

CAPÍTULO VII ESTRATEGIAS PARA LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Soledad Romero Rodríguez
Miguel Vargas Fernández

1. Presentación de un modelo comprensivo de orientación por servicios pero actuando a través de programas: el MCGP.

En este apartado vamos a presentar un modelo de planificación y desarrollo de programas comprensivos de orientación. Entendemos por programa comprensivo aquél que recoge de forma integrada e interactiva, los diferentes ámbitos de intervención orientadora, así como diversas metodologías y modelos de respuesta a dichos ámbitos, los recursos (materiales y humanos a poner en juego), una posible distribución temporal, así como sugerencias de organización. Por otra parte, un programa comprensivo es evolutivo (responde a los principios de prevención y desarrollo, aunque sin olvidar la perspectiva terapéutica para casos específicos) y se halla inserto, en mayor o menor nivel, en el curriculum escolar. Como programa comprensivo (podríamos llamarlo plan comprensivo de trabajo o plan de orientación), puede incluir diversos programas específicos (de orientación vocacional, de técnicas de estudio), aunque la relación entre unos y otros debe quedar claramente establecida (no se trata de una suma de programas).

Consideramos que el Programa de Orientación Comprensiva de Missouri (Missouri Comprehensive Guidance Program), basado en los trabajos de Gysbers (1978) y Gysbers y Henderson (1974, 1981), aporta interesantes ideas acerca de las estrategias a considerar para planificar y desarrollar la intervención orientadora.

Sanz Oro (1990) se basa en este modelo para presentar las líneas o estrategias básicas para desarrollar un programa comprensivo de orientación, entre las cuales destacaríamos:

1.- Que se construya *sobre los servicios o programas ya existentes*, lo cual permite una evolución y transformación progresiva desde la realidad presente a un nuevo modelo de orientación.

Nos parece de interés esta aportación desde el momento en que entendemos que el trabajo del orientador u orientadora debe contar con la disponibilidad que el resto del profesorado del centro, así como el alumnado y las familias, presenten para participar en la intervención orientadora. Se trata de ir de lo posible a lo deseable de forma progresiva y sin provocar cortes bruscos.

Quizás la novedad de los departamentos de orientación en los centros implique el partir de cero (inexistencia de actividades, servicios o programas previos de orientación). Sin embargo, sí que debe contar con el "quiénes", en "qué" y "cómo" están dispuestos a trabajar (profesorado, alumnado y familias, o, al menos, los primeros).

2.- Se basa en un enfoque de *trabajo en equipo* (Gysbers y Henderson, 1988; Hughey, Gysbers y Starr, 1993). El trabajo en equipo debe llevar, por naturaleza, a una mayor implicación y participación por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Dicha implicación es condición sine qua non para que mejore la cantidad y calidad de las intervenciones. Por la importancia que tiene, insistiremos sobre este aspecto en un apartado posterior.

3.- *Identificar los resultados o logros estudiantiles deseados*. Estos logros se formulan en forma de competencias a desarrollar en el alumnado. La identificación de dichos logros deseados, su jerarquización y selección por parte de la comunidad educativa, es entendida como una forma de comunicación que puede clarificar las metas del programa.

En nuestra opinión, la importancia de esta aportación no radica tanto en la idea de identificación de competencias específicas a desarrollar por el alumnado —el departamento de orientación podría optar por un modelo de programa no basado en competencias sino en procesos—, sino en la necesidad de clarificar las finalidades de la intervención haciendo partícipe en este proceso a la comunidad educativa. Es decir, los aspectos a desarrollar son negociados y consensuados por la comunidad educativa.

Los principios de los que parte el modelo son los siguientes (Starr y Gysbers, 1989 en Hughey, Gysbers y Starr, 1993:32):

- * Se dirige a *todo* el alumnado.
- * Considera la orientación desde la perspectiva de *programas*.
- * Posibilita y asegura la *evaluación* (rendimiento de cuentas).
- * Posibilita que el orientador dedique *todo su tiempo al programa de orientación* eliminando otras actividades no relacionadas con la orientación.
- * Identifica las *competencias a desarrollar* por el alumnado a través del programa.

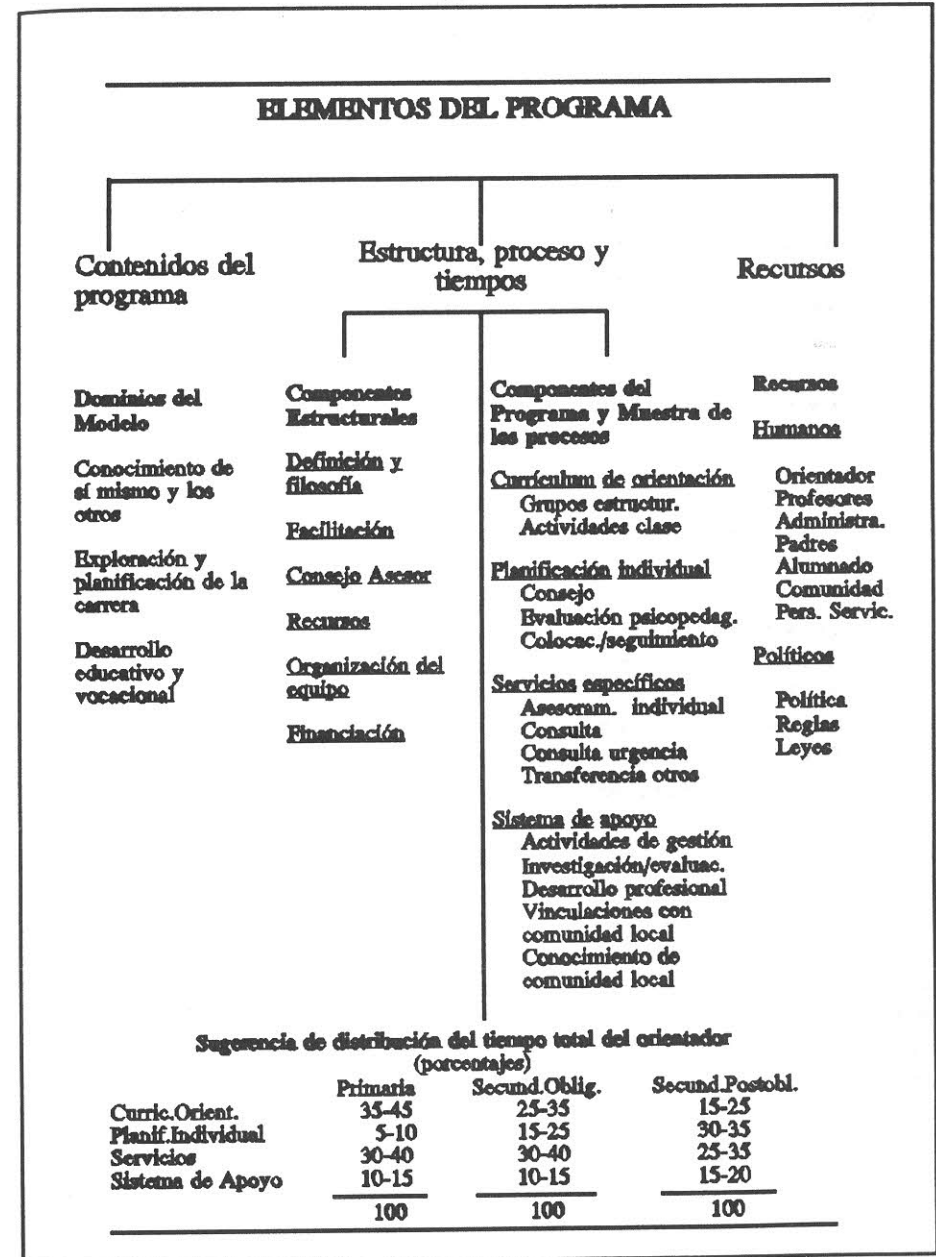
El modelo ha sido desarrollado en Missouri (Columbia) extendiéndose desde la educación infantil a la postsecundaria.

En su última versión, fruto de varias revisiones de la propuesta inicial (Gysbers, Hughey, Starr y Lapan, 1992), el modelo especifica:

- 1.- Dominios de contenido del programa.
 - a/ Componentes estructurales del programa.
 - b/ Componentes programáticos y muestra del proceso.
 - c/ Distribución del tiempo para cada uno de los componentes programáticos.
- 2.- Estructura, proceso y distribución temporal del programa, donde se incluyen:
- 3.- Recursos con los que debe contar el programa.

El cuadro 7.1 recoge una síntesis de los elementos del programa.

Cuadro 7.1.- Elementos del MCGP (Gysbers, Hughey, Starr y Lapan (1992).



Expondremos a continuación el contenido y significado de cada uno de los componentes estructurales y procesuales del programa.

1.1. Componentes estructurales

+ *Definición y filosofía*: es el elemento a través del cual se establecen los principios teóricos básicos que van a orientar la planificación y el desarrollo del plan de intervención. Las bases sobre las que se sustenta el MCGP son las siguientes (Starr y Gysbers, 1989):

+ La orientación es parte integral del proceso educativo de un centro.

+ Se sitúa en una perspectiva de desarrollar y presentar actividades secuenciadas desarrolladas por orientadores, con el apoyo del profesorado, padres y alumnado.

+ Incluye cuatro elementos programáticos (currículum, planificación individual, servicios directos, sistema de apoyo).

+ Se dirige a todo el alumnado para que adquieran competencias en tres ámbitos: conocimiento de sí mismo y los otros, exploración y planificación de la carrera (profesional) y desarrollo educacional y vocacional.

Es importante que el equipo de orientación (orientador y tutores), al negociar el plan de actuación común (plan de orientación), definan su propio concepto de orientación, delimitando:

- 1) Principios en los que se basa (desarrollo, prevención...)
- 2) Ámbitos de intervención.
- 3) Destinatarios.
- 4) Procesos implicados.

Entendemos que este trabajo puede ser un buen punto de partida para iniciar la elaboración de un plan *común y consensuado*.

+ *Facilitación del proceso de orientación*: requiere de la existencia de un departamento de orientación que sea accesible al alumnado.

+ *Consejo asesor (o consultivo)*: el cual es el que da apoyo y revisa las actividades, sugiere otras nuevas. Puede incluir a personal de servicios, padres, alumnado... En nuestro contexto, el Consejo Escolar podría cumplir funciones similares a las de este consejo consultivo. Para que sea posible el cumplimiento de sus funciones, es preciso que *el Consejo Escolar, actuando de forma consultiva, no normativa, incluya de forma clara y bien definida su misión como consejo de consulta*.

+ *Recursos*: los programas específicos (de orientación profesional, de transición a la vida activa, de técnicas de estudio, de habilidades sociales...), los espacios (aulas, seminarios), la distribución de los tiempos o los recursos de la comunidad a utilizar deben ser acordes y coherentes con los requisitos, los principios y las finalidades del plan de orientación. ¿Tendría sentido basar el consejo de orientación profesional sólo en la aplicación de pruebas estandarizadas si se entiende la orientación desde las teorías del desarrollo vocacional? ¿Sería viable la realización de visitas a empresas si no existe una distribución horaria flexible? ¿Se podría trabajar en pequeños grupos en aulas de sillas y mesas inmóviles? ¿Sería coherente la pretensión de realizar una orientación profesional no discriminatoria si se invita para dar charlas a empresarios/as que realizan una selección profesional discriminatoria (a no ser que se utilice como elemento de análisis y reflexión este mismo hecho)?

Nos parece importante, en este sentido, la conveniencia de crear un *banco de materiales* en el centro, a disponibilidad del profesorado, los padres y el propio alumnado.

+ *Organización del equipo*: se recogen dos ideas fundamentales en relación a este elemento. La primera de ellas es la necesidad de funcionar como un equipo de trabajo en el interior del centro. La segunda se refiere a la coordinación con el resto de equipos que actúan en un mismo distrito. Realizando una adaptación de las propuestas de estos autores a nuestro contexto, tendríamos que señalar:

1.- *Es imprescindible realizar un trabajo en equipo*. El departamento de orientación debe actuar no como una sola persona (orientador/a) o como la suma de varias personas. El orientador/a, en tanto que coordinador/a del departamento, debe arbitrar estrategias que posibiliten la creación y mantenimiento de un equipo de trabajo, que funcione de forma coordinada, a través de la negociación y el consenso. Profundizaremos más abajo sobre este aspecto.

2.- Se hace necesaria la *coordinación con otros departamentos de una misma zona y con el equipo de sector*.

+ *Financiación*: es importante conocer el apoyo económico con el que cuenta el plan de orientación.

1.2. Componentes programáticos o procesos implicados en la orientación

+ *Currículum de orientación*: se parte de la idea de que un programa de orientación debe incluir una serie de actividades destinadas a todo el alumnado y presentadas de forma secuencial y sistemática. Los orientadores deben implicarse en

el diseño y desarrollo del curriculum de orientación, en el que se sugiere la puesta en marcha de estrategias como las que siguen:

- **Actividades de aula o de clase:** el papel del orientador/a es el de diseñar/seleccionar, apoyar e incluso, en determinados casos, desarrollar actividades de orientación incluidas -de forma más o menos infusiva- en el curriculum escolar. La recomendación que se realiza es que, en la medida de lo posible, afecte al mayor número de asignaturas. De acuerdo con Álvarez (1991), ésta sería la mejor forma de ajustarse a las características de la actual reforma del sistema educativo. Estas actividades pueden ser desarrolladas bien en un horario específico (por ejemplo, la hora de tutoría) y/o en el horario de las materias en las que se hayan incluido dichas actividades. Sobre integración e infusión curricular se pueden consultar las obras de Rodríguez Moreno (1986, 1988a, 1992) y Watts (1988).

Rodríguez Espinar (1992) hace hincapié en que, si bien las actividades de orientación pueden y deben incluirse en el curriculum, el orientador/a tiene un papel crucial en lo que respecta a su diseño y evaluación (lo que puede hacer de forma colaborativa con el resto del profesorado).

- **Actividades grupales:** se refiere a la realización de jornadas intensivas de orientación a lo largo de días o semanas completas (jornadas de puertas abiertas, semana de la orientación profesional,...).

El contenido del curriculum en el MCGP gira en torno a las competencias a desarrollar por parte del alumnado en relación a los tres componentes de contenido del modelo: conocimiento de sí mismo y de los otros, exploración y planificación de la carrera (profesional) y desarrollo educacional y vocacional. Los contenidos/base de nuestros programas de orientación podrían girar en torno a los ejes establecidos por la normativa y sugerencias del Ministerio y Consejería de Educación, priorizándolos en función de las necesidades detectadas y adaptándolo a los principios básicos de intervención establecidos por el equipo de orientación:

- MEC (1992): * Enseñar a pensar.

* Enseñar a ser persona.

* Enseñar a convivir.

* Enseñar a comportarse.

* Enseñar a decidirse.

- Consejería de Educación (Circular del 30 de octubre de 1992):

* Habilidades para el estudio.

* Madurez Vocacional y toma de decisiones.

* Información académica y profesional.

* Dinámica de grupos y habilidades sociales.

Para desarrollar el curriculum de cada uno de estos ámbitos el orientador puede hacer uso (haciendo una valoración en la que se consideren los principios básicos de intervención del departamento) de los programas existentes en el mercado.

Las características básicas del curriculum de orientación serían las siguientes (Gysbers, Hughey, Starr y Lapan, 1992):

- Las actividades deben estar secuencializadas y presentadas de forma sistemática.

- Las actividades deben estar basadas en el principio experiencial.

- Los programas utilizados o diseñados deben establecer de forma clara el objetivo de cada actividad.

- Los programas deben ser evaluados de forma continua.

- Deben estar basados en una evaluación de necesidades previa.

+ **Planificación individual:** consiste en la ayuda directa que presta el orientador al alumnado para que comprenda y gestione su propio proceso de desarrollo. Se trata de que el alumnado conozca sus propias aptitudes, intereses, valores, habilidades, para que formule sus objetivos y plan personal, educacional y profesional.

Las estrategias a través de las cuales Gysbers y col. (1990) proponen que se desarrolle este componente del programa de intervención son las siguientes:

- **Evaluación psicopedagógica (evaluación individual):** el orientador ayuda al alumnado a explorar e interpretar sus propios intereses, habilidades, destrezas y rendimiento para que posteriormente éste pueda formular objetivos a corto, medio y largo plazo y sus correspondientes planes de actuación.

- **Consejo individual:** consiste en la ayuda que presta el orientador al alumnado para que éste contraste la información que ha recogido sobre sí mismo con la que se le ofrece sobre el desarrollo personal y social, los estudios y el mundo de las profesiones y el trabajo y, así, pueda formular su propio proyecto personal, educativo y profesional.

- **Colocación (placement):** es la ayuda prestada por el orientador y otro personal del centro para facilitar la transición del alumnado desde la escuela a la vida activa o a otro sistema de formación complementaria.

En relación a este punto debemos señalar con Rodríguez Espinar (1992), que, si bien este tipo de intervención es la más demandada al orientador, éste -de acuerdo con el equipo de orientación- debe estar atento para que no copen estas actividades el tiempo que debe dedicarse a los demás componentes del programa. Entendemos que si el plan se lleva a cabo de forma equilibrada, las demandas del alumnado serán si no inferiores en cantidad, sí superiores en calidad -con lo que ello

implica en ahorro de tiempo y esfuerzos de clarificación de la demanda—. Bastantes de las necesidades que puede sentir el alumnado pueden ser cubiertas desde el currículum de orientación, a partir de cuya realización, por otra parte, el alumnado puede comprender y reformular sus necesidades y realizar una demanda más clara y concisa de atención individualizada. Pensemos, por ejemplo, que un alumno que ha realizado actividades de autoexploración y elaboración de un proyecto profesional, demandará al orientador un tipo de consejo sobre su propio plan, ya elaborado, no demandará informaciones generales sobre toda la gama de profesiones.

+ *Servicios de consulta* (intervenciones de tipo terapéutico, principalmente).

En este caso se responde a problemas que se presentan al alumnado, mientras que éstos ocurren. Pueden estar relacionados con la marcha académica, con aspectos personales, relacionales o familiares. El sentido de este componente es el de responder a los problemas que requieren de una intervención de tipo remedial, a la vez que apoyar a los dos componentes programáticos anteriores.

Las estrategias propuestas por Gysbers y col. (1990) son las siguientes:

- Consulta ofrecida a familias, profesorado y miembros de la comunidad local en la que se establecen las estrategias y metodología a seguir para ayudar y participar en la resolución de los problemas del alumnado.
- Asesoramiento al alumnado, bien a nivel individual o a través de pequeños grupos (de alumnado con una problemática semejante). El objetivo es ayudar al alumnado a definir y comprender su problema y ayudarle a encontrar vías y alternativas de solución. Es importante el protagonismo del alumnado como agente activo del proceso de resolución del problema.
- Asesoramiento en momentos de crisis. Es la ayuda ofrecida por el orientador al alumnado o a sus familias en momentos críticos que requieren de una respuesta urgente. Este tipo de estrategia se utiliza sólo en momentos puntuales y tienen una duración corta.
- Transferencia a otros profesionales especializados (servicios sociales, juveniles, programas especiales), bien dentro o fuera del propio centro.

+ *Sistema de apoyo*: la finalidad que se otorga a este componente programático es la de apoyar, reforzar y mantener los otros tres componentes del plan.

Las estrategias implicadas en este componente se resumen como sigue:

- Investigación y desarrollo del propio programa/plan de orientación, a través de la evaluación continua.
- Establecimiento de relaciones con la comunidad educativa y local a través de la información que el centro puede ofrecer acerca de las actividades que

realiza y buscando la participación de dicha comunidad. En este sentido, debemos señalar que escuchamos hablar y sentimos cada vez más la necesidad de establecer vínculos entre el centro educativo y la comunidad en la que se halla inserto (asociaciones de vecinos, sindicatos, empresas de la zona, otros centros educativos). Recordemos, por ejemplo, que en los Programas de Transición de la Unión Europea o en el modelo de Educación para la Carrera, la participación de la comunidad en los procesos de educación en general y de orientación en particular, son principios fundamentales y fundamentantes. Este aspecto quizás sería objeto de otro curso completo, ya que se encuentra aún en sus primeros inicios y las dificultades para llevarlo a cabo no son pocas. No obstante, su necesidad es clara.

- Desarrollo y formación del profesorado y el propio orientador. Desde nuestra perspectiva, la constitución del departamento como un equipo o grupo de trabajo (en el sentido más profundo de los conceptos 'equipo' y 'grupo') puede facilitar el desarrollo personal/profesional de los miembros implicados en el mismo, la toma de conciencia de las necesidades de formación, la formación sobre la propia práctica y en el mismo centro. Asimismo, la comunidad local (otros servicios de orientación, servicios de empleo, especialistas de diferentes materias, sindicatos...) puede ofrecer importantes recursos de formación del profesorado.

Queremos subrayar con Alvarez (1991) la necesidad de cuidar la formación del profesorado-tutor (pieza clave del proceso de orientación).

- Actividades/procesos de gestión del propio equipo de trabajo (sobre lo que profundizaremos más abajo).

No queremos finalizar este apartado sin realizar una serie de comentarios finales que puedan servir como elementos de reflexión en torno a las aportaciones de este modelo de planificación de la intervención orientadora (con sus consiguientes estrategias).

- En primer lugar, consideramos conveniente señalar la aportación del modelo por lo que supone de integración e interacción entre los tres ámbitos tradicionales de la orientación: personal, escolar y profesional. Quizás como orientadores deberíamos tener una especie de luz encendida que nos permita tener siempre presente la necesidad de esta integración. Puede ser fácil caer en la segmentación si seleccionamos y aplicamos programas (técnicas de estudio, orientación para la toma de decisiones...) que encontremos en el mercado de forma indiscriminada, sin analizar ni valorar cómo se integran dentro del programa comprensivo (plan de orientación). Como tales

programas puede presentar una coherencia interna perfecta, pero debemos preguntarnos si el conjunto de programas seleccionados o diseñados por el propio equipo de orientación guardan esa misma coherencia entre sí y con el resto del plan.

- También nos parece de interés subrayar la propuesta de trabajar de forma conjunta, coordinada, integrada y coherente, los diferentes modos de intervención en orientación (currículum/programas, atención individualizada, consulta), lo cual se hace posible gracias a un cuarto componente de apoyo. Aún está vigente la polémica ¿intervención por servicios o por programas? como si se tratara de dos polos irreconciliables. El modelo hace una propuesta de intervención por programas a través de servicios, que nos parece coherente con la estructura del subsistema de orientación propuesto en la reforma en curso.

- En tercer lugar, destacaríamos la importancia del papel protagonista y activo del alumnado, tanto en la intervención a través del currículum, como a través del asesoramiento directo e individualizado.

- Por último, subrayaríamos la importancia de la participación de toda la comunidad educativa en particular y de la comunidad local, como elementos claves para el desarrollo de la intervención orientadora.

En este tema-capítulo nos vamos a detener en el análisis de dos de los elementos anteriormente señalados, uno de ellos de carácter estructural -equipo de trabajo- y otro de carácter programático -desarrollo del currículum de orientación como programa de intervención.

2. Estrategias para crear un equipo de trabajo

El concepto de "departamento" implica a un conjunto de profesionales, con diferente tipo de formación, que trabajan de forma dialéctica e interactiva para responder a un tipo de problemática común. Desde nuestro punto de vista es imposible llevar a cabo un programa coherente y comprensivo de intervención orientadora sin la existencia de un equipo de trabajo en torno a un proyecto común. Quizás con demasiada frecuencia el orientador u orientadora se sienta en soledad cargando con una pesada losa, teniendo que atender a diferentes frentes pero ¿es la orientación una función en exclusividad del orientador o debe ser el resultado del trabajo de un equipo?. Nos preguntamos en este apartado: ¿qué estrategias pueden ser utilizadas para crear y mantener dicho equipo de trabajo? Trataremos de dar alguna luz en este sentido.

Para realizar nuestra exposición vamos a partir de una *perspectiva ecológica* de la educación. Desde esta perspectiva, los elementos de cualquier dinámica

educativa, como la que se puede dar en el interior o hacia el exterior del departamento de orientación, es un reflejo de un ecosistema en el que se dan procesos internos (relacionales, de interacción social) que explican la realidad y las normas de conducta del mismo. Dichas explicaciones son definidas y negociadas a partir de las redes relacionales establecidas entre el ecosistema y los diferentes contextos.

Desde este enfoque, la respuesta a cada problemática que se presente al departamento de orientación va a partir del descubrimiento "en cada una de las situaciones, (de) las reglas del juego sistémico en acción, para buscar así una estrategia de intervención capaz de incidir en las pautas de interacción y producir el cambio mediante la estructuración de retroalimentaciones positivas". Desde la fase de diagnóstico a la intervención y la evaluación del proceso, los hechos van a ser considerados desde una perspectiva globalizadora, es decir, poniéndolos en relación con otros. Las intervenciones, por tanto, deberán contar con el concurso de todas las partes implicadas en el objeto de dicha intervención.

Una segunda premisa de la que partimos es que el centro educativo en general, y el departamento de orientación en particular, es un *sistema social abierto*, en el que se dan intercambios centro educativo-contexto y está compuesto por personas organizadas en su interior de formas diferentes. El carácter psicológico y social que define la relación entre las diferentes partes del sistema-escuela o del sistema-departamento, imprime una identidad propia a este tipo de organizaciones, que, siguiendo a Mayntz (1987) se concreta en que:

- a) Toda organización se orienta hacia un objetivo, que en el caso de las organizaciones educativas es la formación de los individuos, como objetivo explícito que puede esconder otra amplia gama de objetivos ocultos, ambiguos, que pueden llegar a chocar entre sí;
- b) posee un número de miembros determinado entre los que se distribuyen las funciones de la organización;
- c) están organizados de forma racional para conseguir unos objetivos - programas, planes docentes, plan de acción tutorial...
- d) su acción es recíproca con el medio ambiente en el que se encuentra inmersa;
- e) la organización trata de preservarse como tal buscando una coherencia mínima entre sus partes, que se puede dar bien en forma de cooperación o de coacción.

El departamento de orientación, entendido como equipo de trabajo, funcionará como *subsistema abierto* -dentro del sistema/centro- al recibir la incidencia del contexto en el que se encuentra inmerso y del que forma parte integrante. La apertura del sistema implica un movimiento en espiral que implica una

serie de *fases sucesivas* que vuelven sobre sí mismas:

a/ El departamento *incorpora* dentro de sí las normas, valores, formación, experiencia, recursos materiales y humanos, puntos de vista, concepciones educativas y de orientación del contexto (centro educativo, zona...) y de cada uno de los miembros del equipo.

b/ Esta incorporación no queda tal cual, sino que es *reelaborada en el seno del grupo*, haciendo una interpretación y adaptación de la misma. Dicha reelaboración requiere de un trabajo de Diagnóstico/evaluación/reflexión del bagaje social/cultural del centro, del propio departamento y de cada uno de los miembros a nivel individual.

c/ De dicho trabajo interpretativo surgirá una *propuesta* de mínimos, respecto a los objetivos a perseguir, la explicitación de una normativa de funcionamiento, de procesos de comunicación, de distribución de roles y funciones, modalidad de toma de decisiones, modalidades de relaciones con el exterior, de priorización de necesidades y tipos de intervenciones. Se trata, pues de una especie de contrato negociado en el se establecen objetivos y tipos de intervención y las formas de gestión y mantenimiento de la cohesión del grupo.

d/ Esta elaboración es "devuelta" al exterior, donde tiene una determinada *incidencia* que,

e/ a su vez, tiene un *impacto sobre el equipo de trabajo* (más sistemático, consciente y racionalizado en la medida en que sean evaluadas las intervenciones), como nueva incorporación. Desde aquí comenzaría de nuevo el proceso, aunque no como repetición, sino como evolución y avance respecto a la primera realización.

En la medida en que el grupo lleve a cabo un *proceso sistemático de análisis/reflexión (retroalimentación)* sobre su propia vida, como grupo de personas en interacción y dialéctica entre sí mismos y como grupo en relación con el exterior, el proceso será más rico, al menos en un triple sentido: a/ en cuanto a la propia formación de las personas que forman el grupo de trabajo; b/ en cuanto al desarrollo del grupo como tal y c/ en cuanto a las posibilidades de producir cambios en el contexto o los otros sistemas (un grupo-clase, por ejemplo) con los que interactúa.

Podemos decir, por tanto, que el equipo de trabajo *no viene dado, sino que se construye* en dialéctica con el exterior y desde la implicación de todos y cada uno de los miembros que lo constituyen, también en relación dialéctica entre ellos mismos. Esta relación dialéctica, de búsqueda de una construcción común respetando el espacio de cada miembro del equipo es la que hace que el equipo, como sistema, sea una *totalidad, no la suma de componentes*.

En esta relación dialéctica es *imprescindible definir constantemente el tipo de relaciones entre los miembros del equipo*. Si es necesario que todos y cada uno de los miembros del equipo definan su lugar, su posición, su disponibilidad, aún más

necesario –por las diferentes expectativas que puede crear su presencia– nos parece que el orientador u orientadora *delimite su espacio de actuación*. Sobra aquí incidir sobre la multiplicidad de demandas, "recetas", soluciones concretas que se piden al orientador cuando llega al centro. Con demasiada frecuencia se piensa que es quien debe y puede resolver todo tipo de problemas del alumnado y, además, que puede hacerlo solo, sin "estorbar" demasiado. De acuerdo con Selvini Palazzoni (1990), si el orientador no define su relación respecto a la dirección del centro y en relación al resto del profesorado (muy especialmente el que está integrado en el departamento), cae en el riesgo de que sean los demás los que definan su relación y no le quede otra opción que ser un sujeto pasivo (el "mago").

En esta definición el orientador u orientadora debe explicitar aspectos como los siguientes:

a/ sus conocimientos,

b/ sus posibilidades,

c/ con qué autoridad se siente y cómo concibe dicha autoridad,

d/ cómo entiende su propio trabajo, su especialidad,

e/ su perspectiva respecto al modelo o modelos de intervención a llevar a cabo,

f/ su visión en relación al departamento, como trabajo en equipo,

g/ los ámbitos de intervención en los que está dispuesto/a actuar,

h/ lo que no puede o no tiene intención de hacer,

i/ las pautas de comunicación entre los miembros del equipo y con el exterior,

j/ qué está dispuesto a cambiar.

Esta delimitación, que puede ser considerada como una estrategia de facilitación del trabajo coordinado de los miembros del departamento, de la existencia del propio departamento como tal (es decir, que no se dé la relación departamento de orientación=orientador/a, sino departamento de orientación=equipo compuesto por un/a orientador/a y profesorado), puede evitar que el departamento (orientador) se convierta en el 'cajón de sastre' al que vayan a parar todos los problemas para los que no se encuentran soluciones y para los que se pide una solución rápida y en la que sólo participe el orientador/a frente al alumnado que "padezca" el problema. Cerrarse en esta postura sólo puede llevar al desprestigio de la función orientadora.

La estrategia a seguir por el orientador u orientadora es crear una estructura, bien delimitada y definida, que permita, en el interior de la misma un trabajo cooperativo en el que se respete la individualidad y el lugar de cada miembro del equipo, a la vez que se facilite un proceso de toma de conciencia de cada miembro respecto de lo que está dispuesto y es capaz de hacer, pero también de las disponibilidades y posibilidades de los demás. Del respeto del espacio de cada

miembro del grupo es desde el que se puede fomentar, dentro de la estructura especificada, trabajo autónomo de cada uno de los miembros. La indefinición, la ambigüedad, sólo puede llevar a confusión y a una dependencia del profesorado respecto al orientador (en el que busca soluciones prefabricadas), así como del orientador respecto del profesorado (que de forma implícita y por las demandas que realiza es quien define cuál debe ser su campo y forma de actuación).

Para que esto sea posible es imprescindible que el profesorado que forme parte del departamento se *implique* en el funcionamiento del mismo. Esta implicación puede partir de una definición de aspectos como los que señalaremos a continuación por parte del profesorado:

- * ¿Cuáles son sus expectativas respecto al departamento de orientación?
- * ¿Qué entienden por orientación?
- * ¿Cuál es su visión respecto al papel del orientador? ¿Qué autoridad le confieren?
- * ¿Hasta dónde están dispuestos a implicarse?
- * ¿Qué están dispuestos a hacer?
- * ¿Qué pueden ofrecer?
- * ¿Con qué formación cuentan para poder realizar una intervención orientadora?
- * ¿Qué les hace falta para poder intervenir?
- * ¿Qué está dispuesto/a a cambiar?
- * ¿Cuáles creen que son las necesidades prioritarias?

Si hemos señalado anteriormente que el grupo de trabajo (departamento de orientación) es un sistema abierto en el que incide el contexto y el bagaje con el que llegue cada uno de los componentes del mismo y, por otra parte, hemos subrayado la necesidad de implicación por parte del profesorado para que se puedan realizar intervenciones eficaces y efectivas, parece claro que en la fase de evaluación de necesidades y análisis del contexto, además de las cuestiones anteriormente planteadas, el posible equipo de orientación debe considerar *con qué personal se cuenta*.

Caeríamos en la ingenuidad si pensáramos que todo el profesorado está dispuesto a implicarse en la función orientadora. Ni siquiera podríamos contar con todo el profesorado con asignación de la función tutorial. Por ello nos parece importante que el orientador u orientadora sepa con quiénes cuenta y/o hasta qué punto existe en cada miembro del equipo disponibilidad para implicarse en el proceso orientador, a la vez que cada miembro del equipo debe tomar conciencia de su postura, en dialéctica con la del orientador (como coordinador del equipo).

A partir de la evaluación conjunta de necesidades (por parte del equipo) y el establecimiento de las posibilidades/disponibilidades cara a la intervención

orientadora, es cuando se puede elaborar un *plan común de trabajo*, que funcionará a modo de un *contrato escrito* en el que cada parte adquiere un compromiso concreto. Dicho contrato debe ser el fruto de una *negociación consensuada* entre los miembros del equipo orientador y entre éste y el Claustro. En esta negociación deben ser considerados aspectos como: a/ lo que ofrece el orientador/a; b/ lo que ofrece el resto de los miembros del equipo; c/ lo que la realidad permite alcanzar.

En función de la implicación a la que se compromete cada uno de los miembros del equipo, el trabajo con cada uno de ellos será en mayor o menor profundidad. La implantación del plan de trabajo debería realizarse de forma progresiva, poco a poco, comenzando a trabajar en mayor profundidad con los más dispuestos y facilitando a los más reticentes herramientas más "sencillas" que respondan a necesidades planteadas por éstos y consensuadas con el resto del equipo orientador (buscando el mínimo común que permita un trabajo cooperativo). Quizás al principio haya que comenzar por dar las cosas "más hechas" y, poco a poco, a partir de un trabajo de análisis/reflexión (retroalimentación) sobre el trabajo realizado, ir buscando, de forma conjunta, nuevas alternativas de trabajo. Es muy importante, por tanto, la *capacidad de escucha y de búsqueda de lo común* por parte del equipo, especialmente por parte del orientador/a, como coordinador/a del mismo, así como la de *verbalización de dificultades, opiniones*, por parte de todos los miembros del equipo. Asimismo, es necesario que el orientador/a ayude al resto de los miembros del equipo a analizar lo que *es viable, factible, realista*. Evidentemente, entre las necesidades existentes y las posibilidades de intervención, existe una importante distancia. Es necesario tomar conciencia de dichas distancias y no emprender empresas imposibles que sólo pueden llevar a la confusión, la frustración y el desánimo.

Por ejemplo, ante un tutor que está dispuesto a realizar sesiones de tutoría sobre orientación profesional, pero que no se siente preparado y demanda materiales que pueda aplicar "directamente", se podría comenzar a trabajar con él ofreciéndole un programa estructurado, que incluyese todo tipo de recomendaciones para llevar a cabo las actividades (pasos a dar, temporalización, desarrollo de las actividades, informaciones complementarias...). Si se establece un sistema de evaluación continua del proceso, este profesor y orientador (o mejor, equipo de orientación), pueden encontrar elementos del programa que pueden ser modificados para que esté más adaptado a los destinatarios concretos de un aula. Este análisis conjunto de nuevas alternativas es una forma de comenzar a realizar un trabajo cooperativo, más creativo, menos estructurado, más adaptado a las necesidades del alumnado y en el que el tutor se sienta más partícipe, más agente activo del proceso orientador, en definitiva, más implicado en el mismo.

A modo de síntesis de este apartado nos gustaría señalar los que

consideramos elementos fundamentales para una estrategia que permita que funcione el departamento de orientación como un equipo de trabajo:

1.- Considerar el departamento como un *grupo coherente*, no como una suma de personas.

2.- Delimitar de forma *explícita* las *normas de funcionamiento del departamento*, estableciendo de forma clara la *relación entre los diferentes miembros del equipo* entre sí y del orientador y el departamento respecto al resto del centro.

3.- Establecer un *plan común de trabajo, consensuado*, que haga explícitos los objetivos a perseguir a largo, medio y corto plazo, y la disponibilidad de cada miembro del equipo.

4.- Comenzar a trabajar por lo *posible, lo realista*. Es decir, delimitar las personas con las que se va a trabajar, a qué niveles de profundidad y en qué ámbitos concretos se van a realizar las intervenciones.

5.- Facilitar vías para que puedan ser *verbalizadas y escuchadas* las dificultades, sugerencias, opiniones sobre los procesos de intervención emprendidos.

6.- Establecer mecanismos de *evaluación continua y seguimiento* (a través del análisis/reflexión conjunta por parte del equipo), al objeto de adaptar el plan de trabajo a la realidad y, así, mejorarlo. Este proceso, a su vez, puede ser un mecanismo de formación de los miembros del equipo.

7.- Comenzar a trabajar por los *puntos comunes* y, a partir de ahí, buscar nuevos ámbitos y metodologías compartidos de intervención.

8.- Facilitar la comprensión de la educación, en general y la orientación, en particular, desde una *perspectiva ecológica*, en la que el objeto de intervención no es sólo el sistema/alumno, sino también su contexto (en el que se incluye el propio profesorado).

9.- *Escuchar y analizar conjuntamente* las demandas del profesorado.

10.- *Analizar y reflexionar sobre el propio funcionamiento del grupo*, como forma de enriquecerlo y mantener la cohesión entre sus miembros (el grupo no viene dado, se construye).

Quizás sea *difícil*, pero es *imprescindible*. Tal vez si comenzamos por lo *posible*, se puede llegar a lo *deseable*.

Actividad 1

Juego de roles: La primera reunión del Departamento de Orientación.

3. Proceso de planificación y programación de la intervención orientadora

3.1. Niveles de concreción del curriculum de orientación

Señalábamos en un capítulo anterior como primera característica de la intervención orientadora por programas –aunque se realice a través de servicios, como en nuestro caso a partir de la reforma– es que debe estar estrechamente relacionada con el curriculum escolar. De esta característica se deriva precisamente la idea de que, como tal intervención educativa que persigue unas finalidades, que se concretan en unos contenidos, se desarrollan a través de una metodología, y se valora su consecución a través de la evaluación, al igual que en el curriculum escolar, podemos determinar la existencia de diferentes niveles de concreción en el proceso de planificación y diseño de la orientación.

Rodríguez Espinar y otros (1993) recogen en el cuadro 6.2., que exponemos más abajo las características que adoptan cada uno de los elementos del curriculum de orientación –y sus implicaciones en costes– en cada nivel de concreción.

Cuadro 7.2. Niveles de Concreción de la Planificación y el Diseño de la Orientación (Rodríguez Espinar y otros (1993:248))

	Finalidad	Contenidos	Destinatarios	Metodolog.	Recursos	Duración	Costos
Nº 1	Metas generales, Definición, Justific., Fundamentación.	Áreas Generales	Nº de personas Características generales	Actividades por servicios o por programas	Previsión de Personal	Plazos	Financiac. Presupuesto General
Nº 2	Especificación de objetivos: competencias. Secuenciación por niveles/edades.	Núcleos temáticos	Extensión por niveles de escolaridad y cursos	Selección de estrategias generales	Personal implicado en la ejecución	Calendario. Nº total de horas y distribución por tipo de actividades	Gastos de personal y materiales
Nº 3	Conocimientos, habilidades, actitudes	Especificados por sesiones	Características de los sujetos particulares sobre los que se realizará la intervención	Técnicas específicas para cada actividad y sesión	Personas encargadas de las sesiones	División del tiempo de la actividad en cada sesión	Ajuste de los presupuestos y los gastos previstos en el nivel 2

Las decisiones a adoptar en el nivel 1 serían responsabilidad de la Administración Educativa en primera instancia y del Centro en segunda (Proyecto Educativo de Centro).

El nivel 2 de decisiones corresponde al Departamento de Orientación y el Claustro de Profesores y se concreta en el Plan de Orientación del centro y los Planes de Acción Tutorial que de és se derivan.

El nivel 3 es responsabilidad igualmente del Departamento de Orientación junto a las personas implicadas en la ejecución del programa -que pueden pertenecer o no al departamento-. Supone la concreción en sesiones específicas de las actividades generales que se plantean en el nivel 2.

Como se puede observar, los elementos implicados en cada nivel son semejantes. Es el nivel de concreción de las decisiones a adoptar las que otorgan un carácter diferencial a cada uno de ellos.

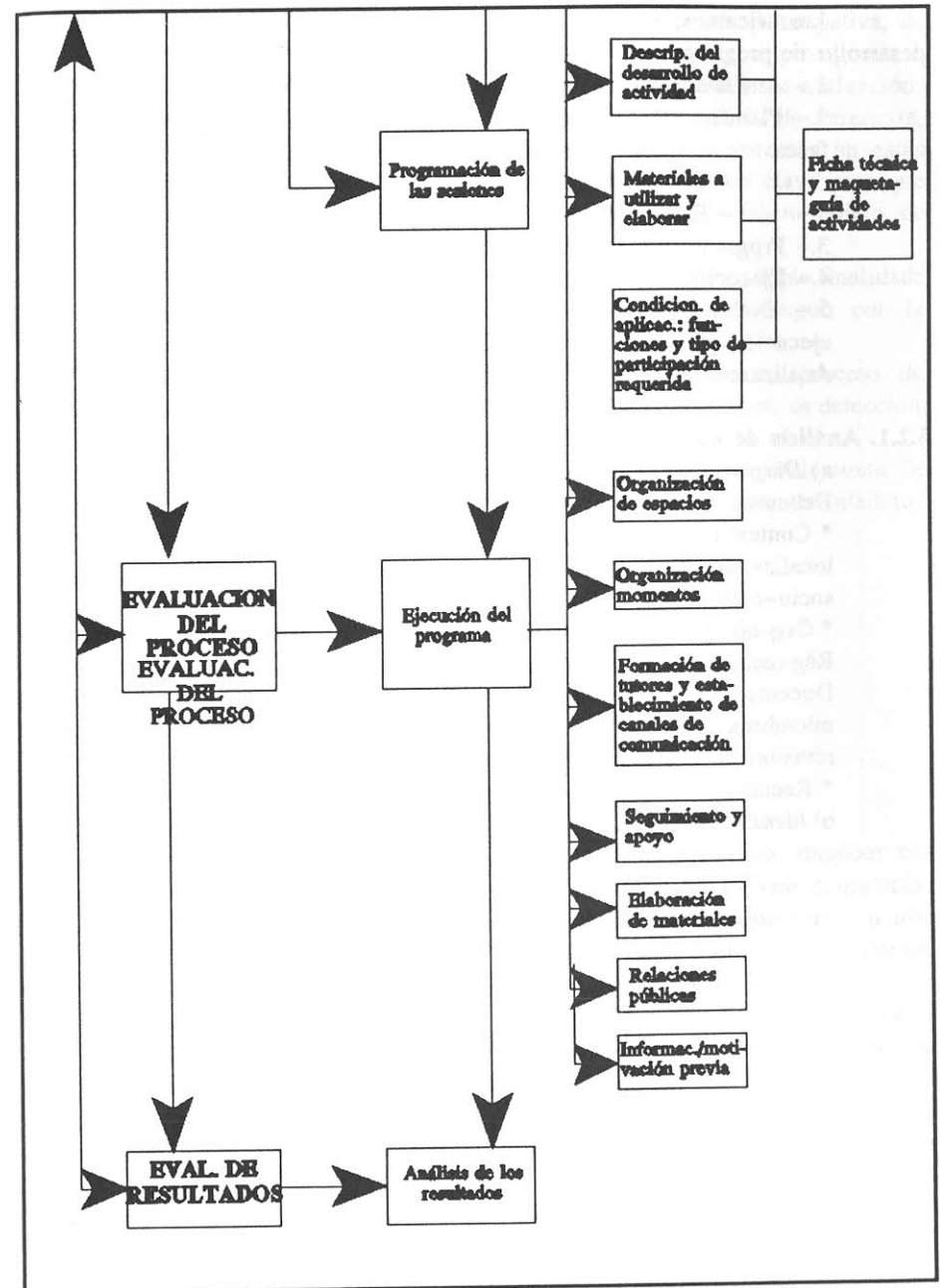
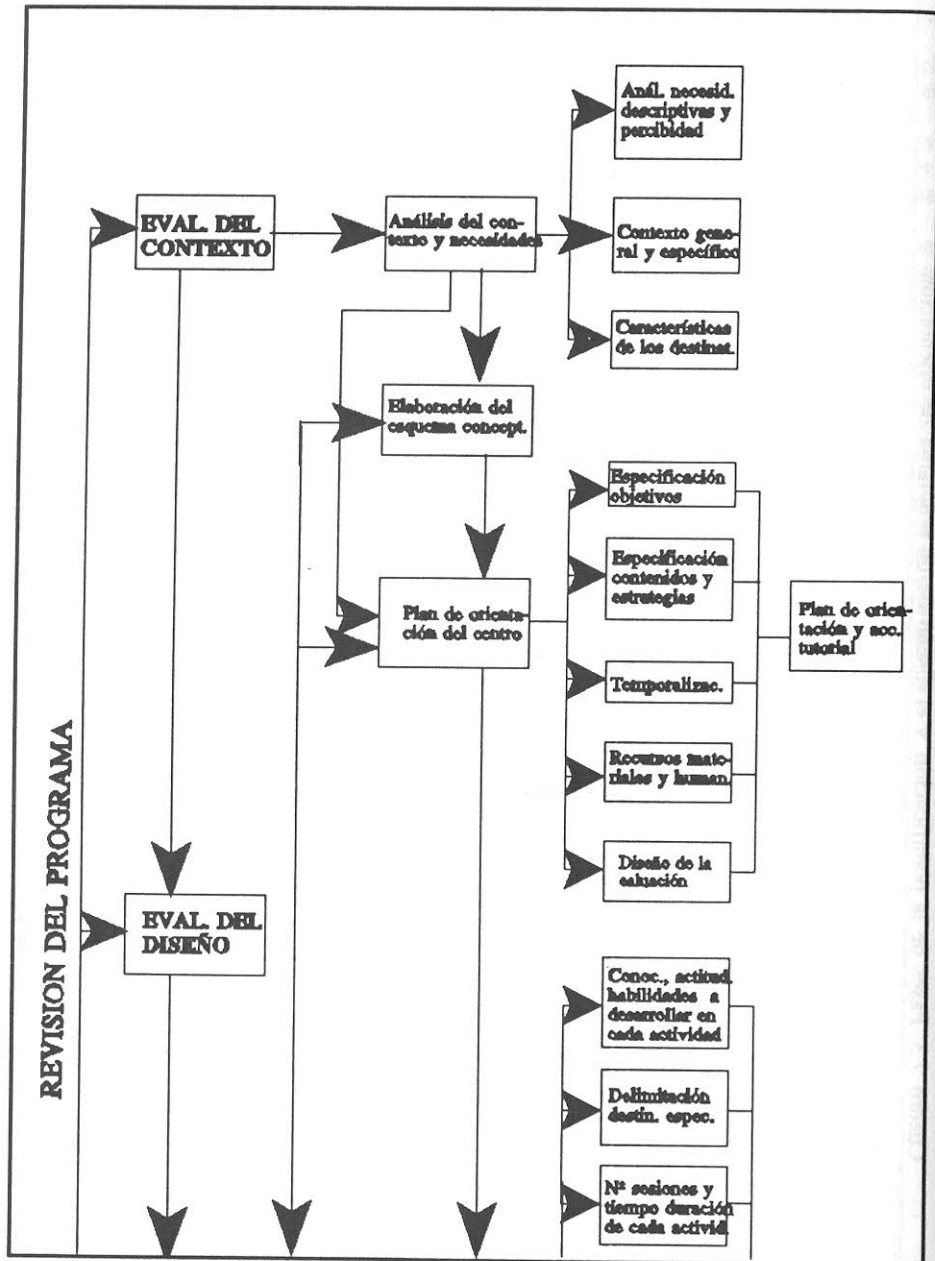
3.2. Proceso de planificación de la intervención orientadora

Vamos a analizar en este apartado cómo podemos concretar los elementos a los que aludíamos en el apartado anterior en los niveles 2 y 3 -que son los que corresponden al departamento de orientación y la acción tutorial. En el cuadro 7.3. hemos recogido las propuestas de Rodríguez Moreno (1988b), Rodríguez Espinar (1992) y Alvarez Rojo (1994) en lo que respecta a las fases del diseño y desarrollo de programas de intervención. Realizando una abstracción de las mismas representamos en la fig. 7.1. cuatro aspectos básicos de la planificación de la intervención orientadora: 1/ El proceso de evaluación -columna 1-; b/ Las fases del proceso de planificación -columna 2-; c/ los elementos implicados en cada fase de la planificación -columna 3- y d/ los instrumentos que podemos utilizar para explicitar la planificación/programación -columna 4-. Como se puede juzgar por las relaciones que hemos establecido a través de las flechas, este proceso no es lineal, sino que vuelve sobre sí mismo, se completa, se matiza, se mejora a través de un proceso cíclico.

Cuadro 7.3. Fases de la planificación y el diseño de un programa de orientación

M.L. Reuez Moreno.1988b	S. Rodríguez Espinar. 1986 (Revisado en 1992)	V. Alvarez Rojo. 1994
<p>1.- Estudio previo características medio, contexto y población sobre la que se realizará la intervención.</p> <p>2.- Identificación de necesidades alumnado, comunidad</p> <p>3.- Diseño objetivos</p> <p>4.- Identificación de recursos, planillas y presupuestos.</p> <p>5.- Planificación y búsqueda de recursos, procedimientos y metodologías.</p> <p>6.- Evaluación del programa.</p> <p>7.- Optimización del programa</p>	<p>A. Plancamiento del programa.</p> <p>1.- Áreas de actuación del programa.</p> <p>2.- Identificación de posibles agentes de intervención.</p> <p>3.- Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.</p> <p>4.- Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.</p> <p>5.- Explicación de las metas de los programas.</p> <p>6.- Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de la intervención, en relación a las metas del programa.</p> <p>7.- Evaluación del nivel presente de los resultados esperados.</p> <p>8.- Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.</p> <p>B. Diseño del programa.</p> <p>1.- Especificación de los objetivos.</p> <p>2.- Selección de las estrategias de intervención; es decir, especificar los objetivos en términos del proceso que se ejecutará.</p> <p>3.- Evaluar los recursos existentes (materiales y humanos).</p> <p>4.- Seleccionar y organizar los recursos disponibles.</p> <p>5.- Desarrollar nuevos recursos.</p> <p>6.- Lograr la implicación de los elementos del programa.</p> <p>7.- Establecer el programa de formación pertinente para los componentes que ejecutarán el programa.</p> <p>C. Ejecución del programa.</p> <p>1.- Temporalización.</p> <p>2.- Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.</p> <p>3.- Seguimiento de las actividades: - servicios directos. - servicios indirectos.</p> <p>4.- Logística necesaria.</p> <p>5.- Relaciones públicas.</p> <p>D. Evaluación del programa:</p> <p>1.- Cuestiones a contestar por la evaluación.</p> <p>2.- Diseño de la evaluación.</p> <p>3.- Instrumentos y estrategias de evaluación.</p> <p>4.- Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación.</p> <p>5.- Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.</p> <p>6.- Comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma.</p> <p>E. Coste del programa: personal, material y fuentes de financiación.</p>	<p>A.- Evaluación de necesidades: - Implica la recogida de información sobre: el problema o intervención específica; el contexto y los recursos; los destinatarios.</p> <p>1.- Identificación de la población a la que irá destinada la intervención.</p> <p>2.- Selección de las muestras en las que se recogerán los datos.</p> <p>3.- Especificación del método de recogida de datos.</p> <p>4.- Recogida de datos.</p> <p>B.- Planificación y diseño del programa:</p> <p>1.- Elaboración/Selección del esquema conceptual del programa: - Teorías del aprendizaje; de la evolución de la conducta específica a desarrollar; curricular - Metodología: de diseño; instrumental; didáctica.</p> <p>2.- Aplicación: datos sobre resultados obtenidos.</p> <p>3.- Delimitación oferta global del programa: - Elaboración de hipótesis - Definición del servicio que pretende prestar.</p> <p>4.- Determinación de las metas y objetivos.</p> <p>5.- Fijación de las actuaciones del programa.</p> <p>6.- Especificación del método de intervención.</p> <p>7.- Diseño de la oferta concreta del programa: - Especificación de las unidades de intervención (contenidos y unidades didácticas).</p> <p>8.- Determinación de resultados esperados.</p> <p>9.- Fijación del tipo de participación requerida en los destinatarios del programa.</p> <p>10.- Identificación de los recursos materiales y humanos del programa.</p> <p>11.- Implementación del programa.</p> <p>12.- Evaluación del programa.</p>

Fig. 7.1. Fases de la planificación, diseño y desarrollo de programas de orientación



Identificamos, por tanto, cuatro grandes fases en el proceso de diseño y desarrollo de programas de orientación:

- 1.- Análisis de necesidades y del contexto de intervención.
 - 2.- Planificación de la intervención orientadora, que se concreta en dos fases:
 - Elaboración del Plan de Orientación.
 - Elaboración del Plan de Acción Tutorial.
 - 3.- Programación de actividades específicas.
 - 4.- Ejecución.
 - 5.- Evaluación -que se realiza a lo largo de la concepción, diseño, ejecución y finalización de la intervención.
- Analizamos a continuación cada una de estas fases.

3.2.1. Análisis de las necesidades socio-educativas de la comunidad escolar

a) *Diagnóstico de Necesidades.*

Debemos considerar el análisis de tres elementos básicos:

- * **Contexto Social:** rasgos sociogeográficos, económicos y culturales de la localización del centro; aspectos familiares; relaciones sociales y proyecto socio-cultural del centro.
- * **Organización de la institución educativa:** Plan de Centro; Reglamento de Régimen Interno; organización de Seminarios, Departamentos, Equipo Docente, A.P.A., Consejo Escolar, etc.; relaciones y dinámica entre los miembros de la comunidad educativa (incluidos los Servicios de Sector); revisión de la acción orientadora en cursos anteriores.
- * **Recursos materiales y personales existentes.**

b) *Identificación y Categorización de las necesidades reales del centro:* una vez recogida una cantidad de información que consideremos la necesaria, en un principio es preciso analizarla, reducirla, clasificarla, categorizarla e interpretarla al objeto de determinar cuáles son las necesidades, tanto explícitas como implícitas del colectivo con el que vamos a trabajar.

c) *Priorización de Necesidades:* identificadas las necesidades, conviene ordenarlas en función de unos criterios al objeto de comenzar por responder a las que se consideren de mayor prioridad.

d) *Identificar las necesidades factibles de intervención:* por último, habrá que valorar las posibilidades, los recursos, los apoyos existentes para atender a las necesidades priorizadas, al objeto de determinar la viabilidad que existe para dar respuestas.

Nos parece importante señalar aquí la importancia que tiene la selección de la metodología de evaluación a utilizar en este proceso de diagnóstico de

necesidades. En este sentido, apostamos por un tipo de metodología participativa, de tal forma que las personas implicadas en el proceso de orientación sean protagonistas en la evaluación de sus necesidades. Su participación en el proceso de evaluación, por otra parte, es un elemento clave para la toma de conciencia de carencias, expectativas, deseos, etc., que pueden estar latentes, pero no patentes en estas personas. Esta toma de conciencia la consideramos como elemento clave para que la intervención se lleve a cabo respetando el protagonismo del sujeto-objeto de orientación.

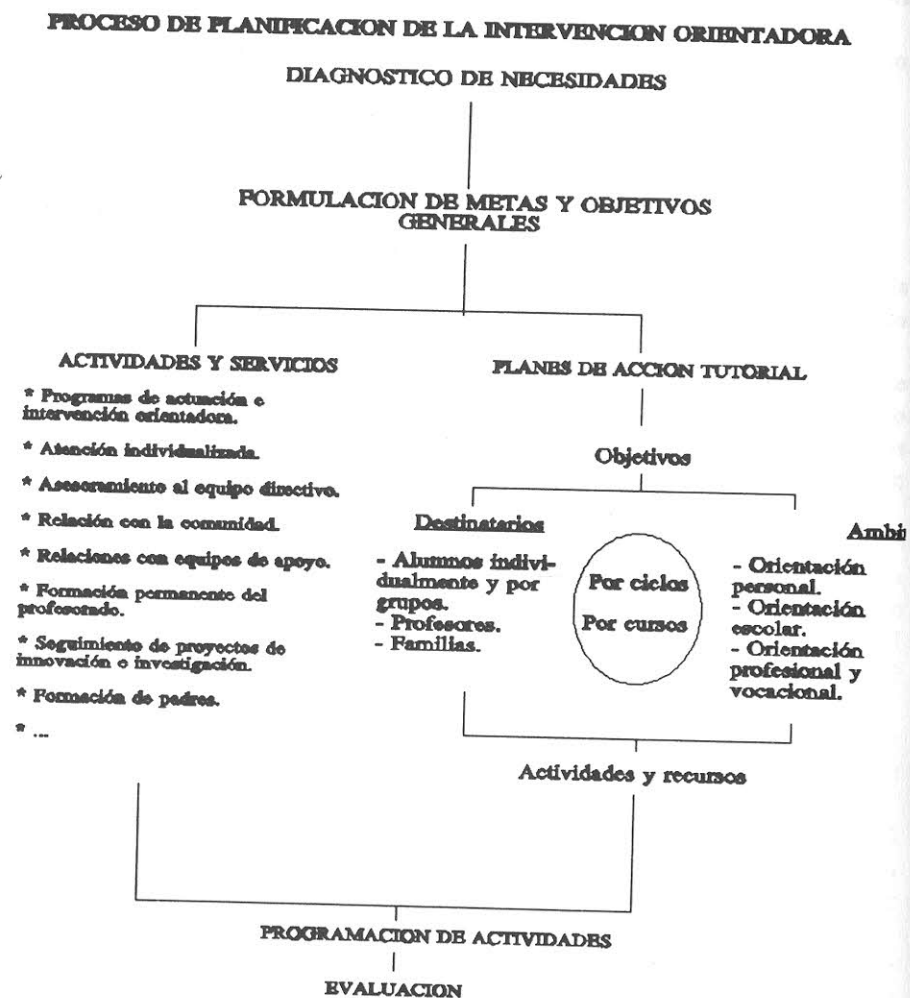
La fase de evaluación de necesidades cumple, por tanto, una triple finalidad:

- 1.- Ayuda a determinar las finalidades y objetivos a perseguir con la intervención.
- 2.- Puede permitir a todos los sujetos implicados en el proceso de orientación, en la medida en que éstos participen en el proceso de detección de necesidades, la toma de conciencia de las mismas.
- 3.- Como consecuencia de lo anterior, puede funcionar como elemento de motivación para la participación en el proceso de intervención orientadora.

3.2.2. Planificación de la intervención orientadora: Planes de Orientación y de Acción Tutorial

Esta planificación debe tener en cuenta una serie de condicionantes que influirán en el éxito o fracaso de la Acción Tutorial.

Fig. 7.2. Proceso de planificación de la intervención orientadora: Planes de orientación y acción tutorial.



Realizamos una síntesis de los criterios establecidos por algunos autores y autoras (Lázaro y Asensi, 1987; Martínez Reina y Prada García, 1995; Rubio et al., 1992):

- Debe ser realista, lo cual significa, de un lado, considerar cuál es la situación inicial del profesorado (formación, actitudes y motivación hacia la acción tutorial...) y, por otra parte, tener en cuenta el contexto real en el que nos ubicamos (actitudes del equipo directivo, historia de la orientación en el centro...), lo cual impregnará al plan, a su vez, de funcionalidad y operatividad.

"Ha de contar con profesores que tengan tiempo, deseos y capacidad para desarrollar un número limitado de tareas concretas y específicas (...) Sólo debe programarse aquello que se tiene seguridad de poder realizar, aunque sean unas actividades mínimas" (Lázaro y Asensi, 1987:384).

- Debe buscar la implicación del mayor número tutores.
- Debe de propiciar la participación de todos los miembros de la comunidad, y, sobre todo, fomentar y favorecer el trabajo en equipo de los tutores.
- Requiere una concepción flexible y multifuncional de la organización de tiempos y espacios del centro.
- Deber ser flexible, es decir, las actividades no tienen por qué estar microprogramadas en una secuencia rígida, ya que ello limitaría la iniciativa de los tutores.

- Debe ser revisable periódicamente, es decir, que el plan debe ser considerado como una hipótesis de trabajo sobre la cual indagar.

Por otro lado, esta fase de planificación implica la consideración de los siguientes aspectos:

1 - Explicitación y formulación de los objetivos de intervención y su concreción en contenidos a desarrollar en función de las necesidades:

- | | |
|--------------------------------|---|
| a) Centrados en el Centro | 1) Orientación personal |
| b) Centrados en los profesores | 2) Orientación escolar |
| c) Centrados en los alumnos | 3) Orientación profesional y vocacional |
| d) Centrados en las familias | |

2 - Selección, explicitación y adscripción de las tareas a realizar (Qué actividades, quién las ejecutará, cómo se llevarán a cabo, donde se realizarán ...)

a) *Estructura y dinámica del Departamento de Orientación: servicios y programas de actuación*

b) *Organización y actividades del PLAN DE ACCION TUTORIAL:*

0.- Presentación: Marco de aplicación

1.- Justificación del modelo y principios de orientación

2.- Objetivos generales según los destinatarios (Alumnos – considerados individualmente y en grupo/clase–, profesores del grupo/clase, grupo de tutores de nivel, centro y familias), integrando los ámbitos de la orientación (Or. personal, escolar y profesional/vocacional) en función de las necesidades del centro.

3.- **PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL:**

- 3.1.- Objetivos generales por ciclo y curso
- 3.2.- Objetivos específicos por destinatarios y ámbitos
- 3.3.- Actividades
- 3.4.- Recursos materiales y humanos
- 3.5.- Temporalización y espacios
- 3.6.- Distribución de Funciones
- 3.7.- Evaluación

3.- Determinación de los recursos materiales necesarios.

4.- Secuenciación temporal –recomendable hacerla por trimestres/evaluaciones.

Actividad 2

Análisis crítico de diversos Planes de Acción Tutorial que serán aportados por el profesorado del módulo. Se realizará por grupos de 4.

3.2.3. Fase de Programación

Nos referimos aquí al momento en que concretamos en objetivos, contenidos, actividades y materiales específicos las propuestas elaboradas en los Planes de Orientación y de Acción Tutorial.

Esta fase puede suponer en algunos momentos la elaboración o adaptación de programas específicos (sobre técnicas de estudio, sobre toma de decisiones, sobre habilidades sociales) que respondan a los objetivos, los contenidos y las propuestas metodológicas recogidas en el nivel de planificación.

En esta fase, por tanto, es cuando debemos especificar:

1.- Los conceptos, habilidades, procedimientos y actitudes que consideramos deben desarrollar los alumnos y alumnas.

2.- Los destinatarios concretos de la intervención –lo cual implica volver a realizar una revisión del análisis de necesidades, concretadas ahora en estos

destinatarios específicos (los de un grupo, por ejemplo).

3.- Si bien en la fase de planificación establecemos una temporalización, ésta debe concretarse ahora aún más, especificando el número de sesiones que se debe utilizar para cada actividad prevista. Esta reflexión nos va a permitir una toma de conciencia respecto a la importancia que concedemos a cada uno de los objetivos propuestos, lo cual puede llevarnos incluso a una reconsideración de los mismos.

4.- Breve descripción de las actividades a llevar a cabo, lo que facilitará el diseño de materiales a utilizar con el alumnado y la previsión del tiempo de duración de cada una de ellas.

5.- Previsión de materiales a elaborar y diseñar.

6.- Establecimiento de las condiciones –formación de tutores, ambiente de clase, momentos más adecuados– que deben considerarse para que el programa pueda funcionar adecuadamente.

3.2.4. Ejecución del programa

Es el momento del desarrollo, de la realización práctica del programa. Para facilitar este momento de ejecución, deben considerarse una serie de requisitos organizativos y de formación:

1.- Organización de espacios.

2.- Organización del calendario de actividades. Prever cambios de horario.

3.- Formación de tutores y establecimiento de un calendario para el seguimiento del desarrollo del programa.

4.- Elaboración de los materiales previstos.

5.- Realización de una campaña de información y motivación previa de los participantes en el programa (profesorado, alumnado, familias).

Olroyd y Hall (1991) analizan estos elementos implicados en el proceso de ejecución del programa, distribuyéndolos en el tiempo:

- Antes de la aplicación del programa:

- * Contacto con las personas implicadas en el desarrollo del programa.
- * Determinación de espacios y tiempos.
- * Información a los destinatarios.
- * Identificación y ayuda a los participantes a prepararse adecuadamente.

- Durante la ejecución:

- * Establecimiento de nexos de comunicación entre todas las partes integrantes del programa.
- * Seguimiento del programa de forma que se vaya adaptando éste a las necesidades que vayan surgiendo.
- * Apoyo.

- Después de la aplicación:

- * Recogida de información acerca de la experiencia que han vivido los participantes para evaluar la actividad.
- * Seguimiento posterior.

Nos parece necesario destacar la importancia de la participación de los agentes de intervención. Autores como Álvarez (1991) o Maher y Springer (1989) hacen hincapié en la necesidad de considerar y reforzar la disponibilidad del profesorado y proponen elementos a tener en cuenta para cumplir este objetivo. Sintetizando dichas propuestas y uniendo a ellas nuestras propias consideraciones, entendemos que algunas estrategias que pueden facilitar el desarrollo del programa con la participación del profesorado pueden ser las siguientes: a) implicar desde el principio a aquellos tutores y tutoras que se muestren con mayor disponibilidad para que 'tiren' de los demás; b) arbitrar una estructura organizativa que facilite la participación del profesorado; c) adaptar el programa a las necesidades que se vayan detectando (flexibilidad); d) facilitar la comprensión del programa a través de formación e información inicial así como de asesoramiento durante el desarrollo de la aplicación; e) fomentar el debate en torno al programa; f) realizar una evaluación participativa del programa.

Durante la fase de ejecución del programa es importante considerar también estrategias que faciliten la participación de otros agentes y de los propios destinatarios/as de la intervención. La utilización de una metodología que favorezca la participación de todas las personas implicadas en el proceso desde su concepción hasta su finalización es un elemento clave para que dicho proceso cumpla una finalidad educativa y emancipadora.

3.3.5. Evaluación del programa (dedicamos el capítulo 10 a esta problemática).

3.4.- Instrumentos para la planificación de la orientación

3.4.1. Planes de orientación y de acción tutorial

El Plan de Orientación y el Plan de Acción Tutorial son los documentos del Departamento de Orientación donde aparecen recogidos la programación y el desarrollo de las actividades de Orientación en el centro, con su estructura y organización de horarios, espacios y responsabilidades de los diferentes agentes orientadores. Como toda programación, pretenden dar sistematización a las propuestas, opiniones y principios psicopedagógicos de sus miembros, explicitados en objetivos y actividades.

El *Plan de Acción Tutorial* es fruto de un consenso entre tutores y orientador, y sirve como instrumento de conexión, homogeneización y establecimiento de líneas comunes de actuación (Serranos y Olivares, 1989).

"La programación tutorial, en todo caso, no ha de obedecer a un enfoque individualista, ni reducirse tampoco a iniciativas aisladas y descoordinadas. La responsabilidad de programar la acción

tutorial ha de hacerse en el marco de objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro como institución" (M.E.C., 1992:29).

Al mismo tiempo, tenemos que fomentar un proceso guiado y continuado entre los diferentes niveles educativos, de forma que priorizemos en cada curso actividades de tutoría que respondan a las necesidades formativas y de orientación de cada nivel de alumnos. Dado que en cada nivel, habrá que tratar los diferentes ámbitos de la orientación con mayor profundidad, el Plan de Acción Tutorial permite distribuir las actuaciones de los agentes que tengan mayor competencia en cada uno de los ámbitos.

"La programación de la tutoría se justifica al partir del presupuesto básico de que la orientación no es una tarea puntual que corresponda a uno o varios momentos determinados de la historia escolar de un alumno, sino que se trata de un proceso continuado. (...) Programar la tutoría permite al educador establecer unas prioridades de actuación y encauzar su actividad hacia unas metas previamente fijadas. (...) Permite también la posibilidad de un trabajo interdisciplinar al que contribuirán el resto de los funciones existentes en el centro: Dirección, Psicólogo o Gabinetes de Orientación, Equipo de Profesores, Asociación de Padres, etc." (Ortega et al., 1988:53-54).

Un Plan de Acción Tutorial plantea los siguientes objetivos generales (Sobrado, 1990):

- 1- Conocer las características de los alumnos tutelados, tanto personal como grupalmente, concretamente:
 - Exploración y diagnóstico inicial: entrevistas, cuestionarios, aplicación de pruebas psicopedagógicas, aplicación de instrumentos de evaluación, ...
 - Evaluación de las dificultades y trastornos del aprendizaje educativo, para la programación de tareas de recuperación y reeducación, adaptación de materiales de enseñanza/aprendizaje, ...
 - Integración de los estudiantes en el grupo-clase y en el centro, mediante charlas, debates, organización de fiestas y actividades culturales, excursiones y salidas educativas, ...
 - Conocimiento de las habilidades y capacidades del alumno en relación con sus intereses vocacionales: programas de Orientación Vocacional, Información Académica y Profesional, ...
- 2- Ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades y métodos de estudio y aprendizaje escolar.

3- Desarrollar la comunicación con los alumnos y sus familias en el ámbito individual y grupal.

4- Coordinar la actividad tutorial con los profesores, otros tutores, el orientador, la jefatura de estudios y demás agentes de las tareas orientadoras.

5- Coordinar el equipo docente de los alumnos tutelados, fundamentalmente en lo referido a la evaluación.

El Plan de Acción Tutorial forma parte de un documento más amplio que abarca todas las actividades del Departamento de Orientación, que es el *Plan de Orientación*. En él se recogen todos los demás objetivos y actividades del Departamento que están fuera del Plan Tutorial. En la *Orden de 15 de Julio de 1992, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se regula su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración en centros de EE.MM. y Educación Secundaria, B.O.J.A. núm. 76, del 6 de Agosto*, están expuestos estos objetivos:

a) Asesorar técnicamente a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en todas aquellas cuestiones que posibiliten una atención educativa personalizada e integral: adaptaciones curriculares individuales o grupales, programas de refuerzo pedagógico, criterios de evaluación y promoción de alumnos.

b) Aplicar con grupos de alumnos diferentes programas de intervención orientadora.

c) Asegurar la conexión del Centro con el Equipo de Apoyo Externo de la zona y recabar su intervención cuando la demanda del Centro así lo requiera.

d) Promover la cooperación de la familia en el Centro para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.

e) Fomentar, en colaboración con el Equipo de Apoyo Externo de la zona, la cooperación del Centro con las instituciones sociales y el mundo productivo del entorno a fin de preparar a los alumnos para la vida activa y profesional.

f) Impartir, en colaboración con el Centro de Profesores y el Equipo de Apoyo Externo de la zona, actividades de formación y perfeccionamiento al profesorado del Centro.

2.4.2. Ficha técnica y maqueta del programa

Presentamos a continuación dos instrumentos que pueden ayudar a explicitar la programación de las actividades a llevar a cabo en el marco de los Planes de Orientación y de Acción Tutorial.

La ficha técnica, como ya expusimos en otro lugar (Álvarez Rojo, Rodríguez Diéguez y Romero Rodríguez, 1993) es una presentación muy resumida de las características esenciales de un programa específico -centrado en un ámbito muy concreto de la orientación-, que quedará integrado en el marco más general del Plan

de Orientación y/o el Plan de Acción Tutorial. A nivel práctico, señalaremos que su extensión no debe superar los dos folios y en ella se hará referencia a aspectos como los siguientes:

- * Destinatarios del Programa. (curso, grupo...)
- * Metas que se persiguen alcanzar (selección de algun/os de los objetivos recogidos en el plan de acción tutorial).
- * Bloques de contenido del programa.
- * Materiales a utilizar.
- * Duración y número de sesiones.
- * Condiciones/modalidad de aplicación (intensiva/extensiva; a través del tutor/profesor/orientador).

Cuadro 7.4. Elementos de la ficha técnica de un programa.

La maqueta o guía de actividades es el instrumento para explicitar en qué van a consistir las actividades específicas a llevar a cabo con el alumnado, teniendo en cuenta qué tipo de saberes o contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son los que los estudiantes van a tener que poner en juego en cada una de ellas. Asimismo, supone la concreción de los procedimientos didácticos a utilizar (tipo de experiencias con las que se va a poner en contacto al alumnado, procedimientos de indagación que van a poner en juego y elementos que se van a utilizar para que integren a nivel lógico y psicológico las experiencias vividas). Por último, en la maqueta es donde especificamos las características específicas que deben poseer los materiales a utilizar y el ambiente de trabajo a crear.

Las tareas a realizar para llegar a la confección de la maqueta son las siguientes:

a) Determinar la naturaleza de las actividades a desarrollar, se trata de responder a la cuestión:

¿Qué saberes se van a desarrollar?

* Elaborar el mapa conceptual del programa y determinar el tipo de habilidades cognitivas y/o actitudes a desarrollar.

b) Determinación y desarrollo del contenido de las actividades

1. ¿A qué nivel de experiencia vamos a trabajar?

* Determinación del contenido simbólico/semántico/figural/comportamental de las actividades.

2. ¿En qué va a consistir la actividad?

* Contenido a desarrollar bajo algunos de estos procedimientos: formas experienciales, procedimientos cognitivos, procedimientos integradores.

El planteamiento de estas cuestiones responden a la consideración de tres principios que D. Pelletier (1984) atribuye a la concepción educativa –no de consejo– de la orientación –concepción que está en la base de nuestra exposición, y que ya presentamos en el capítulo 6. En ese mismo capítulo presentamos los procedimientos heurísticos y experienciales que el propio Pelletier y col. (1984) proponen; esta propuesta puede ser de gran utilidad a la hora de diseñar actividades.

c) Descripción del ambiente y técnicas de ayuda a utilizar:

1. ¿Qué ambiente ha de crearse?

* Ambiente en relación al proceso de trabajo en general y la relación orientador/alumnos.

2. ¿Qué instrumentos y técnicas utilizar?

A partir de aquí, será posible:

1) Determinar el *número de sesiones* que se dedicarán a cada núcleo temático, teniendo en cuenta la importancia relativa de cada núcleo en el conjunto del programa y el *tiempo de duración de cada actividad*.

2) Especificar *qué actividades* van a diseñarse para cada sesión en cada uno de los núcleos temáticos. Habrá que tener en cuenta el tipo de actividad que se desea (qué clase de pensamiento/habilidad cognitiva y/o actitud se quiere desarrollar con cada una) y su distribución lógica y psicológica en el conjunto.

3) Realizar una *breve descripción* (de 3 a 5 líneas) de cada actividad en la que se indique el título, en qué consiste y, en su caso, qué condiciones requerirá su ejecución (materiales específicos, salidas del centro escolar...).

Estos tres elementos son los que aparecerán en la maqueta.

Actividad 3

Diseñar, en grupos de 4, la ficha técnica de un programa así como la maqueta para alguno de sus bloques de contenido. La temática será seleccionada por el propio grupo de estudiantes.

2.4.3. Materiales para el alumnado y los tutores

Las actividades (o bien las unidades didácticas) necesitan un *soporte* didáctico para poder ser desarrolladas con los grupos de alumnos; dicho soporte toma generalmente la forma de "Guía de actividades de orientación vocacional" o bien de "Cuaderno de trabajo". Las actividades se presentan allí en forma de "unidades de trabajo", concepto más amplio, cuya forma de redacción comprende los siguientes elementos que recogemos en el cuadro 7.5 (Alvarez Rojo, Rodríguez Diéguez y Romero Rodríguez, 1993).

* **ELEMENTOS DE MOTIVACION** para la ejecución de la unidad de Trabajo:

-Intrínsecos: Interés del contenido/actividad
Relevancia para los intereses del alumno
Expectativa de éxito
Satisfacción

-Extrínsecos: Reconocimiento social
Sistema de refuerzo (verificación inmediata de los logros)

* **SUMINISTRO DE INFORMACION**, (contenidos, datos, ejemplos...) necesaria para la motivación o para la ejecución de las actividades

* **DESCRIPCION DE LA(S) ACTIVIDAD(ES)** que comprende dicha unidad

* **CUESTIONES/PREGUNTAS** a plantearse, debatir, investigar y/o resolver

* **INDICACIONES** para facilitar la ejecución de la unidad,

* **DIAGRAMAS, ILUSTRACIONES/DIBUJOS**
OPORTUNIDADES DE REVISION Y RECAPITULACION

* **INSTRUMENTOS** para servirse de ellos en momentos determinados del desarrollo de la unidad

* **ESPACIOS EN BLANCO** para consignar respuestas

Cuadro 7.5. Elementos para la elaboración del cuaderno del alumnado

En relación al material para los tutores y el profesorado en general, deberá recoger información sobre los aspectos que sintetizamos en el cuadro 7.6, basándonos en Álvarez Rojo, Rodríguez Diéguez y Romero Rodríguez (1993).

- * Distribución de actividades por sesión.
- * Fin que persigue cada actividad.
- * Conceptos, habilidades y actitudes que se trabajan en la actividad.
- * Condiciones en que debe desarrollarse.
- * Funciones del tutor.
- * Informaciones complementarias.
- * Indicaciones para la evaluación de la actividad.

Cuadro 7.6. Elementos para la guía del/la tutor/a.

Por otra parte, el material debe resultar, de un lado, agradable y de otro, clarificador a primera vista, de forma que favorezca la implicación del alumnado y profesorado en la realización de las actividades. Algunos elementos formales que podemos considerar los recogemos en el cuadro 7.7.

- ETIQUETADO:

Encabezamientos
 Subrayados de terminología
 Subrayados de contenido
 Notas marginales
 Recuadros
 Márgenes e indentados
 Espacios
 Flechas

- ILUMINACION TIPOGRAFICA

Utilización de diferentes tipos de grafía

- ILUSTRACIONES:

Pictóricas
 Diagramas
 Cuadros
 Tablas

- ESTRUCTURAS DE ACCESO AL CONTENIDO:

Listas de contenido
 Diagramas conceptuales
 Indices
 Glosarios de términos
 Listas de objetivos
 Sumarios

Cuadro 7.7. Aspectos formales para el diseño de materiales didácticos.

Bibliografía

Álvarez Fernández, M. (1991): Modelos y programas de intervención en orientación. *VII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía*, Albacete, 26-28 abril.

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V.; Rodríguez Diéguez, A. y Romero Rodríguez, S. (1993): *Diseño de programas para la toma de decisiones*. Material policopiado. Cursos de Orientadores del MEC.

Circular del 30 de Octubre de 1992, de la Dirección General de Ordenación Educativa, por la que se dan orientaciones para la planificación y desarrollo del Plan de Acción Tutorial y organización de los Departamentos de Orientación creados con carácter experimental por orden del 15 de Julio de 1992, en Educación Secundaria.

Gysbers, N.C. (1978): Remodeling your guidance program while living in it. *Texas Personnel and Guidance Journal*, vol 6, nº 2, 53-61.

Gysbers, N.C. y col. (1990): *Comprehensive Guidance Programs that work*. Ann Arbor, MI, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.

Gysbers, N.C. Y Henderson, P. (1988): *Developing and Managing your school guidance program*. Alexandria, VA. American Association for Counseling and Development.

Gysbers, N.C. Y Moore, E.J. (eds.) (1974): *Career guidance, counseling, and placement. Element of an illustrative program guide*. Columbia, University of Missouri.

Gysbers, N.C. Y Moore, E.J. (1981): *Improving Guidance Programs*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Hughey, K.F.; Gysbers, N.C. Y Starr, M. (1993): "Evaluating Comprehensive Schools Guidance Programs: Assessing the perceptions of Students, Parents and Teachers". *The School Counselor*, vol 41, september, 31-35.

Lázaro, A. Y Asensi, J. (1987): *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

M.E.C. (1992): *Orientación y tutoría*. Madrid: Autor.

Martínez Reina, L. y Prada García, C. (1995). La acción tutorial desde la perspectiva de la colegialidad, en Fernández Sierra, J. (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.

Maher, C.A. y Springer, J. (1989). Orientación educativa en C.A. Maher y J. Zins. *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea, 143-164.

Mayntz, R. (1987): *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza.

Ortega, M.A. et al. (1988): *Tutorías. Qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Madrid: Popular.

Olroyd, D. y Hall, V. (1991). *Managing staff development. A handbook for Secondary Schools*. London: Paul Chapman Pub. Ltd.

Orden del 15 de Julio de 1992, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se regula su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración en centros de EE.MM. y Educación Secundaria, B.O.J.A. núm. 76, del 6 de Agosto.

Pelletier, D. Y Bujold, C. (1984): *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gaëtan Morin.

Rodríguez Espinar, S. (1992): Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47.

Rodríguez Espinar, S. y otros (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M.L. (1986): *Orientación Profesional y Acción Tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.

Rodríguez Moreno, M.L. (1988a). La integración de la educación vocacional en el currículo escolar. *Perspectivas*, vol XVIII, nº 4, 535-543.

Rodríguez Moreno, M.L. (1988b). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.

Rodríguez Moreno, M.L. (1992): *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.

Rubio, J. et al. (1992). *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Málaga: Aljibe.

Sanz Oro, R. (1990): *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.

Selvini Palazonni, M. (1990): *El mago sin magia*. Madrid: Paidós.

Serranos, G. Y Olivás, A. (1989): *Acción tutorial en grupo (plan básico de actuación de tutores)*. Madrid: Escuela Española.

Sobrado, L. (1990): *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Start, M. Y Gysbers, N.C. (1989): *Missouri comprehensive guidance: A model for program development, implementation and evaluation* (edición revisada). Jefferson City, MO. Department of Elementary and Secondary Education.

Watts, A.G. (1988): "La evolución de la orientación vocacional en la escuela". *Perspectivas*, vol XVIII, nº 4, 499-508.