia de Gran Bretaña daba a conocer en 1968 un informe titulado "Psychologists in education services: the summerfield report" (DES 1968) en el que se constataba igualmente que la "variedad, más que la uniformidad, caracteriza las pautas de trabajo" y que "las destrezas de los psicólogos de la educación pueden por lo tanto desplegarse de manera muy diferente" (Phillips, 1971, pp.207). Basándose en este informe, Burt (1969) realiza un agudo comentario al distinguir tres tipos de psicólogos; son a saber, el que estudia los niños problema; el que asume los tratamientos de los trastornos detectados y, finalmente, el que se dedica a tareas de organización, administración e investigación.

La presencia de un modelo médico como telón de fondo de esta conceptualización se manifiesta explícitamente cuando Burt hace una analogía entre las funciones del primer tipo de psicólogo escolar señalado y las funciones del médico de cabecera y entre las del segundo y las de un médico especialista.

En Soviet Education (1980, 1982), Reynolds y Gutkin (1982), Engin y Johnson

(1983), etc. se puede ver la heterogeneidad de funciones atribuidas al psicólogo escolar. Y muestran algo más: que los propios psicólogos escolares no suelen ponerse de acuerdo cuando se trata de superar la heterogeneidad procediendo a una restricción de funciones o al establecimiento de un orden de prioridad en las mismas.

Para la UNESCO (1948), el psicólogo escolar tiene como primera función diagnosticar el retraso mental, las dificultades de aprendizaje y la orientación vocacional, según recoge Culberton (1983). Y la misma UNESCO, a partir de los años 70, presenta los siguientes roles alternativos:

1. *Prevención sistemática, a través de servicios para todos los alumnos.*

2. *Consulta a profesores y a padres.*

3. *Evaluación de programas.*

4. *Papel mediador entre servicios e instituciones.*

En los Estados unidos, las funciones atribuidas al orientador son las siguientes:

1. *Docente.*

2. *De trabajo con los maestros.*

3. *De líder: coordina a profesores, padres y empresas.*

4. *El desarrollo curricular.*

5. *La evaluación de los alumnos.*

6. *El trabajo directo con alumnos.*

La Conferencia nacional de servicios de orientación y atención psicopedagógica, celebrada en junio de 1971 en Lake Wilderness, Washington, constituida por treinta y dos expertos, se dedicó a la búsqueda de nuevas orientaciones y éstas son las que destaca:

1. *Consultor en desarrollo del aprendizaje (p.86), que adaptará el proceso de aprendizaje a las necesidades de cada individuo (p. 86) y participará plenamente*

del ambiente escolar y del proceso de aprendizaje (p.87).

2. *"... integrar los aprendizajes afectivos y cognitivos" (p.93), que se aprenden de la misma manera.*

Desde la perspectiva psicológica, se han dado dos corrientes, respecto a las funciones a desarrollar; por un lado, el psicólogo educativo que acentúa las funciones de diseño, organización, coordinación y evaluación de procedimientos y servicios instruccionales. Ha sido, en definitiva, un modelo de trabajo investigador. Por otro lado, el psicólogo escolar que ha tenido una función aplicada al medio escolar (Pelechano, 1988; Genovard y Gotzens, 1986; Rivas, 1988a y Serrano, 1985) y de intervención psicopedagógica sobre problemas educativos concretos (Bassedas, Coll y Rosell, 1981; Coll, 1980).

Bardon (1982, 1983) afirma que la evolución de la función de la psicología escolar debe entenderse más como un proceso de acumulación de funciones, que como un auténtico proceso de desarrollo. Asevera que por psicología escolar se entiende "una amplia gama de actividades ejercidas por personas con competencias, objetivos y expectativas diferentes" (Bardon, 1983, pp.185). Establece una analogía entre las funciones de la psicología escolar y una tarta nupcial, con diferentes pisos, cada uno con su propia dimensión, sabor, color y composición. Al igual que el conjunto tiene una cohesión que se la dan las figuritas del novio y de la novia, así las diferentes funciones de la psicología escolar conservan su identidad, mientras se las contempla en su conjunto bajo los símbolos de unión de todas ellas: la psicología y la escuela. Pero cuando alguna de sus funciones se las analiza independientemente del conjunto, surge la confusión y aparecen los problemas. Funciones que le compete.

1. Descriptivo-clasificatoria.

Fue dominante durante las dos o tres primeras décadas de este siglo. Su actividad era diagnóstica: de la inteligencia y del rendimiento; y clasificatoria, para la educación especial. Esta tendencia evoluciona hacia los procesos de aprendizaje y hacia cómo manejar el aula.-

2. Clínico-terapeuta.

Viene determinada por el concepto de salud mental y por el movimiento generado a partir de él. No sustituye el planteamiento anterior, sino que supone una adición de funciones. Se desarrolla entre los años 45 y 65 y quiere dirigirse a todos los escolares. Como se carecía de servicios psicoterapéuticos, asume el trabajo el psicólogo escolar, que presta una atención especial a los aspectos afectivos, emocionales y relacionales (Tindall, 1979, pp.10). Esta

tendencia evoluciona de la óptica médica a otra más educativa, aunque como atinadamente sentencia Coll (1989b, pp.323) "ha permanecido la idea de que el psicólogo escolar debe ocuparse de la salud mental en la escuela y asumir las funciones correspondientes".

3. Consultiva.

Se desarrolla a partir de los años 70. Persigue intervenir y asesorar en rehabilitación psicoeducativa, planificación de la enseñanza, en la salud mental de alumnos, padres y profesores; en la formación del profesorado y el entrenamiento a padres.

Se trata de un enfoque proactivo, que se ocupa preferentemente de la psicología del aprendizaje y del desarrollo, en línea con la evolución que la propia psicología está experimentando.

Para Elliot y Gutkin (1986), Frankerberger y Harper (1986), Maher y Joshida (1985), Sabatino (1981), la educación especial es un campo activo de trabajo e investigación interdisciplinaria. Y es función del psicólogo en la escuela, fundamentar el análisis y la intervención psicoeducativa en ambientes escolares: identificar, conceptualizar, evaluar y modificar las dimensiones que caracterizan a los contextos educativos.

West y Idol (1987) encuentran mil libros y artículos publicados entre 1978 y 1983 que tratan el tópico de la consulta, como propia de los psicólogos escolares.

Smith y Lyon (1985) descubren este interés por la consulta en encuestas recientes: "La consulta es una actividad profesional a la que se dedica cada vez más tiempo por parte de los psicólogos escolares (pp. 203).

Bassedas (1988) desde un enfoque sistémico, ve así el trabajo.

1. Contribuir a la renovación pedagógica de la escuela.

2. Ayudar a mejorar las dificultades de los alumnos que fracasan.

Todo ello para Bassedas se puede hacer a través de un modelo colaborativo-consultivo, de relación con el profesor; de un enfoque constructivista, sobre el proceso de adquisición del conocimiento; y, asimismo, a través de una óptica sistémica. Existen, en efecto, susbsistemas dentro del propio centro como son: la dirección, los alumnos, los padres, los ciclos ...; está, por otro lado, el funcionamiento, la filosofía pedagógica...etc. Asumir trabajar en la escuela,

supone intervenir en ella, considerando la entidad de cada uno de los subsistemas que en ella están presentes e interactúan.

En la Orden de 28 de marzo de 1989 sobre Proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de educación general básica se le atribuyen las siguientes funciones:

1. *Contribuir al buen desarrollo de la función tutorial: proporcionar asesoramiento, material y, en general, apoyo a los profesores-tutores.*

2. *Colaborar al proyecto de centro: currículo, integración, reforma educativa, innovaciones, etc.*

3. *Promover la cooperación entre familia y escuela en la educación de los alumnos.*

4. *Contribuir a los elementos personalizadores de la educación: adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individuales, etc.*

5. *Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de compañeros, sobre todo al ingresar en el centro o cambio de ciclo.*

6. *Informar, asesorar y orientar de modo personalizado a los alumnos en toda opción que deban tomar ante distintas posibilidades educativas o profesionales.*

7. *Intervenir en toda clase de decisiones relativas a los alumnos; principalmente en lo relativo a la promoción de alumnos de un ciclo a otro y a los refuerzos educativos.*

8. *Descubrir a tiempo los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superarlos mediante los oportunos modos de intervención; desde técnicas psicológicas de instrucción de capacidades básicas, hasta procedimientos de enseñar a pensar o de iniciación a las técnicas de estudio.*

Podríamos acudir a otros autores como Burt (1969), Bergan(1970), Fawcett (1979), Lolli (1980), APA (1981), Kratochwill (1981), Culbertson (1983), Lowenstein (1984), Fagan (1986) y un largo etcétera.

Si esto es así, no lo es menos las expectativas que sobre las funciones del pedagogo

y del psicólogo escolar; o sea, sobre los servicios, tienen al respecto los otros profesionales de la educación, en especial los profesores. Trabajos que exploran esta temática son prácticamente inexistentes en nuestro país; aunque se están iniciando, Valdivia (1987), tesis doctoral; Soler (1986), tesis de licenciatura.

A título de ejemplo, veamos el estudio de Pelechano (1979), al respecto. Basándose en un cuestionario que pasa a 325 profesores de las provincias de Jaén y de Valencia, llega a identificar tres factores que dan cuenta del 44.18% de la varianza total. Son:

1. *El humanismo comprensivo, que sugiere una imagen profesional del psicólogo como un director espiritual seglar.*

2. *El segundo factor lo denomina clínica inoperatividad y traduce una actitud defensiva del profesor ante el psicólogo, quien queda relegado a tratar fuera del ambiente escolar los problemas que el profesor no quiere o no puede resolver.*

3. *El tercer factor llamado valor funcional clínico no educativo, que comparte con el anterior la negativa a aceptar la intervención del psicólogo en las tareas de planificación educativa, aunque le reconoce una competencia como solucionador de problemas clínicos y/o personales.*

Antes de concluir este apartado, expongamos la visión que acerca de este tema ofrece Coll (1989b). Las refiere a la figura del psicólogo escolar, pero son enteramente aplicables a los servicios, que es donde, de hecho, trabajan. Veamos cuáles son los ejes conceptuales, tal como él los denomina, que subyacen a las funciones atribuidas y asumidas por la psicología escolar y que son las siguientes:

1. *Naturaleza de la intervención.*

El primer eje va de lo estrictamente psicológico a lo abiertamente educativo, en cuanto a la naturaleza de los objetivos de la intervención; así se estudiarán las características individuales y evolutivas de los alumnos o se dará más importancia a funciones relacionadas con la metodología de la enseñanza, la revisión y actualización del currículo, la interacción profesor-alumno, la interacción entre alumnos, etc.; según se enfatice más, respectivamente, lo psicológico o lo pedagógico.

2. *Modalidades de intervención.*

El segundo eje es referido a las modalidades de intervención. Adoptando la terminología de Baltes y Danish (1980), en un extremo se situaría la modalidad de intervención enriquecedora; es decir, las actividades que potencian el aprendizaje en la escuela, el desarrollo del individuo escolarizado y el cumplimiento pleno de las metas que la institución educativa se plantea. En el extremo opuesto, tendríamos las intervenciones de tipo correctivo, que consisten en aplicar tratamientos adecuados a problemas que ya han hecho su aparición.

3. Intervención directa o indirecta.

El tercer eje es el relativo al carácter más o menos directo de las intervenciones sobre el alumno. Cabe elegir un tipo de intervención directa o inmediata sobre el alumno; o bien, actuar preferentemente sobre los agentes educativos: profesores, tutores, padres, con lo que la intervención sobre el alumno es más bien indirecta y mediatizada.

4. Lugar de la intervención.

El cuarto y último eje que indica Coll es el que se refiere al lugar preferente de la intervención. En un extremo de este eje estaría la propia aula y en el otro polo estaría la institución escolar, la familia y la comunidad en el sentido más amplio.

Según Coll estos cuatro ejes se recubren parcialmente, pero ninguno de ellos es reductible a los demás. En conjunto, constituyen y definen un espacio conceptual en el que es posible situar todas las funciones y tareas de las psicología escolar. Añade: "Conviene señalar que la psicología escolar es todo esto... Aunque reconoce que en el marco de un servicio concreto es imposible abarcar simultáneamente todas las tareas" (Coll, 1989, p.333). "Lo que sucede -continúa- es que siempre se delimita un subespacio en función de una serie de decisiones sobre a qué extremo se concede prioridad en cada uno de los cuatro ejes mencionados y en ello suelen pesar factores de naturaleza diversa: las necesidades más o menos objetivas de la comunidad, la administración que acoge el servicio, el tipo de demandas del usuario y, cómo no, la propia formación de los psicólogos escolares".

La experiencia demuestra, y así acabamos la reflexión de Coll, que todos los servicios de psicología escolar, ante la imposibilidad material de cumplimentar todas las funciones y tareas que les son asignadas potencial y mágicamente, en certera expresión de Selvini-Palazzoli et al. (1985), terminan por operar una restricción. De modo, que la práctica de la psicología escolar se concreta en modelos de intervención regional, distintos y mutuamente excluyentes en la medida que adoptan cada uno de ellos prioridades contrapuestas en las

funciones y tareas a desarrollar. Como parece evidente, la reflexión de Coll versa sobre los servicios de apoyo externos a los centros.

Como se puede apreciar, las funciones y ámbitos atribuidos a los servicios de apoyo a los centros constituyen una amalgama, oscilan del marco escolar al comunitario; van desde la orientación personal a la grupal. Los servicios se ocuparán de los problemas de aprendizaje y de la orientación vocacional y profesional; de la toma de decisiones; de la educación psicológica.

En síntesis, las funciones se agrupan en torno al ámbito de los problemas de aprendizaje y la educación especial; el desarrollo curricular en cada alumnos y la orientación personal y vocacional. Y así el destinatario es además del alumno individualmente considerado, el grupo de los alumnos de la clase. También, la familia, la propia escuela y el ambiente comunitario. Se recoge tanto el objetivo de intervención sobre los problemas o terapéutico, como la prevención y el desarrollo. Igualmente, se utiliza como procedimiento de la intervención, además de la atención directa, el asesoramiento. Alusiones a la utilización de los medios de comunicación social y los medios informáticos casi brillan por su ausencia.

El abanico parece inabarcable. Se asume asimismo el rol de moderador de conflictos y mediador entre servicios e insútuciones y punto de conexión entre los distintos elementos del sistema; se les concibe como equipos de investigación y, también, conocedores de los subsistemas de información; son, asimismo, suministradores de información externa dentro del sistema.

El pedagogo y psicólogo de los servicios serán agentes de cambio, diseñadores y aplicadores de programas docentes y educativos, educadores psicológicos; asesores, consultores, formadores de formadores, especialistas en las leyes que rigen el aprendizaje y en las leyes de desarrollo general; son maestros de destrezas comunicativas; se ocuparán de proporcionar salud e higiene mental a individuos y a instituciones.

Como se puede apreciar, las funciones asignadas a los servicios de apoyo externos a los centros son todas las imaginables. De ahí que precisemos ofrecer de modo más claro y ordenado el trabajo que ha definido los equipos. Nos interesa intentar sistematizar las funciones, siguiendo la secuencia cronológica operada. Veamos.

3.3. EVOLUCION DE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS A LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS.

Es preciso ordenar, a la luz de lo expuesto y de modo resumido, el proceso de desarrollo de las funciones atribuidas a los servicios de apoyo. Seguiremos fundamentalmente los estudios que sobre el particular han realizado Rodríguez Espinar (1991a) Y Coll (1989b). Podríamos diferenciar cuatro hitos representativos.

3.3.1. ESTUDIO Y MEDIDA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES. LA EDUCACION ESPECIAL Y LA ORIENTACION VOCACIONAL.

Las aportaciones de la psicología aplicada en el campo de la medición y diagnóstico del individuo suponen una metodología objetiva y científica que posibilita el conocimiento de los sujetos. Los estudios del americano Cattell integran la corriente de las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico, aunque es en Europa donde esta vertiente aplicada de la psicología tiene sus raíces con Wundt, Kraepelin y su discípulo Oehrn que en 1889 propuso una serie de pruebas mentales o el trabajo pionero de Stern en el terreno del diagnóstico de la personalidad.

Desde el punto de vista de la orientación escolar destacan los trabajos de Alfred Binet, que con Simon elabora la primera escala mental de aplicación al campo escolar, solicitada por las autoridades educativas de París. Así, la orientación escolar poseerá un instrumento de enorme trascendencia para el diagnóstico de los alumnos en relación a sus potencialidades, ritmos de aprendizaje y resultados escolares; Este proceso de desarrollo de los tests ofrece una herramienta de intervención para la medida de las diferencias individuales y de aprendizaje. Esta línea de trabajo en la escuela se vincula con el diagnóstico y tratamiento de niños con problemas de ajuste, aprendizaje o comportamiento; en otras palabras, niños con necesidades educativas especiales. Por tanto, la intervención psicopedagógica de los equipos de apoyo y la educación especial están íntimamente conectadas desde el principio.

La revisión que realiza L.M. Terman en 1916 de la escala de Binet-Simon dará entrada al concepto y cálculo del cociente intelectual; término éste que se extendió masivamente en el campo de la orientación escolar, profesional y vocacional. Las aportaciones posteriores de los estudios factoriales de la inteligencia de Spearman y Thurstone y los estudios y tests de Strong sobre intereses vocacionales van a dotar a los orientadores escolares y profesionales de unos instrumentos de diagnóstico que permitirán la consolidación del modelo de rasgos y factores en orientación.

En otras palabras, el estudio objetivo mediante los tests de las diferencias individuales, permite conocer la inteligencia, personalidad, el rendimiento y los intereses de los individuos. Ello posibilitará la intervención tecnológica en el ámbito de la clasificación de alumnos en la escuela, especialmente en el nivel de la educación especial y en el consejo orientador con fines vocacionales y de estudios. Son, pues, la educación especial y la orientación vocacional dos funciones propias desde el inicio de los servicios de apoyo a los centros. Se puede, pues, asegurar que tanto pedagogos, como psicólogos escolares durante las tres primeras décadas son profesionales que se dedican a pasar tests.

Admite esta vertiente que no todos los alumnos pueden seguir idénticas vías académicas o profesionales. Se cree, además, que las causas de la desadaptación escolar están en el alumno y, que por lo tanto, hay que corregir mediante el oportuno tratamiento la conducta del mismo a fin de hacerle compatible con las normas establecidas. Se acepta la bondad e inalterabilidad del planteamiento educativo adoptado. Esta función ha sido la más aceptada y difundida en el contexto educativo internacional. Así los diferentes servicios de apoyo a los centros usaron los servicios como instrumento para resolver la distribución de los alumnos en los diferentes grupos, ramas o vías educativas como paso previo a la distribución de la población entre las actividades que impone la división social y técnica del trabajo.

Es esta la causa de la crítica a la que se han hecho acreedores los equipos de contribuir a la reproducción del sistema establecido, máxime cuando las técnicas aplicadas para llevar a cabo tal función propiciaron la escasa o nula participación del propio profesorado. Los servicios aparecían como algo marginal y sólo necesario en ciertos momentos o etapas educativas. Lo mismo sucedió respecto a los problemas de adaptación escolar y de aprendizaje; los equipos asumen de modo equivocado el reto de la solución de forma unilateral, llevados por la necesidad de consolidar una imagen profesional.

Así sucedió que al asumir el tratamiento y solución de todos los problemas educativos descargaron de responsabilidad a los otros agentes educativos y quedaron prisioneros de un reto que difícilmente podrían cumplir sin la intervención de y en el propio sistema educativo. He aquí uno de los mayores errores históricos que más influencia ha tenido y aún tiene para elaborar un concepto de orientación de funciones de servicios acorde con el estado de conocimiento actual (Rodríguez Espinar, 1990).

3.3.2. ESTUDIO DE LA SALUD MENTAL.

El segundo momento que cabe subrayar está presidido por el concepto de salud y por el movimiento que sobre él se crea. Esta función se superpone a la de la de educación especial, sin sustituirla; en realidad, se agrega, siguiendo la idea expuesta anteriormente por Bardon. Se impone el criterio de que la psicología escolar y, por tanto, los equipos han de asumir la tarea de atender la salud mental del alumno, interviniendo en los aspectos emocionales, afectivos y relacionales de los mismos (Tindall 1979, p.10). Se trata de prevenir este tipo de problemas y, sobre todo, de intervenir en estas áreas que constituyen las dimensiones básicas de los procesos psicológicos de los alumnos y ello tanto en el recinto de los centros como fuera de ellos.

Baste, como ejemplo, mencionar las clínicas de orientación infantil, las "Child guidance clinics", que en los Estados Unidos se ponen en funcionamiento en la mayoría de los núcleos urbanos, a partir de los años veinte, en el período de entreguerras; o bien, los servicios que sir Cyril Burt crea y dinamiza en Gran Bretaña. Se trata de una orientación básicamente clínica, no educativa y que se traducirá en actividades relacionadas con la psicoterapia, el consejo individual, la orientación y el diagnóstico diferencial. Esta tendencia y realidad explica la concepción existente de que los servicios deben intervenir en la salud mental de la escuela.

El término "counseling" hace referencia a un proceso psicológico dirigido a ayudar al sujeto para que logre la adecuada comprensión de la información educativa y vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y perspectivas. La atención individualizada al estudiante que preconiza la escuela de Minnesota contribuyó a afianzar dicho término en el campo educativo, aunque ligado fundamentalmente a las funciones de orientación académica y vocacional. Esta vertiente, de hecho, comienza a principios de siglo con el desarrollo del llamado movimiento de higiene mental, con Clifford Beers como uno de sus pioneros.

La atención se pone en las dimensiones afectivas de la persona y en la necesidad de atender los conflictos personales que las mismas pueden generar; hecho que subraya el enfoque individualizado y psicologicista de la intervención orientadora. La relación personal del paciente o cliente con el psicólogo-terapeuta constituirá la vía de intervención más adecuada. De este modo, el "counseling" se incorpora al ámbito de la ayuda psicológica para la resolución de conflictos personales.

La obra de Carl Rogers "Counseling and psychotherapy" aporta nuevos elementos al movimiento del "counseling". En efecto, es un enfoque terapéutico, pero no médico y no

psicoanalítico, sino que se basa en unas premisas humanísticas; este enfoque es aceptado en la práctica educativa de la orientación y de los servicios; de modo que los pedagogos y los psicólogos centran su atención en la búsqueda de las técnicas y estrategias más útiles para la resolución de los problemas individuales que se les presentaban; operándose así una restricción muy acusada dentro del marco general de su modelo de intervención.

Resumidamente, el énfasis en la atención de los problemas afectivos y psicológicos del individuo se erige en una práctica, en una función de los servicios de apoyo a los centros y se añade o superpone a la anterior, de medida de las diferencias individuales.

3.3.3. EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO.

Una tercera etapa viene explicada por las aportaciones de la psicología del aprendizaje y del desarrollo y aparece a mediados de siglo. Las nuevas aportaciones de la psicología configuran este tercer hito que se añade nuevamente a las dos funciones anteriormente integradas como propias de los equipos de apoyo a los centros. Las ideas provenientes del conocimiento psicológico sirven al profesional que es el encargado de materializar estas aportaciones, sirviendo de puente entre el conocimiento psicológico y la práctica escolar. Se está convencido de que estas aportaciones teóricas, aunque heterogéneas, sirven para mejorar la enseñanza. Los profesores podrán integrar este conocimiento en su metodología.

Recordemos aquí que la concepción de la orientación como sinónimo de educación se inicia, de hecho, en los años treinta con John Brewer quien concibe la educación como orientación para la vida, lo que le induce a rechazar las funciones de distribución y ajuste de los alumnos que los orientadores habían asumido. Para Brewer orientar no es adaptar, condicionar, controlar o tomar responsabilidades por otro; sino el ofrecer a los alumnos la ayuda necesaria para que comprendan, organicen , amplíen y desarrollen sus actividades individuales y cooperativas.

Por tanto, el proceso orientador se concibe indisolublemente unido al proceso educativo y al desarrollo humano. Así, las funciones y los objetivos de la orientación vocacional quedan subsumidos en la funciones y objetivos de la educación. El equipo docente se convierte en el agente natural de orientación y el programa de estudios; es decir, el currículo, constituye la vía natural a través de la cual han de lograrse las metas y objetivos orientadores. Desde este punto de vista, los contenidos y objetivos de las materias que componen el plan de estudios constituyen el elemento sobre el que habrá que fijar la atención a fin de que responda a esa concepción orientadora de la educación.

En los años cincuenta, Matewson retoma esta concepción de la orientación basándose en los presupuestos de una psicología del yo y en la teoría de los estadios en lo referido a la concepción psicológica del desarrollo de la persona. Enfatiza que el proceso de orientación se debe llevar a cabo en todas y cada una de las materias y de las clases, a lo largo de todo el horario escolar y teniendo a los profesores como principales agentes. Este planteamiento se basa por un lado en el carácter de unidad e integración de la personalidad del alumno y de su propia experiencia que reclaman una intervención globalizada, que queda reflejada en el conjunto de experiencias que la escuela le ofrece y en que los objetivos de la educación han de ir más allá del componente instructivo; se han de contemplar los aspectos de desarrollo personal social o vocacional, como obligaciones inherentes a la función docente.

Señalemos por último que la nueva Ley General del Sistema Educativo asume este planteamiento, al que nos sumamos. En todo caso y frente a las críticas de que los contenidos de la orientación no quedan reflejados en el currículo, la salida la resumimos así: el currículo debe dar respuesta a las necesidades individuales y colectivas; de modo, que el reto es definir bien y adecuadamente dicho currículo. Así pues, ya son tres los grupos de funciones que definen el trabajo de los servicios de apoyo a los centros.

3.3.4. INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA SOBRE INSTITUCIONES Y SOBRE LA COMUNIDAD.

A partir de los años sesenta se critica fuertemente la escasa eficacia de los tests así como de las técnicas utilizadas habitualmente; y, especialmente, la imposibilidad de intervenir sobre cada uno de los alumnos necesitados de este tipo de atención y hacerlo de modo individualizado. Esta reflexión hace que en los años setenta florezcan propuestas que se dirigen a enfatizar los aspectos comunitarios y las intervenciones estructurales en detrimento de las intervenciones centradas exclusivamente en los individuos (Topping 1977).

La fundamentación conceptual expresa que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito educativo en que se manifiesta; siendo, pues, prioritario la intervención sobre dicho contexto. Esto supone un cambio transcendente, pues el receptor directo de la intervención no es ya el niño, sino todas las personas e instituciones que configuran su ambiente educativo. Se impone, pues, incidir sobre los contextos o subsistemas de profesores, padres, familias, escuela, barrio y ciudad.

En esta orientación se ubican diversos tipos de servicios sociopsicopedagógicos, con denominaciones y planteamientos teóricos diversos; pero que han cobrado una enorme fuerza

en la actualidad (Bassedas y Huguet 1983, Anderson 1983, Miras 1986, Giné y Fernández 1986, Renau 1985). Esta nueva orientación ha hecho que los servicios asuman funciones relacionadas con la delincuencia juvenil, la prevención y rehabilitación del consumo de drogas o, simplemente, de dinamización y de movilidad social Bardon (1976). En el capítulo siguiente desarrollaremos con alguna extensión este enfoque.

Así pues, en resumen, el estudio y medida de las diferencias individuales con fines educativos y de orientación vocacional; la salud mental; el aprendizaje y el desarrollo; así como la intervención comunitaria constituyen los cuatro grupos de funciones que han definido los servicios de apoyo a los centros.

¿Cuál es la realidad andaluza? Antes es preciso manifestar los modelos que subyacen a los cuatro bloques de funciones expuestos. O mejor, es el momento de reflejar qué modelos subyacen a la práctica de los equipos de apoyo externo a los centros. Así, se entenderá más claramente el modelo criterio que propondremos en el próximo capítulo. De modo que la descripción de los modelos que han sido dominantes y el modelo que propondremos facilitarán, esperamos, situar y comprender la realidad de los equipos; realidad que será el objeto de nuestro estudio.

3.4. MODELOS DE SERVICIOS DE APOYO.

¿Cabe explicitar los modelos implícitos en la funciones asumidas por los servicios de apoyo?, ¿Es posible distinguir rasgos que conformen modelos diferenciados en la historia de los servicios de apoyo externos a los centros?. Veamos qué nos dicen los expertos.

Coll (1989b) distingue un modelo clínico-médico hegemónico hasta el 1950 y un modelo constructivo-educacional a partir de dicha fecha. El paso de un modelo a otro, lo explica por el contacto directo de los profesionales con los problemas que plantea la práctica educativa y la necesidad de abordarlos eficazmente.

Pelechano (1980) explica que la casi totalidad de la psicología contemporánea se ve afectada por un desplazamiento progresivo desde lo que él explica y denomina como polo natural al social y desde el polo de descripción hacia el de intervención; o sea, se da un viraje, siguiendo sus propios términos, del cuadrante natural-descriptivo al social-modificador; o sea, se pasa de poner el acento en los aspectos genéticos y bioquímicos de la conducta y psicométricos a sustituirlos por los aspectos de aprendizaje social y de modificación de conducta; podemos apreciar el modelo más médico en el cuadrante natural-descriptivo y en

el otro el modelo instruccional o educativo, que es como él mismo lo denomina (Pelechano 1980, p.326).

Caplan (1964) en el campo de la clínica y Allen y colaboradores en 1976 en el ámbito educativo, hablan de tres tipos de prevención, que remiten a otras tantas finalidades de la intervención y que han tenido y tienen un considerable impacto en los servicios de apoyo a los centros. La prevención primaria se dirige a eliminar o disminuir los riesgos de aparición de trastornos; la secundaria, persigue el descubrimiento precoz y el tratamiento rápido para impedir su generalización y la prevención terciaria aplica tratamientos correctivos a las personas afectadas para reintegrarlas en el mayor grado posible. Podemos vislumbrar cómo detrás de cada tipo de prevención se ocultan modelos de intervención distintos. La prevención terciaria se corresponde con la línea médica más tradicional; y la prevención primaria encuentra su correlato en la perspectiva más centrada en el desarrollo y el proceso educativo, en general.

Baltes (1973) y Baltes y Danish (1980) distinguen entre intervención enriquecedora, preventiva y correctiva. Las dos últimas se corresponden, de modo general, con el concepto de prevención secundaria y terciaria antes definidos; la primera, en cambio, se dirige a favorecer el máximo nivel de desarrollo en el ser humano; que se concreta en el campo educativo como aquellas actividades que potencian el aprendizaje en la escuela, el desarrollo del individuo escolarizado y el cumplimiento pleno de las metas que la institución educativa tiene planteadas (Marchesi 1982).

Martín y Solé (1990) distinguen efectivamente un modelo clínico o asistencial y otro preventivo-educativo, que denominan institucional. Y el por otros denominado modelo comunitario, ellas lo identifican con el preventivo o educativo, sólo que el ámbito es más amplio, distinto.

Bassedas y Huguet (1983) igualmente frente al modelo asistencial, defienden que los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica han de contribuir a la necesaria prevención educativa, a un mejor desarrollo de todo el proceso educativo y de la renovación pedagógica y sitúan en el marco curricular la articulación del trabajo de los servicios. Esta línea centrada en el desarrollo curricular es la adoptada también por Miras (1986).

Watts y Plant (1987) diferencian el modelo terapéutico-psicologicista del modelo que concibe los servicios como agentes de cambio y dinamizadores de los procesos de innovación educativa.

Rodríguez Espinar (1986, 1990) distingue el movimiento psicométrico y modelo de rasgos y factores, que ve la orientación como distribución y ajuste de los alumnos y que entronca con el movimiento de las diferencias individuales y de los tests; el movimiento del "counseling" y el de la orientación como función total de la educación.

Podríamos seguir aportando más testimonios; pero los consideramos suficientes. En síntesis, cabría distinguir para los efectos de nuestro estudio, un modelo clínico-médico y otro modelo más centrado en lo educativo o psicopedagógico; le llamaremos "clínico-médico" y "psicopedagógico". Expliquémoslos siquiera brevemente.

3.4.1. MODELO CLINICO-MEDICO.

Este modelo se ocupa prioritariamente de los trastornos, tanto evolutivos, como comportamentales, como de aprendizaje; hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, con una interpretación restrictiva incluso de la faceta psicológica, ya que la intervención se centra exclusivamente en las dificultades de los alumnos y en realizar, por tanto, la rehabilitación necesaria. Se concibe al sujeto como la única fuente de los problemas y se prescinde, en consecuencia, del estudio de los restantes variables que influyen en el proceso educativo. En un sentido estricto, éste no aparece cuestionado; antes al contrario, al considerarse que los problemas están en el alumno, se legitima indirectamente factores y prácticas que en ocasiones se encuentran en el origen de la disfunción.

Este modelo que se puede equiparar con el que Zaccaría y Bopp (1981) denominan de servicios, está centrado en el especialista, que enfatiza la atención directa a núcleos parciales de la población; es de carácter terapéutico; es pasivo, pues la acción es desencadenada por la demanda; su actuación se dirige al problema y no al contexto que lo genera; y, sobre todo, es un modelo caracterizado por su alejamiento del marco próximo de la acción; son equipos externos, volantes; de modo que por su enfoque de intervención, se les lleva a considerar como agentes marginales y pasivos Drum y Figler (1973).

En síntesis, este modelo se dirige a los sujetos individualmente considerados, con fines terapéuticos y lo hace a través de la atención directa, mediante el uso de los tests o el apoyo o refuerzo terapéutico. Por tanto, es un modelo que interviene "a posteriori", como respuesta a la demanda, careciendo pues de iniciativa y en un marco clínico-médico, de ajuste del individuo que es el agente de sus problemas; es, asimismo, parcial por el segmento de población al que se dirige.

3.4.2. MODELO PSICOPEDAGOGICO.

El modelo que bajo este epígrafe recogemos se podría caracterizar porque presta especial atención a la vertiente educativa del trabajo psicopedagógico teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje. Por ello, en este modelo se considera imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar.

Así, los equipos asesoran al profesorado en sus trabajos de programación, en ciertos aspectos metodológicos y, en general, en los distintos elementos de la acción educativa. Este asesoramiento puede haber sido desencadenado por la atención a un alumno o grupo de alumnos que no presentan el rendimiento esperado o por una demanda explícita en relación a dichos temas.

El enfoque adoptado en este caso supone la intervención en el contexto amplio del proceso educativo y se traduce en diversas tareas atendiendo a un conjunto de variables, en su mayor parte relativas a la configuración y demandas de cada institución escolar concreta.

En consecuencia, en su ámbito de intervención cabe la comunidad en que se incardina el centro y, obviamente, el propio centro como un elemento o subsistema del gran sistema que es el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El equipo, pues, colabora desde este punto de vista en la planificación educativa del sector donde se ubique para incidir en la dinamización social de la educación, desde un enfoque interactivo escuela-comunidad.

Este modelo en su última concepción o en su versión más radical concibe la orientación como educación. La orientación es la educación, entendiendo ésta como el desarrollo humano que estimula la experiencia escolar. Este modelo está esencialmente dirigido a la prevención y al desarrollo; es, pues, proactivo en el sentido de que se anticipa a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo al desarrollo de una personalidad sana e integrada, capaz de expresar sus máximas potencialidades.

Este enfoque encuentra en el currículo el instrumento apropiado de trabajo; actúa de modo activo a través de programas diseñados científica y tecnológicamente; programas que recogen las necesidades educativas del ámbito en que se insertan y en el que van a implementarse.

De otro modo, este modelo contempla al individuo y a los grupos; su finalidad es preventiva y de desarrollo e interviene de modo indirecto a través de los agentes que inciden en el niño; se trata de un modelo que interviene "a priori", a través de programas y en el

marco del desarrollo curricular, entendido el currículo como la respuesta de la sociedad a las necesidades de desarrollo de los individuos y de los grupos. Por principio, se dirige a todos los niños.

Bien, así cabe perfilar el trabajo de los servicios de apoyo a los centros. El capítulo nos ha informado sobre distintas concepciones acerca de la orientación educativa; el relato de las funciones y su evolución ha constituido otra forma de definir la orientación educativa y el trabajo que caracteriza los servicios de apoyo externos a los centros; por último, los modelos en que hemos querido significar el trabajo de los equipos revelan las distintas conceptualizaciones habidas y nos facilitan profundizar en la comprensión de la orientación educativa y en las funciones que definen y caracterizan los servicios de apoyo; es decir, el trabajo de los pedagogos y de los psicólogos que acuden a los centros educativos.

Resumidamente, el capítulo ha recogido las distintas concepciones sobre la orientación educativa. Unos la entienden como orientación vocacional; otros, como orientación personal y otros la identifican como un subsistema de la educación e incluso con la educación misma.

El capítulo ha mostrado también, además de una relación copiosa de funciones, la evolución que éstas han experimentado siguiendo una secuencia cronológica. Y así, de la situación primera en la que el estudio de las diferencias individuales con fines educativos y/o de orientación vocacional constituía la función única de los equipos, se pasa a otra etapa en que se asume el estudio de la salud mental y la orientación personal en su sentido más amplio. A partir de la segunda mitad de siglo, apreciamos cómo se incorporan al trabajo de los equipos, como funciones, el aprendizaje y el desarrollo; y, últimamente, la intervención sobre las instituciones que directa o indirectamente influyen en el desarrollo del proyecto educativo que la institución escolar ha de realizar en cada uno de los alumnos.

Por último, el capítulo ha querido reflejar en dos modelos las distintas caracterizaciones que sobre el trabajo de los equipos se han efectuado. Modelos cuyas notas peculiares y diferenciadoras presentamos recogidas en los diez puntos que figuran en la Tabla siguiente.

TABLA 3.1: Modelos de servicios de apoyo

CLINICO-MEDICO	*PSICOPEDAGOGICO*
1. Se dirige a núcleos parciales.	1. Se dirige a todos.
2. Terapéutico.	2. Preventivo y desarrollo.
3. Interviene "a posteriori".	3.Interviene "a priori".
4. Centrado en especialista.	4. Centrado en la situación.
5. Considera al sujeto agente del problema.	5. Considera los contextos.
6. Atención directa al alumno.	6. Atención indirecta, a través de la consulta y el asesoramiento.
7. Actúa según demanda.	7. Actúa mediante programas.
8. Alejado de la escuela.	8. Próximo al contexto.
9. No cuestiona el sistema.	9. Sí cuestiona el sistema.
10. Ajusta el individuo al sistema.	10. Ajusta el sistema al individuo.

¿Cuál es la realidad de los equipos de Andalucía objeto de nuestro estudio? ¿Se sitúa más en un modelo clínico o en un modelo psicopedagógico?, ¿Se dirige más a los individuos o a los grupos?, ¿Enfatiza la prevención y el desarrollo frente a la terapia?, ¿Actúa como respuesta a la demanda o por programas?, ¿Se dirige a un sector de la población o a toda ella?, ¿Actúa, pues, "a priori" o "a posteriori"?, ¿Se caracteriza por trabajar colaborativamente en el desarrollo curricular que tiene en cuenta todos los elementos del sistema o aísla los casos, los individuos y actúa sólo en ellos, bajo la consideración de que son los responsables únicos de lo que pasa?.

La segunda parte recogerá la respuesta a estas preguntas. Antes, expondremos en el capítulo tres nuestra concepción sobre la orientación educativa y, derivadas de ella, las funciones caracterizadoras de los servicios de apoyo a los centros. Constituirá, repetimos, nuestro modelo criterio. Procedamos a su exposición.

CAPITULO

IV

CONCEPTO DE ORIENTACION EDUCATIVA Y FUNCIONES DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS. MODELO CRITERIO

IV

CONCEPTO DE ORIENTACION EDUCATIVA Y FUNCIONES DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS CENTROS. MODELO CRITERIO

Los capítulos primero y segundo nos han mostrado el desarrollo institucional de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros en el marco del sistema educativo reglado. El capítulo tercero nos ha presentado la evolución de la reflexión de los expertos acerca del mismo tema; es decir, las concepciones sobre la orientación educativa; las funciones tan diversas que se atribuyen a los servicios y los modelos en que cabe recoger la tradición de los servicios, que hemos querido resumir en dos. Nuestra investigación explorará cuál es la realidad del trabajo de los equipos de apoyo externos en Andalucía. ¿Qué funciones se le atribuyen?, ¿Qué actividades desempeñan?, ¿Qué modelo de los recogidos en el capítulo tres refleja mejor la realidad?. Por otro lado, ¿Qué reflexión hacen los pedagogos y psicólogos de los equipos de su trabajo?.

El estudio empírico que desarrollamos precisa de una propuesta teórica global que sirva de modelo criterio. El núcleo central de nuestro trabajo reside en describir el modelo de intervención de los equipos de orientación e intervención psicopedagógica, explicarlo, expresar a qué modelo histórico institucional y teórico se aproxima, proponer las disfunciones respecto a nuestro modelo criterio e indicar, en consecuencia, las vías y líneas teóricas pertinentes en que basar los contenidos de la intervención futura, así como las técnicas y métodos de la misma. Nos resta, por tanto, ofrecer el modelo que proponemos como criterio; modelo de orientación educativa entendida como educación y como proceso de intervención psicopedagógica. Deseamos así ofrecer nuestra colaboración en un momento en que se está iniciando el desarrollo de la reforma de la educación y en el que se están definiendo los servicios de apoyo a los centros escolares a los que se les atribuye el trabajo de orientación educativa y de intervención psicopedagógica.

4.1. LA ORIENTACION COMO PROCESO DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA.

El enfoque que ofrecemos cobra pleno sentido dentro del modelo psicopedagógico que

antes hemos apuntado. Nuestra inquietud obedece a la necesidad de explicar teóricamente y conceptualmente el trabajo de los servicios; ésta es nuestra colaboración. Digamos que en la obra de Rodríguez Espinar hemos encontrado el marco central de las páginas que siguen.

Es preciso desarrollar un modelo de orientación educativa que cobre su sentido en la escuela. Partimos de la necesidad de adecuar el proceso de institucionalización de la orientación en el marco educativo, porque ha de superarse la consideración de que se trata de una función periférica y suplementaria al proceso educativo. Precisamos de un modelo con metas y objetivos claramente definidos y derivado del quehacer escolar.

Quizás, la práctica de la orientación educativa y de la intervención psicopedagógica en nuestro país ha asumido sin la suficiente reflexión crítica propuestas de acción vinculadas a enfoques pertenecientes a la primera mitad de siglo, como parece demostrarlo el énfasis en la acción terapéutica o en la marginal y periférica información académico-vocacional. La situación administrativa en materia de competencias educativas ha provocado una diversidad organizativa y de funciones en los ámbitos propios o próximos de la orientación. La inexistencia de un marco anterior, debidamente consolidado, puede dificultar el logro de los objetivos previstos. Finalmente, la complejidad y aceleración del cambio social, económico y tecnológico que vivimos plantea necesidades educativas y de orientación nuevas que rompen o invalidan planteamientos anteriores que partían del supuesto de estabilidad de ciertos factores contextuales.

Estos hechos producen una disociación entre la función educativa y la orientadora. Situación que se debe empezar a quebrar en estos momentos de desarrollo de la reforma educativa y de los descriptores que la definen. En todo caso, digamos que "no estaría justificada la existencia de la orientación sino contribuyera a la calidad educativa" (Rodríguez Espinar, 1988). Así se ha justificado, especialmente desde la reforma de los años setenta y así se presenta en los últimos documentos oficiales. Así lo entiende igualmente parte de la reflexión teórica esbozada en el capítulo tres.

Antes de desarrollar nuestra propuesta, deseamos exponer muy brevemente algunas ideas acerca de cuestiones de carácter epistemológico. La contextualización de la orientación educativa apuntada supone partir de un marco filosófico, teórico; y, además, asumir los principios de todo proceso de intervención psicoeducativa. Nuestro trabajo no es un estudio epistemológico sobre la orientación educativa o sobre la intervención psicopedagógica; lo han hecho con acierto y desarrollado respectivamente Rodríguez (1986) y Pelechano (1980). Pero sí deseamos aquí recoger algunos puntos generales al objeto de facilitar la comprensión del fenómeno que estudiamos.

Nosotros partimos de que la orientación educativa adopta una metodología científica de intervención tecnológica y, por tanto, participa de las notas diferenciadoras de la intervención tecnológica en las que se deben dar una base teórica, unas reglas fundamentales de actuación y unos datos e informes sobre el sistema en el que se va a intervenir; en otras palabras, se trata de una intervención efectiva y explicativa.

Este proceso de intervención sigue los pasos que enumeramos: Primero, fija un plan de acción que partiendo de unas metas generales se concreta en unos objetivos específicos cuyo logro reducirá la distancia entre el estado actual de la realidad y el deseable; este diferencial es el origen de toda intervención. En segundo lugar, los objetivos establecidos han de tener una probabilidad de logro; no es procedente trazar objetivos inalcanzables ya sea debido a la realidad de la que se parte o por desconocimiento de la base teórica que nos indique su logro. En tercer lugar, los medios que se seleccionan han de ser adecuados a los objetivos. En cuarto lugar, la intervención asume el carácter de ser una investigación específica, en el sentido de que constata las bases teóricas de partida en la realidad sobre la que se incide. La intervención, además, precisa planificar la secuencia de cada tipo y agente de intervención, con la flexibilidad precisa. Y, por último, la ejecución se desarrollará según el plan previsto y será objeto de evaluación, que es la vía metodológica de comprobación.

En función de lo anterior, la orientación educativa conceptualizarla o definirla como disciplina científica, como concepto, como servicio y como práctica profesional. Así lo escribe Rodríguez Espinar (1986).

Como disciplina científica , se puede considerar como "el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que permiten el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el alumno o en su contexto a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social".

Como concepto educativo, "es la suma total de planeadas experiencias ofrecidas a los alumnos dirigidas al logro de su máximo desarrollo. Lo personal, escolar y vocacional se funden interactivamente en una concepción holística de su personalidad".

Como servicio, "comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos implicados o relacionados con el proyecto vital de los mismos".

Como práctica profesional, "es la tarea ejercida por los profesionales cuya competencia científica ha sido sancionada por la comunidad social a través de las normas y leyes

establecidas".

Llegado este momento de la exposición, vamos a aportar la definición que presidirá el resto de la argumentación que persigue hacer explícito el modelo criterio de la investigación que hemos realizado. Entendemos por orientación educativa la aplicación (*intervención*) en la *educación* de los conocimientos y principios derivados de las ciencias sociales y de la conducta particularmente de la psicología evolutiva, psicología de la educación y sociología en orden a optimizar el máximo *desarrollo* de los estudiantes. Pertenece de nuevo a Rodríguez Espinar (1990, p. 110), adaptada por nosotros.

Bien. Es el momento de desarrollar nuestro modelo. Aseguramos que la orientación es educación; o, mejor, un subsistema de la educación; sin duda, el descriptor que más y mejor la define. Y asegurar que una educación de calidad es sinónimo de orientación exige definir qué entendemos por calidad educativa. De este modo, se ofrecerá una concreción de la misma.

4.1.1. LA CALIDAD DE LA EDUCACION.

¿En qué consiste, por tanto, la calidad educativa? Esta pregunta es de suma importancia el contestarla. Consideramos procedente definirla para no correr el riesgo de hablar sin sentido. La explicación dada por Rodríguez Espinar (1988) concibe una educación de calidad por su sensibilidad por atender las diferencias individuales de los alumnos; una educación será de calidad si dota a los alumnos de las habilidades necesarias para aprender a aprender, si promueve el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social, si favorece el proceso de autoconocimiento y maduración personal que permita a los alumnos tomar congruentes decisiones vitales, de las que las decisiones académicas y vocacionales sólo constituyen una parcela importante de su trayectoria personal.

La calidad educativa, sigue el mismo autor, se concreta en propiciar en el alumno el desarrollo de una personalidad sana y equilibrada, que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir; en definitiva, la educación de calidad a la que nos sumamos permite al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral.

Estos descriptores apuntados presiden el modelo que vamos a desarrollar. Estas finalidades o propósitos, esta calidad educativa que la sociedad exige, cobra sentido en la escuela y exige una respuesta desde la escuela. No corresponde al campo de la salud y de la

clínica, ni puede acometerse desde esa perspectiva. Los centros educativos son el marco natural y, por tanto, obligado para desarrollar la orientación educativa. Como dice Rodríguez Espinar (1988) "es impensable y ateórico plantear la orientación educativa al margen de la acción docente".

Bien, Sigamos avanzando en el sentido de completar un concepto de orientación educativa que se ajuste y contenga lo más posible las notas que definen una educación de calidad.

En el marco de este enfoque, la nueva Ley de Educación define la orientación educativa y justifica la existencia de los servicios de apoyo externos a los centros; justificación exigida por un sistema educativo que quiere ser de calidad, tal como ya se ha dicho. Por tanto, una vez que hemos contextualizado y definido la orientación como educación, desarrollemos algunas ideas acerca del papel del currículo, que es el instrumento que posibilita la educación y, por ende, la orientación educativa. Este marco general de la educación, explicará y presidirá la propuesta de principios en qué fundamentar la orientación educativa y asimismo, y derivadas de dicho marco y principios, prestará el sentido a las funciones y áreas de intervención de los equipos.

4.1.2. EL CURRICULO.

Para Bassedas y Huguet (1989) el trabajo de los equipos se centra sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en las relaciones y las actitudes de todos los alumnos, contemplándolas siempre en la situación interactiva del aula, en la que alumnos y profesor se enfrentan con unos determinados contenidos que deben aprender y enseñar respectivamente.

Esto significa que consideran importante estudiar las situaciones que se presentan en el contexto en que se dan, intentando aportar modificaciones en las relaciones que se establecen. Esta conceptualización define, expresa y refleja que la orientación educativa conlleva un tipo de intervención desde dentro de la escuela y en estrecha colaboración con el maestro. Ello significa Selvini (1985) que los equipos han de definirse como complementarios a los maestros en relación a una tarea que ocupa a ambos desde posturas y perspectivas diferentes.

Derivado de lo anterior, la intervención psicopedagógica reclama necesariamente contextualizar su labor. De ahí que la escuela ha de analizarse como institución, cuyos proyectos, problemas y recelos han de conocerse y comprenderse. A su vez, la escuela radica

en un contexto cuyos condicionamientos externos influyen, como es la familia. De ahí, las necesidad de tener en cuenta las interrelaciones que se establecen entre todos los sistemas en los que se halla inmerso el alumno o la situación que se presenta como problemática.

Situar la orientación educativa como descriptor o subsistema de la educación o como educación, supone conocer el papel del currículo. No se puede obviar, ni ignorar el currículo que regula la educación de los alumnos; antes al contrario, se ha de conocer profundamente, pues es la expresión de la misma educación; y por tanto, guía y también reflejo de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica.

El currículo prescribe los contenidos que tienen que aprender los alumnos y los objetivos que deben lograr, la secuenciación que debe seguirse y tiene que proporcionar también orientaciones a los maestros para aplicarlo a su práctica pedagógica. Los psicopedagogos han de colaborar en la definición del currículo, en sus diferentes niveles de concreción, pues es el diseño de intervención educativa; el currículo debe incluir objetivos y experiencias de aprendizaje que vayan más allá de las materias escolares para dar respuesta al concepto de educación que estamos definiendo. El sentido de las materias, su elección y definición, sirven a la consecución del desarrollo personal y social de los alumnos.

Consideramos que el currículo es el instrumento operativo que posee la escuela para asumir los supuestos fines que como tal institución tiene encomendados por parte de la sociedad. Cuando aseguramos que la educación pretende el desarrollo integral de la persona, estamos diciendo que la educación persigue ayudar a los alumnos a una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven. Estamos queriendo afirmar que la educación pretende maximalizar las potencialidades de los alumnos, las oportunidades. Estamos considerando que se ha de responder a la dimensión personal y social en su totalidad y en su complejidad. Comprenderse mejor a sí mismo y conocer mejor la sociedad en la que viven los alumnos son dos objetivos constitutivos de la orientación educativa.

Entendemos que el currículo debe ser la concreción de lo que el niño necesita para conocerse y comprender la realidad social en la que vive. Y, por consiguiente, también para integrarse como protagonista en ella. Contribuir a la comprensión del currículo que contenga los objetivos que acabamos de mencionar es un propósito ineludible de la escuela y, por tanto, de todos los profesionales que en ella trabajan. Ahora bien, este currículo debe poseer los objetivos instructivos y los objetivos propios de la orientación educativa para responder a las metas que, en efecto, tiene encomendadas. Los objetivos de instrucción y de orientación se complementan; van en una misma dirección. Pero debe quedar claro que ninguno de ellos respondería por sí mismo a las metas que la sociedad encomienda a la escuela; Por tanto, el

currículo debe contemplarlos a los dos.

¿Y por qué el currículo? Porque es el instrumento que articula objetivos generales, finalidades y metas; así como el proceso de mediación o de transmisión de los mismos y el cuándo realizarlo. Es o debe ser el currículo precisamente porque estamos en un centro educativo y él constituye la herramienta propia, idónea y adecuada. Parece evidente y claro que existen unos objetivos de instrucción. Persiguen que el alumno aprenda la "ciencia históricamente acumulada" Coll (1987). Para cumplir con este objetivo, el psicopedagogo de centro o de sector es y debe ser el mejor colaborador del profesor a la hora de facilitar el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

Consideramos al psicopedagogo un experto en procesos de enseñanza y aprendizaje. Y estamos convencidos que facilitar la comprensión de todo el currículo a los alumnos, en la medida y al ritmo que cada uno es capaz, es facilitar el conocimiento de su realidad social; es facilitarle el autoconocimiento, la autocomprensión; en definitiva, es facilitar el desarrollo, que es la finalidad explícita de toda escuela.

¿Pero no son suficientes para lograr el desarrollo integral de la persona estos objetivos instructivos, transmitidos científicamente; o sea, de modo que a la vez favorezcan el desarrollo óptimo de la personalidad de los alumnos?. Vamos a responder diciendo que, incluso en condiciones óptimas, difícilmente serían suficientes los objetivos instructivos para conseguir los fines de la educación. Tradicionalmente, los objetivos y contenidos no han explicitado algunas de las dimensiones más genuinas de la orientación educativa.

En otros términos, existen objetivos específicos de orientación como pueden ser los derivados de las aportaciones que la psicología hace sobre el desarrollo psicológico y afectivo que, en ningún caso, son contemplados por los objetivos instructivos. Y estos objetivos también debe integrarlos el currículo para ser desarrollados e implementados, seguramente, por el propio psicopedagogo del centro. ¿Qué mejor colaborador y asesor puede tener el profesor que el psicopedagogo para conseguir unas relaciones humanas, unas relaciones interactivas óptimas en el aula? Consideramos al psicopedagogo un especialista en relaciones humanas y dinámica de grupos. Y facilitar en los centros educativos unas relaciones humanas aumenta el conocimiento y la comprensión propia y la de los demás.

Estas consideraciones acerca del psicopedagogo como facilitador del currículo, como educador del desarrollo psicológico y afectivo y de las relaciones humanas constituyen en sí mismos objetivos suficientes para que su presencia en los centros educativos sea una realidad. Subrayamos que estos objetivos deben satisfacerse en el acto docente en el que tiene lugar la

transmisión del currículo, tal como lo estamos explicando aquí. Así pues, es la escuela un lugar que necesariamente debe facilitar a los alumnos una autocomprensión que sea válida, seria y científica y un conocimiento de la realidad que ha de ser también válido, científico. Esta doble información satisface los objetivos educativos y dispone al alumno en condiciones de tomar decisiones, de integrarse, de elegir.

Este programa que es de instrucción y de orientación, que es educativo ha de realizarse a través de los medios que la escuela posee; y se trata, en esencia, de una plantilla adecuada que desarrolle el qué hay que hacer. El psicopedagogo es un profesional que ha de figurar en esa plantilla para contribuir a facilitar los proceso de enseñanza y de aprendizaje, para facilitar las relaciones humanas en el proceso docente, para posibilitar un clima humano, ecológico; para facilitar una educación psicológica y afectiva, en cuanto que aportaciones de la ciencia psicopedagógica, en colaboración con el equipo de profesores; para facilitar la educación vocacional, entendida como desarrollo e incardinada dentro de los curriculos escolares; para facilitar igualmente que los padres puedan convertirse asimismo en motores del desarrollo de sus hijos en los aspectos antes mencionados.

Estos son los objetivos propios de los centros educativos de los que se deriva un enfoque peculiar, diferenciado y genuino de trabajar que impregna o debiera impregnar la intervención de los equipos de apoyo. Por consiguiente, la orientación educativa; o sea, la que es propia de los centros educativos, constituye a nuestro parecer un modelo singular, que no se identifica con otros enfoques que se pueden adoptar desde la medicina, desde la salud; o desde otras intenciones e instancias.

En síntesis, la orientación educativa se inscribe dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Determinar el trabajo a realizar por los distintos profesionales en un centro educativo significa aceptar que se trata de un trabajo en equipo que persigue la transmisión de los conocimientos científicos históricamente acumulados a los chavales. Y, además, que esa transmisión o mediación que ejecutan los profesores ha de ser científica y dirigida a favorecer el desarrollo de los alumnos; desarrollo derivado de dicha experiencia de aprendizaje del currículo. El psicopedagogo es un profesional del centro escolar o distrito especializado en procesos de enseñanza y aprendizaje. Se supone conocedor de los procesos cognitivos, de su evolución en el tiempo; así como de la intervención profesional o didáctica; del papel de mediación de los profesores en el aprendizaje y del desarrollo personal de los alumnos.

La facilitación de la información significativa para la toma de decisiones es otra de sus ocupaciones. Los conceptos de orientación profesional y vocacional han de entenderse asimismo como derivados de lo que acaece en el aula, porque en efecto la información

científica que el alumno recibe en el proceso de mediación de sus profesores y a través del contexto interactivo propio de los centros educativos conforman la base del conocimiento acerca del medio ambiente y de su propia persona; dicho conocimiento es la mejor base para una toma de decisiones acertada.

Por tanto, el pedagogo y el psicólogo en este contexto se convierten en colaboradores necesarios de los centros educativos. Este conjunto de objetivos responde a las demandas que la sociedad exige de la escuela. En consecuencia, ha de garantizarse que llegue a todos los alumnos; que todos se puedan beneficiar. Así pues, hablar de programas de orientación educativa significa que se está operando necesariamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y han de configurarse y entenderse como una parte constitutiva obviamente de los programas curriculares del centro y han de constar en consecuencia en el plan general del centro educativo.

Concluiremos este apartado de la función del currículo con las consideraciones hechas por Rodríguez Espinar (1988) en la presentación de la Sección quinta que sobre orientación educativa y calidad de educación tuvo lugar en el Congreso de Pedagogía celebrado en Alicante. Recuerda que siempre ha habido voces que han argumentado la inadecuación de la distinción entre educación y orientación basándose en que todas las metas y objetivos de la segunda están subsumidos en la primera; en otras palabras, que late la idea de que la función docente engloba la función orientadora. Por tanto, el desarrollo adecuado de un adecuado currículo por unos adecuados docentes debe producir los adecuados resultados. Para nosotros colaborar en la elaboración del diseño curricular y en la mejora del mismo constituye la ocupación principal, alrededor de la que se han de deducir y entender las demás.

Esta es la opinión defendida por Arbuckle (1950), que reclama un nuevo concepto y función del docente. O sea, que el esfuerzo debe dirigirse en el sentido de hacer un profundo análisis crítico de las características que debieran reunir los diferentes programas que han de conformar el futuro currículo de las diferentes etapas y niveles de nuestro sistema educativo. Acabemos diciendo que los variados y necesarios contenidos curriculares están conformando una nueva identidad de la orientación educativa, alejada de los viejos modelos terapéuticos de intervención individualizada.

Hasta ahora, hemos justificado la orientación educativa como la expresión de una educación de calidad tal como la hemos definido y hemos concretado en el currículo, en su confección y desarrollo dentro de un marco de colaboración con los demás profesionales, el marco de intervención de los servicios. Añadamos a ello que una concepción educativa de la orientación parte de la defensa y dignidad personal del alumno; persigue su desarrollo personal

en todas sus dimensiones, como expresión de la plena autorrealización; el proceso de orientación es un proceso de aprendizaje sistemáticamente planeado y científicamente secuenciado y, finalmente, supone admitir que la ejecución de sus funciones reclama de esfuerzos de todos los profesionales comprometidos en el proyecto educativo.

4.2. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN EL CONCEPTO Y LA FUNCION DE LA ORIENTACION EDUCATIVA.

La contextualización realizada acerca del trabajo de los servicios prefigura una concepción que cobra su mejor sentido al fundamentarla en los siguientes principios de prevención, desarrollo e intervención social. ¿Qué quiere decir esto? Sencillamente, que las aportaciones teóricas llevadas a cabo en esos ámbitos configuran y dan soporte a un nuevo modelo de orientación educativa. Expliquemos cada uno de dichos principios.

4.2.1. PRINCIPIO DE PREVENCION.

Las aportaciones teóricas del principio de prevención constituyen un punto ineludible a la hora de abordar una actualización de la orientación y de la intervención psicopedagógica. En los capítulos anteriores se ha hablado de la prevención al referir las funciones que los expertos atribuyen a los equipos. También en los diseños institucionales ha aparecido como función de los equipos; aportemos, no obstante, en este lugar, algunas referencias a las ya expuestas, al objeto de explicar y centrar mejor la argumentación.

Para Zavalloni (1981) la orientación tiene una finalidad esencialmente preventiva.

En el I Congreso Nacional de Orientación Escolar y Profesional (Madrid, mayo 1984), se definía la tarea del equipo orientador como procesual, interdisciplinar y preventiva.

Bertrán-Quera en el VIII Congreso Nacional de Pedagogía (Santiago de Compostela, julio 1984), decía: "si educar es prevenir, debería igualmente decirse que la orientación educativa es sobre todo preventiva, y se encamina a aprender a vivir".

Vallés (1984) considera que la prevención hace referencia al control y neutralización de aquellas causas que generan desórdenes o problemas, en nuestro caso, de carácter psicopedagógico. Aquí pueden incluirse dificultades de aprendizaje, tales como las dislexia, discalculia, dislalias; alteraciones emocionales, como la hiperactividad, fobias, inadaptación.

En definitiva, se trata de ayudar a una facilitación de aprendizajes al eliminar factores de riesgo que imposibilitarían un aprendizaje normalizado. Debemos añadir que estos programas de prevención deben tener el carácter de precocidad en su aplicación, empezando en los niveles de educación infantil.

En otros términos, tal como afirma Justicia (1985) los equipos han de adoptar modelos de intervención que incidan "a priori" en la planificación del proceso didáctico y en el desarrollo posterior del mismo, manifestando que las teorías más recientes en psicología de la instrucción van en la dirección de establecer un control sobre la mediación didáctica. Se trata, en definitiva, de adecuar la enseñanza al nivel real de los alumnos y de evitar lagunas en el aprendizaje; por ello, es de extraordinaria importancia aquí la colaboración entre el equipo psicopedagógico y el profesorado. Es decir, se plantea un apoyo institucionalizado a la estructura escolar para que ésta sea instancia promotora de desarrollo y aprendizaje y no genere niños problema.

¿Qué es la prevención? Veamos. El concepto de prevención llega al campo de la orientación desde el ámbito de la salud mental; más en concreto, de la teoría de la crisis de los psiquiatras de la Universidad de Harvard, que son los verdaderos propulsores del enfoque comunitario de salud mental (Caplan, 1964). Se entiende la crisis como algo transitorio, pero de carácter intenso y central al desarrollo de la persona, debiéndose proceder a una intervención que produzca un rápido cambio a fin de impedir la aparición de daños de graves consecuencias.

En el ámbito educativo Erikson nos dice que el niño ha de pasar por una serie de crisis que no puede eludir, sino que ha de afrontarlas con la adecuada preparación para superarse de manera positiva. Esto es prevenir. Dentro del campo de la salud mental autores como Goldston (1977), Conyne (1983), Bloom (1981), etc. presentan una serie de elementos que ofrecen en su conjunto un marco conceptual completo sobre la prevención.

A nosotros nos interesa el estudio y la perspectiva creada desde la corriente orientadora y de la intervención psicoeducativa. Pero antes hemos de referirnos al triple concepto o tipos de prevención.

Se entiende por prevención primaria la que intenta reducir la incidencia o el número de nuevos casos anómalos durante un período de tiempo en una determinada comunidad. En nuestro caso, se puede traducir en la necesidad de actuar sobre todos los alumnos y sobre todo el sistema ya organizado; sobre el contexto docente, familiar y comunitario.

La prevención secundaria se dirige a la reducción del número o intensidad de casos ya ocurridos. Se trabaja con sujetos afectados en un intento de eliminar o reducir el problema presentado a fin que pueda continuar el proceso normal de desarrollo. En nuestro caso, se trataría de diagnosticar precozmente y de intervenir prontamente en la estimulación.

Por último, se entiende por prevención terciaria aquella que persigue reducir el deterioro o repercusión que pueden resultar de los problemas o trastornos que han aparecido. Trata de reducir la secuela. El objetivo es minimizar las limitaciones que para el sujeto tiene el problema. A esta forma no se le considera preventiva propiamente, aunque puede serlo en la medida en que actúe adecuadamente sobre la escuela y sobre el medio para evitar nuevos problemas. En otras palabras, puede ser preventiva como consecuencia de una intervención terapéutica o reactiva.

De lo anterior se deduce que la orientación educativa y, por ende, el trabajo de los equipos es esencialmente proactiva, debe anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo al desarrollo de una personalidad sana e integrada, capaz de expresar sus máximas potencialidades. La prevención, como concepto comunitario, no pretende eliminar el riesgo de cada una de las personas, sino reducir el riesgo de la totalidad de los miembros de un sistema. Su énfasis se pone en el grupo o comunidad, interviniendo en la alteración de los contextos ambientales como mediadores de los agentes generadores de las situaciones de conflicto, o bien dotando a los individuos de las adecuadas competencias vitales para que puedan afrontar con éxito las situaciones de crisis.

Kessler y Albee (1975) recopilan referencias sobre las intervenciones preventivas en el campo de las profesiones de ayuda, observando la dispersión conceptual existente. Posteriormente Krumboltz et al. (1979) agrupan los estudios al respecto en tres grandes áreas: la alteración de respuestas de indaptación, el desarrollo de habilidades para la transición vocacional y la prevención de problemas. Asimismo Durlak (1983), Vincent y Tricket (1973) y Vandersman et al. (1983) recogen numerosos trabajos sobre intervención primaria que van desde la dimensión cognitiva a las intervenciones sobre contextos. Más interés tiene en el campo educativo la obra de Baker y Shaw (1987) que recoge importantes programas de prevención que pueden ser considerados modélicos.

Actuar preventivamente significa que debe ponerse especial atención a los momentos de transición del alumno en sus diferentes etapas educativas; se debe tener en cuenta en especial las situaciones en que los alumnos pasan de un nivel a otro o de una situación a otra. Por ejemplo, no sólo se actúa de modo preventivo en preescolar y ciclo inicial; cuando el alumno empieza el ciclo medio es preciso igualmente elaborar estrategias de orientación e

intervención preventiva, en el sentido de prever las dificultades con las que se puede presentar, a fuerza de saber y profundizar en el trabajo que habrá de asumir. También, al iniciar la segunda etapa, surgen frecuentemente problemas en alumnos que previamente no los habían tenido. Sin duda, es fruto del cambio de situación; procede, no obstante, diseñar programas adecuados de orientación preventiva. Lo mismo puede decirse de los alumnos al iniciar la enseñanza secundaria.

Y añadimos una situación que prácticamente pocas veces se tiene en cuenta. Se trata de una intervención desde la escuela que revierta sobre aquellos alumnos que se sabe que no van a proseguir estudios, ni tampoco se van a incorporar al mundo del trabajo. Animar en los centros y en el medio comunitario acciones positivas respecto de este tipo de alumnos es prevención. Los Programas de Garantía Social diseñados con posterioridad a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, llenan de contenido la situación que señalamos.

Es, pues, preciso estudiar todo tipo de situaciones, como son el paso de la familia a la escuela; el paso de un ciclo educativo al siguiente; el tránsito de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria; el paso de la escuela al mundo laboral, etc. Es del todo necesario que los ambientes nuevos a los que se accede reúnan las condiciones necesarias para acoger a los nuevos alumnos. De ahí que los programas de acogida sean eminentemente preventivos. Urge de la misma manera conocer lo antes posible las características y circunstancias personales del alumno a fin de implementar las intervenciones más enriquecedoras y de detectar las posibilidades de riesgo de aparición de dificultades. El diagnóstico precoz y completo del alumno y su contexto en el primer año de escuela es un objetivo preventivo irrenunciable. En este punto la colaboración de los equipos psicopedagógicos es imprescindible.

Añadamos que hablar de prevención significa que hay que salir del recinto escolar y dirigirse también al medio en el que radica la propia escuela. En efecto, es preciso intervenir prontamente respecto a la familia dado que la intervención sobre el desarrollo es más eficaz, cuanto más temprana. Como dice Rodríguez Espinar (1988) es preciso asumir un marco de referencia ecológico para abordar su prevención.

Hemos de decir que existen programas dirigidos a alumnos que persiguen desarrollar habilidades cognitivas y afectivas; desarrollar las funciones implicadas en el procesamiento de la información; desarrollar las habilidades de estudio; favorecer la reducción de la ansiedad y la consecución de la relajación, que es un indicador de rendimiento escolar positivo; desarrollar en los alumnos estrategias psicolingüísticas; desarrollar el potencial de aprendizaje; favorecer las relaciones interpersonales y de resolución de problemas. O se, se trata de programas generales sobre funciones esenciales del desarrollo de los alumnos para prevenir

problemas de instrucción, emocionales o de conducta. Estos programas se incardinan en los currículos de los alumnos; o sea, son enseñados e impartidos como tales programas de orientación educativa.

Además existen programas dirigidos al marco familiar que pretenden educar a los padres acerca de las circunstancias del nacimiento y desarrollo de sus hijos; también persiguen que los padres sepan acudir rápidamente ante la aparición de problemas. Son programas limitados, pues no se actúa sobre problemas de vivienda, empleo, relaciones entre padres. Se ayuda a los padres desde que nacen los hijos; suelen ser grupos minoritarios, con problemas. Se hacen programas educativos sobre habilidades sociales y prerrequisitos escolares hasta que tienen un nivel de desarrollo equivalente al de preescolar. Se trata de programas que inducen en los padres una actitud positiva hacia la escuela. La labor de los equipos en este sentido en zonas de deprivación sociocultural es de una importancia extraordinaria.

Existen también programas que se dirigen directamente al marco escolar y que, por ejemplo, mediante cursos a profesores persiguen mejorar el clima de la clase. Aquí se producen cambios en el profesor que se traducen en cambios positivos en sus alumnos; se pretende favorecer la interacción profesor-alumnos; elevar las expectativas: o sea, desarrollar en el profesor expectativas positivas respecto a todos y cada uno de los alumnos; se pretende alcanzar niveles satisfactorios de comunicación y de relación interpersonal. Se parte de que la escuela es un sistema social dinámico, en el que los procesos psicosociales son eficacísimos.

Además, y a través de programas de educación afectiva y psicológica integrados en el currículo se pretende igualmente ayudar a los niños a clarificar los valores, desarrollar habilidades para la resolución de problemas, favorecer hábitos de comunicación, aumentar el nivel de aceptación de sentimientos; preparar para la toma de decisiones, saber escuchar, organizar el aula, etc.

Repetto (1988) que fundamenta la orientación en los principios básicos que denomina preventivo, evolutivo y ecológico y que según ella la alejan del clásico modelo terapéutico, recoge una serie de programas que incardinados en los currículos se insertan en esta línea preventiva que estamos explicando; sólo los enumero; son programas que se dirigen al desarrollo cognitivo y de apoyo ante las dificultades de aprendizaje; de desarrollo vocacional y de apoyo ante los problemas vocacionales y programas para el desarrollo personal y de apoyo ante los problemas conductuales.

Como podemos apreciar estos programas y esta línea de trabajo están del todo alejados del modelo tradicional que hemos señalado y que se dirigía especialmente al diagnóstico de

niños con problemas, tal como ya hemos reiterado y al que hemos calificado de periclitado. Acabemos diciendo que la prevención es rentable y que sea cual fuere la conceptualización que se tome de orientación, ésta ha de asumir el principio de prevención , ilo sitúa a la orientación educativa y a la intervención psicopedagógica en un marco alejado del modelo tradicional, ya definido. En la segunda parte conoceremos si los equipos andaluces se pueden caracterizar por una intervención guiada por este principio de prevención.

4.2.2. PRINCIPIO DE DESARROLLO.

Analicemos el segundo principio en el que fundamentamos el concepto de orientación, así como sus funciones y áreas de actuación. Son ya muchas las referencias de nuestro estudio que sustentan la orientación educativa en el principio del desarrollo. Voy a traer algunas a colación en este mismo lugar, antes de conceptualizar el término y explicarlo, al objeto de favorecer la comprensión.

Como ya se ha dicho, Rodríguez Espinar (1990) define la orientación como "La aplicación (intervención) en la educación de los conocimientos y principios derivados de las ciencias sociales y de la conducta particularmente de la psicología evolutiva, psicología de la educación y sociología en orden a optimizar el máximo desarrollo de los estudiantes". Es el mismo Rodríguez Espinar (1988) quien presenta la orientación educativa, diciendo que asume como meta primera y prioritaria el desarrollo personal del alumno; en otro momento (1982a) explica que pretende encuadrar la actividad orientadora en el marco de referencia general del proceso de desarrollo del individuo que le lleva a convertirse en persona. El desarrollo, pues, constituye el motor de la orientación educativa.

Gal (1948) asegura que orientar es esforzarse para saber de qué manera pueden desarrollarse hasta el máximo las fuerzas latentes de cada personalidad en formación; es buscar en qué sentido puede realizar su plenitud cada ser humano. Sí, orientar es desarrollar al máximo la personalidad; orientar según Ivey (1976), es facilitar el desarrollo humano y la plena autorrealización del individuo. En síntesis, la orientación es concebida como facilitadora del desarrollo general humano, emocional, intelectual, social y académico-profesional, frente a una orientación centrada en lo problemático que podría presentar una etapa que deseamos esté ya en trance de superación.

Consideramos que la meta de toda educación es el desarrollo, especialmente de las funciones psicológicas superiores. Este concepto ha sido tradicionalmente asumido por los movimientos progresistas de la educación; la orientación y la intervención psicopedagógica

han de tenerlo necesariamente en cuenta. Se precisa dotar a los sujetos de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva y/o bien, facilitarles situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo.

Digamos que a partir de los años setenta, y como resultado de las aportaciones de los teóricos del desarrollo como Piaget (1936, 1947, 1972, 1975), Erickson (1968, 1980, 1982), Kholberg (1968, 1976), Super (1942, 1962), Perry etc. comienza a perfilarse una nueva dimensión y rol profesional que se fundamenta precisamente en los presupuestos de la orientación para el desarrollo. Este enfoque influirá la práctica educativa, orientadora y de intervención en todos los niveles, de tal modo que se habla del educador para el desarrollo del estudiante.

El conocimiento científico, en efecto, sobre los estadios de vida y tareas de desarrollo pone de manifiesto la necesidad de una intervención educativa planificada si se quiere lograr el objetivo de desarrollo individual, tan preconizado, por otro lado, en todos los ambientes sociales. Las obras de Brown (1972), Miller y Prince (1976) y Miller et al. (1983) son claro exponente de la concreción de la función orientadora desde este principio. Thrasher y Bloland (1989) recogen los tipos de programas que bajo este enfoque se han realizado en el ámbito de la educación universitaria.

A lo largo del siglo veinte la psicología del desarrollo ha pasado de una concepción mecanicista del desarrollo humano, a otra que lo concibe como un ser vivo en que el desarrollo global, holístico de la persona, le da sentido al desarrollo; desarrollo que se produce necesariamente, según un orden, y sobre el que se puede intervenir. A esta concepción, de enorme trascendencia se suman las aportaciones de la psicología entendida como desarrollo a lo largo del ciclo vital, que concibe el desarrollo como un continuo, polidimensional y que puede acaecer en cualquier etapa de la vida; en otras palabras, al identificar desarrollo con vida, las perspectivas que se abren al individuo, y por tanto a la educación, son cualitativamente distintas y, evidentemente, más ricas; el propio concepto es mucho más vigoroso y con un poder explicativo muy superior.

Estas grandes orientaciones se enriquecen con las aportaciones que ofrecen la perspectiva ecológica que enfatiza las aportaciones de los contextos familiares, escolares y de barrio o comunidad en un sentido más amplio. De alguna manera se defiende y opta por un ambiente de relaciones humanas, caracterizadas por la calidad en las mismas. El desarrollo, viene a decir, es el sustrato que queda en el individuo como resultado de la calidad de las relaciones humanas que haya vivido y de sus ambientes. Como puede derivarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje acaecen en un marco de relaciones humanas; de modo, que

mejorando éstas, estamos dando respuesta a la necesidad de desarrollo de los crías; y esto en la propia escuela.

Esta perspectiva se enriquece con la llamada histórico-cultural cuyo máximo exponente es Vigotsky. Para este autor la educación dirige, va delante del desarrollo; de modo que de la consideración del desarrollo como maduración o desarrollo madurativo, de fuerte componente biológico, en cuyo esquema la educación necesariamente sigue, va después, se pasa a otro papel en el que Vigotsky (1934/1977; 1979), bajo el concepto de zona de desarrollo próximo, perfila una intervención educacional que se convierte en motor de desarrollo; para Vigotsky la educación es, en efecto, el motor del desarrollo, va delante de él y, de algún modo, lo dirige. Será posteriormente Bruner (1988) quien identifique ambos tópicos, educación y desarrollo; concepción que nosotros asumimos.

Si nuestro concepto de orientación y de intervención psicopedagógica se entiende desde la educación, es fácil deducir que nuestro modelo de orientación educativa no es otro que el que la concibe como desarrollo, tal como nos explican las aportaciones de la psicología del desarrollo. Esta línea es la seguida por autores como el ya citado René Gal (1948), vinculado al grupo de Educación Nueva, para quien la orientación constituye el problema central de la enseñanza y de la educación. Para él la orientación es el desarrollo y el bienestar; es el problema, llega a decir, de la propia felicidad.

Hablar de desarrollo es hablar de promocionar, cambiar, facilitar, motivar, innovar; hablar de desarrollo en el ámbito de actuación de los equipos de apoyo a los centros es hablar de promoción; es hablar de que han de ser agentes de cambio. La finalidad de los equipos, efectivamente, ha de pasar de la terapia al desarrollo, que es maximalizar el potencial evolutivo de individuos y de grupos. En los centros educativos esto significa colaborar en la concepción del diseño que regula la vida en los centros y que no es otro que el currículo que recoge el plan de centro. Su mejor confección es la mejor aportación en la línea de desarrollo que aquí estamos defendiendo.

Resulta, efectivamente, que la actividad del aula tiene como objeto propio, natural, el facilitar el desarrollo de los procesos superiores, los más específicamente humanos; el aula es el lugar, por tanto, de la orientación educativa; en ella ha de establecerse la colaboración con el profesor para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y complementarlo. El trabajo de asesoramiento y de consulta respecto a todos los destinatarios de la orientación y de la intervención psicopedagógica, ha de fundamentarse bajo el principio de desarrollo, tal como estamos explicando. La mejora de los procesos que acaecen en el aula, de la vida en las aulas centra y da sentido a los trabajos de los equipos. Estos han de asumir, por tanto, el

intervenir sobre todos los factores intrapersonales, extrapersonales y/o contextuales que optimizan dichos procesos.

Por tanto, las bases teóricas de los enfoque evolutivos fundamentan la función de los psicopedagogos y de los profesores como auténticos educadores, en el sentido de motores y mediadores del desarrollo más específicamente humano. Así, facilitar el desarrollo personal, la clarificación de valores o el desarrollo para la toma de decisiones, pueden considerarse como tres grandes objetivos de un enfoque actualizado y moderno de orientación. La dimensión educativa de la intervención psicopedagógica se pone de manifiesto cuando estos objetivos se persiguen a través de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y no como actuaciones marginales y aisladas de la orientación.

Insistamos que facilitar que los niños asimilen el currículo más adaptado a ellos, más individualizado, no es otra cosa que optimizar su desarrollo. Las materias aportan al niño información sobre la realidad, sobre toda la realidad. Lagunas en la comprensión del currículo, se traducirán necesariamente en lagunas en el conocimiento de esa realidad; a su vez, el aprendizaje del currículo posibilita el desarrollo de todos los procesos humanos, los guía; por tanto, facilitar que todos los alumnos logren la mejor de la comprensión de la realidad es optimizar el máximo desarrollo de todas sus funciones; y ésa que es la tarea natural de la escuela, es también la de los equipos y la de todos los agentes que a la escuela se aproximen.

Podemos definir ya el desarrollo, entendiéndolo como un proceso de crecimiento personal en una forma tal que permite a la persona convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad, derivada de los cambios cualitativos que acontecen en la mente del ser humano, le permite a éste interpretar el mundo que le rodea de una manera más exhaustiva, favoreciéndole integrar cada vez más amplias y diferentes experiencias. El desarrollo se concibe como una serie de cambios cualitativos de las funciones psicológicas que permiten al individuo una progresiva comprensión de la realidad social y personal, y consecuentemente, una mejor adaptación.

Esta concepción, fruto de las aportaciones teóricas que permiten ahora no sólo describir el desarrollo, sino también explicarlo, es la que posibilita la intervención pertinente; de alguna manera explicar es poder intervenir. Siendo ello así, se entiende que estas aportaciones científicas sirvan de soporte teórico en una concepción de la orientación educativa. Parece que lo pertinente ahora es intervenir prontamente, prevenir, que es el modo normal, de enriquecer, de desarrollar a la persona. Parece evidente y diáfano que estamos ante otra perspectiva que ha de ser necesaria e inevitablemente contemplada y asumida por los

propios equipos. Esta concepción de la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona es una consecuencia de la aceptación de este principio.

Bien. ¿Podríamos caracterizar a los actuales equipos de promoción y orientación educativa de Andalucía como equipos que fundamentan su trabajo en el principio de desarrollo? Veremos esto en la segunda parte de nuestro trabajo.

4.2.3. PRINCIPIO DE INTERVENCION SOCIAL.

Estudiemos, por último, el tercer gran principio en el que descansa el modelo criterio sobre el que fundamentamos nuestra concepción del trabajo de los equipos de apoyo a los centros.

Es en la década de los setenta, cuando aparece el concepto del orientador como agente de cambio. Se entiende que el psicopedagogo y, por tanto, los equipos, también por supuesto los profesores, han de ser motores de cambio no sólo personal sino también de cambio institucional; y ello, porque se parte del conocimiento de la influencia del ambiente en el desarrollo y sobre todo lo que acaece en el aula. La orientación educativa asume este principio, por el que el medio debe ser objetivo de la intervención psicopedagógica, lo que supone una continuación con la tradición representada por las corrientes progresistas sociológicas y con los planteamientos más actuales de los modelos ecológicos.

Hemos explicado antes que el desarrollo individual reposa también sobre los contextos, tal como nos han enseñado, sobre todo, las perspectivas ecológicas e histórico-cultural. Es preciso, pues, abordar la descripción, la explicación y, sobre todo, la intervención sobre el medio. Las aportaciones de los enfoques sistémico-ecológicos ponen de manifiesto la inoperancia de una intervención educativa y, por tanto, de los equipos de apoyo, que no tome en consideración cada uno de los elementos, factores o fuerzas que constituyen el sistema donde se inserta el alumno.

Puesto que la educación es un proceso de aprendizaje continuo que no acontece sólo en el marco escolar, es lógico que debamos prestar atención a los otros marcos sociales donde también se produce aprendizaje. En otras palabras, la escuela, de alguna manera, reproduce el medio en el más amplio sentido. Por tanto, es procedente incidir sobre ese medio. Superada la concepción según la cual el niño era el agente especialmente de su fracaso ha de contemplarse asimismo que el sujeto es paciente del mismo; es, por consiguiente, necesario intervenir sobre el medio, que es hacerlo, sólo que de modo indirecto, sobre el propio

alumno.

El enfoque de la intervención activa sobre el contexto social, escolar o extraescolar, tiene antecedentes remotos en los planteamientos de Parsons, pero es a partir de la década de los sesenta cuando comienza a ponerse el énfasis en la función de la orientación como factor de cambio del propio contexto. Así, el ámbito de la intervención se amplía, pues además de los factores más psicológicos, se contemplan los sociológicos que mediatizan aquéllos. Se trata aquí de eliminar los obstáculos y desarrollar condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente del alumno. La acción sobre el entorno material y humano aparece en primer término, sin minimizar la importancia y protagonismo del propio orientado.

¿Cómo llevar este principio al trabajo de los equipos?, ¿Qué supone asumir el principio de la intervención social para los equipos de apoyo a los centros? Ante todo, el ámbito de la actuación queda ampliado por el convencimiento de que se ha de intervenir sobre los contextos. En otras palabras, diseñar un plan de trabajo, a nivel de centro o de zona educativa, guiado por el principio de intervención social supone dirigir los esfuerzos también a modificar los elementos concretos o subsistemas que componen el marco escolar. Así, se incidirá sobre los aspectos organizativos de profesores y alumnos; sobre los sistemas de metodología didáctica, la evaluación, etc. y trabajar guiado por el principio de intervención social implica asimismo actuar sobre el contexto social del propio centro educativo.

Estamos convencidos de que la escuela refleja el medio. Por tanto, diseñar programas dirigidos a elevar el nivel educativo, asistencial y formativo; así como propiciar la búsqueda de becas y ayudas es incidir sobre ese contexto y lo es, obviamente, hacerlo indirectamente sobre el alumno. Consideramos que la situación de los equipos es privilegiada para diseñar y desarrollar programas en esta dirección, sobre todo en zonas deprivadas en las que la cultura se concentra fundamentalmente en los centros escolares, que son el mejor exponente de la misma. Tener clara la influencia del medio llevará a trabajar en esta línea; como hemos dicho, la situación de los equipos es óptima. Además numerosos programas no precisan de excesivos medios personales, ni económicos, ni de tiempo; y, sin embargo, su eficacia es difícil de calcular, pudiendo ser muy considerable.

En otro sentido, el propio proceso de enseñanza y aprendizaje informará al alumno y le capacitará para comprender el medio ambiente no sólo físico, sino el social y el económico. Aprenderá, por tanto, que hay que luchar para compatibilizar el desarrollo personal y el del propio grupo social, que no siempre van en paralelo. El psicopedagogo contribuirá aportando elementos en el alumno que desarrollen una actitud activa para conseguir el cambio de tales factores. En otras palabras, la orientación educativa defiende que es posible maximalizar el

desarrollo humano y personal y también el de los pueblos.

Por último, digamos que existe una discrepancia entre los objetivos y valores del centro educativo como institución y los del alumno, lo mismo que antes lo hemos señalado respecto al individuo y a la sociedad. Esta tensión ha de abordarse desde la óptica de la mejora del contexto y no a través del ajuste o adaptación del alumno al centro educativo o a la sociedad, sin más.

¿Cuál será la realidad de los equipos en Andalucía?. ¿Cabría definirla desde el principio de la intervención social. Muy pronto daremos cuenta de ello.

Bien. Hemos explicado los tres principios sobre los que descansa el concepto de orientación educativa que propugnamos. Son tres principios interrelacionados. En síntesis, persiguen la mejora del medio y el máximo desarrollo del sujeto; o bien, el desarrollo máximo del alumno, de cada individuo, como consecuencia de su experiencia escolar. Es preciso añadir que sobre el concepto de desarrollo descansa la actividad de la escuela y ésta es el lugar de trabajo de los equipos. Llegados a este momento, quiero hacer el siguiente resumen.

Los textos oficiales que ordenan la educación hoy, conciben a ésta como un elemento dirigido al desarrollo de todos las funciones psicológicas de todos los alumnos. Desde otro ámbito, el científico, se concibe el desarrollo como un proceso social y culturalmente mediado. La escuela significa ese proceso social y cultural de modo privilegiado e intencionado. Se entiende que la meta última de la escuela es promover y facilitar los procesos naturales y universales del desarrollo. La educación permite entender cómo se articulan en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual. Se persigue el desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, como aseguran Palacios, Coll y Marchesi (1990).

Coll (1989b) entiende que la psicología de la educación tiene como objeto propio de estudio los procesos de cambio comportamental inducidos por las situaciones de enseñanza y aprendizaje; o sea, el desarrollo. Rodríguez Espinar (1982a, p.13) "encuadra la actividad orientadora en el marco de referencia general del proceso de desarrollo del individuo que le lleva a convertirse en persona y matiza que la orientación enfatiza el que los fines de la educación lleguen y se cumplan en cada uno de los sujetos; o sea, la orientación exige la individualización y personalización del proceso educativo". En otras palabras, la orientación educativa vela para que el proyecto educativo curricular llegue a cada alumno; o sea, se ocupa de personalizar dicho proyecto educativo en cada uno de los sujetos.

Si todos los textos legales y las voces científicas conciben la educación y la orientación

al servicio del desarrollo. Si conceptualmente, los niños cabe considerarlo como seres en desarrollo, seres dinámicos, con un ritmo propio y a su vez activos y constructores de su desarrollo; y si las últimas aportaciones de Vigotsky y de Bruner van aún más lejos e identifican educación y desarrollo, parece por todo ello, que el desarrollo es el concepto sobre el que ha de apoyarse la actividad orientadora. Actuar de modo colaborativo con los profesores y otras instituciones a través de programas dirigidos al desarrollo de los individuos y grupos define, explica y justifica el trabajo de los equipos de apoyo a los centros.

Estos principios conforman, en efecto, un modelo distinto al de la primera mitad de siglo. Y ello porque se funda en otras concepciones sobre el alumno que pasa de ser agente exclusivo de su fracaso a ser paciente y, en todo caso un elemento más explicativo de todo el proceso; además, porque se actúa desde una perspectiva educacional frente a otra médica y lo "natural", el objeto propio de la escuela es el desarrollo y, por tanto, los profesionales que actúan sobre ella, incluso desde una concepción médica, habrían de asumir como objeto el desarrollo de la salud y no la atención a la enfermedad. También en este modelo, se actúa a través de programas que se dirigen a facilitar el máximo desarrollo curricular en cada alumno. Se pasa asimismo a ser un equipo proactivo y no reactivo. El trabajo se centra en lo que hay que hacer que es promover el desarrollo derivado de la experiencia escolar, en lugar de centrarse en el especialista, en lo que éste saber y puede hacer. En resumen, estos elementos conforman una perspectiva distinta a la anterior.

¿Cómo es posible relacionar las funciones y las actividades de los equipos, respecto a cada uno de los tres principios sobre los que se fundamenta la orientación educativa? Antes de dar respuesta a esta cuestión, precisamos referir las funciones y las actividades de todo servicio de apoyo a los centros a un marco global que ponga "orden" y les de coherencia y sentido. Coherencia y sentido que son aún más necesarios, dada la heterogeneidad de las mismas. Es procedente, por consiguiente, contar con un modelo de intervención que traduzca los principios explicados en funciones lógicamente derivadas de ellos. Veamos.

¿Cómo articular estos principios rigurosamente, sistemáticamente en el trabajo de los equipos? Veamos.

4.3. MODELO DE CONCEPTUALIZACION DE FUNCIONES DE MORRILL, OETTING Y HURST (1974).

Hemos expuesto los principios conceptuales en que fundamentar la orientación educativa. Ahora, y para terminar, vamos a traducir esos principios en funciones. O, dicho

de otro modo, es preciso conceptualizar las funciones en los principios antes expresados. ¿Cómo sistematizarlas?. En los capítulos precedentes hemos recogido las funciones atribuidas a los equipos y podemos apreciar su variedad, tanto en el ámbito institucional, como desde el punto de vista de los expertos. ¿Podríamos sistematizarlas?.

Fue lo que hizo Caplan (1964) en el ámbito de la salud que en su obra "principles of preventive psychiatry". En ella agrupa toda la variedad de programas que se venían realizando en distintos lugares y sobre los que ya se había legislado en algunos estados americanos. Pues bien, diez años después de la obra de Caplan, aparece el trabajo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) acerca de las dimensiones de la intervención orientadora y bajo el epígrafe de "dimensions of counselor functioning", dimensiones de funcionamiento del orientador. Los mismos autores Morrill, Hurst y Oetting (1980) ofrecen una novedosa visión de las dimensiones que deberían de ser tomadas en cuenta para un correcto planteamiento de la orientación. La obra se denomina "Dimensions of intervention for student development", "Dimensiones de la intervención para el desarrollo del estudiante".

Nosotros nos centramos en el modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) por ir dirigido a la figura del orientador. Este modelo de conceptualización de funciones que vamos a explicar lo elegimos por el potencial explicativo y clarificador que tiene.

Se representa en un cubo de treinta y seis caras, resultado de la combinación de las funciones que contemplan cada una de las tres dimensiones de que se compone; dimensiones que definen toda función de intervención. La primera dimensión es el objeto de la intervención o destinatarios de la intervención. Distingue cuatro tipos; a saber, el individuo, los grupos primarios, el grupo asociativo y las instituciones. La segunda dimensión es la finalidad de la intervención. Distingue entre la remedial o terapéutica, la prevención y el desarrollo. Y la tercera dimensión es el método de intervención. Contempla tres modalidades de intervención. Son las que siguen: el servicio directo, el asesoramiento y consulta y la utilización de los medios o procedimientos tecnológicos.

Pues bien, expliquémoslo, pues así manifestamos y enriquecemos el modelo de orientación y de conceptualización de las funciones del trabajo de los equipos de apoyo a los centros.

4.3.1. OBJETO DE LA INTERVENCION.

El modelo contempla como objetivos de la intervención orientadora al individuo, al grupo primario, al grupo asociativo y a la institución-comunidad, tal como ya hemos expuesto. Digamos que generalmente la función orientadora y de intervención tradicional sólo ha contemplado un único destinatario, el alumno considerado de modo individual como en otra ocasión hemos comentado. Esta realidad opera una visión reduccionista de las funciones de los equipos que sólo considera al alumno como único destinatario. Actuar así supone desconocer las aportaciones de los principios de prevención, de intervención social y del desarrollo.

La escuela, la vida en las aulas, el desarrollo que se opera en los alumnos como consecuencia de su participación en las actividades educativas, exige contemplar otros destinatarios que junto al alumno explican mejor lo que sucede, el fenómeno.

De ahí que haya de contemplarse al grupo primario. Se entiende por grupo primario fundamentalmente el grupo de clase, la familia y los amigos. Estos grupos son las unidades básicas de la organización social y son los que ejercen sobre el individuo una mayor influencia. El proceso de enseñanza y aprendizaje se da en una comunidad, en un grupo. Pues bien, los mismo que el profesor, también el grupo de iguales se constituye en un facilitador del aprendizaje y del desarrollo. Vigotsky habla de que los iguales son también mediadores entre sí que posibilitan el paso de la zona de desarrollo efectivo a la zona de desarrollo próximo. Los iguales posibilitan el desarrollo de los afectos, de los sentimientos; o sea, además del desarrollo cognitivo y de aprendizajes, la escuela constituye un medio óptimo para el desarrollo humano. La perspectiva sistémica, ecológica y la histórico-cultural nos lo explican; por tanto, el desarrollo curricular en el aula y los programas de orientación han de tener necesariamente como destinatario el grupo de alumnos como tal. Esta aportación de Vigotsky se opone a la concepción según la cual, cada alumno ha de trabajar sólo, aislado y aprende sólo; ignorando, de este modo, los efectos positivos que están aparejados al trabajo cooperativo.

Otro destinatario dentro del grupo primario que destacamos es la familia. Desde los principios teóricos sobre los que descansa la orientación educativa se explica que los contextos son determinantes para prevenir para desarrollar y para intervenir socialmente. No cabe, pues, omitir a los núcleos familiares del trabajo de los servicios de apoyo; conceptualmente no es posible. La familia constituye un destinatario necesario de los programas de trabajo. El trabajo con estos grupos primarios debe dirigirse a enriquecerlos en sí mismos y a posibilitar la comunicación e interacción entre ellos.

El grupo asociativo, el que se basa en la elección y oportunidad de asociación de sus miembros, igualmente debe ser tomado en consideración por su potencial influencia en la determinación de metas y objetivos de carácter personal y grupal. Estos grupos asociativos son los clubs de alumnos, los órganos colegiados de los centros, las asociaciones y escuelas de padres. La intervención sobre ellos y, si se quiere y especialmente sobre las asociaciones y/o escuelas de padres, es procedente e irrenunciable.

El cuarto destinatario está compuesto por la institución escolar y la comunidad. Rodríguez Espinar (1990) presenta como objeto material de la orientación educativa la propia institución escolar, su ambiente psicosociológico. Esta concepción que contempla la institución educativa como tal, ha sido ignorada en el anterior modelo. Explicar y fundamentar aquí el peso de los factores extrapersonales, como son el medio, el escenario, excede el trabajo. Digamos que el marco institucional, la escuela, reclama programas de intervención por parte de los equipos, como lo explica y de deduce del principio de intervención social. Toda organización o sistema, y la escuela lo es, presenta o es proclive a ofrecer resistencias a introducir cambios o modificaciones. Los programas de los equipos han de jugar un papel en los procesos de funcionamiento del sistema educativo, clarificando las metas y objetivos del propio sistema, enfatizando y estableciendo sistemas de comunicación entre los diversos sistemas y subsistemas del mismo.

Por último, se ha de influir en la comunidad en su sentido más general; o sea, en el medio social político y productivo. El trabajo fuera de la institución escolar, realizado en los barrios, ha sido escaso y de poca incidencia por parte de los equipos.

Podemos, por tanto, apreciar cómo la concreción de funciones en esta diversidad de destinatarios ofrece un marco alejado del modelo clínico. O sea, frente al modelo clínico que se proyecta de forma prioritaria a los alumnos como individuos problemáticos, se abre otro modelo de corte sistémico-ecológico que contempla la escuela como un sistema cuyo funcionamiento depende de los distintos subsistemas y elementos que lo integran. Por tanto, todos ellos constituyen el objeto natural y lógico de sus programas de intervención. Conceptualmente los destinatarios son todos los agentes internos que conforman el sistema educativo y los externos que inciden sobre él, lo determinan y explican.

¿Cuál es la realidad del trabajo de los equipos de Andalucía respecto a los destinatarios?, ¿Qué enfoque prevalece?, ¿Cómo cabría definirla?. Bien, esta dimensión se queda reflejada.

4.3.2. FINALIDAD.

La segunda dimensión del modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) se refiere a la finalidad de la intervención o al propósito, al para qué. Se contemplan tres finalidades o propósitos. La finalidad terapéutica, la preventiva y el desarrollo. Es necesario que la intervención de los equipos asuma las tres finalidades y supere la centración excesiva, dominante hasta ahora, en la función terapéutica consistente en intervenir para remediar las situaciones problemáticas de los alumnos individuales.

Este enfoque hegemónico terapéutico, reactivo, "a posteriori", no constituye la definición más genuina del trabajo de los equipos; aunque, hasta ahora y según hemos anotado, la gran mayoría de las intervenciones llevadas a cabo ha sido una finalidad "terapéutica" Alvarez (1987); intervenciones que perseguían buscar soluciones a problemas ya presentes en el ámbito educativo institucional; así, los trastornos de aprendizaje y el fracaso escolar constituyeron de forma casi exclusiva la razón de ser de estos servicios Alvarez (1987).

Arrastrados por esta oleada de alumnos problema, ha sido imposible desarrollar una intervención de tipo preventivo, en el sentido que ya hemos explicado; ni se han implementado programas fundamentados en el principio del desarrollo y dirigidos a mejorar el funcionamiento y el potencial evolutivo de individuos y grupos. Por tanto, frente al modelo anclado en la terapia, es el desarrollo el motor, la idea-fuerza que ha de presidir los programas de intervención de los equipos, según ya queda explicado. Se insta, pues, a una actuación proactiva, "a priori". Por tanto, enfatizamos que la intervención que da el verdadero sentido educativo a la orientación es el desarrollo. El trabajo se dirige al desarrollo de todos, lo que exige idear programas preventivos en la comunidad escolar y social. Asimismo, la finalidad terapéutica cobra su mejor sentido si se conceptualiza desde la perspectiva del desarrollo.

Hemos explicado con cierta extensión en el apartado 4.2.2 los principios en que se fundamenta el desarrollo; allí caracterizamos la educación y la escuela bajo el prisma del desarrollo y se expusieron los principios de intervención que rigen los programas inspirados en el desarrollo. Además, en el apartado 4.2.1 caracterizamos la prevención como un principio definitorio de la orientación educativa y, por tanto, de la intervención de los pedagogos y de los psicólogos que acuden a los centros educativos; a ambos apartados remitimos, pues ellos fundamentan los finalidades que ahora relatamos.

¿Cuál es la realidad de los equipos en Andalucía, respecto a la finalidad de su

actuación?, ¿Cómo cabría definirla?.

4.3.3. METODO.

La tercera dimensión se refiere a la diversidad de técnicas o modos de trabajar y de intervenir de los equipos. El modelo denomina método al conjunto de fórmulas en que cabe agrupar los diversos procedimientos de intervención de los pedagogos y de los psicólogos de los equipos. Pues bien, hemos de decir que la finalidad y el objetivo de cualquier proyecto de intervención, predeterminan las alternativas metodológicas con que enfrentarse a una situación dada. Si, como se dice, se ha actuado con casos-problema, la intervención ha revestido un corte psicométrico, basado en que el saber las características psicológicas de los alumnos, medidas a través de tests, representa un tipo de conocimiento, relevante para la práctica escolar y se da por sentado igualmente que la comunicación del mismo al profesor puede serle útil para la mejora de su enseñanza Escudero (1986).

El modelo denomina servicio directo a este tipo de intervención, que requiere la relación cara a cara con el destinatario del servicio o de la intervención. Este modelo de corte médico y psicométrico se considera periclitado porque trastoca la natural relación didáctica profesor-alumno, al traspasar la solución a los profesionales de los servicios; ya hemos visto que aquí reside, quizás, la causa del mayor error histórico cometido por los equipos de apoyo a los centros; pero, además, es imposible sino hay una gran abundancia de recursos materiales y humanos. No deja de ser paradójico que habiendo sido los recursos tan limitados, sin embargo, se haya afrontado el enfoque más restringido, más costoso en tiempo y quizás, el menos eficaz, por menos acertado.

Frente a este forma de actuar exclusiva, el modelo contempla la consulta y la formación. Es decir, frente al servicio directo, la intervención ha de ser también indirecta, a través de los agentes significativos que, ellos sí, directamente inciden en el alumno. Por tanto, es preciso enfatizar la formación y la consulta de profesores, tutores, padres, equipos directivos, etc. Así, se multiplica el potencial humano y se facilita la consecución de los objetivos.

Desde nuestro punto de vista, el carácter de equipos de zona se adecua mejor a esta modalidad de intervención, que al servicio directo. El contexto no puede modificarse sin la implicación de sus agentes; urge, pues, desarrollar la función formativa de dichos agentes. Este método o estilo de trabajar es "naturalmente" exigido si contemplamos todos los

destinatarios y las finalidades que definen la orientación educativa que presentamos como criterio. Por tanto, programas dirigidos al desarrollo de cursos de formación y de facilitación de recursos suponen un estilo diferente y más propio del trabajo de los equipos externos de apoyo a los centros.

Asimismo, se ha de contemplar la utilización de los medios tecnológicos. Valerse de la prensa, radio y televisión, en sus diferentes niveles de audiencia, extiende la influencia de los equipos, especialmente si se quiere concentrar e intensificar el mensaje; o bien, como punto de partida para el desarrollo de otros programas. En este sentido, se ha de incorporar la informática; sobre todo, en sistemas interactivos, pues son muy eficaces en el ámbito, por ejemplo, de la orientación vocacional. Facilitar fuentes documentales con autoinstrucciones posibilita, lejos de la rigidez y la presencia física, el que los usuarios se beneficien.

Por tanto, actuar a través de la formación y consulta; utilizar la tecnología y también el servicio directo constituyen el sistema o marco o método de intervención. El método dominante ha sido el servicio directo, que ha contribuido a formar en la comunidad educativa y en la sociedad en general, una concepción de los equipos y de su intervención alejada de la que propugnamos y que es urgente superar.

¿Cuál es el método de intervención que define a los equipos andaluces?, ¿Los tres del modelo de Morrill? Si consideramos el método, ¿Cómo cabe definir el trabajo de los equipos de apoyo externos a los centros de Andalucía?

Expresemos como resumen que las tres dimensiones referidas al objetivo, a la finalidad y al método de intervención representan en su conjunto un modelo que posibilita explicar y sistematizar el trabajo de los equipos. En efecto, planificar el trabajo de los equipos, diseñar sus programas quiere decir explicitar el objeto dominante de la intervención, explicar la finalidad de la acción y elegir, en función de las dimensiones escogidas, la técnica o modalidad o método de intervención más pertinente.

Actuar así significa que se actúa con un programa que tiene un sobre quién, un para qué, y un cómo. Así será posible apreciar lo que se hace, valorarlo, evaluarlo y, por ende, mejorarlo. De modo que este marco explicativo del qué y del cómo es en sí mismo investigador, en cuanto que puede dar explicaciones de lo que sucede. Añadamos que este modelo de intervención es válido para todas las escuelas y tendencias educativas, sociológicas y psicológicas. Finalicemos este apartado manifestando que la elección de los programas; o sea, la decisión de los destinatarios, de las finalidades y del método, ha de ser cooperativa y ha de responder a un análisis de las necesidades de los destinatarios, como parece meridiano.

Como resumen, cabe decir que este capítulo ha querido presentar la orientación como un proceso de intervención psicopedagógica que persigue y se identifica con una educación de calidad que hace posible el Proyecto curricular en sus diferentes niveles de concreción.

La orientación educativa que presentamos como modelo, se fundamenta en el principio de prevención, que persigue reducir y anticiparse a la aparición de problemas; la orientación educativa que proponemos tiene en el desarrollo la finalidad que mejor la define; desarrollo dirigido al cultivo de la excelencia de la persona, al desarrollo óptimo de los procesos psicológicos superiores. Y descansa también en el principio de intervención sobre los contextos de los que los centros educativos son reflejo más o menos fiel.

Por último, el modelo criterio al que referiremos nuestro estudio opta por el modelo de conceptualización de funciones que Morrill, Oetting y Hurst (1974) diseñan para el trabajo del orientador. Modelo que sistematiza quiénes son los destinatarios, que expone las finalidades que han de presidir la intervención y, asimismo, recoge los procedimientos o el método de dicha intervención.

Por tanto, nuestro modelo de orientación educativa adquiere sentido en el marco de la educación. Pretende el desarrollo de los alumnos, a través del Proyecto educativo y curricular, que integrará los contenidos propios de los tradicionales conceptos de orientación escolar, personal y vocacional, superándolos. La implementación coherente de dicha concepción se facilitará a través del modelo de Morrill, cuyas funciones recoge la Tabla siguiente.

TABLA 4.1: Funciones de la orientación. Morrill, Oetting y Hurst (1974).

DESTINATARIO	*FINALIDAD*	*METODO*
El individuo	La prevención	Atención directa
Los grupos	El desarrollo	Consulta y Perfeccionamiento
Institución escolar y comunidad	La terapia	Medios tecnológicos

Este capítulo constituye el modelo teórico que proponemos como criterio del estudio empírico que seguidamente explicitaremos. Ahora procede acercarnos a la realidad. ¿Qué conceptualización teórica preside la práctica de los Equipos de Promoción y Orientación

Educativa de Andalucía?, ¿Qué principios explican su actuación?, ¿Es el desarrollo, la prevención, la intervención social o la terapia?, ¿Cuáles son los objetivos de los equipos?, ¿Qué finalidades y propósitos persiguen?, ¿Qué estilo o técnicas de intervención definen el trabajo?. Es el momento de abordar dicho estudio.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO SOBRE LOS EQUIPOS DE PROMOCION Y ORIENTACION EDUCATIVA DE ANDALUCIA

CAPITULO

V

MARCO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

V MARCO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

Desarrollados los aspectos teóricos que constituyen la fundamentación conceptual de nuestro trabajo en los cuatro capítulos anteriores, debemos proceder a la exposición del estudio que hemos realizado sobre los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, que es la denominación de los servicios de apoyo externos a los centros en Andalucía, tal como ya sabemos. Esta segunda parte consta de tres o cuatro capítulos y en ellos se da cuenta del marco metodológico de la investigación, se exponen los resultados y se establece la discusión pertinente que los mismos sugieren para finalizar con la exposición de las conclusiones.

El capítulo cinco en concreto, cuya exposición ahora comenzamos, relata en primer lugar los objetivos y las hipótesis que nuestro estudio se ha planteado. A continuación, describe la población y la muestra. Un tercer apartado se ocupa del instrumento de medida utilizado, el cuestionario, dándose cuenta de cómo se ha construido, de su contenido y del procedimiento de recogida y vaciado de datos. Se explicitan, además, las técnicas de análisis de datos empleadas y, finalmente, se discuten las cuestiones de validez y fiabilidad y los métodos de estimación de las mismas. Pasemos ya a su desarrollo.

5.1. OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION.

¿Qué pretende el presente trabajo? Demos cuenta, en primer lugar, de los objetivos generales y específicos más relevantes que nos hemos propuesto y, a continuación, planteemos las hipótesis que hemos formulado y a las que se espera dar respuesta; todo ello, como pórtico de la explicación del diseño de la investigación.

5.1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

GENERALES

1. *Describir las actividades de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa.*

Queremos conocer en primer lugar las actividades que realizan los pedagogos y los psicólogos de los equipos. Pretendemos recoger cuál es el contenido de su trabajo. Sabemos que las funciones se centran en torno al apoyo al profesorado en su labor docente, a la orientación vocacional y profesional y a la educación especial, así como también sabemos que han de dirigir su trabajo hacia los padres. Ahora bien, en la práctica, ¿Qué hacen?, ¿En qué medida asumen dichas funciones?, ¿Las abordan todas?, ¿Qué proporción de tiempo dedican a cada una de ellas?, ¿Cómo realizan sus actividades? En otras palabras, ¿Reproduce el trabajo de los equipos el diseño institucional?, ¿En qué medida lo hace?. Esperamos que esta descripción nos ofrezca una primera aproximación a la comprensión del trabajo de los equipos y nos muestre el modelo o modelos de índole teórica que a él subyacen y la correspondencia con el modelo criterio. A este objetivo responderán las partes "b" del cuestionario y la tercera parte del apartado "C". El cuestionario se recoge íntegramente en el Anexo 1.

2. *Recabar la opinión de los pedagogos y psicólogos de los equipos sobre su trabajo.*

Este objetivo persigue recabar qué piensan los profesionales sobre su propia actividad. Su práctica profesional está presidida por un diseño institucional de intervención. Ahora bien, el desarrollo de dicho marco de intervención genera en los protagonistas una reflexión constante sobre la pertinencia o no de dicho diseño. Este análisis derivado del quehacer profesional es el que deseamos conocer. ¿Qué modelo o modelos teóricos subyacen a la reflexión de los psicopedagogos de los equipos?. Esperamos, por tanto, apreciar en qué medida esta reflexión se identifica o no con el diseño institucional, con la práctica y, asimismo, en qué medida se aproxima al modelo que hemos propuesto como criterio en el capítulo cuarto. De este modo, estaremos en condiciones de discutir la simetría y/o las disfunciones entre el diseño institucional, la práctica de los equipos, la reflexión de los psicopedagogos y el modelo criterio, que hemos propuesto. A este objetivo responde especialmente la cuarta parte del apartado "C" del cuestionario.

3. *Establecer líneas de intervención para los equipos.*

Pretendemos ofrecer un marco de intervención para los equipos que recoja las dimensiones y funciones más pertinentes y congruentes con el modelo de orientación derivado de la discusión realizada a propósito de los objetivos anteriores.

4. *Identificar los temas o contenidos de formación para poder llevar a cabo el marco de intervención que se propone en el objetivo tres.*

Se trata de proponer un programa de formación que dé respuesta a las necesidades de

formación de los profesionales de los equipos, tanto en el orden teórico como en el de la intervención, para que puedan desarrollar las líneas de actuación derivadas de nuestro trabajo.

ESPECIFICOS

1. *Proporcionar un conocimiento sobre las características socioprofesionales de los psicopedagogos de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa.*

Al tratarse de una profesión nueva en la práctica, la muestra de este estudio representa la primera generación de pedagogos y de psicólogos que trabajan en equipos de apoyo a los centros. De ahí que hayamos querido recabar esta información que por otro lado es frecuente realizar en estos estudios. El apartado "A" del cuestionario se dedica a recabar esta información sobre los elementos que constituyen el perfil socioprofesional de los psicopedagogos. El epígrafe 5.3 ofrece los contenidos de dicho apartado y los ítemes se encuentran en el Anexo 1.

2. *Analizar la realidad y la opinión de los psicopedagogos acerca de aspectos concretos, tales como la ubicación de los equipos, material técnico preciso, las características de la zona y otros referidos a aspectos técnico-organizativos y de institucionalización del propio sistema de orientación.*

Y todo ello, por la razón expuesta en el objetivo anterior; es decir, por tratarse de una profesión que se está empezando a generalizar. Las dos primeras partes del apartado "C" del cuestionario se dirigen a responder a estos objetivos y sus ítemes de pueden encontrar en el Anexo 1.

3. *Recoger el grado de satisfacción de los componentes de los equipos.*

Dado el carácter de "pioneros" de los sujetos de nuestra muestra, hemos querido saber cómo se sienten en su trabajo, que además es nuevo. En cualquier caso, este dato contribuirá a contextualizar mejor la investigación, a la vez que puede ser la expresión de un acuerdo o desacuerdo con los modelos subyacentes al diseño institucional, a su reflexión y a la práctica. La quinta parte del apartado "C" recaba asimismo los niveles de satisfacción de los profesionales de los equipos.

Estos son los objetivos más relevantes y significativos que nos hemos propuesto. El epígrafe 5.3 que explica y describe los contenidos del cuestionario, refleja estos objetivos y

otros más concretos que obviamos aquí y que también nos hemos trazado. Pasemos, por tanto, a formular las hipótesis que nos hemos planteado.

5.1.2. HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION.

1. La hipótesis general la explicitamos diciendo que el marco de actividades que mejor caracterizará el trabajo de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, será el que se corresponde con el que hemos definido en la primera parte como modelo clínico-médico. Como ya explicamos en el capítulo tres, este modelo se dirige a núcleos parciales de población, con fines terapéuticos; interviene "a posteriori" y su atención es directa sobre el alumno. Si esto fuera así, significaría que los Equipos de Promoción y Orientación Educativa distan del modelo psicopedagógico; modelo por el que hemos optado y al que hemos propuesto como criterio. Derivadas de esta hipótesis general, formulamos unas hipótesis más restringidas siguiendo las dimensiones principales del modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974).

2. El *objetivo* de la intervención de los equipos se dirigirá a un núcleo parcial de la población escolar que conforma la totalidad de la comunidad educativa; en concreto, trabajarán con alumnos con problemas. Presumimos que el grupo de alumnos en su conjunto no será el objetivo preferente del trabajo de los equipos; tampoco lo será el conjunto de los padres, ni el de los profesores. Si ello sucediera, será de modo accidental. Podríamos decir, por tanto, que todos los alumnos, profesores y padres no serán objeto de atención por parte de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa. En otras palabras, la actividad no se dirigirá a los grupos primarios que forman las familias, los amigos y el grupo de clase. Los equipos tampoco se ocuparán del sistema educativo como tal; ni del sistema social, productivo o político; o sea, los psicopedagogos no incidirán en el barrio, ni en la familia, ni en el sistema escolar como tal. Se centrarán en el alumno con problemas, e individualmente considerado.

3. La *finalidad* que presidirá la intervención será la terapia. En consecuencia con el objeto que presumimos como hegemónico, el trabajo con alumnos problemáticos, la finalidad terapéutica se constituirá en la preponderante. Los equipos diagnosticarán alumnos con problemas, segunda hipótesis, con fines de distribución, ajuste y terapéuticos, tercera hipótesis. Por tanto, frente a una actuación caracterizada por la prevención y el desarrollo, se optará por incidir en la población que ya tiene problemas al objeto de reducirlos o de aliviarlos. En otras palabras, el trabajo se dirigirá menos a desarrollar programas preventivos sobre el medio para reducir el número de casos problemáticos -prevención primaria- o al diagnóstico e intervención precoz sobre los problemas al objeto de limitar su magnitud -prevención secundaria-; y, en cambio, el trabajo se dirigirá a intervenir sobre los problemas

ya acaecidos- prevención terciaria-. Así pues, se decidirá por la terapia, frente a la prevención y el desarrollo.

4. Hipotetizamos también que el trabajo de los equipos se caracterizará por un *método* o procedimiento de intervención que hemos denominado, siguiendo la terminología de Morrill, Oetting y Hurst (1974), como de servicio directo. Se optará, por este procedimiento, frente a otros tales como la consulta y el asesoramiento o la formación que se caracteriza por actuar de modo directo sobre los agentes que trabajan directamente con el sujeto; es decir, la intervención sobre los alumnos es indirecta. Igualmente, se obviará, estimamos, la utilización de los medios de comunicación e informáticos: emisiones de radio y televisión locales, periódicos, vídeo, sistemas informáticos, etc. Por tanto, frente a la consulta y la formación y frente al uso de los medios tecnológicos, el procedimiento preferido será la intervención directa sobre el alumno; alumno con problemas y con el que se trabaja con una finalidad terapéutica.

5. Hipotetizamos que la actuación de los equipos se caracterizará mejor diciendo que *obedece a la demanda*. Es decir, frente a una actuación mediante programas, los equipos trabajarán guiados por las peticiones que se les formulen. Actuar mediante programas quiere decir que, evaluadas las necesidades de toda la población a la que se dirige la intervención, se priorizan y en función de los medios existentes, se desarrollan. Los programas contienen los objetivos que se persiguen, los medios que se necesitan, el tiempo durante el que se van a realizar y los criterios de evaluación que permiten comprobar en qué medida los objetivos se han alcanzado. Pues bien, frente a este modelo de intervención, la iniciativa de la actividad presumimos que residirá en los destinatarios; a ellos, se responderá con actuaciones concretas.

6. La hipótesis número seis hace referencia a que la *opinión* de los pedagogos y de los psicólogos de los equipos sobre su trabajo ofrecerá un modelo distinto del que se pueda derivar de su práctica. Como en el capítulo tres hemos agrupado en dos los modelos de intervención de los equipos, presumimos que la reflexión estará más próxima al modelo psicopedagógico, allí expuesto y explicado. Si esta hipótesis se confirmara, ofrecería elementos significativos de discusión que podrían favorecer el enriquecimiento teórico referido a la naturaleza del trabajo de los equipos.

7. Las hipótesis anteriores no niegan que equipos concretos o pedagogos y psicólogos particulares reproduzcan otro modelo diferente. Presumimos que grupos reducidos reproducirán en su práctica un marco más próximo al modelo psicopedagógico. Ahora bien, el modelo general que define el trabajo será el propuesto en la hipótesis primera. Por consiguiente, el trabajo de los equipos reflejará de modo descompensado el modelo teórico de

intervención de Morrill, Oetting y Hurst (1974) propuesto como modelo. Es decir, acentuará desproporcionadamente las dimensiones y funciones, de modo que enfatizará aquéllas que se identifican más con el modelo clínico-médico.

Expuestos ya los objetivos y formuladas las hipótesis que presiden nuestro trabajo, es la hora de continuar. Lo hacemos describiendo la población y muestra de nuestra investigación.

5.2. POBLACION Y MUESTRA.

Nuestro estudio sobre la institucionalización de la orientación educativa en Andalucía se centra en los servicios de apoyo a los centros. Hemos explicado que la orientación educativa descansa sobre tres pilares; el tutor, el departamento de orientación de los centros y los equipos de apoyo. Nosotros hemos focalizado nuestra atención en uno sólo de ellos, los equipos de apoyo. Como también hemos explicado, la orientación educativa y, por tanto, los profesionales de los equipos tienen como destinatarios el conjunto de la comunidad educativa. En concreto, son objetivo de los equipos los alumnos, los profesores, los padres, el propio sistema educativo y el sistema social en donde se halla el centros, tal como ya hemos explicado en la primera parte de nuestro estudio. Por tanto, el universo al que se dirige nuestro trabajo, al menos "a priori", está conformado por la comunidad educativa, tal como acabamos de explicitarla. Nosotros hemos considerado, no obstante, como población de nuestro trabajo el subsistema conformado por los pedagogos y psicólogos en ejercicio en los Equipos de Promoción y Orientación Educativa.

En efecto, cualquier sector del universo que compone la comunidad escolar nos puede aportar información pertinente para los fines que aquí perseguimos. Podríamos haber elegido a los tutores, a los coordinadores de los departamentos de orientación, a los padres a los alumnos o a sujetos de la sociedad en general o a todos incluso. Hemos optado por los psicopedagogos que trabajan en los equipos porque pretendemos describir su trabajo y conocer la opinión que sobre el mismo tienen. Nuestra investigación se centra y quiere contribuir a enriquecer la definición de los equipos como pilar determinante de la orientación educativa en el sistema escolar. Los otros dos pilares, a nuestro juicio están menos consolidados institucionalmente. En efecto, los departamentos de orientación están ahora empezando a tener presencia en los centros educativos. En la fecha de nuestra investigación prácticamente no existían. La función tutorial, aunque está bien presente en los textos que conforman el marco legal, adolece de dificultades de muy diversa índole en la práctica; desde la carencia de una formación inicial en tutoría en los currículos de los profesores, a la falta de un diseño

organizativo que posibilite tiempo, espacios y medios para poderla llevar a cabo de modo adecuado. Los propios alumnos y el medio social han sido obviados porque consideramos que su aportación podría ser escasa, dado que se trata de una profesión nueva y aún bastante desconocida.

Por tanto, y aún considerando que cualquier sector del universo que conforma la comunidad educativa podría constituir la población y la muestra, hemos preferido y elegido como población la formada por la plantilla de los protagonistas de este trabajo. En efecto, los psicopedagogos de los equipos constituyen el exponente, el pilar más firme y consolidado de la institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. La naturaleza de nuestro trabajo, que consiste en describir las actividades de los equipos y recoger el estado de opinión sobre las mismas al objeto de establecer líneas de intervención congruentes y bien fundamentadas conceptualmente, exigía que la población fuera lo más cualificada posible. Como además, la institucionalización de los servicios de apoyo en Andalucía, como en España y en la mayoría de los países, se concreta en los servicios impulsados por los poderes públicos, la elección de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa como población parecía más pertinente y casi obligada. En efecto, los servicios de apoyo en Andalucía tienen ya una cierta historia que data de 1977. En este tiempo, el número de psicopedagogos ha ido creciendo por lo que existe ya una experiencia acumulada suficiente como para que la reflexión sea rica para los fines de este estudio. Estas razones nos han hecho optar por los miembros de los equipos, como población de nuestro trabajo.

5.2.1. POBLACION.

La población de nuestro estudio, pues, es la constituida por los profesionales de los equipos. En marzo de 1989, esta población era la reflejada en la Tabla 5.1 que nosotros hemos elaborado, basándonos en los datos que la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía nos facilitó en su momento, tal como explicaremos en el epígrafe 5.3.3.

TABLA 5.1: Población. Distribución de equipos y miembros de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa en las provincias andaluzas en 1989.

PROVINCIA	*NUMERO DE EQUIPOS*	*NUMERO DE SUJETOS*
Almería	16	27
Cádiz	17	36
Córdoba	15	36
Granada	19	36
Huelva	11	27
Jaén	15	32
Málaga	20	41
Sevilla	28	63
Totales	141	300

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia y elaboración propia.

Como se puede apreciar la población pues está constituida por un total de ciento cuarenta y un equipos y por trescientos profesionales de los cuales señalamos que son funcionarios del Cuerpo de Maestros doscientos sesenta y siete y treinta y tres son Contratados Laborales. Digamos que esta población se constituye básicamente en tres momentos. El primero, anterior a 1983, se compone de los miembros provenientes de los servicios que se integrarán en los actuales equipos y su número giraba alrededor de los cien. El segundo momento de crecimiento coincide con la fecha de creación de los equipos, 1983, y supone un aumento de unos cien miembros más. Y el último momento de crecimiento es 1988, fecha en la que se incorporan aproximadamente cien psicopedagogos más. Así resulta que la población se divide en tres tercios, con una experiencia media en cada uno de ellos en el momento de nuestro trabajo, de aproximadamente diez, seis y un año respectivamente. El estudio que hemos realizado sobre la muestra nos confirmará esta información, tal como veremos más adelante.

5.2.2. MUESTRA.

La muestra se recoge en la Tabla 5.2 y está formada por aquellos profesionales de los

equipos que responden y nos devuelven el cuestionario, que es el instrumento que hemos utilizado como procedimiento de medida.

TABLA 5.2: Distribución de equipos y miembros de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa de la muestra en las provincias andaluzas en 1989.

Provincia	Equipos		Sujetos	
	Número	%	Número	%
Almería	7	44	9	33
Cádiz	4	24	6	17
Córdoba	12	80	24	67
Granada	14	74	20	56
Huelva	5	45	8	30
Jaén	7	47	13	41
Málaga	4	20	8	20
Sevilla	6	21	7	11
Totales	59	42	95	32

Como puede apreciarse la muestra está constituida por noventa y cinco sujetos, representantes de cincuenta nueve equipos. Ello significa que la muestra la compone el 32% de los sujetos que pertenecen a un 42% de los equipos. En la muestra se hallan representadas asimismo todas las provincias. Por tanto, si consideramos el número de sujetos, un 32% es un buen exponente de la población. Si tomamos como referencia el número de equipos, la representatividad es aún mayor; este criterio es importante, pues los miembros de un equipo organizan juntos el trabajo e intercambian opiniones, lo que nos permite pensar que la descripción de las actividades y la reflexión que hemos obtenido puede reproducir la opinión de una muestra más representativa, mayor. Otra unidad de organización y funcionamiento así como de formación y de reflexión es la provincia. Cada año se elabora un plan provincial. Dicho plan contiene líneas generales, comunes a los equipos de dicha circunscripción. El estar todas las provincias representadas y la mayoría de ellas por un porcentaje de sujetos y de equipos suficiente, robustece la muestra y, por tanto, la significación de los resultados. Digamos que las provincias menos representadas son Sevilla y Málaga, seguida de Cádiz y las más representadas son la de Granada en número de Equipos y la de Córdoba en número

de orientadores.

Por todo lo dicho, estimamos que un 32% de los sujetos, perteneciente al 42% de los equipos y en el que están representadas el 100% de las provincias constituye una muestra representativa de la población que queremos estudiar; es lo exigible en este tipo de estudios. En otras palabras, estimamos que la muestra es válida; ya que en este tipo de investigación se considera suficiente una representación en torno al 30%; cosa que sucede aquí con los sujetos; y se supera en mucho la cifra si consideramos como unidad el equipo o la provincia. En el capítulo de resultados tendremos ocasión de conocer las características de dicha muestra, por lo que ahora nos ahorramos más comentarios. Dicha información robustece la calidad y representatividad de los sujetos que colaboran en el presente estudio. Si a lo anterior añadimos la gran extensión del cuestionario y la laboriosidad de su cumplimentación, la muestra nos parece suficientemente representativa.

Expuesto, por tanto, el procedimiento de elección de la población y explicitada la muestra de nuestro estudio, pasemos a explicar el instrumento de recogida de datos que hemos utilizado.

5.3. INSTRUMENTO DE MEDIDA.

5.3.1. EL CUESTIONARIO.

Entendemos que "la investigación por encuesta es una rama de la investigación social científica" (Kerlinger, 1975, p.289). Entre los tipos de encuesta, se contempla el cuestionario por correo como método de obtención de información. Es de uso común, como dice el mismo Kerlinger (1975) en este tipo de estudios. Según Fox (1981) la técnica de recogida de datos puede clasificarse como de encuesta, ya que preguntamos al sujeto sobre los aspectos que son objeto de nuestra investigación. El instrumento de recogida de datos, por tanto, que nosotros hemos elegido es un cuestionario semiestructurado ya que combina preguntas con opciones preestablecidas con otras de respuesta libre, como veremos más adelante.

5.3.2. DESCRIPCION DEL CUESTIONARIO.

ESTRUCTURA

La Tabla 5.3 presidirá este epígrafe. Recoge la estructura general del cuestionario. El Anexo 1 contiene el cuestionario que hemos utilizado como instrumento de medida y de

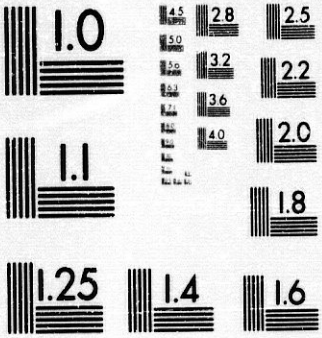
recogida de datos y en él podemos ver la declaración de cada ítem. Ahora expliquemos su estructura.

TABLA 5.3: Estructura general del cuestionario

APARTADO	*PARTES*
"A". "Datos de identificación". (Itemes 1-16).	
"B". "Actividades que realizas". (Itemes 17-128).	"b.1": "Educación Especial e Integración". Itemes 17-50. "b.2": "Orientación Vocacional y Profesional". Itemse 51-93. "b.3": "Orientación a Padres". Itemes 94-117. "b.4": "Otras". Itemes 118-128.
"C": "Reflexión sobre aspectos de tu trabajo". (Itemes 129-184).	"c.1": "Aspectos estructurales y de funcionamiento". Itemes 129-142. "c.2": "Aspectos técnico-organizativos". Itemes 143-153. "c.3": "Modelo que se practica". Itemes 154-168. "c.4": "Niveles de satisfacción". Itemes 169-172. "c.5": "Modelo que se desea". Itemes 173-184.

Como se puede apreciar, el cuestionario consta de tres apartados denominados "A", "B" y "C". ¿Por qué? Demos cuenta de ello, siguiendo la secuencia de dichos apartados.

El apartado "A": "Datos de identificación" tiene como finalidad mostrar el perfil de la muestra; es decir, qué características socioprofesionales definen a los psicopedagogos de los equipos. La inclusión de este tipo de contenidos es habitual en los estudios por encuesta


1.0
1.1
1.25
1.4
1.6
1.8
2.0
2.2
2.5
2.8
3.2
3.6
4.0
4.5
5.0
5.6
6.3
7.1
8.0
9.0
10.0
11.2
12.5
14.0
16.0
18.0
20.0
22.4
25.0
28.0
32.0
36.0
40.0
45.0
50.0
56.0
63.0
71.0
80.0
90.0
100.0
112.0
125.0
140.0
160.0
180.0
200.0
224.0
250.0
280.0
320.0
360.0
400.0
450.0
500.0
560.0
630.0
710.0
800.0
900.0
1000.0
1120.0
1250.0
1400.0
1600.0
1800.0
2000.0
2240.0
2500.0
2800.0
3200.0
3600.0
4000.0
4500.0
5000.0
5600.0
6300.0
7100.0
8000.0
9000.0
10000.0
11200.0
12500.0
14000.0
16000.0
18000.0
20000.0
22400.0
25000.0
28000.0
32000.0
36000.0
40000.0
45000.0
50000.0
56000.0
63000.0
71000.0
80000.0
90000.0
100000.0
112000.0
125000.0
140000.0
160000.0
180000.0
200000.0
224000.0
250000.0
280000.0
320000.0
360000.0
400000.0
450000.0
500000.0
560000.0
630000.0
710000.0
800000.0
900000.0
1000000.0
1120000.0
1250000.0
1400000.0
1600000.0
1800000.0
2000000.0
2240000.0
2500000.0
2800000.0
3200000.0
3600000.0
4000000.0
4500000.0
5000000.0
5600000.0
6300000.0
7100000.0
8000000.0
9000000.0
10000000.0
11200000.0
12500000.0
14000000.0
16000000.0
18000000.0
20000000.0
22400000.0
25000000.0
28000000.0
32000000.0
36000000.0
40000000.0
45000000.0
50000000.0
56000000.0
63000000.0
71000000.0
80000000.0
90000000.0
100000000.0
112000000.0
125000000.0
140000000.0
160000000.0
180000000.0
200000000.0
224000000.0
250000000.0
280000000.0
320000000.0
360000000.0
400000000.0
450000000.0
500000000.0
560000000.0
630000000.0
710000000.0
800000000.0
900000000.0
1000000000.0
1120000000.0
1250000000.0
1400000000.0
1600000000.0
1800000000.0
2000000000.0
2240000000.0
2500000000.0
2800000000.0
3200000000.0
3600000000.0
4000000000.0
4500000000.0
5000000000.0
5600000000.0
6300000000.0
7100000000.0
8000000000.0
9000000000.0
10000000000.0
11200000000.0
12500000000.0
14000000000.0
16000000000.0
18000000000.0
20000000000.0
22400000000.0
25000000000.0
28000000000.0
32000000000.0
36000000000.0
40000000000.0
45000000000.0
50000000000.0
56000000000.0
63000000000.0
71000000000.0
80000000000.0
90000000000.0
100000000000.0
112000000000.0
125000000000.0
140000000000.0
160000000000.0
180000000000.0
200000000000.0
224000000000.0
250000000000.0
280000000000.0
320000000000.0
360000000000.0
400000000000.0
450000000000.0
500000000000.0
560000000000.0
630000000000.0
710000000000.0
800000000000.0
900000000000.0
1000000000000.0
1120000000000.0
1250000000000.0
1400000000000.0
1600000000000.0
1800000000000.0
2000000000000.0
2240000000000.0
2500000000000.0
2800000000000.0
3200000000000.0
3600000000000.0
4000000000000.0
4500000000000.0
5000000000000.0
5600000000000.0
6300000000000.0
7100000000000.0
8000000000000.0
9000000000000.0
10000000000000.0
11200000000000.0
12500000000000.0
14000000000000.0
16000000000000.0
18000000000000.0
20000000000000.0
22400000000000.0
25000000000000.0
28000000000000.0
32000000000000.0
36000000000000.0
40000000000000.0
45000000000000.0
50000000000000.0
56000000000000.0
63000000000000.0
71000000000000.0
80000000000000.0
90000000000000.0
100000000000000.0
112000000000000.0
125000000000000.0
140000000000000.0
160000000000000.0
180000000000000.0
200000000000000.0
224000000000000.0
250000000000000.0
280000000000000.0
320000000000000.0
360000000000000.0
400000000000000.0
450000000000000.0
500000000000000.0
560000000000000.0
630000000000000.0
710000000000000.0
800000000000000.0
900000000000000.0
1000000000000000.0
1120000000000000.0
1250000000000000.0
1400000000000000.0
1600000000000000.0
1800000000000000.0
2000000000000000.0
2240000000000000.0
2500000000000000.0
2800000000000000.0
3200000000000000.0
3600000000000000.0
4000000000000000.0
4500000000000000.0
5000000000000000.0
5600000000000000.0
6300000000000000.0
7100000000000000.0
8000000000000000.0
9000000000000000.0
10000000000000000.0
11200000000000000.0
12500000000000000.0
14000000000000000.0
16000000000000000.0
18000000000000000.0
20000000000000000.0
22400000000000000.0
25000000000000000.0
28000000000000000.0
32000000000000000.0
36000000000000000.0
40000000000000000.0
45000000000000000.0
50000000000000000.0
56000000000000000.0
63000000000000000.0
71000000000000000.0
80000000000000000.0
90000000000000000.0
100000000000000000.0
112000000000000000.0
125000000000000000.0
140000000000000000.0
160000000000000000.0
180000000000000000.0
200000000000000000.0
224000000000000000.0
250000000000000000.0
280000000000000000.0
320000000000000000.0
360000000000000000.0
400000000000000000.0
450000000000000000.0
500000000000000000.0
560000000000000000.0
630000000000000000.0
710000000000000000.0
800000000000000000.0
900000000000000000.0
1000000000000000000.0
1120000000000000000.0
1250000000000000000.0
1400000000000000000.0
1600000000000000000.0
1800000000000000000.0
2000000000000000000.0
2240000000000000000.0
2500000000000000000.0
2800000000000000000.0
3200000000000000000.0
3600000000000000000.0
4000000000000000000.0
4500000000000000000.0
5000000000000000000.0
5600000000000000000.0
6300000000000000000.0
7100000000000000000.0
8000000000000000000.0
9000000000000000000.0
10000000000000000000.0
11200000000000000000.0
12500000000000000000.0
14000000000000000000.0
16000000000000000000.0
18000000000000000000.0
20000000000000000000.0
22400000000000000000.0
25000000000000000000.0
28000000000000000000.0
32000000000000000000.0
36000000000000000000.0
40000000000000000000.0
45000000000000000000.0
50000000000000000000.0
56000000000000000000.0
63000000000000000000.0
71000000000000000000.0
80000000000000000000.0
90000000000000000000.0
100000000000000000000.0
112000000000000000000.0
125000000000000000000.0
140000000000000000000.0
160000000000000000000.0
180000000000000000000.0
200000000000000000000.0
224000000000000000000.0
250000000000000000000.0
280000000000000000000.0
320000000000000000000.0
360000000000000000000.0
400000000000000000000.0
450000000000000000000.0
500000000000000000000.0
560000000000000000000.0
630000000000000000000.0
710000000000000000000.0
800000000000000000000.0
900000000000000000000.0
1000000000000000000000.0
1120000000000000000000.0
1250000000000000000000.0
1400000000000000000000.0
1600000000000000000000.0
1800000000000000000000.0
2000000000000000000000.0
2240000000000000000000.0
2500000000000000000000.0
2800000000000000000000.0
3200000000000000000000.0
3600000000000000000000.0
4000000000000000000000.0
4500000000000000000000.0
5000000000000000000000.0
5600000000000000000000.0
6300000000000000000000.0
7100000000000000000000.0
8000000000000000000000.0
9000000000000000000000.0
10000000000000000000000.0
11200000000000000000000.0
12500000000000000000000.0
14000000000000000000000.0
16000000000000000000000.0
18000000000000000000000.0
20000000000000000000000.0
22400000000000000000000.0
25000000000000000000000.0
28000000000000000000000.0
32000000000000000000000.0
36000000000000000000000.0
40000000000000000000000.0
45000000000000000000000.0
50000000000000000000000.0
56000000000000000000000.0
63000000000000000000000.0
71000000000000000000000.0
80000000000000000000000.0
90000000000000000000000.0
100000000000000000000000.0
112000000000000000000000.0
125000000000000000000000.0
140000000000000000000000.0
160000000000000000000000.0
180000000000000000000000.0
200000000000000000000000.0
224000000000000000000000.0
250000000000000000000000.0
280000000000000000000000.0
320000000000000000000000.0
360000000000000000000000.0
400000000000000000000000.0
450000000000000000000000.0
500000000000000000000000.0
560000000000000000000000.0
630000000000000000000000.0
710000000000000000000000.0
800000000000000000000000.0
900000000000000000000000.0
1000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000.0
1250000000000000000000000.0
1400000000000000000000000.0
1600000000000000000000000.0
1800000000000000000000000.0
2000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000.0
2500000000000000000000000.0
2800000000000000000000000.0
3200000000000000000000000.0
3600000000000000000000000.0
4000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000.0
5000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000.0
6300000000000000000000000.0
7100000000000000000000000.0
8000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000.0
12500000000000000000000000.0
14000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000.0
25000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
280000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
320000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
360000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
400000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
450000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
500000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
560000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
630000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
710000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
800000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
900000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1120000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1250000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1400000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1600000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
1800000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2240000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2500000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
2800000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
3200000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
3600000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
4000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
4500000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
5000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
5600000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
6300000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
7100000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
8000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
9000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
10000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
11200000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
12500000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
14000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
16000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
18000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
20000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
22400000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
25000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
28000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
32000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
36000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
40000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
45000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
50000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
56000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
63000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
71000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
80000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
90000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
100000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
112000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
125000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
140000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
160000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
180000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
200000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
224000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.0
250000000000000000000000000000000000000000000000000000000000.

recogida de datos y en él podemos ver la declaración de cada ítem. Ahora expliquemos su estructura.

TABLA 5.3: Estructura general del cuestionario

APARTADO	*PARTES*
"A". "Datos de identificación". (Itemes 1-16).	
"B". "Actividades que realizas". (Itemes 17-128).	"b.1": "Educación Especial e Integración". Itemes 17-50. "b.2": "Orientación Vocacional y Profesional". Itemse 51-93. "b.3": "Orientación a Padres". Itemes 94-117. "b.4": "Otras". Itemes 118-128.
"C": "Reflexión sobre aspectos de tu trabajo". (Itemes 129-184).	"c.1": "Aspectos estructurales y de funcionamiento". Itemes 129-142. "c.2": "Aspectos técnico-organizativos". Itemes 143-153. "c.3": "Modelo que se practica". Itemes 154-168. "c.4": "Niveles de satisfacción". Itemes 169-172. "c.5": "Modelo que se desea". Itemes 173-184.

Como se puede apreciar, el cuestionario consta de tres apartados denominados "A", "B" y "C". ¿Por qué? Demos cuenta de ello, siguiendo la secuencia de dichos apartados.

El apartado "A": "Datos de identificación" tiene como finalidad mostrar el perfil de la muestra; es decir, qué características socioprofesionales definen a los psicopedagogos de los equipos. La inclusión de este tipo de contenidos es habitual en los estudios por encuesta

y, además, lo hicimos por que deseamos obtener una aproximación o pequeña radiografía de la que hemos denominado "primera generación" de psicopedagogos que desde equipos externos trabajan en los centros educativos. Este propósito, por otro lado, se recoge en el objetivo específico número uno del apartado 5.1.1., tal como ya se ha explicado.

¿A qué razones obedece el apartado "B": "Actividades que realizas" de nuestro cuestionario? El primer objetivo general de nuestro estudio pretende describir las actividades de los equipos; es decir, lo que hacen y cómo lo hacen. Por tanto, este apartado se dirige exclusivamente a recabar de los psicopedagogos esta información.

¿Por qué hemos incluido un tercer apartado "C": "Reflexión sobre aspectos de tu trabajo"? El segundo objetivo general de nuestra investigación y el segundo y tercer objetivo específico persiguen recoger la opinión, el análisis y los niveles de satisfacción de los psicopedagogos sobre su trabajo, tal como hemos explicado en el epígrafe 5.1.1. Pues bien, ésta es la razón de la inclusión de este tercer apartado.

Así pues, el primer apartado contiene ítemes dirigidos a conocer el perfil socioprofesional de la muestra; el segundo nos dará cuenta de las actividades que se realizan y el tercero nos informará del estado de opinión de los psicopedagogos sobre su trabajo y del nivel de satisfacción en el mismo. Expuesta la estructura más general, demos cuenta de sus contenidos.

CONTENIDO

El apartado "A" del cuestionario sobre "Datos de identificación" trata de identificar la muestra, a través de descriptores referidos a la provincia en que se trabaja, el sexo, los títulos académicos que se poseen, la experiencia y expectativas profesionales, entre otros. Propiamente no entra en los contenidos de nuestro trabajo, por lo que en realidad no constituye una parte esencial del mismo. El Anexo 1 recoge todos los ítemes.

El apartado "B" sobre "Actividades que realizas" hace referencia al trabajo de los equipos. Expliquemos por qué hemos incluido los contenidos que figuran en él y las cuatro partes que contiene. La razón es sencilla. El marco legal que preside la intervención de los equipos les atribuye unas funciones, que constituyen el diseño institucional. Lógicamente, las actividades responderán supuestamente a dicho diseño. En todo caso, nosotros hemos estructurado el apartado en consonancia con dichas funciones, así como con las Instrucciones de funcionamiento que se dictan anualmente, como se estudió y explicó en el capítulo dos.

Hemos previsto en esta apartado cuatro partes, que recogen e integran las funciones que se les atribuyen así como los criterios de actuación que se les sugiere a través de dichas Instrucciones de funcionamiento. Por tanto, las funciones que el Decreto de 1983 asigna a los equipos presiden y constituyen el contenido de este apartado, que nosotros hemos estructurado en cuatro partes, tal como indica la Tabla 5.4.

TABLA 5.4: Funciones de los equipos y partes del apartado "B" del cuestionario.

FUNCIONES	*PARTES DEL APARTADO "B"*
1. Educación Especial e Integración.	1. Educación Especial e Integración.
2. Orientación Vocacional y Profesional.	2. Orientación Vocacional y Profesional.
3. Apoyo al Profesorado.	3. Orientación a Padres.
	4.- Otras.

Las cuatro partes del apartado "B" estructuran el contenido de las actividades de los equipos. Actividades que están referidas a temas relacionados con la Educación Especial y la Integración de alumnos; a aspectos relacionados con la Orientación Vocacional y Profesional; a la intervención con los padres y a la intervención sobre la propia institución educativa, que recogemos bajo el epígrafe de "Otras". Como puede apreciarse, dos funciones del Decreto se corresponden con la parte primera y segunda del apartado "B". La tercera parte la hemos incluido como tal, porque en las subfunciones del marco legal y en las Instrucciones de funcionamiento siempre se hace referencia al medio familiar; esto sucede así tanto en la función de Orientación Vocacional y Profesional, como en la referida a la Educación Especial e Integración. Además, nosotros, en consonancia con el estudio del capítulo tres y cuatro, hemos querido significar en qué medida el contexto, en este caso el familiar, está presente en la intervención de los equipos. La cuarta parte comprende once ítemes y se infiere asimismo de los textos oficiales. Hacen referencia a aspectos menos tradicionales en el trabajo de los equipos y que apuntan a elementos peculiares de lo que nosotros hemos llamado modelo psicopedagógico. Los ítemes se refieren al trabajo de apoyo a la institución escolar como tal, a través de la intervención en la confección del diseño curricular de centro; así como mediante la colaboración y/o realización de proyectos de innovación educativa, de investigación, publicaciones y otros aspectos complementarios.

Nos queda por justificar la función del Decreto que se refiere al apoyo al profesorado

y que no figura como parte diferenciada. Se podría haber hecho. Nosotros, en cambio, la hemos incluido como dimensión en las partes "b.1", "b.2" y "b.3", tal como aparece en la Tabla 5.5 que recoge las dimensiones comunes de cada una de dichas partes.

TABLA 5.5: Dimensiones comunes de las partes "b.1", "b.2" y "b.3" del apartado "B" "Actividades que realizas".

PARTE	*DIMENSIONES DE CADA PARTE*
"b.1": "Educación Especial e Integración".	1. Presencia de la función o de la actividad.
"b.2": "Orientación Vocacional y Profesional".	2. Actividades de Organización y equipamiento.
"b.3": "Orientación a Padres".	3. Actividades de *formación y asesoramiento.*

Como se puede apreciar cada parte tiene tres dimensiones comunes. Una de esas dimensiones es la referida a la formación y al asesoramiento. Al hacerlo de este modo, recogemos los contenidos concretos de formación que se ofrece al profesorado en el contexto de cada una de las partes diseñadas. De este modo, apreciaremos la medida en que cada función concreta es objeto de contenido de formación por parte de los psicopedagogos. Hemos entendido que así facilitábamos mejor la exposición del sentido y de los contenidos de las actividades de formación. Esta es, pues, la estructura del apartado "B" sobre "Actividades que realizas" y cuyo contenido completo encontramos en el Anexo 1. Digamos que la parte "b.1" incluye una cuarta dimensión específica que recoge ítemes referidos a la prevención; la parte "b.3" incluye una dimensión sobre "reflexión" que agrupa ítemes sobre la opinión de los sujetos acerca de esta función. La parte "b.4" tiene una estructura distinta, por el propio carácter que a ella le hemos dado. Sus contenidos los acabamos de relatar y los explicitaremos todos en el estudio descriptivo. Finalmente, digamos que cada parte finaliza con un ítem abierto que denominamos "Otras" y que solicitaba que se expresen cuantas actividades se hacen en esa parte y que no hayan sido recogidas por los ítemes presentados.

El apartado "C", "Reflexión sobre aspectos de tu trabajo", recoge el análisis y el estado de opinión de los psicopedagogos de los equipos sobre su actividad. Nos interesa saber el estado de opinión de los miembros de los equipos sobre aspectos tales como la ubicación

de los equipos, la organización, la situación administrativa, las expectativas socioprofesionales, así como sobre el marco o diseño institucional que preside su trabajo. Consideramos que este conjunto de factores determina unos niveles de satisfacción en los psicopedagogos, que nos interesa conocer. En efecto, este estado de opinión podrá permitir actuar en el sentido de favorecer los indicadores que hacen que la gente se siente más satisfecha y asimismo eliminar aquellos otros que producen malestar. Así será posible mejorar el funcionamiento, ofreciendo salidas a la práctica, a partir de cuestiones elementales como son las de organización, infraestructura o la situación administrativa; y también incluyendo en el marco o diseño institucional las funciones, finalidades, objetivos y procedimientos de intervención que se estimen más pertinentes.

¿Qué origen ha presidido, por tanto, la elección de los ítemes que componen este apartado? El contenido básicamente se rige por el modelo criterio que hemos propuesto en el capítulo cuatro. En concreto, las dimensiones y funciones del modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) constituyen lo más esencial de este apartado del cuestionario y satisfará responder al objetivo general dos que nos hemos propuesto. En concreto, en el apartado "C" figuran cinco partes, como recoge la Tabla 5.3. Una de ellas, la primera, referida a los aspectos estructurales y de funcionamiento; la segunda trata temas técnico-organizativos; ambas partes satisface al objetivo específico dos. La tercera parte pregunta sobre cuestiones que desde diversas perspectivas reflejan el modelo que se practica; es decir, desde ángulos distintos, por ejemplo, por el tiempo que se dedica a las distintas dimensiones del modelo criterio; o bien, preguntándoles directamente con qué dimensiones de dicho modelo se corresponde su práctica. Se contribuye así a responder al objetivo general uno y, especialmente, al objetivo general segundo. La cuarta parte consta de cuatro ítemes que recogen los niveles de satisfacción de los psicopedagogos en su trabajo. Estos ítemes dan respuesta al objetivo específico tres, tal como queda dicho. Por último, la quinta parte, esencial, se hace eco de la opinión acerca del modelo de orientación que se desea. Esta parte además de guiarse por las dimensiones del modelo criterio, recoge otros aspectos dirigidos a recabar la visión de los psicopedagogos acerca del modelo que entienden que ha de ser el que debe presidir su trabajo. Así, se pregunta por qué tramo o nivel educativo entienden que ha de ser objeto de atención prioritaria; qué piensan sobre el modelo de intervención a través de programas, frente al trabajar respondiendo a las demandas; cuáles son las necesidades más relevantes de orientación educativa en los centros; qué funciones deben articular el trabajo de los equipos y si los distintos Servicios o Programas de la Administración deberían integrarse en un sólo equipo y cómo. En suma, esta última parte se dirige a los aspectos teóricos de la orientación educativa, a las funciones de los equipos; o sea, a indagar sobre la naturaleza de su intervención. Se satisface así el objetivo general dos. El Anexo 1 recoge todos los ítemes.

Por tanto, la estructura general y el contenido del cuestionario reflejado en la Tabla 5.3 tiene una clara unidad. Para estudiar el trabajo de los equipos, primero se busca definir la muestra; lo que se hace en el apartado "A"; posteriormente, se demanda lo que hacen y cómo lo hacen en el apartado "B"; y, finalmente, con el apartado "C" se busca saber la opinión general, tanto sobre aspectos prácticos, de orden estructural u organizativo, como teóricos; además de interesarse por los niveles de satisfacción de los miembros de los equipos. Estas ideas son las que dan congruencia y unidad al cuestionario. Descrita, pues, la estructura y expuesto el contenido del mismo, digamos qué tipos de ítemes se incluyen.

TIPOS DE ITEMES

En el cuestionario figuran diversos tipos de ítemes, en función de la naturaleza de la información que se demanda. Así, unos exigen respuestas cerradas; estas respuestas cerradas son básicamente las siguientes. Unas son respuestas dicotómicas; se le pide al sujeto que elija entre dos opciones la que se corresponde a su situación. Por ejemplo, el ítem 167 "¿Crees que la orientación que haces responde a algún modelo teórico? Sí_____ No_____". Otros ítemes ofrecen tres o más respuestas. En efecto, se describen las opciones posibles y el sujeto señala aquella(s) que se corresponde(n) a su caso. Por ejemplo, el ítem número 1 "Escribe el nombre de la provincia en la que está ubicado el equipo". Las respuestas posibles son ocho, que es el número de las provincias de Andalucía; en este caso, cada sujeto sólo podrá señalar una. Otros se presentan en forma de escala, que varía de uno a cinco (Escala Likert). El sujeto debe elegir la mayor o menor frecuencia, cantidad o grado en que el ítem se da en su caso. Por ejemplo, el ítem número 25 "Elaboras personalmente los programas de desarrollo que facilitas con el informe. Frecuencia". Se responde de uno a cinco en función de la mayor o menor frecuencia en que el sujeto elabora personalmente dichos programas. El cuestionario contiene unas instrucciones para su correcta cumplimentación.

Existen doce ítemes en el apartado "C", referidos al modelo de orientación que se practica y al que se estima que se debe practicar, que plantean preferencia entre las diversas opciones. Pretenden que las respuestas ofrezcan necesariamente el lugar que cada una de las opciones presentadas ocupa, respecto a las demás. Por ejemplo, el ítem 156 "La finalidad de tu intervención es más bien (Escribe 1 para la finalidad más frecuente, 2 para la de mediana frecuencia y 3 para la menos frecuente). _____ Terapéutica _____ Preventiva _____ De desarrollo".

Por último, se incluyen ítemes abiertos que pretenden facilitar la explicitación de contenidos muy concretos o recabar información no contenida en los demás ítemes. De este modo, se abre la posibilidad de que aparezcan nuevos contenidos o matices, difíciles de

abarcar dada la naturaleza del trabajo. La Tabla 5.6 recoge los ítemes, agrupados según tipos.

TABLA 5.6: Tipos de ítemes y número correspondiente

TIPO DE ITEMES	*NUMERO DE ITEMES QUE CONTIENE*
Itemes de respuesta dicotómica.	2, 14, 16, 17, 36, 43, 45, 47, 49, 51, 60, 67, 69, 75, 83, 86, 96, 98, 101, 109, 119, 120, 122, 124, 146, 147, 165, 167, 183.
Itemes de respuesta cerrada no dicotómica.	1, 3 a 9, 11 a 13, 15, 18, 32, 42, 58, 59, 65, 72 a 74, 82, 99, 100, 114, 118, 127, 129 a 131, 137, 139 a 144, 150, 152, 153, 159 a 163.
Itemes en forma de escala Likert.	19, 20 a 31, 33, 35, 37, 39, 40, 44, 53 a 57, 61 a 64, 66, 71, 76, 78, 79, 85, 88, 90, 94, 95, 97, 103, 104, 106, 110 a 113, 115, 116, 132 a 136, 138, 164, 169, 171 y 172.
Itemes sobre ordenación de preferencias	151, 154 a 158, 173 a 178.
Itemes abiertos	38, 41, 46, 50, 77, 80, 91, 93, 105, 107, 117, 121, 123, 125, 128, 145, 148, 149, 166, 168, 170, 179 a 182, 184.

El cuestionario que resulta de todo lo anterior constituye un documento muy amplio y complejo cuya cumplimentación exigirá varias horas y será ardua. Por eso, antes de su edición definitiva, lo pasamos a cuatro psicopedagogos de los equipos, que hicieron de jueces. Queríamos conocer si el contenido del cuestionario era pertinente o no; si presentaba carencias o ítemes innecesarios y fuera de lugar; y asimismo si los ítemes ofrecían una formulación clara que permitiera que las respuestas fueran igualmente claras y precisas.

Como resultado de esta consulta efectuada, se incluyó el ítem número 49, sobre solicitudes de ayudas y becas; quedando el resto de los ítemes tal como lo habíamos diseñado. Los jueces encontraron que el cuestionario era claro y pertinente y que respondía "exhaustivamente a la realidad del trabajo que realizan los equipos. La edición última del cuestionario es la que se recoge en el Anexo 1.

5.3.3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS, REGISTRO Y VACIADO DE LOS MISMOS.

Una vez confeccionado el instrumento de medida, lo enviamos a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, junto con un escrito en el que explicábamos el objeto de nuestra investigación y le pedíamos las direcciones de los distintos equipos. La Consejería de Educación y Ciencia nos responde con un documento, que era público, con las direcciones y los teléfonos. Seguidamente, procedemos al envío de los cuestionarios a cada uno de los miembros de los equipos, con una carta de presentación (Ver Anexo 2) que explica la finalidad de los cuestionarios, recaba su colaboración y se le promete la devolución de la información. Esto sucede en marzo de 1989 y, a partir de esta fecha, comenzamos a recibir los cuestionarios cumplimentados; en julio de ese mismo año, recibimos los últimos envíos. Como es lógico, los cuestionarios cumplimentados los conservamos para su análisis y comprobación.

Después de recibir los cuestionarios, procedimos a su registro. Veamos cómo lo hicimos. El cuestionario fue codificado por nosotros, tal como se puede ver en el Anexo 3 "Variables de codificación". Partiendo de esta codificación y debido a la gran extensión, construimos dos estructuras de base de datos, mediante el programa DBIIIPlus. Dichas estructuras contienen noventa y cinco registros, cada uno de los cuales se corresponde con un sujeto de la muestra. Ambas estructuras se componen de ciento nueve campos. la primera "A:ÑEPOESB.DBF" que se corresponde con el apartado "A" y "B" del cuestionario; y la segunda "A:ÑEPOESC.DBF" que registra los datos del apartado "C" de dicho cuestionario. Realizadas las correspondientes estructuras de la base de datos para el registro de la información, procedimos al vaciado de los datos sobre las mismas. De este modo, la información estaba dispuesta para la aplicación de las oportunas técnicas de procesamiento, tratamiento y análisis.

Como es obvio, los ítemes abiertos quedan fuera del procedimiento descrito. Además, no incluimos en la base de datos los ítemes que figuran con asterisco en el Anexo 4. Se trata de ítemes cuyas respuestas aportaban información ya recogida en otros; esto sucede en un solo ítem, el A10. Existe otro ítem que pregunta sobre el nivel educativo en que se ha realizado la actividad que en cada caso se menciona y que se repite siete veces que tampoco lo incluimos, ya que la información la obtenemos en otros ítemes y, además, la minuciosidad a la que obliga nos ha mostrado que no se ha respondido con gran precisión. Como el ítem se repetía tanto y la base de datos ya era muy extensa, decidimos no incluirlos. Tampoco se incluyó el ítem B.34, que pregunta por la distribución en porcentajes de los alumnos diagnosticados, según la clase social de pertenencia. Entendimos, por las contestaciones, la

dificultad de ser exactos en las respuestas, y decidimos no considerarla. Por último, algo semejante sucedió con el ítem B127, que demanda la frecuencia con que se coordinan con los demás Servicios y Programas de La Administración; las respuestas, nos parecen hechas a al ligera; y, además se da una gran dispersión en las mismas. Por ello, igualmente también lo excluimos. En el apartado siguiente, dedicado al análisis de datos, damos cuenta de cómo hemos procedido con ellos. Veamos ya dicho apartado.

5.4. TECNICAS DE ANALISIS DE DATOS.

Veamos qué técnicas de análisis de datos hemos utilizado y la justificación en que se fundamentan; justificación que viene dada por el tipo de ítemes, por la naturaleza del contenido al que se refiere y por la finalidad de nuestro trabajo. Expliquemos dichas técnicas.

5.4.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO.

Permite observar la distribución de los datos. En concreto, facilita tablas de frecuencias y porcentajes de respuesta a cada uno de los ítemes; asimismo nos muestra las medias, medianas y modas en el caso de las variables cuantitativas. Nos ofrece además la desviación típica, la varianza, el rango y la desviación intercuartílica. Hemos elegido esta técnica porque nuestro estudio pretende ofrecer una visión general de las actividades de los equipos. La mayor parte de la información requerida es objetiva y el estudio descriptivo es pertinente para tratar y analizar esa información en un primer nivel de análisis. El estudio descriptivo se aplica a todos los ítemes del cuestionario, excepto a los ítemes abiertos. El programa aplicado ha sido el BMDP en versión para PC.

5.4.2. ANALISIS CLUSTER DE ITEMS Y DE SUJETOS.

El análisis clúster es un procedimiento estadístico cuyo objetivo "es clasificar las observaciones en categorías o conglomerados, tales que el grado de asociación natural sea alto entre los miembros del mismo conglomerado y bajo entre los miembros de diferentes conglomerados" (Sánchez García, 1978, p.222). Dicho de otro modo, los ítemes que aparezcan en el mismo conglomerado poseerán un alto grado de asociación natural y bajo entre aquellos que pertenezcan a distintos racimos o conglomerados. El análisis clúster es un resumen de la matriz de correlaciones, que permite sintetizar la información que proporcionaría aquélla. El análisis clúster nos dirá qué ítemes pertenecen a cada agrupación; de este modo, sabremos que los que pertenecen a la misma agrupación son aquéllos que están muy correlacionados y los ítemes que pertenecen a agrupaciones distintas, no están

relacionados entre sí. Añadamos que las agrupaciones del análisis clúster suelen coincidir con los factores que se obtienen mediante el análisis factorial; en su momento, veremos qué sucede en nuestro caso.

¿Por qué hemos utilizado esta técnica? Lo hemos hecho con la intención de identificar grupos similares de ítemes y de sujetos. Además del estudio separado de cada uno de los ítemes del cuestionario, proporcionado por el análisis descriptivo, es necesario relacionar entre sí las respuestas a los diferentes ítemes, con objeto de obtener una síntesis de las relaciones presentes entre los mismos. Debido al gran número de ítemes empleados, no hemos considerado conveniente un estudio correlacional de cada posible pareja de ítemes. Se hace necesario, por el contrario, un procedimiento que permita estudiar globalmente el conjunto de relaciones tanto entre los ítemes del cuestionario, como entre los sujetos de la muestra. Este objetivo se cumple con el análisis clúster (Afifi y Azen, 1990; Bisquerra, 1989a y Cuadras, 1991).

Hemos querido aplicar el análisis clúster para comprobar si cabe identificar grupos de ítemes definitorios de dimensiones o factores y qué ítemes no lo hacen; además, deseamos saber en qué medida las dimensiones que aparezcan se corresponden con las propuestas o anticipadas pos nosotros. Nos interesa determinar la existencia de agrupaciones diferenciadas entre los ítemes, pues nos indicará que los que pertenecen a un mismo grupo, realmente están midiendo lo mismo. Por otro lado, el número de grupos claramente diferenciado determina el número de características esencialmente diferentes. Así, el análisis clúster de variables puede ser un paso previo a un análisis factorial o bien un apoyo a la interpretación del mismo. Por todo ello, hemos querido realizar el análisis clúster de ítemes y de sujetos, utilizando los programas P1D y P2D del paquete estadístico BMDP (Dixon, 1990).

El análisis clúster de ítemes identifica grupos de ítemes intecorrelacionados, lo que hace referencia a contenidos similares, parecidos. Hemos querido mostrar la tendencia de los ítemes a agruparse entre sí, al objeto de mostrar la pertinencia de los apartados inicialmente previstos por nosotros y, sobre todo, lo hemos utilizado para enriquecer y precisar mejor y más matizadamente la información dada por el descriptivo, respecto al qué de las actividades.

El análisis clúster de sujetos, por otra parte, nos ha parecido pertinente realizarlo porque nos interesaba conocer no sólo lo que se hacía y la agrupación de las actividades, sino también ver si aparecían grupos de sujetos cuya práctica pudiera conformar enfoques variados, diferentes. Pensábamos que si bien el marco general de los resultados ofrecería un modelo dominante de trabajo, de este modo se podrían apreciar las diversas tendencias o enfoques, si los hubiera, y que se nos escaparían sin la aplicación de esta técnica. Como nuestro objetivo

es recabar el modelo o modelos derivados de la práctica, nos parecía que esta técnica era pertinente. El análisis clúster de sujetos aportará, pues, más matices a los análisis hasta ahora comentados, con lo que el estudio queda así enriquecido.

El análisis clúster se ha aplicado a aquellos ítemes que admiten esta clase de análisis y son, a su vez, los más relevantes por su contenido. Eran muchos y la información se perdía. Por eso hemos analizado por separado las cuatro partes del apartado "B", como si de cuatro cuestionarios se tratase. Los ítemes utilizados son los de tipo escala Likert y algunos cerrados, cuyas opciones traducen niveles de implicación que suponen una distinta gradación, tal como sucede con los de formato Likert. Se han omitido ítemes referidos a aspecto tales como el lugar de realización del trabajo, la forma de devolución de la información, ítemes sobre número de centros de la zona; todo ello, no sólo por su menor relevancia y porque no pueden ser analizados con esta técnica, tal como hemos dicho; si no también porque la información queda suficientemente recogida en el estudio descriptivo o porque está en otros ítemes. El Anexo 4 recoge con dos asteriscos los ítemes de las partes "b.1", "b.2", "b.3" y "b.4" a los que se les ha aplicado el análisis clúster.

5.4.3. ANALISIS FACTORIAL.

El análisis factorial es un método para determinar el número y naturaleza de las variables subyacentes en un conjunto de datos. Se trata de un método para determinar el número *k* de variables subyacentes (factores) a partir de *n* variables, siempre que *k* sea menor que *n*. También puede decirse que es un método para extraer las varianzas factoriales comunes, de conjuntos de datos. El análisis factorial es útil en lo que respecta a brevedad y sencillez científica. Reduce la multiplicidad de pruebas y medidas, hasta lograr una sencillez notable. Nos indica qué pruebas o ítemes pertenecen al mismo grupo, cuáles miden prácticamente la misma cosa y, en otras palabras, nos dice en qué grado lo hacen. Por tanto, reduce el número de ítemes que se deberán tratar y ayuda a localizar e identificar unidades o propiedades fundamentales en que se basan los datos recogidos.

Se trata de un procedimiento estadístico para la identificación de rasgos o factores. Describe la conducta mediante la reducción del número de categorías desde una multiplicidad inicial de variables de tests hasta unos pocos factores o rasgos comunes. Identificados los factores, se utilizan para describir la composición factorial del test y caracterizarlo en función de los factores más predominantes, que vienen dados por sus puntuaciones y su saturación. Estos pesos representan las correlaciones de los diferentes ítemes con cada factor; es lo que se denomina validez factorial del test. Así, si el factor de comprensión verbal satura 0.66 en

un test de vocabulario, la validez factorial de este test de vocabulario, como medida del rasgo de comprensión verbal es de 0.66.

En resumen, el análisis factorial nos informará sobre el número de factores, el orden en importancia de cada uno de ellos y el porcentaje de varianza de cada factor. Además, nos dará la proporción en que cada ítem es explicado por el conjunto de factores, así como los más explicados y los menos; es lo que se denomina comunalidad. Igualmente, el análisis factorial nos informará de la correlación de cada ítem con cada factor, así como los ítemes que forman cada factor y su importancia relativa dentro del mismo.

Por ello, una vez reflejados los resultados a través del estudio descriptivo y, vistas las tendencias a agruparse de los ítemes y de los sujetos mediante el análisis clúster, quisimos obtener información complementaria respecto del propio instrumento de investigación. Deseábamos comprobar de forma empírica las agrupaciones de los ítemes; pretendíamos ver si la estructura factorial de cada parte del apartado "B" del cuestionario coincidía con las dimensiones previstas por nosotros, lo que permitiría determinar la validez de dichas partes. Además, el estudio de la dimensionalidad de las partes del cuestionario cuyos ítemes así lo permiten es fundamental para el cálculo del índice de fiabilidad, que es diferente, según se trate de un cuestionario unidimensional o multidimensional. Así pues, el análisis factorial nos proporcionará más información y matices acerca de los datos, con lo que se enriquece el estudio: podrá confirmar las agrupaciones obtenidas mediante el análisis clúster de ítemes y nos permitirá hallar la fiabilidad y validez de las partes a las que se les aplique. El análisis factorial se aplica a los mismos ítemes a los que se les aplicó el análisis clúster y figuran con dos asteriscos en el Anexo 4, como ya hemos expresado. Cuando expliquemos la fiabilidad y la validez, daremos cuenta de por qué sólo se aplica el análisis el análisis factorial a las partes "b" del cuestionario.

5.4.4. ANALISIS DE CONTENIDO.

Las respuestas a las preguntas abiertas "no llevan por sí mismas a análisis inmediatos como los números y las preguntas de *sí-no*. Por ello, para analizar estos datos hay que aplicar un proceso intermedio o de transición que se llama análisis de contenido", Fox (1981, p.709), Weber (1985). Se define como un procedimiento para la categorización de datos, con fines de clasificación, resumen y tabulación. Es un proceso complejo, seguramente el que más esfuerzo intelectual requiere de entre todas las técnicas de análisis de datos y es uno de los pocos campos de los comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en el que el investigador desempeña un papel individual importante y creativo. El análisis de contenido,

pues, es la técnica utilizada para el estudio de los ítemes abiertos. Procedimos como sigue. En primer lugar, registramos las respuestas literales a los distintos ítemes, con la indicación del sujeto emisor; a continuación, se anotaron las frecuencias de respuestas idénticas y, finalmente, hicimos una valoración de las mismas. Aunque habíamos categorizado las respuestas, al objeto de simplificar y estructurar la información y así posibilitar que otros investigadores pudieran extraer la misma información que nosotros, optamos por la solución apuntada, al objeto de no perder información y mantener la originalidad de la misma, pues nos interesa sobremanera recabar lo más fielmente posible el sentido de las ideas en ellos vertidas. Así pues, hemos utilizado el análisis de contenido, en un primer nivel. El Anexo 10.4 contiene el vaciado de las respuestas de los ítemes abiertos y sus frecuencias, así como los sujetos que las emiten.

5.4.5. TABULACIONES CRUZADAS DE ITEMES PERTINENTES.

Por último, queríamos establecer correlaciones entre algunos ítemes al objeto de conocer si se trata de ítemes independientes o dependientes. Este análisis se aplica solamente a los ítemes que hacen referencia al objeto, finalidad y método de intervención de los equipos, que son las dimensiones del modelo Morrill, Oetting y Hurst (1974); y se hace por ser los ítemes más esenciales del apartado "C". En cada caso, se comparan los ítemes referidos al modelo que se practica con los correspondientes ítemes del modelo teórico que se desea; de modo, que se recoge si la opinión de los pedagogos y psicólogos de los equipos es la misma cuando hablan del modelo que practican que cuando se refieren al modelo que deben practicar. Esta información podrá corroborar o no otra obtenida por otros procedimientos, lo que contribuirá a una mejor lectura y comprensión de la información arrojada por el cuestionario, que es el propósito de este trabajo.

Estas son las técnicas de análisis de datos utilizadas. Es el momento de avanzar en la exposición. Después de haber explicitado los objetivos y las hipótesis; tras haber definido la población y la muestra y de haber explicado el instrumento de medida, así como las técnicas de análisis del mismo, es hora de abordar el tema de la fiabilidad y validez del cuestionario. A él se dedica el epígrafe siguiente. Veámoslo.

5.5. FIABILIDAD Y VALIDEZ.

Con el fin de determinar la utilidad del cuestionario para la investigación y como procedimiento previo a cualquier análisis del estudio empírico propiamente dicho, se efectuó

un análisis de la fiabilidad y validez. Este análisis sólo se hace a las cuatro partes "b" del cuestionario. El apartado "A", "Datos de identificación" no lo precisa. Sus ítemes, de contenido la mayoría de las veces de carácter cualitativo, no admiten este tipo de análisis. Además, se trata de ítemes que se dirigen a definir los sujetos de la muestra y suelen aparecer siempre en este tipo de estudios, aportando una información complementaria. De modo que propiamente no es el cuestionario; esta parte podíamos haberla presentado por separado, pero optamos por hacerlo así, al objeto de simplificar la cumplimentación del mismo. Tampoco es necesario realizar el estudio de la fiabilidad y de la validez al apartado "C" del cuestionario, porque debido al tipo de información que recaba la mayoría de sus ítemes son de índole cualitativa y no admiten este tipo de análisis. Por tanto, sólo procedimos a realizar el estudio de la fiabilidad y la validez a cada una de las cuatro partes "b" del cuestionario y al apartado "B", considerado como una sola parte. Utilizamos los ítemes que mencionamos al explicar el análisis clúster y el análisis factorial, que son los mismos, y por las razones allí expresadas.

Bien, veamos. La fiabilidad proporciona una medida de la precisión de todo método de recogida de datos y la validez es la característica más importante que ha de poseer el método, pues refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido. Así pues, la validez se define como el grado en que el método cumple lo que se pretende o mide lo que se pretende que mida. Puesto que la investigación en el campo educativo supone un proceso de muestreo, no sólo de sujetos, si no de preguntas y circunstancias, es necesario minimizar los errores inherentes a todo proceso de muestreo que son de dos tipos. El primer tipo lo constituyen los errores sistemáticos, sesgo, que son constantes y se producen siempre en un sentido dado. No se reducen al aumentar el tamaño de la muestra y dependen de las condiciones de la investigación. La ausencia de sesgo es la validez. Otra clase de error son los errores aleatorios, que se compensan al aumentar el tamaño de la muestra y son debidos a la imperfección de nuestros métodos de medición. La ausencia de estos errores es la fiabilidad.

"Entre la fiabilidad y la validez existe una relación unidireccional. El que un método sea fiable es esencial antes de tener en cuenta su validez y la fiabilidad real fija el techo de la validez máxima que el instrumento puede alcanzar" (Fox, 1981, p.419). La validez representa la concordancia entre dos medidas del mismo rasgo obtenidas por métodos radicalmente distintos, tales como las puntuaciones del test y las estimaciones del supervisor. Y la fiabilidad representa la concordancia entre dos medidas del mismo rasgo obtenidas por medio de métodos lo más semejantes posibles, tales como las formas paralelas del mismo test.

5.5.1. FIABILIDAD.

Una de las características de la fiabilidad es la constancia que se da en la medición. Siguiendo a Calvo, F.(1985), entendemos por fiabilidad "el tanto por uno de la varianza del valor verdadero. Cuanto más pequeño sea el error de medida, tanto más perfecto será el test; entonces, la variación total se aproximará a la variación del valor verdadero; es decir, la puntuación obtenida se igualará al valor verdadero". El cociente de fiabilidad puede calcularse mediante métodos distintos que implican conceptos diferentes de fiabilidad. Así, el método de test-retest, que equivale a un coeficiente de estabilidad; el método de las formas paralelas, que equivale a un coeficiente de semejanza; y el método de homogeneidad o de consistencia interna, que expresa la coherencia que presentan entre sí los elementos que configuran la prueba tomados todos y cada uno como tests paralelos al azar, (Magnuson, 1987, p.145). Las estimaciones de la consistencia interna deben considerarse como un método que revela literalmente el grado de constancia interna existente entre los ítemes de un test; es decir, el grado de homogeneidad de dichos ítemes;lo que intenta es demostrar si los ítemes de un test o cuestionario son consistentes entre sí. Es decir, si todos los ítemes o variables que componen un factor, miden realmente la misma cosa.

Veamos cómo hemos procedido nosotros. Hemos utilizado el procedimiento de homogeneidad o de consistencia interna. Para ello empleamos como estimación de la fiabilidad el coeficiente "Theta de Carmines", cuya fórmula es:

$$O = (N:N-1)(1-1:l_1)$$

donde "l" es el primer autovalor en el análisis factorial, Carmines y Zeller (1979). Este coeficiente es una generalización del Alpha de Cronbach y es aplicable, aunque no se cumplan las dos condiciones que emplear el coeficiente Alpha de Cronbach en el cálculo de la fiabilidad exige; es decir, que los ítemes midan un mismo fenómeno; o sea, que sean unidimensionales y que lo midan en forma homogénea. Ahora bien, la primera condición implica que aparezca un único factor en el análisis factorial con un porcentaje muy grande de varianza, a partir del 40%; en nuestro caso, este porcentaje sólo lo alcanza la parte "b.4" del cuestionario; pero tiene dos factores. Y en las otras partes aparecen más de dos factores. Lo que abunda en los cuestionarios es, pues, la multidimensionalidad. La segunda condición, por su lado, implica que los pesos factoriales ("factor loading") de los distintos ítemes sean homogéneos en cada factor. En nuestro caso, no se cumple en ninguna de las partes del cuestionario.

Por tanto, la fiabilidad de las partes "b.1", "b.2", "b.3", "b.4". y del apartado "B"

fue hallada a través del "índice de homogeneidad o de consistencia interna", utilizando para ello el coeficiente "Theta de Carmines", tal como ya hemos explicado. Los índices resultantes, que son satisfactorios, los podemos apreciar en la siguiente Tabla, y se pueden comprobar en las hojas de cálculo obtenidas en el análisis factorial de los ítemes de las partes "b" y que naturalmente conservamos. El índice de la parte "b.4" es el más bajo, debido al reducido número de ítemes de que se compone; solamente tiene tres ítemes.

TABLA 5.7: Coeficiente de fiabilidad "Theta de Carmines"

CUESTIONARIO	*INDICE*
B.1	0.7246
B.2	0.6863
B.3	0.6618
B.4	0.4090
B.1.2.3.4	0.8904

5.5.2. VALIDEZ.

Entendemos que un instrumento es válido en la medida en que cumple el fin para el cual ha sido creado; o dicho de otro manera, podemos afirmar su validez, en tanto que mida lo que pretende medir. Puede hablarse de tres clases de validez. *La validez de contenido.* Se dice que un instrumento tiene validez de contenido, si se puede razonar que mide lo que se pretende medir porque existe una base lógica y en la situación ideal, empírica, para la selección del contenido real del instrumento (Fox, 1981, p.421). "...es una estimación de la representación del contenido del instrumento en cuanto muestra de todos los contenidos posibles. Es decir, "ningún cuestionario contiene todas las preguntas posibles" (Fox, 1981, p.422). Continúa Fox advirtiendo que "la atención mínima que el investigador debe prestar a esta característica es demostrar, por su conocimiento de la bibliografía o por la amplitud de su experiencia personal, que conoce el universo o la población del contenido y que se ha seleccionado el instrumento de modo que represente la población o el universo " (Fox, 1981, p.422). Se concibe también como una manera de estimar la propiedad con que el test ejemplifica realmente el ámbito de conducta o contenido sobre el cual deben hacerse inferencias.

Validez de constructo. Como afirma Cortada de Cohan (1968) mediante la validez de constructo puede "demostrarse que ciertas construcciones explican en cierta medida el desempeño de un test". Esta validez de construcción se puede determinar a través de la validez factorial y es especialmente útil en relación a los tests que miden rasgos para los cuales no hay un criterio externo" (Magnusson, 1987, p.61). La validez de constructo o estructural de un cuestionario es el grado en que éste mide una elaboración o un rasgo teórico. Por último, la *validez de predicción o diagnóstico.* Se propone correlacionar el rendimiento evidenciado en una medida, un tests con un criterio independiente; es decir, un criterio externo. La validez predictiva, también llamada empírica o de criterio, indica la eficacia de un test en la predicción de la conducta de un individuo en situaciones específicas.

¿Qué tipo de validez hemos empleado nosotros? Hemos utilizado la validez de contenido para todos los apartados del cuestionario y, además, la validez de constructo para las partes "b". Veamos. La validez de contenido supone esencialmente el examen sistemático del contenido del test para determinar si comprende una muestra representativa de la forma de conducta que ha de medirse. Lo que se denomina validez de contenido depende del grado en que consigamos representar, a través de los ítemes del cuestionario, la estructura previamente definida, que es objeto de medición. Esta validez se define como el grado en que las medidas del cuestionario tomadas en su conjunto representan la totalidad de los contenidos de un dominio previamente definido y delimitado. La validez de contenido proporciona una técnica adecuada para valorar, en nuestro caso, nuestro cuestionario, pues permite responder a la pregunta: ¿Abarca el test una muestra representativa del ámbito del que queremos obtener información?

A este respecto, Bohrnstedt (1976, p.118-121) recuerda que "se debe examinar cuidadosamente la bibliografía relacionada con el contenido que pretende medir y contrastar las conceptualizaciones encontradas con las propias, en el caso de que haya diferencias". Asimismo, Bohrnstedt recomienda utilizar escalas con un suficiente número de indicadores, para así favorecer la fiabilidad. Deben describirse asimismo los procedimientos seguidos en la selección de las categorías y la clasificación de los elementos. La validez de contenido implica asimismo que alguien debe examinar los ítemes y determinar si la consonancia entre los mismos y el contenido o las conductas que deben medirse es suficiente; queda claro que el empleo de este enfoque supone la necesidad de basarse en el juicio humano.

¿Cómo hemos procedido nosotros? Hemos realizado una consulta de la bibliografía especializada, como queda de manifiesto en la primera parte del presente estudio, en especial en los capítulos tres y cuatro. Hemos estudiado las referencias legales sobre el tema, como se puede comprobar en los capítulos primero y segundo. En el epígrafe 5.3. dimos asimismo

cuenta de la fundamentación de cada una de las partes del cuestionario. También utilizamos la consulta a expertos, tal como ya hemos manifestado. Además, nos hemos basado en la experiencia personal, como miembro de estos equipos, según ya hemos también señalado. Entendemos, por tanto, que nuestro instrumento mide realmente lo que dice medir; y que no es otra cosa que el marco de actividades de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa de Andalucía. Nuestro cuestionario, entendemos, es una muestra representativa del contenido que representa.

Pero como Fox (1981) advierte que "...ningún método proporciona una base teóricamente firme y prácticamente satisfactoria para estimar la validez con fines de investigación" y recomienda acudir si es posible a más de uno, nosotros hemos hallado asimismo la validez de constructo o estructural, que es el grado en que un test mide una elaboración o un rasgo teórico. Hay varias maneras de probar la validez de constructo (Cronbach y Meehl, 1955; Magnusson, 1987; Nunnally, 1978, Susa Embretson, 1983 y Stenner et al., 1983). Veámoslas. Una de ellas es la correlación con otros tests que midan lo mismo. Otro modo es mediante el análisis factorial que es de particular importancia para la validez de constructo; se trata de un procedimiento estadístico para la identificación de rasgos o factores. Otro procedimiento es el de consistencia interna. La característica esencial de este método de validar un cuestionario es que el criterio no es otra cosa que la puntuación total obtenida en el propio test. Las correlaciones de consistencia interna constituyen esencialmente medidas de homogeneidad.

Nosotros hemos utilizado el análisis factorial como método para hallar la validez de constructo. En el capítulo de resultados encontraremos la información obtenida en dicho análisis y allí haremos los comentario oportunos. A modo de avance, digamos que las dimensiones diseñadas por nosotros en cada parte, por lo general, se traducen en factores; además, las agrupaciones obtenidas en los análisis clúster coinciden en líneas generales con los factores que se obtienen, como es lógico. Por todo ello creemos que el análisis factorial valida las dimensiones de las partes "b" del cuestionario, tal como habían sido confeccionadas por nosotros; es decir, que validan las cuatro partes. Así pues, podemos asegurar que las cuatro partes "b" poseen además de la validez de contenido, validez de constructo. Miden, pues, lo que dicen medir.

También, aplicamos el análisis factorial y el análisis clúster al apartado "B" del cuestionario considerado como si fuese una sola parte. ¿Qué nos aporta? Se vuelven a recoger los factores constituidos en las cuatro partes de procedencia; unas veces de modo literal y otras agrupando varios factores de las cuatro partes de origen. De igual modo, las agrupaciones obtenidas mediante el análisis clúster, se corresponden con los factores del