

# La Orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades

Sebastián Rodríguez Espinar  
Universidad de Barcelona

## INTRODUCCION

Hoy, en 1997, la Orientación presenta en España un panorama inimaginable hace simplemente dos décadas (1977 es el año de la creación, con carácter experimental, de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional -S.O.E.V.- en cada una de las provincias españolas). Se iniciaba así un largo y complicado *viaje* hacia la institucionalización de la práctica profesional de la orientación en el contexto educativo. A lo largo de ese período, y sin ánimo de exhaustividad ni orden cronológico, estos hechos han acontecido:

- Desmantelamiento del Instituto Nacional de Orientación Profesional
- Aparición de nuevos Equipos de apoyo, detección temprana, etc
- Conflictos jurídicos en relación a la categorización profesional
- Transferencias de competencias educativas a ciertas Comunidades Autónomas con el resultado de:
  - Adopción de diversidad de denominación, estructura y funciones de los Servicios heredados y creación de otros nuevos, así como de diversas y sucesivas reestructuraciones
- Desarrollo de Servicios municipales o autonómicos de índole y denominación diversa: *Información y orientación a la juventud, Bienestar social, Empleo juvenil...*
- Cambios en la orientación de las actividades de orientación profesional-ocupacional en el marco del I.N.E.M.
  - Aparición de los programns asociados al Fondo Social Europeo
  - Especial interés representa la inclusión del módulo de orientación profesional en los programas de formación acupacional, con su incidencia en la generación de *empresas de servicios*

- Aparición de una nueva LOGSE con repercusión en:
  - Creación de los Departamentos de Orientación
  - Creación de la especialidad de Pedagogía-Psicología en el Cuerpo de Profesores de Secundaria y celebración de varias convocatorias de *Oposiciones*
  - Creación de nuevos títulos universitarios: diplomatura de Educación Social y licenciatura de Psicopedagogía (más alumnos y profesores alrededor del tema)
  - Análisis y estudio de la dimensión transnacional de la actividad orientadora

Todos estos hechos ponen de manifiesto que *la cosa se mueve*, otra cuestión es si se mueve en la correcta dirección. No hemos de olvidar la enorme importancia que en un país como el nuestro tienen los *Boletines Oficiales* a la hora de *orientar* la práctica de la orientación. La reflexión a la que invito al lector es la de observar el modelo organizativo y la práctica real de la orientación a la luz:

- de los nuevos escenarios sociales, educativos y productivos
- del mandato social (LOGSE) sobre la orientación
- del enfoque de la calidad de la intervención orientadora

## UN NUEVO MARCO DE REFERENCIA

En un anterior trabajo (Rodríguez, 1994), y a modo de esquema ilustrativo y no exhaustivo, he explicitado una serie de situaciones o características de los marcos social, productivo y educativo que son realidad o tomarán tal carta de naturaleza en un futuro. La asunción de la verosimilitud de tales escenarios tiene claras implicaciones en el enfoque y planteamiento de la función y práctica orientadora.

### 1.- Características del marco social

#### \* Multicultural

- Atención a la comprensión y actuación en la diversidad
- Se hace necesario el desarrollo de actitudes de cohesión y solidaridad

- Se reclama la asunción de los principios de intervención social y de *empowerment*
- \* Alteración de la estructura/concepto de familia
  - Atención a la situación de *madre / padre único*
  - La familia como agente sistémico en la orientación profesional
- \* Vertebración social vs. la estructuración político-administrativa
  - Mayor implicación de los grupos sociales / familia en la participación en los asuntos de la educación:
  - Financiación (especialmente de programas específicos)
  - Toma de decisiones sobre el enfoque del programa educativo
    - Desarrollo-ejecución directa de actividades (culturales, sociales,
    - Intervención en la transición escuela -trabajo
- \* Isolación urbana
  - Atención específica al desarrollo de actitudes y conductas prosociales
  - Ciertas etapas vitales reclaman especial apoyo entre iguales
- \* Crisis en los esquemas de creencias y valores tradicionales
  - Necesidad de una reflexión interior y encuentro con uno mismo
  - Tomar en consideración la dimensión afectiva del desarrollo personal

## **2.- Características del sistema productivo**

- \* Caducidad de los conocimientos tecnológicos
  - Necesidad de formación continuada
  - Máxima validez del principio de *aprender a aprender*
  - Rotación de los períodos de trabajo y formación
- \* Impredicibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación [Buena parte de las ocupaciones del 2020 están por aparecer]
  - La trayectoria profesional personal ha de incluir el cambio de ocupación como un factor vital más.
- \* La innovación reclama nueva formación básica y el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y creatividad.

- El currículum basado en la reproducción del conocimiento ha de dar paso al currículum generador de conocimiento.
- \* Iniciativa personal en el desarrollo de sistemas de autoempleo
  - Conocimiento de sí mismo y desarrollo de la autoconfianza y proyección personal

### 3.- Características del sistema educativo

- \* Prolongación de la escolaridad obligatoria
  - Mayor heterogeneidad / variabilidad en el *input* de entrada de los alumnos en la etapa terminal
  - Aparición-incremento de ciertas conductas problemáticas en relación a:
    - Absentismo
    - Abandono de los estudios
    - Conductas antisociales (disciplina, agresividad...)
    - Sexo (homo y heterosexual)
    - Droga
- \* Diversificación de la oferta educativa postsecundaria
  - Incremento de la complejidad y asiduidad de los procesos de elección en relación a la configuración del propio currículum.
  - Necesidad de mayor información
  - Nuevas formas y estrategias en la preparación y difusión de la información
  - Flexibilidad de los programas de formación
  - Movilidad entre programas y centros de formación
  - Alternancia trabajo- estudio
  - Reconocimiento de las *experiencias* como créditos académicos
  - Desarrollo de habilidades de planificación del proceso de formación
- \* Nuevas formas-vías de aprendizaje en base a las nuevas tecnologías de la información-comunicación
  - Irrupción de una nueva relación entre enseñanza y aprendizaje
  - Incremento del estudio independiente

- Nueva relación profesor-alumno
- Nuevos espacios de uso de los recursos de aprendizaje y de socialización entre *los que aprende*
- Nuevo enfoque, organización y gestión de las bibliotecas
- Tiempo de uso y funciones de los centros educativos
- \* Liderazgo de la institución escolar vs. conformismo, anonimato y mandato administrativo por delegación
  - Programa de acción generado a la luz de un Proyecto de Centro
  - Colaboración de todos los agentes educativos en el programa
- \* Exigencia social de rendir cuentas de la inversión educativa
  - La evaluación de programas y servicios educativos
  - Reto de credibilidad de los profesionales de la educación

En la medida que identifiquemos como realidad presente o futura el escenario anteriormente descrito tendrá validez la reflexión crítica sobre la pertinencia del modelo institucional-administrativo adoptado para el desarrollo de las funciones orientadoras así como de los enfoques o modelos de intervención asumidos o implementados por aquellos que ejercen dichas funciones. Dos apuntes referidos al marco educativo en un contexto con larga tradición:

\* La obra editada por Coy et al. (1991) con el sugerente título *Toward the Transformation of Secondary School Counseling* es un exponente claro de las nuevas necesidades que en la práctica de la orientación han de afrontar los orientadores de este nivel educativo:

- a) En la dimensión personal-social
  - Stress y ansiedad
  - El suicidio en adolescentes
  - El uso de drogas
  - El abandono escolar
  - La orientación familiar de los adolescentes
- b) En la dimensión vocacional
  - Eliminación de mitos entre las minorías
  - El desarrollo de planes de carrera
  - Orientación para el empleo de alumnos con disminuciones
  - La familia como agente en la orientación profesional

c) En la dimensión educativa

- La elevación de las aspiraciones de los alumnos
- Prevención del abandono escolar
- Actitudes y hábitos de estudio en minorías marginadas
- Preparar para la universidad a alumnos de bajo nivel socioeconómico
- Potenciación de las mujeres con talento.

\* Así mismo, en la obra editada por Gerler et. al. (1990) con el título *Elementary School Counseling in a Changing World* se nos ofrece una sugerente panorámica de las necesidades y, por consiguiente, actuaciones profesionales de los orientadores. Las necesidades surgen como consecuencia de estar inmersos en un mundo cambiante:

- Culturalmente diverso
- Alteraciones en la estructura familia
- De abuso de drogas
- De negligencia y abuso en el trato a los niños
- De niños excepcionales
- Cada vez más tecnológico
- Nuevas estructuras y relaciones educación-empleo
- Nuevos enfoques y situaciones de aprendizaje
- Deterioro de las relaciones humanas

Hacer frente a estas realidades reclama, entre otras cuestiones, tener respuestas para:

- 1.- Identificar estrategias que desarrollen la autoestima en alumnos de poblaciones minoritarias
- 2.- Qué hacer para satisfacer las necesidades de los alumnos de familias divorciadas
- 3.- Cómo identificaría a los alumnos de padres alcohólicos. Qué contenido tendría un programa de orientación dirigido a dicho grupo
- 4.- Qué recursos comunitarios están a disposición del orientador/a para ayudar a los alumnos víctimas de abusos
- 5.- Cómo puede el uso de la informática mejorar la intervención orientadora
- 6.- Cómo involucraría a la familia en un programa de educación para la carrera en la enseñanza primaria
- 7.- Analice : Reducir el número de alumnos por clase es mucho más eficaz que introducir en la escuela a un profesional de la orientación

8.- Qué cambios en el contexto escolar generarían cambios positivos en la conducta de los alumnos.

9.- Qué libros de lectura utilizaría en un programa de desarrollo del autoconcepto y habilidades sociales en alumnos de primaria

10.- Cuáles son sus fuentes de referencia para asegurar la actualización de su competencia profesional

Si adoptamos la perspectiva de McDaniels y Gysbers (1992) en su obra **Counseling for Career Development** en la que consideran el aprendizaje continuo como motor del desarrollo global de la persona, tendremos que asumir que los planteamientos de la Orientación trascienden las etapas estrictamente obligatorias de educación formal y se hacen presentes y necesarios a lo largo de toda la trayectoria vital de la persona. Es ilustrativo el esquema del **árbol del aprender** propuesto por dichos autores (Fig.1) para reflexionar acerca de las repercusiones que el mismo tiene a la hora de abordar el diseño de la práctica orientadora (1)

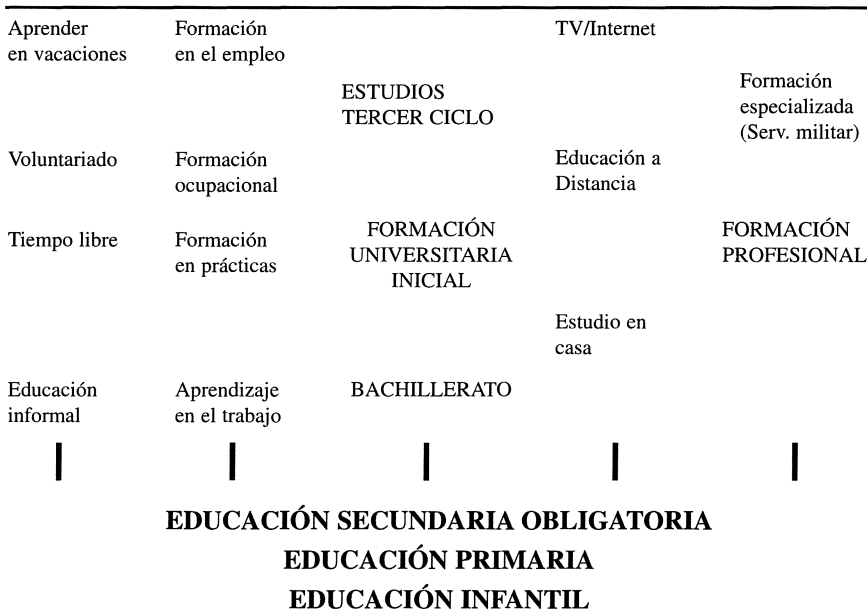


Fig 1 El árbol del aprender (Life - Span)

[Adaptado de C. McDaniels y N. C. Gysbers (1992) **Counseling for Career Development** (pg. 116)]

## UN MADATO CON IMPERATIVO DE LEY

La aprobación de la LOGSE ha significado por lo que respecta a la Orientación educativa y desde el punto de vista administrativo, un reconocimiento de la Orientación como factor de calidad de la educación. Ya en esta década y en otros contextos geográficos han aparecido claras aportaciones en la línea de considerar a la Orientación como un factor de calidad en la consolidación de las reformas educativas a la vez que se señalaba la necesidad de configurar un nuevo marco de referencia desde donde poder *iluminar* la acción orientadora. El reconocimiento de estar inmersos en un mundo cambiante que reclama urgentes transformaciones en el modo de concebir y ejecutar las intervenciones orientadoras es unánime, especialmente cuando se considera como un importante factor de calidad. Así aparece en el artículo 2.3.g. en el que **la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional** son consideradas como uno de los once principios que han de guiar el desarrollo de la actividad educativa.

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

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

- a) La cualificación y formación del profesorado**
- b) La programación docente**
- c) Los recursos educativos y la función directiva**
- d) La innovación y la investigación educativa**
- e) La orientación educativa y profesional**
- f) La inspección educativa**
- g) La evaluación del sistema educativo**

Parece obvio que no puede hablarse de calidad de la orientación como algo separado de la calidad de la educación global desarrollada a través del currículum. Desde hace algún tiempo he defendido que el currículum constituye el marco de referencia fundamental donde se concretan los objetivos de la acción educativa. Por tanto no puede ser indiferente a la orientación educativa el contenido del mismo. Si la meta de la educación es el desarrollo, el currículum debe incluir una serie de objetivos y experiencias de aprendizaje que vayan más allá de las clásicas y compartimentadas materias escolares. Más aún, dichas materias deberán estar orientadas a favorecer la consecución de un desarrollo personal y



social en el alumno. De esta manera se daría cumplimiento al mandato social - expresado en la LOGSE- que en su primer artículo **define el producto educativo** del sistema:

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

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

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

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

La presencia de los profesionales de la orientación es este esquema de liderazgo debe ser el aval más sólido de la propia justificación de su función. Si no

se consigue integrar la función orientadora en el núcleo de las metas y objetivos de la escuela se habrá fracasado desde el punto de vista profesional y se habrá perdido una ocasión privilegiada para ahondar en la fusión del binomio educación-orientación.

## **EL FUTURO : HACIA UNA INTERVENCION ORIENTADORA DE CALIDAD**

En un trabajo previo (Rodríguez,1995) he analizado el marco general que fundamenta una intervención orientadora de calidad. Introduciré aquí una más extensa reflexión sobre dos puntos de especial consideración: la aplicación del principio de intervención social en orientación y el planteamiento de la relación del programa de orientación con el currículum escolar.

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

En esta década y en otros contextos geográficos han aparecido claras aportaciones en la línea de considerar a la Orientación como un factor de calidad en la consolidación de las reformas educativas. (Gerler et al., 1990; Coy et al.,1991), si bien se ha venido destacando la necesidad de configurar un nuevo marco de referencia desde donde poder *iluminar* la acción orientadora. El reconocimiento de estar inmersos en un mundo cambiante que reclama urgentes transformaciones en el modo de concebir y ejecutar las intervenciones orientadoras es unánime, especialmente cuando se considera como un importante factor de calidad. Sin embargo, una serie de obstáculos emergen desde el análisis interno de la práctica orientadora. La American Counseling Association explicita algunos de ellos, tras realizar un análisis interno de la actuación de los orientadores en el sistema educativo norteamericano (Humphrey y Miller ,1994):

- Falta de credibilidad en las competencias de los profesionales de la orientación ( inadecuada formación)

- Escasa rendición de cuentas de su actividad
- Ausencia de bases de datos informativas de su quehacer profesional
- Inadecuadas relaciones con el profesorado
- Escasa aportación a la elevación de los niveles de logro de los alumnos
- Inadecuado uso del tiempo profesional
- Resistencia al cambio y bajos niveles de innovación en su práctica

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

### **Principio de intervención social.**

Las aportaciones de los enfoques sistémico-ecológicos ponen de manifiesto la inoperancia de una intervención educativa, y por tanto orientadora, que no tome en consideración a 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.

El enfoque de la intervención activa sobre el contexto social (escolar o extraescolar) tiene antecedentes remotos en los planteamientos de Parsons, pero será a partir de la década de los sesenta, con los trabajos de Shoben y Wrenn, cuando comienza a ponerse el énfasis en la función de la orientación como factor de cambio del propio contexto. En la década de los setenta comienzan a tomar carta de naturaleza las consideraciones, presupuestos y estrategias de intervención de la denominada **Activist Guidance**. Su punto de partida es claramente sociológico, frente al psicologismo imperante, y motivado por la problemática existente en zonas urbanas con alto grado de deterioro y privación social. Los trabajos de Menacker (1974, 1976) ponen de manifiesto tal enfoque y son punto de referencia obligado para comprender la ideología subyacente en el mismo.

Si en los enfoques de base psicológica se aboga por una función del orientador fundamentalmente reflectiva y verbal, donde el protagonismo del orienta-

do es clave para el logro de los objetivos de cambio y desarrollo, en el enfoque activista o sociológico el orientador debe actuar, aún sin la implicación del orientado, para eliminar los obstáculos y desarrollar condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente del alumno. La acción sobre el entorno, material y humano, aparece en primer término, sin minimizar la importancia y protagonismo del orientado. Asumir en orientación el principio de intervención social supone:

a) La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo (dirección, sistemas de evaluación, políticas de admisión de alumnos, metodología, etc) y del contexto social (empleo juvenil, formación posobligatoria, becas y ayudas, asistencia social, etc). No pueden admitirse las posturas pasivas de aquellos orientadores que siempre encuentran argumentos para no intervenir sobre una serie de problemas, simplemente por que dicen no ser de su competencia.

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

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

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

Por otra parte, la actividad del orientador, su tiempo profesional, ha de traspasar no ya el despacho, sino también el propio marco escolar. Es muy difícil realizar una orientación eficaz si el horario se fija de 9 de la mañana a 5 de la tarde.

No intentamos abogar por un horario de *permanencia ilimitada* de los profesionales de la orientación, sino poner de manifiesto la debilidad del presupuesto organizativo de la orientación que identifica el tiempo de permanencia de los alumnos en centro como el *único* tiempo de intervención orientadora. Cuando no están los alumnos se puede *seguir haciendo* orientación: Tal vez la más eficaz: familia, profesores, dirección, agentes sociales, son elementos orientadores que reclaman nuestra atención.

Finalmente hemos de hacer mención a un concepto intimamente relacionado con el principio de intervención social: empowerment (fortalecimiento del poder personal), que va más allá de ayudar a la gente a *sentirse mejor o a adaptarse*. El proceso de *empowerment* exige a los orientadores y orientados adoptar un rol activo y colaborador en la identificación de los problemas y metas. La relación orientadora así establecida se convierte en una *herramienta* que permite tomar conciencia crítica de las dinámicas de poder existentes en el contexto y que influyen la vida de la persona. Orientar en el marco de referencia del *empowerment* es perseguir el objetivo de que los alumnos (las personas en general) desarrollen la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que, explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino (2).

### **La orientación en el curriculum vs. el curriculum de orientación**

En el periplo histórico recorrido por la orientación se han levantado voces argumentando la inadecuación de la distinción entre educación y orientación ya que todas las metas u objetivos de la segunda están subsumidos en la primera. En el fondo de este argumento está la idea de que la función docente engloba la función orientadora. En consecuencia, *el desarrollo adecuado de un adecuado curriculum por unos adecuados docentes debe de producir los adecuados resultados*. Esta tesis, defendida con vehemencia por Arbuckle en 1950 en su obra **Teacher-Counseling** (Boston: Addison-Wesley), reclamaba un nuevo concepto y función del docente. Años más tarde (Arbuckle, 1976) expresaba su desencanto al examinar los planteamientos educativos de su país. Por supuesto, en ningún momento defendió la postura de la no existencia del profesional de la orientación, sino que sus funciones deberían encaminarse a la potencialización de la acción docente.

Nadie cuestiona la identidad orientadora del docente. Lo que el análisis de la realidad sí cuestiona es que el curriculum y la función del docente en su desarrollo persigan aquellos objetivos asumidos por la orientación educativa. Por

tanto, y dado que es impensable y atóxico plantear la orientación al margen de la acción docente, es necesario hacer un profundo análisis crítico de las características que deben reunir los diferentes programas que han de conformar el futuro curriculum de las diferentes etapas y niveles de nuestro sistema educativo.

En las últimas décadas hay suficiente evidencia aportada en dos direcciones: una, la de la clara existencia de un **curriculum de orientación** generador de múltiples programas de intervención orientadora; la otra, la de la constatación de los efectos positivos de dichos programas. En una seria y documentada investigación llevada a cabo por Drier (consultor en el Centro de Investigación de la Ohio State University) y recogida por Perry (1994), se pone de manifiesto que en el 80% de los 163 programas analizados se dieron efectos significativamente positivos. El contenido de los programas se refería a temáticas como: Conducta y rendimiento académico, habilidades personales e interpersonales para el trabajo, preparación para la carrera, habilidades de planificación, y conocimiento y exploración de la carrera

Sin duda alguna la década de los 90 consolidará una manera de **hacer orientación** que tendrá pocos elementos comunes con el enfoque terapéutico-remedial y la adopción de modelos clínicos en los que la relación uno-uno constituye la única vía de intervención. La defensa de tal modelo de intervención ha sido ampliamente expuesta en otros trabajos (Rodríguez, 1992; Rodríguez et al. 1993). Sin embargo, la intervención por programas reclama el cumplimiento de una serie de condiciones, si no se quiere caer en la agregación de actividades más o menos interesantes que mantengan ocupados a clientes y proveedores -alumnos, tutores, orientadores- (Rodríguez, 1995)

#### En resumen, **Programas de Orientación:**

- Dirigidos a todos los alumnos
- Como parte integral de la acción educativa
- Secuenciales y progresivos
- Con enfoque preventivo y de intervención en:
  - \* Desarrollo personal y social del alumno  
*Aprender a vivir*
  - \* Desarrollo de la carrera  
*Aprender a trabajar*
  - \* Desarrollo académico  
*Aprender a aprender*

Por otra parte, y desde los planteamientos de la calidad total, se afirma que si los alumnos no realizan un trabajo de calidad es debido a que sus necesidades básicas no están siendo satisfechas por la organización, llamada escuela. Estudiantes y profesores parecen verse como enemigos en vez de colaboradores. El cambio preconizado desde una orientación de calidad es que la escuela consiga que todos los alumnos aprendan al máximo de sus potencialidades. Para ello han de generarse las estrategias que hagan posible que todos **los subsistemas de la organización escolar apoyen al alumno como agente activo de su aprendizaje.**

La gestión de un programa de orientación desde la perspectiva de la calidad total reclama que el programa esté:

\* Diseñado, organizado y conducido por orientadores profesionales en colaboración con otros profesionales de la educación en un clima de cooperación y continua implicación de cada agente educativo en la satisfacción de las necesidades del cliente. Comunicación y confianza son palabras claves

\* Desarrollado de forma sistemática: iniciado con un análisis del nivel de competencias previo y concluido con una evaluación de logros y resultados

\* Orientado a la evaluación y rendición de cuentas, que implica:

- Enfoque comprensivo del contexto con énfasis en las características y necesidades del consumidor.
- Apoyo sistemático, orientado a satisfacer al cliente, y que exige explicitar:
  - Logros deseables
  - Análisis de alternativas y recursos para la intervención
  - Estrategias y acciones para alcanzarlos e implementadas a través de:
    - Curriculum de orientación (Unidades integradas)
    - Plan individual del alumno
    - Servicios reactivos
    - Acciones de apoyo del sistema
  - Asignación de responsabilidades en las acciones a emprender.
  - Atención al proceso de logro de resultados
  - Evaluación de resultados

En definitiva, abordar un enfoque de gestión de la calidad total implica atender la satisfacción de las necesidades de los usuarios de la organización a la vez que se mejora continuamente el proceso que mantiene los sistemas de la pro-

pia organización. Ahora bien, para conseguir esta meta es necesario modificar roles y funciones de los diferentes agentes educativos (profesores y padres fundamentalmente) y el profesional de la orientación ha de liderar dicho cambio. Una tensión positiva a la continua mejora y decisiones basadas en la evidencia, y no en las apreciaciones subjetivas de los agentes orientadores, son también notas distintivas de la gestión de calidad en la intervención orientadora. Ahora bien, y como ponen de manifiesto los analistas de la intervención por programas, es importante entender que para **ver** los resultados en los programas de orientación, orientadores y demás profesionales implicados deben tener el tiempo y los recursos para realizar su trabajo y deben también disponer del necesario marco organizativo - **el programa de orientación**- en el que operar.

### **Corolario: El Orientador como agente de cambio**

Con ocasión de la presentación de la Sección de Orientación del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Rodríguez, 1988) analizaba la nueva realidad que debían abordar los profesionales de la orientación. Los profesionales de la orientación de nuestro país, afirmaba, nos va a tocar vivir una etapa ciertamente compleja y difícil. Los viejos esquemas de referencia no son sustentados hoy teóricamente. El rodaje profesional institucionalizado ha sido mínimo. Los programas de formación profesional han sido inadecuados. Los retos que se avecinan pueden sobrepasarnos si no encontramos una vía clara de actuación. Como propuesta de reflexión me atrevía a señalar los siguientes puntos:

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

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

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

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

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



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

- Facilitador de la comunicación en la organización
- Facilitador de un clima de confianza
- Facilitador del trabajo en equipo
- Asunción de liderazgo
- Adopción de estrategias de resolución de problemas
- Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora
- Implicación en las tomas de decisión
- Dinamizador de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro

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

## Notas

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

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

(2) McWhirter (1991, pg. 224) nos ofrece una precisa, y a la vez comprensiva, definición: *Empowerment is the process by which people, organizations, or groups who are powerless or marginalized (a) become aware of the power dynamics at work in their life context, (b) develop the skills and capacity for gaining some reasonable control over their lives, (c) which they exercise, (d) without infringing on the rights of others, and (e) which coincides with actively supporting the empowerment of others in their community.* (**J. of Counseling Development, 69, 222-227**)

(3) Dustin (1974) en un trabajo sobre la formación para el cambio institucional propone un esquema de conducta del orientador a partir de una serie de principios subyacentes en todo proceso de cambio.

Principios	Conducta
1.- La presión de cambio tiene su origen fuera del sistema	Es necesario comprender los subsistemas de información y aportar información externa al sistema
2.- El cambio acontece de abajo a arriba	El orientador ha de definir su rol de conector entre los elementos del sistema
3.- El cambio ha de producirse dentro del sistema	La colaboración es una estrategia de acción necesaria
4.- Inicialmente los cambios son superficiales	Ha de persistirse en los objetivos propuestos
5.- Los sistemas son propensos a reaccionar violentamente cuando se da una excesiva presión externa ( <b>Personnel and Guidance Journal, 52, 422-427</b> )	Es necesario establecer una adecuada relación que facilite el apoyo a los diferentes elementos del sistema

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- ARBUCKLE, D.S. (1976) The School Counselor: Voice of Society ? **Personnel & Guidance Journal**, **54**, 427-430
- COY, D.R., COLE, C.G., HUEY, W.C., SEARS, S.J. (Eds.1991) **Toward the transformation of Secondary School Counseling**. Ann Arbor, MI.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.
- GERLER, E.R., CIECHALSKI, J.C., PARKER, L.D. (Eds. 1990) **Elementary school counseling in a changing world**. Ann Arbor, MI.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.
- HUMPHREY, R.S. y MYER, J.A. (1994) Telling and Selling Customer Satisfaction: Advocacy. En: D.G. Burgess & R.M. Dedmond (Eds.) **Quality Leadership and the Professional School Counselor**. Alexandria, VA: ASCA (pp.279-287)
- McDANIELS, C. y GYSBERS, N.C. (1992) **Counseling for Career Development**. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- MENACKER, J. (1974) **Vitalizing guidance in urban schools**. New York: Dood Mead.
- MENACKER, J. (1976) Toward a theory of activist guidance. **Personnel and Guidance Journal**, **54**, 318-321
- PERRY, N. (1994) Skills for success in the 21 st century: A developmental school counseling program En: D.G. Burgess & R.M. Dedmond (Eds.) **Quality Leadership and the Professional School Counselor**. Alexandria, VA: ASCA (pp.57- 70)
- RODRIGUEZ, S. (1988) La orientación educativa y la calidad de la educación. **Bordón**, **40** (2), 235-255
- RODRIGUEZ, S. (1992) Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. **Qurrriculum**, **5**, 27-47
- RODRIGUEZ, S. (Co. 1993) **Teoría y práctica de la Orientación Educativa**. Barcelona: P.P.U.
- RODRIGUEZ, S. (1994) Presente y futuro de la Orientación educativa. En: A.A.V.V. **La Orientación educativa a punto**. C.E.I.S: Madrid (pp.15-31)
- RODRIGUEZ, S. (1995) Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. En: R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). **Tutoría y Orientación** . Barcelona: Ed.Cedecs (pp.119-135)