Revista de Educación

Mayo - Agosto 1982 - n.º 270

La orientación escolar

- ★ La orientación escolar y profesional en el sistema educativo francés
- ★ El sistema educativo sueco y sus reformas

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Manuel de Puelles Benítez
Secretario General Técnico

Vocales:

José Antonio Sánchez Mariscal
Vicesecretario General Técnico

Eduardo Ibarra Reixa
Subdirector General de Desarrollo Legislativo

Pedro Maestre Yenes
Subdirector General de Organización y Automación

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver
Subdirector General de Cooperación Internacional

José María Merino Sánchez
Director del Servicio de Publicaciones

Angeles Quiralte Castañeda
Jefe del Servicio de Información Administrativa y Asuntos Generales

CONSEJO DE REDACCION

Director: Emilio Lázaro Flores
Subdirector General de Estudios y Documentación

Secretaria: M.ª Vicenta Oliveros Lapuerta
Jefe de la Sección de la Revista de Educación

Equipo de Redacción:

Antoni Cornella Gimferrer
Inés Chamorro Fernández
Agustín Galán Machío
M.ª Teresa Gómez Condado
M.ª Begoña Ibáñez Ortega
M.ª del Rosario Varón Cobos

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082
Revista cuatrimestral
Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia
Alcalá, 34. Madrid-14 (España)
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito Legal: M: 57/1958

Imprime: Artegraf, Industrias Gráficas. Sebastián Gómez, 5. Madrid-26

La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 270 • Mayo-Agosto 1982

**SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22**

REVISTA DE EDUCACION
AÑO XXX - N.º 270
mayo - agosto 1982

Sumario

Págs.

EDITORIAL 3

□ LA ORIENTACION ESCOLAR

VICTOR GARCIA HOZ: La Orientación, quehacer pedagógico 7

ZACARIAS RAMO TRAVER, JUAN MARTIN GOMEZ y MAXIMINO GARCIA RUBIO: La Orientación del niño y del joven; problemática y respuestas 23

JOSE ANTONIO RIOS GONZALEZ: Familia y Orientación . 49

ADELICIO CABALLERO CABALLERO, JOSE CRESPO VASCO y M.ª LUCIA HERNANDEZ MEIJON: El Equipo Orientador 67

SERAFIN SANCHEZ SANCHEZ: El Profesor tutor en la Orientación Escolar 83

MARIO DE MIGUEL DIAZ: Técnicas e Instrumentos de la Orientación Escolar 97

SEBASTIAN RODRIGUEZ ESPINAR: Diagnóstico y predicción en Orientación 113

ANGEL J. LAZARO MARTINEZ: Orientación de las dificultades del Aprendizaje Escolar 141

ANGEL J. LAZARO MARTINEZ, JESUS ASENSI DIAZ y M.ª LUISA GONZALO URGARTE: El desarrollo de la Orientación Institucional en España 159

ANTONIO PINO ROMERO: La Orientación Escolar y Profesional en el sistema Educativo Francés 189

Págs.

□ **DOCUMENTOS**

Estudio experimental Ródano-Alpes (Francia) sobre la información y la orientación escolar y profesional de los jóvenes franceses 213

El sistema educativo sueco y sus reformas, objeto de renovada atención 242

La enseñanza superior en España, una aproximación a la comparación entre objetivos y resultados 250

□ **ACTUALIDAD EDUCATIVA**

Crónica de España 263

Programas de desarrollo de la investigación e innovación educativa 1982 270

Primer Congreso de Tecnología Educativa 272

Conferencia Internacional sobre educación especial e integración de adolescentes disminuidos, celebrada en Washington del 24 al 28 de mayo de 1982 272

Reunión Internacional sobre costes y gastos en educación. OCDE. París, junio 1982 284

Seminario Internacional sobre la evolución de las competencias de la Administración Central, Regional y Local, en materia de equipamientos escolares. OCDE. Madrid, abril 1982 288

V Seminario Internacional sobre educación urbana. Birmingham (Gran Bretaña) 291

Conclusiones del Segundo Seminario Iberoamericano sobre "orientación integral para la escuela, el trabajo,. la vida". Madrid, 28 marzo - 2 abril 1982 292

Informe sobre la reunión del Comité Regional Intergubernamental provisional del proyecto principal en América Latina y El Caribe, celebrada en Castries, Santa Lucía, del 12 al 27 de julio de 1982 300

□ **LIBROS Y REVISTAS**

Recensiones y Referencias 305

Editorial

En épocas de crisis, la sociedad vuelve su mirada a la educación como una vía de salvación, generando expectativas que, aunque con frecuencia desbordan las posibilidades reales del sistema escolar, constituyen un factor decisivo en la aparición de nuevos servicios educativos, o en el fortalecimiento de los existentes. La profunda crisis económica actual, igual que la gran depresión de los años 30, está agudizando la sensibilidad social respecto a las relaciones entre trabajo y educación y estimulando la demanda de una formación tecnológica y de una orientación escolar y profesional generalizadas.

El razonamiento subyacente en estas situaciones podría sintetizarse así: la elección de una profesión y de un curriculum escolar adecuados son decisiones tan importantes para la sociedad y para los individuos que no pueden dejarse enteramente al libre juego del azar y las circunstancias; es necesario introducir en el sistema educativo mecanismos y especialistas bien entrenados que ayuden a los alumnos a tomar decisiones básicas. En esta perspectiva, la orientación escolar y profesional, ampliada, después, a una orientación personal que permita al individuo resolver sus problemas de adaptación, se presenta como una poderosa palanca para remover los obstáculos en el desarrollo satisfactorio de la vida personal y de la comunidad. En otras palabras, la orientación aparece en estas circunstancias como un factor educacional decisivo, tanto por razones de justicia social para los individuos, cuanto para movilizar la reserva de talento disponible en beneficio de la sociedad en su conjunto.

Aunque no puede afirmarse de manera categórica la eficacia de la orientación escolar y profesional para conseguir el objetivo de preparar a los estudiantes para cualquier actividad productiva y, a través de esta preparación, contribuir decisivamente a la solución de los problemas socioeconómicos —sólo una evaluación sistemática durante un largo período de tiempo podría proporcionar algún tipo de evidencia empírica sobre la adecuación de estas creencias— parece que existe unanimidad sobre el valor de la escuela, y específicamente de la orientación escolar, profesional y personal, como instrumentos para facilitar la adaptación a las necesidades personales y sociales. La educación, y la orientación es fundamentalmente educación para elegir, proporciona a los individuos una buena parte de los criterios y actitudes necesarios para seleccionar las conductas que le permitan un funcionamiento más o menos adecuado en las diversas áreas y situaciones (ocupacionales o no) de la sociedad.

Sin embargo, la creciente complejidad de las sociedades industriales contemporáneas —y España no es una excepción— plantea a los individuos problemas de adaptación personal, social, escolar y profesional cuya solución requiere un replanteamiento de la acción educativa en cuanto instrumento esencial de preparación para la vida. En este contexto cobra todo su sentido la consideración de la orientación educativa cuyo objetivo básico es ayudar al individuo, a cada individuo, a identificar el proceso racional mediante el cual puede construirse a sí mismo —el yo es más un proceso que una entidad fija— y hacer las elecciones personales, escolares y profesionales adecuadas.

Esta idea de la orientación pretende ir más allá de la tradicional y simplista identificación de la misma con el proceso de optimización del ajuste o acoplamiento entre las características del individuo (capacidades, aptitudes e intereses considerados como entidades estables y permanentes) y las exigencias de los cursos de estudio y de los puestos de trabajo. La orientación centrada en una exploración psicológica seguida del consejo pertinente va siendo desplazada por la orientación concebida como un complejo proceso de intervención educativa que considerando la personalidad del individuo le ayuda a elaborar y aplicar criterios para identificar y elegir adecuadamente las alternativas en el contexto multiforme de la vida en las sociedades contemporáneas.

El Sistema Nacional de Educación, comprometido a responder al reto de las expectativas sociales, que en las etapas de crisis y transformación intensifican la demanda de servicios educativos, habrá de enfrentarse, a no muy largo plazo, con la tarea ineludible de integrar la orientación entre sus funciones básicas. Parece obvio que esta integración debe hacerse al nivel de nuestro tiempo y en la perspectiva de las actuales concepciones de la orientación, cuyas implicaciones técnicas y de organización difieren sensiblemente de la imagen popular de este servicio.

El sentido de este número de la Revista de Educación, dedicado monográficamente a la orientación escolar y profesional, no es otro que ofrecer una visión actualizada del tema desde diferentes perspectivas a fin de facilitar una toma de decisiones sobre la base de una información adecuada.

La orientación escolar

LA ORIENTACION, QUEHACER PEDAGOGICO

VICTOR GARCIA HOZ*

1. CONCEPTO Y TIPOS DE ORIENTACION

Los problemas de la orientación se suscitaron a principios de este siglo en los ambientes de trabajo industrial. Se operaba con el concepto de orientación profesional cuya finalidad genérica es la de identificar el trabajo más apropiado para cada sujeto.

La orientación profesional sigue teniendo sentido; no se puede olvidar su importancia en el mundo de hoy, donde las formas posibles de trabajo son muchas para cada hombre y son también muchas las posibilidades de fracaso. Pero la orientación, considerada desde el punto de vista pedagógico, es una tarea mucho más amplia que la mera orientación profesional. Si ésta indica a un sujeto cuál es el tipo de trabajo en el cual tiene más posibilidades de alcanzar éxito y de dar mayor rendimiento, la orientación, sin adjetivo ninguno, aclara al individuo los caminos por los cuales encontrará su armonía interna y su situación adecuada en la sociedad.

Desde la aparición de las preocupaciones sistemáticas por la orientación, en los primeros años de este siglo, hasta su contenido actual han ocurrido muchos cambios. El que más nos interesa, de momento, es el sufrido en lo referente a la incardinación de las tareas de la orientación.

Las primeras tareas de orientación tenían —como se ha dicho— un predominante matiz profesional y se intentó realizarlas por especialistas fuera de los cursos escolares, y aun fuera de la misma escuela. Pero la fuerza misma de los hechos puso de relieve dos cosas: primera, que no hay elemento más eficaz para conocer y orientar a los muchachos, después de la familia, que la escuela; y segunda, que la orientación, aun pretendiendo limitarse a lo puramente profesional, no puede realizarse sobre la base única de la exploración de las llamadas aptitudes profesionales, sino que se han de tener en cuenta los demás elementos de la personalidad.

---

* De la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Estos hechos imponen un nuevo rumbo a la orientación que ya no puede ser tarea limitada exclusivamente a la vida profesional ni puede realizarse sin contar con las instituciones educativas. "La orientación —se dice en un clásico libro— es el proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad. La orientación, por tanto, forma parte del quehacer de todo maestro y de toda escuela" (Zeran, 1953, 94).

Las referencias a la orientación, en la literatura del segundo cuarto de este siglo, utilizan términos como "orientación escolar", "orientación personal", "orientación espiritual" y "orientación social", tanto como el de "orientación profesional". Los que se dedican a estudios del desarrollo infantil, así como a los estudios de la psicología del niño y del adolescente, hablan cada vez más de la necesidad de estudiar al escolar como una entidad, en lugar de dividirle en los componentes sociales, espirituales, profesionales, personales y escolares (García Hoz, 1981, 267). La ampliación del sentido de la orientación, así como el examen conjunto de sus diversas manifestaciones, pueden llevar a confusión; por ello es necesario atender al problema de dilucidar el sentido de los términos que se hayan de usar.

Las distintas denominaciones con que se especifica la orientación responden a dos criterios: unas nacen de considerar los distintos campos de la orientación y otras de considerar las diferentes instituciones o ámbitos donde la orientación se realiza.

Conforme al primero de los criterios se vienen considerando tradicionalmente tres tipos de orientación: la orientación profesional, la orientación escolar y la orientación personal.

La orientación profesional se define como el proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y de prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado.

La *orientación escolar* o *académica* es el proceso de ayuda a un estudiante para que sea capaz de resolver los problemas que su vida académica le plantea, especialmente el de elegir los contenidos y técnicas de estudio más adecuados a sus posibilidades.

La orientación profesional y la orientación escolar hacen referencia al mundo circundante del sujeto, ya sea el mundo del trabajo, ya sea el más limitado de las instituciones escolares. Hay una tercera expresión, "orientación personal", que parece querer ahincarse más hondamente en la vida del hombre. *La orientación personal* es el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno que le haga capaz de resolver los problemas de su vida.

Utilizando el criterio de las instituciones o ámbitos en los que se desarrolla la orientación surgen dos, la familia y la escuela, precisamente porque son las instituciones más directamente comprometidas con la vida de los hombres.

La orientación familiar sería la actividad —y el conocimiento de ella— que se desarrolla en la familia para hacer a un sujeto capaz de gobernar su propia vida.

La orientación escolar es también proceso de ayuda a un estudiante para que pueda trabajar eficazmente en la institución escolar y prepararse adecuadamente para la vida.

Si pensamos en la acción educativa del ambiente podría también hablarse de una *orientación ambiental* u *orientación social,* que sería tanto como la influencia del mundo entorno en la formación de criterios y actitudes generalizadas o específicas.

Se puede matizar un poco el sentido de los que pudiéramos llamar tipos institucionales de orientación si se piensa que no comprenden solamente la acción de la institución, familia, escuela, sociedad sobre el sujeto sino también la ayuda para adaptarse a la vida *en* las mencionadas instituciones.

Todavía otra puntualización, que se refiere más directamente a este trabajo. Como podrá observarse releyendo los renglones anteriores, se ha mencionado la orientación escolar con dos significaciones distintas: la primera, refiriéndose a los problemas académicos de los estudiantes; la segunda, como acción de la escuela en la orientación total del individuo. Para evitar ambigüedades, entiendo que, debe utilizarse la expresión "orientación escolar" para referirse a la orientación que organiza la escuela o que se realiza en la escuela, abierta a todos los problemas que se pueden presentar a un estudiante, no sólo los estrictamente académicos. Para referirse al tipo de orientación referida a los problemas académicos parece que debería utilizarse el mismo adjetivo y por consiguiente hablar de una "orientación académica".

Hay que precaverse también de expresión ambigüa. Con frecuencia se oye hablar —y se lee— de "orientación educativa" para referirse propiamente a la orientación escolar, dejando aparte otros tipos o facetas de la orientación como puede ser la profesional o la familiar.

Conviene advertir que toda orientación es educativa porque con ella no se pretende resolver los problemas a un sujeto sino ayudarle a que *sea capaz* de resolverlos. Por esta razón, la orientación profesional se entiende bien cuando se entiende como una acción educativa lo mismo que la orientación familiar y cualquier tipo de orientación. Esta es la razón de que se pueda hablar de orientación académica y de orientación escolar, pero no debe emplearse la expresión orientación educativa, porque con ello se dice implícitamente que hay otros tipos de orientación que no educan, lo cual es un grave error de concepto.

En el siguiente cuadro se recogen las diferentes significaciones de la Orientación:

- Orientación
  - Según los campos a que se refiere
    - Orientación profesional
    - Orientación académica
    - Orientación personal
  - Según los ámbitos en que se realiza
    - Orientación familiar
    - Orientación escolar
    - Orientación social

2. EL LUGAR DE LA ORIENTACION EN LA VIDA ESCOLAR

Entendida la orientación como quehacer educativo aparece la escuela, después de la familia, con relevante puesto en la misión orientadora. Del concepto mismo de la orientación puede inferirse que no hay institución escolar que, de algún modo, no la ofrezca a sus escolares, y también puede afirmarse que no hay maestro que deje de orientar de alguna forma el crecimiento y la madurez personal de sus discípulos (Gordillo, 1974).

En cualquier época se realiza, porque es necesaria, alguna tarea de orientación con los escolares, pero se plantea como problema urgente en aquellas épocas en las que, por enfrentarse el muchacho con el mundo, son más frecuentes y graves los casos de desorientación y de perturbaciones písquicas. Concretamente, en el último período de la enseñanza primaria y en la enseñanza media, es decir, en los períodos de transición entre un nivel y otro de enseñanza, o en el paso de la vida escolar a la vida profesional.

En la Universidad parece que una concreta orientación no sea necesaria, porque puede pensarse que quien haya comenzado a estudiar en una Facultad ha elegido ya, en cierta manera, su dedicación profesional; por otra parte, la orientación escolar o personal tampoco parece hacer falta, ya que la Universidad es una institución selectiva que no tiene por qué plantearse el problema de orientación o consejo; el estudiante que no sea capaz de acomodarse a la Universidad, que se vaya de ella. Pero fácilmente se advierte lo endeble de tal razonamiento. En primer término, porque en la Universidad existen diversas posibilidades técnicas de estudio y estilos de aprendizaje (González Simancas, 1974); la orientación profesional sigue teniendo sentido, porque dentro de una misma Facultad existen varias especialidades, respecto de las cuales el estudiante tiene que decidir durante su carrera o después de terminar sus estudios; (Díaz Allué, 1976); finalmente también el dominio afectivo de la vida y la educación tiene sitio en la Universidad (Kulik and Cohen, 1979).

Y tampoco se piense que la orientación sólo sea precisa para alumnos "despistados" o anormales; sería tener un concepto demasiado ingenuo de la normalidad, cuando la realidad es que no hay hombre sin problema ni sujeto del cual no puede esperarse una más perfecta ordenación. Precisamente en la literatura pedagógica de los últimos años se da cada vez más relieve a la orientación de los estudiantes normales, y no sólo de los desviados intelectual o emocionalmente. Una esperanzadora posibilidad se presenta con la promesa de una nueva relación en el trato de los estudiantes. Los orientadores se han limitado, durante demasiado tiempo, a tratar con aquellos estudiantes que presentan dificultades de una o de otra clase. ¿Qué ocurriría si el estudiante que cumple satisfactoriamente en su vida académica y en sus relaciones personales encontrara un camino para hacer más progresos en su aprendizaje y en sus relaciones personales? ¿No habrá aquí elementos inexplorados de un programa de desarrollo que hará más apto al estudiante ya apto para alcanzar el más alto nivel personal? Tratando de esta cuestión, Robinson dice: "Los orientadores deben estimular al sujeto para que alcance nuevos y más altos grados de eficacia al enfrentarse con nuevas situaciones. En esto puede incluirse un general desarrollo en la madurez del punto de vista, en independencia, en responsabilidad y en integración personal, aunque se necesitan investigaciones

para ayudarnos a definir con más precisión estos importantes aspectos. Pero aún más que una tal nebulosa maduración en todo, es necesario idear y enseñar técnicas de elevación personal que coloquen al individuo medio muy por encima del individuo normal de hoy en la solución de las situaciones difíciles'' (Robinson, 1950, 19-20).

Solo colocando la orientación al lado de los programas de enseñanza llegamos a un concepto completo de la tarea docente. La orientación es, en último análisis, enseñanza; pero, así como los programas de enseñanza, en sentido estricto, miran a la adquisición de conocimientos para incorporar a un alumno al mundo de la cultura, la orientación intenta proporcionarle conocimiento de sí mismo y del mundo para que pueda vivir con la mayor felicidad posible.

Enseñanza y orientación llenan el cometido de la escuela mas no como partes independientes, sino como actividades que mutuamente se influyen. La orientación se concibe, cada vez con más claridad, como un proceso de aprendizaje; de otra parte, se ha puesto de relieve el efecto de la orientación en la enseñanza hasta probar experimentalmente que la orientación es una definitiva ayuda para la instrucción (Cohen, Kulik, 1982, 246-7). Mirando a las grandes funciones de la vida humana, se podría decir que la enseñanza estimula la capacidad de conocer y la orientación estimula la capacidad de decidir (García Hoz, 1981 b, 241 ss).

3. EL PERSONAL ORIENTADOR

El principal problema de la orientación es, como todos los problemas pedagógicos, el del personal que la debe llevar a cabo.

Cuando la orientación se empezó a incorporar a las tareas escolares se vieron las soluciones: o se dispone de un personal especializado, que no tiene más obligación que la de orientar, o se dispone de algún profesor que, además de sus obligaciones docentes, asuma las obligaciones y responsabilidades de la orientación.

Una y otra solución tienen su propio valor y sus limitaciones. La primera permite una mayor dedicación y una especialización más rigurosa del personal encargado de la orientación, pero este personal tiene un trato menos continuo con los escolares; la segunda, pone al orientador en una situación más accesible a los escolares, pero no permite al profesor-orientador una especialización tan clara como la anterior. En el concepto actual de la orientación como parte del proceso educativo, se pone de relieve la necesidad de otras personas, además del especialista orientador; al profesor se le da más y más responsabilidad en la orientación de los estudiantes en sus clases. Paradójicamente, la necesidad del especialista, más rigurosamente preparado en el campo de la orientación, no ha desaparecido. Hay todavía, y habrá siempre, situaciones en las cuales se necesita el especialista. La necesidad, sin embargo, de una persona menos especializada, pero más íntimamente familiarizada con el estudiante y más accesible a él, es ahora más ampliamente reconocida. Con toda razón se habla de ''el equipo orientador'' (Lázaro, 1978).

Progresivamente se ha ido prestando más atención a la influencia de las personas que están en más estrecho contacto con el estudiante que debe ser orientado. La acción de los estudiantes sobre los estudios experimentales en los que se pone de relieve la eficacia de la acción tutorial sobre el orientando pero también sobre el estudiante-orientador. He aquí unas palabras muy significativas publicadas en este mismo año de 1982:

"Los programas de tutoría ofrecidos hoy en muchas escuelas primarias y secundarias difieren en un importante aspecto de los ofrecidos en años pasados. En la mayoría de los modernos programas los alumnos son tutelados por otros estudiantes o por paraprofesionales más bien que por los profesores o tutores profesionales de las escuelas. La utilización de tutores compañeros o paraprofesionales ha afectado enormemente la posibilidad de los programas de orientación. En lugar de unos programas costosos, posibles sólo para una elite aristocrática, los programas de tutoría se hallan hoy abiertos a todos los chicos y chicas en las escuelas ordinarias a través del país" (Cohen, Kulik, C.H. 1982, 237).

Los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo son suficientemente claros. Los estudiantes tutelados por compañeros mejoran los rendimientos y refuerzan las actitudes positivas hacia las materias de estudio. También la acción tutorial revierte en aspectos positivos a los estudiantes que sirven como tutores. La acción tutorial no sólo refuerza positivamente las actitudes hacia los distintos campos de estudio sino que también es ocasión para un mejor aprendizaje.

Los meta-análisis de las distintas investigaciones realizadas han venido a confirmar lo que se venía sospechando respecto de la acción tutorial de los compañeros; tutores y tutelados se benefician de esta acción tanto en el dominio cognitivo como en el afectivo (Cohen, Kulik, J. y Kulik, C.H., (1982), 237-248).

La utilización de los compañeros como tutores significa un aumento en la calidad de la educación y una vía para solucionar los problemas económicos que plantean las instituciones escolares de hoy.

Pero no debemos dejarnos llevar de visiones parciales. Los compañeros pueden hacer mucho —y, en ocasiones, mejor que los profesores— en ayuda de sus colegas. Pero hay muchos aspectos que escapan de la competencia y posibilidades de un estudiante. Esta es la razón de que la incorporación de los estudiantes como tutores no margine, sino que exija un marco de referencia técnico que sólo orientadores especialistas y profesores pueden dar; en la práctica se ha visto que la acción de los compañeros es mucho más eficaz cuando se desarrolla dentro de un programa establecido previamente por la institución escolar (Malavagno, 1976, 107).

La utilización de paraprofesionales como orientadores plantea serios problemas. Aquí no se trata de personas que están en íntimo contacto con los estudiantes sino de elementos ajenos al centro que vienen a colaborar con él.

Normalmente son profesionales distinguidos en los diferentes campos de trabajo. Necesitan una preparación adecuada para que su acción sea eficaz y no perturbadora.

Se acaba de mencionar el problema de la preparación de los orientadores. Es ésta una grave cuestión que sigue en pie.

Antes de entrar en el problema de la formación de orientadores conviene recordar que se han mencionado distintos tipos de personas que han de cooperar unas con otras para que la orientación alcance el fin que se propone. La existencia de esa multiplicidad de personas hace que se hable de la acción del orientador más como una obra de equipo que como un trabajo singular. He aquí los tipos de personas que pueden ejercer una función orientadora:

— Especialista orientador.
— Profesor-orientador. Tutor.
— Profesor.
— Estudiante.
— Paraprofesionales.

Una observación puede hacerse a la relación que se acaba de exponer. Se habla dos veces del profesor. Una de ellas como profesor-orientador o tutor, otra de ellas como profesor simplemente. Esto quiere decir que, situados dentro de una institución escolar, puede haber un profesor que es el principal responsable de la orientación de un estudiante, pero ello no quiere decir que los otros profesores se puedan despreocupar del problema.

Sin entrar en los fundamentos teóricos y atendiendo simplemente a la realidad de las instituciones escolares, especialmente las del nivel secundario y universitario, en el campo de la orientación aparece como figura especial la del tutor, que no es otra cosa que el profesor-orientador (González-Simancas, 1974).

4. TAREAS DE LA ORIENTACION Y FORMACION DE ORIENTADORES

En un detenido estudio sobre la formación de orientadores (Ford, 1979, 87-130) se pone de relieve, por un lado, la complejidad de tal formación y la riqueza de posibilidades metódicas; mas por otro lado, se constata que las actividades y programas de formación de orientadores más bien responden a intuiciones de los prácticos y a ideas cultivadas por los teóricos que a una comprobación rigurosa de la eficacia de unos u otros métodos. "Infortunadamente —se lee en el mencionado trabajo— ciertas limitaciones que se ven en estos trabajos hacen que los resultados prometidos se vean más bien como intentos que como conclusiones suficientemente validadas; a veces, la explicación de los métodos se hace demasiado rápidamente y se describe sin detalles suficientes para permitir su comprobación... Los informes sobre las investigaciones que se presentan como validadas y con aceptables diseños de investigación son pocas y los resultados más bien no son demostrativos" (Ford, 1979, 87).

Las anteriores palabras quieren decir que estamos todavía en una situación artesanal respecto de la formación de orientadores. Sin embargo, sigue siendo vigente la necesidad de atender al estímulo y refuerzo de "ciertas destrezas, actitudes y conocimientos en orden a realizar una función eficaz en el trabajo profesional" de orientador (Ford, 1979, 87).,

Tal vez sea prematuro señalar en concreto cuáles deben ser los contenidos y los métodos en la formación de orientadores. Sin embargo, a través de las incertidumbres de la investigación se pone de relieve la necesidad de que los aspirantes a ser orientadores adquieran ideas, es decir, realicen estudios teóricos, adquieran destrezas, es decir, realicen aquellas actividades a las que posteriormente se han de dedicar y desarrollen actitudes, es decir, armonicen sus rasgos personales con las exigencias de su futura labor profesional. La determinación de los estudios y actividades que debe realizar, así como las actitudes que debe desarrollar el que aspire a una actividad educadora hace necesario un análisis de las tareas del orientador.

Enmarcado el proceso de la orientación en el de la acción educativa podemos describirlo brevemente en las siguientes tareas:

— Identificación o definición de finalidades y objetivos.
— Diagnóstico y predicción de las posibilidades de un sujeto.
— Comunicación directa personal con el orientado.
— Control del proceso y valoración de resultados.

Las dos primeras tareas señaladas, identificación de objetivos y diagnóstico del sujeto, pueden considerarse preparatorias y predominantemente técnicas. Su realización requiere una preparación específica para las funciones orientadoras. Dentro de los tipos de personas implicadas en la orientación se puede concluir que las tareas mencionadas corresponden al especialista orientador.

La comunicación directa y personal con el educando —en la que se incluye principalmente una información orientadora y de consejo— es propiamente la "acción tutorial". En ella se puede distinguir una acción tutorial general, que comprenda todas las manifestaciones de la orientación del estudiante, y una acción tutorial particular, referida a un aspecto, problema o situación particular de aquel a quien se quiere orientar.

La acción tutorial general, parece que habría de corresponder propiamente al profesor-tutor que vendría a ser como el elemento canalizador de los factores técnicos definidos en el diagnóstico y predicción para utilizarlos en la orientación de un sujeto particular. Tal aplicación se hace mediante el contacto directo con el orientando, con lo cual implícitamente se dice que los rasgos y condiciones personales del tutor entran en acción. El tutor puede considerarse como prolongación del orientador y aún podría decirse "que los tutores y el orientador constituyen en un Colegio una sola persona moral" (Artigot, 1973, 41).

Cada uno de los profesores, los compañeros del estudiante y los paraprofesionales que puedan realizar alguna labor orientadora son propiamente personas llamadas a ejercer una acción tutorial particular.

El profesor que no tenga responsabilidades de tutor, está comprometido, sin embargo, en la orientación del sujeto en la medida en que cualquier enseñanza influye en la formación y vida futura de un hombre.

Compañeros y paraprofesionales actuarán en determinadas circunstancias y para problemas específicos; la acción tutorial más corriente de un estudiante con sus compañeros se refiere predominantemente a dificulta-

des en el aprendizaje de las materias escolares, mientras que la acción de los paraprofesionales apunta directamente a la vida profesional y social.

Quehaceres técnicos y comunicación personal son dos conceptos que subyacen en los renglones anteriores y que, por consiguiente, han de ser tenidos en cuenta a la hora de plantear y resolver el problema de la formación de orientadores.

A la vista de las funciones que a cada una de las personas implicadas en la orientación se les ha señalado no resulta difícil inferir que el orientador necesita una formación técnica, especializada y científica, que le permita conocer los fundamentos teóricos y las posibilidades prácticas de los instrumentos técnicos de exploración y de acción tutorial.

El tutor necesita una formación técnica, predominantemente práctica, así como una formación personal que le permita, de una parte, saber utilizar los instrumentos técnicos de la exploración, interpretarlos con prudencia en la situación personal de los orientados y conocer y utilizar adecuadamente, en un clima de cordialidad, las distintas formas de comunicación personal.

En una enseñanza bien concebida y realizada, la acción tutorial fluye de una manera espontánea. La formación de un "buen profesor" incluye necesariamente la capacidad de orientar a los estudiantes sobre la base de la enseñanza "formativa" de cualquier materia.

La formación de estudiantes para la orientación y paraprofesionales es más bien una formación específica en relación concreta con la actividad orientadora que han de realizar.

5. FORMACION TECNICA: LA PREDICCION

En el fondo de toda actividad orientadora subyace algún modo de predicción, cuestión que plantea probablemente el problema técnico más difícil de resolver en la orientación.

La predicción es algo que está presente en múltiples quehaceres humanos, porque es propia del hombre la capacidad de proyectar su actividad. Quien no sea capaz de hacer un proyecto de trabajo, un plan de actividad, un plan de diversión para realizar en el futuro, realmente no es hombre, porque no realizará más que una actividad repetitiva semejante a la de los animales o las máquinas.

Hacer proyectos es ponerse delante de una realidad y de un ideal u objetivo por realizar y ver en qué medida y cómo puede llevarse a cabo. Dicho con otras palabras, es lo mismo que prever una actividad y unos resultados. Predecir implica una pre-visión, es decir, visión del futuro. Si la finalidad de la orientación se puede resumir en ayudar a un sujeto a fin de que sea capaz de tomar decisiones que afectan a su futuro, la orientación supone una previsión.

La predicción orientativa no es una especie de juego de acertijo. Es una conjetura que se formula sobre lo que será capaz de realizar un sujeto teniendo en cuenta la relación existente entre algunas características evaluables del sujeto y las tareas que hipotéticamente puede realizar.

Podemos decir que la predicción es algo que existe siempre en una institución educativa y sobre todo en la mente y en la actitud de los profesores. En alguna ocasión todo profesor o todo educador formula un apredicción, generalmente implícita u opinática.

La predicción implícita es la predicción en su forma más elemental, en su forma casi puramente germinal. Es la predicción que no se formula pero que se da en el caso corrientísimo de tantos profesores que tienen una idea más o menos vaga de lo que se puede esperar de cada alumno, sin que tal idea llegue a formularse explícitamente.

La predicción opinática es una predicción que se expresa, fundada en la opinión que un profesor, un tutor, un educador cualquiera, tiene sobre las posibilidades de un sujeto. Es ya una predicción explícita que se hace de una manera consciente por parte de quien la realiza; pero sin más fundamento que la opinión acerca de las posibilidades de un estudiante, formada en el trato continuado profesor-alumno. Tal opinión, muy valiosa en algunos sentidos, no se puede tomar como un conocimiento objetivo preciso. Es más bien un conocimiento general de las posibilidades y limitaciones de un muchacho.

Pero este tipo de predicciones no basta; es menester utilizar, acudir, a *la predicción técnica.* Toda predicción técnica se apoya, como es sabido, en el conocimiento previo de la correlación existente entre el factor que queremos usar como elemento predictor y aquel otro factor que queremos predecir. Sobre la base de esa correlación, en la cual va implícita la regresión de un factor a otro, se puede formular la predicción. La predicción simple, la que utiliza un solo predictor, se fundamenta —como es sabido— en una regresión simple. La utilización de varios predictores se fundamenta en una regresión múltiple.

Aun utilizando un buen predictor, la predicción simple tiene escaso margen de confianza. Por ejemplo, teniendo en cuenta las correlaciones existentes entre la inteligencia y el rendimiento, que suelen oscilar entre 0,60 y 0,70, apenas si podemos tener confianza en que la tercera parte de las predicciones respondan a la realidad. Lo cual quiere decir, lógicamente, que las dos terceras partes de los casos no responden a la predicción. Es menester acudir a la predicción múltiple.

Es razonable pensar que cuantos más predictores se utilicen se podrá hacer una predicción más precisa, con menor error. Pero se ha visto que la precisión va aumentando cada vez menos, de tal suerte que a partir del uso de cuatro o cinco predictores prácticamente el error no disminuye de manera apreciable.

La ciencia experimental avanza en la medida en que se van perfeccionando los instrumentos de observación y cálculo. La revolución electrónica, caracterizada principalmente por ser un ensanchamiento, ilimitado casi, de las posibilidades de observación y registro de datos y en la posibilidad, también casi infinita, de ordenación y cálculo, ha facilitado extraordinariamente la recogida y ordenación de datos.

En años pasados el problema técnico de la predicción era difícil por la complicación de los cálculos; con la utilización de los ordenadores, esta dificultad ha dejado de existir en cuanto se refiere al cálculo del valor predictivo de un factor sobre otro.

Desde que en 1961 Cooley y Lohnes publicaron una obra sobre análisis multivariante dirigida por primera vez a los investigadores en el campo social (Cooley y Lohnes, 1062), la utilización de estas técnicas abrió enormes posibilidades a la investigación pedagógica, tanto en el análisis externo, en el que las variables simples de una correlación son sustituidas por un conjunto de variables, cuanto en el análisis interno de un solo conjunto de variables (Maxwell, 1977).

Pero si bien se ha solucionado la dificultad de cálculo con muchas variables, quedan todavía dos cuestiones por resolver: la elección de buenos predictores, porque —según se dijo— no vale la pena utilizar muchos, y la facilidad de usar la predicción en la situación normal de una institución escolar en la que un profesor o tutor ha de atender a muchos alumnos.

La primera de las dos dificultades señaladas es la más difícil de resolver.

Supuesta la enorme complejidad de los factores que intervienen en una situación pedagógica, resulta utópico pretender expresarlos en una serie —aunque sea larga— de variables claramente especificadas y susceptibles de medida. Por otra parte, ya se ha dicho que la utilización de más de cuatro o cinco variables no tiene sentido porque las posteriores no añaden prácticamente nada a la precisión de la predicción. El problema es el de seleccionar un número reducido de predictores.

En la predicción de rendimientos escolares, que es tal vez la menos difícil de realizar, se ha llegado a la conclusión de que el mejor predictor es el conjunto de los aprendizajes realizados, que se pueden expresar mediante los resultados de una batería comprensiva de instrucción o, si razonablemente son de fiar, el resultado medio de los dos últimos cursos de estudio realizados por el sujeto.

Con todas las limitaciones que se hayan de tener en cuenta, se puede afirmar que hay coincidencia universal en la idea de que el resultado de una tarea es el mejor predictor para los resultados de esta misma tarea en el futuro. Concretamente, para predecir el rendimiento de un sujeto el mejor predictor es el rendimiento que obtuvo anteriormente, bien se trate de la instrucción en conjunto, bien se trate de una determinada materia de currículum.

Pero si la orientación no se ha de quedar simplemente en el campo académico, sino que ha de extrapolarse a la vida o, en otras palabras, al trabajo, nos encontramos con que no hay predictor adecuado porque en las instituciones escolares no se cuida la preparación para el trabajo. Incluso en las que se llaman de Formación Profesional, es dudoso que las llamadas "prácticas" sean en verdad una anticipación del trabajo en la situación real de la sociedad.

Si el escolar ha de ser orientado, ha de serlo, no simplemente en función de las futuras calificaciones que pueda esperar en sus estudios, sino en función de la tarea —trabajo— que cualquier hombre está llamado a realizar en su vida.

En cualquier época es difícil la adaptación al mundo del trabajo. El estudiante que sale de un Instituto o Colegio de Educación Secundaria o de una Universidad sin haber trabajado, necesita un período de adaptación tanto para la realización de tareas que hasta entonces no ha realizado cuanto para el establecimiento de relaciones diferentes a las que hasta entonces ha tenido. Esta adaptación se iría adquiriendo paulatinamente como un aspecto más del desarrollo de la personalidad del niño y del joven, si el mundo del trabajo se incorpora a la educación institucionalizada.

La vieja concepción helénica del trabajo como obra servil ha dejado paso al concepto actual de la actividad productiva como un medio de integración de la personalidad. La orientación de los escolares exige que el trabajo sea tenido en cuenta como un elemento en la formación de la personalidad.

Las razones que sustentan el valor formativo se pueden resumir en las siguientes:

a) Es fuente suscitadora de problemas.

b) Pone en acción las funciones mentales y psicomotrices.

c) Es contraste de la autenticidad del aprendizaje.

d) Estimula y da ocasión para la comunicación, colaboración y convivencia humanas.

e) Encierra valores éticos de formación personal y de servicio a los otros.

f) Es el fundamento y garantía de una preparación para la vida profesional (García Hoz, 1977, 46 y sigs.).

Sólo cuando el trabajo se haya institucionalizado dentro de los centros escolares se podrá plantear el problema de la orientación profesional en la escuela con suficiente garantía de acierto.

Aun en el supuesto de una selección de predictores suficientemente bien hecha, queda todavía el problema práctico apuntado en segundo lugar. A los profesores de una institución escolar corriente no se les puede exigir ni la preparación técnica, propia del orientador, ni el empleo de un tiempo prohibitivo para predecir los resultados de la educación, tanto en el campo de los conocimientos cuanto en el campo de las actividades prácticas. Es menester crear instrumentos adecuados que faciliten y hagan rápida la predicción en los ambientes escolares. A esta necesidad de utilidad y rapidez responden instrumentos como las "Tablas Bidimensionales de Predicción del Rendimiento" que se vienen utilizando eficazmente en la predicción de rendimientos académicos, pero habría que investigar la posibilidad de utilización para la predicción del rendimiento profesional (García Hoz, 1979).

6. FORMACION HUMANA: LA ENTREVISTA

La acción orientadora que se realiza en comunicación con el orientado, es decir, la acción tutorial, se materializa principalmente en la entrevista. Así como el diagnóstico y la predicción sintetizan los problemas técnicos

de la orientación, los problemas humanos se pueden considerar proyectados principalmente en la entrevista, llamada alguna vez "corazón de la orientación".

No es esta la ocasión de entrar en un examen detallado de lo que la entrevista lleva implícito. Simplemente intento, tras recoger una definición de la entrevista, la que me parece mejor entre las que he visto, llamar la atención sobre los aspectos personales que en ella están implicados.

Manuel Artigot, en su interesante obra sobre la tutoría, dice que "la entrevista entre un tutor y un alumno es una situación de diálogo constructivo en la que se establece una relación personal basada en la confianza y la amistad que proporciona una información mutua, gracias a la cual el tutor ofrece ayuda y estímulo —motivos de acción— al estudiante, quien en última instancia decide libremente y se responsabiliza con la decisión adoptada" (Artigot, 1973, 45).

El hecho de que en la entrevista se establezca una relación personal pone de relieve la diferencia que hay entre la relación orientadora y la relación didáctica, los dos tipos fundamentales de relación educativa. Mientras la relación didáctica es una relación mediata en la que entre el profesor y el alumno se sitúa la materia o contenido de la enseñanza, la relación orientadora implica una relación directa en la cual la persona del orientador se pone al servicio directo de la persona del estudiante; el contenido de la educación no es una materia o tema objetivo, sino la misma vida del estudiante, sus conocimientos, sus actitudes, sus aspiraciones, sus posibilidades, sus limitaciones...

Para que la entrevista resulte verdaderamente operativa, ha de establecerse una relación no de pura presencia entre tutor y tutelado, sino una relación en la cual, de alguna manera, la persona del orientador entre en la del tutelado y éste la reciba como un elemento positivo para su vivir. Recientemente se ha puesto de relieve el concepto de "empatía" como una condición necesaria para que en la relación orientadora se hagan realidad las posibilidades de comunicación humana (Repetto, 1976).

Debe quedar claro que en la entrevista no se trata de explorar las aptitudes de un sujeto, sino más bien de utilizar la información que el tutor posee —porque se la habrán suministrado los Servicios Técnicos de Orientación y Predicción— sobre aptitudes y rasgos de la personalidad del tutelado; pero estos datos objetivos han de ser utilizados en la entrevista con el fin de que tutor y tutelado lleguen a tener una imagen lo más fiel y completa posible de lo que *es* la persona del orientando. Tutor y tutelado no han de referirse sólo a hechos objetivos, sino también al mundo afectivo del escolar, sus opiniones, la imagen de sí mismo, sus aspiraciones...

Dado el carácter de estímulo que la entrevista orientadora debe tener, valdría la pena que el tutor tuviera en todo momento presente la ayuda al tutelado para que éste pueda descubrir y utilizar su "excelencia personal". Es esta una vieja idea que vale la pena revivir e introducirla en la acción orientadora.

La idea de la "excelencia personal" se apoya en la convicción de que "en algún aspecto" cualquier hombre es "eminente" respecto de los demás. No quiere esto decir que sea eminente en tal o cual ciencia o arte,

sino en cualquier manifestación de la vida, ya se trate de una manifestación reconocida universalmente, como la eminencia científica o artística, ya se trate de las cosas menudas de la existencia, como las pequeñas habilidades, los quehaceres de la casa o los entretenimientos.

La eminencia o excelencia personal tiene su fundamento en una especial actitud o un interés acusado que un sujeto puede poseer. Todos y cada uno de los hombres tenemos una particular habilidad nacida de una especial actitud o de un interés acusado por un determiando quehacer que nos atrae.

La más fina tarea de la orientación consiste precisamente en ayudar a descubrir esa peculiar y propia excelencia personal de aquel a quien se quiere orientar. Concretamente, en una institución escolar, el diagnóstico orientador, con el que se intenta no "clasificar", sino "valorar" al estudiante debe incluir el intento de descubrir la excelencia personal del estudiante. Ella constituirá la principal fuente de motivación para las actividades educativas y el punto o campo de desarrollo que ha de dar carácter propio a la persona del sujeto (Fomento, 1982, 22).

La realización y utilización de la entrevista no son tareas fáciles. No podemos olvidar, de una parte, la necesidad de ser lo más objetivos posible en la apreciación y expresión de lo que un sujeto es y, por otra parte, hemos de hacernos cargo de la imposibilidad de objetivar absolutamente la entrevista, toda vez que su valor radica justamente en la flexibilidad que ha de mantenerse para poder apreciar los matices pesonales que se escapan de la experimentación.

Tal vez estamos ante un problema que no tiene solución absolutamente perfecta porque en ella se trata de plasmar una imagen en la que entran datos objetivos e impresiones subjetivas, elementos materiales exteriores y ese fondo de originalidad interior que hay en cualquier persona humana. Sin exagerar, bien puede pensarse que en el alma del tutor ha de tener cabida la visión científica de lo objetivo, la apreciación de las manifiestaciones patentes del sujeto y también una singular perspicacia para penetrar en aquellas dimensiones personales que no tienen una manifestación externa clara, pero que constituyen el fondo y la riqueza íntima de una vida.

En los estudios sistemáticos sobre la orientación es frecuente, al hablar de la entrevista, mencionar explícitamente la entrevista inicial y la entrevista final, situando en medio de una y otra el proceso mismo de la orientación (García Hoz, 1981 b, 261).

La alusión especial a la entrevista inicial y a la entrevista final está justificada porque ellas constituyen el comienzo y el cierre, por así decirlo, del período de exploración. Pero se ha de tener presente que la entrevista es la concreción de un contacto personal que no se halla sólo en el inicio y el final del proceso orientador, sino que tiene su sentido y debe mantenerse a lo largo de toda la actividad tutorial.

7. SINTESIS

Lo que en este artículo se dice puede ser resumido en las ideas siguientes:

La orientación es una tarea teórica y práctica esencialmente pedagógica porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona con el fin de que llegue a ser capaz de tomar decisiones, dignas y eficaces, ante los problemas que la vida plantea. Es una faceta de la educación en tanto que perfeccionamiento de la persona humana.

En la orientación de un sujeto han de intervenir, además del especialista orientador, aquellas personas —profesores y compañeros principalmente— que por estar en contacto directo con el orientando, le pueden ayudar eficazmente en su proceso de perfeccionamiento personal. Por esta razón, el proceso orientador ha de ser guiado, no por una persona singular, sino por un "equipo orientador".

En la orientación convergen factores técnicos y factores humanos; unos y otros han de ser tenidos en cuenta en la concepción y realización de las tareas orientadoras.

Supuestas las distintas funciones de los integrantes del equipo orientador, la formación ha de ser diferente. El especialista orientador requiere una formación completa en el ámbito de la formación; esta formación ha de incluir factores técnicos —proyectados principalmente en el conocimiento científico de los problemas de diagnóstico y previsión— y factores humanos —proyectados principalmente en la entrevista orientadora—.

El profesor-tutor necesita una formación técnica de carácter práctico que le permita seleccionar y aplicar los instrumentos de exploración y predicción así como una formación personal humana que le permita interpretar con prudencia los datos objetivos en una situación concreta y establecer una relación cordial con los tutelados.

Cualquier profesor, aunque formalmente no sea tutor, influye —positiva o negativamente— en la orientación de sus alumnos. En la formación de todo profesor debe incluirse el conocimiento operativo de las vías por las que, desde la enseñanza particular de una materia, se llegue a la formación personal de los estudiantes.

Los compañeros y paraprofesionales, que pueden realizar una importante labor en la orientación, necesitan ser instruidos en la actividad concreta que deban realizar.

8. BIBLIOGRAFIA

ARTIGOT RAMOS, M. (1973): *La tutoría,* Madrid, Universidad Complutense.

BLACKBURN, K. (1978): *La función tutorial,* Ed. Narcea, Madrid.

BOY, A. B., y PINE, G. J. (1976): *El consejero escolar. Un nuevo concepto,* Ed. Narcea, Madrid.

COHEN, E.; KULIK, J., y KULIK, C. H. (1982): "Educational outcomes of tutoring", en *American Educational Research Journal,* Summer, vol. 19, n.º 2.

CHARLES, R. L.: "The teacher's role in the Guindance Program", en ZERAN F. R. (ed.) (1953): *The High School Teacher and his Job,* New York.

DELANEY, D. J., y EISENBERG, S. (1977): *The Counseling Process,* Ran McNally College Publishing Company, 2.ª ed., London.

DIAZ ALLUE, T. (1976): "La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad", en *Revista Española de Pedagogía,* n.º 134.

FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1982): "La excelencia personal", en *Boletín de Información y Orientación Pedagógica,* n.º 18.

FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1980): *Manual Técnico del Profesor,* Madrid.

FORD, J. D. (1979): "Research on training counselors and clinicians", en *Review of Educational Research, winter,* vol. 49, n.º 1.

GARCIA HOZ, V. (1979): "Tablas de predicción de rendimiento: Concepto, confección y uso", en *Revista Española de Pedagogía,* n.º 146.

GARCIA HOZ, V. (1981): *Principios de Pedagogía Sistemática,* 10ª ed., Rialp, Madrid.

GARCIA HOZ, V. (1981): *Educación personalizada, 5.ª* ed., Rialp, Madrid.

GARCIA HOZ, V. (1981b)): *Calidad de educación, trabajo y libertad,* Dossat, Madrid.

GONZALEZ SIMANCAS, J. L. (1974): *Un modelo de acción tutorial en la Universidad,* Eunsa, Pamplona.

GORDILLO ALVAREZ-VALDES, M. V. (1974): *La orientación en el proceso educativo,* Eunsa, Pamplona.

ITURBE, T., y DEL CARMEN, I. (1979): *El departamento de orientación en un centro escolar,* 3.ª ed., Ed. Narcea, Madrid.

KIFER, E. (1978): *The Impact of Success and Failure on the Learner,* University of Kentucky, USA.

KNAPP, R. H. (1965): *Orientación del escolar,* Morata, Madrid.

KULIK, J.; KULIK, C. H., y COHEN, P. (1979): "Research on audiotutorial instruction", en *Research in Higher Education,* 11.

LAZARO MARTINEZ, A. (1978): "El equipo orientador", en *Bordón,* t. XXX, n.º 222.

LAMB, J., y LAMP, W. (1978): *Parent Education and Elementary Counseling,* vol. V: New Vistas in Counseling Series, Human Sciences Press, London.

MEERBACH, J. C. (1978): *Career Resource Centres,* vol. VIII: New Vistas in Counseling Series. Human Sciences Press, London.

MELARAGNO, R. J. (1976): *Tutoring with students.* Englewood Cliffs. New Jersey.

MUÑOZ, B. (1979): *La singularidad: Dinamismo de creación personal,* Ed. Narcea. Madrid.

OSKAMP, S. (1977): *Attitudes and opinions,* Claremont College, England.

PIETROFESA, J. J.; LEONARD, G. E., y VAN HOOSE, W. H. (1978): *The authentic Counselor,* Rand McNIley College Publishing Company, 2.ª ed., London.

PIETROFESA, J. J.; HOFFMAN, A.; SPLETE, H., y PINTO, D. (1978): *Counseling. Theory, Practice and Research,* Rand McNally College Publishing Company, London.

POSTIC, M. (1981): *La relación educativa,* Ed. Narcea, Madrid.

REPETTO TALAVERA, E. (1976): "La empatía, factor decisivo en el proceso orientador", en *Bordón,* t. XXVIII, n.º 214.

ROBINSON, E. P. (1950): *Principles an procedures in student counseling,* New York, págs. 19-20.

The Year Book of Education (1950), The University of London and Columbia University, New York, London.

LA ORIENTACION DEL NIÑO Y DEL JOVEN: PROBLEMATICA Y RESPUESTAS

ZACARIAS RAMO TRAVER (*)
JUAN MARTIN GOMEZ (*)
MAXIMINO GARCIA RUBIO (*)

1. INTRODUCCION

En el argot educativo actual es frecuente oír el vocablo "orientación", y todos, profesionales o no, suelen tener una idea aproximada de lo que pudiera significar.

Pero la orientación está referida a alguien y va encaminada hacia algo. No es lo mismo orientar a un niño que a un adolescente, ni tampoco orientar para una profesión como para lograr un determinado ajuste personal.

Según la persona o el fin, la orientación se convierte en algo distinto y, muchas veces, hasta exclusivo.

Se orienta a la persona en base a unas diferencias individuales que hoy, más que nunca, se potencian extraordinariamente en su tratamiento, por efecto de la Psicología, la Sociología, las Ciencias de la Educación y, en definitiva, de todas las ciencias humanas.

Las diferencias humanas son conocidas por todos. Popularmente, suelen hacerse distinciones cualitativas tajantes entre los que "tienen" y los que "no tienen". Parece como si la especie humana pudiera escindirse en dos categorías irreconciliables. Así se dice, por ejemplo, que "Luis tiene personalidad" y que "Juan carece de ésta", lo que encierra un mensaje que todos, o casi todos, comprendemos.

Una observación más detenida del hecho posibilita la comprobación de que, en realidad, todos disponemos de las mismas características, pero no en igual grado de posesión. Podemos afirmar que "las diferencias entre las personas son un asunto de grado" (1).

(*) Inspector de Educación Básica del Estado.
(1) ANNE ANASTASI: *Psicología Diferencial,* Ed. Aguilar. Madrid, 1966. Pág. 22.

Análisis estadísticos en el campo de las diferencias humanas, revelan que las personas se distribuyen según una escala continua respecto de cada característica. Como el hombre es el resultado de la combinación de muchas de esas características, nunca podremos encontrar dos personas que correspondan al mismo tipo humano, pudiéndose afirmar la ya reiterada diferencia interindividual.

Pero los hombres entre sí no son tan absolutamente distintos como para no poder establecer entre ellos un buen cúmulo de semejanzas.

Hoy se sabe que el hombre, para llegar a su madurez, atraviesa un determinado número de fases o etapas. De cómo viva cada una de ellas depende su situación de futuro. No todas las etapas se vivencian en un mismo momento cronológico para todos los individuos ni, por supuesto, de la misma forma, pero todos pasan por ellas a lo largo de su existencia.

Esta consideración hace posible establecer "momentos" clave para la orientación en base a la aparición de niveles madurativos específicos que, si no coincidentes en todos los sujetos, sí al menos próximos, salvo casos patológicos, cronológicamente.

La orientación ha de procurar ayudar a los sujetos a lo largo de toda la vida, pero con especial énfasis en los "momentos" clave de la existencia y siempre buscando el nivel madurativo de cada persona sirviéndose de éste para una tarea individual e individualizadora.

II. PLANTEAMIENTOS PSICOLOGICOS DEL NIÑO Y DEL JOVEN EN LA ORIENTACION

Al enfocar el campo de la orientación, se piensa que ésta ha de ser una tarea de equipo en la que cada uno de sus componentes aporta los datos de su campo específico a un orientador que los sintetiza para elaborar el Consejo de Orientación.

El orientador, en todo caso, ha de tener presentes las características psicológicas del orientado, sea éste un niño, un púber, un adolescente o un joven.

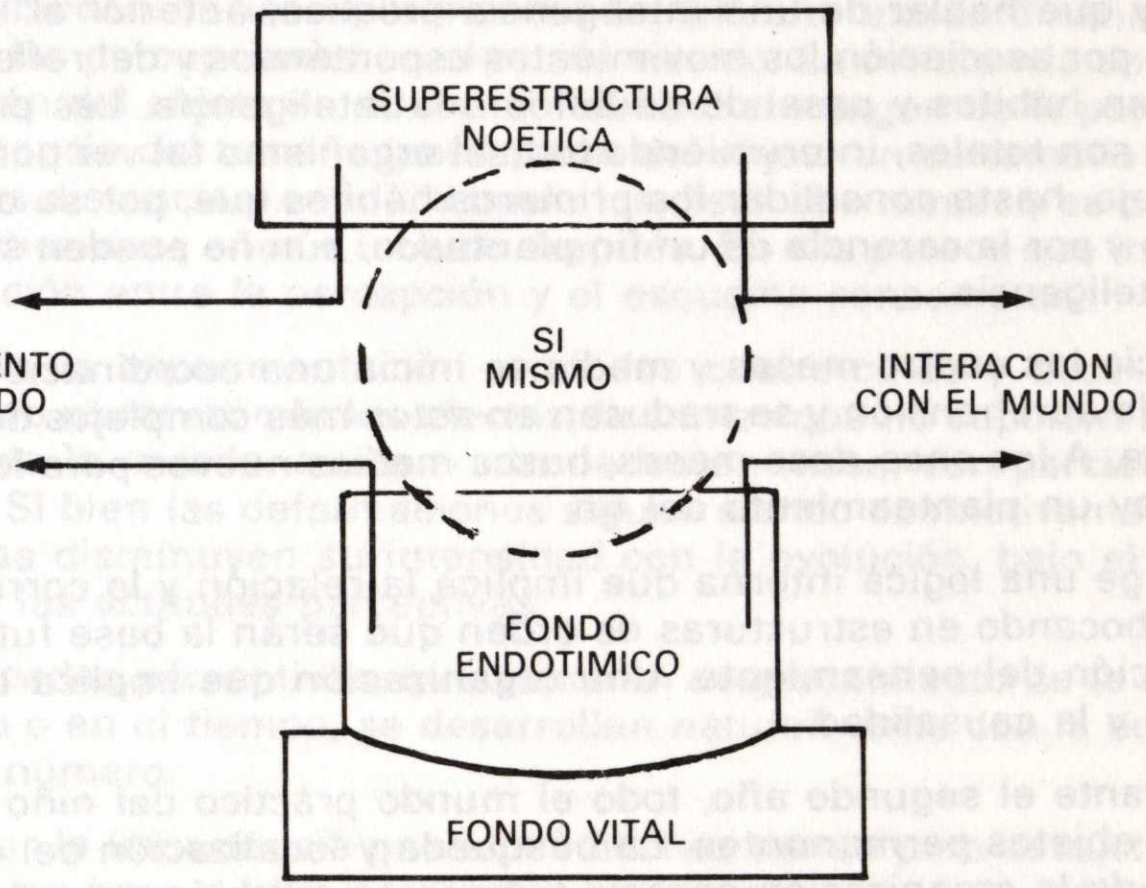
Pero hacer un estudio psicológico no es tarea fácil habida cuenta de la multiplicidad de enfoques que los autores de vanguardia ofrecen, lo que sin duda puede inducir a confusión.

La psicología genética, la personalista, la evolutiva, la biologista, etc., con autores como Piaget, Inhelder, Ajuriaguerra, A. Freud, Wallon, Osterrieth, Spitz, Gesell..., dan una idea de la complejidad de la tarea.

En todo caso, se trata de estudiar la formación de una personalidad que se gesta con el tiempo y el entorno: "la formación de la personalidad como proceso". El isomorfismo materia-mente de la teoría de la Gestalt (Wertheimer) sirvió de base para enunciar el principio del determinismo psíquico del psicoanálisis, según el cual, en la mente como en el mundo físico, nada ocurre por casualidad. Cada fenómeno psíquico está determinado por los que le precedieron.

Un estudio psicológico es, en definitiva, un estudio de la personalidad, en el que han de estar presentes todos y cada uno de los aspectos en base a los cuales se perfila, y como la formación de la personalidad es un proceso abierto durante toda la vida, toda división en etapas ha de resultar arbitraria. No obstante, en el transcurrir de nuestra existencia observamos niveles madurativos que son significativamente distintos entre sí, por lo que podremos estudiar por separado cada uno de ellos al margen de sus recíprocas coimplicaciones. Podremos matizar una personalidad infantil, adolescente, juvenil, etc., e incluso dentro de cada una de ellas distintas fases en las que se van consolidando niveles madurativos concretos.

Un enfoque genético de la personalidad es el que propugna Philipp Lers, para el cual, según el esquema adjunto, la personalidad sería el resultado de la combinación de aspectos físicos, emotivos, sociales, morales e intelectivos, en base a los cuales se forma el sí mismo y produce la interacción con el mundo.



Esta interacción con el mundo se encuentra condicionada por el crecimiento mental que, como órgano rector de la propia personalidad, con frecuencia ha sido el objeto único de estudio en muchos tratados de psicología. Hoy se sabe que el crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico y que el ambiente, por otra parte, está ejerciendo una influencia cada vez mayor a partir del nacimiento.

La psicología genética intenta la explicación de los problemas que se suscitan en el campo de la psicología general y se convierte por ello en valioso instrumento para comprender la propia génesis de la personalidad. Estudia las funciones mentales por su modo de formación y su conocimiento es imprescindible al orientador.

La inserción social del orientado y su dimensión individual en un deseo de búsqueda de la propia felicidad personal, difícilmente puede lograrse sin un conocimiento del mismo. La orientación ha de tener como base el conocimiento de las características psíquicas del orientado.

2.1. Características psicogenéticas del niño

Para la redacción de este apartado se han consultado diversos autores y de todos ellos se han extraído conclusiones. Hay que manifestar, no obstante, que son los trabajos efectuados en el campo de la psicología genética los que han servido de base. Podremos así hablar de los siguientes aspectos significativos:

a) *El nivel senso-motor*

Así se denomina al nivel del desarrollo en el que, por carecer del simbolismo suficiente para representar las ideas, el niño se ve necesitado de elaborar subestructuras que serán el punto de partida de construcciones perceptivas e intelectivas posteriores.

Hay que hablar de una inteligencia práctica, anterior al lenguaje, que enlaza por asociación los movimientos espontáneos y del reflejo traduciéndolos en hábitos y pasando de éstos a la inteligencia. Las primeras reacciones son totales, interviniendo todo el organismo tal vez por simple efecto reflejo, hasta consolidar los primeros hábitos que, por su carácter automático y por la carencia de un fin planteado, aún no pueden ser considerados inteligencia.

Hacia los cuatro meses y medio se inicia una coordinación entre la visión y la aprehensión y se traducen en actos más complejos de inteligencia práctica. A los once-doce meses, busca medios nuevos para lograr resultados: hay un planteamiento del fin.

Surge una lógica interna que implica la relación y la correspondencia, desembocando en estructuras de orden que serán la base futura en la organización del pensamiento. Una organización que implica el espacio, el tiempo y la causalidad.

Durante el segundo año, todo el mundo práctico del niño se forma en base a objetos permanentes. La búsqueda y localización del objeto son el núcleo de la organización espacio temporal y también casual. En principio no existe ni espacio único ni orden temporal. Las experiencias satisfactorias de búsqueda y localización de objetos van organizando estructuras que servirán después de base a las operaciones. La causalidad, en íntima conexión con el desarrollo espacio-temporal, sólo se logra al final de una larga evolución. Inicialmente, se ignoran las relaciones (cualquier cosa puede producir cualquier otra), cuando la inteligencia sensomotora se organiza, la causalidad se objetiva y espacializa.

El esquematismo sensomotor parece evolucionar hacia la cognición de las reacciones sensomotoras a través de las estructuras de ritmos iniciales, pasando por regulaciones diversas que transforman estos primeros ritmos en múltiples esquemas para aparecer a continuación la reversibilidad que será fuente de operaciones posteriores del pensamiento (la ley de conservación y la de invariantes de grupos son el producto más inmediato).

Pero si la cognición supone la estructuración, a la afectividad le corresponde el inicio de la comunicabilidad.

La afectividad del lactante es siempre de difícil exploración. Inicialmente, no existe conciencia del yo, ninguna frontera entre el mundo interior y el exterior. La sonrisa se convierte en instrumento de contagio o intercambio que sirve para diferenciar a las personas de las cosas y la necesidad de contacto con las personas se va haciendo cada vez más ostensible, atisbando un inicio de la comunicación que se polariza hacia la elección del objeto afectivo y que va, poco a poco, descargando la afectividad en la persona del otro.

b) *El desarrollo de las percepciones*

De lo anteriormente descrito, puede desprenderse que la inteligencia procede de la acción. Las percepciones serán así una consecuencia de las actividades sensomotoras.

La imposibilidad de la experimentación dificulta extraordinariamente poder captar las percepciones en el recién nacido. La constancia de la forma (percepción del objeto en su forma habitual al margen de la perspectiva) y la constancia del tamaño (percepción del objeto en su tamaño real al margen de las distancias) se inicia hacia los dieciocho meses y se consolida hacia los diez-doce años e incluso después. En ello parece que interviene la interacción entre la percepción y el esquema sensomotor.

Introducida la experimentación entre los cuatro-cinco y doce-quince años, se puede observar que los efectos de campo que no suponen ningún movimiento de la mirada, aunque adecuados en masa, son parcialmente deformados. Si bien las deformaciones siguen siendo cualitativamente las mismas, éstas disminuyen su intensidad con la evolución, bajo el efecto correctivo de las actitudes perceptivas.

Las actividades perceptivas, que suponen desplazamiento de la mirada en el espacio o en el tiempo, se desarrollan naturalmente con la edad, en calidad y en número.

Es de notar la importancia que estos hechos tienen para estructurar lo real, ya que, en base a ello, se pueden programar tomas de información perceptiva.

No puede inferirse, no obstante, una relación elevada entre inteligencia y percepción. Las nociones de la inteligencia no pueden ser concebidas como abstraídas, sin más, de las percepciones a través de la abstracción y de la generalización, ya que, aparte de éstas, han de efectuarse construcciones específicas de naturaleza más o menos compleja. Las estructuras perceptivas son esencialmente irreversibles; las operaciones, en cambio, son reversibles, por lo que la inteligencia no puede ser obtenida de simples sistemas perceptivos.

c) *La función semiótica o simbólica*

Hacia los dieciocho-veinticuatro meses aparece una función fundamental: la que conexiona significado-significante o función simbólica.

Antes del segundo año no se observa ninguna conducta que suponga el recuerdo de un objeto ausente. Después, de forma casi simultánea, se suceden conductas que van aumentando su complejidad.

Surge inicialmente una imitación diferida. Aparecen dos tipos de recursos: de una parte, los símbolos, que son motivados, de creación personal y que mantienen alguna semejanza con el significado, y de otra, el signo, que es convencional y colectivo, siendo percibido por imitación.

El juego simbólico, culminación del juego infantil y que supone la asimilación de la realidad al yo sin que implique adaptación a la realidad (la inteligencia hace de intermediario entre asimilación y acomodación) ha dado origen a numerosas teorías sobre el juego (Stanley Hall, Gross, etc.) que hoy han sido abandonadas.

El dibujo es el intermediario entre el juego simbólico y la imagen mental. Luquet ha enunciado las siguientes fases en la evolución del dibujo infantil: 1) realismo fortuito o garabato; 2) realismo frustrado en el que los elementos aparecen yuxtapuestos y no coordinados (monigotes); 3) realismo intelectual, sin perspectivas ni ceñimiento a una realidad; proporciona imágenes conceptuales, y 4) realismo visual (ocho-nueve años), coordina la perspectiva, las proporciones y la disposición de los objetos en el conjunto.

Las imágenes mentales son de aparición tardía y resultado de la imitación interiorizada. Constituyen un sistema de símbolos que expresa el nivel de comprensión preoperatoria y operatoria del sujeto. La imagen es estática y discontinua en sí misma, y sólo a través de un juego de transformaciones reversibles puede inducir la operación.

El lenguaje aparece aproximadamente al mismo tiempo que las otras formas de pensamiento semiótico. Aparece con el balbuceo (diez-once meses) y con las denominadas "palabras-frases" (Stern). A los dos años, surgen frases de dos palabras y luego frases completas, sin conjugaciones, preposiciones, etc. La sintaxis en los niños de dos-cuatro años ha dado origen a numerosas investigaciones de extraordinario interés (Comsky y su *Gramática generativa),* observando cómo el niño adquiere las reglas sintácticas sin que suponga una imitación pasiva.

Hay que considerar que el lenguaje, fundamental al pensamiento, no constituye la fuente de la lógica, sino que muy al contrario, está estructurado por ella. En todo caso, la imitación, el juego, el dibujo y el lenguaje se desarrollan y organizan con ayuda constante de la estructuración propia de la inteligencia.

d) *Las operaciones concretas y las relaciones interindividuales*

Las operaciones implican una posibilidad de intercambio a la vez que de coordinación individual e interindividual. Se pasa de un universo físico a uno social.

Las operaciones consisten en transformaciones reversibles (inversión o reciprocidad). A las operaciones se llega mediante la aparición de un buen

cúmulo de funciones. Le es necesaria a aquélla la noción de conservación, que aparece a los siete-ocho años; la seriación, que posibilita la ordenación de los elementos en dimensiones, crecientes o decrecientes; la clasificación, que supone un agrupamiento en base a alguna característica fundamental y que va desde las "colecciones de figura", pasando por las no figurativas, hasta la operativa; el número, logrado en estrecha ligazón con la seriación y la inclusión de clases que implica la conservación; el espacio, que se funda en las aproximaciones y las seriaciones y que se construye paralelamente con las lógico-matemáticas; la velocidad, lograda primero en su forma ordinal (un móvil es más rápido que otro) y posteriormente en su expresión numérica (11-12 años) y el tiempo, basado en la seriación de acontecimientos, en un ajuste entre los intervalos y en una métrica temporal.

El pensamiento posibilita que un buen número de actividades se encaminen a la asimilación de lo real. Diferenciar la causalidad del azar lleva a los incesantes "porqués") de los tres años. Se va afianzando la noción de probabilidad (consolidada entre los once-doce años) que relaciona lo favorable con lo posible.

Respecto de la afectividad y socialización, ambos aspectos van unidos a los cognoscitivos. Los tres años, con su crisis de oposición que denuncia una necesidad de afirmación e independencia, lleva al niño a la oposición al prójimo a la vez que a ganar su afecto. Se constituyen después nuevas relaciones interindividuales, cooperatias, propias del nivel operatorio. Hay que destacar las charlas egocéntricas que el niño mantiene con independencia casi absoluta del medio ambiente. Existe una gran dificultad para situarse en el punto de vista de su interlocutor para hacerle captar la información deseada, lo que se logra con el ejercicio.

Un resultado esencial de las relaciones padres-hijos es engendrar sentimientos morales específicos de obligación de conciencia, a los que Freud denominó "interiorización de la imagen afectiva del padre".

La formación del sentimiento de obligación requiere la intervención de consignas desde el exterior, así como la captación de las mismas. Estas consignas (antes de siete-ocho años), están ligadas a la presencia material del que las da. Posteriormente, las obligaciones y valores están determinados por ley (realismo moral), tendiendo a una responsabilidad objetiva, pasando posteriormente (siete-ocho años) a relaciones morales de cooperación y de respeto mutuos conducentes a la autonomía.

El sentimiento de justicia, adquirido a expensas de los padres, se va a imponer sobre la misma obediencia.

2.2. **La vida psíquica del joven**

No existe una cronología concreta para enmarcar a la juventud. Suele ésta extenderse desde que finaliza la pubertad hasta que se alcanza la madurez y se produce un entroncamiento socio-profesional y afectivo.

Dado que ésto es el resultado de un proceso, podemos diferenciar las siguientes características:

a) *La preadolescencia*

Se extiende entre los once-doce años y los catorce-quince, y supone la preparación para la adolescencia, cuyo principal matiz lo constituye sin duda el desprendimiento de lo concreto. Los intereses se orientan hacia lo inactual y el porvenir y se perfila el mundo de los grandes ideales y el comienzo de las teorías.

Pero todo ello, a veces no suficientemente tratado, implica una maduración previa que opera una transformación del pensamiento. La nueva estructura que se origina es obra de la preadolescencia. Se buscan más los aspectos lógicos que los puramente estadísticos.

El pensamiento formal es la gran novedad de la preadolescencia. La forma lógica en los juicios implica la ligazón de los contenidos, lo que posibilita el razonamiento correcto sobre proposiciones en las que no se cree y que son, inicialmente, puras hipótesis. Es capaz de extraer consecuencias de verdades tan sólo posibles, situándolo en los albores del pensamiento hipotético-deductivo o formal.

La generalización de las operaciones de clasificación o de relaciones de orden (combinaciones, permutaciones, etc.) tiene una decisiva importancia para el pensamiento, pues a su través se pueden combinar objetos, factores o ideas o, lo que es lo mismo, se posibilita el razonamiento sobre una realidad. A los doce-quince años, el niño es capaz de operaciones mentales como la implicación, la disyunción, la exclusión, la incompatibilidad, etc.).

Apoyándose en las estructuras mentales anteriores, aparece una nueva que será fundamental, basada en el grupo de las dos reversibilidades. La primera es la negación o la inversión cuya característica es la operación inversa que, en conjunto, lleva a la anulación ($+C - C = O$). La segunda forma es la reciprocidad o simetría, en la que la operación de partida, compuesta por su recíproca, lleva a la equivalencia. Así, cada operación será en adelante, a la vez, la inversa de otra y recíproca de una tercera, dando un grupo de cuatro transformaciones o de cuaternalidad.

Apoyándose en la combinatoria y estructuras proposicionales, aparece de forma espontánea un espíritu experimental, deductivo, imposible en épocas anteriores.

En el plano afectivo, se consideró que aparecían nuevas formas sociales por circunstancias innatas o instintivas. Hoy se sabe que las transformaciones intelectivas que se han estudiado anteriormente están condicionando la estancia en el mundo y por ende, las relaciones sociales.

El crecimiento somático y la apertura al mundo de los valores son el resultado de los nuevos instrumentos deductivos, el resultado en suma del ente psicosomático, indisociable y constitutivo de una única personalidad.

b) *El mundo del joven*

No es fácil describir el mundo del joven, se carece de estudios tan minuciosos en su desarrollo como los correspondientes al universo infantil. No obstante, sí existen tratados que denuncian la existencia de un cambio

profundo que afecta a toda la personalidad, como resultado de la consolidación de las funciones mentales descritas anteriormente y que hacen que el joven tenga ante sus ojos algo distinto de lo que sus operaciones concretas le ofrecían.

Stanley Hall definió a la adolescencia como un período de "borrascas y tensiones". Es la edad del cambio por excelencia, del rechazo a la tradición y a las enseñanzas de los padres, del agudo sentido crítico... Una edad difícil que precisa de un gran tacto y comprensión para padres, educadores y orientadores.

Se puede decir que la juventud, en la formación de la personalidad, lucha contra fuerzas contradictorias. Ciertos elementos tienden a provocar la inestabilidad del sujeto. Se pasa de la alegría al llanto, del optimismo a la depresión, del altruismo al egoísmo, con gran rapidez. No obstante, a medida que el joven va adquiriendo la experiencia social indispensable, se van estabilizando las características de su personalidad. En realidad, aún no ha estabilizado sus hábitos, su actividad escolar no se ha asentado y aparecen los nuevos intereses y perspectivas de los jóvenes al ponerse en contacto con la realidad social.

El idealismo es una de las más preclaras características de los adolescentes. Parece como si rechazara la idea de que las cosas no puedan hacerse mejor de lo que se hacen. Más tarde, al entrar en contacto con la realidad, va mitigando su idealismo para amoldarse a una situación de vida real.

El joven necesita la satisfacción de unas exigencias. Maslow, con base experimental y clínica, elaboró una pirámide de necesidades comunes a todos los hombres y que ha servido de base en posteriores estudios. Satisfecha una de las que se encuentran en el nivel inferior, adquiere plena vigencia la que sitúa inmediatamente encima. Son éstas: 1) exigencias fisiológicas; 2) seguridad personal; 3) afectividad interpersonal; 4) estimación social, y 5) autorrealización. Respecto del adolescente, Lucas y Horrocks, tras meticuloso examen, elaboraron una tabla de necesidades que clasificaron en cinco grupos: 1) reconocimiento-aceptación; 2) afecto y atenciones heterosexuales; 3) independencia de los adultos; 4) conformismo ante la voluntad de los adultos, y 5) aprovechamiento académico.

En realidad, las necesidades del joven se enmarcan en un amplio abanico de intereses que, por lo descrito, pueden experimentar cambios radicales en poco tiempo y que, en muchas ocasiones, son la traducción de ensueños, ideales y anhelos.

En conjunto, podemos decir que es el momento de los intereses abstractos. En una escala de valores, corresponderían a los espirituales y religiosos. Son éstos: sexuales, sentimentales, éticos, sociales, estéticos, políticos, vocacionales, religiosos, etc.

Los intereses sexuales son la consecuencia del desarrollo fisiológico de la época anterior que se traduce en un fuerte impulso y curiosidad hacia todo lo erótico-sexual.

Los intereses vocacionales, aunque se ignora el momento exacto de su aparición, se ponen muchas veces de manifiesto a través de *hobbyes* personales (música, pintura, coleccionismo, deportes, etc.) matizados según la procedencia urbana o rural del joven.

Respecto de los factores que configuran la inteligencia, analizando las cinco facultades que Guilford indica como fundamentales: la cognición, la memoria, el pensamiento convergente, el pensamiento divergente y la evaluación, tras constatación experimental, puede afirmarse que es la adolescencia el momento de una afirmación profunda a la vez que de una amplia diversificación de las facultades primarias.

La memoria va desarrollándose con la edad y la experiencia, existiendo una estrecha relación entre el Cociente Intelectual y la capacidad de memorización. Terman, Thorndike y otros autores han puesto de manifiesto el incesante desarrollo del vocabulario durante la adolescencia, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Va incrementándose igualmente con el desarrollo de las operaciones formales, la capacidad de captación de las relaciones de causa y aparece la creatividad como fórmula necesaria de plasmación de la personalidad.

Lo hasta aquí expuesto obedece a lo que podríamos llamar características generales tanto de la infancia como de la juventud, pero hay que indicar que cada persona constituye un mundo distinto y el orientador no puede olvidarse de ello. Juega éste un decisivo papel en el mundo adolescente cuando la vida en plenitud requiere elecciones acertadas. La función del orientador no es la de decidir, sino la de prestarles la colaboración necesaria para que puedan resolver sus problemas.

Ayudar, estimular, fomentar valores, colaborar con los profesores y tender al equilibrio personal y vocacional son algunas de las fundamentales misiones del orientador, que difícilmente podrá ejercer si olvida lo más importante: el conocimiento de la psicología del niño y del joven.

III. LA ORIENTACION DEL NIÑO Y EL JOVEN COMO PROCESO

3.1. Momentos claves en la orientación del niño y el joven

Por lo dicho hasta ahora, fácilmente puede deducirse que la orientación descansa sobre dos grandes pilares o soportes que la convierten en una actividad pragmática, incisiva sobre esa realidad que es la persona concreta, con sus motivaciones y caracteres, en contacto con el mundo circundante.

El primero de los fundamentos del proceso orientador implica el conocimiento psicológico de los rasgos diferenciales que delimitan a la persona en cada momento. El segundo, se fundamenta en el conocimiento de la realidad externa al sujeto, la realidad escolar y profesional a través de la cual se verificará el destino elegido.

Las definiciones más clásicas del concepto de orientación insisten en que se trata de un proceso que se inicia con el conocimiento del individuo (2). A esa captación de la persona contribuye la psicología de los gradientes o psicología descriptiva de las características de los sujetos en momentos determinados (3).

Pero se cometería un error si consideramos tangencialmente que la orientación sólo puede darse en unos momentos clave, cumbres de la maduración de la persona o tiempos resultantes de la ordenación del sistema educativo en vigor.

La orientación no es de un momento concreto, sino de muchos momentos, encadenados los unos a los otros como secuencias ininterrumpidas de una misma actividad. Todo proceso de orientación comprende no sólo un número múltiple e indeterminado de momentos, además estos momentos son sucesivos —no independientes— y enlazados por solución de continuidad —no aislados— de manera que cada momento crítico o situación clave se fundamenta y sustenta en las aportaciones y soluciones momentáneas del proceso precedente.

No es suficiente, por tanto, elegir unos instantes o estadios determinados de la psicología de los gradientes para aplicar técnicas depuradas de la actividad orientadora, es necesario, además, perseguir las características diferenciales del sujeto a través de su propia historia, detectando las variaciones y persistencia de los rasgos, contrastando continuamente resultados.

Mariano Yela en sus conclusiones al I Seminario Iberoamericano sobre Orientación Escolar y Profesional, celebrado en Madrid en 1967, ya indicaba que la orientación "es un proceso continuo de estudio del sujeto en el que se integran, limitándose y aclarándose mutuamente, técnicas, situaciones y especialistas diversos."

Aceptada esta intemporalidad del proceso orientador, tenemos que adjetivar éste con la indicación de que no se trata de un proceso altruista. Por el contrario, tanto el sujeto orientado como la sociedad tratan de obtener por medio de ello algún beneficio. Como se indicó en la XXXI Conferencia Internacional de Trabajo (1948), donde se definió este proceso como "la asistencia prestada a los adolescentes cuando procedan a elegir una profesión que convenga a las capacidades e inclinaciones del interesado, así como a las necesidades de la economía en cuanto a la mano de obra, en condiciones que favorezcan el desarrollo de la personalidad y permitan al individuo obtener de su trabajo las mayores satisfacciones posibles, asegurando al mismo tiempo la máxima utilidad de los recursos de producción."

La orientación tiene un marcado cariz pragmático: la aceptación por parte del sujeto de sus posibilidades y limitaciones con el objeto de una más perfecta y completa integracón en la sociedad. Y el mismo Yela reconoce al final de sus conclusiones este matiz intencional del proceso cuan-

---

(2) Véase, como ejemplo, la definición dada por VICTOR GARCIA HOZ: "proceso de ayuda a un individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad"; en la Revista "Bordon", octubre de 1960.

(3) JUAN GARCIA YAGUE: "La orientación de los escolares en momentos críticos") en *Revista Española de Pedagogía,* n.º 93.

do termina por definirlo: "La orientación es, en resumen, un proceso continuo de preparación de la persona para su incorporación y permanencia en el mundo del trabajo, con las mayores posibilidades de eficacia productiva, desarrollo personal e integración social" (4).

La misma realidad de la difusión de los beneficios que supone la ayuda de la orientación a todos los escolares, y no sólo a una selección, impone limitaciones, cristalizando la actividad sobre unos momentos determinados que se consideran clave en la evolución de la psique infantil. Igualmente, la evaluación del rendimiento escolar, la ordenación del sistema educativo, el ritmo discontinuo del desarrollo evolutivo de la psique, los cambios lentos habidos en los procesos madurativos, los gradientes y la predicción demandan una capitulación de la actividad orientadora en momentos determinados.

La psicología del proceso madurativo y evolutivo del ser humano nos proporciona las fases o períodos en que es necesaria una atención selectiva. Por otro lado, las exigencias de evaluación a lo largo de períodos definidos del ordenamiento del curriculum suponen delimitaciones temporales a la actividad orientadora que tendremos que considerar.

Afortunadamente cada vez más los gradientes evolutivos de la psique humana y los ciclos de la escolaridad se aproximan hacia concepciones paralelas, de aquí que, en nuestra exposición, hayamos reducido a un único sistema los momentos descritos en los estadios evolutivos y los establecidos en la ordenación de nuestros sistema educativo. Además, está comprobado que el éxito personal y profesional de un sujeto está cimentado en los éxitos escolares e, incluso, está sustentado por la gratificación profesional de los conceptos y estructuras aprendidos en la escuela. En orientación, como dice Martínez Muñiz: "es preciso considerar la escolarización del niño no como algo anecdótico sino como una experiencia prolongada con un significado profundo y singular que abarca un período decisivo de la evolución del hombre" (5).

Aunque el nivel de Preescolar carezca de esa entidad propia que tienen los otros que le siguen, ya que se concibe como una situación de transito hacia la escolaridad básica, no podemos olvidar que el niño de 4/5 años posee un lenguaje interiorizado (conceptos), que ha superado lo que psicólogos como Remplein conocen por "primera edad de la obstinación", a partir de la cual el niño desarrolla su conciencia del yo y puede dirigir a voluntad su actividad y conducta, aunque, eso sí, poseido por una mentalidad mágica de la que tratará de liberarse mediante la expresión y el juego.

Los últimos estudios sobre este nivel han evidenciado reiteradamente que el "fracaso escolar" pudo tener su gestación en Preescolar, por ser precisamente en este ciclo cuando el niño adquiere el dominio de aspectos esenciales para la lectura, escritura y cálculo, como son: esquema corporal, lateralización, dominio de los conceptos básicos delante/detrás, arriba/abajo, antes/después... estructuras operatorias de pensamiento, etc...

---

(4) MARIANO YELA: *Op. cit.,* Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, Madrid, 1968, pág. 623.

(5) BAUDILIO MARTINEZ MUNIZ: *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo;* Narcea Ediciones, Madrid, 1980, pág. 19.

Precisamente por su sentido preparatorio de la actividad sistemática e intelectual, la orientación del niño preescolar debe basarse en diagnósticos acerca de la madurez alcanzada en los dominios citados, requisito imprescindible para una correcta orientación de la actividad del párvulo hacia la iniciación y adquisición de las técnicas instrumentales de estudio y trabajo.

La convergencia de los rasgos diferenciales de la psique infantil y las finalidades propias del sistema educativo en cada nivel constituyen los puntos de mira de la orientación del niño para el técnico en la misma. A este respecto, las características que matizan el nivel de la Educación General Básica pueden concretarse en:

a) El niño, superada la crisis de cambio de configuración en torno a los 5/6 años, entra en un estadio de salud y desarrollo somático estable y equilibrado.

b) El proceso evolutivo del niño pasa por un amplio período en que su vitalidad y resistencia a la fatiga son consistentes, lo que le capacita para hacer frente a trabajos largos y molestos.

c) El incremento de la actividad intelectual conlleva un debilitamiento de los lazos afectivos que limitaban su visión egocéntrica del mundo. A partir de los seis años el niño ve aumentar su capacidad para colaborar con el grupo y para aceptar modelos disciplinarios y de emulación.

d) La actitud positiva y de apertura hacia el mundo adulto, con una aceptación ciega inicialmente y crítica más tarde, es el portón abierto de par en par por donde irán penetrando los sistemas axiológicos y los modelos de comportamiento aceptados por la sociedad.

Paralelamente a estas características psicológicas de la tercera infancia se encuentra el nivel de la educación básica, cuyo contenido podemos concretarlo en torno a estos cuatro puntos:

a) Se pretende que el niño llegue a dominar un saber de base técnico-simbólico: lectura, escritura, cálculo, esquemas y estructuras científicas...

b) Ayudar a los escolares en su integración familiar y social a través del conocimiento y utilización de los sistemas sociales. Se trata de una actividad participativa mediante la comunicación, juego y formas de trabajo presentes en la realidad social que los escolares van a vivir.

c) Proporcionar al escolar la información y claves de interpretación de los fenómenos de conducta a fin de que comprendan y acepten los fenómenos de su propia evolución en contraste con los continuos cambios ambientales.

d) Crear y mantener sistemas de promoción cultural y social.

Constituye un momento clave de especial relevancia en la orientación el inicio de la escolarización, donde se hace evidente la necesidad de contar con una evaluación inicial de cada alumno.

Algunos autores, García Yagüe entre ellos, concretan los objetivos de la orientación del niño al comienzo o ingreso en la escuela en:

1. Detección temporal de los sujetos que puedan fracasar en la escuela: deficientes, subnormales... a fin de poder instrumentar una educación lo más adecuada posible a sus características.
2. Orientación de los ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como su grado de madurez para hacer frente a las tareas escolares.
3. Orientación de las familias y del centro para que las dificultades de los escolares reciban un tratamiento adecuado desde ambos sectores de la sociedad.

El paso del Ciclo Inicial al Ciclo Medio, como todos los pasos de un curso o nivel a otro, provoca una inadaptación momentánea que, en el caso de no ser superada por los escolares en los primeros meses de permanencia en el nuevo ciclo, exige un estudio en profundidad y una contrastación de los resultados derivados del diagnóstico inicial.

Es a lo largo del Ciclo Medio cuando el niño perfecciona su dominio de los instrumentos del saber y la cultura: escritura, lectura, cálculo, estructuras conceptuales... por lo que estas técnicas de trabajo intelectual se constituyen en el foco de atención de la actividad orientadora en este ciclo, de manera que el escolar acceda al Ciclo Superior en las siguientes condiciones:

a) Capacidad para manejar las bases instrumentales (lectura, escritura, cálculo y técnicas de trabajo), adquiridas y perfeccionadas durante los ciclos anteriores.
b) Madurez para captar la estructuración científica de los saberes.
c) Aceptación y comprensión de los conflictos de la propia evolución psíquica y de los contrastes con el cambiante mundo del adulto.

Triple misión debe cubrir la actividad orientadora en el Ciclo Superior:

1. Una orientación de la vida escolar: refuerzo de las bases instrumentales con una integración en la persona de lo cultural y lo científico, del libro y la vida.
2. Orientación de las familias: información sobre los supuestos escolares del ciclo y sobre la estabilidad o variación de los rasgos evolutivos del escolar de este período.
3. Orientación de los escolares: para que interpreten y superen las tensiones de su propio psiquismo frente al mundo del adulto, de forma tal que al finalizar el ciclo se encuentren capacitados para asumir decisiones personales ante la elección de estudios y profesión.

Es al final del último ciclo de la E.G.B. cuando adquiere carta de naturaleza propia la orientación profesional del adolescente, aunque una y otra, orientación escolar y orientación profesional, no son más que hitos de un mismo proceso.

En la persona no podemos aislar los rasgos evolutivos del niño de los del joven, porque son los mismos rasgos tras procesos madurativos y porque es un sujeto en su totalidad quien se compromete. Así pues, podemos entender, con Yela, que la orientación profesional "es un largo proceso exploratorio y formador que debe comenzar en la escuela" (6).

La orientación profesional, por consiguiente, es una acción continuadora de la obra iniciada en la orientación escolar, pero con la finalidad de que el joven pueda hacer frente a su destino desde el umbral de una elección de estudios y profesión.

También puede realizarse la orientación profesional como una actividad ocasional, cuando un sujeto demanda orientación sobre sus posibilidades y salidas profesionales.

Tanto en uno u otro caso lo que se pretende es que el joven pueda hacerse responsable de su proyecto de vida profesional, de modo que logre integrarse feliz y eficazmente en el mundo del trabajo.

La orientación escolar y profesional del joven deberá comprender:

a) Información sobre planes y programas de estudio, tanto en el campo de las ciencias como en el de las letras.

b) Información sobre las posibilidades de cada carrera o profesión: salidas, valoración social de la profesión...

c) Información sobre el ejercicio real de la profesión (a fin de evitar el efecto de halo que ejercen algunas profesiones sobre la mente del joven): satisfacciones, concesiones personales, limitaciones económicas, horario...

d) Información sobre aspectos psicológicos: perfiles aptitudinales, interés...

3.2. Campos de actuación en la orientación del niño y el joven

La actividad orientadora es agua que discurre por distintas laderas para convergir en un solo cauce. Además de ser una tarea en equipo, la orientación ejerce su influencia desde varios planos, todos ellos pertenecientes a una misma realidad: el niño y el joven.

Los campos de actuación de la actividad orientadora podemos concretarlos en:

a) Orientación de los escolares.
b) Orientación a la familia.
c) Orientación dirigida a los centros e instituciones.

En la medida que el joven gana en madurez y capacidad para hacerse responsable de su proyecto educativo y profesional, de su destino, aumenta la actividad orientadora dirigida directamente hacia él, y disminuye el fluir de la misma hacia los campos familiar e institucional.

---

(6) MARIANO YELA: "Psicología del trabajo", en KATZ: *Manual de Psicología,* Ediciones Morata, Madrid, pág. 621.

a) Orientación de los escolares:

En las páginas anteriores hemos dejado establecido que la orientación de los escolares se concreta en dos vertientes de un mismo problema: la orientación de los momentos críticos o estados clave del proceso evolutivo del niño y el joven, y la orientación de los escolares con problemas de comportamiento y adaptación, es decir, el estudio de casos especiales.

En ambos casos la orientación se inicia desde el conocimiento completo de todos los sectores que componen el arco de la personalidad humana, y siempre con una valoración ponderada del peso de cada uno de ellos en un sujeto concreto y su momento evolutivo. No basta, pues, una medición psicométrica y hasta contrastada en varias pruebas de la inteligencia y las aptitudes. Ello es valioso, pero no suficiente.

Las aptitudes y la inteligencia son factores estables del éxito escolar y profesional, pero cuando están al servicio de una personalidad ajustada con unas motivaciones cercanas a las posibilidades socioeconómicas del sujeto (7).

Resulta arriesgado elaborar una lista completa, y a la vez compleja, de los factores que deben explorarse para un diagnóstico eficaz. Antes bien, cada momento crítico y cada sujeto demanda información puntual específica y, en ocasiones, contrastada a partir de varias fuentes. No obstante, y puesto que la orientación es fruto de una evolución, podemos señalar aquí, a modo de mera indicación, aquellos factores cuya presencia habrá de considerarse en todo proceso orientador del niño y el joven.

1. Factores de la evolución física: psicomotricidad, desarrollo somático, aspectos sanitarios, sensibilidad visual y auditiva fundamentalmente, deficiencias, taras...
2. Factores en la evolución de la escolaridad: influencia de los primeros años, estabilidad del rendimiento, fracasos y recuperaciones, dominio de bases instrumentales, hábitos de estudio y trabajo, memoria, atención, ritmo de aprendizaje, etc...
3. Factores de la evolución de la inteligencia y de las aptitudes diferenciadas.
4. Factores de la evolución de la personalidad: caracter, voluntad, creatividad, sociabilidad, intereses, ajuste personal, familiar y escolar, resistencia a la frustración, etc...

b) Orientación a la familia

El inicio de la escolaridad, el cambio de curso y la elección de estudios, conllevan una inquietud en los padres, interesados y preocupados por la adaptación escolar de sus hijos. Pensemos que la escuela es vista por los padres como una prueba de la inteligencia y capacidad de reacción ante las

(7) "La importancia de intereses y actitudes es mayor cuando se trata directamente más que del triunfo, de la satisfacción de un individuo y, por tanto, de su estabilidad en la profesión". Indicaba Jesús Amón en su ponencia: "Algunas suposiciones son discutibles al medir intereses profesionales": I Seminario Iberoamericano.

dificultades. Esperan que la adaptación escolar se manifieste en un buen rendimiento (buenas calificaciones), motivo de vanagloria para la familia, y, por el contrario, temen y se angustian ante las malas notas que traen sus hijos, indicadores de un posible fracaso escolar.

El técnico sabe que la calificación escolar es un índice muy pobre para explicar y prever el rendimiento escolar cuando el alumno cambia de centro o de nivel de estudios. Las notas escolares son insuficientes para explicar las causas que las motivaron o los recursos que se precisan para mejorarlas. No obstante, reconoce que la sociedad de nuestros días camina hacia modelos de organización racionales en los que la escolaridad ocupa un lugar destacado en las fases madurativas de un individuo o, lo que es lo mismo, en el éxito o fracaso de ese individuo en la madurez. "Estamos en una sociedad en la que el éxito social depende en buena medida del éxito escolar. El acceso a las profesiones pasa por el adecuado progreso académico (8)."

Los padres son dolorosamente conscientes de la alta correlación existente entre éxito escolar y éxito profesional, lo que se traduce en un permanente estado de inquietud —y hasta de angustia— ante un posible descenso en el rendimiento escolar de los hijos, o ante las inevitables fluctuaciones de la personalidad infantil.

Todo ello conduce a los padres hacia un análisis e interpretación del dinamismo evolutivo del niño desde el ángulo del éxito/fracaso. Desde esta perspectiva, la inteligencia y las aptitudes son los únicos factores que explican el rendimiento escolar.

La propia actitud que adopta el padre cuando el hijo es portador de malas notas nos reafirma en la necesidad de una orientación dirigida a la familia. En virtud de las malos resultados (calificaciones), con bastante frecuencia los padres se manifiestan furiosos, y tratan de descargar su agresividad bien con reproches y sanciones al niño o bien con críticas desaforadas hacia la institución escolar y sus profesores.

No cabe duda que también los padres precisan de esa ayuda técnica de la orientación para que puedan interpretar y responder positivamente a los problemas madurativos y educativos por los que pasan los hijos.

La experiencia profesional demuestra una y otra vez la frecuencia de imágenes deformadas que guardan los padres con respecto a sus pupilos.

Es difícil de por sí llegar a crear una imagen objetiva del hijo desde el interés y la estrecha convivencia que une a la familia. Sin embargo es necesario un esfuerzo para conocerlo a distancia, a lo cual contribuyen otras fuentes de información procedentes de dominios distintos a la afectividad paterna.

El niño puede ser objeto de una subestimación o desvalorización por parte de su familia. Fenómeno más usual en ambientes modestos. Esta imagen termina por convertirse en un insuficiente apoyo o incentivación familiar para la promoción infantil.

---

(8) BAUDILIO MARTINEZ MUÑIZ: *Op. cit.*, pág. 12.

Por el contrario, el niño sobreestimado se ve obligado por la falsa imagen paterna a asumir obligaciones y responsabilidades superiores a su capacidad y grado de madurez, con todos los riesgos de trabajo agobiante y descorazonamiento que se pueda imaginar.

Por estas y otras razones se precisa, pues, una orientación encaminada a la familia, cuyos cometidos más destacados serían:

1. Información y asesoramiento sobre ordenación académica y profesional: planes y programas de estudio, objetivos, niveles, actividades, salidas profesionales, claves del rendimiento escolar, modos de apoyo a la recuperación, responsabilidad de los padres en el proceso educativo, actividades culturales en y desde la familia, etc...

2. Información sobre el dinamismo evolutivo de la psique y su evolución: interpretación del comportamiento infantil, tratamiento del mismo desde la familia, condicionantes familiares y ambientales...

3. Información escolar y psicotécnica de cada escolar en concreto: rendimiento, factores psíquicos, físicos y sociales.

c) Actividad orientadora dirigida a los centros:

Es en este campo donde la orientación escolar y profesional ha logrado sus más altas cotas de organización y sistematización por medio de gabinetes psicotécnicos y departamentos constituidos en los centros e institucio-
nes.

La necesidad de un servicio de orientación dirigida a los centros como apoyo, banco de recursos y asesoramiento psicológico para una correcta interpretación del rendimiento del alumno y sus posibilidades, la coordinación de métodos de evaluación y un eficaz tratamiento de alumnos recuperables, viene siendo admitida desde hace varias décadas, aunque su organización a distintos niveles (provincial, zonal y centro) sigue siendo deficitaria: "la función de orientación escolar y profesional no alcanza el límite de lo aceptable. Sólo un 6 por 100 de todos los centros poseen personal orientador cualificado, y sólo un 4 por 100 cuenta con un equipo de orientadores. En este ámbito, los centros privados también están mejor dotados y funcionan mejor y más eficazmente que los públicos" (9).

Toda información que facilite un mejor conocimiento de los alumnos, asesore sobre los rasgos madurativos y evolutivos de cada ciclo, analice los objetivos y contenidos docentes, estudie en profundidad a aquellos alumnos que precisen de tratamientos específicos, etc... contribuirá al perfeccionamiento de la actividad escolar.

Son frecuentes las críticas del profesorado —e incluso de sectores del alumnado— sobre la presencia en el currículum escolar de materias y contenidos que o bien no añaden elementos nuevos al proceso formativo del escolar o bien implican un desfase con respecto a la maduración del alum-

(9) DIDAS-82: *Estudio sociológico sobre el fracaso escolar,* Ediciones Didascalia, Madrid, 1982, pág. 37.

no al que van dirigidos. Los últimos programas de estudio persiguen una mayor coordinación entre objetivos/contenidos y proceso madurativo de la inteligencia a fin de alcanzar una exacta correspondencia entre maduración y aprendizaje (10).

A la consecución de esa mejor adecuación de programas y características diferenciales de los alumnos en cada centro contribuye el servicio de orientación, el cual sería necesario que contase con una organización mínima a nivel de centro dada la variabilidad que se ha constatado dentro de los centros de un mismo nivel de población.

Esta acción orientadora dirigida a los centros podemos concretarla en:

1. Elaboración e interpretación de diagnósticos sobre los alumnos: factores psicopedagógicos, claves del comportamiento, ritmos de trabajo...
2. Estudios en profundidad sobre alumnos con problemas de ajuste: alumnos fracasados, deficientes, caracteriales...
3. Orientaciones terapéuticas de la actividad didáctica: recuperaciones, conflictos entre profesores y alumnos, desajustes...
4. Apoyo a la programación escolar: adecuación de programas a los procesos evolutivos y madurativos, colaboración en las sesiones de evaluación...
5. Información psicotécnica sobre el mercado profesional: profesiogramas, diagnósticos vocacionales, predicciones...

IV ACTITUDES DEL NIÑO Y EL JOVEN ANTE LA ORIENTACION

La orientación se caracteriza por ser una relación entre dos o más personas, una o varias de ellas son reconocidas como expertos en materia de psicología y relaciones humanas, y las otras reconocidas como clientes, orientados o pacientes, las cuales esperan extraer algún provecho de sus relaciones con el experto, beneficios que deben satisfacer sus necesidades de ajuste. Si esa esperanza no se materializa de alguna forma, ni el experto valorará suficientemente lo que está ocurriendo, ni el cliente interpretará la orientación como una ayuda.

Ante este proceso de ayuda, el orientado ha de adoptar una postura, una actitud, ya que con la orientación no se pretende sustituir la voluntad del cliente por un producto, técnicamente perfecto, planteado y dirigido por el experto. Lo que se desea es que el sujeto —y sus representantes— interpreten sus posibilidades dentro de un ambiente socioeconómico a fin de que afronten la responsabilidad de un proyecto de futuro.

---

(10) Se matiza en DIDAS-82: "lo importantes de los programas no es que sean extensos o no, coordinados o no, sino que el verdadero problema es que sean adecuados a la edad y proceso de maduración del niño" (*op. cit.*, pág. 29).

En definitiva, la orientación es un cauce para el ejercicio responsable y consciente de la libertad humana. Como indicó Carl Rogers: "el hombre y su conducta no pueden ser un producto planeado por una sociedad científica: la persona humana con su capacidad de elección existe siempre separada, y a priori, de cualquiera de sus propias empresas científicas".

En nuestros días, en una sociedad movida por la comunicación, estar informado equivale a ser libre (11). Si aspiramos a que la decisión del escolar sea libre, tendremos que informarle objetiva y cumplidamente sobre el conjunto de salidas escolares y profesionales que se abren ante él desde su propia potencialidad. Sin embargo, para llegar a asimilar una información es necesario estar ya libre de los prejuicios hacia ella, es decir, adoptar una actitud como mínimo receptiva.

Con la orientación se intenta que el sujeto vaya más allá de la pura receptividad, se trata de mover la voluntad (actividad) del alumno.

Repetidamente se ha indicado que el papel del experto no es decidir, sino orientar. Dicho con otras palabras, el papel de la técnica no consiste en suplantar la decisión de la persona afectada, sino contribuir a una elección más libre por medio de la información. "Orientar a una persona —dice Yala— es prepararla para que se ponga en una dirección. Es ella, la persona, la que ha de asumir personalmente el proceso de orientación para que, en efecto, resulte orientada. De otra suerte, no sería orientada, sino manejada, clasificada, o, a lo más, seleccionada" (12).

En la orientación del niño, la información y posterior decisión, son asumidas, al principio, por las personas responsables de su tutela, pero, a medida que el niño logra la madurez suficiente para valorar sus perspectivas de futuro, se hace cargo él mismo de interpretar la información suministrada por el experto y adopta una actitud ante su destino.

Esta transferencia de la decisión de los adultos hacia el niño nos invita a preguntarnos si éste actúa como un ser libre en algún momento o, si por el contrario, es un ser conducido hacia una solución planificada desde la técnica y aceptada por los responsables de su tutela (padres y profesores).

Conviene aclarar que no existen las decisiones auténticamente absolutas, definitivas e irreversibles, porque toda decisión está ligada a un devenir.

Las decisiones siempre se dan en un contexto, condicionantes de tiempo y lugar, y son, como la orientación misma el fruto y consecuencia de una evolución.

Miguel Siguán indica que "la elección no es, por supuesto, totalmente libre. Se elige en un ámbito determinado de posibilidades. Más todavía, la elección no es un acto único que ocurra en un momento determinado del tiempo, sino que, a lo largo de su desarrollo, el individuo va concretando sus preferencias profesionales, ensayando decisiones" (13).

---

(11) MAURICE REUCHLIN afirmó que "una elección sólo es libre cuando está bien informada", en "La orientación escolar y profesional", Oikos-Tau, Barcelona, 1972, pág. 70.

(12) MARIANO YELA, *op. cit.*, pág. 621.

(13) MIGUEL SIGUAN: *La imagen social de las profesiones,* en I Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, 1967, pág. 300.

La voluntad de elección depende, pues, de los caminos u opciones disponibles. O, lo que es lo mismo, sólo se puede orientar hacia los sistemas escolares y profesionales accesibles para el sujeto en un momento determinado de su existencia y desde sus circunstancias personales.

Interpretado así, el proceso orientador se parece más al resultado de lo que proponen los técnicos que a una auténtica decisión libre. Y es que en orientación se pretende integrar en un esquema coherente el mundo psíquico de cada individuo con el mundo escolar y profesional. Se trata —como indica Cailly— de lograr ese ajuste e integración en una realidad a partir de las limitaciones de la persona y su ambiente.

De esta suerte la orientación actúa siempre desde unos límites: la forma de ser del sujeto orientado y las opciones de oferta escolar y profesional del sistema socio-económico.

Pero lo que persigue el técnico no es la pura aceptación de un proyecto, sino que el niño y el joven participen de la información (diganóstico y pronóstico) sobre su persona y entorno.

A pesar del efecto constructor de los límites siempre queda un resquicio para la decisión voluntaria. Concretamente podemos adjetivar esta decisión en tres puntos:

1. Es una decisión flexible: de alguna manera se intenta modificar o reconducir la trayectoria seguida por el sujeto en función de su proceso evolutivo. Con la orientación se pretende la superación de dificultades y el perfeccionamiento.
2. Es una decisión excluyente: el sujeto orientado opta (decide) por una vía determinada, excluyendo así las restantes opciones. Comprometerse con un objetivo supone abandonar otros. La elección siempre es difícil, pues junto a horizontes que se abren, otros se cierran. En un mundo cambiante como el nuestro la tarea de la orientación es de dificultad creciente.
3. Es una decisión pronóstico: se apuesta por una vía de futuro sobre la que se carece de previsiones totalmente estables y seguras. Siempre se necesita hacer correcciones y adaptaciones en la decisión.

Así, pues, ser orientado significa elegir, tomar posturas, adoptar una actitud, asumir un compromiso. En un principio la decisión corre a cago de los adultos, responsables de la tutela y educación del niño, pero luego, tras un lento proceso de maduración, el joven tendrá que asumir la responsabilidad de su propio destino.

Esta transferencia de la decisión es un paciente proceso formativo que debe iniciarse con la información al interesado. Al niño hay que mantenerle enterado de todo lo que le concierne en orientación, rehuyendo esa "conspiración de silencio", actitud tan frecuente en padres y profesores, quienes mantienen contactos periódicos, intercambian opiniones y adoptan soluciones con una total marginación de los principales afectados: los escolares. Incluso el técnico orientador suele guardar un "discreto silencio" sobre los resultados de sus exploraciones.

Acercar la información a la mentalidad del niño exige, por supuesto, una adaptación de la misma a fin de que sea accesible. El temor a un impacto psicológico debido al conocimiento de sus propias deficiencias no es excusa para dejar de informarle. El proceso orientador incluye también una dimensión terapéutica. Y es tarea del experto en relaciones humanas liberar al niño de estados y procesos psicopatológicos que interfieran con la correcta interpretación del mundo y de sus propias posibilidades personales.

Reconocer este derecho del niño a ser informado no es suficiente para llevarle a esa decisión responsable que le compete y que es la meta de la orientación. La información no entraña en sí más que una actitud receptiva (pasiva) y lo que pretendemos son actitudes activas en el niño y en el joven.

El activismo es el principio didáctico esencial que sustenta toda la teoría del aprendizaje. Continuamente se requiere y estimula la actividad del niño. Hoy no se concibe la educación de forma pasiva; todo lo contrario, el niño tiene una participación activa y continua en su proceso educador.

En orientación, cuando el niño participa activamente en la toma de decisiones escolares y profesionales, se le está preparando y capacitando para asumir esa responsabilidad que supone todo proyecto de futuro.

La experiencia demuestra que cuando el sujeto participa en las decisiones que se toman con respecto a su persona, las posibilidades de éxito o viabilidad de las mismas aumentan considerablemente. A la inversa, cuando resulta excluido de la decisión, el sujeto olvida o simplemente no acepta las responsabilidades de su ejecución. Es necesario siempre un cierto compromiso del orientado con respecto a decisiones que entrañan una trascendencia para su futuro.

A este principio se contrapone la objeción formulada con bastante frecuencia de que el niño carece de las competencias y maduración precisa para tal compromiso. Que estamos obligando al niño a soportar una carga para la que aún no está capacitado. Pero la verdad es que nadie, ni niños ni adultos, pueden ser considerados plenamente competentes y capacitados para asumir decisiones trascendentales; sin embargo, se asumen porque de lo contrario las circunstancias terminarían por arrinconar cada vez más el libre albedrío humano.

La intervención temprana del niño no supone la abstención de los padres. Todo lo contrario, la orientación es un largo proceso formativo, en muchos aspectos similar al proceso educativo, que se lleva a cabo en equipo y desde campos distintos: escolar, familiar y profesional. Del equipo forman parte, además de los técnicos orientadores, los padres, tutores, profesores... y el propio sujeto afectado e interesado.

En realidad estamos afirmando que el proceso orientador termina por constituirse en una autoorientación o, como lo define Pierre Cailly: "La orientación es una educación hacia la autonomía" (14).

---

(14) PIERRE CAILLY: *Orientación escolar y profesional de los niños,* Oikos-Tau, Barcelona, 1977, pág. 123.

Cuando el niño es muy pequeño, cuando aún se encuentra cursando el Ciclo Inicial y Medio de la EGB, más que tomar decisiones, su actitud ante la orientación es estar asociado a ella. Su papel no se extiende más allá de una opinión acerca de materias y gustos.

Al finalizar el Ciclo Superior tendrá que participar activamente en la decisión sobre continuación de estudios por la vía profesional (Formación Profesional) o por la vía tradicional (Bachillerato). En estas opciones habrá de elegir de nuevo: materias optativas, ramas profesionales...

Hacia los dieciséis-diecisiete años, cuando los intereses ya han logrado una decantación estable en la personalidad del joven, toda la decisión caerá en sus manos y para ello debe estar capacitado y formado.

La formación de esa personalidad activa y responsable es la finalidad de la autoorientación.

Posponer, como pretenden algunos autores, la participación del niño hasta los trece-catorce años, supone exigir del sujeto un salto hacia adelante, hacia un destino que él considera vacío, ajeno. En estos casos la orientación es vivenciada por el joven como algo desagradable e inquietante. Es frecuente que las personas que han carecido de una orientación participativa y activa vivan en un prolongado conflicto entre las posibilidades que se atribuyen como méritos y la existencia real que llevan.

La autoorientación es, pues, una meta a lograr, el fin de un largo proceso de heteroorientación compartida y activa.

La busquemos o la rehuyamos, el niño y el joven siempre toman una actitud ante la orientación, pero si deseamos que ésta sea formadora tendremos que facilitar la adopción de actitudes participativas y activas.

El camino de la autoorientación pasa por un conjunto de actitudes que deben estar presentes en el niño y en el joven y que podemos analizar como:

— Actitudes de apertura hacia los conflictos y sus tensiones.
— Deseos de recibir ayuda.
— Percibir la orientación como ayuda y no como una imposición contra voluntad.
— Estar dispuesto a tomar parte activa en ese proceso de ayuda.
— Confianza en los expertos y adultos que colaboran en la tarea orientadora.
— Actitud de apertura hacia la información.
— Aceptación, dentro de un espíritu perfeccionista, de las propias limitaciones, en competencia con los condicionamientos del entorno.
— Sentido de responsabilidad en las decisiones.

V. CONCLUSIONES

Resulta evidente que la orientación escolar y profesional del niño y el joven es un proceso con sentido *continuo, único* y que conduce a la *autonomía.*

Proceso continuo porque afecta a unas personas concretas que poseen rasgos diferenciales en un estadio de madurez.

Aunque en todas las personas podemos detectar la presencia de idénticos rasgos, éstas se diferencian por el grado de intensidad y madurez de sus rasgos.

La orientación debe comenzar, por consiguiente, por el diagnóstico de las características comportamentales que distinguen a unos seres de otros, lo cual supone detectar el dominio de rasgos diferenciales desde un momento evolutivo concreto. Se orienta desde el presente, cúmulo de una historia (maduración), para un futuro.

En efecto, el hombre pasa por etapas madurativas de las que depende su futuro. El conocimiento del grado de madurez de los rasgos que caracterizan a una persona es el primer paso para su orientación.

La Psicología Genética ha determinado los estadios que podemos establecer para el estudio evolutivo de la psique:

a) Nivel sensomotor: estadio determinado porque el niño carece del simbolismo suficiente para representar las ideas. El niño posee una inteligencia práctica, de hábitos sensoriales y motores, a partir de la cual surgirán las estructuras de pensamiento.

b) Nivel perceptivo: la actividad sensomotora se materializa en percepciones y, en la medida que logra una constancia en ellas, progresará en su maduración.

c) Nivel simbólico: como conexión entre el significante y el significado surgirán los conceptos. Estas imágenes mentales se constituirán en un sistema de símbolos que empleará el niño en sus juegos.

d) Estadio de operaciones concretas, en el que la actividad mental del niño siempre va unida a las imágenes que utiliza. La inteligencia está esclava de la imagen del objeto concreto.

e) Preadolescencia o estadio de operaciones formales: la operación intelectual se desprende de lo concreto, lo que posibilita un pensamiento abstracto.

f) El mundo del joven: como resultado de la consolidación de todas las funciones mentales de un cambio profundo afectará a toda la personalidad del sujeto. El joven rechaza la idea de las cosas tal como se las ofrecen para elaborar su propia idea. Aparecen los intereses abstractos: vocacionales, escala de valores, ideologías...

La consideración sobre la persona como sujeto de estadios madurativos nos permite hablar de momentos clave en la orientación. La coordinación que existe hoy día entre gradientes evolutivos y ordenación del sistema educativo nos establece los cauces institucionales para una orientación en momentos clave. Así podemos hablar de:

1. Orientación del preescolar; fundamentada en el diagnóstico de la madurez para el aprendizaje de técnicas de base simbólico-científicas.
2. Orientación al ingreso en la escuela: detección temporal de sujetos que pueden fracasar, orientación de ritmos de aprendizaje...

3. Orientación escolar a lo largo de la EGB: apoyo y refuerzo de las bases instrumentales; ajuste personal, escolar y familiar; orientación de hábitos de estudio y trabajo...

4. Orientación del joven: información sobre planes y programas de estudio, sobre profesiones y salidas; consejo orientador...

La orientación es un *proceso único* porque unifica la ayuda que puede llegar al niño y al joven desde varios campos y porque la orientación profesional constituye un hito más en ese proceso.

Los campos a través de los que discurre la actividad orientadora podemos reducirlos a:

a) Ayuda directa y personal a cada escolar en concreto, mediante el diagnóstico y pronóstico de los factores de madurez somáticos, intelectuales y de personalidad, en contraste con el rendimiento escolar.

b) Ayuda por medio de la familia: información y asesoramiento a los tutores sobre planes y programas de estudio, sobre dinamismo evolutivo de la psique...

c) Ayuda a través de instituciones docentes: asesoramiento e información a profesores sobre claves que explican el comportamiento infantil, adecuación de objetivos/contenidos a la maduración del escolar, tratamiento de dificultades...

La orientación es un proceso que conduce a la *autonomía* porque no pretende sustituir el libre albedrío de la persona por un producto planeado por técnicos y expertos. Todo lo contrario, se intenta ayudar al sujeto para que interprete sus posibilidades en contraste con las limitaciones del entorno con la finalidad de que se haga responsable de su proyecto de futuro.

Consiste, pues, en una ayuda para el ejercicio responsable y consciente de la libertad humana. El orientado tiene que elegir, comprometerse con su destino.

En un primer momento la responsabilidad compete a los adultos (padres y profesores) a quienes la sociedad encomendó la tutela y educación del niño. Posteriormente se trata de una responsabilidad compartida o activamente participada, para convertirse en una responsabilidad plena del sujeto.

Los que se persigue con este proceso de ayuda continuo, único y que lleva a la autonomía es que el ser humano sea un ser responsable de su destino; en definitiva, que la orientación se convierta en autoorientación.

BIBLIOGRAFIA

ANASTASI, Anne: *Psicología Diferencial,* Aguilar, Madrid, 1966.

BASTIN, Georges: *Por qué fracasan nuestros hijos en los estudios,* Ed. Magisterio, Madrid, 1971.

CAILLY, Pierre: *Orientación escolar y profesional,* Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

CARRISON, Karl, C.: *Psicología de los adolescentes,* Marfil, Alcoy, 1978.

CUELI, José, y REIDL, Luci: *Teorías de la personalidad,* Trillas, México, 1977.
DIDAS-82: *Estudio sociológico sobre el fracaso escolar,* Didascalia, Madrid, 1982.
ITURBE, T.: *El departamento de orientación en un centro escolar,* Narcea Ediciones, Madrid, 1973.
KNAPP, R. H.: *Orientación escolar,* Morata, Madrid, 1970.
MARTINEZ MUÑIZ, Baudilio: *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo,* Narcea Ediciones, Madrid, 1980.
OSTERRIETH, P.: *Psicología Infantil,* Morata, Madrid, 1978.
PIAGET, Jean: *Psicología del niño,* Ediciones Morata, Madrid, 1972.
— *El nacimiento de la inteligencia en el niño,* Aguilar, Madrid, 1969.
— *Seis estudios de psicología,* Barral Editores, Barcelona, 1971.
— *La construcción de lo real en el niño,* Proteo, Buenos Aires, 1968.
— *La función del símbolo en el niño,* Fondo de Cultura Económica, México, 1961.
PIAGET, J., e INHELDER, B.: *L'image mentale chez l'enfant,* Presses Universitaires de France, París, 1966.
REMPLEIN, Heinz: *Tratado de psicología evolutiva del niño y el joven,* Editorial Labor, Barcelona, 1971.
REUCHLIN, Maurice: *Orientación escolar y profesional,* Oikos-Tau, Barcelona, 1972.
REY, André: *Conocimiento del individuo por los tests,* Ediciones Guadarrama, Madrid, 1963.
SULLIVAN, Henry Stack: *La entrevista psiquiátrica,* Edit. Psique, Buenos Aires, 1964.
VARIOS: *I Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional,* Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia, Madrid, 1968.
VARIOS: *Revista Española de Pedagogía, n.º 100, octubre-diciembre 1967.*
YELA GRANIZO, Mariano: *Educación y libertad,* Banco de Vizcaya, Bilbao, 1967.

FAMILIA Y ORIENTACION

JOSE ANTONIO RIOS GONZALEZ (*)

1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Cuanto más se habla de "orientación escolar", más necesario se hace preguntarse el por qué de una labor orientadora que integre los diversos aspectos en que se abre la personalidad humana del sujeto a orientar. Quien maneje a diario las técnicas de orientación ha de reconocer que tarde o temprano se encuentra con la familia. Es un grupo humano que acoge al orientado de manera inevitable. Y es un grupo en el que su mismo carácter de sistema interaccional graba una huella ineludible cuando se intenta ayudar al sujeto que tiene ante sí el experto en orientación.

Junto a esta realidad empieza a tomar cuerpo un nivel de la orientación que ha estado abandonado hasta el presente: la orientación familiar. Es un abandono del que muchos no han tomado conciencia. Y es un abandono a cuya compensación vengo contribuyendo desde la plataforma que me ofrece un trabajo dedicado al diagnóstico, orientación y tratamiento de las relaciones familiares en sus múltiples aspectos. Se trata de una realidad en la que el sistema familiar (S.F.) ocupa un lugar destacado tanto en el enfoque del descubrimiento de causas "desorientadoras" del proceso evolutivo y educativo del sujeto, como el intento de "reestructurar" aquellos aspectos de la dinámica familiar que directa o indirectamente inciden en la adecuada o inadecuada estructuración de la personalidad global del sujeto.

Por ello, y desde tal experiencia ("Stirpe", 1965-1982), parece necesario cambiar los términos de la formulación habitual de algunos temas relacionados con la orientación y la familia. No se trata sólo de ver cómo orientar a la familia, sino aceptar el desafío que formula la misma comunidad familiar cuando intenta recuperar —porque en otros tiempos lo tuvo— un área de competencia en la labor de orientar a aquellos miembros de su sistema interno que están en una fase de maduración y desarrollo. Por ello no hay que temer hablar del *papel de la familia en la orientación.*

(*) Prof. Universidad Complutense. Director de "Stirpe" y Subdirector del I.S.A.F. Inspector excedente de E.G.B.

El encuadre legal de tal papel está suficientemente respaldado por la Ley General de Educación en cuyo texto se alude a tal misión aunque el paso del tiempo no haya logrado sensibilizar a los responsables de su aplicación hasta niveles capaces de traducir en obras concretas y estables lo que está patente en la intención del legislador (1). Algún matiz peculiar de lo intentado por la Ley se anticipaba en el Libro Blanco que la preparó (2) y a cuya reflexión no parece inútil recurrir cuando se trata de enfocar el tema que se aborda aquí.

2. MI ENFOQUE DEL TEMA

Partiendo de la experiencia anteriormente citada hay que destacar el hecho de que la familia busca un tipo de ayuda que le permita conocer el mejor camino para la realización de su tarea educativa. Es igualmente cierto que esta búsqueda se hace de un modo muy peculiar, ya que al tiempo que solicita orientación, rehuye la aceptación de la parte de responsabilidad que puede jugar en el desencadenamiento de lo que le hace sufrir y la impulsa a buscar una descarga y una solución. Con otras palabras: la familia busca ayuda para sí porque cree que no tiene en sí recursos suficientes para encontrar salida y solución a sus propios conflictos.

Ese es el enfoque del tema en la mayor parte de las situaciones que se consultan. Y ese es el casi exclusivo modo de actuar de algunos expertos que se relacionan con la familia.

Mi enfoque difiere de lo anterior. La primera gran diferencia es que parto de la idea de que en el interior de la familia que necesita ayuda hay ciertos resortes, algunas capacidades, mecanismos no utilizados, que han de ser reactivados para que la propia familia elabore —con ayuda, sí, pero sin exclusión de su potencialidad latente— las vías de solución, el planteamiento de refuerzos internos y la utilización de sus capacidades educativas y orientadoras.

Este enfoque se basa en la experiencia acumulada y según la cual la familia es capaz de reorientar su dinámica interna para así contribuir a la tarea de orientar a sus miembros en cualquiera de los planos en que éste se haga necesario. Lo que en el plano terapéutico estoy llamando la devolución de la capacidad terapéutica a la familia, puede utilizarse aquí como devolución de la capacidad orientadora al sistema familiar como totalidad.

Para la mejor comprensión de algunos presupuestos básicos que no pueden ser expuestos aquí con todo detalle, me remito a la bibliografía personal que se cita al final. A lo largo de estas páginas recurriré a algunos conceptos que hagan comprensible el enfoque dado.

---

(1) la Ley de Educación alude a este tema en los siguientes artículos: 4.º, d; 5.º, 1, 2, 3, 4 y 5; 9.º, 4; 11.º, 4; 22.º, 1; 50.º; 57.º; cap. 1; 100.º, 1; y 109, 5.

(2) En el Libro Blanco se hacen referencias al tema en los números 371 al 376 de la primera parte; en los números 111 y 112 y 138 de la segunda.

3. SITUACION ACTUAL DEL TEMA

La situación actual admite un doble enfoque, toda vez que puede admitirse una vertiente *ideal* y que está suficientemente esbozada en la legislación que regula algunos aspectos de la cuestión. No obstante, la vertiente *real* es muy diferente ya que la realidad no queda resuelta con la tímida realización de cuanto marca la Ley de Educación. Quedan demasiadas cosas fuera en el momento de analizar las realizaciones prácticas basadas en la aplicación de lo legislado.

Deteniendo la atención en este aspecto real de la situación, parece que pueden destacarse algunos aspectos que explican el por qué de estas pobres realizaciones.

a) *La participación de la familia en la orientación de los hijos* es escasa, mediatizada y cargada de tensiones emotivas que impiden una verdadera apertura de los padres para dar a conocer el funcionamiento interno del sistema familiar.

Sin buscar culpabilidades que no conducen a nada sano y positivo, puede decirse que una explicación a este hecho reside no sólo en la natural resistencia de la familia para abrir sus puertas al orientador, asesor, tutor o terapeuta, sino que la misma "escuela" como institución a través de la que se canalizan los procesos de orientación, prescinde de la valiosa colaboración que puede prestar la familia a una tarea de responsabilidad compartida y en la que queda excluida la familia como responsable de tal función.

El triple plano de la participación que califico como escasa, mediatizada y cargada de tensiones, precisa un comentario.

Es *escasa* porque a la familia no se le da entrada en el verdadero proceso de orientación. A lo sumo se le pide una información parcial de algunos puntos que no siempre se tienen en cuenta al evaluar las coordenadas de la relación intrasistémica. Basta examinar algunos de los denominados Cuestionarios sobre la familia que se utilizan en equipos o gabinetes de orientación escolar de centros docentes. La escasez en este sentido llega a los mismos Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.) dependientes de la Inspección de E.G.B. en los que muy tímidamente se aborda el conocimiento de la familia como factor de orientación. Personalmente creo que hay necesidad de utilizar instrumentos más completos, sistemáticos, profundos y con amplitud de aspectos que permitan tener un conocimiento adecuado de cada familia. A este intento estamos contribuyendo con nuestro Cuestionario S.F.-Stirpe y en el que basamos la recogida de datos que den luz para conocer los modelos de "sistemas familiares" que originan comportamientos que impiden la madurez personal de niños, adolescentes y adultos. Actualmente estudiamos el S.F. de niños con trastornos escolares, con buen rendimiento, de niños y adolescentes con alteraciones de lenguaje, con problemas de conducta, aparte de otros cuadros clínicos y enfermedades que no es necesario citar aquí.

La participación está, por otra parte, *mediatizada* en varias direcciones. La orientación ha de tener en cuenta todos los aspectos que intervienen en la creación de una dinámica muy específica que da lugar a la aparición de

un "tipo" de familia que es el que hay que evaluar para comprender el por qué y el para qué de la conducta que contempla el orientador. La mediatización aparece siempre que se contempla un sector de la dinámica familiar dejando fuera otros que son importantes. Dentro del S.F. hay que conocer cuanto contribuye a la interacción familiar (claridad, continuidad, interés, acuerdo/desacuerdo, intensidad afectiva y relación) como factor que contribuye a la creación del sistema total, y, por otra parte, conocer la estructura y funcionamiento de los subsistemas que intervienen en la creación del sistema total familiar (subsistema conyugal, subsistema parental y subsistema fraternal).

Junto a ello hay que destacar cómo la misma mediatización se infiltra cada vez que a la familia se le arrebata la posibilidad de expresar algo que va mucho más allá de la participación pasiva en la vida del centro docente donde crece y se desarrolla el hijo. Esta infiltración es muy sutil porque no siempre es percibida por los propios padres, pero es muy evidente si se observa cómo el planteamiento de la atención a los padres se basa en la autosuficiencia de los órganos docentes y administrativos que tratan a la familia como "necesitada de", al tiempo que arbitran medios en los que la familia no queda potenciada, sino convencida de su incapacidad, inutilidad y escasez de recursos para resolver los propios conflictos. Más adelante se comprenderán algunas de las situaciones que se derivan de este punto de partida.

Finalmente, la participación de la familia en la orientación está *cargada de tensiones emotivas.* Es el resultado inevitable de un desconocimiento mutuo en niveles muy profundos. En "encuentro familia-centro educativo" que analicé en otro lugar (3) es un punto de inserción en el que han de desembocar las aportaciones mutuamente enriquecedoras de ambos sistemas, el sistema familiar y el sistema escolar. La tensión no aparece mientras el "encuentro" sea superficial y en el que la dinámica se establezca a base del sometimiento de un sistema al otro. No suele presentarse la tensión cuando el nivel de información-colaboración permite la transmisión de lo que tienen y saben, sin entrar en lo que sienten, necesitan, buscan y desean. El paso de un plano a otro contribuye a la creación de un nivel tensional que no se resuelve bien en muchos casos. Ahí está el caso de tales planos en muchas Asociaciones de Padres de Alumnos en las que la rigidez de la estructura jurídica impide el paso a niveles de comunicación más profunda que, sistemáticamente, se evitan.

Es algo mayor la tensión cuando la relación y encuentro se sitúa en el nivel formativo porque en las fórmulas utilizadas hasta ahora —o, al menos en su realización concreta— el carácter formativo de la relación es unidireccional y descendente: es la institución educativa la que forma a la institución familiar. Las denominadas Escuelas de Padres tienen una estructura formativa parcial ya que quedan fuera de ellas —en cuanto a sujetos a formar en su seno— los miembros del sistema escolar, aspecto que es necesario plantearse si se quiere llegar a un encuentro enriquecedor.

---

(3) RIOS GONZALEZ, J. A. (1972): *Familia y Centro Educativo.* Ed. Paraninfo, Madrid. (Agotada la 1.ª edición aparecerá próximamente la 2.ª en Ed. Marsiega, reformada). El capítulo VI, págs. 54 y ss. se dedica al análisis del "encuentro familia-centro educativo". Lo dicho en 1972 no ha perdido actualidad, lo que indica el poco terreno ganado en la realización de este objetivo.

En el fondo del tema está la necesidad de clarificar y unificar el concepto, objetivo, contenidos y metodología de tales Escuelas de Padres.

Las tensiones llegan a su punto más alto en el nivel de comunicación profunda en el que el concepto de educación como "encuentro perfectivo" se da entre las dos comunidades que intentan conseguir un mismo objetivo. La ampliación de tal concepto a la relación familia-centro educativo es perfectamente válida aunque provoque múltiples reacciones ya sean positivas o de atracción y unificación, ya sean negativas o de repulsa y disgregación.

No obstante la presencia de tensiones no debe evitar el encuentro. Una y otra comunidad educativa, entendidas ambas como sistemas de interacción, han de comenzar a entender que no hay perfeccionamiento sin aceptar la inevitable realización de las fases "tensión-crisis-crecimiento". Pero este enfoque, al menos en lo que puede detectarse en la realidad, está tardando mucho en llegar. Y no siempre por resistencias de la familia.

Pero hay más. Si ambas comunidades son corresponsables en la realización de objetivos, han de aceptar igual corresponsabilidad en la aceptación de cuanto cada una de ellas contribuye a desencadenar cuando se plantean tales tensiones. En ésto, la familia tiene ya una actitud más abierta porque por otros influjos ha tenido que plantearse una autocrítica que la "escuela", como institución, no se ha planteado de manera abierta.

En la orientación la familia empieza a aceptar su papel, pero precedido de un análisis más o menos profundo de su dinámica interna. Y sobre la familia se descarga una gran parte de las posibles raíces que impiden realizar una orientación adecuada porque al acercarse a ella se han destacado los aspectos en que ha influidò negativamente sobre el desarrollo personal del hijo (tensiones familiares, carencias educativas, distanciamiento emocional, abandonos afectivos, presión de niveles de aspiración desproporcionados a la capacidad del hijo, etc.), sin orientar la búsqueda de elementos motivantes en aspectos positivos que están presentes en el interior del sistema familiar (modelos, valores, procesos de identificación personal, áreas de prestigio, cercanías emocionales, aceptación positiva de límites en las capacidades del hijo, de sus intereses concretos, de sus necesidades psico-sexuales, afectivas, sociales y culturales en sus variadas formas).

La escuela, como institución excesivamente estructurada por lo burocrático y administrativo, así como muy engreída por su condición de única transmisora de quehaceres intelectuales durante muchos años, sigue pensando en teoría y en la práctica que se deriva de tal autoimagen, que la raíz de las tensiones está en el sistema familiar y no en ella. Por extensión de tal mentalidad aparece el dato presente en un gran número de los más legítimos representantes oficiales de la Escuela de que muchos de los "males" que hacen necesaria la orientación también dependen de algo ajeno a élla. Es el caso de los trastornos escolares que todavía se siguen diagnosticando como "males del alumno", viendo como el resultado de algo que "está dentro del alumno", "dentro del sujeto" que sufre el trastorno en cualquiera de sus modalidades. Ello es idéntico a afirmar que la causa de la tensión está fuera de la escuela, fuera del sistema escolar como terreno de interacción entre personas o entre sistemas.

De ahí se deriva que no son especulaciones teóricas sino realidades que desenfocan el verdadero sentido de la orientación y desplazan a la familia de la realización de un papel que no es secundario. La actitud se traduce, pues, en esta doble dirección de actuación del llamado orientador:

De cara al alumno:	*De cara a la familia:*
• que cambie el alumno. • que se ayude al alumno. • que se diagnostique al alumno. • el alumno necesita una orientación personal: personal, escolar, vocacional, terapéutica.	• que cambie la familia. • que se oriente a la familia. • que se diagnostique a la familia. • la familia necesita una orientación educativa.

Tras ello se oculta otra faceta en la que la escuela no desea entrar:

- Que a nosotros, la escuela, el aula, la relación emocional profesor-alumno, la interacción sistémica derivada de los planteamientos administrativos y formales, no se nos toque nada.
- Que nunca se ponga a la escuela en el centro del proceso orientador y como objeto de diagnóstico porque la escuela ha de permanecer fuera de cualquier procedimiento diagnóstico.
- Que nunca se someta a la escuela en su realidad concreta de la dinámica del aula a un análisis pormenorizado de las relaciones interpersonales entre profesor y alumno (nivel, tipo, contenido, modalidades de la relación) (4).
- Que nunca se revise a la escuela como sistema a través del que se transmite información como vehículo de cultura y de maduración humana en su más riguroso sentido.

A lo sumo, y *de cara a la escuela,*

- renovar los programas.
- reestructurar los contenidos.
- marcar nuevos objetivos de culturización.
- reestructurar los métodos.
- establecer nuevos niveles.

De este modo quedan fuera de la realidad sobre la que hay que actuar en orientación cosas muy importantes y de cuyo descontrol se derivan

(4) Cfr. Prólogo a la obra de M. MARLAND: *"El arte de enseñar"*. Ed. Morata, Madrid, 1982 en el que me pregunto, entre otras cosas, qué aula hay tras el alumno que fracasa, qué actitudes presiden la relación profesor-alumno.

consecuencias que se atribuyen posteriormente a causas que no son las directamente vinculadas a la aparición de situaciones que precisan una acción directa.

b) *Los intentos para vincular a la familia al trabajo de orientación* son insuficientes y confusos. Insuficientes porque la normativa legal a este respecto limita enormemente las capacidades de decisión que tiene la familia en el momento de finalizar un proceso orientador. Aún más: ante la escasa participación activa que tiene la familia en los pasos previos a la toma de decisiones referentes al sujeto-miembro del sistema que recibe la ayuda del orientador, la colaboración de la familia se ve desprovista de mecanismos que le faciliten la toma de decisiones o la ayuda al que decide de un modo maduro. La compulsividad que acompaña a lo que se hace tras un insuficiente e integrador proceso de trabajo en común, es un factor que obstaculiza que la orientación se realice con garantías de eficacia y con seguridad de tomar decisiones maduras.

Es alarmante en este sentido el ver cómo la familia no es ayudada —entre tanta ayuda como se propaga— para entender que la verdadera orientación es la que consigue un trabajo de integración de todo cuanto interviene en el perfeccionamiento del hijo. La insuficiencia que acuso en lo anteriormente expuesto se palpa al contemplar cómo muchas familias siguen valorando, con prevalencia sobre otros aspectos fundamentales de la estructura personal, sólo y casi exclusivamente el uso que hace el hijo de las capacidades intelectuales, dejando en el olvido el cultivo de las capacidades de socialización, lo humanizante en sentido social, el desarrollo de los elementos afectivos, la capacidad de adaptación al contexto familiar, escolar o social. Esta visión global e integradora de cuanto hay que manejar al orientar, es una meta necesaria y actualmente urgente. La familia que capta e incorpora cuanto se deriva de este modo de ver la realidad, sabe desempeñar un papel enriquecedor a lo largo del proceso de orientación.

Lo *confuso* está en que de algún modo se hace ver a los padres que su único terreno de actuación está en la participación en los trabajos derivados de la puesta en marcha de las A.P.A., sin abrir nuevos cauces que puedan romper ciertos mecanismos defensivos que han estructurado los centros docentes. A los padres, en suma, se les margina de un verdadero trabajo en el que no sólo pueden intervenir los expertos. Por ello, como se verá más adelante, resulta incomprensible que el recien creado Programa Nacional de Formación de Padres de Alumnos (5) nazca totalmente desvinculado de los ya existentes S.E.O.V. a los que se tiene encomendada la Orientación de los escolares. Es un dato más que confirma cómo no se integran los distintos objetivos de la verdadera orientación. Los resultados de lo confuso que vuelve a aparecer aquí se verán en un futuro no muy lejano.

---

(5) O. M. del 28 de abril 1982 (BOE, 4 mayo 1982) y Resolución del 12 de julio 1982 (BOE del de agosto) constituyendo 36 plazas de profesores que han de formar los equipos de lo que se denomina Orientación Educativa Familiar en 7 provincias andaluzas y las dos extremeñas.

4. CAUSAS DE ESTA REALIDAD

Concretando entre las más importantes pueden señalarse las siguientes:

a) las afirmaciones oficiales de la administración no se ven traducidas en realizaciones concretas y prácticas que permitan una aceptación del papel de los padres en las fases del proceso de orientación de sus hijos escolares. Sería necesario establecer cauces operativos y dar entrada a técnicas adecuadas que permitan tener un conocimiento exacto de la realidad familiar que puede convertirse en el mejor aliado o en el peor enemigo para la realización de un trabajo orientador traducido en cosas concretas.

b) La aceptación sólo teórica de muchos profesionales de la educación y hasta de las tareas de orientación en los niveles psicopedagógicos, clínicos y terapéuticos. De hecho otros especialistas (tales como los ya creados y titulados Asesores Familiares formados en el ISAF con sede en Madrid y extendido a profesionales que cursan los estudios a distancia) van más allá de los planteamientos teóricos, pero resultan ignorados cuando se plantea la selección de "orientadores" que no se conformen con el conocimiento teórico de estas realidades.

c) La fría aceptación por parte de los propios padres que no se ven suficientemente acogidos en los pasos que hay que dar para que la orientación vaya más allá de un simple consejo al sujeto que se pone en el centro del proceso orientador. Los padres —y la familia como totalidad— tienen un papel muy reducido. Aportan una información marginal, pero no se sienten llevados al terreno en el que, en verdad, se vean tratados como parte esencial del mismo proceso. Muchos padres relatan sus experiencias de relación con los orientadores en términos de mera y superficial información, sin llegar a sentirse comprometidos en la decisión del hijo y sin tener acceso a la comprensión de lo que constituye el verdadero hilo conductor que une el deseo de ser orientado y el resultado final traducido en posibilidades reales de decidir.

Me atrevo a señalar que muchos orientadores desconocen lo que es el verdadero trabajo con la familia, ya sea por temor a "entrar en la familia", ya sea porque la formación académica relacionada con este sector de la orientación deja mucho que desear. No existe en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias, de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología una materia directa y sistemáticamente dirigida a profundizar en lo que es la dinámica familiar y las posibilidades de utilización progresiva y apoyos técnicos que puede recibir y en los que ha de participar. Todo ello contribuye a cuanto anteriormente se ha dicho respecto a las características de confusión e insuficiencia en la vinculación de la familia al trabajo orientador.

A estas tres causas que afectan más directamente a los planteamientos del fondo de la cuestión, se añaden otros condicionamientos que parecen más unidos a aspectos estructurales y coyunturales que relacionan a las comunidades implicadas en el proceso de orientación.

En tal dirección pueden señalarse los siguientes:

- Autonomía de la escuela y los órganos especializados insertos en la misma, característica que la acostumbra a realizar un trabajo excesivamente directivo, sin aceptar colaboraciones que se perciben como "ingerencias" por parte de personas ajenas a la estructura profesional de la institución. Entre estas ingerencias ocupan un lugar emocionalmente destacado las posibles aportaciones de los padres como representantes de la familia. Estos vienen considerados como elementos personales extraños que intentan introducirse en un terreno que no conocen.

- Resistencia de la escuela —por su misma estructura— para cambiar aspectos de la participación tal y como se desarrolla en la mayor parte de las situaciones. No vale decir que en los documentos legales, estatutos de centros, reglamentos de régimen interno, idearios, etc., se acepta la participación de los padres y se potencian los "servicios de orientación", el "gabinete psicopedagógico", la "ayuda psicológica"... La realidad está llena de lagunas por la escasa funcionalidad de lo que se plasma en el papel.

- Carencia de gabinetes de orientación familiar, tanto en los centros estatales como en las instituciones docentes privadas. Esto invalida cualquier intento de acercamiento técnico, sistemático, constante y serio a la familia entendida como verdadero sistema que interactúa en la dinámica de evolución del hijo y que interacciona con el mismo sistema de la comunidad escolar en su realización más concreta del ambiente emocional del aula en que vive el potencial orientando.

- Confusión real —a niveles teóricos todos afirman que está muy claro— entre las competencias de los distintos niveles de especialización que deben contribuir a una armónica orientación que tenga en cuenta al educando como totalidad biológica, psicológica, social. Esta confusión se acentúa en el momento de delimitar quién ha de trabajar directamente con la familia: ¿el pedagogo?, ¿el psicólogo escolar?, ¿el orientador escolar?, ¿el tutor?, ¿el asistente social de la institución docente?... Muchos interrogantes.

- Falta de una experiencia serena, constructiva y libre de tensiones entre la familia y el centro educativo como expresión de cooperación, comunicación profunda y complementariedad de cometidos que destierren celos y susceptibilidades (6).

- Resistencia de la familia para mostrar su dinámica en aquellos puntos en los que pueda encontrarse una base sobre la que construir un auténtico trabajo de orientación a partir de una realidad que no debe ocultarse. Se encierra aquí un dinamismo que va a costar mucho desmontar y que en la consulta privada aparece con mucha claridad: la escuela quiere saber cómo es la familia del alumno e indaga en ello por todos los medios que puede. Pero a la vez se cierra a cualquier intento de ser conocida en su dinámica, sus personas y hasta sus mismas tensiones intrasistémicas. De este modo la escue-

---

(6) Así lo expuse en *Papel de los padres en la orientación de los hijos.* En "Presente y futuro de la Reforma Educativa". APIS, Madrid, 1973, págs. 142-143.

la ha acostumbrado a la familia a ser celosa de su vida interna. Y esto es un muro difícil de salvar cuando se quiere trabajar sobre los niveles profundos de la relación interpersonal.

- Finalmente habría que señalar como una causa frecuente de la inhibición que vive la familia ante lo que valora como un proceso altamente especializado, el temor que tiene la familia a no saber cómo contribuir de modo positivo al trabajo que encomiendan a los expertos. La familia siente una especie de incapacidad básica para dar respuestas a interrogantes en cuya formulación intervienen factores que hacen muy compleja la realidad que palpan y desean iluminar. En este "bloqueo" reside otra causa posible del escaso papel que juega la familia en la orientación de la vida escolar y total de los hijos.

5. LA FAMILIA EN EL FUTURO DE LA ORIENTACION

En los actuales planteamientos de la orientación queda muy poco espacio para la participación de la familia. Por ello no creo que pueda abordarse un plan de cara al futuro tratando de meter a la fuerza lo que, tal vez, no tiene ya su lugar propio en las estructuras establecidas. El campo de la orientación se hace cada vez más complejo y amplio y ello tiene mucho que ver con las coordenadas históricas que vivimos. Ya no es suficiente dar unos criterios más o menos acertados para orientar la toma de decisiones de un niño o un adolescente. A cuanto pueda aportar un observador atento de la realidad se añade la influencia de factores que son competencia del sociólogo, el antropólogo o el conocedor de las ciencias humanas.

El papel de la familia en la orientación deberá responder a la realización de los siguientes puntos que actuarán a modo de criterios:

a) Se hace necesario empezar a plantear los temas de orientación desde la perspectiva que ofrece la verdadera "orientación familiar", entendiendo por tal no sólo la formación teórica —y a veces muy unilateral y decantada por ideologías concretas— sino apoyada en un adecuado conocimiento de lo que es la familia como grupo humano y sistema de comunicación interpersonal. La valoración y emisión de un juicio orientador respecto al grado de madurez que ha alcanzado el alumno, hay que dar entrada, de manera formal, el estudio del ambiente familiar (7).

b) Para ello hay que perder el miedo a entrar en la familia. En la misma ocasión (8) apunté que "cuando se ha presentado este aspecto en algunos de los últimos documentos encaminados a facilitar el proceso de evaluación, no han faltado quienes se han alarmado por dar entrada al análisis de la situación familiar. La alarma —dije entonces y repito ahora con otros once años más de experiencia en este terreno— es infundada, dado que hecho con tacto, no presentará grandes obstáculos".

---

(7) RIOS GONZALEZ, J. A. (1971): El diagnóstico en función de la orientación. *Bordón,* 179-180, págs. 145-157.

(8) RIOS GONZALEZ, J. A. (1971), l.c., págs. 152-153.

c) Los pasos hay que darlos previa la aceptación y vivencia directa de que desde la seriedad técnica es posible tener un adecuado conocimiento del ambiente familiar como factor estructurante de personalidades maduras como síntesis del perfeccionamiento personal y la madura integración social y laboral del orientado.

d) Esta aceptación y vivencia supone una formación específica de los "orientadores familiares" ya que la improvisación sólo acarreará males mayores. "Entrar en la familia" tiene su técnica, su estrategia y su teoría sobre lo que hay que potenciar y lo que hay que evitar, aspectos que requieren tiempo, preparación amplia y completa y realización de un trabajo de aprendizaje que no parece potenciado desde planteamientos muy recientes (9).

e) Ante la realidad de la familia como sistema de comunicación, pueden adoptarse muchas posturas en función de parámetros que perfilen enfoques teóricos sobre los que apoyar una determinada acción orientadora. Desde mi punto de vista el concepto de lo que ha de ser una orientación familiar puede resumirse en los puntos siguientes:

1. La orientación desde la perspectiva familiar se deriva del hecho de que los procesos evolutivos de maduración personal se asientan en el modo de plantear, desarrollar y potenciar las relaciones intrasistémicas que vinculan a los distintos miembros del sistema familiar.

2. Tales relaciones configuran un determinado "estilo educativo" que prepara, estimula y configura la madurez personal del hijo y la integración social en sus distintas modalidades.

3. El enfoque de la orientación familiar ha de tener en cuenta las teorías sistemáticas que niegan validez a cualquier intento de explicación de un fenómeno —incluido el de la "orientación"— como algo aislado.

4. Esto obliga a que el proceso orientador modifique el modo clásico de observar al orientando, como es el de aislarlo de su contexto próximo. Obliga, por ello, a observar el comportamiento y el proceso de maduración como el resultado de interacciones, retroacciones y circulariedades que tienen lugar en el interior de un sistema. En este caso, en el interior del sistema familiar que se analiza y observa como dato imprescindible para hacer una orientación integradora y progresiva.

5. El planteamiento sistémico que adopto aquí no centra la atención de la orientación en el seguimiento individual de un sujeto concreto que se presenta al orientador como "problema a resolver", sino que centra todo el proceso en el estudio del "sistema relacional" del que ese sujeto es parte esencial y en el que se nutre para crecer o para obstaculizar su evolución.

---

(9) A este respecto resulta llamativo el hecho de que se intente proporcionar la formación necesaria para desempeñar una tarea tan compleja como la programada para los Equipos de Orientación Educativa Familiar con la participación en un curso de capacitación en Técnicas de Orientación Familiar de *setenta horas* de duración.

6. Por ello el orientador no puede limitarse a diagnosticar la situación personal individualizada de un educando, sino que ha de lograr profundizar en lo que las apariencias que muestran padres y educadores ("necesidad de consejo", "trastornos de aprendizaje", "dificultades de adaptación", "síntomas psicosomáticos que alteran el proceso escolar", "comportamientos anormales", etc...) tienen como lenguaje comunicativo y cifrado que obedece a un código con el que se transmite un significado comunicacional en el ámbito de ese sistema relacional concreto.

7. Para el orientador que procede del campo de la psicología clásica o de los enfoques cargados de elementos muy centrados en lo reeducativo, se plantea una necesidad y un desafío: el verificar una conversión que le haga salir del terreno de la psicopatología —tarea de despsiquiatrizar y despsicopatologizar los comportamientos llamativos de un niño o un adolescente para verlos como procesos evolutivos normales— para efectuar una nueva descripción de conductas individuales en términos de relaciones interpersonales plagadas de comunicaciones no-verbales y con significado muy específico que no detectan los tests.

8. La orientación, por ello, ha de abordarse desde perspectivas sistémicas, tanto en el nivel denominado diagnóstico como en el nivel de seguimiento, apoyo u orientación longitudinal propiamente dicha. Ello supone aceptar los elementos relacionales implícitos en este enfoque.

9. La familia, desde este ángulo de observación, aparece como un terreno en el que tienen lugar reglas para mantener estilos, valores para conservar esquemas rígidos y escleróticos, mitos para camuflar lagunas emocionales o educativas, resistencias para evitar cambios que obliguen a reactualizar pautas y normas. Todo ello encierra una teoría sobre la familia que va más allá de esquemas generalizadores, simplistas y superficiales como los que se ofrecen a algunos orientadores.

10. La formación del orientador que intenta hacer orientación familiar o que desea hacer orientación personal (escolar, vocacional, profesional) dando entrada a la familia en su proceso, ha de buscar ante todo hacer de él un experto conocedor de las reglas del juego sistémico que pone en práctica cada familia concreta. Las estrategias que conducen a este fin, así como los estilos de acción que permiten modificar reglas, mitos, temores, fidelidades ocultas, comportamientos sintomáticos y lenguajes no verbales que paralizan la madurez, forman parte de la verdadera formación del orientador. Y ésto no se aprende en unas horas (10).

11. Sin negar validez a enfoques tradicionales para los que sí han preparado los planes de estudios de las facultades humanísticas más vinculadas a las especialidades que han proporcionado pro-

---

(10) Los planes de estudio de formación de Asesores Familiares que ha puesto en marcha el ISAF (Instituto Superior de Asesores Familiares. Madrid) comprende dos cursos académicos completos con un total de 36 asignaturas que abarcan los aspectos sanitarios, socioculturales, jurídicos, psicológicos y pedagógicos de la familia.

mociones de "orientadores" (facultades de pedagogía y psicología de nuestras Universidades, Escuelas de Psicología de algunas Universidades), parece que no es suficiente la formación teórica y las escasísimas realizaciones prácticas en lo que se refiere a relacionar la orientación con el conocimiento profundo de la familia en su sentido básico de grupo primario y sistémico en que se configura la personalidad humana.

En esos enfoques tradicionales han prevalecido dos corrientes básicas que aglutinan a los especialistas que actualmente desempeñan tareas de orientación: por una parte el intento de buscar explicación a cualquier conflicto necesitado de ayuda psicopedagógica mediante el descubrimiento de posibles raíces bioquímicas o neurológicas que expliquen el fenómeno concreto que se intenta solucionar. Las técnicas subsiguientes a este planteamiento se basan en el uso de recursos farmacológicos o en apoyos cuajados de esquemas organicistas.

Por otra parte, la formación académica de muchas generaciones de pedagogos y psicólogos que trabajan en orientación ha insistido en dirigir la búsqueda de soluciones en el modelo teórico que postula que la raíz de todo conflicto está en componentes de tipo emocional. En tal enfoque lo que se trae a la consideración del especialista obedece a que las vivencias del sujeto afectado han sufrido una alteración porque su misma inmadurez le impidió dar una respuesta sana y significativa a lo vivido en aquel entonces. La respuesta inadecuada es la que produjo un cierto "trauma" en forma de fijación o regresión y es lo que ha de solucionar el "orientador" que conoce la situación. Las técnicas que se utilizan a partir de este planteamiento quedan encuadradas dentro de las líneas tradicionales de los seguimientos psicoterapéuticos en sus múltiples modalidades y elegidos según las preferencias de cada experto.

12. Aceptando que ambos modos de contemplar la realidad son válidos y que en no pocas ocasiones hay que recurrir a cualquiera de ellos de modo parcial o total, la formación del orientador que desee contar con la familia hay que basarla en el conocimiento del contexto del sistema familiar, ya que sin conocerlo no puede explicarse de modo completo el por qué de una conducta. Esto obliga a dejar de ver al sujeto como un enfermo (primer enfoque) o como un ser sometido a la presión de traumas insuperables en un momento de su biografía, (segundo enfoque), para empezar a contemplarlo como un elemento del sistema, como una pieza, como un eslabón sistémico dentro del contexto en que ha nacido, crece y se desarrolla.

13. Con este modo de ver la realidad, los problemas que originan la necesidad de plantear una orientación no se verán como una perturbación, una rotura del proceso normal de formación, educación o aprendizaje, sino como un comportamiento adaptado a una disfuncionalidad de la comunicación inevitable que se da dentro de cualquier sistema. Así, los problemas escolares (de aprendizaje, de escaso rendimiento, de "fracaso escolar", de inadaptación al aula, al profesor, al coetáneo, a la familia o al grupo social típico de cada etapa evolutiva) empezarán a considerarse como el resul-

tado o el síntoma visible y alarmante de un modo de comunicación disfuncional en el interior del sistema, ya sea la familia, ya sea el aula.

14. El motivo que desencadena el acudir al orientador no llevará más a ver al alumno como "enfermo", "culpable", "raíz" de sus propios malestares, sino como una pieza más —y no la única ni la principal— de la cadena que explica el proceso que se oculta bajo la sintomatología que se somete a estudio. Es así como aparece en la dinámica familiar la figura del "paciente designado" de un sistema interactivo inadecuado.

15. Es así como se llega a la conclusión de que la orientación, la ayuda o la terapia —según los casos y sus circunstancias— no se hará exclusivamente al señalado como afectado por algo, sino que se extenderá a los señaladores (padres o educadores), aunque crean lo contrario y traten de defenderse de esta implicación por todos los medios a su alcance.

6. DE LA ORIENTACION A LA ORIENTACION FAMILIAR

Como puede deducirse de lo dicho hasta aquí, se defiende en estas páginas un determinado tipo de orientación que abarca a la familia como grupo humano total. De la orientación en sus formas más usuales se ha escrito mucho y bien. Pero de la Orientación Familiar se ha escrito menos y se ha practicado muy escasamente. De "educación" o de "formación" familiar se habla más. Pero lo que deseo recalcar aquí es la Orientación.

Personalmente creo que hay que dar un paso para entrar en el terreno de un modo específico de orientación centrado en la familia. Ello supone encuadrar los dos conceptos que encierran sus términos: orientación y familia en conexión mutua y recíproca.

Veamos cada uno de ellos:

A. El sistema familiar en la orientación.

En cuanto antecede, respalda el trabajo diario de "Stirpe" y explica la opción personal tomada ante el trabajo de diagnóstico y terapia de las relaciones familiares a que me vengo dedicando, hay un concepto básico de la familia. Se sintetiza —sin discutir aquí los modos tradicionales de entender y tratar a la familia— en el modelo de grupo que se deriva de las investigaciones realizadas a partir de la aplicación rigurosa de la Teoría General de Sistemas (T.G.S.) y aplicada al caso concreto del sistema familiar. Se tienen en cuenta las aportaciones de Black (1971), Speer (1970), Von Bertanlaffy (1979), Buckley (1967), Emery (1974), Pizzorno (1973), Roig (1970) entre otros.

Es así como la familia viene entendida aquí como un sistema dinámico viviente sometido a un proceso de establecimiento de reglas y de búsqueda de acuerdo sobre ellas (11), al tiempo que se considera al grupo familiar

(11) BRENES, A. (1979). El laboratorio de comunicación matrimonial: un servicio preventivo de los problemas de la pareja. *Anuario de Psicología,* 21, 107-132.

como un verdadero aparato cibernético y, por ello, autocorrector, donde las modalidades transacionales que caracterizan las relaciones entre los miembros dependen de las reglas o leyes en base a las cuales funcionan los miembros del sistema en relación recíproca (12).

Dada esta situación, la familia, siguiendo la descripción de D. Jackson (1965) ha de ser contemplada como una red de comunicaciones entrelazadas y en la que todos los miembros, desde el más pequeño hasta el mayor, influyen en la naturaleza del sistema al tiempo que todos, a su vez, se ven afectados por el propio sistema (13). Hay, por ello mismo, vínculos que van más allá de lo puramente biológico, transcendiendo en profundidad emocional lo que la misma sangre ha establecido pero no siempre ha reforzado. El influjo intrasistémico es mutuo, intenso, soterrado. Y la comunicación, aunque quiera evitarse, es continua y permanente. Esa es la razón por la que J. Haley (1971) ha afirmado que la familia es un sistema "sui géneris", especial, con una historia y un pasado al tiempo que encierra en sí un futuro que hay que descubrir, añadiendo que al no poder reducir el concepto de familia a las relaciones de sangre, puede valorarse como familia cualquier grupo que mantenga relaciones estables y prolongadas (14).

Al partir del paradigma "sistema", todo el grupo familiar se centra en la observación sistemática de las relaciones que se han establecido entre los miembros o elementos que componen el sistema denominado familia.

Al intentar orientar a la familia o a alguno de sus miembros no hay más remedio que dar entrada a:

1. Las transacciones que acontencen en el sistema.
2. La estructura interna del sistema.
3. Los S.F.O. (sistemas familiares de origen) que ocasionan el S.F.C. (sistema familiar creado) y que genera el S.F.Q./D. (sistema familiar querido o deseado).
4. Los subsistemas engendrados como consecuencia de la interacción entre miembros.
5. Las reglas de todo el sistema total y las que regulan el funcionamiento particular de cada subsistema.
6. Las modificaciones que tienen lugar en la estructura de comunicación (niveles y tipos) que se consideran peculiares del sistema familiar así entendido.

El conocimiento de todos y cada uno de estos puntos ha de constituir un objetivo en la formación de los futuros orientadores familiares (15).

---

(12) SELVINI-PALAZZOLI, M. (1977): Una prescrizione ritualizzata nella terapia della famiglia. *Archivio di Psicol. Neurol. e Psich.*, 3, 293-302.

(13) JACKSON, D. (1968): *The mirages of Marriage*. Norton, N. York.

(14) HALEY, J. (1971): Entrevista inédita en la Philadelphia Child Guidance Clinic., 11 marzo 1971.

(15) A esta necesidad y desafío de la orientación familiar responde mi próxima obra *Orientación familiar* dirigida a la formación de asesores, orientadores y terapeutas de la familia. En idéntica línea se estructuran los contenidos de los cursos sistemáticos de formación sobre orientación familiar que dirige Stirpe desde hace varios años.

B. Hacia una delimitación de la Orientación familiar.

Desde los planteamientos anteriores, puede decirse que la Orientación Familiar debe ser entendida como el conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto emocional que los acoge.

En tal concepto quedan incluidos todos los aspectos y niveles que es preciso delimitar con el fin de que ningún área del comportamiento individual quede fuera del influjo del contexto familiar como factor potenciador de las capacidades existentes en cada miembro.

Por ello la Orientación Familiar no debe limitarse a la consideración, estudio, diagnóstico y posible tratamiento de los problemas o situaciones que afectan a algún miembro en cuanto ser individualizado, sino que ha de extenderse a la contemplación de *todo* el contexto familiar en el que se sintetiza la dinámica de interacción personal entre sus miembros.

De aquí se desprende la necesidad de delimitar claramente los diversos niveles en que puede proporcionarse la orientación.

Si la situación corresponde a la evolución normal de lo que es el progresivo crecimiento del sistema familiar, orientar sería, por lo mismo, iluminarla a la luz de los criterios de normalidad que corresponden a cada ciclo vital del crecimiento del sistema familiar. Tal situación será objeto de orientación en el *nivel* que denomino *educativo.*

Si la situación sometida a análisis responde a exigencias que, sin dejar de ser normales presentan matices o características que la hacen peculiarmente significativa, se hace necesario plantear el estudio y apoyo en un *nivel* que denomino de *orientación o asesoramiento.* Se trata aquí de situaciones que precisan un asesoramiento más particularizado por la presencia de variables que no quedan suficientemente explicadas con la aplicación de los criterios exclusivamente educativos. Precisan un tratamiento especial.

Finalmente, y la experiencia acumulada lo demuestra así, hay situaciones en las que la complejidad de los factores obliga a utilizar procedimientos más específicos. No bastan los educativos ni los indicados como especiales en el segundo nivel. Estas situaciones necesitan la aplicación de técnicas que se sitúan en el terreno de lo que es la verdadera *terapia familiar.*

A partir de este triple modo de considerar el contenido y finalidades de la Orientación Familiar puede estructurarse lo que hay que tener presente en el momento de abordar la realización de planes tendentes a unir lo orientador con lo familiar. La determinación de finalidades, objetivos e instrumentos y técnicas para desarrollar todo este plan cae ya fuera del presente trabajo. Quedará ampliamente expuesto en una próxima publicación como resumen de experiencias realizadas en muchos años y como síntesis de un cuerpo doctrinal que respalde un modo de trabajar con la familia.

BIBLIOGRAFIA

BLACK, D. (1971): *A Systems approach to the development of the marital relationship,* Unpublished doctoral disertation, Pennsylvania State University.

BUCKLEY, W. M. (1967): *Sociology and modern systems theory,* Englewood Cliffs. N. J., Prentice Hall. Inc.

EMERY, F.E. (1974): *La teoria dei sistemi,* F. Angeli, Milano.

HALEY, J. (1974): *Tratamiento de la familia,* Toray, Barcelona.

JACKSON, D. D. (1965): *The study of the family,* Family Process, 4, 1-20.

PIZZORNO, A. (1973): "L'incompiutezza dei sistemi", en ROSITI, F.: *Razionalitá sociale e tecnología dell'informazione.* Ed. di Comunitá. Milano.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1965): "Los centros de orientación psicopedagógica y la familia española", *Revista de Educación,* 165, 13-20.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1966): "Organización y actividades de un centro psicopedagógico en dos años de actividad ("Stirpe")", *Revista de Educación,* 194, 111-113.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1968): "I Reunión sobre consultorios familiares y matrimoniales (Milán, 1968)", *Revista de Educación,* 199, 67-70.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1971): "Organización y actividades de un centro psicopedagógico Familiar", *Documentación Social,* 4, 59-67.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1971): El diagnóstico en función de la orientación, *Bordón,* 179-180, 145-157.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1972): *Familia y Centro Educativo,* Paraninfo, Madrid (agotado, en prensa, 2.ª edición).

RIOS GONZALEZ, J. A. (1973): *Interrogantes de la pedagogía familiar,* Paraninfo, Madrid.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1973): *Fracaso escolar y vida familiar,* Marsiega, Madrid (agotado, en prensa, 2.ª edición con nuevo título).

RIOS GONZALEZ, J. A. (1973): "Escuelas de Padres", *Educadores,* 71, 11-20.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1973): *Papel de los padres en la orientación de los hijos,* en "Presente y futuro de la Reforma Educativa", APIS, Madrid.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1976): *Los niños del divorcio,* en "El divorcio, problema humano". Ed. Karpós, Madrid.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1973-...): "La revista *Educadores*" acoge desde su número 71 una colaboración fija de J. A. Ríos bajo el título general de "Escuela de Padres". Cfr. Indices anuales de la citada revista.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1979): *Desequilibrios emocionales por abandono.* En *Niños Difíciles.* Ed. Karpós, Madrid.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1979): "Los derechos del niño en el contexto familiar", *Vida Escolar,* 204, 35-39/61.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1980): *El padre en la dinámica personal del hijo.* (Prólogo del Dr. Rof Carballo). Científico-Médica, Barcelona.

RIOS GONZALEZ, J. A. (1980): *Conflictos del matrimonio en conflictos padres-hijos.* En "Relación familiar padres e hijos". Colecc. ISAF, núm. 1. Ed. Karpós, Madrid. (Otras aportaciones de Julián Marías, Arana, Carrasco, Pinillos, Martí Tusquets y Rof Carballo).

RIOS GONZALEZ, J. A. (1981): "El enfoque relacional en la terapia familiar". *Revista Psicología y Psiquiatría Humanista, núm. 0, 39-46.*

RIOS GONZALEZ, J. A. (1982): Asesoría familiar en los trastornos escolares. En "Nueva Asesoría Familiar". Colecc. ISAF, núm. 5, Ed. Karpós, Madrid. (Otras aportaciones de Mayor Zaragoza, Ajuriaguerra, O'Leary, Freixá, Vázquez Palencia, Rof Carballo y Vella).

RIOS GONZALEZ, J. A. (1982): *El consenso en la dinámica de la familia.* En "Alternativas de la familia consensual". Colecc. ISAF, núm. 6. Ed. Karpós, Madrid. (Otras aportaciones de M. Yela, Arana, F. Garre, Magaz Sangro, J. L. Pinillos y J. L. Carrasco).

ROIG, C. (1970): "La théorie générale des systemes et ses perspectives de development dans les sciences sociales". *Revue franc. Soc.,* 1970-71, núm. especial, 47-97.

SPEER, D. C. (1970): "Family systems: morphostatis and morphogenesis". *Family Process,* 9, 259-278.

VON BERTANLAFFY, L. (1979): *"Perpectivas en la Teoría General de Sistemas".* Alianza, Madrid.

EL EQUIPO ORIENTADOR

ADELICIO CABALLERO CABALLERO(*)
JOSE CRESPO VASCO(*)
M.ª LUCIA HERNANDEZ MEIJON(*)

El Equipo de Orientación Escolar, también llamado de Orientación Educativa, ha de estar constituido por el conjunto de aquellos especialistas que en relación con la acción educativa proyectan cubrir técnicamente todas y cada una de las necesidades que una acción de ayuda y orientación plantea (1).

(*) Profesor de la Universidad Complutense.

(1) El momento presente en relación con los Gabinetes Psicopedagógicos desde el ámbito normativo legal presenta esta evolución y referencias:

— Establecimiento de la Orientación Educativa y Profesional como un servicio continuado a lo largo del proceso educativo (Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970).

— O.M. de 2 de diciembre de 1970, por la que se regulan las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. y O.M. de 6 de agosto de 1971 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de E.G.B. Ambas se ocupan profusamente de los temas relacionados con la orientación, tutorías y evaluación.

— La O.M. de 16 de noviembre de 1970, que establece la evaluación continua del rendimiento educativo en la E.G.B. señala cómo el punto de partida para la evaluación del alumno es la "exploración inicial", exploración que queda especificada en la Resolución de 25 de noviembre de 1975.

— O.M. de 31 de julio de 1972. Se crean los Servicios de Orientación en el COU.

— O.M. de 30 de abril de 1977. Regulación con carácter experimental de la organización de los Servicios Provinciales de Orientación Educativa y Vocacional para los alumnos de Enseñanza General Básica. Esta Orden fue completada por unas instrucciones de la Dirección General de Educación Básica de fecha 2 de septiembre de 1978.

— Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. En ella se recoge en relación con los problemas de Orientación Escolar el espíritu de la normativa precedente.

— Real Decreto 2689/1980 de 21 de noviembre. Regula los antiguos Institutos de Psicología Aplicada que pasan a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional, asignándoseles el cometido orientador en los Institutos Nacionales de Bachillerato y Centros de Formación Profesional.

— Resolución de 20 de mayo de 1975. Establece el Consejo Orientador para los alumnos de la Segunda etapa de E.G.B.

— La Resolución de fecha 18 de noviembre de 1976, concreta aspectos sobre recuperación y promoción de alumnos en la E.G.B.

— Las modificaciones de algunos aspectos del Libro de Escolaridad para alumnos de E.G.B. (Resolución de 7 de mayo de 1980) contemplan la necesidad de emitir un Conse-

Una mirada atenta a la diversidad de exigencias científico-técnicas que han de ser atendidas en el ámbito de la orientación educativa, nos sitúa en un intento de delimitar de forma exigente el número de miembros participantes en la dinámica de las tareas, funciones y competencias orientadoras presentes en el hacer de un Equipo de Orientación Educativa; estos miembros serían: Pedagogo, Médico, Psicólogo, Asistente Social y Tutor (2). La realidad escolar suele ser otra muy distinta, y nada difícil es ver reducido el equipo a la presencia del Pedagogo o del Psicólogo colaborando con el Profesor de clase, cuando no es el propio Profesor quien ha de asumir en solitario las tareas de una orientación educativa y profesional (2).

1. NECESIDAD DEL EQUIPO ORIENTADOR EN EL PROCESO EDUCATIVO

La justificación de un Equipo de Orientadores, expertos en ayudar no sólo a quienes participan en los proyectos y procesos educativos, alumnos, educadores, padres, sino también a las Instituciones educativas, sociales, etc., y a la propia Administración Educativa, se asienta en las complejas estructuras y características del propio hecho educativo y en la necesaria optimización del acto didáctico, como medio para alcanzar una mayor calidad de la educación (3). Hoy los objetivos en la formación del profesorado no pueden apuntar a una búsqueda de profesionales altamente cualificados y capaces de llevar a cabo cada una de las funciones necesariamente presentes en el hacer educativo; es necesario, ir a la búsqueda de implicaciones más directas para la actuación en el aula, que aquellas que puedan emerger de un concepto de profesor experto en todo lo que implica el hecho y la acción de educar.

---

jo Orientador en los cursos de la Segunda Etapa, reservándose a tal efecto unas páginas del libro oficial.

— Las últimas disposiciones legales en torno a este tema, hacen referencia a los criterios de evaluación de los alumnos del Ciclo Inicial (Resolución de la D. G. de EGB. de 17 de noviembre de 1981. (BOE del 10 de diciembre). Así como la Resolución de la misma Dirección General que regula la evaluación de los alumnos del Ciclo Medio, Resolución que aún no apareció publicada en el BOE, habiéndose anticipado su contenido en el Magisterio Español de 8 de octubre de 1982.

(2) La O.M. de 31 de julio de 1972, sobre la creación del Servicio de Orientación, indica que los especialistas colaboradores son el Psicólogo, Pedagogo, Médico Escolar, Asistente Social y los Profesores Tutores. Asimismo la composición que se propone para el equipo interprofesional está en la línea del que sería necesario para cubrir las exigencias de información que marca como necesaria la O.M. de 16 de noviembre de 1970, sobre evaluación continua, al concretar los sectores de información en estos cuatro:

1. Datos personales, familiares y ambientales (Asistente Social).
2. Antecedentes Académicos (Tutor y Pedagogo).
3. Datos Psicológicos (Psicólogo).
4. Datos médicos (Médico Escolar).

(3) El concepto de optimización, que procede del campo de la economía, lo encontramos explicado por Rodríguez Diéguez: "En el campo de la Investigación operativa, recibe el nombre de optimización aquella búsqueda de la solución más adecuada entre las existentes, la determinación del modo más idóneo de entre los posibles para resolver un problema". RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: "La optimización del acto educativo y la calidad de la enseñanza", en *La calidad de la Educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales,* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1981, pág. 140.

Un profesor no es solamente educador o solamente enseñante, ha de ser las dos cosas, y difícilmente sus actuaciones en el aula podrán apoyarse únicamente en la Pedagogía, o en la Pedagogía más la Didáctica, necesitará para un hacer de calidad contar con ayudas, sin que hayan de entenderse estas como únicamente correctoras de lo ya hecho, sino que las ayudas han de ser fundamentalmente técnicas aplicadas en el momento de la programación y con sentido prospectivo, de tal manera que en el momento planificador converjan los aspectos pedagógicos, didácticos, sociológicos, económicos, históricos, filosóficos de la educación. El educador profesional, en tanto que profesional de la educación, solamente podría programar por sí sólo, pensando en aquellas funciones de proyección restringida a su actuar en el aula, funciones que en una consideración dimensional englobarían: programación, ejecución, control y evaluación.

Es evidente que el educador además de informar a través de la enseñanza, busca influir intencionalmente en el desarrollo y realización concreta del alumno, haciendo posible que el alumno por sí mismo alcance sus propios fines, desde una acción mediante la cual el profesor produce un efecto educativo y no únicamente instructivo. Este efecto educativo no sería de calidad si pretendiéramos responsabilizar de él al profesor en solitario, aún cuando fuese muy amplia y especializada su preparación.

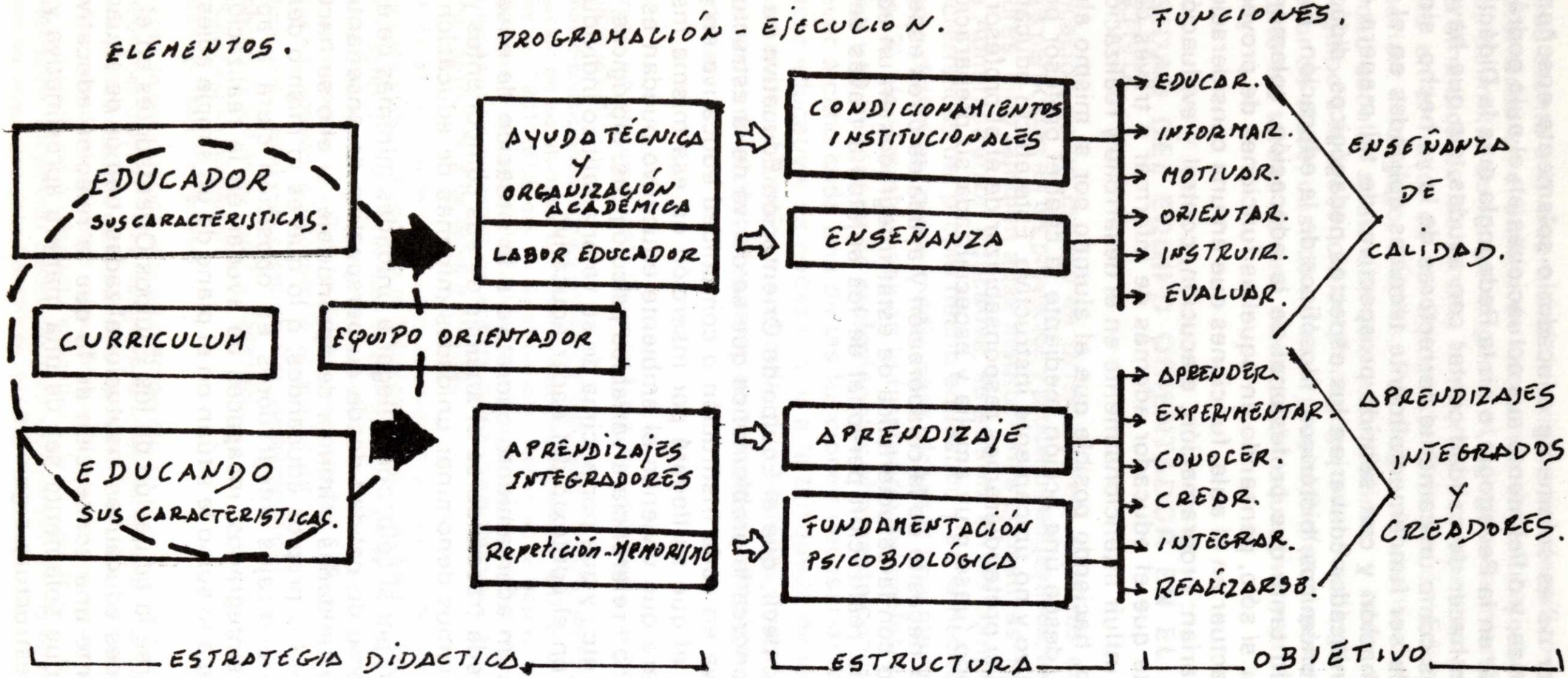
El profesor necesita de la colaboración y ayuda de otros especialistas y expertos, pero con la característica de estar integrados en un equipo cuyo objetivo sea la realización personal de los sujetos a través de la acción educativa.

Quiere ello decir, que el Equipo de Orientación Educativa ha de ser un equipo que conozca la problemática que se deriva de la estructura y dinámica educativa en cada institución o comunidad educativa en particular, conocimiento al que se llegará por inserción en esa misma institución o comunidad para que viviendo el ambiente educativo puedan estudiar sus dimensiones con referencia a variables psicológicas, biológicas, pedagógicas, sociales, etc., y que por encima de su valor analítico individual puedan ser incluidas en el contexto del hacer educativo.

Queremos un acercamiento operativo a la situación de enseñanza, de forma que pueda trascenderse el análisis de sus componentes y así llegar a lo que podríamos denominar unidades mínimas de educación.

El profesor, por sí sólo, podrá llegar a unidades mínimas de enseñanza, evaluables como de calidad desde su perspectiva de enseñante, pero no podrá llegar a unidades mínimas de aprendizaje, si ello se hace desde la perspectiva de los propios educandos, o lo que es lo mismo desde la exigencia de aprendizajes integradores en oposición clara a aprendizajes muertos y desintegrados, incapaces de ayudar en la realización de cada persona, y que a lo sumo le sitúan en el plano de un simple adiestramiento.

Al plantearse la actuación de los Equipos Orientadores en el ámbito de las comunidades educativas institucionalizadas, hemos de situarnos necesariamente ante una concepción de lo que la relación educativa haya de suponer, aunque solamente sea de una manera aproximativa y que resumimos en la estructura siguiente:


ELEMENTOS.
PROGRAMACIÓN - EJECUCION.
FUNCIONES.
EDUCADOR
SUS CARACTERISTICAS.
CURRICULUM
EQUIPO ORIENTADOR
EDUCANDO
SUS CARACTERISTICAS.
AYUDA TÉCNICA Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA
LABOR EDUCADOR
APRENDIZAJES INTEGRADORES
Repetición - MEMORISMO
CONDICIONAMIENTOS INSTITUCIONALES
ENSEÑANZA
APRENDIZAJE
FUNDAMENTACIÓN PSICOBIOLÓGICA
EDUCAR.
INFORMAR.
MOTIVAR.
ORIENTAR.
INSTRUIR.
EVALUAR.
APRENDER.
EXPERIMENTAR.
CONOCER.
CREAR.
INTEGRAR.
REALIZARSE.
ENSEÑANZA DE CALIDAD.
APRENDIZAJES INTEGRADOS Y CREADORES.
ESTRATEGIA DIDACTICA
ESTRUCTURA
OBJETIVO

El esquema presenta unas variables del ámbito educativo que se nos muestran articuladas en el contexto de la relación educativa. Encontramos las siguientes variables:

1. Educador (con sus características).
2. Currículum.
3. Educando (con sus características).
4. Equipo Orientador.

La interrelación de estas variables va a determinar una estrategia didáctica modificada por la inclusión en la dinámica de comunicación educativa, de una variable, o mejor aún de toda una dimensión que englobamos bajo la denominación de "Equipo Orientador"; todo lo cual se traduce en un cambio del hacer, tanto del educador como del educando, evolucionando la relación profesor-alumno gracias al establecimiento de una organización académica nueva, integrada por educadores que asumen roles y funciones distintos de los asumidos tradicionalmente, en un intento de promover progresivamente la actividad del alumno, reduciendo al máximo la pasividad y cambiando la relación, que pasará de ser básicamente unidireccional (profesor alumno) a ser multidireccional (profesor-alumno, alumno-profesor, profesor-especialista, etc.). Dinámica ésta, que se presenta en el esquema a través del trazo grueso circular.

La realidad modificada de los dos elementos personales de la comunicación educativa queda representada por las zonas que surgen de las flechas gruesas y que nos muestran un educador que genera inquietudes, ayuda y orienta con el apoyo del equipo orientador; y un alumno activo que busca y quiere aprender, al tiempo que se aleja del memorismo, gracias al conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades.

La estrategia didáctica resultante queda lógicamente condicionada por los elementos institucionales, la forma de enseñanza concreta en cada comunicación educativa, los condicionamientos psicobiológicos y las formas de aprendizaje y evaluación previstas, todo lo cual se traduce en una expectativa de funciones y comportamientos del Educador y del Educando, que apuntan a la consecución de objetivos que les son propios y que se enmarcan en una enseñanza de calidad cuya valoración más destacada son los aprendizajes integrados y creadores que conducen al auténtico saber, es decir, el saborear lo adquirido desde las expectativas de cambio y modificación que se abren ante cada sujeto.

2. ESTRUCTURA DEL EQUIPO ORIENTADOR

Nadie discute la conveniencia de un enfoque especializado en relación con las actividades de ayuda-orientación en el proceso educativo, por ello se piensa siempre en incluir en un posible equipo a cuantos puedan aportar conocimientos y técnicas al proceso orientador: Profesores, Psicólogos, Pedagogos, P. Tutores, Médicos, Asistentes Sociales; incluso equipos más amplios, como el que propone García Hoz cuando nos dice "la orientación

no es tarea de una sola persona, sino que es labor de un equipo, en el que deben tomar parte todas aquellas personas que estén implicadas en la educación de un joven. El Equipo Orientador puede estar constituido por el servicio de exploración (biológica, psicológica, social) por el director espiritual, los profesores del estudiante y el orientador" (4).

Si se entra en un tema polémico cuando hay que decidir sobre el tipo de estructura del Equipo Orientador, mucho más polémico será, si lo que se pretende es fijar los niveles de competencia y la coordinación de los miembros del mismo. Lázaro Martínez, al plantearse esta estructura se refiere a dos tipos: piramidal y circular (5), estructura esta última, por la que nosotros nos inclinamos, por concebir la Orientación Educativa en los términos que la define García Yagüe, como aquel proceso de "Ayuda técnica dada a los escolares desde la actividad educativa para que los seres en desarrollo, o sus representantes comprendan sus posibilidades y deficiencias, se integren eficientemente y superen sus dificultades por mantener el equilibrio y los fines personales ante los problemas evolutivos o las presiones del contorno" (6).

3. FUNCIONES DE LOS COMPONENTES DEL EQUIPO ORIENTADOR

¿Se pueden definir con precisión las funciones de cada uno de los componentes del Equipo de Orientación Escolar?

La ocupación de los miembros del Equipo Orientador está fundamentalmente dirigida a las personas, más que a las cosas, y ello va a hacer imposible una definición de funciones y tareas al estilo de lo que puede hacerse en otras áreas profesionales. La dinámica interpersonal que emana de la relación de los miembros del Equipo Orientador no nos va a permitir llegar a una descripción objetiva y diferencial de funciones y mucho menos a una ordenación en función de su importancia.

La definición, o mejor aún la concreción de la función de un Psicólogo, Pedagogo, etc., nos vendrá dada a través de la determinación de las responsabilidades asignadas, así como la extensión y grado en que se comparten con otros miembros del mismo equipo. La distribución de responsabilidades implica la formulación de relaciones dentro de una estructura en la que los estratos han desaparecido como consecuencia de la superposición y complementación de las ocupaciones.

---

(4) GARCIA HOZ, V.: *Educación personalizada,* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970, pág. 243.

(5) LAZARO MARTINEZ, A.: "El Equipo Orientador", *Revista Bordón,* núm. 222, tomo XXX, Madrid, 1978, pág. 99.

(6) GARCIA YAGUE, J.: "La Orientación Escolar una aventura pedagógica: antecedentes y problemas", *Revista Vida Escolar,* núm. 183/184, noviembre-diciembre 1976.

Todos los miembros del Equipo Orientador han de procurar que no haya campos de actuación de nadie, lo que conduciría a una posible dejación peligrosa de responsabilidades.

Las actuaciones del Equipo Orientador en una Institución Educativa han de cuidarse mucho, pues fácilmente puede interferirse la comunicación educativa y hasta anular y desplazar aquellos medios de contacto que, desde siempre, han marcado las líneas directrices para los encuentros entre padres, alumnos y profesores.

El ámbito de actuación de los equipos de orientación no se prevé como sustituto de formas ya existentes, antes bien, su fuerza estriba en la posibilidad de actuar como colaboradores en los programas elaborados por los educadores, vitalizando la actividad docente-discente.

Es importante que digamos una vez más que las actuaciones altamente tecnificadas y especializadas deben coexistir con las actuaciones de padres y educadores efectuadas desde el apoyo en la observación y en la experiencia, ya que gran parte de la problemática que presentan los educandos son situaciones que nacen de la propia evolución de los sujetos a la que se suman los condicionamientos ambientales. Problemas hay, que dejan de ser tales, cuando son abordados desde la actividad normal, no siendo necesario recurrir a actuaciones de especialistas.

Los componentes del Equipo Orientador serán muy prudentes en la recomendación de tratamientos que supongan una atención de los alumnos fuera de la Institución Escolar y por miembros no pertenecientes al propio equipo.

4. DESCRIPCION DE COMPETENCIAS

En un anterior trabajo nuestro sobre las funciones del psicólogo escolar, elaboramos un organigrama que bajo el título de "proceso de surgimiento de competencias" ponía de manifiesto algunas de las que podríamos denominar competencias básicas y que por tratarse de cometidos básicos bien pudieran asignarse a la totalidad del Equipo Orientador (7).

1. Cometido Gerencial: Se trata de un cometido con amplias connotaciones organizativas y se puede concretar en el ordenamiento de los elementos personales, materiales y funcionales del propio equipo y la atención a la dinámica resultante de su inserción en la Institución. Pueden considerarse las siguientes funciones:

---

(7) CABALLERO CABALLERO, A.: "Funciones del Psicólogo Escolar", *Revista Bordón*, núm. 222, marzo-abril, 1978, pág. 127.

a) Burocráticas. Actividades del Equipo relativas al ordenamiento y puesta en marcha de su propia actividad, ejerciendo al mismo tiempo una clara influencia motivadora capaz de hacer nacer en los miembros de la comunidad educativa una actitud de superación de los múltiples cometidos no docentes, que las exigencias administrativas imponen en la realización de los procesos educativos.

b) Organizativas. Colaboración de los miembros del equipo con el personal docente y directivo para elaborar criterios válidos para el encuadramiento y agrupación de alumnos, repetición de cursos, promoción, etc.

c) Directivas. Relativas a la estructuración departamentalizada y asignación de competencias y grados de responsabilidad entre los componentes del equipo.

2. Cometido planificador: Atención a la elaboración de proyectos de acción científico-técnica nacidos de postulados que contemplen la realidad de la educación institucionalizada. Esta planificación se ha de entender ampliable a los programas, actuaciones y medios de las propias instituciones educativas.

3. Cometido docente: La totalidad de los miembros, desde su actuación en equipo, han de plantearse tareas de información a profesores, padres y alumnos sobre los conocimientos específicos de sus respectivas especialidades a fin de que se logre una mejora de la calidad de la enseñanza y de las decisiones personales en el orden académico.

4. Cometido diagnóstico: Desde hipótesis de trabajo contrastadas, incluirá la selección de baterias de tests, aplicación, baremación, etc., hasta culminar con la elaboración de pronósticos de posibilidades personales y escolares, así como la consiguiente orientación escolar y profesional de los alumnos.

5. Cometido evaluador: En colaboración con los equipos de evaluación pondrá en marcha programas de recuperación para alumnos con retraso, aportando sus conocimientos logrados por vía experimental y técnica.

6. Cometido orientador: En el hecho de orientar y ayudar, el Equipo Orientador atiende a las necesidades de los alumnos, de los docentes y del entorno. El equipo ha de informar periódicamente en coincidencia con aquellos momentos evolutivos críticos en que hayan de tomarse decisiones importantes, tales como las opciones de estudio, niveles de exigencia, etc.

7. Cometido Investigador y de perfeccionamiento: Se atenderá desde este cometido a las necesidades de mejoramiento de las técnicas y procedimientos de trabajo, al cambio de objetivos en las actuaciones y el reforzamiento de los logros conseguidos cuando estos vienen avalados por el hacer científico y la experiencia.

La enumeración de las tareas y funciones así como los campos de responsabilidad para cada profesional, hemos querido concretarlas en un cuadro sinóptico en el que se identifican para cada profesional cierto nú-

mero de tareas, así como la interrelación con las tareas de otros miembros del equipo. Sabemos que es difícil determinar el momento exacto en que termina el papel de un miembro y comienza el de otro, y conscientes de esta dificultad hemos optado por utilizar el término: "tarea cooperativa o compartida", en la que la exigencia o importancia de la misma para cada miembro vendrá determinada por la realidad del hecho de la orientación en relación con el proyecto y desarrollo de cada intencionalidad personal o institucional.

A la hora de la estructuración y definición de funciones en el Equipo de Orientación, no debemos olvidar que nuestra legislación escolar, contempla la presencia del Equipo Orientador como recurso esencial en el proceso educativo. Así la O.M. de 31 de julio de 1972, que estableció los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria, dice: "La Orientación es tarea cooperativa de todos cuantos intervienen en la educación del alumno", llegando a especificar el legislador cuales son las personas con las que se han de formar tales servicios "personal debidamente especializado en los problemas técnicos que plantea la orientación de los alumnos para coadyuvar con los padres y con el profesorado en general en su acción formadora e instructiva" (8).

Tanto en la normativa legal de nuestro país como en el pensamiento de muchos expertos en educación, se encuentra una tendencia a considerar al Profesor (al docente en el aula) como responsable directo de los procesos de ayuda y orientación situándole en el centro de la estructura orientadora. Autor tan destacado en materia de orientación como Knap nos presenta al Profesor, como máximo responsable del proceso orientador, apoyando tal afirmación en el hecho de existir lo que él llama "indisolubilidad entre orientación y enseñanza". Puesto que la orientación es inseparable de la enseñanza, sigue siendo más adelante, "es lógico pensar que el profesor de clase deba llevar sobre sí los procesos de orientación con ayuda de personas capacitadas" (9).

Las áreas de actuación de los miembros del Equipo Orientador, a saber: Médico (M.), Psicólogo (Ps.), Pedagogo (P.), Profesor Tutor (TT.) y Asistente Social (AS.); se contemplan desde los ámbitos o cometidos que responden a las denominaciones: Gerencial, Planificador, Docente, Diagnóstico, Evaluador, Orientador, Investigador.

Las funciones y tareas de máxima responsabilidad se han marcado con un círculo (O) en la columna o columnas de los profesionales que comparten la responsabilidad de la actuación. Cuando se señala con una flecha (—→) se quiere significar que se trata de una actividad cooperativa en la que ese profesional y para esa función no alcanza un alto grado de responsabilidad, aunque colabora en grado importante.

---

(8) *Ley General de Educación y disposiciones Complementarias,* Colección Compilaciones, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1973.

(9) KNAP, R.: *Orientación del escolar,* Madrid, 1965, Morata, pág. 34.

5. COMPETENCIAS DEL EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR

	I. *Competencias en relación con los alumnos*	M.	Ps.	P.	TT.	AS.
1. 1.	Detectar las deficiencias a través del contacto con los alumnos				○	→
1. 2.	Conocer las condiciones físicas y diagnosticar las posibles deficiencias	○			→	
1. 3.	Diagnosticar las dimensiones aptitudinales y diferenciales, señalando las posibles deficiencias		○	→	→	
1. 4.	Diagnosticar los intereses e ideales de vida.		○	→	→	→
1. 5.	Diagnóstico de la personalidad		○		→	→
1. 6.	Valorar el rendimiento y aprovechamiento escolar		→	○	○	
1. 7.	Diagnosticar y analizar cualitativamente las dificultades del aprendizaje		○	○	○	
1. 8.	Elaborar programas de recuperación y ayuda escolar		→	○	○	
1. 9.	Orientar las actividades complementarias	→			○	→
1.10.	Analizar las causas del absentismo escolar	→	→	→	→	○
1.11.	Orientar e informar escolarmente		○	○	○	
1.12.	Prevenir y controlar la fatiga escolar	○	→	→	→	
1.13.	Impartir educación sanitaria	○				→
1.14.	Contactar con los alumnos para recoger sugerencias, iniciativas, etc.				○	○
1.15.	Proporcionar información sobre técnicas y métodos de trabajo y estudio		○	○	○	
1.16.	Emitir pronósticos de posibilidades personales y escolares		○	○	○	
1.17.	Deteminar los momentos madurativos para adecuar a ellos los procesos de enseñanza-aprendizaje	→	○	○	○	
1.18.	Ayudar al establecimiento del trabajo individual o de grupo, sopesando condiciones, hábitos y actitudes		○	○	○	
1.19.	Elaborar proyectos favorecedores de la creatividad y originalidad		○	○	○	
1.20.	Explorar el dominio de las técnicas instrumentales de base (lectura, ortografía y dominio numérico		→	○	○	
1.21.	Diagnosticar, clasificar y tratar los trastornos lingüísticos	○	○	○	→	
1.22.	Aplicar, puntuar e interpretar tests		○	○		
1.23.	Ayudar a comprender y superar la problemática socioeconómica		○		○	
1.24.	Estudiar los aspectos de las relaciones humanas y la conducta social		○	→	→	○
1.25.	Realizar encuestas para analizar actitudes		○	○	→	○
1.26.	Observar el comportamiento individual y de grupo	→	○	○	○	○

	M.	Ps.	P.	TT.	AS.
1.27. Analizar las características y necesidades de adaptación social, personal, familiar y escolar.		○	○	→	→
1.28. Diagnosticar y evaluar las características psicobiológicas	○	○	○		
1.29. Realizar e interpretar las historias clínicas	○				→
1.30. Aplicar terapias para el tratamiento de desórdenes psicológicos	○	○	→		→
1.31. Participar en actividades de recuperación	○	○	○	○	
1.32. Investigar sobre el origen y características de los grupos		→	○	○	○
1.33. Prevenir y orientar en las dificultades escolares.	→	○	○	○	→
1.34. Prevenir y orientar en los trastornos y retrasos del desarrollo madurativo	○	→	→	→	○
1.35. Orientar en la elección de estudios o profesiones de acuerdo con las posibilidades objetivas comprobadas científicamente		○	○	→	
1.36. Determinar y ponderar los condicionamientos sociales en relación con la educación		→	→	→	○
1.37. Detectar y prevenir las deficiencias alimentarias e higiénicas	○				○
1.38. Establecer pronósticos de rendimiento escolar que faciliten niveles de autoexigencia		○	○	○	
1.39. Recoger y analizar los datos antropométricos.	○				○
1.40. Fomentar el desarrollo emocional, intelectual, social, etc.	→	○	→	→	→
II. *Competencias en relación con el equipo de profesores*					
2. 1. Informar sobre las características de los alumnos	○	○	○	○	○
2. 2. Recopilar observaciones y sugerencias de los profesores para el registro del alumno				○	
2. 3. Planificar las sesiones de evaluación			→	○	
2. 4. Coordinar la actividad académica individual o colectiva de los alumnos			○	○	
2. 5. Programar actividades de recuperación		→	→	○	
2. 6. Programar actividades complementarias de trabajo en clase		→	→	○	
2. 7. Programar actividades de tiempo libre	→		→	○	○
2. 8. Colaborar con los responsables de áreas de contenido en la planificación educativa	○	○	○	○	○
2. 9. Informar sobre dificultades apreciadas en el proceso de enseñanza	→	○	○	○	
2.10. Diagnosticar y clasificar dificultades en las distintas áreas del currículum		○	○	→	
2.11. Apoyar técnicamente las formas de comunicación educativa		○	○		
2.12. Dotar de medios para la observación en el aula.		○	○		

		M.	Ps.	P.	TT.	AS.
2.13.	Informar sobre las posibilidades de alumnos concretos		○	○	→	→
2.14.	Investigar la validez de las hipótesis de trabajo de los profesores		○	○	→	
2.15.	Establecer comparaciones ínter e intragrupo en base a métodos estadísticos	○	○	○		
2.16.	Informar de las singularidades personales de los alumnos para que sean tenidas en cuenta en los procesos educativos	○	○	○	○	
2.17.	Participar en la toma de decisiones en relación con la evaluación, recuperación y promoción		○	○	○	
2.18.	Fijar el ritmo y temporalización más conveniente en el desarrollo del currículum	○	○	○	○	
2.19.	Participar en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado	→	○	○	○	→
2.20.	Ayudar en el establecimiento de programas de enseñanza correctiva	→	○	○	○	
2.21.	Concienciar y motivar hacia actitudes de compromiso libre y responsable ante las diferentes alternativas y problemas que se plantean en la tarea educativa			○	○	
2.22.	Investigar los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje		○	○	→	
2.23.	Analizar las características y necesidades de adaptación de los profesores	→	○	○	→	→
2.24.	Recomendar programas de actuación docente.		→	○	→	
2.25.	Recomendar métodos especiales de recuperación		○	○	→	
2.26.	Investigar los rasgos y actitudes personales del profesorado	→	○	○	→	
2.27.	Aconsejar acerca de métodos favorecedores de la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje		○	○		
2.28.	Colaborar en la programación de actividades escolares y extraescolares	→	○	○	○	→
2.29.	Asesorar y prestar ayuda al profesorado en su función tutorial	○	○	○	○	○
2.30.	Informar de las características y recursos psicológicos de los alumnos	○	○	○	○	○
2.31.	Informar de las posibilidades de integración de los datos que proporciona el equipo integrador en la actuación docente		○	○	→	
2.32.	Orientar y cooperar en análisis y control de situaciones escolares, intentando buscar las causas (fracaso, absentismo, disciplina)	○	○	○	○	○
2.33.	Enseñar y desarrollar los principios y técnicas psicopedagógicas aplicables a los programas educativos		○	○		

	M.	Ps.	P.	TT.	AS.
2.34. Proporcionar procedimientos y formas de educación diferencial, que tengan en cuenta las necesidades individuales de los alumnos		○	○	→	
2.35. Ayudar en la selección de métodos y contenidos de la enseñanza		→	○		
III. *Competencias en relación con el ámbito familiar*					
3. 1. Conocer las características del ambiente familiar				→	○
3. 2. Promover contactos periódicos	○	○	○	○	○
3. 3. Informar colectivamente	○	○	○	○	○
3. 4. Orientar en situaciones familiares críticas	○	○	○	○	○
3. 5. Informar sistemáticamente en la toma de decisiones en relación con el hacer escolar (opciones de estudio, niveles de exigencia, promoción, etc.)		○	○	○	
3. 6. Informar de las posibilidades aptitudinales y de rendimiento escolar		○	○	○	
3. 7. Informar de las singularidades personales en evitación de inadaptaciones	○	○	○	○	
3. 8. Estudio y tratamiento de trastornos relacionados con las situaciones escolares y familiares.		○	○	→	→
3. 9. Informar de la escolarización más conveniente.		○	○	○	
3.10. Informar sobre las posibilidades de integración en la dinámica del centro		○	○	○	
3.11. Interpretar el rendimiento del alumno en función del entorno familiar		→	○	→	○
3.12. Ayudar a comprender y aceptar las posibilidades y límites de sus hijos para un mejor establecimiento de objetivos, niveles de exigencias y aspiraciones		○	○	○	
3.13. Informar de las causas del fracaso escolar, señalando los elementos de apoyo desde la familia		○	○	○	
3.14. Crear actitudes cooperadoras en relación con las actividades educativas			○	○	○
3.15. Documentar sobre las estrategias de los estudios presentes y futuros		○	○	○	→
3.16. Contribuir a su formación psicopedagógica y sanitaria	○	○	○		○
3.17. Informar de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales de sus hijos		○	○	→	
3.18. Analizar la estructura y condicionamiento de la familia y el entorno del alumno			→	→	○
3.19. Determinar los recursos disponibles para fundamentar o apoyar las estrategias educativas					○

	M.	Ps.	P.	TT.	AS.
3.20. Concienciar a los padres sobre la incidencia del ambiente familiar en el rendimiento escolar.		○	○	○	○
3.21. Informar sobre el hecho de que los trastornos de personalidad y comportamiento y las dificultades escolares del rendimiento pueden tener su origen en situaciones familiares conflictivas		○	○	→	○
3.22. Prevenir de las dificultades que pudieran encontrar sus hijos para integrarse en un centro, tras un cambio de institución		→	○	○	
IV. *Competencias en relación con el ámbito escolar, organizativo, administrativo y social de los centros*					
4. 1. Controlar el estado sanitario del profesorado y personal no docente	○				→
4. 2. Establecer y controlar las campañas de inmunización	○				→
4. 3. Programar la educación sanitaria	○			→	→
4. 4. Controlar estadísticamente el proceso sanitario	○				→
4. 5. Realizar estudios prospectivos en relación con la salud en el ámbito escolar	○				→
4. 6. Controlar las condiciones higiénico-pedagógicas del mobiliario y material	○	→	○	○	
4. 7. Analizar el comportamiento escolar y la dinámica de relación de los elementos personales que actúan en la institución educativa		○	○		
4. 8. Detectar presuntos deficientes e inadaptados.	○	○	○	○	○
4. 9. Acomodar las actividades escolares a los fines que las justifiquen			○	○	
4.10. Canalizar los condicionamientos que aportan a la comunidad educativa padres, profesores, alumnos			○	○	
4.11. Recoger y estudiar información ocupacional.					○
4.12. Recoger y analizar datos científicos en relación con fenómenos sociales	→	→	→	→	○
4.13. Realizar tareas investigadoras en el ámbito de su especialidad	○	○	○	○	○
4.14. Cooperar con la Administración educativa en la localización y diagnóstico de alumnos necesitados de educación especial	○	○	○	○	○
4.15. Contribuir a atajar, en el ámbito social, las causas de inadaptación	→	→	→	→	○
4.16. Concienciar a los individuos y grupos de sus posibilidades y derechos en el ámbito de la promoción social					○

		M.	Ps.	P.	TT.	AS.
4.17.	Analizar los casos de absentismo escolar, investigando sus causas en el ámbito socio-familiar	→	→	→	→	○
4.18.	Seguir los tratamientos propuestos por el equipo orientador, en contacto directo con la familia	→	→	→	→	○
4.19.	Orientar en el establecimiento de planes de acción para aprovechar las posibilidades que ofrecen los estímulos culturales del entorno social			○	○	○
4.20.	Evaluar el sistema educativo		○	○	○	
4.21.	Evaluar proyectos de acción psicopedágogica.		○	○		
4.22.	Planificación de programas, recursos, medios y actuaciones para una educación de calidad.	○	○	○	○	○
4.23.	Selección de baterías de tests	→	○	○		
4.24.	Elaboración de pruebas para el control del rendimiento y aprovechamiento escolar		○	○	○	
4.25.	Adecuar las actividades profesionales a las necesidades reales de los centros o instituciones	○	○	○	○	○
4.26.	Determinar niveles pedagógicos			○	○	
4.27.	Señalar puntos deficitarios en las diferentes áreas del currículum			○	→	
4.28.	Clasificar, adscribir y agrupar alumnos	→	○	○	○	
4.29.	Planificar procesos de enseñanza-aprendizaje.		→	○	○	
4.30.	Programar la ejecución del proyecto educativo.			○	○	
4.31.	Supervisar programas y actuaciones escolares.			○	○	
4.32.	Estudiar las características de los profesores para una mejor selección y adaptación institucional	→	○	○	→	
4.33.	Colaborar en la elaboración de planes de estudio		○	○	→	
4.34.	Planificar programas de salud mental	○	→	→		○
4.35.	Introducir programas educativos que se ajusten a las necesidades de los alumnos		○	○	○	
4.36.	Planificar y organizar servicios culturales para la población escolar de cada zona	→	→	→	→	○
4.37.	Estudiar y analizar comparativamente, a través de técnicas estadísticas, los logros escolares		→	○	→	
4.38.	Evaluar comparativamente los distintos métodos		→	○	→	
4.39.	Planificar horarios de trabajo, estudio y descanso	○	○	○	○	→
4.40.	Evaluación y selección del material escolar (libros, material audiovisual, etc.)	→	→	○	○	
4.41.	Colaborar en las actividades de estudio o investigación que puedan proponer las autoridades de la Administración	○	○	○	○	○

	M.	Ps.	P.	TT.	AS.
4.42. Supervisar la estructura organizativa del centro desde la base de un aprovechamiento eficaz de los elementos que concurren en la actividad educativa (personales, materiales, formales, etc.		→	○	→	
4.43. Contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza	○	○	○	○	○

EL PROFESOR TUTOR EN LA ORIENTACION ESCOLAR

SERAFIN SANCHEZ SANCHEZ (*)

I. CUESTIONES INTRODUCTORIAS (**)

1. Aparición de la tutoría como institución escolar

Las actividades de la tutoría en los centros docentes no son nuevas. En realidad son tan antiguas como la misma actividad docente. Los profesores siempre han orientado y ayudado a sus alumnos, o al menos siempre lo han intentado. En este sentido la tutoría ha existido siempre, si bien a nivel informal, no institucionalizado.

Situándonos en el tiempo próximo pasado, podemos encontrar en el ordenamiento legal educativo de nuestro país precedentes institucionales de lo que hoy se entiende por tutoría. Me refiero a la existencia en la Enseñanza Media del profesor delegado de curso (1).

De forma institucional la tutoría aparece con la Ley General de Educación de 1970 (2). Disposiciones posteriores han ido desarrollando aspectos de la función tutorial tanto en la Educación General Básica como en las Enseñanzas Medias (3).

(*) Inspector central de Educación Básica del Estado.

(**) En su mayor parte, este artículo reproduce consideraciones que, más extensamente, ya quedaron expuestas hace algún tiempo en mi libro *La Tutoría en los Centros Docentes. Manual del Profesor-Tutor,* Ed. Escuela Española, Madrid, 1982, 3.ª edición.

(1) Orden Ministerial de 13-6-1957 (BOE. 13-8-57). Estableciendo normas de gobierno en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

(2) Concretamente para el Bachillerato en los artículos 22.3, 23 *c)* y 27.3. Para la enseñanza universitaria en el artículo 37.3. Para todos los estudiantes, en los artículos sobre el Estatuto del Estudiante, y en especial en el 127.2 y, finalmente, al enumerar las funciones del profesorado estatal, en el artículo 111.1.

(3) Para la Enseñanza Media: O. M. de 16-11-1970 (BOE. 25 del 11) y la Resolución del 17-11-1970 (BOE. 25 del 11), en cuyas disposiciones se contempla la tutoría con relación al equipo de profesores y a la evaluación continua.

Para la EGB, en la O. M. de 2-12-1970 con las "Nuevas Orientaciones Pedagógicas".

A lo largo de estas disposiciones la tutoría se ha ido perfilando como respuesta, por un lado, a la necesidad de contrarrestar los incovenientes que supone, tanto para el grupo de la clase en cuanto grupo como para cada alumno en particular, el desfile ininterrumpido de los distintos profesores especialistas. Por otro lado, a la necesidad de hacer operativo en la realidad y a todos los niveles escolares el principio general de que la educación, además de ser instrucción, también es ayuda. O, mejor, un sistema de ayudas presidido por una intencionalidad unitaria.

Cierto que la educación es, debe ser, una, aunque los educadores pueden ser varios. E igualmente es cierto que la orientación es, debe ser, una, aunque los orientadores sean varios. Este principio, teórico de unidad, en un contexto de administración educativa se traduce en la necesidad que la Administración tiene de individualizar responsabilidades y concretar sus interlocutores. En un contexto de intervenciones plurales sobre un grupo aula, la Administración necesita una instancia que aglutine responsabilidades y que a su vez actúe como interlocutor en ambas direcciones. Este rol lo cubre el tutor y de hecho en nuestro sistema escolar el tutor tiene unas responsabilidades administrativas definidas.

Desde esta perspectiva, la tutoría aparece también como una necesidad del sistema educativo una vez estructurado administrativamente.

2. Noción de tutoría

En aras de la ventaja metodológica que supone el proponer una idea alrededor de la cual poder después ir suscitando cuestiones y consideraciones, quizá convenga anticipar una noción de tutoría.

De modo general, puede entenderse por tutoría la acción de ayuda u orientación al alumno, que el profesor puede realizar además y en paralelo a su propia acción como docente.

Hemos de aclarar que aquí esa ayuda y esa orientación al alumno se entiende en su doble vertiente de ayuda y orientación al alumno individualmente considerado y también de ayuda y orientación al grupo de alumnos considerados como grupo, si bien en este último caso suele denominarse conducción.

En términos de orientación, recordando los campos que clásicamente se vienen distinguiendo en orientación —orientación escolar, orientación profesional y orientación personal— cabe preguntarse cuál o cuáles de estos campos son también campo de la acción del tutor.

Sin duda alguna, en tutoría habrán de realizarse ininterrumpidamente actividades de orientación escolar. Al finalizar los distintos ciclos académicos —Educación General Básica, Bachillerato o Formación Profesional— actividades de orientación profesional. Y en determinados casos, algunas acciones de orientación personal. Si bien todo ello con la limitación inherente a la idea que hemos dado de tutoría como la orientación o ayuda que un profesor puede proporcionar al alumno desde el marco y cualificación propios precisamente de profesor.

3. Tutoría y niveles educativos

La actuación del profesor tutor varía sensiblemente en función del nivel escolar en el que ha de ejercer la tutoría. La tutoría en la Universidad tiende a centrarse más en el alumno individual y a reducirse a los aspectos relacionados más directamente con el asesoramiento científico. En cambio, en el otro extremo, en la EGB, por tratarse de un nivel caracterizado por un currículum genérico y por una intencionalidad eminentemente formativa, la acción del tutor ha de extenderse a amplios sectores del entorno y de la circunstancia del escolar: grupo-clase, institución escolar, ocio, familia, etc. Las mayores posibilidades educativas de la tutoría se dan, consecuentemente, cuando ésta se ejerce en el contexto escolar propio de las Enseñanzas Medias y de la EGB, contexto al que suele entenderse referido el término "tutor" en su empleo más generalizado.

Consideración aparte merecen los primeros cursos de la EGB. En realidad, el análisis de las posibilidades de ayuda que un profesor tiene para con sus alumnos, la idea de una tutoría institucionalizada, surge cuando, por exigencia del currículum, se hace imposible llevar más adelante la fórmula que hasta ese momento difuminaba el tema porque constituía la forma natural ideal: un profesor único por grupo-clase. La tutoría es sólo un remedio institucional a la desventaja estructural en que se desarrolla la vida del escolar desde el momento en que abandona el sistema de grupo-clase con maestro único. En los primeros cursos de la EGB se da la situación óptima. Profesor y tutor se funden en una sola persona respecto a toda la actividad escolar de un grupo-clase. Profesoría y tutoría aparecen como el haz y el envés de un proceso unitario que sólo a fines metodológicos admite una consideración por separado.

II. ALGUNOS ASPECTOS DE LA TUTORIA COMO ORIENTACION

1. Actitudes del tutor

Es amplia la gama de actitudes que un orientador puede adoptar, bien como modo general de entender su tarea, bien como táctica operativa en una actuación concreta. Debemos a E. H. Porter (4) una enumeración interesante de actitudes que oscilan gradualmente a lo largo de la variable directividad —no directividad, desde un extremo hasta otro. De acuerdo con dicha enumeración cabría distinguir actitudes de solución, de evaluación, de apoyo, de investigación, de interpreción y de comprensión o "espejo" en alusión a Roger.

Esta gama de actitudes aporta criterios útiles para identificar y clasificar a los tutores según la actitud que más generalmente adoptan en su relación con el alumno. En la realidad todos podríamos identificar tutores paternalistas y directivos que sistemáticamente adoptan ante los problemas del alumno una actitud de solución, como también el tutor crítico y eticista con actitud permanente de evaluación, el animador, consolador o "paño de lágrimas" que actúa desde una actitud de apoyo, etc.

---

(4) E. H. PORTER: *Introduction to therapeutic counseling Boston,* Hougton, Mifflin Co., 1950.

A la vez, sin duda este modelo también aporta implícitamente una catalogación de las tácticas tutoriales, unas más directivas, otras menos, posibles en la actuación tutorial concreta. Tácticas cuya conveniencia y matización tendrán que venir dadas precisamente por la circunstancia concreta en que hayan de aplicarse.

Finalmente, desde una perspectiva dinámica, esta gama de actitudes nos sugiere la consideración de la tutoría como un conjunto de actuaciones y actitudes que, en paralelo con el desarrollo de la biografía del escolar, constituyen —deberían constituir— un proceso. Entre la actitud de solución (la más directiva) y la de comprensión o de "espejo" (ideal de una actuación tutorial no directiva), queda el camino que habitualmente recorre en la práctica la acción tutorial. Desde la práctica tutorial con los alumnos más pequeños hasta la tutoría con adolescentes y jóvenes, se perfila un recorrido que va de actitudes más directivas a menos directivas. Un proceso, en suma, a favor de la no directividad.

2. Condicionamiento mutuo del papel de docente y el papel de tutor

Parece de principio que es ventaja que el tutor esté, simultáneamente, en cuanto también profesor, en el centro mismo del proceso académico del alumno. Ello hace posible que la orientación que se realice desde la tutoría y a través de ella, sea una orientación integrada en el proceso de aprendizaje, en vez de una orientación paralela y desligada. Aunque esta integración se resienta de ciertas contradicciones estructurales, como veremos ahora.

El profesor-tutor normalmente asume los dos roles, docente y tutor, para desempeñarlos simultáneamente sobre el mismo colectivo de alumnos. No es de extrañar, por tanto, que el desempeño de cada uno se vea influido por el modo en que se desempeña el otro. Pero ocurre que en esta integración de los dos roles late un sustrato antinómico. En realidad, la tutoría, como rol que, ahora institucionalizado, se adscribe al profesor, viene a poner de relieve, aún más, la antinomia que subyace en toda acción profesoral.

La actuación de todo profesor, en cuanto docente, se realiza en un contexto de tensiones conceptualmente antagónicas: por un lado, la tensión de impositividad que da a la acción del profesor el "valor impositivo" de los propios contenidos y valores, objeto de transmisión. Por otro, la tensión, en sentido opuesto, procedente de la unánime proclamación de la no directividad como modo educativo —e incluso didáctico— y de la libertad y originalidad como valores del alumno a respetar y cultivar. La antinomia resulta intensificada como tal, cuando la acción se desarrolla en el marco institucional de los centros docentes reglados oficialmente y oficialmente encorsetados en su funcionamiento y en sus currícula (profesores y contenidos impuestos).

La actuación del profesor como tutor, desde las consideraciones precedentes, resulta lógico que aparezca también bajo el signo de la antinomia. La antinomia de base que hemos descrito se proyecta sobre la actuación del profesor-tutor (en nuestro sistema escolar a tutor se llega a través de ser profesor). El profesor actúa en y desde una estructura formal concreta: la que oficializa y legaliza en su rol profesoral. Derivadamente, el profesor, aunque no lo desee, inicia su actuación como profesor y como tutor, desde una relación de poder, y, en todo caso, así es percibido por el alumno. Y todo al final configura una situación en principio incompatible con la actitud tutorial que se valora como más positiva: la no directiva.

Este contexto antinómico es difícilmente salvable por ser de raíz estructural. Y, sin embargo, es necesaria una salida superadora, ya que, al margen de cualquier otra consideración, una actividad sólo alcanza la categoría de educativa si está presidida por el principio de coherencia: desde la coherencia se educa, desde la incoherencia no.

Ante esto, ¿qué le cabe hacer al profesor-tutor? En primer lugar, asumir la tensión antinómica descrita como situación de partida dada. Después, intentar con los alumnos, más fácilmente en cursos superiores, que ellos asuman a su vez esta situación antinómica como un condicionamiento más a salvar entre todos, alumnos y tutor, en su relación mutua. Y por su parte como tutor, en su ejercicio, intentar, en la parte que le sea posible, un encauzamiento dinámico de descompensación de los términos de la antinomia misma en el sentido de la no directividad.

3. La tutoría como actividad comprometida

Las técnicas del orientador profesionalizado pueden cubrir o encubrir la verdadera personalidad de éste durante el forzosamente breve tiempo de relación con el alumno. En el caso del tutor, en cambio, todo es bien distinto, pues no hay técnicas, docentes, tutoriales, ni teatrales, que resistan el examen de un grupo de alumnos durante varias horas al día a lo largo de todo un curso.

El profesor en general y el profesor-tutor más especialmente, aun sin sospecharlo, son conocidos por sus alumnos en aspectos profundos de su personalidad, pues, al enseñar y al convivir no sólo transmitimos lo que sabemos, sino también en muy gran medida lo que somos.

Desde este supuesto, los mensajes y las acciones de orientación del tutor tendrán como primera exigencia, desde el alumno, que sean coherentes con la imagen y la percepción que éste tiene de él.

La tutoría así se nos presenta con implicaciones más profundas, implicaciones que alcanzan las zonas nucleares e íntimas de la persona del profesor. La tutoría se nos revela así como una actividad cuyo desempeño exige algo más que mera "profesionalidad", como actividad cuyo desempeño exige "compromiso".

4. Sectores de la orientación a realizar por el profesor-tutor

Lo escolar es una situación en la que se dan simultáneamente superpuestos varios planos. En unos actúa más directamente el profesor en cuanto docente, en otros actúa más directamente como tutor cuando ejerce estas funciones.

En cuanto profesor preferentemente le concierne protagonizar la acción didáctica concreta, la orientación directa del *aprendizaje*. En cuanto tutor, su protagonismo está en las actuaciones más directamente ligadas a la orientación del *proceso formativo*. Y como campo en el que necesariamente la ayuda y orientación de ambos está llamada a coincidir, lo que hemos llamado *circunstancia del aprendizaje*. La actividad de aprendizaje considerada aisladamente es sólo una abstracción. Lo académico no se da en el vacío, sino que se da en un contexto personal, grupal, institucional y social que condicione, facilitando o dificultando, el hecho docente y la relación de aprendizaje. (En realidad la evolución tecnológica del aprendizaje hace pensar en un futuro en el que la actividad del profesor como transmisor cederá importancia a favor precisamente de su actividad como orientador o facilitador del proceso de aprendizaje.) El resultado es que hoy día la circunstancia del aprendizaje del alumno constituye para el profesor, en cuanto docente y en cuanto tutor, obligado campo de conocimiento primero y de orientación después. Y siempre campo de colaboración entre ambos, profesor y tutor. Es realmente imposible deslindar la parcela aquí de cada uno: unas veces será el profesor quien detectará una dificultad de aprendizaje que necesita una profundización etiológica a través del tutor. Otras veces será el tutor quien habrá de comenzar informando al profesor de dificultades genéricas de aprendizaje que se dan en el grupo-clase o en algún alumno concreto.

La situación de un alumno en un centro docente, además de ser una situación académica, es innegable y primordialmente una situación de formación. Ello sin duda más acentuadamente según se desciende en los niveles del sistema educativo. Y la relación profesor-alumno, lógicamente, implica a la vez una situación de formación. Este es sin duda el aspecto más digno de la función profesoral. La ayuda al alumno en este aspecto constituye lo que ha venido identificándose siempre más genéricamente como orientación y, por tanto, como tutoría, entendiendo por tal, repetimos, la orientación que un profesor es capaz de realizar con sus alumnos.

Orientación del aprendizaje, orientación de la circunstancia del aprendizaje y orientación del proceso formativo. Estos son los tres sectores donde se despliega la actividad orientadora de todo profesor como actividad inherente a su propia función, docente o tutorial. La importancia que esta actividad de orientación tiene, ni cabe decir que está en correlación con la importancia que reconozcamos a los procesos de aprendizaje y de formación a través de los cuales se realiza, a fin de cuentas, la maduración, capacitación y educación en suma del alumno.

5. La figura del tutor

La figura del tutor puede tratarse desde varios puntos de vista: el deontológico, el referente a su capacitación profesional, el referente a sus cualidades personales, a su actitud ante la propia tarea de ayudar y orientar (directiva, no directiva...), a su status dentro de un equipo de orientación, el referente a si ha de ser predominantemente especialista de esta función y sólo accidentalmente profesor, o a la inversa, etc. Toquemos solamente algunos:

5.1. Se han elaborado muchas listas —Jones, Baley, Cox, etc.— de cualidades del orientador, cualidades que consideramos extensibles, por definición al tutor. Citemos algunas de las que aparecen con más frecuencia en los distintos autores: autenticidad, madurez emocional, buen carácter y sano sentido de la vida, comprensión de sí mismo, capacidad empática, inteligencia y rapidez mental, cultura social, estabilidad emocional, confianza inteligente en los demás, inquietud cultural y amplios intereses, liderazgo, experiencia de las condiciones de la vida en el aula, conocimiento de las condiciones y circunstancias económicas, sociales y laborales del momento...

5.2. El compromiso deontológico del tutor arranca del presupuesto del respeto a la libertad del alumno y a su intimidad. En la práctica de la tutoría este presupuesto deontológico es obligado para la creación de un clima de relación interpersonal tutor-alumno de naturaleza muy específica. Hasta el punto de que, si este clima falta, la tutoría se desvirtúa, pasando a ser otra cosa: selección, manipulación o juego.

5.3. El bagaje del profesor con relación a la tarea tutorial suele reducirse —explicablemente— a un conocimiento más o menos empírico del alumno, unido a la buena disposición propia de un profesional responsable. Con todo, hemos de reconocer una vez más que los buenos profesores siempre orientaron, o al menos intentaron hacerlo, desde su conocimiento intuitivo del alumno. Hoy la tutoría trata de institucionalizar esta actividad desde la base de una preparación específica del profesorado.

Esta preparación específica del tutor creemos deberá tener dos ámbitos bien diferenciados. Uno consistiría en el estudio y capacitación en aspectos condicionantes de toda tarea posterior de ayuda concreta, aspectos relacionados con el conocimiento y la acción sobre el sujeto y el grupo. Desde nuestra modesta experiencia en este campo, siempre hemos preconizado para esta primera fase los siguientes núcleos temáticos:

- La orientación. Sus aspectos y su ejercicio.
- Psicología evolutiva de las edades propias de los alumnos de que se trate.
- Técnicas de evaluación del rendimiento escolar y nociones sobre interpretación y empleo de los datos estadísticos más elementales.
- Técnicas de conocimiento del alumno por observación.
- Técnicas de recuperación.
- Técnicas de trabajo en grupo y otras aplicaciones de la Dinámica de Grupos y de la Sociometría al grupo-clase.

— Técnicas de trabajo intelectual.
— Técnicas de la entrevista.
— Legislación vigente sobre aspectos relacionados con la tutoría.

El segundo ámbito o fase, la preparación específica del profesor-tutor, comprendería una delimitación y enunciación de tareas tutoriales concretas, seguido, a su vez, del estudio sobre el modo de realizar mejor cada una de ellas en la práctica. Ello es objeto de la última parte de este artículo.

III. ALGUNOS ASPECTOS DE LA ORIENTACION TUTORIAL COMO CONDUCCION

1. El grupo clase, instrumento de orientación

Constituye experiencia común la frecuencia con que se da el hecho de que un alumno tenga una conducta aceptable, incluso destacadamente positiva, en el grupo de compañeros de clase y que sin embargo, a la vez, tengamos testimonio fehaciente de que la conducta del mismo en el grupo familiar deje mucho que desear; o bien a la inversa. Fenómenos similares se dan abundamentemente en la vida de los adultos.

Estos fenómenos y otros muchos parecidos que se podrían citar confirman que un sujeto instalado en un grupo puede adoptar conductas impensables desde su habitual conducta personal. En esquema, todo ello pone de manifiesto:

a) Que frecuentemente el hombre cambia de conducta al cambiar de grupo.

b) Que, consecuentemente, el grupo puede ser considerado como agente o instrumento de cambio de conducta.

Pero, precisamente, en orientación de eso tratamos: de orientar —y, por tanto, muchas veces ayudar a cambiar— la conducta de un sujeto en determinado sentido. De ahí la importancia de lo grupal en tutoría.

El profesor-tutor no sólo tutoría individuos, sino el grupo que éstos forman, el grupo-clase. Desde esta perspectiva el mismo grupo-clase puede constituir, mediante una adecuada y positiva actuación de su conductor, un instrumento poderoso de orientación.

La tutoría es, pues, también conducción de grupos. Y la conducción de grupos se convierte así en materia necesaria en la capacitación y actuación del profesor-tutor. Concretamente la Dinámica de Grupos, la Sociometría y las Técnicas de Trabajo en Grupo.

2. Factores que condicionan el modo de conducción que un tutor puede llevar a cabo con su grupo de alumnos

El tipo concreto o el modo real de conducción con un grupo-clase determinado es la resultante de varios factores: el medio institucional, el medio social, el grupo de alumnos y el tutor mismo.

Las instituciones funcionan como un todo. La coherencia interna en las instituciones constituye una necesidad para sobrevivir como tales. La excepción, la heterodoxia, son percibidas en cualquier institución como amenazas

El nivel medio de directividad con que se desarrolla la vida de la institución condiciona a su vez el nivel de directividad en cada uno de los ámbitos en que la institución se diversifica y concreta. Y uno de éstos es el grupo-clase.

En resumen, un centro que se caracterice por un modo autoritario de entender la educación no es esperable que propicie otro estilo para las acciones de tutoría. Y a la inversa.

La organización general del centro, a través de aspectos aparentemente tan neutros como la distribución de tiempo y en concreto del tiempo dedicado a actividades del tutor con su correspondiente grupo de alumnos, puede condicionar también, indirectamente, el nivel de participación de los alumnos. En efecto, las técnicas de trabajo en grupo y demás modalidades de trabajo con participación grupal tienen el inconveniente de necesitar en general más tiempo y, en todo caso, unidades de tiempo más amplias que las comúnmente empleadas en la actividad académica.

El medio social. El centro docente no es una isla. Es sólo un elemento dentro de una realidad social más amplia cuyo comportamiento parece obedecer al modelo holográfico de la Física. En la sociedad todo tiende a estar en todo, los micro-sistemas tienden a reproducir los macro-sistemas. Los modelos social o políticamente más válidos en un momento histórico determinado, tienden a penetrar y a hacerse presentes y operativos en los entes sociales intermedios y en las instituciones que se sitúan en la base de la sociedad: la familia y el centro docente.

En este sentido, modos de ejercer la tutoría que supongan innovaciones de una significación tan definida como las que acompañan a las técnicas no directivas y de trabajo en grupo, no es de extrañar que a veces encuentren incomprensión y resistencias por parte del medio social en que se ubica el centro docente y en concreto por parte de muchos padres que pueden ver en ellas desde una pérdida de tiempo a una amenaza a sus propios valores.

El grupo de alumnos. Un determinado estilo de conducción es desigualmente rentable si se aplica en grupos distintos. Y es que no todos los grupos se encuentran en el mismo punto de la gama directividad-autonomía. Un tutor que se hace cargo de un grupo de alumnos con casi nula experiencia participativa cometería un error táctico de bulto en su actuación si no contase con este condicionante. Aunque sólo sea para intentar desde él hacer evolucionar al grupo.

El tutor. Naturalmente, en la base del éxito o fracaso de todo tutor está la presencia o ausencia de las cualidades que garantizan un adecuado desempeño del rol. En la tarea de conducción merecen destacarse, aunque sea someramente, algunas.

Realismo. El profesor-tutor tiene que plantear su actuación en los justos términos de las posibilidades reales, sin olvidar los habituales condicionamientos que harto frecuentemente la estructura formal institucional

suele oponer, como hemos visto. En caso contrario, lo que tiende a ocurrir es que el mismo tutor, ya frustrado, termina predisponiendo al grupo a una actitud negativa hacia la institución, lo que configura una situación educativamente al menos estéril.

Coherencia. Aunque, como ya hemos visto, difícil de conseguir. En conflicto consigo mismo siempre, y casi siempre con el grupo, suele terminar el tutor que no es capaz de conseguir esa difícil coherencia entre los dos roles, evidentemente dispares, de docente y tutor que simultáneamente ha de desempeñar con un mismo grupo de alumnos.

Personalidad. Entendido el término en el sentido de seguridad personal. El inseguro en una situación interpersonal busca el distanciamiento como mecanismo de defensa, ya que en la distancia se es menos vulnerable.

Finalmente, instalación ideológica, en el sentido de sistema de valores. No es infrecuente el rechazo del rol de tutor por el profesor que, desde su "actitud ideológica" le resulta difícil creer en las posibilidades participativas del grupo de alumnos. Claro que esto es percibido inmediatamente por los alumnos, produciéndose muy pronto un rechazo mutuo. Naturalmente, la personalidad autoritaria o democrática del tutor es factor decisivo en la determinación del nivel de directividad que intentará dar éste a su acción de conducción del grupo de sus alumnos.

IV. EL PUESTO DE TUTOR

Siempre hemos tenido la convicción de que en el tratamiento del tema de la tutoría faltaban diseños operativos que pudiesen proporcionar al profesor una base concreta para la programación de sus actividades como tutor. Nuestro contacto con la realidad escolar nos ha hecho ver que el profesorado lo necesita y, de hecho, en reuniones y cursillos lo demanda.

La primera respuesta que intentamos dar a esta demanda tuvo lugar en la División de Orientación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, donde en 1974 montamos un seminario con un grupo reducido de profesores cuidadosamente seleccionados en orden a garantizar una participación activa y crítica. La metodología que allí se siguió consistió en aplicar, hasta donde consideramos útil, al ejercicio de la tutoría la metodología del análisis del puesto de trabajo tomada de la Psicología Industrial (5).

Fruto de este intento fue la primera descripción del puesto de tutor. Naturalmente, tanto la formulación de tareas conseguida como el uso hecho de la metodología mencionada, han sido fuertemente matizados por las exigencias del tema y de la finalidad perseguida.

Aportaciones y sugerencias posteriores, recogidas en numerosos seminarios con profesores, nos han llevado a la nueva descripción del puesto de tutor que sigue. En ella puede verse que, salvo muy pocas tareas de tipo

---

(5) Traslación metodológica que, con relación al docente, en España ya había mencionado J. L. RODRIGUEZ DIEGUEZ, en su obra *La función de control en la educación,* CSIC, Madrid, 1973.

administrativo, la mayor parte son tareas específicamente de conducción, orientación y conexión.

Las tareas que enunciamos a continuación sólo constituyen un diseño ideal o marco de posibilidades. La opción de asumirlo en su totalidad o sólo en parte es algo que cada centro docente y cada tutor habrán de decidir, de acuerdo con sus posibilidades concretas.

1. Tareas del tutor con los alumnos considerados como grupo.

1.1. Informar al grupo sobre la finalidad y posibilidades del servicio de tutoría e incorporar al grupo en la confección del programa de actividades del servicio.

1.2. Conocer el contexto socio-económico del grupo.

1.3. Estimular la vida en grupo. Propiciar oportunidades para que el grupo se reúna, opine, discuta y se organice.

1.4. Conocer la dinámica interna del grupo, su nivel de moral y cohesión, así como la relación con otros grupos.

1.5. Estudiar el rendimiento académico del grupo, en general y por materias, y compararlo con el rendimiento esperable.

1.6. Informar al grupo y comentar con él los resultados de las sesiones de evaluación desde una perspectiva general o grupal.

1.7. Conocer la actitud del grupo ante el trabajo escolar, en general y por materias, y, en su caso, intentar un cambio positivo.

1.8. Recoger las sugerencias o propuestas del grupo de alumnos para ser portavoz de ellas ante el Claustro, Dirección, etc. y a la inversa.

1.9. Organizar actividades extraescolares al servicio de los intereses del grupo y coordinar con los respectivos profesores las que les puedan afectar.

1.10. Asesoramiento (o en su caso coordinación del asesoramiento) en materia de técnicas de trabajo intelectual.

1.11. Coordinar la planificación de la orientación sexual.

1.12. Conocer las expectativas académico-profesionales más generales en el grupo.

1.13. Proporcionar información escolar: estudios, becas...

1.14. Proporcionar información profesional.

1.15. Proporcionar un clima de confianza.

2. Tareas del tutor con los alumnos considerados individualmente.

2.1. Conocer los antecedentes académicos de cada alumno.

2.2. Conocer la capacidad del alumno: Nivel mental, aptitudes, atención, memoria, imaginación...

2.3. Conocer las dificultades del alumno en el aprendizaje y, en su caso, orientar o coordinar la orientación de las acciones correctoras.

2.4. Conocer las condiciones físicas y psicofísicas del alumno.

2.5. Conocer el rendimiento de cada uno en comparación con la media de grupo. Y seguimiento a lo largo del curso.

2.6. Conocer el rendimiento de cada uno en comparación con su capacidad. Y seguimiento a lo largo del curso.

2.7. Conocer intereses, aspiraciones e ideales del alumno, en especial académico-profesionales.

2.8. Conocer —y en su caso actuar sobre— la actitud del alumno ante el trabajo escolar y el centro docente.

2.9. Conocer el nivel de integración del sujeto en el grupo y, si es preciso, ayudar a su integración. Procurar a su vez que con la ayuda del grupo adquiera el alumno una idea objetiva de sí mismo.

2.10. Conocer su personalidad, carácter, tono de vida...

2.11. Conocer su tipo de relación con las cosas y consigo mismo.

2.12. Conocer sus actividades fuera del centro docente, incluida su vida familiar.

2.13. Orientar al alumno en sus elecciones de las actividades no docentes (extraescolares, complementarias y de tiempo libre) a realizar por éste en el centro docente.

2.14. Ayudar (orientar) al alumno que termina, en su elección académico-profesional.

2.15. Llevar al día y custodiar el expediente del alumno.

3. Tareas del tutor en relación con los demás profesores.

3.1. Coordinar las sesiones de evaluación.

3.2. Conseguir la información útil que puedan proporcionarle anteriores tutores del mismo grupo.

3.3. Informar a los demás profesores del equipo docente acerca de las características de los alumnos.

3.4. Recoger observaciones de los demás profesores del equipo docente sobre los alumnos, como grupo y como individuos.

3.5. Tratar con los demás profesores problemas académicos, disciplinarios, etc., individuales y del grupo.

3.6. Programar con los demás profesores las actividades de recuperación y en especial los "trabajos para casa".

3.7. Coordinar las ayudas y orientaciones propias con las de los demás profesores del alumno en relación al tiempo de ocio y actividades extraescolares.

3.8. Propiciar un ambiente de equipo entre los profesores del grupo de alumnos.

4. Tareas del tutor en relación con los órganos de dirección del centro.

4.1. Estructurar con los coordinadores de nivel y de etapa y en su caso con el Jefe de Estudios, la mutua coordinación en las actividades que les afectan.

4.2. Hacer sugerencias a los órganos de dirección sobre necesidades de los alumnos.

4.3. Transmitir a los órganos de dirección las sugerencias que hacen los padres, los profesores y los mismos alumnos en las reuniones con el tutor.

4.4. Tratar los casos especiales con el órgano de dirección que corresponda.

4.5. Canalizar a través de Secretaría la documentación correspondiente a los alumnos.

5. Tareas del tutor en relación con los padres de los alumnos.

5.1. Informar a los padres sobre aspectos de la vida del centro docente y en especial del propio servicio de tutoría.

5.2. Recoger la información que los padres pueden proporcionar con vistas a un mejor conocimiento del alumno.

5.3. Conocer el ambiente familiar del alumno a través del contacto con los padres.

5.4. Informar periódicamente a los padres sobre la conducta del alumno y especialmente sobre su rendimiento académico según los criterios suficiente/insuficiente y satisfactorio/insatisfactorio.

5.5. En determinados casos influir ante los padres en orden a propiciar el cambio en ciertos elementos de la vida familiar que estén condicionando negativamente la conducta y el rendimiento del alumno, o dificultando una correcta opción escolar o profesional.

5.6. Recibir y canalizar sugerencias o reclamaciones de los padres.

5.7. Favorecer una actitud positiva de los padres hacia el centro docente.

BIBLIOGRAFIA

ARTIGOT RAMOS, M.: *La Tutoría,* C.S.I.C., Madrid, 1973.

BLACKBURN, K.: *La función tutorial,* Narcéa, S. A., Madrid.

GONZALEZ SIMANCAS, J. L.: *Experiencias de acción tutorial,* I.C.E., Universidad de Navarra, 1977.

ROMAN, J. L. y otro: *La Tutoría,* C.E.A.C., Barcelona.

SANCHEZ SANCHEZ, S. y otros: *La Tutoría en la Segunda Etapa de la E.G.B.,* I.C.E., Universidad de Salamanca (agotado).

SANCHEZ SANCHEZ, S.: *La Tutoría en los Centros Docentes. Manual del profesor-tutor,* Escuela Española, Madrid, 1982.

TECNICAS E INSTRUMENTOS DE LA ORIENTACION ESCOLAR

MARIO DE MIGUEL DIAZ (*)

1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Es evidente que el orientador escolar utiliza diversas técnicas e instrumentos para realizar su tarea. Constituyen sus herramientas de trabajo con las que debe afrontar la variedad y complejidad de problemas escolares a los que debe prestar atención y aportar soluciones legítimas y eficaces. Parece, pues, apropiado replantear esta temática en todo estudio sobre esta profesión ya que el dominio de estos soportes instrumentales configura el carácter específico de esta función y la distingue de otras intervenciones no técnicas.

No obstante, a pesar del carácter concreto a que hace referencia el tema, surgen las dificultades de acotación del campo desde el primer momento. De una parte se aglutinan en un mismo epígrafe técnicas e instrumentos —procedimientos de actuación y utensilios— cuando en la realidad son aspectos distintos que deben atenderse separadamente. De otra parte se solicita una exposición generalizada de los mismos, cuando en sentido estricto la posibilidad y límites en la utilización de tales técnicas e instrumentos toma cuerpo en relación a situaciones y casos concretos que obviamente caen fuera de este estudio. Tampoco se parte de una delimitación previa del marco de trabajo del orientador dentro de las instituciones educativas especificando sus tareas o competencias en función de las cuales se justifica el empleo de diversas técnicas.

Estas dificultades iniciales están presentes en la mayoría de los trabajos realizados hasta la fecha, por lo que, normalmente, se soslayan plan-

(*) Universidad de Oviedo.

teamientos globales, limitándose a la descripción exhaustiva de las técnicas de exploración restringiendo así considerablemente la acción técnica del orientador al diagnóstico.

Para evitar ésto, nos ha parecido más aconsejable enfocar nuestra aportación planteando el tema desde una perspectiva global. Consideramos más interesante y clarificador abordar los soportes tecnológicos desde una concepción de la Orientación como proceso donde se observe la conexión entre el objetivo que se persigue en cada momento y la herramienta o instrumento técnico utilizado. Entendemos que de este modo se ofrece una imagen global de la actuación orientadora, se evitan los riesgos de sobrevaloración de aspectos puntuales concretos —como habitualmente se hace con los psicométricos— y se amplía considerablemente el abanico de técnicas y recursos en las que habrá de demostrar su competencia un buen profesional.

Así pues, partiendo de las anteriores consideraciones, nuestro estudio pretende descubrir las diversas estrategias y técnicas que entran en juego en la actuación de un orientador cuando ejerce sus funciones en relación a la variedad de problemas que se plantean en las instituciones educativas. Lógicamente el análisis de estos problemas —casos de orientación— y el estudio de las funciones —tareas o competencias específicas a realizar— resulta siempre prioritario a la descripción de las técnicas a utilizar en cada caso, dado que constituyen el enmarque que configura la propia dinámica del proceso orientador.

Esta es la línea que hemos elegido para presentar nuestro trabajo, estructurando su contenido en función de las tres etapas o fases fundamentales en las que suele subdividirse el proceso orientador, a saber, entrevista o evaluación inicial, período de exploración o de diagnóstico y fase orientadora-terapéutica. Nos parece que de esta forma el lector se puede hacer más rápidamente con el objetivo fundamental que perseguimos: reclamar la atención sobre el hecho de que el empleo de una técnica y/o instrumento cobra sentido en función de una actuación orientadora global.

2. EVALUACION INICIAL

La primera tarea que debe efectuar un orientador escolar cuando solicita su colaboración un miembro de la comunidad educativa es delimitar de qué tipo de "caso" se trata. Habitualmente los padres, profesores y alumnos, suelen presentar los problemas de forma bastante parcial y es fundamental ahondar en las situaciones y los hechos con el fin de delimitar las principales coordenadas que inciden en cada caso. Necesariamente el orientador deberá plantearse preguntas como ésta: ¿de qué tipo de sujeto se trata? ¿qué le pasa realmente? ¿cuál es la causa fundamental de la situación? ¿qué buscan padres y/o profesores? ¿qué tipo de orientación le vendría bien? ¿cómo actuar?... En definitiva, debe recabar la información necesaria para efectuar una primera evaluación del problema —hacerse cargo del caso— y en consecuencia elegir el modelo de orientación a seguir y tratamiento oportuno.

Desde nuestro punto de vista la actuación del orientador en esta fase exige la concurrencia de tres tipos de técnicas:

2.1. Técnicas de recogida de información.

Inicialmente el orientador necesita ampliar la información sobre el caso. Para ello debe partir de una actitud indagadora, de una fase de exploración sin hipótesis previas a partir de la cual clarifique su conocimiento de la situación. Aunque en esta recogida de información se pueden utilizar diversos medios, en la práctica, se suele centrar en tres procedimientos: los *historiales del sujeto,* los *informes que facilitan padres, profesores y compañeros* y los datos que facilita el propio sujeto a través de la *entrevista o exploración inicial.*

2.2. Técnicas diferenciales para la identificación del caso y la elección del modelo de orientación.

Una vez que el orientador cuenta con mayor información debe efectuar una primera aproximación/evaluación del problema. Esencialmente tiene que identificar de qué tipo de caso se trata (falta de madurez, inadaptación, ineptitud, bajo rendimiento, anomalías específicas, etc.) y cuál sería la orientación o tratamiento más oportuno. Para ello utiliza *técnicas diferenciales* que le permiten situar cada problema dentro de unas coordenadas tipológicas y consecuentemente elegir el tipo de tratamiento adecuado. Este es un punto esencial en la orientación. Problemas distintos exigen tratamientos distintos y el orientador debe saber seleccionar/acomodar sus procedimientos de actuación a las características de cada caso específico. En la práctica esta exigencia de adecuación o ajuste al caso no es posible si el orientador no parte de una *postura ecléctica* que le permita juzgar la situación ateniéndose estrictamente a las variables intervinientes y optar por el modelo que desde un punto de vista funcional parece el más razonable y adecuado a la situación. Esta actitud comprensiva es ciertamente difícil dado que cada orientador tiende a valorar los hechos desde su óptica particular, desde su filosofía peculiar que tipifica las conductas en función de determinadas teorías de la personalidad supeditadas, a su vez, a concepciones concretas de la naturaleza humana. Sin embargo en orientación no caben los ideologismos ni las posturas unilaterales. Sólo a partir de la experiencia y el buen hacer del profesional podrá aplicarse el adecuado enfoque y tratamiento a cada caso y consecuentemente mantener una esperanza razonable de éxito.

2.3. Técnicas de planificación del proceso orientador.

Una vez que el orientador tiene una primera impresión del caso y ha elegido el modelo a seguir, deberá determinar los objetivos y procedimientos de su actuación. Para ello debe elaborar un plan del proceso orientador en el que necesariamente se detallen el tipo de funciones a realizar, las

técnicas a utilizar, la temporalización de las actuaciones, la previsión de medios necesarios, etc. Se trata, pues, de una clarificación de las metas específicas del asesoramiento que conlleva la elaboración de un plan en el que se delimitan sus actuaciones/intervenciones específicas. En este diseño necesariamente deberá tener en cuenta las *técnicas de planificación y gestión habitualmente utilizadas en relaciones humanas* que le faciliten una mejor relación con el sujeto y una mayor eficacia en la tarea. Según Tyler es la parte más difícil de nuestra tarea; la etapa que exige de nosotros la más intensa concentración. Cada persona y cada problema constituye para nosotros una nueva aventura en la comprensión.

Las características que inciden en esta reflexión previa y el hecho de que la información recabada no parta exclusivamente de la relación interpersonal orientador-sujeto, aconseja que se denomine esta etapa como exploración o evaluación inicial en vez de la clásica de entrevista.

3. PERIODO EXPLORATORIO

En la mayoría de los casos, como la evaluación inicial es insuficiente para detectar la verdadera dimensión del problema y su etiología, es necesario proceder a una fase de exploración más compleja que nos facilite criterios certeros para efectuar un adecuado diagnóstico de lo que le sucede al sujeto y por qué. Se trata pues, de llegar a un conocimiento lo más completo posible de las múltiples facetas que integran la personalidad del sujeto, cuyas disfunciones o anomalías generan problemas o casos de estudio.

La peculiaridad de esta exploración en orientación es su carácter dinámico. Interesa conocer lo que le está pasando al sujeto y cómo es previsible que evolucione, con el fin de tomar decisiones acertadas y prudentes. Así, pues, el objetivo fundamental de la fase exploratoria en orientación no son los diagnósticos sino los pronósticos, ya que sólo a partir de ellos se podrán elaborar los planes de actuación apropiados a cada caso (Callis 1965, Tiler, 1972).

Es ciertamente difícil presentar un criterio que recoja de forma sistemática todo el conjunto de procedimientos que se pueden utilizar en el *conocimiento* y *predicción* de la conducta. La diversidad de variables intervinientes amplía considerablemente el número de referenciales respecto a los cuales pueden ser clasificados dichos instrumentos (tipo y número de sujeto, material utilizado, rendimiento exigido, etc.). En nuestro caso hemos optado por una clasificación en la que se conjugan dos aspectos: el área de la personalidad o contenido específico a que hace referencia la exploración y el modelo de diagnóstico y/o orientación elegido como más apropiado para el caso. De la interacción de ambos criterios hemos obtenido el siguiente esquema:

3.1. Fase diagnóstica.

3.1.1. *Exploración biológica.*

El conjunto de técnicas utilizadas en el conocimiento de los aspectos somáticos del individuo pueden agruparse en tres categorías:

- *Técnicas psicofisiológicas.* Se basan en parámetros estrictamente fisiológicos — a nivel neuronal o comportamental— que se apoyan en registros objetivos (presión arterial, electros, nivel de salivación, etc.) y en el uso de drogas, a través de los cuales pretenden detectar las causas de la variabilidad de los comportamientos. Son útiles especialmente en el caso de sujetos con alteraciones graves (parálisis, disfunciones cerebrales, anomalías psíquicas, etc.).

- *Técnicas de estimación clínica.* Son procedimientos que sirven para detectar aspectos del área somática dificilmente objetivables y que tienen una acusada importancia en la conducta del sujeto (estado físico general, nivel de desarrollo, nutrición, etc.). Normalmente estos indicadores u observaciones clínicas son estimadas a través de la relación directa con el médico.

- *Técnicas para detectar anomalías específicas.* Se utilizan cuando el diagnóstico se orienta a detectar supuestas anomalías específicas —visuales, auditivas, psicomotoras, etc.— de las que se sospecha como causa fundamental del trastorno o problema a tratar.

3.1.2. *Exploración psicológica.*

Superado ya el enfoque clásico que aglutinaba las técnicas de diagnóstico psicológico en dos planos —inteligencia y personalidad— en la actualidad se propugnan criterios de agrupamiento en función de las diversas concepciones o teorías psicológicas, aduciendo que cada uno de estos modelos ofrece suficientes puntos de referencia para un diagnóstico global del individuo. De ahí que en la bibliografía reciente (Pelechano, 1976; Fernández Ballesteros, 1980) se utilice este criterio de clasificación o agrupamiento, siguiendo las principales orientaciones de la psicología actual, que aglutina las diversas técnicas en cuatro bloques:

- *Técnicas psicométricas.* Se agrupan en este epígrafe todas aquellas técnicas que utilizan en el diagnóstico fundamentalmente tests psicométricos, es decir, pruebas de evaluación elaboradas a partir de procedimientos estadísticos basados en estrategias empíricas y factoriales. En este grupo se incluyen toda la variedad de tests de inteligencia, factoriales, aptitudinales, etc. que últimamente ha invadido el mercado psicológico ofreciendo medios de diagnóstico cada vez más elaborados, a pesar de que su utilidad es dudosa gran número de veces. Las dificultades inherentes a la construcción de estos instrumentos y las limitaciones en su aplicación normativa hacen que esta línea de exploración sea una de las más controvertidas.

- *Técnicas proyectivas.* Este tipo de técnicas hacen referencia a procedimientos de exploración donde el sujeto a partir de una situación dada tiene que organizar el campo, interpretar el material y reaccio-

nar frente a él de manera valorativa. Tanto las situaciones como el material que se utilizan son muy diversos y en su construcción, aunque algunas parten de criterios empíricos, en general todas ellas se apoyan sobre bases psicodinámicas. La gama de técnicas que se pueden aglutinar bajo este título son muy diversas ya que el criterio dinámico está presente tanto en técnicas que utilizan soportes como el T.A.T. o el Rorschach, como en aquellas otras que parten de situaciones —Psico/Sociodrama— o de relatos verbales (Fábulas de Deus, Frases incompletas de Rotter, etc.).

- *Técnicas conductuales.* La corriente conductista ha impuesto una línea de exploración orientada a identificar las variables organísmicas y ambientales que mantienen en el sujeto una determinada línea de conducta sobre la que se pretende actuar. Generalmente parten de instrumentos elaborados sobre criterios —no de normas— y sus diferencias con los métodos psicométricos son más bien conceptuales que metodológicas (Fernández Ballesteros, 1979). En este grupo se incluyen técnicas de estimación objetiva de la conducta basadas en registros de respuestas a través de aparatos, y aquellas otras que parten de la observación conductual. A pesar de las resistencias que inicialmente se oponen al análisis funcional de la conducta constituye una línea de exploración de la que cabe esperar aportaciones interesantes en el futuro.
- *Técnicas subjetivas.* Se agrupan en este bloque todas aquellas técnicas donde el diagnóstico se efectúa a partir de la información que facilitan los propios sujetos a través de medios no estandarizados y cuya interpretación no es objetiva. A pesar de que el soporte teórico que propugna esta línea de exploración es muy diverso, ya que recurren a estas técnicas tanto los cognitivistas como los existencialistas, se pueden sistematizar los procedimientos utilizados en tres grupos o apartados específicos: a) Técnicas de entrevista, cuando el sujeto facilita la información directamente a través de la conversación, b) Técnicas de análisis de contenido, utilizadas para evaluar informaciones sobre el sujeto obtenidas por medios indirectos (diarios, autobiografías, composiciones, etc.) y c) Técnicas específicas (Diferencial semántico de OSGOOD, REP de KELLY, Técnica Q-Sort, etc.) a partir de las cuales se pueden obtener indicadores útiles para el diagnóstico de algunos aspectos de la personalidad.

3.1.3. *Exploración socio-ambiental.*

Nuestro alumno es además un sujeto que vive en sociedad. Debemos explorar cómo son los grupos humanos con los que diariamente convive y cúal es su ubicación en los mismos. Interesa, además diagnosticar la percepción que el propio sujeto tiene de estos grupos o medios sociales de relación, así como las interacciones que se producen entre éstos y el sujeto. Las técnicas que se utilizan en este diagnóstico de tipo socio-ambiental —microsocial— se aglutinan normalmente en función del grupo al que hacen referencia: social, escolar y familiar.

- *Técnicas sociométricas.* Se denominan así todo el conjunto de técnicas orientadas al conocimiento de la conducta del sujeto desde la perspectiva social (ubicación en el grupo, integración, nivel de cooperatividad/participación, agresividad/sometimiento, dependencia/independencia, aceptación/rechazo, etc.), que habitualmente diagnosticamos a través de tests y cuestionarios sociométricos, juegos sociales, escalas de actitudes, métodos de observación de grupos, etc.

- *Técnicas de observación de grupo-clase.* Actualmente se está desarrollando una interesante línea de exploración aplicando los métodos de observación de grupos al grupo-clase, considerando las peculiaridades de este medio social y la influencia definitiva que éste ejerce no sólo en el rendimiento del sujeto, sino también en su personalidad. En esta línea se sitúan el sistema de observación de Good y Brophy, que trata de captar la interacción diádica profesor-alumno; el método de Bales, los análisis sobre ecología en el aula, etcétera.

- *Técnicas de investigación familiar.* Habitualmente se sospecha que la mayoría de los problemas de un sujeto tienen su origen en los conflictos existentes en su mundo familiar. De ahí que el eje fundamental de la investigación socioambiental deba dirigirse hacia esta área con el fin de obtener el mayor número posible de informaciones "relativas" al caso o problemas de estudio. Interesa investigar todo aquello que pueda sernos útil (estructura y situación familiar, clase social, nivel de organización/desorganización, patrones culturales, criterios educativos, etc.), sin llegar a generar desconfianza con preguntas indiscretas e innecesarias. Aunque la técnica básica es la entrevista, no se descartan otros procedimientos, como el uso de cuestionarios, observación de la vida familiar a través de personal especializado, T-groups familiares, etc.

3.1.4. *Diagnóstico pedagógico.*

Los problemas o casos que debe atender un orientador escolar tienen una relación directa con el rendimiento, madurez, adaptación, trastornos en el aprendizaje, etc. Por ello, la mayor parte del trabajo de exploración que realiza debería centrarse sobre el diagnóstico pedagógico, ya que no sólo es el motivo que determina su actuación, sino que además es el tipo de diagnóstico que específicamente le corresponde a nivel de competencia profesional.

Sin embargo, con frecuencia no se realiza o no se hace con todo el rigor necesario. Dificultades inherentes al mismo, como la falta de normas objetivas de referencia, respecto a las cuales establecer comparaciones, o el desconocimiento del orientador de los sucesivos niveles a alcanzar en el proceso escolar, limitan considerablemente las posibilidades de este diagnóstico.

El orientador no puede quedarse únicamente con el diagnóstico pedagógico que le facilita el profesorado. Debe proceder a explorar —desde una óptica más cualitativa que cuantitativa— los procesos intervinientes en de-

terminados aprendizajes con el fin de detectar los fallos específicos que presentan. A partir de las escalas de producción escolar y pruebas sencillas, que la mayoría de las veces tiene que elaborar, podrá obtener informaciones más importantes para el diagnóstico y tratamiento del caso que aquellas que le facilitan los tests psicométricos. Un buen profesional durante esta fase exploratoria se fija más en los aspectos pedagógicos que en los psicológicos, pues sabe que detectar aspectos o niveles intelectuales no conlleva necesariamente criterios de actuación pedagógica, que es precisamente lo que debe hacer. Esto le exige formarse en *técnicas de evaluación y medición educativa* que le permitan aplicar escalas de producción escolar y diseñar y construir pruebas concretas en relación a la normativa específica de cada grupo. De este modo podría neutralizar el excesivo peso de las técnicas psicométricas y utilizar indicadores más prácticos para su trabajo.

Muchas veces a un orientador le es más útil el análisis de una sencilla prueba de cálculo o composición escrita que las informaciones que le aporta una batería de tests aptitudinales.

Especialmente deberá preocuparse de buscar y/o construir instrumentos que le permitan efectuar un buen diagnóstico *pedagógico* en las siguientes áreas:

a) Rendimiento académico y madurez general del alumno.

b) El dominio de las materias instrumentales y técnicas.

c) Procesos del pensamiento y el lenguaje. Alteraciones.

d) El mundo de los intereses, actitudes, valores y rasgos de personalidad.

e) Los procesos de habituación y adaptación. Desajustes.

f) El análisis de anomalías y trastornos del aprendizaje.

Mientras que el orientador no cuente con criterios y pruebas apropiadas para *evaluar pedagógicamente* los principales aspectos implicados en estas áreas, difícilmente podrá ofrecer soluciones eficaces a los problemas que habitualmente se plantean en las instituciones escolares.

3.2. **Fase predictiva**

Ya hemos dicho que en orientación el conocimiento del sujeto interesa en tanto que nos permite hacer predicciones apropiadas y útiles. Sin embargo, esta tarea no es fácil. De una parte, debemos establecer qué es lo que queremos predecir —éxito en determinadas materias, mayor ajuste emocional, cambios de conductas, etc.—; por otro lado, cómo efectuar tal pronóstico, es decir, en base a qué datos y con qué criterios de referencia o validez. No debemos olvidar que para que un suceso o evento pueda predecirse de manera científica sería necesario que todas las condiciones que llevan a él puedan observarse o medirse en el momento que se formula la predicción (Travers, 1971). Aquí es donde radica el problema fundamental de los pronósticos en ciencias humanas, dado que si las variables seleccionadas como predictoras y la medida o medidas que se tratan de predecir

tiene una fiabilidad limitada, difícilmente podemos elaborar pronósticos válidos.

No obstante, la estabilidad y posibilidades de cuantificación de ciertos rasgos de comportamiento hace posible que puedan elaborarse pronósticos a partir de modelos técnicos, *siempre que se enuncien los mismos en términos de probabilidad.* A pesar del reduccionismo en que podemos caer al establecer los parámetros del pronóstico, lo cierto es que su importancia en orientación es clave, dado que nos anticipan lo que ocurrirá, con cierta probabilidad, de no modificarse las variables que influyen sobre la conducta (Bartolomé, 1978).

Las técnicas que se utilizan en la elaboración de estas predicciones pueden agruparse en tres bloques:

- *Técnicas estadísticas.* Consideramos como tales todas aquellas técnicas que utilizan datos cuantitativos para establecer puntajes a partir de los cuales se formula la predicción. Entre los modelos utilizados destacamos el de las "series temporales o cronológicas", que analiza la evolución de un dato cuantificable a lo largo de un período temporal, y las técnicas de predicción basadas en ecuaciones de regresión, funciones discriminantes, correlaciones canónicas, etc., cuyo aparato matemático exige, normalmente, la utilización de procedimientos mecanizados.
- *Técnicas clínicas.* Se conoce como predicciones clínicas las estimaciones o pronósticos efectuados a partir de la experiencia y sentido común del propio orientador el cual en base a sus conocimientos sobre los sujetos establece una tipificación o clasificación de las conductas y una previsión sobre la evolución que cabe esperar. Esta técnica, que es habitual en la psicología clínica, de donde toma su nombre, en orientación cobra especial interés cuando la predicción se refiere a aspectos cualitativos de la conducta.
- *Técnicas educativas o mixtas.* El método que mejor se ajusta a la predicción educativa es la combinación de los dos anteriores. De esta forma se eliminan los riesgos que subyacen en ambos —la cuantificación deshumanizada y el excesivo subjetivismo— y se conjugan aspectos complementarios que facilitan al orientador criterios para establecer el pronóstico dentro de unos márgenes de probabilidad. La importancia y utilidad de esta predicción debe impulsar a todos los orientadores a trabajar y perfeccionar los procedimientos de pronóstico que se utilizan en esta línea: tablas de expectancia, análisis de conducta (tipo Escalona y Moore), técnicas de casos, etc.

4. FASE ORIENTADORA

Como ya hemos dicho, el propósito fundamental de la exploración es detectar lo que probablemente ocurrirá si no se modifican los condicionamientos o causas que provocan los problemas. Una vez diagnosticada la situación, la actuación del orientador debe dirigirse a poner en práctica las medidas oportunas que posibiliten superar las dificultades e inadaptaciones que perturban el desarrollo normal del sujeto.

Ahora bien, esta intervención adquiere matices diversos según el tipo de respuestas que exige cada problema específico. No es lo mismo tratar un caso de discalculia que un problema relacionado con la elección académico-profesional. Según su finalidad, se pueden agrupar en tres grandes bloques: actuaciones dirigidas a informar y asesorar al sujeto, intervenciones orientadas hacia la aplicación de terapias específicas y trabajos relacionados con la evaluación e investigación educativa. Detallamos a continuación las principales exigencias técnicas que conllevan el ejercicio de estas tres funciones orientadoras.

4.1. **Función de información y asesoramiento.**

La mayor parte de las veces la actuación orientadora consiste en facilitar al sujeto información (opciones a elegir, centros de estudios, materias a realizar, especializaciones, becas, requisitos de acceso a los centros, perspectivas de empleo, etc.). Cuando al facilitar la información tenemos en cuenta la situación y características de los sujetos implícitamente estamos efectuando una valoración de los datos, lo que puede entenderse como asesoramiento.

Informar y asesorar son dos temas que se implican mutuamente y, por tanto, es difícil establecer los límites entre ambas funciones. Tanto una como otra tratan de prestar al sujeto una ayuda que le facilite un mejor conocimiento y comprensión de su persona y lo que le rodea y, consecuentemente, la elección de opciones coherentes con su situación. Esta ayuda que le presta el orientador será más eficaz en la medida que se realice adecuadamente, es decir, en la medida en que se efectúa con criterios técnicos. Para que esto sea posible el orientador debe dominar:

- *Técnicas de información.* Facilitar información es una de las tareas más importantes de la labor de un orientador escolar y, sin embargo, en numerosas ocasiones no se realiza o no se efectúa con todo el rigor que cabe esperar. La problemática que encierra esta tarea es doble, ya que no sólo el orientador debe poseer dicha información —exhaustiva, actualizada, apropiada—, sino que además debe saber transmitirla. Esto le exige dominar técnicas que le permitan obtener y comunicar la información de la manera más apropiada y útil. Especialmente deberá cuidar cómo debe planificar y realizar los "informes" que facilite a padres, profesores y alumnos sobre las características específicas de los sujetos y su proceso académico.
- *Técnicas de asesoramiento.* Normalmente la acción orientadora pretende ser intervencionista con el fin de producir cambios en la conducta. Sin embargo, lo que el sujeto reclama del orientador es que le escuche, que se ponga en su lugar, que se haga cargo de su situación. Estas diferencias de expectativas no sólo dificultan la relación entre el sujeto y el orientador, sino que ponen seriamente en peligro la eficacia de esta función. Sólo partiendo de técnicas apropiadas de asesoramiento se podrá salvar esta situación polar y crear una relación interpersonal positiva que permita un intercambio eficaz para ambos. Para poder ayudar a otros a entender lo que les pasa, superar obstáculos y descubrir sus posibilidades de desarrollo es preciso

que cada orientación sea capaz de partir de una actitud de aprendizaje y acercamiento hacia los sujetos que difícilmente podrá llevar a cabo si como persona y profesional no se esfuerza en la adquisición de actitudes y técnicas que faciliten la comunicación humana. El dominio de estas técnicas y habilidades es algo vital para el ejercicio de la función orientadora.

- *Técnicas para la toma de decisiones.* En algunos casos, la actuación orientadora está comprometida ante situaciones en las que los sujetos tiene que tomar una opción. Las dificultades con que se presentan ante estos hechos exigen del orientador el dominio de técnicas destinadas a promover en los sujetos la capacidad para tomar decisiones adecuadas. Para ello deberá poner énfasis en el proceso, y no en el acto de la elección, y a través de los diversos modelos al uso —el matemático, el estadístico, rasgos y factores, etc.— lograr que el sujeto sea consciente de sus posibilidades, oportunidades y expectativas para que al enfrentarse ante diversas alternativas tenga criterios de referencia en función de los cuales tomar una opción, cuyas consecuencias son igualmente previsibles dentro de un margen de probabilidad.

4.2. **Función terapéutica**

Muchas veces el orientador identifica desde el primer momento qué tipo de conductas del alumno deben modificarse. En otras ocasiones sólo después de la fase exploratoria llega a detectar los problemas como casos que reclaman cambio. Tanto en un caso como en el otro, lo importante es introducir las estrategias oportunas que posibiliten ese cambio.

El orientador está seriamente comprometido en hacer posible esta modificación en las conductas. No puede detectar la llaga y no poner los remedios. Probablemente muchas veces no esté en su mano aplicar directamente la terapia apropiada al caso, pero siempre dependerá de él la selección de las estrategias y la orientación de los procesos intervinientes en la misma.

El ejercicio de esta función terapéutica le exige al orientador un conocimiento de las técnicas correctivas apropiadas a cada caso y una destreza en aquellas que de forma específica le competen. A modo de clasificación se pueden agrupar estas técnicas en función de las cuatro áreas que hemos utilizado a la hora de sistematizar la fase de diagnóstico. No incluimos las que hacen referencia a los aspectos somáticos, dado que es una competencia específica del personal sanitario.

- *Técnicas terapéuticas psicológicas.* Cuando el diagnóstico de la conducta a modificar pertenece al área psicológica, el orientador deberá saber qué tipo de terapia es más aconsejable para el caso. No es lo mismo tratar un caso de enuresis que una fobia, como tampoco procede una actuación igual ante un caso de autismo que ante un problema de rivalidad fraterna. Del mismo modo que insistimos en la necesidad de una postura comprensiva y ecléctica en el momento de la elección del modelo de orientación, también ahora hacemos

hincapié en la necesidad de que se elija y aplique la terapia adecuada a cada caso. Para ello el orientador deberá estar informado de las diversas líneas de acción terapéutica desde el punto de vista psicológico y valorar la eficacia de cada una de ellas en función de los casos. Para realizar con éxito esta función, el orientador deberá conocer de una forma práctica —aunque no significa que las tenga que aplicar— las siguientes terapias:

a) Terapia conductista (asertiva, aversiva, desensibilización sistemática, modelación, etc.).

b) Terapias psicoanalíticas (psicodrama, sociodrama, T-group, etcétera).

c) Terapia rogeriana (centrada en el cliente, transaccional, gestal-Therapy, bioenergética, etc.).

d) Terapia racionalista o teórica (técnicas directivas y activas).

- *Técnicas terapéuticas pedagógicas.* Donde el orientador escolar debe manifestar, especialmente, su competencia profesional es en la respuesta que ofrece a los problemas educativos. Cuando un alumno presenta un problema de lenguaje —una dislalia, por ejemplo— tiene que ofrecer pautas certeras de cómo se puede recuperar y, de no poder hacerlo personalmente, orientarlo al correspondiente terapeuta. No cabe salirse por la tangente justificando los problemas en base al "ambiente familiar" o la "falta de voluntad" del chico. Son justificaciones que no conducen a ninguna parte. Para poder realizar con éxito esta función el orientador deberá estar al tanto de las principales técnicas terapéuticas y conocer los procedimientos y medios utilizables en el tratamiento y recuperación de los problemas pedagógicos. Especialmente deberá conocer:

  a) Técnicas correctivas en el área de las materias instrumentales y la tecnología de estudio.

  b) Técnicas de recuperación de conocimientos culturales básicos.

  c) Técnicas de reeducación de los procesos intervinientes en el aprendizaje (atención, concentración, conceptualización, memoria, razonamiento, etc.).

  d) Técnicas orientadas a fomentar el interés, el control de la conducta, la habituación, la adaptación, el estímulo, etc.

  e) Técnicas aplicadas a la corrección de problemas de personalidad y conducta (inseguridad, falta de integración social, timidez, fobias escolares, agresividad, etc.).

  f) Técnicas de corrección de anomalías específicas (discalculias, dislalias, dislexias, tartamudez, etc.).

- *Técnicas terapéuticas de grupo.* A veces a través de la exploración se detectan anomalías o trastornos a nivel de grupo. En ocasiones las condiciones de vida —especialmente la falta de una estimulación educativa adecuada— coloca a los sujetos pertenecientes a ciertos grupos —clases sociales— en situación de marginación. Otras veces, los conflictos internos y externos de los grupos dificultan las rela-

ciones entre sus miembros y generan problemas que tienen serias repercusiones en la actividad escolar. La acción orientadora también debe atender estos problemas. En el primer caso, a través de técnicas y estrategias de educación compensatoria, deberá intentar situar a los sujetos discriminados en mejores condiciones para iniciar y proseguir su proceso educativo. Respecto al segundo tipo de problemas , utilizando técnicas de grupos, el orientador deberá lograr una clarificación de los procesos intervinientes en los mismos como medio para resolver los conflictos y crear una atmósfera que coopere más eficazmente en el proceso educativo. De manera especial conviene destacar la acción con grupos de padres y profesores orientada modificar actitudes y cambios de conducta.

4.3. **Función de investigación y evaluación.**

No vamos a justificar la importancia y significación de esta función orientadora. Creemos que su denominación es suficientemente representativa del conjunto de actuaciones que en ella se aglutinan. No obstante, a efectos de sistematización hemos agrupado las diversas técnicas utilizadas en el ejercicio de esta tares en tres bloques, que a continuación comentamos:

- *Técnicas de evaluación de los programas de orientación.* Toda tarea o función debe someterse a control para valorar su eficacia. De igual modo, la acción orientadora, a través de procedimientos de investigación y evaluación, debe replantearse la valoración de sus programas y de sus instrumentos y técnicas específicas. Es un camino insoslayable que todo orientador debe atender en función de la eficacia de su propio trabajo. A través de técnicas de seguimiento de alumnos y estudios valorativos de sus programas de orientación, deberá asumir la autocrítica de su tarea como medio de perfeccionamiento y eficacia. Es el único modo de ofrecer una imagen realista del papel que juegan o pueden jugar los servicios de orientación en las instituciones educativas.
- *Técnicas de evaluación de la insitución escolar.* La actividad orientadora se efectúa dentro de una comunidad educativa cuyas características peculiares facilitan o inhiben los resultados de los programas. Es necesario, por tanto, conocer la dinámica interna de las instituciones dadas sus implicaciones en esta tarea, especialmente en aquellas áreas donde su influencia es más patente. Esto exige al orientador el dominio de técnicas que le permitan diagnosticar el clima educativo del centro, la calidad de la enseñanza que se imparte, las principales áreas o fuentes del conflicto, el tipo de interacción profesor-alumno que se establece, los criterios de actuación pedagógica, la organización de las actividades de ocio, etc., con el fin de obtener la información necesaria para comprender el marco pedagógico donde se desarrolla su trabajo y contribuir a su perfeccionamiento.
- *Técnicas de investigación.* Finalmente, la investigación también debe estar presente en el ejercicio de la actividad orientadora. Es el único medio de profundizar y aportar soluciones a los diversos problemas que se generan a partir de la actividad diaria (causas que determinan

el fracaso escolar, ajuste entre predicciones y niveles de realización, influencias en las elecciones académico-profesionales de las expectativas familiares, etc.). Precisamente por ello, porque su contribución resulta ser una fuente vivificante, el orientador no puede descuidar esta función. Esto le exigirá el dominio de las metodologías de la investigación educativa y de las diversas técnicas auxiliares que le permitan el diseño, realización y valoración de proyectos de investigación en el campo de la orientación escolar.

5. CONSIDERACIONES EN TORNO A SU UTILIDAD Y LIMITES

Como se ha podido observar, hemos efectuado una descripción "general" del conjunto de técnicas e instrumentos que intervienen en orientación escolar, justificando su utilización en función de los objetivos del proceso orientador. En principio, todas ellas son necesarias si queremos realizar la tarea con planteamientos científicos, y, por tanto, un orientador escolar debe conocerlas y evaluar su utilidad y límites. Esto no implica que pueda y deba aplicarlas todas, pero si no está informado no sabrá, por ejemplo, sobre qué supuestos teóricos se construyen las pruebas proyectivas, en qué casos resulta idónea su aplicación, qué tipo de pruebas existen y cuáles son los principales problemas de interpretación. En algunos casos —pruebas muy especializadas (tipo Rorschach) o problemas graves de conducta— debe remitir el sujeto a un profesional especializado, pero este mismo hecho exige previamente una formación para identificar a los alumnos que tienen necesidades específicas y enviarlos a los especialistas de otros servicios y organismos, acompañando el oportuno informe.

Creemos que ha quedado atrás la época en la que se consideran como técnicas específicas de la orientación la observación, la entrevista y el estudio de casos. Es verdad que constituyen las herramientas más finas, pero no las únicas. Hoy se entiende que el éxito en la tarea es producto de la conjunción de diversas variables que hay que analizar y sobre las que hay que actuar con planteamients científicos.

Es necesario tener una visión más amplia sobre la tecnología interviniente en el proceso orientador y adiestrarse en su utilización, especialmente en aquellas que nos competen de manera específica.

Sin embargo, la tecnología no lo es todo. De una parte, las técnicas e instrumentos de diagnóstico han sido y son duramente criticadas (Goslin, 1967; Tort, 1974; Cronbach, 1975) dadas las limitaciones que encierran en sí mismas, lo que necesariamente implica relativizar toda la información que aportan. Por otro lado, las técnicas más específicas de orientación son igualmente cuestionables dado que tratan de someter a moldes aquello que en su esencia es radicalmente abierto e impreciso (Ronbinson, 1963; Cleary, 1975). Por ello, frente al dominio de la tecnología se intenta resaltar la dimensión humanística implícita en la tarea orientadora donde, más que la precisión y rigor científico de los instrumentos, importa un conjunto de habilidades (para escuchar, comprender, responder...) que hacen posible la comunicación humana.

Es cierto que la eficacia de un buen asesoramiento depende de estas habilidades, pero no es menos cierto que la mayoría de la gente no posee

estas cualidades. También es verdad que las técnicas de orientación ofrecen informaciones "relativas" y soluciones "parciales", dado que deben ser vistas como instrumentos con una aplicación específica, pero mejor es una buena técnica que nada. Lo deseable sería poder combinar cualidades y técnicas de forma que en cada caso el orientador sepa enfocar el problema de la manera más correcta y realizar el trabajo con las destrezas más apropiadas. Es un desideratum al que todos debemos aspirar.

Nadie puede rechazar la tecnología justificando su postura en nombre de la verdad, la ciencia o las exigencias de su propio trabajo. El tratamiento de la gran variedad de problemas educativos necesita una diversidad de métodos que sólo puede ofrecer el que conoce el valor de las distintas técnicas. Para muchos estudiantes, un oído que escucha es suficiente; para otros, una reflexión bien hecha de sus sentimientos disminuirá la tensión. Otros han de aprender nuevos comportamientos o aprender nuevas técnicas, mientras que otros han de construir un nuevo sistema de valores en el que basar sus vidas en el futuro. Si bien es verdad que la necesidad más frecuente en la de establecer comunicación, no por ello cabe la exclusión de otras técnicas, y el orientador que sólo domina un número limitado ha de fallar en muchos casos (Newsome, Thorne, Eyld, 1979).

Esta actitud comprensiva y ecléctica es la que hemos querido plasmar en estas páginas. Otra cosa es si lo hemos logrado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS BASICAS

ADAMS, G. S.: *Medición y evaluación en psicología Guidance,* Barcelona, Herder, 1970.

ANDREANI, O.: *Aptitud mental y rendimiento escolar,* Barcelona, Herder, 1975.

BARTOLOME, M.: "Técnicas de predicción en el campo educativo", en ARNAU, J.: *Métodos de investigación en las ciencias humanas,* Barcelona, Omega, 1978.

BRUECKNER y BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje,* Madrid, Rialp, 1965.

CALLIS, R.: "Diagnostic classification as a research tool", en *Journal Counseling Psychology,* núm. 12, 1965.

CLEARY, T., y otros: "Educational uses of test with disavantaged students", en *America Psychology,* núm. 30, 1975.

CRONBACH, L. J.: "Five decades of public controversy aver mental Festing", en *America Psychology,* núm. 30, 1975.

— *Fundamentos de la exploración psicológica,* Madrid, Biblioteca Nueva, 1972.

DE MIGUEL DIAZ, M.: *El orientador escolar,* Madrid, Actas del VI Congreso Nacional de Pedagogía, 1976.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: *Psicodiagnóstico,* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.

— *Los métodos de evaluación conductual,* Madrid, Pablo del Río, 1979.

FIERRO, A.: *Técnicas de investigación de la personalidad,* Salamanca, ICE, 1982.

FORNS SANTACANA-RODRIGUEZ MORENO: *Reflexiones en torno a la orientación educativa,* Barcelona, Oikos-tau, 1977.

GARCIA HOZ, V.: *Principios de pedagogía sistemática,* Madrid, Rialp, 1976.

GARCIA YAGUE, J.: "La predicción y los tests como factores de orientación", en *Rev. Educadores,* núm. 33, Madrid, 1965.

— "Orientación y predicción", en *La educación actual. Problemas y técnicas,* Madrid, I. San José de Calasanz, 1969.

GOSLIN, D. A.: "The social impact of testing", *Bervorial and Guidance,* 45, 1967.

GOZALBEZ, A.: *Orientación y tratamiento psicopedagógicos,* Madrid, Cincel, 1977.

JONES, A.: *Principios de orientación y asistencia personal al alumno,* Buenos Aires, Eudeba, 1964.

MILLER, F. W.: *Principios y servicios de orientación escolar,* Madrid, Magisterio Español, 1971.

MORALES, P.: *Manual de evaluación escolar,* Zaragoza, Hechos y Dichos, 1972.

NEWSOME y otros: *La práctica de la orientación escolar,* Barcelona, Oikos-tau, 1969.

NUNNALLY, J.: *Introducción a la medición psicológica,* Buenos Aires, Paidós, 1970.

ORDEN HOZ, A.: "Utilización de los resultados de la evaluación", en *Rev. Educación,* núm. 214, Madrid, abril 1971.

PELECHANO, V.: *Psicodiagnóstico,* Madrid, UNED, 1976.

ROBINSON, F. P.: "Modern approaches to couseling diagnosis", en *Journal Counseling Psychology,* núm. 10, 1963.

SHERTZER, R. y STONE, S.: *Manual para el asesoramiento psicológico,* Buenos Aires, Paidós, 1972.

THORNDIKE, R., y HAGEN, E.: *Test y técnicas de medición en psicología y educación,* México, Trillas, 1970.

TORT, M.: *El cociente intelectual,* Madrid, Siglo XXI, 1974.

TRAVERS, R.: *Introducción a la investigación educacional,* Buenos Aires, Paidós, 1971.

TROW, W. C.: *Educación y tecnología,* Buenos Aires, El Ateneo, 1967.

TYLER, L.: *La función del orientador,* México, Trillas, 1972.

VASTA, R.: *Cómo estudiar al niño. Introducción a los métodos de investigación,* Madrid, Pablo del Río, 1982.

VERNON, P.: *Diagnóstico de la personalidad,* Barcelona, Labor, 1978.

WEINBERG y otros: *Orientación educacional,* Buenos Aires, Paidós, 1972.

DIAGNOSTICO Y PREDICCION EN ORIENTACION

SEBASTIAN RODRIGUEZ ESPINAR (*)

INTRODUCCION

Considero oportuno hacer tres consideraciones previas al planteamiento de la problemática del diagnóstico y la predicción en Orientación, y más concretamente en el ámbito de la Orientación Educativa:

a) Es difícil sustraerse, y tal vez no sea conveniente, a las influencias socioculturales que inciden en la reflexión sobre cualquier tema que afecte directa o indirectamente al ser humano, máxime cuando éste se halla en un período de formación y por tanto indefenso a veces ante el embate de ciertas fuerzas. Siempre he considerado que las posturas de "escuela", fundamentadas en parte en determinados presupuestos científicos, no son ajenas a una serie de connotaciones ideológicas, sociales e incluso políticas que desvirtuan en mayor o menor medida su aplicación en la práctica orientadora. Es necesario que el tiempo y la reflexión crítica ayuden a cristalizar los hallazgos esenciales de cada "escuela" para que el profesional de la orientación pueda integrarlos en su propio marco de referencia a fin de desarrollar una eficaz labor. La "moda científica", tal vez inexistente en otros campos del saber humano, puede constituir un riesgo en el terreno de las ciencias humanas, sin duda alguna por la propia idiosincracia y características de estos saberes.

b) Una segunda consideración estriba en la inevitable interrelación de los términos diagnóstico y predicción, de tal manera que sería incongruente afrontar el segundo sin el primero y por otra parte, el diagnóstico sin la proyección pronóstica perdería el caracter dinámico que le confiere valor —en el supuesto, claro está, de su inclusión en el proceso de orientación—. Por eso, desde determinados puntos de vista (Fdez. Ballesteros, 1980) el diagnóstico, o más precisamente el Psicodiagnóstico, engloba en sí mismo el pronóstico así como cualquier otra fase del proceso orientador, constituyéndose en una denominación global para un campo científico; esta posición, sin duda alguna respetable, tal vez no sea compartida desde una perspectiva netamente orientadora.

(*) Profesor de Orientación Educativa de la Universidad de Barcelona.

c) Finalmente, la constatación de la realidad nos pone de manifiesto que dentro de la institución educativa se diagnostica y predice en todo momento, a cualquier edad y desde una multiplicidad de perspectivas y con disparidad de objetivos. Nos encontramos ante una "práctica" (adecuada o inadecuada según la postura adoptada) que afecta a la totalidad del proceso educativo y cuyo sujeto "paciente" es ese sujeto en formación al que nos referiamos con anterioridad. Merece la pena interrogar a la ciencia y a nosotros mismos acerca del significado, uso y valor de tal *práctica.*

1. EL DIAGNOSTICO EN EL PROCESO DE ORIENTACION

1.1. Modelos heredados

La Orientación Educativa como disciplina que surge con puntos de anclaje en la Medicina y Psicología ha rendido tributo de aceptación a toda una serie de planteamientos técnico-científicos con claras connotaciones clínico-patológicas. Esta aceptación ha dado como resultado la herencia de una serie de *propiedades,* algunas de las cuales deberían devolverse a sus antiguos propietarios a fin de evitar una excesiva dependencia de los mismos.

Pocos pondrán en duda que los nombres de F. Galton *(Hereditary Genius,* 1869), Mc Keen Cattell (introductor del término *test mental,* 1890) y A. Binet ("Psychologie Individuelle" en colaboración con Henri en *L'Anneée Psychologique,* 1895) constituyen el trío fundamental del modelo de diagnóstico asumido durante largo tiempo en Orientación. No es el momento de profundizar en el planteamiento de estos autores, lejanos ya en el tiempo y utilidad, pero el solo hecho de mencionar la adscripción *eugenetista* del primero, el término *test* en el segundo, el uso del diagnóstico mental con el exclusivo fin de la clasificación escolar pedida por las "autoridades competentes" francesas en materia de educación, en el caso de Binet, pone de manifiesto el tipo de coordenadas dentro de las que se movió el incipiente movimiento de orientación en los albores de nuestro siglo. Si a esto unimos la influencia del campo médico en el que el diagnóstico solo tiene sentido ante la presencia de una sintomatología patológica, creo que tendremos razones suficientes para explicar el largo período de permanencia de un modelo médico-etiopatogénico en el campo psicológico y consecuentemente en orientación.

La tesis de que la orientación debe centrarse en los "casos problema" tiene un claro origen y justificación técnica desde esta *herencia,* y si bien es cierto que desde los planteamientos teóricos de la orientación esta tesis está abandonada, no es menos cierto que persisten las voces de aquellos que consideran la inutilidad de la orientación cuando realmente no existe *un problema.* Es obvio que la cuestión se centra en definir qué entendemos por problema o por necesidad que ha de satisfacerse en el individuo.

1.2. Un problema terminológico y de concepto

Como señala Pelechano (1977), tendríamos que llegar al meridiano de esta centuria para que comenzara a usarse con intensidad el término de *evaluación psicológica (Assessment),* usado por la Office of Strategic Services Staff americana (1948) y referido tanto a los aspectos positivos como negativos del individuo, prestando especial atención al contexto social donde éste desarrolla su conducta. De esta manera se iniciaba un largo camino para redefinir el modelo de diagnóstico.

Tres acepciones básicas recoge Pelechano (1977) del término *Assesment:* a) todo aquello que se encuentra comprometido con la formación de impresiones y la emisión de juicios sobre seres humanos (Jones, 1973) b) todo procedimiento encaminado a la obtención de información sobre una persona (Pervin, 1975) y c) colección sistemática, organización e interpretación acerca de una persona y su entorno (Sundberg y Tyler, 1962).

Por su parte, Fdez. Ballesteros (1980) expone una amplia síntesis de las distintas aproximaciones al concepto de psicodiagnóstico desde los puntos de partida nominal, operativo y académico para llegar a una definición en la que señala que "el Psicodiagnóstico supone la evaluación y el diagnóstico de las conductas manifiestas *de un sujeto,* así como la de otros comportamientos que se producen 'ab intriseco', e igualmente de las operaciones biológicas relevantes, de ese organismo: y, todo ello, en su interacción con el medio social" (pag. 92).

La introducción de los términos de diagnóstico y evaluación como componentes de un proceso más global —Psicodiagnóstico— nos pone en la necesidad de "situar" una múltiple terminología, fundamentalmente originada en el mundo anglosajón, y que sin duda alguna induce al confusionismo pues a menudo se habla de lo mismo bajo distintas denominaciones.

La clarificación terminológica es uno de los objetivos que se proponen Shertzer y Linden (1982) al abrir el número especial que la revista *Measurement and Evaluation in Guidance* (órgano de la Asociación Americana para la Medida y Evaluación en Orientación) dedica al tema que nos ocupa y que ya había sido abordado con anterioridad por los mismos autores (Shertzer y Stone, 1979) (1).

---

(1) A fin de facilitar al lector la información original, nos permitimos transcribir textualmente la definición dada por los autores de los siguientes términos:

Appraisal: "a synonym for evaluation, denotes not only the measurement of the presence or extent of human attributes, but also incorporates judgment regarding the attitudes, strength, desirability, or utility".

Assessment: "refers to those procedures and processes used in collecting measures of human behavior. Specific measurements are obtained by using educational and psychological tests and inventories, observations, interview data, and other non-test-data-gathering techniques".

Diagnosis: "is the identification and classification of behavior constellations from which 'best judgments' are made of cause and effect relationships".

Evaluation: "is accomplished when measurements are studied comparatively or related to other relevant variables. Forming an opinion about, judging the adecuacy of, or placing a value on a measurement is an evaluative act".

Individual analysis: "is a description of a person's behavior, usualy with an emphasis upon coping assets and limitations. The term refers to the process of observing, studying and interpreting the behavior of an individual. Behaviors are viewed as component parts that form a functioning whole".

Measurement: "is the act or process of determining the extent or the dimensions of an object, attribute or trait".

Si a la síntesis de características que definen los terminos señalados por Shertzer y Linden añadimos aquella que considera fundamental la interacción del individuo con el medio social y que enfatiza Ivey (1982), un autor que ha volcado sus esfuerzos en el planteamiento de los objetivos de la Orientación desde la perspectiva de la definición de problemas, creo que podemos tener una completa panorámica de los factores a considerar a la hora de hablar del diagnóstico en Orientación. Estos serían los puntos a tener presente:

a) Todo diagnóstico se basa en la medida directa o indirecta de atributos, rasgos, factores o conductas.

b) El diagnóstico debe estar abierto a la utilización de múltiples metodologías de obtención de información.

c) Debe ponerse especial atención en la utilidad y adecuación de los factores a evaluar; es decir, en su relevancia.

d) Todo diagnóstico debe poner de manifiesto potencialidades y limitaciones.

e) El diagnóstico debe perseguir la identificación y clasificación de conductas.

f) En todo diagnóstico debe intentarse una explicación causal.

g) La medida en el diagnóstico y en orientación educativa está referida a una norma o a un criterio (en este punto es de total actualidad la polémica de construcción de tests referidos al criterio frente a los referidos a una norma —baremos— Pophan, 1978).

h) En el diagnóstico, los diferentes aspectos del individuo deben ser vistos como partes funcionales de un todo personal.

i) Ha de evitarse la exclusividad de interpretación en función de experiencias pasadas centradas en el sujeto y dar un mayor enfasis a los factores ambientales que enmarcan cada situación.

j) El diagnóstico en Orientación debe dar cabida a una participación activa del sujeto frente a la clásica concepción de sujeto paciente.

Baste por el momento este bagaje conceptual que hemos presentado alrededor del término diagnóstico, por el que optamos en virtud del *status* academicista y social que en orientación y psicopedagogía tiene en nuestro contexto geográfico. Sin prefijos ni adjetivos; simplemente diagnóstico en orientación.

Ahora bien, algunas de las notas señaladas hacen exclusiva referencia a la adopción de un punto de vista psicométrico y hemos de admitir con Shertzer y Linden (1979) que existe un segundo punto de vista, al que llaman impresionista, y en el que los procesos y métodos empleados en el diagnóstico persiguen el objetivo de determinar el *status* existencial del sujeto, incluyendo el conocimiento y autocomprensión de sí mismo, la forma de experienciar el mismo proceso, así como su marco de referencia

fenomenológico. No podemos estar ajenos a la polémica, a veces enconada, de estos dos puntos de vista que responden a planteamientos teóricos encuadrados en cada una de las escuelas o teorías de la Orientación. Abordemos la polémica.

1.3. El diagnóstico basado en la utilización de tests

Clara es la influencia del instrumentalismo en el campo de la Psicología aplicada y las poderosas razones que justificaron el expansivo uso y abuso de la metodología psicométrica, apoyada en la corriente correlacional de la Psicología como base de constatación de las diferencias individuales, y que tan poderosamente penetró en el ámbito de la orientación escolar, profesional y *militar*. Es evidente que los grandes períodos bélicos de nuestro siglo constituyen los momentos florecientes del desarrollo de los tests.

Ahora bien, como señala Jensen (1980), ninguna teoría psicológica ha sufrido más ataques que la de los tests mentales, tal vez por carecer de sólidas bases teóricas y haberse quedado anclada en el instrumentalismo técnico (Anastasi, 1967; Fiske, 1971). De otra parte, existen razones de peso desde la óptica social que han puesto en tela de juicio la adecuación del uso de los tests en el campo de la orientación y que recientemente han dado lugar a planteamientos judiciales (R. Espinar, 1981b), sin olvidar las cuestiones ideológicas que llevaron a su supresión en la Unión Soviética o a la quema masiva de protocolos en la década de los cincuenta en el "reino de los tests" (EE.UU.).

No es objetivo del autor hacer una prolija enumeración de los "fallos" de los tests; en otro lugar abordé el tema (o.c.), y la obra de Jensen (1980) puede ser exponente compendiador de la problemática al categorizar en diez grandes apartados los diferentes tipos de sesgo o error que aparecen en los tests. Buena parte de estos errores radican en el insuficiente desarrollo de la propia técnica psicométrica así como en la ausencia de claras y sólidas bases teoréticas que la ciencia psicológica aún no ha alcanzado. Por su parte Goslin (1963) hace una clara y completísima exposición de todos los factores que pueden afectar al sujeto en la realización de un test y consecuentemente las influencias a tener en cuenta a la hora de valorar el puntaje obtenido.

A pesar de lo reseñado y a la afirmación de algún autor como Zytowski (en Shertzer y Linden, 1982) de que el número de tests dados por persona decrece en EE.UU., lo cierto es que estamos muy lejos de vislumbrar la desaparición de los tests en el campo de la orientación, máxime cuando aquellos que por razones ideológicas los desterraron vuelven a su uso aunque éste sea restringido. En nuestro país, como recientemente se publicaba en una revista de divulgación (Ser Padres, n.º 94, agosto 1982), miles y miles de alumnos se someten al testeo masivo de los grandes centros de diagnóstico (para mí, vendedores ambulantes de "orientación"). Uno de los últimos estudios realizados en los EE.UU. acerca del uso de los tests en la Enseñanza Secundaria pone de manifiesto que un 93 % de las escuelas introducen los test normativos en los programas de orientación vocacional, un 66 % utilizan tests de aptitudes o inteligencia y un 76 %

administran test de rendimiento escolar (Engen et al., 1982). Estos últimos tests sería necesario plantearselos en nuestro sistema educativo a fin de poder hablar con un poco más de precisión del "life motiv" del año: *el fracaso escolar* (¡Qué fácil es confundir a la opinión pública con el manejo del simple dato estadístico de los tantos por ciento de suspensos!). He aquí una gran área de diagnóstico, enormemente relevante en orientación educativa y que el clásico *psicodiagnóstico* no considera: potencialidades y deficiencias en las diferentes áreas que componen un determinado programa escolar así como el efecto concurrente de la multiplicidad de factores que influyen en el acto didáctico (2).

De todas las objecciones que puedan hacerse a la utilización de los tests en orientación educativa creo que es necesario destacar tres de ellas que pueden justificarnos la búsqueda de metodologías alternativas, y para mí complementarias, del diagnóstico en orientación:

a) Inducen al sujeto a tomar una actitud pasiva ante el proceso de orientación. Es evidente que las expectativas que un sujeto tiene acerca de lo que *espera* del orientador influyen en la manera de afrontar su propia responsabilidad de decisión. Un claro error, propiciado por la aureola mítica que envuelven a los tests, estriba en creer que estos pueden decirnos lo que una persona debería hacer. Como acertadamente ha señalado Thompson (1976), para tales sujetos es más fácil *creer que descubrir,* dejarse guiar por la "autoridad competente" que escoger alternativas. En definitiva, seguir las pautas de múltiples comportamientos sociales en donde se acude al *técnico* para que nos resuelva el problema (¡para eso cobra!).

b) Se utilizan sin previa toma de conciencia por parte del sujeto de su necesidad y utilidad. Es práctica generalizada el abordar la fase de diagnóstico sin una previa exploración por parte del sujeto de los planteamientos personales y sociales que han de ser tenidos en cuenta a la hora de considerar las posibles alternativas de cambio. El individuo ha de *sentir necesidad* de la información que pueda suministrarle un determinado test, y para ello ha de tener especial relevancia el área que se explora. Como señala Goldman (1971) la efectividad y valor de los tests se incrementa cuando el sujeto se siente partícipe en el *diseño* del modelo instrumental que se va a utilizar con él y Patterson (1971) puntualiza: "la base esencial para el uso de los tests en orientación estriba en que estos provean la información que el cliente necesita y quiere" (pág. 144). En la medida en que el sujeto pueda determinar la utilidad del proceso de diagnóstico a través de tales instrumentos, se habrá dado un gran paso en su eficacia. El problema radica en el cambio de paradigmas en la utilización masiva de los tests. He ahí un reto importante para el profesional de la orientación: la necesidad de individualizar el proceso de orientación en esta fase. En esta dirección han de destacarse los trabajos de Bradley (1978), Bradley y Snowman (1981) y Cummings (1981).

c) *Falta preparación en los orientadores para la utilización correcta de los tests.* Nadie dudará que una parte de las críticas a la utilización de los

---

(2) Tal vez por esta razón en los programas de formación de orientadores, en algunas Secciones de Pedagogía de nuestras Facultades de Filosofía y CC de la Educación, se incluye la materia de *Diagnóstico Pedagógico* frente a la de *Psicodiagnóstico* de las Facultades de Psicología.

test proviene de un grupo de profesionales —legitimados para expresarlas— a los que se les podía aplicar la fábula de la zorra y las uvas. Son innegables las dificultades que encierra la correcta comprensión y posterior utilización de la teoría psicométrica que subyace en los tests. Voces recientes y autorizadas como la de Goldman (1982) lo han expresado con claridad: "Realmente pocos orientadores poseen conocimiento técnico y las habilidades que debieran para el uso profesional de los *tests estandarizados*" (pág. 73). Cabe sospechar que si ésto se da en un país en donde los programas de formación académica son punteros, en nuestras latitudes el tema puede ser que adquiera visos más arriesgados. Por su parte, Shertzer y Linden (1982) han enfatizado que no es suficiente, aunque sí necesaria, una preparación técnica, sino que debe añadirse la habilidad para seleccionar, interpretar y aplicar la información proveniente de los tests en conjunción o a la vista de sus consecuencias sociales; así como el poseer suficiente conocimiento y experiencia para abordar el diagnóstico y presentarlo al sujeto desde muy diversos puntos de vista, a fin de superar las críticas que al mismo se le hacen.

La práctica docente en la formación de orientadores me ha puesto de manifiesto la incongruencia (involuntaria por supuesto) de los planteamientos teóricos de ciertos alumnos en formación con las metodologías que utilizan en su aproximación real al hecho orientador. Rechazan los principios psicométricos pero se aferran a la más mínima información cuantitativa que se tiene de un sujeto. Esperemos que nuestros programas de formación logren al menos la congruencia, bien en una u otra dirección; si es que alguien no opina, como yo, que se puede llegar a una integración.

1.4. Metodologías alternativas o complementarias de diagnóstico

Aparece como irreversible, aunque lenta en su consolidación, la superación del modelo clásico y estático de diagnóstico que mencionábamos al inicio de este trabajo. Una clara corriente innovadora parece cobrar fuerza en el campo del psicodiagnóstico. Fdez. Ballesteros (1980) señala cuatro frentes en los que se desarrolla esta corriente: a) Evaluación psicobiológica en sus aspectos neurológicos y fisiológicos; b) Evaluación conductual, con el desarrollo de los diseños de caso único, los propios métodos de observación así como de los tests situacionales; c) Evaluación del hombre en su contexto, y d) Evaluación del ambiente social. En este aspecto es importante la obra de edición de Moos e Insel (1974) en donde se recoge, entre otros, un trabajo de Wolf sobre el logro educativo a partir de variables ambientales. En esta misma dirección se encuentra la importante investigación de Keeves (1972), ampliamente referenciada en R. Espinar (1982a).

Es obvio pensar que un panorama tan amplio y complejo difícilmente puede sustraerse a la utilización de una metodología múltiple y variada en sus puntos de partida. Alejada la pretensión de una exhaustiva exposición de tales metodologías, vamos a intentar categorizar las próximas y utilizadas en orientación. Eaves y McLaughing (1977) establecieron siete grupos:

a) Recopilación previa de datos a través de historias y expediente del sujeto.

b) Consulta y comunicación con aquellos que pueden aportar relevante información acerca del sujeto.

c) Cuestionarios, inventarios y escalas que permitan una primera exploración del sujeto.

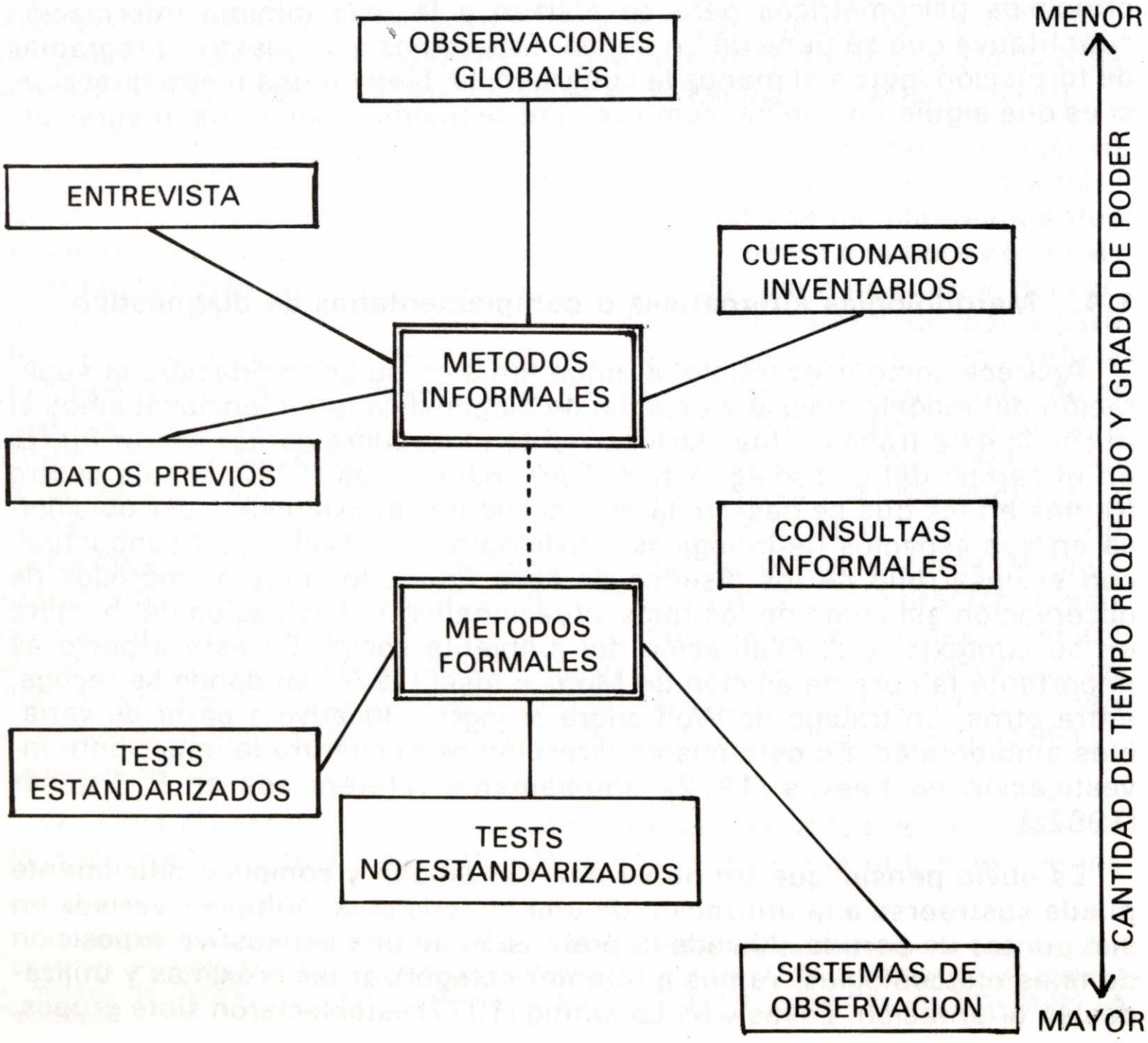
d) Tests estandarizados que incluyen la comparación con una población o muestra de referencia.

e) Tests no estandarizados.

f) Observación de la conducta tal y como ésta sucede en su medio natural.

g) Entrevistas estructuradas tanto para propósitos generales como específicos.

Estas siete categorías pueden agruparse en las ya tradicionales de métodos formales e informales y que atendiendo al tiempo que requieren para su utilización y al poder de penetración individualizada de la información obtenida Vacc (1982) establece la siguiente jerarquización:



El desarrollo de los métodos informales, con un notable afán de validación empírica, está marcando una tendencia de "desformalización" del proceso de evaluación en orientación, en el sentido de utilizar recursos, que basados en distintas técnicas, pretendan el autodescubrimiento y diagnóstico del individuo, dejando a un lado los aspectos *comparativos.* En esta dirección están los trabajos de Norris y Cochran (1977), Katz (1980), Holland (1979) y Goldman (1982) en el área del desarrollo y orientación vocacional; en definitiva se busca una mayor auto-orientación, un mayor protagonismo del sujeto a orientar. Si queremos que la orientación educativa llegue al máximo de alumnos del sistema actual, tendremos que agudizar nuestra imaginación para elaborar recursos y técnicas que permitan la auto-información, primer eslabón en un proceso de orientación educativa y vocacional. De sueño en una noche de verano podemos considerar la idea de que el sistema social soporte la realidad de la orientación en una relación personalizada y con profesionales en la materia.

Ahora bien, estas loables tendencias y esfuerzos no nos deben hacer caer en la sobrestimación de datos subjetivos y el desprecio de los procedentes de los tests. Como han puntualizado Shertzer y Linden (1982) es necesario que en la práctica se balanceen los datos subjetivos y los objetivos ya que no debe negarse al orientador ni al sujeto orientado toda aquella información que difícilmente podría obtenerse por otros procedimientos distintos al de los tests.

1.5. Valor y uso del diagnóstico desde la perspectiva de las teorías de la Orientación.

Opinan Shertzer y Linden (1982) que el valor y uso del diagnóstico en Orientación se ha venido apoyando en tres proposiciones no comprobadas: a) La admisión de que un diagnóstico efectivo nos lleva a una orientación efectiva, b) los resultados o logros de una orientación positiva son función de la precisión con que el orientador haya realizado el diagnóstico del sujeto, y c) la mayor fuerza de cambio del sujeto, en las áreas cognocitiva, afectiva o conductual, radica en la meticulosidad del análisis diagnóstico así como de la adecuación en su comunicación al sujeto.

Ahora bien, la literatura de los últimos años acerca de los factores que determinan una eficaz orientación —entendida ésta desde la relación personal establecida entre orientando y orientador— señala dos hallazgos; por un lado, el orientador (características personales, actitudes, valores, etc.) es el mayor contribuyente a la efectividad del proceso orientador; en segundo lugar, la necesidad de identificar y conceptualizar aquellas habilidades que se ponen en juego en conductas identificadas como eficaces en la relación *saber escuchar, saber preguntar, reflejar, sintetizar,* etc.) a fin de poner en acción la adecuada metodología que permitiera un eficaz entrenamiento desde la óptica de la psicología educativa (Ivey y Authier, 1978).

La cuestionabilidad de las proposiciones anteriormente señaladas y el énfasis dado a la importancia de las variables de relación parece apoyar la tesis mantenida por algunos, como señalan Elmore y Roberge (1982), de

que la integración de los puntos psicométrico y fenomenológico del diagnóstico puede ser tarea epistemológicamente imposible, sobre todo para aquellos orientadores cuyas bases fundamentales se hallan en la teoría *centrada-en el-cliente* o en los planteamientos existencialistas. Beck (1974) ha realizado el más completo análisis de los fundamentos filosóficos de las grandes corrientes en Orientación, y Patterson (1978) realiza una clara y metódica exposición de las teorías del *counseling* y psicoterapia. Remitimos al lector a ambos autores para una más amplia información y comprensión del "lugar" del diagnóstico en cada una de las teorías. Por nuestra parte nos limitaremos a sintetizar en dos grandes bloques las posturas a favor o en contra del diagnóstico en Orientación, con las matizaciones que sin duda alguna existen en cada uno de estos bloques.

1.5.1. Teorías que admiten el diagnóstico formal en el proceso de orientación

a) La teoría de *Rasgos y Factores* que se aglutina en el directivismo de Williamson y que responde al llamado punto de vista de Minnesota. Es sin lugar a duda la teoría con más claros planteamientos educativos y vocacionales y que Williamson (1937 y 1950) asumió en su práctica profesional con estudiantes universitarios.

Punto nuclear a su planteamiento es la tesis de que aunque los individuos puedan considerarse como únicos en muchos aspectos, la personalidad puede conceptualizarse como el conjunto de rasgos independientes y estables que *pueden definirse objetivamente y evaluarse.* Por tanto, la fase de diagnóstico tiene capital importancia en el proceso de orientación y la utilización de los instrumentos de medida objetivos constituye el principal medio de evaluación.

Un segundo aspecto a destacar radica en la *prescripción* que se deriva de la etapa de diagnosis (sobre todo en los primeros planteamientos de la teoría) y en la que el orientador no puede evadir su responsabilidad ya que el sujeto tiene potencialidad para el bien y para el mal.

Finalmente señalaremos el énfasis que se pone en los aspectos racionales del sujeto como fuerza motriz del cambio. En el conocimiento racional estriba la resolución de los problemas.

b) La *"Rational- emotive therapy"* de A. Ellis (1962). Como su nombre indica, considera como elemento fundamental en el hombre su racionalidad y es a través de ésta por donde se pueden deshacer los aprendizajes de creencias irracionales en el pasado y que son la causa de los problemas presentes.

La diagnosis es fase fundamental en este planteamiento ya que se ha de hacer una crítica evaluación del sistema de creencias del sujeto y, aplicando el método científico de resolución de problemas, la irracionalidad es diagnosticada, confrontada y superada. El objetivo de la orientación es el de reemplazar los mensajes irracionales por otros que sigan las leyes del pensamiento lógico.

c) La *teoría psicoanalítica.* Si bien es cierto que nada más lejos está de los planteamientos psicoanalíticos la utilización de los tests desde una perspectiva estrictamente cuantificadora, no es menos cierto que se han realizado esfuerzos para que la categorización de respuestas e interpretación de las llamadas pruebas proyectivas tengan una mayor base empírica y "medible".

Ahora bien, pese a la diferencia de metodologías empleadas lo cierto es que el diagnóstico y categorización de los conflictos insconcientes es una fase fundamental en la teoría psicoanalítica.

Los aspectos prescriptivos están muy próximos en aquellos que adoptan este punto de partida, aunque bien es cierto que el propio Freud reconoció que se obtendrían mayores beneficios para el sujeto si él mismo tomaba las decisiones y ponía los medios de acción para el cambio.

d) La *teoría conductista.* De todos es conocida la reticencia y reserva, si es que no rechazo, que los teóricos conductistas tienen acerca de los "beneficios" de la Psicología diferencial y de la metodología correlacional. Su énfasis en las conductas observables, operacionalmente definidas y medidas ha llevado a la ciencia psicológica a la adopción de nuevas metodologías de evaluación que en estos momentos constituyen una verdadera "punta de lanza" de las ciencias sociales.

La orientación, desde los planteamientos conductistas, no es otra cosa que un proceso por el que el sujeto *aprende* a resolver problemas de la más variada índole (Krumboltz y Thorenson, 1976) y puesto que el énfasis está más en el tratamiento que en el dignóstico, los objetivos que se persiguen deben señalarse en términos de cambios de conducta observables (Krumboltz, 1966).

Desde los anteriores presupuestos era lógico esperar una aguda crítica al modelo de diagnóstico clásico y psicométrico, precisamente por no haber tenido en cuenta las variables situacionales que determinan "ese sujeto". Pese a ello, la diagnosis sigue constituyendo piedra importante en la postura conductista y los aspectos prescriptivos vuelven a hacer acto de presencia, si bien es verdad que el propio Skinner (1969) cuestionaba el diagnóstico en la medida que pudiera impedir al sujeto llegar a sus propias conclusiones y tomar "su decisión".

Como conclusión a este bloque de posturas podemos señalar que el diagnóstico es consustancial al proceso de orientación si bien es verdad que los métodos de realización son diferentes así como la formalización de sus objetivos y estrategias.

1.5.2. Teorías que no admiten el diagnóstico formal en el proceso de orientación

a) *Teoría centrada-en-el-cliente.* De las páginas precedentes puede concluirse que la práctica del diagnóstico centra su atención fundamentalmente en el problema; el sujeto se constituye en objeto de estudio. Los procesos de medida y la habilidad interpretativa del orientador son elementos capitales, y que un juicio de valor se desprende del proceso. Ahora

bien, para la teoría *centrada-en-el-cliente,* el proceso de orientación es genuinamente no evaluativo, el enfoque está en el sujeto y no en el problema. El objetivo es conocerse y no saber acerca de, y las variables de relación constituyen el todo en la efectividad del "counseling". La novedad de estos planteamientos de Rogers (1942) hace cuarenta años conmocionaron las bases de los modelos clásicos de la psicología y abrieron una nueva línea de actuación que tuvo gran acogida en el campo educativo, refugio del autor ante los ataques críticos de sus colegas psicólogos.

Recientemente, autores como Corey (1977) han señalado que el diagnóstico, los tests, las historias clínicas, la comprobación de hipótesis a través de la recogida de información no están presentes en esta teoría y por tanto no son necesarios modelos "a priori" de diagnóstico y evaluación. Sin embargo, es necesario admitir que frente a los que preconizan un destierro total de las "prácticas clásicas" de la psicología, existe una parte de teóricos (Patterson y Watkins, 1982) dentro de la línea nodirectivista que admiten el diagnóstico e incluso la utilización de los tests siempre que se ponga el interés en: a) la actitud terapéutica que el orientador debe mantener en el diagnóstico y que viene definida por el respeto, la empatía, la genuidad, el calor, etc. en la relación establecida y que es una condición "sine qua non" en la práctica del diagnóstico (Patterson, 1974), b) clarificar que el objetivo del diagnóstico debe ser el de facilitar la *self-actualization* del sujeto. Si la orientación es para el sujeto, el diagnóstico debe ser en beneficio suyo. El modelo que se elija ha de estar en función de los intereses del propio individuo y c) la selección e interpretación de los tests debe estar en el propio sujeto. Patterson (1960) afirmaba que "los tests pueden ser usados si el centro de la evaluación permanece en el sujeto y no se transfiere al orientador" (pág. 156) y una década más tarde precisaba: "los resultados de los tests deben comunicarse objetivamente, sin juicios o evaluaciones por parte del orientador. Los resultados deben hablar por ellos mismos; el orientador debe ofrecer al sujeto solo una explicación del significado de los puntajes" (Patterson, 1971, pág. 147). En definitiva debe haber una gran honestidad por parte del orientador a fin de que la manipulación esté ausente.

Si para un *fiel* seguidor de los planteamientos rogerianos puede ser extremadamente difícil la admisión del diagnóstico en el proceso de orientación, para cualquiera de los seguidores de las posiciones señaladas con anterioridad es una *necesidad* introducir en sus esquemas de actuación muchos de los planteamientos afectivos que han aportado los no-directivistas; de esta manera los datos dejarían de ser impersonales y por encima de todo estaría siempre el sujeto, centro y razón de toda actividad orientadora.

b) *La teoría existencial-humanística.* Para esta teoría, el diagnóstico, los tests y otros medios externos de medida están fuera de lugar. El énfasis se pone en el ser en el momento; es decir, en la realidad vivencial de la existencia.

Como han señalado algunos autores (Kemp, 1971), el existencialismo no rechaza el enfoque científico en el sentido de que conocer la esencia del sujeto de orientación es aprehender con el ser objetivo (conciencia) o subjetivo (sentimientos), sino que se enfatiza la posibilidad de entendi-

miento de sí mismo a un nivel en el que la dicotomía sujeto-objeto aparezca irrelevante. La realidad o el ser en su más pleno sentido no es la esencia o el objeto de una experiencia cognoscitiva, sino que es la existencia en sí misma.

En consecuencia, el orientador que intenta explicar la conducta de un sujeto desde la perspectiva de la realidad física y ambiental del mismo, pierde de vista el hecho de que cada individuo vive en su propio mundo, que en muchos aspectos es diferente del de los demás aun cuando factores ambientales y experiencias vitales pudieran haber sido idénticas. Sin lugar a duda, este es el planteamiento que aboga por la total supresión del diagnóstico y la predicción en el ser humano y constituye en sí mismo un profundo reto para la reflexión si deseamos que la orientación puede alcanzar algún día la categoría de factor de cambio, pero considero que en estos momentos no está maduro nuestro *sistema* —en el sentido más amplio— para acometer tales planteamientos. Con la humildad del que quisiera, pero no puede, he de concluir que el diagnóstico, independientemente del grado de formalismo que le atribuyamos y la objetividad que se desprenda de la metodología utilizada, es una parte imprescindible en todo proceso de orientación. Cualquier juicio o hipótesis que avanzamos acerca de un alumno es en sí misma un diagnóstico que lo hemos derivado de alguna medida o evaluación. Y puesto que señalábamos al comienzo de estas páginas que el diagnóstico sin el pronóstico perdía su carácter de proyección y dinamismo, acometamos la tarea de reflexionar acerca del pronóstico: sus bases, controversias y metodologías.

2. LA PREDICCION EN ORIENTACION

2.1. Concepto y fundamento del pronóstico

Es curioso observar las connotaciones esotéricas que encierra el verbo *predecir.* J. Casares (1959), en su diccionario ideológico, señala que predecir es "anunciar algo que va a suceder", y en su Plan General de la Clasificación Ideológica, el término *predicción* —"la acción o efecto de predecir"— es referido al grupo 1/Dios... Religión, culto, etc. Por su parte, el Diccionario de la RAE (1970) nos define el verbo *predecir* (del lat. *praedefinere)* como "anunciar por revelación, ciencia o conjetura, algo que ha de suceder". Por supuesto, sólo los pronósticos basados en la ciencia psicológica y educativa serán objeto de nuestra atención, pero no ha de dejarnos indiferentes el hecho de que algunos de los 161 términos analógicos identificados por Casares, sean los de conjetura, superstición, ocultismo, hechicero, etc. (¡Cuando el río suena, agua lleva!).

Debe de quedar patente que el pronóstico tiene sentido en Orientación cuando queda engarzado en un sistema de referencia dinámico que no acepta el pronóstico como fin en sí, sino como anticipación del efecto, permitiendo de esta manera la retroalimentación necesaria para fijar o alterar los objetivos y estrategias desarrollados en el sistema. Como señala

Vacc (1982), en el proceso de orientación no vale lo estático ni unidireccional; ha de alcanzarse el aspecto formativo frente a lo puramente sumativo.

En definitiva, podemos afirmar que cuando hablamos de predicción en orientación nos estamos refiriendo a "toda acción que basada en las múltiples estrategias y metodologías que el saber científico desarrolla en orientación, nos lleva a un pronóstico de acontecimientos o conductas, permitiéndonos poner los medios necesarios para velar por la bondad del pronóstico, bien manteniendo la presencia de los factores positivos o alterando, mediante la intervención, los factores negativos".

Ahora bien, una pregunta fundamental hemos de hacernos: ¿cuáles son las bases de esa metodología científica que nos permite predecir? Barclay (1982) ha puntualizado una serie de aspectos que pueden explicar la adopción de los modelos predictivos en las ciencias sociales: *a)* La influencia del racionalismo cartesiano; *b)* los planteamientos de Newton, y *c)* la influencia de la filosofía positivista del siglo XIX, en la que cabe destacar su énfasis en la medición objetiva, la aceptación de que todo fenómeno es la lógica consecuencia de la interacción de fuerzas físicas, y el hecho de que la conducta del hombre está fundamentalmente supeditada a los mismos esquemas y leyes del mundo físico. Por tanto, si conocemos las leyes la predicción es inviolable. Cuando el pronóstico no es posible la razón estriba en el desconocimiento de las leyes que rigen el fenómeno. He aquí el gran problema del saber científico en las ciencias sociales: lo exiguo de su conocimiento acerca de las leyes que rigen los fenómenos que componen su objeto material.

Mas otra limitación se añade a lo anterior y que tal vez pudiera invalidar el planteamiento total. Hasta la Conferencia de Copenhagen (1927), en la que Werner Heisenberg expuso su *uncertainly principle,* cuatro aspectos básicos del método científico se habían mostrado inviolables. Tranel (1981) los ha sintetizado así:

a) *La posición del observador:* cuanto más objetiva sea la observación más científico y cierto será el conocimiento adquirido.

b) *La medición:* los verdaderos científicos deben medir sus observaciones con el mayor grado de fiabilidad y precisión posibles.

c) *La predicción:* a partir de sus medidas el científico debe ser capaz de predecir la futura conducta de lo observado.

d) *La certeza:* las predicciones podrán ser hechas con absoluta certeza; si fueran erróneas habría que atribuírselo a lo inadecuado de las observaciones realizadas.

Es obvio señalar que el tema de la relación *causa-efecto* subyace en el planteamiento total y a él dirigió sus ataques Heisenberg, quien logró desencadenar una abierta polémica entre Einstein y Bohr, tal y como recogen Moore (1966) y D'Espagnat (1979). Si estos *peros* aparecían en el terreno de las ciencias físicas, qué no iba a suceder en un campo como el de la psicología y orientación. Sirvan de ejemplo los testimonios de Maslow (1970) y Curran (1977 y 1978). Ambos señalan la imposibilidad de separar los elementos afectivos y de valor de la postura del observador. No hay una

ciencia despersonalizada. Por otra parte, lo que funciona y tal como funciona en Astronomía u otras ciencias no tiene por qué hacerlo de igual forma en el ser humano.

Tal vez sea una paradoja o *simplemente* una contradicción existencial, pero eliminando la certeza y quedándonos en lo simplemente estocástico, creo que podemos seguir hablando de posibilidad de predicción en las ciencias de la conducta. La polémica podrá venirnos por el tipo de observaciones que incluyamos en nuestro modelo predictivo.

2.2. Dos vías o métodos de predicción: ¿Una polémica estéril?

Cuando Meehl (1954) abordó la polémica de *predicción clínica vs. predicción actuarial,* le animaba la intención de poner de manifiesto los fallos del tradicional modelo clínico que no había considerado las nuevas aportaciones de una metodología "más científica y objetiva". Pero la revisión de estudios que efectuó, y que desde su óptica arrojaban clara evidencia en favor de la vía actuarial, no zanjó el tema, sino que promovió vivas reacciones en contra. En dos breves trabajos, Meehl (1956 y 1957) sigue insistiendo en la "bondad" de la predicción estadística frente a la inducción clínica, aunque reconocerá que tendríamos que seguir usando la cabeza (vía clínica) en una serie de situaciones y problemas (merece destacar desde el punto de vista estadístico aquella en que la relación entre predictores y criterio no es lineal), pero que sería más fructífero perfeccionar la vía actuarial que calibrar la idoneidad de cada clínico en una serie de problemas de predicción (Meehl, 1959).

Por otro lado, Lindzey (1965) trató de aportar una serie de estudios que evidenciaran la supremacía de las formulaciones cualitativas sobre las estadísticas. En semejante dirección se encuentran los juicios de Goldman (1972) cuando afirma que los datos procedentes de los tests han tenido poca influencia en la resolución de los problemas que el sujeto plantea en orientación, y McCabe (1956) precisaba la influencia de las fuentes de error estadístico (de medida y de predicción) que había que tener presente al hablar de predicción actuarial.

Un primer atisbo de integración lo aportó Holt (1958) al recomendar la vía *clínica sofisticada* en la que intentaba no perder lo valioso de los aspectos cualitativos introduciendo en la medida de lo posible la objetividad, organización, planeamiento, recogida y procesamiento de los datos cuantitativos. Por su parte, Sawer (1966) propone una tabla de ocho metodologías de predicción (desde la clínica pura a la simple síntesis mecánica) como resultado de la interacción de la forma de recogida de datos y de los procedimientos de combinación de los mismos, decantándose por la forma de combinación mecánica independientemente de la forma que se haya adoptado para la recogida de los datos.

Fernández Ballesteros (1980, pág. 119) nos presenta las distintas metodologías de integración de los datos procedentes del diagnóstico propuestas por Sundberg (1977) y que parten de los tres principios de: tipo de información original, proceso de la información y producto o acciones. Es curioso observar cómo lo numérico y mecánico ha estado presente en

buena parte de las actividades en el campo educativo, olvidándose con demasiada frecuencia los principios técnicos que deben regir toda predicción actuarial.

Finalmente, hemos de afirmar con Pelechano (1976) que "la apelación a dicotomías excluyentes en este caso aparece como una cuestión gratuita y lejana al sentir del diagnóstico de nuestros días" (pág. 44), y entre las razones aducidas por el autor para llegar a una integración de lo cualitativo y lo cuantitativo, señalamos: *a)* los avances de la estadística no paramétrica permiten la utilización de información ordinal y categorial; *b)* la tendencia a la cuantificación dentro de la psicología clínica está imperando tanto en la de corte tradicional como en la de la línea conductual, y *c)* el abandono de las ambigüedades descriptivas está cada vez presente en los planteamientos clínicos.

Ha de quedar patente que nuestra defensa de la predicción actuarial no reporta la negación del valor de los planteamientos clínicos, pero una vez más hemos de insistir en la importancia de entender la función orientadora en el marco de la totalidad de los sujetos del sistema educativo. Lo difícil es armonizar los intereses institucionales y los individuales (alternativas de estudio al término de ciclos generales, o incluso selección de alumnos para determinados programas, en donde está claro que sólo es posible una predicción actuarial, aunque sólo fuera en razón de la reducción en costos humanos).

Es esta una tarea difícil y tal vez imposible, pero no podemos caer en la ingenuidad de proclamar que la orientación debe velar por el *individuo* y sus intereses sin tener presente la realidad de la comunidad donde se inserta. Estos planteamientos "dignifican" al teórico que los plantea, pero no resuelven la problemática cotidiana del profesional que cada día se enfrenta a una realidad dialéctica y controvertida. Cuántas frustraciones se evitarían si se pusiera a disposición de nuestra sociedad la información precisa y veraz, resultado de una seria investigación, de los factores que se presentan asociados al éxito o fracaso en el campo educativo (sobre todo en los niveles optativos, a pesar de las limitaciones que siempre conlleva la utilización de un determinado modelo).

2.3. Modelos predictivos en Orientación Educativa

Por razones de extensión, no abordamos el aspecto metodológico de ubicación de las técnicas predictivas en el contexto de la investigación en orientación educativa y que ha sido expuesto por el autor en otro lugar (R. Espinar, 1982a). Asimismo, centramos nuestra atención en el campo de la predicción del rendimiento académico —tema nuclear en orientación educativa— y somos conscientes de la posibilidad de transferir el modelo a otros ámbitos del contexto educativo.

Es obvio que la adopción de un determinado modelo es el paso previo a la elección de los predictores de nuestro criterio, pero no es menos cierto que todo modelo descansa, en su sentido más amplio, en una determinada concepción de los determinantes de la conducta humana, encontrándonos nuevamente con un amplio espectro de posiciones y teorías que no vamos

a explicitar. Recientes exposiciones sobre esta problemática pueden encontrarse en Barclay (1982), Bandura (1978), Royce (1979), Zajonc (1980), Ivey & Simek-Downing (1980) e Ivey (1982) entre otros. Ahora bien, sí es necesario dejar constancia de la necesidad de los planteamientos teóricos a fin de evitar el mecanismo determinista a que nos inducen los procesos estadísticos presentes en toda predicción actuarial. Uno de los grandes problemas que presenta la interpretación de los resultados de una simple ecuación de predicción es el de la aparición de los llamados "predictores supresores" (con valor negativo), debidos en ocasiones a la falta de coherencia teórica en el modelo linear y aditivo que subyace en toda ecuación de predicción. La utilización de la tecnología del ordenador ha hecho posible que muchos estudios predictivos se parezcan a la "lotería": se echa todo lo que se tiene a mano y a ver lo que sale.

Los múltiples tipos de predictores usados en relación al criterio de rendimiento académico pueden encuadrarse en cuatro modelos fundamentales:

a) *Modelo psicológico.* Históricamente es el primero utilizado como consecuencia inmediata de los propios orígenes de la metodología para la obtención de datos objetivos. Ligado a los planteamientos de la teoría de *rasgos y factores,* fijó su atención bien en los factores de tipo intelectual o en las dimensiones estadísticas de la personalidad. Razones y limitaciones en el uso de este tipo de predictores han sido señaladas por Pelechano (1977) y una amplia revisión de trabajos en esta dirección pueden confrontarse en R. Espinar (1982a). (Curiosa es la crítica de Bowles y Gintis (1975) al planteamiento del sistema educativo en relación a los "rasgos de personalidad" que el *sistema* valora en relación al rendimiento.)

Pese a lo superado del modelo, es sorprendente encontrar reiterados estudios fuera y dentro de nuestro país que siguen optando por hallar una sólida explicación al criterio en virtud de este tipo de factores. Hoy nadie duda de los efectos modulares de multitud de variables psicológicas (Pelechano, 1975) y por consiguiente en la necesidad de su control. Sugerente en esta dirección es el extraordinario trabajo realizado en Suecia (Svensson, 1971) para evaluar los resultados de la implantación de un nuevo sistema educativo (¡estos ejemplos sí merece la pena copiarlos!).

Es cierto que el modelo psicológico ha sido enriquecido con la introducción de una serie de predictores de marcado carácter dinámico (motivaciones, expectativas, etc.), pero la dificultad de contar con predictores operativamente definidos y medidos en estos campos ha sido un freno en cuanto a la validación de determinados hallazgos.

b) *Modelo sociológico.* La fuerza con que irrumpe en el ámbito educativo la consideración de los factores ambientales como determinantes del rendimiento académico en parte es debida a la propia limitación del modelo psicológico, pero sin duda alguna es fruto del extraordinario auge del positivismo sociológico y de una serie de factores sociales, económicos e ideológicos que no podemos abordar en este momento. La consideración de la familia y el hogar, tanto en su dimensión estructural como dinámica (actitudes y progreso) como núcleo de variables explicativas al éxito o fracaso escolar cada vez está adquiriendo mayor relieve (trabajos como los de Keeves —1972— son un buen ejemplo). De otra parte, y a partir de la aparición de la obra *Handbook of Research on Teaching* (Gage, 1963), las

variables ambientales de la institución educativa han sido una constante en los modelos sociológicos. En este sentido ha de señalarse el trabajo dirigido por Carabaña (1978), a través del INCIE, en el que se establecieron ecuaciones de predicción para 5.º y 8.º de EGB, aunque es de lamentar que el criterio no fuera el rendimiento académico, sino determinadas variables intelectuales.

Multiplicidad de estudios están apareciendo en los últimos tiempos desde esta perspectiva. Así, en el Congreso Internacional de Psicología del Niño *(Enfance,* 1980) celebrado en París en 1979 se presentaron toda una serie de trabajos englobados en la sección: "Facteurs sociaux de la carriere scolaire", en los que se primaba la importancia de una serie de variables ambientales en la explicación de los fracasos escolares. En definitiva, toda una corriente teórica y metodológica está copando importantes parcelas de la explicación del fenómeno educativo, y deberemos estar alerta al exclusivismo de interpretación que puede ser tan sesgado como el procedente del campo estrictamente psicológico.

c) *Modelo psicosocial.* Se puede decir que en la base de este modelo están presentes las formulaciones de Mead (1934) o la fórmula lewiniana de que la conducta es una función del organismo y el ambiente. La llamada tercera fuerza psicológica, de raíces fenomenológicas, toma carta de naturaleza a partir de los años cincuenta, enfatizando el valor de los procesos interpersonales en los que el YO constituye en el elemento catalizador de experiencias significativas. Los orígenes sociales del concepto de sí *(self-concept)* están presentes en este modelo en el sentido de conceder una gran importancia a las percepciones que el sujeto tiene acerca de lo que opinan de él los elementos significativos personales del sistema educativo (profesores, padres y compañeros). L'Ecuyer (1980) nos ofrece una interesante exposición de los orígenes del concepto de sí mismo, y el profesor Gimeno Sacristán (1976) realizó la primera investigación en nuestro país en donde se tuvieron en cuenta las autoimágenes declaradas de los sujetos y su relación con el rendimiento, aunque no llegó a utilizar las técnicas de análisis predictivas.

En R. Espinar (1982a) podrá encontrar el lector una amplia investigación realizada con un millar de alumnos de la 2.ª etapa de EGB y en la que las variables de autoconcepto (general, académico y percibido a través de padres y profesores) aparecieron como los predictores más importantes, superiores a las variables de inteligencia y de motivación. Sin duda alguna es este un modelo abierto a grandes posibilidades, aunque plantea el difícil problema de la inferencia a partir de las propias declaraciones del sujeto, pero es este un aspecto de la medición de variables que hemos de dejar aparcado.

d) *Modelo ecléctico o de interacción de factores.* Se ha dicho que todo lo híbrido no es fecundo y que las posturas eclécticas las adoptan los que no desean comprometerse. El que escribe estas páginas lleva comprometido más de una década en funciones de orientación y sigue manteniendo que las posturas férreas de escuela sólo sirven en la teoría; por eso creo que la integración de las aportaciones de cada uno de los modelos precedentes es una práctica útil y eficaz. El problema radica en la elección de los predictores *moleculares* que componen cada una de las dimensiones *molares* de

los tres modelos descritos. La investigación nos tiene que decir mucho al respecto, descubriéndonos las variables singulares de valor estadístico y teórico en cada uno de los aspectos considerados; o bien las técnicas de análisis nos deberán permitir la utilización de factores complejos como predictores singulares del criterio de rendimiento académico. En esta línea parecen dirigirse los esfuerzos del análisis causal y ecuaciones estructurales que mencionaremos más adelante.

2.4. El problema del criterio en Orientación Educativa

Es evidente señalar que la adecuada determinación del criterio en los estudios predictivos es de suma importancia, pero hemos de admitir la dificultad que entraña conseguir un criterio que reuniendo las características técnicas precisas nos permita establecer el real valor de los predictores. El problema del criterio es común a toda el área de la evaluación psicológica (Sundberg, 1977), pero el problema se magnifica a la hora de plantearse el criterio de rendimiento académico.

Si, como afirma Thorndike (cit. en Super y Crites, 1966), la relevancia y fiabilidad son dos importantes características de todo criterio, cabe preguntarse: ¿cuál es la fiabilidad y relevancia de las notas escolares? En la mente de todos está presente la *debilidad* del sistema de evaluación presente en nuestro sistema educativo. Multitud de trabajos han puesto de manifiesto la "arbitrariedad" de muchas de las calificaciones que se otorgan en los diferentes ciclos del sistema. Estudios como los de Pelechano (1977) y del propio autor (R. Espinar, 1982a) han analizado minuciosamente las calificaciones en la 2.ª etapa de EGB y en el BUP, encontrando hallazgos poco alentadores.

Ha de reconocerse que buena parte de las críticas hechas a los modelos psicométricos de predicción a partir de la década de los sesenta no habían tenido muy en cuenta los fenómenos de homogenización que se daban en las muestras estudiadas a medida que avanzaban los cursos (Mauger, 1976), derivándose así el problema al criterio en vez de centrarlo en los predictores (Goldman y Slaughter, 1976). Por su parte, personas ligadas a la administración educativa de nuestro país han afirmado: "Los criterios de evaluación no son absolutamente uniformes, una misma calificación puede referirse a situaciones distintas o encubrir niveles de logro efectivo no coincidentes" (Soler Fiérrez, 1975, pág. 21).

Sea como fuere, una realidad se nos impone: las calificaciones escolares son hoy por hoy el único criterio dentro del sistema, ya que carecemos de instrumentos alternativos generalizados (verbigracia, tests de rendimiento estandarizados) con los que poder contrastar el valor de nuestros predictores; pero hemos de tener presente que cuando utilizamos como predictor la puntuación de un test —dentro del modelo psicológico— y como criterio las notas escolares, estamos admitiendo de alguna manera una serie de presupuestos entre los que destacaríamos, siguiendo a Pelechano (1977), los siguientes: *a)* a través de los tests intentamos descubrir los procesos psicológicos involucrados en la obtención de los rendimientos es-

colares; *b)* los rendimientos escolares no se deben exclusivamente a la "escuela", sino que están influenciados por multitud de aprendizajes incidentales que se dan en el mundo social, y *c)* se supone la existencia de *transfer* generalizado e inespecífico, argumentado por la relación que se encuentra entre los predictores y las calificaciones y de éstas entre sí.

Finalmente diremos que el problema del criterio de rendimiento no sólo se plantea en los modelos predictivos aditivos y lineales, sino que, como reconoce Escudero (1980) al presentar el modelo de Sorensen y Halliman, la selección de instrumentos homogéneos y apropiados de medición del rendimiento es un punto delicado del modelo. Sirvan las ideas expuestas para calibrar en su justo término las limitaciones de los modelos predictivos en orientación educativa, y esto no para desecharlos, sino para utilizarlos adecuadamente.

2.5. Explicación y predicción en Orientación

El tema de la explicación en las ciencias de la conducta ha sido siempre un tema polémico que llega a desbordar los límites de estas mismas ciencias y se adentra en el campo de la Filosofía de la Ciencia. Al hombre siempre le ha preocupado el *porqué* de las cosas, y para el investigador constituye el objetivo primordial de su tarea. La controversia de *explicación versus comprensión* está en la misma raíz de la aceptación del método científico en las ciencias de la conducta, y a las críticas iniciales de Dilthey, como señala Fernández Ballesteros (1980), se han sumado las provenientes de las posturas fenomenológicas y humanistas, defensores estos últimos de la comprensión basada en la intuición, empatía, y en la identificación y adecuación de la relación interpersonal. El argumento esgrimido por estos autores estriba en la incapacidad de la ciencia psicológica, por ejemplo, para poder formular leyes generales y únicas que puedan darnos una explicación causal de los fenómenos (Roger, 1957; Buhler y Allen, 1971).

A pesar de estas objeciones, y como señala Gough (1971), la lógica en la búsqueda de las causas es una fase importante en los procesos de evaluación psicológica, origen de los datos utilizados en los estudios predictivos. La empresa no es fácil, pero a pesar de la dificultad de hallar tales explicaciones "sí podemos decir que, a través de la evaluación psicológica, es posible llegar a explicaciones basadas en leyes probabilísticas, perfectamente compatibles con el estado actual de la Psicología científica" (Deitz, 1978, cit. en Fernández Ballesteros, 1980, pág. 113).

Como hemos venido sosteniendo, las posiciones extremas aportan poca utilidad al profesional de la orientación, y así autores como Hempel (1973) y Bunge (1976) abogan por la eliminación de las connotaciones filosóficas que los términos *explicación* y *comprensión* poseen, debiendo "comprender" que toda explicación que tenga como soporte el tratamiento cuantitativo debe enmarcarse en un marco de referencia comprensivo; una vez más aparece la teoría como catalizador necesario del artificioso proceso estadístico.

De otra parte, los estudios predictivos, como el resto de estudios no experimentales, se encuentran con el handicap de tener que determinar la

validez de las asociaciones establecidas entre variables en base a las simples técnicas correlacionales, que nada nos dicen acerca del establecimiento de una relación causal. El superar el carácter exploratorio de tales etudios con el fin de entrar en el ámbito de los métodos confirmatorios que nos permitan la contrastación de hipótesis, es una tarea que comienza a cobrar carta de naturaleza a partir de la década de los sesenta como consecuencia de los planteamientos de Campbell y Stanley (1963), con precedentes en Simon (1954), y basados en el análisis de matrices de correlaciones y la aplicación de la técnica de ecuaciones simultáneas al caso de tres variables. Por su parte, Joreskog (1969) planteaba la posibilidad del uso del análisis factorial como un método de confirmación de hipótesis, superando el marco tradicionalmente asignado de método exploratorio.

2.5.1. Control, explicación e interpretación en la Correlación Múltiple (3)

Antes de abordar una somera información acerca de los últimos planteamientos de análisis causal a partir de la asociación de variables, es necesario precisar determinados puntos referidos a la Correlación Múltiple, base de las ecuaciones de predicción que se vienen utilizando en Orientación Educativa; pues, como señala Bentler (1980), "la piedra base en la construcción de un modelo causal está en la ecuación de regresión" (página 421). El lector encontrará en numerosos manuales de Estadística apropiada información acerca de los conceptos y procesos estadísticos implicados en la elaboración de una ecuación de regresión a partir de la cual, y siendo consciente de violar determinados presupuestos del propio método, el profesional de la orientación *necesita* hacer inferencias *causales* que le llevan al establecimiento de estrategias de intervención. Nadie duda que la constancia de resultados en estudios predictivos transversales y longitudinales son indicador "razonable" de la existencia de *determinantes,* pero debemos realizar un exhaustivo análisis de la información que nos suministra un estudio predictivo antes de lanzar afirmaciones inadecuadas. La utilización de programas de ordenador como los de Dixon (1971), en los que aparece la "Step Wise Regression", pone a disposición del orientador una valiosísima información de útil aplicación en su tarea profesional (R. Espinar, 1982b).

2.5.1.1. Control de variables predictorias

Los estudios de predicción se basan en situaciones de investigación *ex post facto* en las que es notoria la imposibilidad que el investigador tiene de controlar los efectos dirigidos y sistemáticos de cada variable; es por eso necesario establecer algún medio de control estadístico para hacer adecuada interpretación del orden de entrada de un predictor en una ecuación secuencial de predicción. Kerlinger y Padhazur (1973) señalan que debemos entender por control estadístico de una variable el proceso por el

---

(3) El autor lamenta no poder ofrecer al lector información cuantitativa procedente de estudios llevados a cabo dentro del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación de la Universidad de Barcelona, dado el carácter no empírico de esta publicación. Los interesados en el tema son invitados a conectar con el autor.

que se identifica, aísla o anula la varianza de una variable dependiente que presumiblemente es debida a una o más variables independientes que son extrañas a la específica relación que estudiamos. La técnica de control no es otra que la *correlación parcial* del orden correspondiente al número de variables que deseamos mantener constante. El análisis de la matriz de correlación parcial de los predictores con el criterio, una vez sacada la influencia de aquellos que son incluidos en la ecuación, es un paso importante de control de variables.

2.5.1.2. Explicación (contribución de los predictores)

Uno de los principales problemas que nos encontramos en la explicación de las ecuaciones de predicción basadas en la correlación múltiple es el de la determinación del *peso* (importancia) o contribución de cada uno de los predictores a la explicación de la variabilidad del criterio (en Carabaña, 1978, pueden encontrarse unas sugerentes notas al respecto). El problema no es simplemente de interpretación estadística, sino que va ligado a la cuestión de los modelos de predicción adoptados y a los que hicimos referencia con anterioridad. Si nosotros tomamos en primer lugar la aportación de factores intelectuales en la explicación del rendimiento escolar es lógico suponer que se dará una merma de significación en la aportación de cualquier otro tipo de factores, dada la interconexión de todos aquellos referidos al éxito o fracaso escolar. De aquí que muchas de las conclusiones aparecidas en los estudios predictivos acerca de la significación o no de determinados predictores estén sesgadas en virtud de la influencia que tiene la propia secuencia temporal del proceso. En este caso nos estamos apoyando (tal y como sucede en las *Step wise regresión)* en la técnica de la *correlación semiparcial* como modo de determinar el porcentaje de aportación de un predictor a la explicación de la variabilidad del criterio. Tengamos presente que la correlación semiparcial $r_{1\,(2\cdot 3)}$ se define como la correlación que obtendríamos entre las variables 1 y 2 cuando quitamos a la variable 2 la influencia de la variable 3.

Una manera de "mitigar" la influencia temporal de introducción de variables es considerar como valor del coeficiente de contribución el producto $\beta \times r$ (coeficiente *beta* del predictor por el valor de la correlación simple de ese predictor con el criterio). Es este un punto de gran interés y que tendremos ocasión en otro momento de exponerlo con datos empíricos procedentes de estudios reales de predicción. Estas líneas sólo tendrían el objetivo de plantear el problema.

2.5.1.3. Interpretación del coeficiente R

Es conocido que la precisión en la predicción viene determinada por el valor del coeficiente de correlación múltiple obtenido (R) ante predictores y criterio. Valores de R entre 0,7 y 0,8 son ya considerados como altamente significativos en estudios de predicción del rendimiento escolar (es notorio que cuando como predictor utilizamos "algo" que ya es criterio, estos valores se incrementan con facilidad; verbigracia, la opinión del profesor sobre el "buen o mal estudiante" que un alumno es). Ahora bien, el valor R

adquiere una significación más precisa si lo vemos desde tres ángulos distintos, aunque relacionados estadísticamente entre sí:

a) *Coeficiente de alienación (K):* nos indica el grado de *pérdida* de la relación (si lo expresamos en %, nos señala el % de pérdida en la precisión de la predicción).

$$K = \sqrt{1 - R^2};\ K^2 = 1 - R^2$$

b) *"Index of Forecasting Efficiency" (E):* es definido como el porcentaje de error reducido en virtud de la correlación múltiple obtenida y cuyo valor responde a la ecuación:

$$E = 100\ (1 - \sqrt{1 - R^2}) = 100\ (1 - K)$$

c) *Coeficiente de determinación (R^2 o d),* definido como el porcentaje de varianza del criterio que está asociado o determinado por la varianza de los predictores. La suma de los coeficientes de contribución de cada predictor será igual a R^2; expresado el % sería:

$$d = R^2 \times 100$$

La interrelación entre estos coeficientes está basada en que la proporción de varianza del criterio es igual a la proporción de varianza predicha (R^2) *más* la proporción de varianza no predicha (K^2); es decir, $1 = R^2 + K^2$

2.5.2. Los modelos de análisis causal

Puede que sea arriesgado afirmar que García Hoz (1981) nos ha presentado la primera aportación de un modelo de análisis causal en educación dentro de nuestro contesto geográfico. Bien es cierto que por diversas razones no han salido aún a la luz pública algunas investigaciones ya realizadas partiendo de dichos modelos (Mateo, 1982) y otras que están en fase de análisis. En el mundo anglosajón el tema tiene ya plena carta de naturaleza como lo prueba el amplio compendio de estudios presentado por Blalock (1971).

No es la intención de este artículo el explicar los diferentes modelos de análisis causal del rendimiento académico —Keeves (1972) puede ser una interesante fuente—, sino el de concienciar al lector de la necesidad de adentrarse por el camino de los nuevos, aunque con orígenes remotos, planteamientos que superan a esa primera piedra de la educación de predicción.

Ante todo, debe de quedar claro que ninguno de los modelos de análisis causal adoptado es generador de teoría. Como señala Birnbaum (1981) el análisis causal no prueba que una variable sea causa de otra, sino que se limita a comprobar la consistencia estadística de un modelo direccional previamente adoptado por el investigador. En la misma línea están Kerlinger y Padhazur (1973) al afirmar que sólo comprobar relaciones expresadas es el objetivo del *path analysis,* análisis direccional o análisis causal. Estos mismos autores señalan que todo análisis causal supone:

a) Las relaciones entre las variables deberán ser lineales, aditivas y causales, excluyéndose por tanto las relaciones curvilíneas, multiplicativas o interactivas.

b) Los residuales no están correlacionados, lo cual implica que todas las variables relevantes estén incluidas en el modelo.

c) Hay una corriente causal unidireccional en el modelo; es decir, no se dan causaciones recíprocas.

d) Las variables están medidas en una escala de intervalos.

Este último punto plantea la cuestión de si este tipo de análisis está supeditado a la utilización de *variables medidas* (a ellas fundamentalmente se refieren los trabajos de Heise, 1975; Duncan, 1975; Kenny, 1979 y Birnbaum, 1981 entre otros muchos —cf. Bentler, 1980). Para este último autor se está ya en otra fase de la investigación, pues se ha pasado a la consideración de los aspectos de confirmación de hipótesis de los métodos de *Causal modeling* pero con *latent variables* (4). Pero esto es "otro mundo" que aún está por consolidarse. Dejemos lugar a otros que nos puedan hacer inteligibles estos nuevos planteamientos. El tema está sobre la mesa, constituyendo un reto para el investigador en ciencias de la conducta en general y de la educación y orientación en particular.

A modo de conclusión

El Dr. Germain (1970) en la apertura del VII Seminario Internacional de Orientación Escolar y Profesional afirmaba que los profesionales de la orientación tienen necesidad de estudiar y orientar a los sujetos en función de una multiplicidad de factores. Estos factores deben ser conocidos y evaluados, por lo que el diagnóstico, independientemente de su grado de formalismo y objetividad es una parte inherente a todo proceso de orientación. Y si de otra parte aceptamos la proposición de un hombre entregado a los temas de la orientación como García Yagüe (1965) de considerar el comportamiento como la consecuencia normal de una pluralidad de factores, muchos de ellos de efectos constantes y previsibles, no nos quedará otra salida que la de aceptar la necesidad de estructurar un pronóstico a partir de los mismos. Como el mismo autor señala (García Yagüe, 1969), la Orientación Escolar debe aspirar a partir de esquemas técnicos de eficacia controlada y en situaciones definidas, evitando los peligros de las previsiones subjetivas.

Es verdad que el hombre ha de correr el riesgo que entraña su propia existencia, pero hagamos que este riesgo sea razonable; démosle guías o pautas que le orienten en su *devenir*. Sólo el afán de recuerdo que el hombre lleva dentro de sí explica la existencia de posturas cerradas que no dan cabida a lo que la ciencia y la propia realidad nos ofrecen.

---

(4) "*Latent variables* (LV) are hipothetical constructs invented by a scientist for the purpose of understanding a research area; generally there exists no operational method for directly measuring these constructs" (Bentler, 1980, pág. 420).

BIBLIOGRAFIA

ANASTASI, A.: "Psychology, psychologist and psychological testing", *Am. Psychologist,* 1967, **22,** 297-306.

BANDURA, A.: "The self system in reciprocal determinism", *Am. Psychologist,* 1978, **33,** 344-358.

BARCLAY, J. R.: "Meta-theory and meta-analysis: The possible contribution to measurement and evaluation", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1982, **15,** 36-39.

BECK, C.: *Orientación educacional. Sus fundamentos psicológicos,* B. Aires, El Ateneo, 1973.

BENTLER, P. M.: "Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling", *Ann. Rev. Psychol.,* 1980, **31,** 419-456.

BIRNBAUM, I.: *An Introduction to Causal Analysis in Sociology,* Hong-Kong, Mc Millan, 1981.

BLALOCK, H. M.: *Causal Models in the Social Sciences,* Chicago, Aldine, 1971.

BOWLES, S. & GINTIS, H.: *La meritocracia y el "cociente de inteligencia",* Barcelona, Anagrama, 1975.

BRADLEY, R. W.: "Person-referenced test interpretation: A learning proccess", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1978, **11,** 201-210.

BRADLEY, R. W. & SNOWMAN, J.: "Modified access through interpretation: A third alternative to truth —in— testing", *Personnel and Guidance J.,* 1981, **59,** 439-443.

BUHLER, C. & ALLEN, M.: *Introduction into humanistic psychology,* Belmont, Brooks Cole, 1971.

BUNGE, M.: *La investigación científica,* Barcelona, Ariel, 1973.

CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C.: *Experimental and quasi-experimental desings for research,* Chicago, Rand Mc Nally, 1963.

CARABAÑA, J. (Dir.): *Igualdad de oportunidades,* Madrid, INCIE, 1978.

CASARES, J.: *Diccionario Ideológico de la Lengua Española,* Barcelona, Guatavo Gili, 1959 (2.ª Ed.).

CUMMINGS, O. W.: "Student-centered tests interpretation: An active technique", *The School Counselor,* 1981, **28,** 267-272.

CURRAN, C. A.: *Counseling-learning: A whole-person model for education,* East Dubuque, Ill, Counseling Learning Pub., 1977.
Understanding: An essential ingredient in human belonging, East Dubuque, Ill, Counseling Learning Pub., 1978.

DEITZ, S. M.: "Current status of applied behavior analysis", *Am. Psychologist,* 1978, **33,** 805-814.

D'ESPAGNAT, B.: "The quantum theory and reality", *Scientific American,* 1979, **241,** 158-181.
Diccionario de la Lengua Española, Madrid, Real Academia Española (19.ª Ed.).

DIXON, W. J.: *B M D. Biomedical Computer Programs,* Berkeley, University of California Press, 1971.

DUNCAN, O. D.: *Introduction to structural equation models,* N. York, Academic Press, 1975.

ENGEN, H. B., LAMB, R. R. & PREDIGER, D. J.: "Are secondary Schools still using standardized tests", *Personnel and Guidance J.,* 1982, **60,** 287-290.

EAVES, R. G. & Mc LAUGHING, P.: "A system approach for the assessment of the child and his environment: Gettin back to basics", *The J. of Special Education,* 1977, **11,** 99-111.

ELMORE, T. M. & ROBERGE, L. P.: "Assessment and experiencing: On measuring the marigolds", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1982, **15,** 95-102.

ELLIS, A.: *Reason and emotion in psychotherapy,* N. York, Lyle Stuart, 1962.

Enfance, 1980, núm. 4 y 5, 274-284, "Facteurs sociaux de la carriere scolaire".

ESCUDERO, T.: "¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores? *Educación Abierta,* 1980, **10,** monográfico, 277 págs.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología,* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.

FISKE, D. W.: *Measuring the concept of personality,* Chicago, Aldine, 1971.

GAGE, N.L. (Ed.).: *Handbook of Research on Teaching,* Chicago, Rand Mc Nally, 1963.

GARCIA HOZ, V.: "Posibilidades del análisis causal en el estudio de la educación", *Rev. Española de Pedagogía,* 1981, **154,** 3-14.

GARCIA YAGUE, J.: "La predicción y los tests como factores de orientación", *Educadores,* 1965, **33,** 413-422.

"Orientación y predicción", En: *La Educación Actual: problemas y técnicas,* Madrid, IV Congreso Nacional de Pedagogía, 1969.

GERMAIN, J.: "Discurso de apertura del VII Seminario Internacional de Orientación Escolar y Profesional" (Belgrado, 1970), *Rev. Psicología Gral. y Aplicada,* 1970, 107.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar,* Madrid, INCIE, Serv. Pub. del M.E.C., 1976.

GOLDMAN, R. D. & SLAUGHTER, R. E.: "Why College grade point average is difficult to predict?", *J. of Educational Psychology,* 1976, **68,** 9-14.

GOLDMAN, L.: *Using tests in counseling,* Santa Mónica, Calf. Goodyear Pub. Co., 1971 (2nd. Ed.).

"Tests and counseling: The marriage that failed", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1972, 4, 213-220.

"Assessment in counseling: A better way", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1982, 15, 70-73.

GOSLIN, D. A.: *The search for ability: Standardized testing in social perspective,* N. York, Russell Sage Foundation, 1963.

GOUGH, H.: "Some reflections on the meaning of psychodiagnosis", *Am. Psychologist,* 1977, **26,** 160-165.

HEISE, D. R.: *Causal analysis,* N. York, Wiley, 1975.

HEMPEL, C. G.: *Filosofía de la Ciencia Natural,* Madrid, Alianza Universitaria, 1973.

HOLLAND, J. L.: *The self-directed search: Professional manual,* Palo Alto, Calf. Consulting Psychologist Press, 1979.

IVEY, A. E. & AUTHIER, J.: *Microcounseling,* Springfield, Ill. Charles C. Thomas, 1978 (2nd. Ed.).

IVEY, A. E. & SIMEK-DOWNING, L.: *Counseling and psychotherapy,* Englewood Cliffs, N. J. Prentice Gall, 1980.

IVEY, A. E.: "Toward less of the same: Rethinking the assessment proccess", *Measurement and Evaluation in Guindace,* 1982, **15,** 82-86.

JENSEN, A. R.: *Bias in mental testing,* N. York, The Free Press, 1980.

JONES, H. G.: "Principles of psychological assessment". En: P. MITTLER (Ed.), *The psychological assessment of mental and physical handicaps,* London, Methuen and Co. Ltd., 1973.

JURESKOG, K..G.: "A general approach to confirmatory maximun likelihood factor analysis", *Psychometrika,* 1969, **34,** 183-202.

KATZ, M.: "SIGI: An interactive aid to career decision-making", *J. of College Student Personnel,* 1980, **21,** 34-40.

KEEVES, J. P.: *Educational Environment and Student Achievemnt,* Stockholm, Almqvist & Witsell, 1972.

KEMP, C. G.: "Existencial counseling", *The Counseling Psychologist,* 1971, **2,** 2-30.

KENNY, D. A.: *Correlation and Causality,* N. York, Wiley, 1979.

KERLINGER, F. N. & PEDHAZUR, E. J.: *Multiple regression in behavioral research,* N. York, Holt, Rinehart & Winston, 1973.

KRUMBOLTZ, J. D.: "Behavioral goals of counseling", *J. of Counseling Psychology,* 1966, **13,** 153-159.

KRUMBOLTZ, J. D. & THORENSON, C. E. (Ed.): *Counseling Methods,* N. York, Holt, Rinehart & Winston, 1976.

L'ECUYER, R.: *Le concept de soi,* París, Presses Universitaries de France, 1978.

LINDZEY, G.: "Vidente en contraposición a signo", *J. of Experimental Research in Personality,* 1965, 1, 17-26.
En: E. MEGARGEE, *Métrica de la personalidad,* México, Trillas, 1971 (v II) págs. 466-481.

MASLOW, A. H.: *Religions, values, and peak-experiences,* N. York, Penguin Books, 1970.

MATEO, J.: "Establecimientos de relaciones estructurales entre variables a partir del análisis direccional", Comunicación personal, inédita, Barcelona, 1982.

MAUGER, P. A.: "Is the prediction of grades fleeting only in Illinois?", *J. of Educational Psychology,* 1976, 68, 520.

Mc CABE, G. E.: "How substantial is a substantial validity coefficient?", *Personnel and Guidance J.,* 1956, **34,** 340-344.

MEAD, G. M.: *Mind, Self and Society,* Chicago, University Chicago Press, 1934.

MEEHL, P.: *Clinical vs. Statistical Prediction,* Minneapolis, Univ. Minnesota Press, 1954.
"Se solicita un buen libro de recetas", *Am. Psychologist,* 1956, 11, 236-272.
En: E. MERGARGEE, *Métrica de la personalidad,* México, Trillas, 1971, (vII, págs. 421-438).
"Cuándo usaremos la cabeza en lugar de la fórmula", *J. Counseling Psychology,* 1957, **4,** 268-273.
En: E. MEGARGEE, (o.c. págs. 438-446).
"A comparison of clinicians with five statistical methods of identifiying psychotic MMPI scores", *J. Consulting Psychology,* 1959, **6,** 102-109.

MOORE, R.: *Niels Bohr: The man, his science, and the world they changed,* N. York, Knopf, 1966.

MOOS, R. & INSEL, P. (Ed.): *Issues in social ecology,* Palo Alto, Calf. National Press Books, 1974.

NORRIS, L. & COCHRAN, D. J.: "The SIGI prediction system: Predicting college grade with and without tests", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1977, **10,** 134-140.

OFFICE OF STRATEGIC SERVICES STAFF, *Assessment of Men,* N. York, Holt, Rinehart & Winston, 1948.

PATTERSON, C. H.: "Psychological testing and the counseling proccess".
En C. H. PATTERSON (Ed.): *Readings in rehabilitation counseling,* Champaign, III, Stipes Pub. Co., 1960.
An introduction to counseling in the schools, N. York, Harper & Row, 1971.
Relationship counseling and psychotherapy, N. York, Harper & Row, 1971.
Teorias de counseling y psicoterapia, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1978.

PATTERSON, C. H. & WATKINS, C. E. Jr.: "Some essentials of a client-centered approach to assessment", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1982, **15,** 103-106.

PELECHANO, V. (Dic.): *Psicología estimular y modulación,* Madrid, Marova, 1975.
Unidades didácticas: Psicodiagnóstico, Madrid, U.N.E.D., 1976.
Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en B.U.P., Universidad de La Laguna, I.C.E., 1977

PERVIN, L. P.: *Personality Assessment, Theory and Research,* N. York, Wiley, 1975 (2nd. Ed.). Traducción castellana: *Personalidad,* Bilbao, Desclee de Brouwer, 1978.

POPHAM, W. J.: *Criterio-Referenced Measurement,* Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, 1978.

RODRIGUEZ ESPINAR, S.: "¿Más o menos inteligentes?", *El Periódico,* (El Dominical, 8-3-81, núm. 49, págs. 9-11.
(b) "Los métodos predictivos en la Orientación Educativa II Sem. Iberoamericano de O. Escolar y Profesional, Madrid, 1982.
(a) *Factores de rendimiento escolar,* Barcelona, Oikos-Tau, 1982.

ROGERS, C. R.: *Counseling and psychotherapy,* Boston, Houghton-Mifflin, 1942. Traducción castellana: *Orientación psicológica y psicoterapia,* Madrid, Narcea, 1978.
"The necessary and sufficient conditions of therapeutic change", J. Consulting Psychology, 1957, 21, 95-103.

ROYCE, J. R.: "The factor-gene basis of individuality".
En J. R. ROYCE & L. P. MOS, (Ed.): *Theoretical advances in behavioral genetics,* Germantown, Maryland, 1979.

SAWER, S.: "Measurement and prediction: clinical and statistical", *Psycholog. Bull.,* 1966, 66, 178-200.

SHERTZER, B. & LINDEN, J. D.: *Fundamental of individual appraisal,* Boston, Mass. Houghton-Mifflin, 1979.
"Persistent Issues in counselor assessment and appraisal", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1982, **15,** 9-14.

SIMON, H. A.: "Spurius correlation: A causal interpretation", *Am. Statist. Assoc.,* 1954, **49,** 467-479.

SKINNER, B. F.: *Ciencia y conducta humana,* Barcelona, Fontanella, 1969.

SOLER FIERREZ, E.: La evaluación en los centros de E.G.B.", *Vida Escolar,* 1975, **174,** 21-35.

SUNDBERG, N. D. & TYLER, L. E.: *Clinical Psychology,* N. York, Appleton-Century Crofts, 1962.

SUNDBERG, N. D.: *Assessment of persons,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1977.

SVENSSON, A.: *Relative Achievement,* Stockholm, Almqvist & Wiksell, 1971.

THOMPSON, A. P.: "Clients misconceptions in vocational counseling", *Personnel and Guidance, J.,* 1976, 55, 30-33.

TRANEL, D. D.: "A lesson fron the physicists", *Personnel and Guidance, J.,* 1981, **59,** 425-429.

VACC, N. A.: "A conceptual framework for continuous assessment of the clients", *Measurement and Evaluation in Guidance,* 1982, **15,** 40-47.

WILLIAMSON, E. G. & DARLEY, J. G.: *Student personnel work: an outline of clinical procedures,* N. York, Mc Graw-Hill, 1937.

WILLIAMSON, E. G.: *Counseling adolescents,* N. York, Mc Graw-Hill, 1950.

ZAJONC, R. B.: "Feeling and thinking: Preferences need no inferences", *Am. Psychologist,* 1980, **35,** 151-175.

SUPER, D. E. y CRITES, J. O.: *La medida de las aptitudes profesionales,* Madrid, Espasa-Calpe, 1966.

ORIENTACION DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

ANGEL J. LAZARO MARTINEZ *

INTRODUCCION

Probablemente el sector más decisivo de la actuación de la Orientación Escolar consiste en localizar las dificultades de aprendizaje con las que se encuentra un alumno durante su proceso de formación. En el ámbito educativo, y dentro del marco institucionalizado de un centro de enseñanza, la Orientación no es una mera adición apendicular añadida a la acción docente, provocando una aparente dicotomía entre la función didáctica y la función orientadora. Tal como señalamos en el gráfico n.º 1, el proceso didáctico encuentra su potencialidad y explicación cuando confluye con el orientador, de manera que toda acción evaluadora de un aprendizaje encuentra su explicación en el momento que especifica un rendimiento según la personal situación de cada alumno. Y, profundizando en el análisis, el acto orientador pretende establecer las condiciones adecuadas para que cada sujeto sea capaz de superar sus dificultades y alcanzar un nivel adquisitivo que le potencie su personalidad, para lo cual todo aprendizaje recibido debe integrarse con el yo personal. De alguna manera, la Orientación Escolar tiene como objetivo la integración autónoma de los aprendizajes, y por ello, la definimos como "el proceso de ayuda técnica, inserta en la actividad educativa, dirigido a la persona con el fin de que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma" (1).

Conviene matizar que aprendizaje no es solo la adquisición de un conjunto de nociones instructivas sino que, interpretando, en su adecuado sentido, lo que constituye un curriculum escolar, entendemos que en el aprendizaje se interiorizan multitud de comportamientos sociales y afectivos que facilitan la relación entre el sujeto y su medio, permitiéndole una

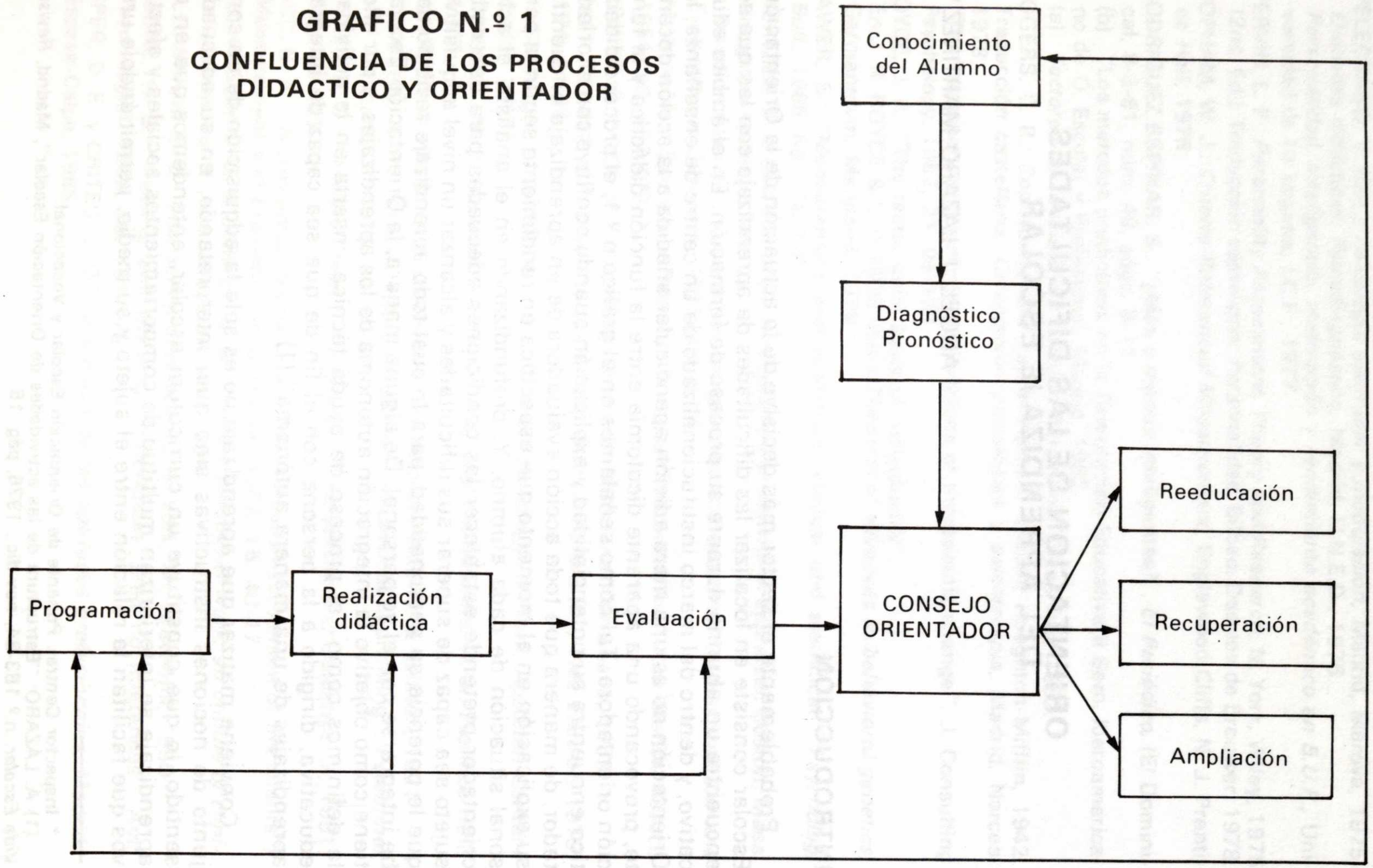
---

* Inspector Central. Ponente de Orientación Escolar y Vocacional.

(1) A. LAZARO: "Estructura de las actividades de Orientación Escolar", Madrid, *Revista Vida Escolar,* n.º 183-84, nov-dic., 1976, pág. 16.

GRAFICO N.º 1

CONFLUENCIA DE LOS PROCESOS DIDACTICO Y ORIENTADOR



correcta armonización de su yo y de la proyección de ese yo en su entorno. Por ello, los problemas o dificultades de aprendizaje abarcan tanto lo intelectual como lo afectivo-social, en conexión con lo que la Orientación debe proponerse como objetivo, según nuestro enfoque: *facilitar el aprender a decidir.* Y como este aprendizaje ha de ser formativo, la base de la adquisición se centra en la integración de los saberes nuevos con los ya asumidos, reestructurando, permanentemente, la personalidad. Alcanzar ese objetivo, de una forma autónoma, es la pretensión de la Orientación Escolar.

Como puede constatarse, la temática de dificultades del aprendizaje es muy amplia y, en cierto modo, polémica, ya que se ciñe a un sector de estudio un tanto ambigüo. Por ello, intentaremos exponer unas breves reflexiones con el fin de delimitar el concepto "dificultad de aprendizaje", así como establecer una clasificación de las mismas, teniendo en cuenta dos puntos claves:

1. Ubicar las dificultades de aprendizaje en el contexto educativo y, en concreto, en el plano escolar.
2. Señalar los distintos grados de intervención docente que ayuden a superar la dificultad.

I. EL CONCEPTO DE DIFICULTAD DE APRENDIZAJE

1.1. La delimitación del concepto

La amplitud y ambigüedad de "dificultad de aprendizaje de los escolares", implica que se actúa sobre el conjunto de la personalidad, de forma que puede sustituirse escolar por infantil o adolescente. Sin embargo, en el plano de Orientación Escolar, hay que tener en cuenta los específicos objetivos y procesos educativos de la institución escolar. Es bastante frecuente, incluso hasta en un profesional de la psicopedagogia, confundir lo escolar con lo infantil, solo por el hecho de estudiar los problemas de un niño o muchacho menor de catorce años, olvidando la dinámica, objetivos, procesos y estructura en las que ese mismo muchacho ha de insertarse en el ámbito escolar, de manera que alguno de sus problemas están derivados de esa determinada condición de ser un escolar en un determinado centro de enseñanza, con unos profesores y compañeros concretos, y ante un preciso curriculum y ambiente educativo.

Autores como A. Freud o A. Adler estudiaron la problemática general del niño partiendo de sus manifestaciones escolares. El *niño difícil* era el sujeto que tenía diferentes tipos de problemas manifestados tanto en la vida escolar como en la familiar, que constituyen los dos núcleos básicos de la vivencia infantil. Adler señalaba una tipología de niños difíciles, en función del contexto circundante: enfermizos, mimados (que constituían el 60 % de los niños), y odiados (2).

---

(2) A. ADLER: *El niño difícil,* Madrid, Espasa Calpe, 1975.

Pero ser un niño difícil es una expresión muy amplia que conviene precisar. En los Estados Unidos, ante la propuesta de diferentes Asociaciones científicas y familiares, se aprobó la siguiente definición respecto a niños con dificultades de aprendizaje: "Aquellos chicos que tienen desórdenes en uno o más de los procesos básicos psicológicos, o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, o desórdenes que puedan manifestarse como una incorrecta habilidad para escuchar, hablar, pensar, escribir, leer, calcular. Estos desórdenes incluyen tanto las condiciones como las deficiencias perceptivas, disfunciones mínimas cerebrales, dislexia y afasias. En estos aspectos no deben estar incluidos los chicos cuyas dificultades de aprendizaje son el resultado de deficiencias visuales, motoras, mentales, emocionales o por desventajas ambientales" (3). Como puede apreciarse se incluyen tanto las condiciones como el resultado, aunque se intenta diferenciar a los difíciles de los deficientes. Sin embargo, la delimitación no es muy clara. Arnold, Eysenck y Meili, con el genérico "trastornos del aprendizaje", indican que son "los mediocres rendimientos, generales o parciales, por debajo del nivel individual y del desarrollo. Abarcan perturbaciones en el campo de la psicomotricidad, cognitivo, motivacional o similares" (4), lo cual incluye casi todo. Por otra parte, Sylvia Farnham-Diggory, que ha estudiado la sintomatología de los escolares con comportamientos anormales, indica que "el campo corrientemente denominado dificultades del aprendizaje incluye nociones de daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, ajuste socio-emocional, dificultades del lenguaje, sutiles formas de sordera, problemas perceptivos, torpeza motora y, sobre todo, dificultades en la lectura: casi el campo completo de la educación especial" (5). Desde nuestro punto de vista, se confunde la Orientación Escolar con la Educación Especial, al Orientador con el terapeuta y al niño con dificultades escolares con el discapacitado. Evidentemente todo sujeto deficiente manifestará una conducta con dificultades ante el aprendizaje, pero el origen y causa será distinto si se le compara con cualquier escolar. Por ello, conviene precisar el concepto, o encontrar una precisión nocional que supere la ambigüedad.

1.2. Anomalia y dificultad de aprendizaje

La confusión en torno a clarificar qué es dificultad de aprendizaje deriva, al menos, de dos cuestiones claves:

1.º La amplitud del término aprendizaje que comprende todo fenómeno adquisitivo y que, junto al bagaje hereditario, comporta una red de estímulos formativos de la personalidad. Tal vez, en el empeño por delimitar nociones, habría que aceptar el aprendizaje en un sentido restringido, en función del contexto escolar en el que actúa la Orientación Escolar.

---

(3) FREEMAN y THOMPSON, Ch.: "The counselor's role with learning disabled students", en *Rev. School counselor,* Virginia, n.º 23-1, septiembre, 1975, pág. 29.
(4) ARNOLD, EYSENCK, MEILI: *Diccionario de Psicología,* Madrid, Rioduero, 1979.
(5) S. FRANHAM-DIGGORY: *Dificultades de aprendizaje,* Madrid, Morata, 1980, pág. 15.

2.º Hay que distinguir entre el *hecho concreto del acto de aprender* (que supone un objeto a adquirir, un proceso adquisitivo, una relación docente-discente con el objeto adquirible y, por supuesto, un resultado) con las condiciones *para realizar tal adquisición.* Un resultado anómalo al esperado es el indicador de una anomalía de aprendizaje que, según cada sujeto, será motivada por alguna dificultad para aprender. Detectar los errores de un alumno es una acción didáctica de evaluación, que se enriquece al localizar las causas personales del error, si se adopta una actitud orientadora.

Consideramos que es preferible hablar de dificultad del aprendizaje escolar. Incluso, con el fin de evitar la confusión actual, cabe admitir el término *anomalia del aprendizaje escolar,* como las manifestaciones incorrectas de un alumno normal ante el curriculum. Y, por tanto, hay que centrarse en los procesos de adquisición escolar como objetivo y resultado. Por ello, al estudiar las anomalias o dificultades del aprendizaje, hay que distinguir entre lo educativo, que abarca toda la personalidad e implica a todo el ambiente, (postura de Smith, Worrell, Nelson) de lo estrictamente escolar, que supone lo formativo dentro de lo didáctico. (Línea más aceptada por Brueckner y Bond).

Desde esta perspectiva, cabe entender que:

1.º El proceso de Orientación Escolar es una acción entramada con los ambientes educativos.

2.º La Orientación Escolar ni es paralela ni apendicular de la acción docente, sino que constituye una fase explicativa y potenciadora del proceso didáctico, con evidentes matizaciones y conexiones con la Orientación Personal, Orientación Familiar y la Orientación Vocacional.

3.º El núcleo de las dificultades de aprendizaje lo constituyen los niveles básicos del curriculum, entendiendo que éste incluye:

— nociones instrumentales.

— contenidos culturales.

— procesos de clarificación de valores (socialización, dependencia-independencia, autocontrol afectivo).

II. CLASIFICACION DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Como puede constatarse, una clasificación de las dificultades del aprendizaje depende del concepto, amplio o restringido, que se adopte. Anteriormente hemos mencionado la división que establecía Adler, ya superada. En las aportaciones de nuevas escuelas y autores podemos apreciar que se entremezclan criterios y objetivos. Mc. Carthy, en un esquema de difícil generalización, señala los siguientes (6):

(6) MC. CARTHY: *Learning disabilities,* Nueva York, Allyn, 1969.

— hiperactivdad.

— motores.

— emocionales.

— espaciales.

— atención.

— impulsividad.

— memoria y pensamiento.

— lenguaje.

— neurológicos.

— conductuales.

La etiología se superpone a las manifestaciones, tanto en alumnos de carácter normal como en los que poseen deficiencias acusadas. De la misma forma, un tanto mixtificada, aunque válida desde la perspectiva del análisis conceptual, Adrados clasifica las dificultades en los siguientes grupos (7):

— infantiles (mentira, rechazo, mimo...).

— angustia, ansiedad.

— lenguaje.

— disritmia cerebral.

— problemas escolares.

Teniendo en cuenta que se trata con sujetos de escolarización normal, más próximos a nuestras tesis, Smith (8) clasifica los problemas según las causas:

— aptitudinales.

— instrumentales.

— emocionales-sociales.

En la misma línea, Worrell y Nelson (9), ofrecen, basándose en una propuesta de modificación de conducta, una diferenciación de los problemas cuyas circunstancias cabe apreciarlas como:

— afectivas.

— académicas.

— sociales.

---

(7) I. ADRADOS: *La Orientación del niño,* Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

(8) SMITH, R.: *El maestro y las dificultades escolares,* Buenos Aires, Paidós, 1971.

(9) WORRELL, J. y NELSON, M.: *Tratamiento de las dificultades educativas,* Madrid, Anaya, 1978.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que los problemas que afectan a los escolares son los condicionantes de las dificultades del aprendizaje escolar y que se centran en la adquisición de determinadas pautas de conducta social y en el aprendizaje de nociones instrumentales. Los condicionantes — en un sujeto de escolarización normal— son la etiología de un anómalo aprendizaje por lo que, desde la optica de la Orientación Escolar, hay que realizar un diagnóstico preciso y establecer las posibles variaciones que rectifiquen el comportamiento y mejoren los resultados. En función de lo anterior, las dificultades del aprendizaje las dividimos en los siguientes núcleos:

— ambientales.

— afectivas.

— sociales.

— de rendimiento académico.

Cada uno de estos apartados será explicado más ampliamente, pero entendemos que su orden obedece a un criterio de mayor implicación e importancia (de menos a más), así como la posibilidad de intervención docente es inversa (de más —problemas y sociales— a menos —problemas afectivos y ambientales—).

2.1. Problemas de tipo ambiental

En un estudio anterior sistematizamos algunos trabajos aportados por autores españoles, respecto a la influencia del ambiente en el rendimiento escolar. Actualmente es un tema un tanto de "moda" y, de una manera algo sesgada, es frecuente localizar publicaciones sobre Educación ambiental, reflejo de inquietudes sociales sobre la conservación del medio, que inciden en la presión de toda una población, tanto por la aparición política pujante y rejuvenecedora de los partidos ecologistas, como por la inclusión en los programas escolares de contenidos culturales sobre el medio-ambiente (10). Y en términos pedagógicos tiende a hablarse de Educación ecológica, como el sustrato de relaciones docentes-discentes que facilitan la comunicación y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje. No es este el momento de extendernos sobre la diferenciación que realizabamos entre medio natural y ambiente, pero cabe, como punto de iniciación, incluir que definiamos ambiente "como el conjunto de estímulos cultura-

---

(10) En España, aunque aún es preciso una profundización sobre una adecuada educación para la conservación del medio, se han incluido en los programas de E.G.B., en el área de ciencias sociales, una serie de bloques temáticos que fomentan el conocimiento del entorno y la actitud para su conservación. Véase, para más ampliación:

— "Programas renovados de Preescolar y ciclo inicial", Madrid, *Escuela Española,* 1981.

— "Programas renovados del ciclo medio", Madrid, *Revista Vida Escolar,* n.º 216-217, marzo-junio 1982.

— 'Educación y medio ambiente", Madrid, M.º de Educación y Ciencia, 1981.

les, no directamente educativos, con los que entra en contacto una persona por el hecho de vivir en un tiempo y lugar concreto" (11). De forma que —en este sentido podamos enlazar con las manifestaciones actuales—, la configuración global del ambiente es reflejo de las intenciones de un colectivo social y que los estímulos que se manifiestan en ese ambiente tienen una resonancia distinta según las distintas personalidades. El problema estriba en considerar a los estímulos como condicionantes o determinantes de la persona. Entendemos, evidentemente, que existe una capacidad de decisión personal ante lo contradictorio del ambiente y que, en cierto modo, la base selectiva de los estímulos constituye la resonancia ambiental de la personalización. Obvio es que, ante una sociedad libre, la red de estímulos es más amplia al no existir coacciones o impedimentos, como también que, en el entramado ambiental, aparezcan estímulos contrarios o enfrentados que induzcan a la desorientación. Pero el ambiente, con sus notas de diverso, disperso y difuso, supone una paradoja ante la que el sujeto va a enfrentarse para conformar y confirmar su personalidad. Para ello necesita una educación crítica y una orientación Escolar basada en el aprender a pensar y en el aprender a decidir.

Otro aspecto son los resultados ambientales en los que está inmerso el individuo y que condicionan su forma de vida. Son handicaps que se han de superar para sustraerse de su influencia. Por ejemplo, en el trabajo que publicamos, constatábamos la tendencia a obtener mejores calificaciones escolares en los hermanos mayores y peores en los más pequeños; o que, según la proporcionalidad de metros cuadrados de vivienda, existían más posibilidades de notas escolares más bajas, si aumentaba el índice de hacinamiento. Datos como los señalados, así como los derivados de las condiciones socio-económicas (profesión, estudios de los padres; nivel adquisitivo de la familia, ...) son indicadores de la influencia y condicionamiento ambiental.

También hay que estimar cómo se complementa el tiempo libre desde la perspectiva de la relación del sujeto con los medios de comunicación (televisión, cine, radio, teatro, prensa), su integración con agrupaciones sociales (juveniles, políticas, deportivas, recreativas, religiosas, ...), o la polarización de sus aficiones. Todo ello le influye en su decisión y, a su vez, conformándose su personalidad, él influye en su ambiente, y en el ambiente general.

Desde la perspectiva que comentamos, el nivel de intervención docente es mínimo. Solo cabe establecer un diagnóstico de las circunstancias ambientales y ofrecer una información al escolar y a su familia, con el fin de, asumir los condicionantes ambientales y, por tanto, superarlos. Todo consiste en reforzar actitudes ante el alud de estímulos, con la pretensión de afirmar críticamente el yo.

---

(11) Véase A. LAZARO y J. GARCIA YAGUE: "Condicionamientos ambientales de la personalidad", Madrid, Magisterio Español, 1971.

2.2. Problemas afectivos

Hoy día tiende a admitirse que la afectividad no es mensurable y que las manifestaciones externas solo son significativas en un contexto interno, íntimo y profundo. Como cabe estimar, por tanto, que sólo un experto puede desentrañar la complejidad de una emoción y obtener una explicación a un comportamiento anómalo. Las raíces afectivas se extienden a personas y ambientes extraescolares, fundamentalmente a la urdimbre afectiva que señalaba Rof Carballo, y que tiene su base en las relaciones familiares (parentales, paterno-filiales, fraternales u otras). En realidad, ciñéndonos a nuestras pretensiones nos interesaría restringir el campo y centrarnos en las situaciones afectivas originadas por o en el contexto escolar, y que generalmente son cuestiones derivadas de los acontecimientos sociales. Sin embargo, la acción orientadora ha de ofrecer una permanente actitud de observación en los problemas afectivos del sujeto, aunque su causa se localice en contextos extraescolares. Es casi vulgar condenar un fracaso escolar acusando las deficitarias relaciones en la familia. Sin embargo, no toda alteración afectiva es producto de una familia inestable. También en el ambiente escolar se provocan, por el sistema o por los iguales, estas perturbaciones. Pero es claro que cualquier desestabilidad afectiva influye negativamente en la mayor parte de los casos, en el rendimiento académico.

Por tanto, la postura orientadora exige distinguir entre una afectividad desequilibrada y una alteración afectiva, más o menos contínua, que padezca el escolar. Hay que centrarse en este tipo de anomalías y considerar, a través de las manifestaciones externas, y con la ayuda de la observación sistemática (utilizando los instrumentos propios de esta estrategia: escalas, cuestionarios, listas de control, anecdotarios), cuales son las originadas por las relaciones familiares o ambientales, y las que proceden del contexto escolar. En el primer caso, una vez realizado el diagnóstico, cabe indicar una información a la familia y al sujeto, inicio de una terapia posterior que realizarían unos expertos. En el segundo caso, si se constata que las anomalías proceden de las relaciones entre el alumno y el ambiente escolar, seria posible establecer algunas acciones modificadoras del contexto o de la relación, lo cual nos obliga a conexionar, más intensamente, lo afectivo con lo social.

En las dos situaciones, tanto por parte del orientador como del profesor-tutor, la acción se ha de basar en un procedimiento superficial, detectando las manifestaciones anómalas, sin pretender obtener explicaciones fundamentales que solo podrían facilitar una psicología y una terapia profunda. Una metodología rigurosa aportaría una gran cantidad de datos y medios de intervención, como es el esquema que ofrecen Worrell y Nelson. (Véase en el Anexo I el Cuestionario para analizar casos que proponen estos autores).

2.3. Problemas sociales

Nos referimos a los problemas derivados de la relación del alumno con el contexto escolar, excluyendo aquellas situaciones que proceden de su conexión con el ambiente general. Son alteraciones que el sujeto manifiesta, tanto por su inadaptación con el estilo del centro (en el que cabe apreciar su nivel de aceptación de la disciplina o su grado de empatía con los docentes), como la integración con el grupo de iguales. Evidentemente las manifestaciones son muy variadas: participación baja o nula, aislamiento, ansiedad, hipercinesia, inhibición, agresividad, etc. Las causas pueden ser perturbaciones afectivas o situaciones sociales. De hecho los problemas sociales no pueden abordarse aisladamente de los afectivos. El nivel de explicación de un fenómeno afectivo-social es mutuo, de manera que una situación afectiva puede provocar un problema social y una situación social puede provocar un problema afectivo.

De alguna manera ya hemos comentado en el apartado anterior la posibilidad de intervención docente y orientadora ante este tipo de problemas. Cabe añadir, matizando lo ya expuesto, que el tratamiento no se ha de realizar en situaciones específicas, en un laboratorio o consulta psicológica, sino en el mismo contexto escolar, fundamentalmente en el aula. La atención ha de ser individualizada, no individual, esto es fomentar un cambio de actitud del alumno y de su grupo, en donde la corriente afectiva del adulto-niño será una clave del éxito, esto es, el sustrato de la educación ecológica que señalabamos anteriormente. Por otra parte, la realización de diversos ejercicios, sistemáticos, pero frecuentes que ayuden al chico a adoptar decisiones, fortaleciendo su personalidad, en la línea de la *clarificación de valores.* (12).

2.4. Problemas de estudio

Las dificultades de aprendizaje relativas al estudio y al rendimiento escolar son muy amplias. Entendemos que no cabe incluir en este apartado los factores del estudio, como los intelectuales, físico-sensoriales o afectivos, que son tratados en otro apartado, o corresponden a deficiencias personales. Primordialmente interesan los procesos escolares y su relación con el alumno, que cabe sistematizar en los siguientes:

— Derivados de las calificaciones o evaluaciones que provocan ansiedad entre el rendimiento y su control, al producirse una descompensación entre las expectativas del alumno (o de sus padres), y la realidad.

— Las técnicas instrumentales del aprendizaje escolar (lectura oral, lectura comprensiva, velocidad lectora, ortografía, escritura, composición, razonamiento matemático, cálculo).

---

(12) Véanse especialmente las obras de:

— RATHS, L. E.; HARMIN, M. y SIMON, S.: *El sentido de los valores y la enseñanza,* México, UTEHA, 1967.

— HOWE, L.: *Cómo personalizar la educación,* Madrid, Santillana, 1977.

— Los hábitos y técnicas de estudio, realizadas por los escolares.

— La actitud ante el estudio, esto es el proceso de interiorización de los valores culturales que se transmiten con el curriculum.

Los problemas indicados tienen diferente tratamiento, ya que, son sectores de muy diversa incidencia y de los que se dispone de un distinto grado de conocimiento técnico para su estudio y cuya gradación, de más a menos, está reflejada en el orden indicado anteriormente. Como es claro, el primer tipo de problemas (los derivados de la ansiedad ante las calificaciones), en realidad no son propios de este campo porque, o deben ser resueltos por una complicada red didáctica y organizativa, o corresponden, cuando suscitan frustración o depresiones a problemas afectivos. No obstante, cabe su análisis e información desde la problemática del rendimiento.

Las técnicas instrumentales son el eje sobre el que debe girar todo el diagnóstico y tratamiento de este tipo de problemas, incluso de las nociones culturales básicas de cada área de conocimiento (vocabulario técnico, definición de conceptos, fijación de principios o nociones matrices). El interés por el estudio de este tipo de problemas no debe desdeñarse y suponer que, a partir de los 9 o 10 años, el alumno los ha superado, pues es muy frecuente que escolares de cursos superiores, incluso bachilleres, manifiesten deficiencias y lagunas estimables en sus técnicas instrumentales, las cuales deben ser analizadas con todo rigor.

Como hemos indicado, las posibilidades de intervención docente y orientadora aumentan en este sector de manera que, en nuestro país, son apreciables las diferentes aportaciones que se han realizado (13). De una manera sintética cabe señalar las siguientes pautas generales:

1. Análisis de aquellos objetivos y contenidos escolares de aprendizaje que concentran las dificultades o anomalías del rendimiento. Aunque se utilice una base estadística, como análisis de items,primordialmente es un *estudio cualitativo.*
2. Localización de las anomalías de rendimiento más significativas del alumno.

---

(13) Independientemente de los trabajos que se realizan en Valencia, bajo la dirección de L. Pelechano, en torno a la modificación de conducta, así como las aportaciones de otros autores y grupos, cabe destacar los estudios de algunos profesionales de la Psicología y de la Pedagogía, que desde 1970 han elaborado instrumentos y estrategias para el diagnóstico y tratamiento de problemas del rendimiento:

J. Pérez González (ortografía y lectura), F. Fernández Pozar (hábitos de estudio), A. Caballero (composición y hábitos de estudio), B. Pacheco (ortografía), A. Lázaro (lectura, actitud y hábitos de estudio), J. Crespo (cálculo), M. I. Salvador (lectura y lenguaje oral), J. G. Yagüe (pruebas pedagógicas en general). Una gran cantidad de los trabajos han sido publicados por sus autores y especialmente se han difundido en los Congresos Nacionales de Psicología de Valladolid (1976) y Pamplona (1979).

Más antiguos, pero con un gran valor todavía, reflejo de la tradición pedagógica española, cabe destacar los estudios de Alexander Gali, Emilio Mira y López, José Zaragoza, Víctor G. Hoz, Esteban Villarejo y José Fdez. Huerta, que desde los años 30 han ido aportando sus instrumentos y publicaciones para análisis y tratamiento de las dificultades en técnicas básicas.

3. Explicación de los fenómenos personales que condicionan, o pueden influir, en el rendimiento anómalo (de tipo afectivo, social, ambiental).

4. Establecimiento de pautas de compensación de las anomalías (actividades de apoyo, de ampliación, programas de desarrollo o reeducación). Entendemos que no es una repetición de ejercicios del curso, las típicas "recuperaciones", sino un programa de compensación de técnicas básicas instrumentales que, en líneas generales, corresponden a cursos ya superados. Otra cuestión a considerar, es la estrategia de aplicación del programa, que cabe utilizar según técnicas de refuerzo, extinción, castigo, imitación, autodirección, según corrientes conductistas o semi-directivas, si se pretende obtener un resultado apreciable en el mejoramiento del rendimiento.

5. Por último hay que establecer un seguimiento del programa en coordinación con el equipo docente y la familia.

III. POSIBILIDADES DE INTERVENCION DOCENTE Y ORIENTADORA EN LA SUPERACION DE DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Al comentar los diferentes tipos de problemas o dificultades hemos esbozado las distintas modalidades de intervención. Sin embargo, a las notas específicas es conveniente añadir algunas matizaciones de carácter más genérico, que expliquen la actuación del profesor. A pesar de los distintos estudios, apenas se ha perfilado la función docente orientadora ante las dificultades de aprendizaje, en contraste con la atención que se ha prestado a la actividad terapéutica del experto en procesos psicológicos. Sin embargo, es evidente, tal como estamos comentando, que la actuación del docente en su misión orientadora, esto es, tutora, es básica para una adecuada superación de los problemas. El tratamiento en una consulta o gabinete psicopedagógico, si no existe una relación y coordinación con los protagonistas del contexto escolar (profesores y directivos del centro), puede ser una estimable ayuda, pero insuficiente, y casi destinada a la reversibilidad y dependencia (14).

Como complemento a las sugerencias específicas de cada tipo de problemas, y como acción genérica consideramos que el profesor-tutor, ante una dificultad del aprendizaje, debe tener en cuenta los siguientes puntos:

1.º Qué es lo que aprende el alumno, cuyos datos se los ofrece la evaluación y que constituye el punto de conexión entre el proceso didáctico y el proceso orientador.

---

(14) En el análisis de la función del tutor ante los alumnos con problemas véase:
— KAMEEN, M. y HUBER, CH.: "Counselors and disables children: The special educator's viewpoint", Virginia, *Rev. The school counselr,* n.º 27-1, sept. 1979, págs. 24-28.
— FREEMAN, S. y THOMPSON, CH.: *Ob. cit.*

2.º Cómo aprende el alumno, que primordialmente se refiere al nivel de integración de los aprendizajes en su propio contexto personal, y que se polariza en los siguientes aspectos:

— Forma de realizar el estudio, y que incide en las *técnicas o hábitos de trabajo intelectual.*

— Nivel de interiorización de los valores intelectuales que transmiten las distintas asignaturas, y que conecta con las motivaciones e intereses y que se reflejan en las *actitudes ante el estudio.*

— Forma de acceder a lo aprendido, en lo que interviene tanto el estilo cognitivo del alumno, como la metodología de enseñanza. Las distintas técnicas de aprendizaje por descubrimiento, justifican este punto, ya que fundamentalmente interesa cómo se sabe, mejor que cuánto se sabe.

3.º Una tercera cuestión implica responder al por qué se aprende de esa forma, analizando la etiología personal del aprendizaje, localizando si la posible causa se debe a cuestiones personales (intelectuales, afectivas), escolares (deficiencias de aprendizaje previos, metodologías, procesos didácticos) o sociales (familia, ambiente, integración social en el aula o en el centro escolar).

4.º Por último se deben establecer unos procesos de tratamiento terapia o reeducación, para ser aplicados por los docentes, en exclusividad, o con la colaboración de especialistas en psicopedagogía.

Como puede apreciarse, en esta continuidad se siguen los pasos del proceso orientador en sus cuatro fases básicas: conocimiento del alumno; análisis y sintesis de datos (anamnesis, etiología e información sobre las actividades de apoyo a realizar) y seguimiento y control de los resultados.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez realizadas estas consideraciones sería preciso señalar los instrumentos de diagnóstico y los ejercicios de tratamiento, circunstancia que desborda el planteamiento y extensión de este trabajo. Como conclusiones breves y sintéticas, quisiéramos señalar los puntos siguientes, como propuestas clarificadoras de las dificultades de aprendizaje:

1.º El aprendizaje escolar debe ser una forma de estimular el pensamiento y la capacidad creadora del alumno, en donde el aprendizaje integrador o por descubrimiento pueden alcanzar su más alta manifestación didáctica.

2.º Las dificultades de aprendizaje constituyen un amplio sector de estudio que conviene diferenciar entre deficiencias para el aprendizaje y *anomalías en el aprendizaje* (las primeras condicionan las segundas, aunque no toda anomalía tiene su origen en una deficiencia), dentro de una escolaridad normal y sin interferir el campo de la Educación Especial.

3.º La intervención docente en las dificultades del aprendizaje se ha de centrar en el estudio de las actividades de apoyo, según los procesos y pautas de la Orientación Escolar, sin asumir actividades propias del rehabilitador o del experto en pedagogía terapéutica.

4.º Las pautas y ejercicios de apoyo deben ceñirse a las posibilidades docentes y escolares, como marco de la acción didáctica.

Evidentemente, como hemos señalado al principio de nuestro estudio, es muy amplia la ambigüedad y superposición de temas respecto a las dificultades de aprendizaje. Hemos expuesto nuestro punto de vista, en función de nuestras experiencias, por lo que cabe asumir la frase de Adler: "Deben estudiar otras teorías y otro punto de vista; compáreselas cuidadosamente y no crean ciegamente a ninguna autoridad. Ni siquiera la mía" (15).

ANEXO I

Cuestionario de Worrell y Nelson

Análisis de casos con dificultades de aprendizaje (especialmente en los campos afectivo y social)

1. *Selección del comportamiento objeto de estudio.*
   a. ¿Cuál parece ser la dificultad?
   b. ¿Se puede definir el problema de manera que el comportamiento en cuestión sea observable y medible?
   c. ¿Quiere trabajar sobre uno o sobre varios comportamientos?
   d. ¿Qué criterios está usando para justificar la intervención?
2. Observación y registro del comportamiento:
   a. ¿Qué tipo de medida se necesita para controlar el comportamiento en cuestión?
   b. ¿Qué recursos son necesarios en lo relativo a material, diagnóstico y ayuda en la observación?
   c. ¿Cuál es el nivel de intensidad en este momento?
   d. ¿Es rentable y consistente el comportamiento?
   e. ¿Ha registrado en el gráfico la línea de base y los datos del test previo?
3. Desarrollo del análisis ABC:
   a. ¿En qué situaciones y bajo qué condiciones es más probable que tenga lugar el comportamiento estudiado?
   b. ¿Qué sucesos constituyen el antecedente que fomenta el comportamiento?
   c. ¿Pueden los datos archivados en la escuela indicar algo que se necesite conocer?
   d. ¿Qué refuerzos parece que están manteniendo el comportamiento? ¿Qué otros agentes reforzadores están también implicados?
   e. ¿Habrá necesidad de un nuevo examen y solicitar diagnóstico y ayuda exterior?

---

(15) ADLER: *El niño difícil,* Madrid, Espasa, 1975, pág. 220.

4. Intervención.
   a. ¿Va a trabajar con un grupo o con un niño?
   b. ¿Se quiere fomentar o extinguir un comportamiento?
   c. ¿Qué cambios en la estructura de la clase o del programa podrían hacerse con facilidad?
   d. ¿A quién se puede utilizar como modelo o agente de refuerzo?
   e. ¿Qué consecuencias que sirvan de refuerzo son apropiadas?
   f. ¿Se ha establecido un plan específico de acción?
   g. ¿Se ha pensado en alguna alternativa en el caso de un progreso insuficiente?
   h. ¿Se han fijado objetivos de comportamiento razonables para la conducta final?
   i. ¿Se ha conseguido la comprensión y la cooperación de los niños implicados en el caso?
   j. ¿Se han buscado recursos externos tales como nuevo material de programación, refuerzos y consejos?

5. Evaluación de los resultados.
   a. ¿Se continúa el registro de la frecuencia o nivel de intensidad de la conducta objeto de intervención?
   b. ¿Se utilizan tests finales para medir el progreso?
   c. ¿Se mide y observa el comportamiento en otra situación?
   d. ¿Se consigue una aproximación a los objetivos? ¿Está satisfecho con los resultados?
   e. ¿Se necesita cambiar la estrategia para conseguir los objetivos?
   f. ¿Continuará registrando el comportamiento después de cambiar la estrategia?
   g. ¿Ha desarrollado un plan para extinguir los refuerzos y condicionamientos naturales?

6. Comunicación de los hallazgos.
   a. ¿Se examinan los proyectos justamente con el niño, sus padres, el director y/o el orientador?
   b. ¿Se ha animado al niño a registrar en un gráfico su propio comportamiento académico o social y observar el progreso obtenido?
   c. ¿Comparte la estrategia y los resultados con otros colegas en la escuela?
   d. ¿Ha pensado dar a conocer los resultados en reuniones, congresos de profesores, etc.

BIBLIOGRAFIA BASICA EN CASTELLANO

ADLER, A.: *El niño difícil,* Madrid, Espasa, 1975.

AMADO, G.: *Los niños difíciles,* Barcelona, Planeta, 1976.

ARANA, J., y CARRASCO, J. L.: *Niños desasistidos del ambiente familiar,* Madrid, Instituto de Ciencias del Hombre, 1980.

ASHEN, B. A., y POSER, E. G.: *Modificación de la conducta en la infancia. Problemas menores de la conducta infantil,* Barcelona, Fontanella, 1977.

Trastornos emocionales, Barcelona, Fontanella, 1978.

BANDRES, P., y otros: *Ejercicios para la reeducación de las dislexias,* Madrid, Escuela Española, 1977.

BANDURA, A., y RIBES INIESTA, E: *Modificación de conducta humana. Análisis de la agresión y la delincuencia,* México, Trillas, 1975.

BEECH, H. R.: *Terapia de conducta,* Madrid, Taller de Ediciones J. B., 1974.

BELEY, A.: *Niños inestables,* Barcelona, Planeta, 1976.

BERGE, A.: *El niño de carácter difícil,* traducción de G. Gómez de Castro, Madrid, Morata, 2.ªed., 1975.

BERGE, A.: *Las dificultades de vuestro hijo,* Madrid, Morata, 1976.

BERNALDO DE QUIROS, J.; SCHRAGER, O., y FELDMAN, J.: *Dificultades del aprendizaje en los escolares,* Madrid, Centro Princesa Sofía, 1978.

BLACKHAM, G. J., y SILVERMAN, A.: *Cómo modificar la conducta infantil,* Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

BRUECKNER, L. S., y BOND, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje,* Madrid, Rialp, 1974.

DUGAS, CAZENAVE, LAURIOL y otros: *Trastornos del aprendizaje del cálculo,* Barcelona, Fontanella, 1976.

ELLIS, A.: *Sexo, infancia y neurosis,* México, Grijalbo, 1974.

FARNHAM-DIGGORY, S.: *Dificultades de aprendizaje,* Madrid, Morata, 1980.

FERNANDEZ, F.; LLOPIS y PABLO, C. de: *La dislexia,* Madrid, CSPE, 1977.

FERNANDEZ, F.; LLOPIS y PABLO, C. de: *Niños con dificultades en las matemáticas,* Madrid, CEPE, 1979.

GARCIA YAGUE y LAZARO, Angel: *Condicionamientos ambientales de la personalidad,* Madrid, Magisterio Español, 1971.

GEARHEART, B. R.: *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje,* Buenos Aires, Edit., Médica Panamericana, 1978.

GILLHAM, Helen: *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás,* Buenos Aires, Paidós, 1982.

GIORDANO, L.; BALLENT, E. G., y GIORDANO, L. H.: *Discalculia escolar. Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas,* Buenos Aires, Ediciones IAR, 1976.

GONZALEZ ECHEVARRIA, M.ª N.: *Las dificultades escolares de los niños,* Madrid, Rialp, 1959.

GOSALBEZ CELDRAN, A.: *Técnicas para el tratamiento psicopedagógico,* Madrid, Cincel, 1980.

HALLAHAN, D. P., y KAUFFMAN, J. M.: *Las dificultades en el aprendizaje,* Salamanca, Anaya-2, 1978.

HOWE: *Cómo personalizar la educación,* Madrid, Santillana, 1977.

KOCHER, F.: *Reeducación de los trastornos de lectura,* Barcelona, Planeta, 1976.

LANG, J. C.: *La infancia inadaptada,* Barcelona, Planeta, 1976.

LAUNAY, C. L.; BOREL, y MAISONNY, S.: *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño,* Barcelona, Toray-Masson, 1975.

LE MOAL, P.: *El niño excitado y deprimido,* Barcelona, Planeta, 1976.

LURCAT, L.: *El fracaso y el desinterés escolar en la Escuela Primaria,* Barcelona, Gedisa, 1979.

MENDIGUCHIA QUIJADA, F. J.: *Trastornos del aprendizaje por déficit instrumentales,* Zaragoza, Pórtico, 1976.

MIRA y LOPEZ, E.: *El niño que no aprende,* Buenos Aires, Kapelusz, 1947.

MUCCHIELLI, R., y BOURCIER, A.: *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación,* Madrid, Cincel, 1979.

ORLIC, M. L.: *Método de reeducación psicomotriz,* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1979.

PARENT, P., y GONNET, C.: *Escolares con problemas,* Barcelona, Planeta, 1978.
PEARSON, Ch. J.: *Trastornos emocionales de los niños,* Buenos Aires, Beta, 1953.
PERELLO, T., y otros: *Perturbaciones del lenguaje,* Barcelona, Científico-Médica, 1971.
RIBES, I. E.: *Técnicas de modificación de conducta,* México, Trillas, 1972.
RIDEAU, A.: *400 dificultades y problemas del niño,* Bilbao, El Mensajero, 1975.
SMITH, Robert M.ª: *El maestro y el diagnóstico de las dificultades escolares,* Buenos Aires, Paidós, 1971.
SOLER, E.: *Estrategias de recuperación escolar individualizada,* Barcelona, Noguer, 1978.
VALET, R.: *Tratamiento de dificultades de aprendizaje,* Madrid, Cincel, 1980.
TSVETKOVA, L. S.: *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura,* Barcelona, Fontanella, 1977.
WORRELL, J.; NELSON, C. M.: *Tratamiento de las dificultades educativas,* Salamanca, Anaya, 1978.
ZULLIGER, H.: *Los niños difíciles,* Madrid, Morata, 1979.

EL DESARROLLO DE LA ORIENTACION INSTITUCIONAL EN ESPAÑA

ANGEL J. LAZARO MARTINEZ*
JESUS ASENSI DIAZ*
MARIA LUISA GONZALO UGARTE*

INTRODUCCION

Si la insistencia es un índice de la motivación, cabe señalar que actualmente nuestro contexto psicológico está profundamente motivado ante los problemas del aprendizaje en los ambientes escolares. Los constantes congresos, reuniones, comunicados, documentos divulgados, así como los estudios, libros y artículos que podemos localizar y que abordan la problemática señalada, nos pueden enmarcar la relevancia de la orientación escolar en nuestros días. Sin embargo, esta percepción puede ser ilusoria, o al menos incompleta, si no tenemos en cuenta algunas notas:

1.° La preocupación sobre orientación escolar, y su constante aparición pública, no es exclusivamente científica o técnica, sino también laboral, dada la legitimidad reivindicativa de los profesionales de la psicología y de la pedagogía.

2.° La línea científica en orientación escolar no implica, a su vez, una institucionalización de la misma, por lo que la insistencia en temas orientadores no es consecuencia de la sensibilización social.

3.° La actualidad de la orientación escolar no supone que este sector técnico surja espontáneamente sin mantener una línea de continuidad en nuestro ámbito psicológico y pedagógico.

---

* Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional del Ministerio de Educación y Ciencia.

Tomando como puntos de referencia la síntesis de los tres apartados anteriores, cabe señalar que la orientación escolar aún no es tema del gran público, y que parte de su vigencia responde a una línea de tradición científica que se manifiesta como cuantitativamente apreciable en nuestros días. Sencillamente hay que recordar, sin tener que recurrir a precedentes casi legendarios, como los de Vives o Huarte de San Juan, que desde la aparición de la experimentación aplicada a procesos humanos, como lo es la educación, se han realizado trabajos de gran calidad científica en el ámbito español. Ya en 1902, en el Museo Pedagógico Nacional, institución renovadora que dirigió Manuel B. Cossío, se crea el primer Laboratorio de Psicología Experimental, en donde Santamaría, Martín Navarro y Flores, entre otros, bajo la dirección de Luis Simarro, primer catedrático de Psicología Experimental, realizan trabajos de gran interés psicopedagógico en su relación con los comportamientos escolares.

Con anterioridad a la guerra española se crean Institutos de Psicotecnia, se organizan congresos nacionales e internacionales sobre Psicología y Educación, y se publican revistas en donde aparecen trabajos de autores como Emilio Mira y López y José Guzmán. Recientes estudios sobre historia de la psicología en España (1) señalan las aportaciones de la línea médica (Juarros, Rodríguez Vicente) y de la pedagógica (Mercedes Rodrigo, Alejandro Galí, Tomás Samper, José Mallart, Lorenzo Luzuriaga), autores que realizaron gran cantidad de investigaciones y elaboraron y adaptaron diferentes instrumentos de diagnóstico para su utilización en la escuela.

Después de la confrontación bélica y producida la ruptura de los trabajos, provocada por la obligada diáspora intelectual, aparece un nuevo grupo de autores que asumen las tareas de reencontrar los eslabones perdidos en el ambiente científico de la orientación, así como de elaborar nuevas técnicas. Los trabajos de García Hoz, Ayuda, Zaragozá, García Yagüe, Secadas, Fernández Huerta o Villarejo encarnan el contexto que enlaza con nuestras preocupaciones y actividades.

La línea de aportación científica ha desarrollado, pues, una constante actividad técnica de diagnóstico y realización. En cambio, la línea de demanda social sobre las actividades de orientación es más reciente, aunque ha obrado con fuerza en la última década. De forma paralela hay que situar la línea institucional, mucho más lenta, con momentos de cierta euforia y expectativas y otros en que decae toda decisión política de legislar en materia de orientación.

El objetivo de este trabajo es presentar y comentar los momentos principales del desarrollo histórico de la orientación institucional en nuestro país, lo cual es importante para conocer la situación actual y las perspectivas futuras.

---

(1) En diferentes artículos, García Yagüe ha adjuntado las referencias a las aportaciones de los profesionales a la orientación escolar. Cabe consultar su trabajo, publicado en la revista *Vida Escolar,* núms. 185-186, 1976, sobre "La orientación escolar como aventura pedagógica", págs. 9-14, y el incluido en la revista *Patio de Escuelas,* núm. 2, diciembre 1978, sobre "Posibilidades y límites de la orientación escolar en España".

I. ANALISIS LEGISLATIVO DE LAS PRINCIPALES DISPOSICIONES SOBRE ORIENTACION

1. La Orientación de la enseñanza primaria anterior a 1970

La Ley de Educación Primaria (2) indicaba en el artículo 69 que para colaborar en la más eficaz ordenación de la enseñanza funcionará un *Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional,* cuyas funciones fueron atribuidas posteriormente al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), entre cuyos departamentos figuraba expresamente el de *Psicología Escolar y Orientación Profesional* (3).

En el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (4) se contemplaba que en los centros pudiera haber, entre otras instituciones, servicios y actividades complementarias, un *Servicio de Psicología y Orientación Profesional* (art. 25), que nunca llegó a funcionar realmente por falta de medios personales y materiales.

2. La orientación en las enseñanzas medias anterior a 1970

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (5) indicaba que se creará el *Servicio de Orientación Psicotécnica* (art. 115) y que antes de finalizar el primer año de Bachillerato deberán ser elaboradas las fichas médicas y psicotécnicas del alumnado, realizándose la información oportuna a los padres (art. 117).

Nueve años más tarde se crea efectivamente el *Servicio de Orientación Psicotécnica para la Enseñanza Media,* fijando la actuación en tres puntos:

a) Selección y orientación escolar y profesional.

b) Métodos didácticos y educativos; y

c) Problemas de adaptación e higiene mental (6).

Pero al no haberse resuelto el problema del personal que habría de hacerse cargo del Servicio, puede decirse que prácticamente éste quedó relegado al olvido, ya que tampoco se hizo demasiado énfasis en sus funciones.

Nuevamente se vuelve a retomar el tema, creándose grandes expectativas al establecerse *Servicios de Orientación Escolar en los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Oficiales de Maestría y Aprendizaje Industrial,* conectando sus funciones con las del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia y de los Institutos provinciales. En la amplia normativa legal (7) se indica, con mayor precisión que en otras ocasiones, los fines del Servicio:

---

(2) Ley de 17 de julio de 1945, reformada por Ley 169/1965, de 21 de diciembre.
(3) Orden ministerial de 6 de agosto de 1968.
(4) Orden ministerial de 10 de febrero de 1967.
(5) Ley de 26 de febrero de 1953 *(BOE* del 27).
(6) Orden de 28 de febrero de 1959 *(BOE* de 22 de abril).
(7) Véanse Decreto de 2 de marzo de 1967 *(BOE* del 20), Orden ministerial de 23 de marzo de 1967 *(BOE* de 8 de abril) e Instrucciones de 3 de octubre de 1967 *(BOE* del 31-IV).

1. Prestar a los alumnos la ayuda necesaria para el mejor desarrollo de su personalidad y el mayor aprovechamiento de sus estudios, teniendo en cuenta sus aptitudes e intereses. Esto se concreta en: *a)* Una orientación escolar para guiar a los alumnos en sus estudios y en el uso de las técnicas y de los medios de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones; y *b)* Una orientación personal para facilitar la integración de los alumnos en la vida escolar y social y ayudarles a resolver sus problemas personales.

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

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

Como siempre, al no dotarse el puesto específico de psicólogo u orientador escolar, que sería el técnico competente para dirigir el servicio, el desarrollo de las actividades previstas nunca se llevó a cabo en la mayoría de los centros. La legislación preveía que el jefe del Servicio de Orientación fuera un profesor del centro. Como se ve, aquí es donde reside el fallo básico que siempre ha impedido el desarrollo de las actividades orientadoras en los centros.

3. La orientación escolar y vocacional en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación

En este texto legal la orientación se considera, por vez primera, como un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, especificándose en diversos artículos su necesidad y funciones, como se indica a continuación:

Artículo 9

La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable.

Artículo 11

3. De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias se consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro.

5. La valoración del rendimiento de los centros se hará fundamentalmente en función de: ... los servicios de orientación pedagógica y profesional...

Artículo 15

En la segunda etapa de EGB, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.

Artículo 22

En el Bachillerato se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional.

Artículo 50

El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado (...).

Artículo 111.1

A los catedráticos numerarios de Bachillerato les compete, además de la enseñanza de las disciplinas a su cargo:

1.° La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.

2.° La cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracteriológicas de los alumnos.

El mismo artículo, en el punto 2.° , asigna al profesor agregado de Bachillerato idénticas funciones.

Artículo 125

Los estudiantes, junto con el deber social del estudio, tendrán los siguientes derechos:

2. A la orientación educativa y profesional, a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales (8).

---

(8) Artículo derogado por la Ley que regula el Estatuto de Centros Escolares, pero recogido casí íntegramente en el artículo 36 del mismo.

Artículo 127

El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro docente para establecer el régimen de tutorías que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se le ofrecen.

2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo.

4. Orientación y tutoría en las orientaciones pedagógicas para la EGB

En estos documentos, que son de los primeros que desarrollaron sus aspectos importantes de la Ley General de Educación, se contemplan dos figuras básicas relativas al tema que nos ocupa: el Departamento de Orientación y el tutor (9).

4.1. *El Departamento de Orientación*

La orientación es consustancial al proceso educativo. su finalidad es la de ayudar al alumno a lo largo de su escolaridad para que pueda formular y realizar responsablemente su propio proyecto de vida.

La función de orientar debe ser compartida por todas aquellas personas responsables de la educación del alumno; será, pues, tarea de equipo. En el Departamento de Orientación deben intervenir coordinadamente, junto al pedagogo-orientador, el médico, el psicólogo, la asistente social y los tutores. Ha de contar también con la colaboración de la familia y del profesorado. Si el centro no pudiera disponer de un Departamento de Orientación con todos los servicios citados, podría recurrirse a la organización local o comarcal de los mismos.

Las actividades más importantes de este Departamento serán: diagnóstico psicopedagógico del escolar; información a profesores, familia y al propio alumno; determinación de las líneas generales de actuación de tutores, profesores y padres; formulación del consejo orientador. Si bien la orientación es un proceso continuo, hay momentos de excepcional importancia, como son las épocas de transición y cambio, es decir, el ingreso en el centro y el término de cada una de las dos etapas de EGB.

---

(9) Orden ministerial de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB. Orden ministerial de 6 de agosto de 1971, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la segunda etapa de EGB.

Las exigencias de instalación del Departamento son mínimas. La aplicación de las pruebas para el diagnóstico pueden realizarse en las propias aulas del centro. En el caso de que cada tutor no dispusiera de despacho habría que reservar un lugar apropiado para las entrevistas personales con los alumnos y para archivo del material de orientación.

4.2. *La tutoría*

En la primera etapa el profesor de cada grupo de alumnos será su propio tutor.

La introducción de varios educadores en la segunda etapa supone una innovación importante en la vida escolar de los alumnos. Esta ampliación de la comunidad educativa solamente podrá lograr su cohesión y eficacia y evitar la posible dispersión mediante el establecimiento de un sistema tutorial.

La tutoría representa y acentúa el concepto de comunidad educativa en el cual son esenciales las relaciones humanas. La transmisión de conocimientos resultaría educativamente poco relevante sin un verdadero contacto personal.

De acuerdo con este principio, en la segunda etapa se designará un tutor para cada grupo de alumnos. Podrá serlo cualquiera de los profesores del grupo.

El tutor es el catalizador, el coordinador, tanto en el grupo de alumnos y en el de los profesores como entre ambos grupos. Su función es esencialmente educativa. Todos los profesores deben ser tutores en su enseñanza y contacto con los alumnos, pero, a pesar de ello, uno debe serlo de modo especial para cada grupo de alumnos. Se le encomienda el conocimiento de cada uno de ellos en todos los aspectos de su personalidad y la inmediata relación individual con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece el contacto con los padres, con el Departamento de Orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias, opciones y enseñanzas de recuperación, etc.

4.3. *Conclusiones*

A pesar de las buenas intenciones de la Administración, al no disponerse de los medios personales necesarios las funciones del tutor no han pasado de ser, en la mayoría de los casos, las de custodiar y redactar fichas, libros de escolaridad, actas de evaluaciones y otros documentos legales.

Y más aún el funcionamiento del Departamento de Orientación, que necesita un técnico orientador que lo dirija, coordinando la acción de los tutores del centro.

En cualquier caso, la dinámica de la acción tutorial no se ha visto favorecida por factores diversos que han propiciado una mayor atención de los profesores hacia los aspectos instructivos y que no han favorecido la coordinación y el trabajo en equipo necesarios.

5. El Curso de Orientación Universitaria

La Ley General de Educación reseñó muy especialmente un Curso de Orientación que precedería a la enseñanza universitaria (10).

Su desarrollo, desde el punto de vista que nos ocupa, se plasmó en una disposición que levantó grandes expectativas, puesto que en su preámbulo se indica que el Ministerio, "consciente de la necesidad de la orientación para la mejora cualitativa del sistema educativo, tiene el propósito de establecer los Servicios de Orientación para todos los niveles educativos" (11). En ella se reconoce, por vez primera, "que resulta imprescindible contar con una persona que, técnicamente preparada y en estrecha colaboración con tutores y profesores, pueda responsabilizarse del desarrollo de las tareas de orientación". Este sería el orientador al que se asignarían, al menos, 300 alumnos, pudiendo atender el orientador varios centros en el caso de que los alumnos de cada uno no alcanzaran ese número.

Los orientadores serían nombrados por el Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta de la Dirección General de Ordenación Educativa, a quien enviarían las suyas los directores de los centros, con informe de la Inspección Técnica, a través de la Delegación Provincial, acreditando una experiencia orientadora o docente de al menos dos cursos y que posean alguna de estas titulaciones: Licenciado en Pedagogía, Licenciado en Psicología o Diplomado en Psicología (art. 7.°).

Realmente este procedimiento no encajaba en la normal provisión de puestos del Ministerio de Educación, ya que deberían realizarse "mediante contrato, con los emolumentos y dedicación propios de la función orientadora", y además su designación era sólo con carácter temporal para el curso 1972-73 (art. 9.°).

Otro punto de gran interés es la delimitación que se hace entre el orientador, como jefe del Servicio y, por tanto, responsable de su buen funcionamiento, y las del psicólogo y asistente social, que serán miembros del Servicio "si en el centro existen y están previstas sus plazas" (art. 4.°).

Para que quede constancia de la importancia de esta disposición se transcriben las funciones que se le encomendó al Servicio de Orientación en el COU:

a) Planificar las actividades de orientación que se hayan de realizar en el Centro, contando con los restantes miembros de la comunidad educativa.

b) Seleccionar los campos de exploración, las pruebas que deben ser utilizadas, los materiales de información y cuantos elementos se puedan emplear en la orientación.

c) Realizar la exploración objetiva de los alumnos y elaborar los datos obtenidos por vía experimental.

d) Recoger la exploración y analizar los datos que contribuyen a un mejor conocimiento del alumno y de su ambiente.

---

(10) Orden ministerial de 31 de julio de 1972, por la que se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria *(BOE* de 24 de agosto).

(11) Véanse los artículos 32, 33, 34 y 35 de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

e) Tener constancia escrita, con carácter reservado, en las oportunas fichas y registros, de los datos y observaciones que sobre el nivel mental, aptitudes, intereses, rasgos de personalidad, ambiente, condiciones físicas y otras circunstancias sean necesarias para la orientación de cada uno.

f) Celebrar entrevistas de carácter orientador con los alumnos, familias y profesores, tanto para recibir como para ofrecer información.

g) Informar a padres y alumnos sobre estudios superiores, salidas profesionales y, en general, sobre el mercado del trabajo.

h) Colaborar en el asesoramiento de los alumnos sobre las técnicas de trabajo intelectual más adecuadas en cada caso.

i) Colaborar en la labor orientadora de los tutores y asesorarlos en estas actividades.

j) Colaborar con el profesorado en el estudio y experimentación de nuevas técnicas docentes, problemas de aprendizaje y evaluación, motivación, adaptación e higiene mental.

k) Tomar parte en las Juntas y equipos de evaluación de los profesores.

l) Contribuir a la redacción del consejo de orientación no vinculante.

Para completar el plan previsto, se indicaba también que en cada Distrito Universitario funcionaría una *Junta de Orientación,* presidida por el director del ICE y constituida por el jefe de la División de Orientación del ICE, los directores de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia del Distrito y todos los orientadores de centros estatales y no estatales. A esta Junta correspondería la programación general de las actividades de orientación, la selección de pruebas y materiales de información, el estudio de modelos de fichas y registros y el estudio de cuantas cuestiones sean necesarias para el mejor funcionamiento del servicio (art. 12).

La importancia de esta disposición, la más completa y clarificadora que se publicó hasta entonces, despertó una enorme expectativa entre los orientadores escolares. Sin embargo, contenía una sombra que hacía dudar de su alcance y supervivencia: los Servicios de Orientación que se establecían lo eran en plan de experimentación y con carácter provisional para el curso 1972-73. Terminó el curso y con él la experiencia, que no volvió a renovarse, con lo que se perdió para la orientación una ocasión excepcional.

6. La orientación en el Reglamento de los Centros de Formación Profesional

En el organigrama que se propone en el Reglamento de los Centros de Formación Profesional (12) figura de manera específica el Departamento de Orientación, cuya mención es la que sigue:

---

(12) Orden de 30 de noviembre de 1975 (BOE del 20 de diciembre).

Artículo 69

El Departamento de Orientación actuará coordinadamente, en su caso, con la acción desarrollada por los Servicios de Orientación del Ministerio y, a los efectos de los cometidos concretos que se asignan, integrará a los responsables de cada una de las Divisiones y al personal designado por el director que pertenezca a los distintos Servicios del Centro.

Artículo 70

Corresponde al Departamento de Orientación asegurar el cumplimiento, dentro del Centro, de lo que establecen en esta materia la Ley General de Educación y disposiciones que la desarrollen en relación tanto con la información y orientación propiamente dicha de los alumnos como con el posterior empleo laboral de los mismos, procurando disponer de datos permanentemente actualizados sobre las oportunidades reales de empleo de los alumnos formados en el Centro, en función de las características de los puestos desempeñados por ellos.

Después de esto no ha existido una regulación específica de la orientación en un nivel educativo de tanta importancia profesional como éste y tan necesitado de ello.

7. Orientación y tutoría en el Reglamento de los Institutos de Bachillerato

Al examinar este texto legal puede comprobarse cómo las actividades de orientación se contemplan como de soslayo, sin que se considere apenas su valor ni se incluya en la estructura orgánica de los Institutos el Departamento de Orientación (13).

Las breves alusiones que pueden entresacarse son:

Artículo 9.2. Al jefe de Estudios corresponde:

b) Dirigir y coordinar las actividades de orientación del Instituto, con la colaboración técnica que el centro le preste.

Artículo 15.3. Se considera miembro del Consejo Asesor al orientador escolar, *si lo hubiere.*

Artículo 20. Entre las funciones que se le asignan al profesorado figuran:

b) Asumir la tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.

d) Cooperar y participar en la actividad educativa y de orientación, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracteriológicas de los alumnos.

(13) Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato.

Artículo 23.1. Cada grupo de alumnos estará a cargo de un profesor tutor.

2. La misión principal del profesor tutor es la de coordinar la labor educativa del profesorado del grupo y guiar a los alumnos hacia los objetivos propuestos en los distintos aspectos de la educación, especialmente los relativos al grado de madurez personal y orientación vocacional. Le corresponde igualmente la formalización y custodia del extracto del Registro Personal de los alumnos y la relación con éstos y sus familias.

3. Corresponde al jefe de Estudios la planificación y coordinación de la labor de los tutores. El jefe de Estudios se reunirá periódicamente con los tutores para estudiar los programas de orientación educativa y vocacional y los criterios que han de seguir las sesiones de evaluación.

4. Los profesores tutores tendrán fijadas en sus horarios las horas necesarias para atender debidamente a sus alumnos y a los padres o encargados de éstos.

Aunque se concede un cierto valor a la figura del tutor, parece un tanto inconsecuente asignar la función de coordinación de los tutores y de planificación de los programas de orientación educativa y vocacional al jefe de Estudios, como puede verse.

8. El Consejo Orientador de la Segunda Etapa de la EGB

A pesar del escaso respaldo técnico de las actividades de orientación por la ausencia de personal especializado en los centros, la administración establece la obligatoriedad de acompañar las calificaciones de cada alumno de 2.ª etapa de un Consejo Orientador (14).

La formulación de este consejo debe ser responsabilidad del equipo de profesores del alumno, debiendo consignarse en el Libro de Escolaridad del mismo. Se utilizará de acuerdo con las siguientes normas:

a) El consejo de orientación se basará en los datos recogidos a lo largo de todos los cursos ya realizados por el alumno, y que deben figurar en su registro personal. Tendrá en cuenta, en todo caso, las aptitudes, los rasgos de su personalidad, su nivel de adaptación en la clase y, en general, todas sus circunstancias personales significativas.

b) El consejo recogerá fundamentalmente todos los aspectos de orientación personal y escolar importantes, y en especial la conveniencia de promoción de curso, las actividades de recuperación y desarrollo que debe realizar el alumno y los aspectos que ofrecen dificultades a la progresión escolar.

El consejo de orientación emitido al terminar el último año de escolaridad contendrá, además, una estimación de las posibilidades fu-

(14) Orden Ministerial de 25 abril 1975 sobre promoción de curso en la EGB y obtención del título de graduado escolar (BOE del 30 de abril) y Resolución de 20 mayo 1975 (BOE del 30) que desarrolla la anterior.

turas del alumno. Este consejo se formulará en todos los casos en términos positivos y, dado su carácter indicativo, se procurará ofrecer al alumno más de una alternativa.

c) Cuando se considere procedente la repetición íntegra del curso, se manifestará de modo expreso en el consejo de orientación.

Para formular este consejo de orientación se destinó su correspondiente lugar y espacio en el Libro de Escolaridad del alumno. Este documento fue modificado posteriormente indicándose para sexto y séptimo cursos de la EGB la formulación del "consejo tutorial de orientación académica", y para octavo curso y final de la EGB, "consejo tutorial de orientación académica y profesional" (15).

Por tanto, está claro que se trata de un consejo de orientación formulado por el profesor tutor, con lo que se trata de ser realista y denominar debidamente una actuación tan difícil y comprometida como la del consejo.

9. Orientación y evaluación

Las primeras regulaciones que desarrollaron la Ley General de Educación de 1970 fueron las referidas a la evaluación de los alumnos (16), y en ellas, al plantear la exploración inicial como punto de partida de la evaluación, siempre se pretende obtener datos psicológicos de los alumnos, tales como inteligencia general, aptitudes específicas y otros aspectos de la personalidad. Se decía entonces que estos datos "se obtendrán utilizando los medios técnicos de que el centro disponga, completados con las observaciones del equipo docente", y al cumplimentar el registro personal del alumno se menciona que "los datos psicológicos deberán rellenarse de un modo provisional en función de las observaciones realizadas a estos efectos, en tanto los datos así obtenidos puedan completarse con los correspondientes instrumentos de exploración psicológica".

Como se ve, no deja de mencionarse la importancia de una exploración psicológica de los alumnos y también que esta actividad ha de realizarse con unos medios técnicos (psicólogo-orientador, tests...) que la escuela normalmente no posee.

Las actuales disposiciones sobre evaluación son mucho más asépticas y tratan de eludir el problema, ya que la información sobre los datos psicológicos, en la exploración inicial, se dice que "será obtenida por el profesor-tutor haciendo uso de los procedimientos adecuados en cada caso". En cuanto al expediente personal del alumno, éste debe constar, entre otros documentos, con una ficha psicológica "para los casos en que se efectúe exploración psicológica". En realidad los datos psicológicos (inteligencia, memoria, atención e imaginación), rasgos de personalidad e inte-

---

(15) Resolución de 7 de mayo de 1980 por la que se modifican algunos aspectos del Libro de Escolaridad para alumnos de EGB.

(16) La Orden Ministerial de 16 de noviembre de 1970 (BOE 25-XII) implanta la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos y dos Resoluciones posteriores de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Resolución de 25 de noviembre de 1970 (BOE 3 de diciembre) y de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, Resolución de 17 de noviembre de 1970 (BOE 25 de noviembre), dictan las instrucciones concretas para cada uno de los niveles educativos.

reses que figuran en el Registro Acumulativo de Evaluación, han de ser cumplimentados en función de la observación realizada por el profesor-tutor, reservándose un espacio para anotar los datos provenientes de una "exploración psicológica realizada por el especialista" (17).

Con referencia a aquellos alumnos que a pesar de haber permanecido un año más en el ciclo no logran alcanzar una calificación global positiva, se indica que "se procura someterlos a un estudio psicopedagógico realizado por los Departamentos de Orientación de los centros, cuando sea posible, o bien por los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional u otros organismos, a fin de diagnosticar las dificultades que impiden su normal rendimiento y establecer los tratamientos más adecuados para superarlas".

Con ello se pone de manifiesto la necesidad de contar, al menos, con unos Servicios Comarcales de Orientación que presten una ayuda técnica a los centros que la demanden.

10. La orientación en el Estatuto de Centros Escolares

Puede decirse que este texto legal (18), a pesar de los precedentes que ya existían, ha sido bastante limitado al referirse a la Orientación de la que sólo se dice en él que los alumnos tienen derecho a ella. Ni siquiera al mencionar la existencia de los seminarios y departamentos didácticos se ha tenido la oportunidad de añadir "y el departamento de orientación". Las referencias concretas son:

Artículo 2.º 2. En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos, y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas.

Artículo 27.2. Son competencias del claustro de profesores:

e) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

Artículo 36. Los alumnos tendrán los siguientes derechos:

e) A la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales.

11. Los Institutos de Orientación Educativa y Profesional

La creación de los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia se remontan a 1915 (Madrid), 1923 (Barcelona) y 1928 (el resto de España), agrupando en torno suyo a grandes figuras de la psicología española. Des-

---

(17) Resoluciones de la Dirección General de Educación Básica por las que se regulan la evaluación de los alumnos de ciclo inicial, R. 17 de noviembre de 1981 (BOE del 10 de diciembre) y del ciclo medio R. octubre de 1982 (BOE del 8 de noviembre).

(18) Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE 27-VI-1980).

pués de diversas reorganizaciones en 1963 se aprueba el Reglamento del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia y un año más tarde el de los Institutos Provinciales, a los que se asignaron las siguientes funciones (19):

a) En relación con la orientación profesional:

1.º El reconocimiento médico fisiológico, la exploración psicológica individual de los alumnos de los centros de formación profesional e industrial y de Enseñanza Media y profesionales que radiquen en su respectiva provincia y la formulación del consejo vocacional individual que debe darse a cada uno de ellos al finalizar el grado de enseñanza que hayan cursado.

2.º El examen, exploración y orientación escolar de los alumnos de otros centros oficiales o privados de la provincia que lo soliciten, así como la orientación profesional individual de quienes acudan al servicio público establecido en el centro para tales fines.

b) En relación con la selección profesional:

1.º La selección profesional de las empresas y servicios públicos o privados.

2.º El examen médico fisiológico y psicológico de los aspirantes a la expedición del permiso de conductor de vehículos automóviles.

c) En relación con los servicios de sanidad, asistencia psiquiátrica e higiene mental de la provincia:

1.º La colaboración en los exámenes sanitarios que se soliciten por la Jefatura Provincial respectiva.

2.º La exploración psicológica clínica que se recabe por los servicios asistenciales psiquiátricos y de higiene mental.

Estos organismos contaban con una plantilla de personal idóneo, pero en realidad nunca llegaron a desarrollar todas las funciones para las que fueron creados, dedicándose casi exclusivamente al examen fisiológico y psicológico de los aspirantes a la expedición del permiso de conductor de automóviles.

Una reciente normativa (20) los denomina Institutos de Orientación Educativa y Profesional con la función de realizar exclusivamente las tareas de orientación educativa y profesional a que se refiere la legislación vigente en los Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional, en colaboración con el profesorado y personal técnico de estos Centros. Se indica la importancia de la orientación en este nivel a efectos de que la elección de estudios y profesión por los alumnos se realice, en cuanto sea posible, de acuerdo con su vocación, aptitudes y oferta de puestos de trabajo.

---

(19) Orden Ministerial de 30 de abril de 1963, que aprobó el Reglamento del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia. Orden Ministerial de 20 de marzo de 1964, que aprobó el Reglamento de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia.

(20) Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre (BOE de 16 de diciembre) y Orden de 28 de septiembre de 1982 (BOE de 6 de octubre) sobre regulación de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional.

Aunque, de momento, la regulación no es muy explícita al señalar las funciones; personas, organización, etc., se dice que se incidirá en "el examen de los alumnos en los cursos que se consideren críticos para su encauzamiento inicial y elección de estudios y empleo".

Las actividades técnicas de los Institutos serán coordinadas por el Instituto de Orientación Educativa y Profesional de Madrid, y deberán desarrollarse bajo la supervisión de los directores provinciales de Educación y Ciencia, quienes asegurarán la más íntima colaboración de los facultativos de los Institutos de Orientación con las Inspecciones Técnicas de Bachillerato y de Formación Profesional, así como con el profesorado y personal técnico de los Centros citados.

Por último, se establece una coordinación con los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de Educación General Básica y con el Instituto Nacional de Educación Especial.

12. La orientación educativa en los Centros de Enseñanzas Integradas (anteriores Universidades Laborales)

Las Universidades Laborales, centros educativos cuyo estatuto fundacional se remonta a 1956, acogieron la orientación como una actividad importante que ayudaba a desarrollar los fines para los que fueron creadas. Y así se comenzaba en ellas con un "Período de Orientación y Clasificación de alumnos" de dos años de duración, "durante los cuales se explorará, con el concurso de modernas técnicas psicopedagógicas, la vocación y capacidad del alumno, base de su orientación futura" (21).

En la estructura organizativa de estos centros figura un Gabinete de Pedagogía y Pscotecnia, al que se le asignaron las funciones de:

— Elaborar la ficha psicotécnica y pedagógica.

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

— Orientación profesional de los alumnos.

En disposiciones (22) se configura como Servicio Psicotécnico, cuyo jefe ha de formar parte de un órgano de gran importancia en la organización de las Universidades Laborales: las Juntas de Aula, entre cuyas funciones figuran:

a) Calificar conjuntamente el grupo de alumnos.

b) Estudiar, con el asesoramiento del jefe del Servicio de Psicotecnia, la personalidad del alumno, procurando encontrar los estímulos ne-

---

(21) Orden Ministerial de 12 de julio de 1956 por la que se aprueba el Estatuto de las Universidades Laborales (BOE 19-VII-1956).

(22) Decreto de 24 de noviembre de 1960, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales (BOE 6-XII-1960).

cesarios para el mejoramiento y aprovechamiento de sus estudios y conducta.

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

Al pasar las Universidades Laborales, que pertenecían al Ministerio de Trabajo, al Ministerio de Educación y Ciencia, con el nombre de Centros de Enseñanzas Integradas, sus planteamientos en materia de orientación no sólo continúan, sino que se han reforzado, en parte, como puede comprobarse por las funciones que se le asignan al Servicio Psicotécnico (23).

— Estudio de la personalidad del alumno que implica la consideración conjunta de la:

- Exploración y diagnóstico psicológico (aptitudes intelectuales, condicionantes del aprendizaje, habilidades y destrezas profesionales, intereses, rasgos de personalidad, adaptación...).
- Observación sistemática de la conducta del alumno en distintos ámbitos.
- Exploración y atención higiénico-sanitaria.

— Orientación y asesoramiento escolar.

- Elaboración de pronósticos de rendimiento escolar.
- Organizaeión y desarrollo de Seminarios de Técnicas de Trabajo intelectual.
- Valoración conjunta del rendimiento global del alumno. Análisis de situaciones especiales.
- Determinación de trabajos escolares complementarios, tanto de ampliación como de recuperación, en función del rendimiento de los estudiantes.

— Orientación y asesoramiento profesional.

- Organización de Seminarios de Información Profesional.
- Formulación de los Consejos de Orientación por las Juntas de Aula.
- Establecimiento de conexiones con Empresas, otros Centros Escolares, Organismos y Entidades.

— Orientación y atención personal:

- Organización de ciclos para el conocimiento e integración en la vida del Centro.
- Programación de diversas actividades educativas, tanto con una finalidad preventiva cuanto de modificación de conducta.

(23) Resolución de 17 de septiembre de 1981 sobre normas de organización docente en los Centros de Enseñanas Integradas.

13. La orientación profesional en el Instituto Nacional de Empleo

El Instituto Nacional de Empleo (INEM), dependiente del Ministerio de Trabajo, realiza tareas de orientación profesional y ocupacional de gran importancia. A nivel central, la Sección de Orientación y Calificación Profesional tiene las siguientes funciones:

- — Diseña y establece las bases para el desarrollo de programas de orientación, calificación e información profesional.
- — Produce e investiga sobre métodos e instrumentos (tests, pruebas y perfiles ocupacionales a utilizar en orientación profesional).
- — Desarrolla un Plan General de Análisis Ocupacional, manteniendo actualizada la Clasificación Nacional de Ocupaciones y elaborando Guías Ocupacionales para uso de los Centros de Orientación Profesional, Oficinas de Empleo u otros.
- — Elabora y difunde informes sobre posibilidades de empleo y formación en base a datos recogidos y sintetizados procedentes de otras Unidades del INEM o de otras Instituciones.
- — Coordina y evalúa la labor de los Centros de Orientación Profesional.
- — Apoya técnicamente y asesora a los Centros en las distintas actividades que tienen encomendadas (24).

A nivel periférico, existe actualmente una red de 26 Centros de Orientación Profesional que funcionan en 23 provincias, servidos por un total de 70 consejeros de Orientación Profesional, titulados superiores en Psicología y Pedagogía en su mayoría, y 30 administrativos. Las actividades de estos centros son:

- — La calificación y clasificación permanente de demandantes de empleo.
- — La colaboración en la admisión de personal por empresas o instituciones.
- — La colaboración en la admisión de alumnos en los cursos específicos de perfeccionamiento del INEM.
- — Los programas de información profesional colectiva (charlas, conferencias, coloquios y publicaciones).
- — Los consejos de orientación para aquellos jóvenes demandantes de primer empleo y otro personal.
- — La colaboración en investigaciones del mercado de trabajo y otros estudios.

14. La orientación en la Administración Provincial y Municipal

En las Diputaciones Provinciales suele funcionar un Gabinete Psicopedagógico a cargo de técnicos especialistas que atienden fundamentalmente a los Colegios dependientes de este órgano provincial. En las Jefaturas

(24) Ley 51/1980, Básica de Empleo.

Provinciales de Sanidad existen centros de diagnóstico psicológico que realizan informes de diversos tipos a los sujetos que, bien enviados por los centros o particularmente, acuden a ellos.

El Ministerio de Justicia, a través de los Tribunales Tutelares de Menores e Instituciones educativas anexas, realiza una labor de orientación y reeducación de sujetos menores de edad.

De los Ayuntamientos dependen Institutos Municipales de Orientación, entre los que destacan por su tradición los de Madrid, Barcelona y Valencia. Actualmente los Ayuntamientos están desarrollando iniciativas y experiencias diversas en materia de orientación muy dispersas, pero que, en cualquier caso, enriquecerán, sin duda, una futura sistematización de las mismas.

15. La orientación desarrollada por la Administración Autonómica y preautonómica

Referente a Cataluña, País Vasco y Galicia, se ha producido el traspaso de las competencias en materia de orientación, continuando hasta el momento estos servicios con un plan de actuación similar al que venían realizando. Otros entes preautonómicos, que se han interesado por el tema de la orientación, han mantenido contactos con la Administración Central para desarrollar acuerdos de colaboración mutuos con la finalidad de extender y potenciar las actividades de orientación.

16. Iniciativas privadas en materia de orientación

Corresponden, en primer lugar, a las que ha venido desarrollando la enseñanza no estatal desde hace tiempo, las patrocinadas por Asociaciones y Patronatos diversos (ASPANIS, ASPRONA, APADEFIN, Hogares Nuevo Futuro, etc.) y las impulsadas por las Asociaciones de Padres de Alumnos (APAS) en gran número de centros.

II. UN EJEMPLO DE INSTITUCIONALIZACION: LOS SERVICIOS PROVINCIALES DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL

1. Planteamiento de una situación

Los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional se vienen desarrollando, desde 1977 en que fueron creados, en una situación experimental que ha adquirido —si se realizaba a instancias administrativas— un carácter peyorativo. Lamentablemente, se supone —tal vez con fundamento— que lo experimental es una formulación de buenos propósitos que enmarca un período de reflexión, pero durante el cual no se hace nada. En esta ocasión, la fase o carácter experimental que indicaba la normativa, ha sido abordada en su verdadera acepción, ya que se han efectuado multitud de actividades, que han sido realizadas y contrastadas a través de indicadores diversos (estadísticos, estructurales, organizativos) provenientes de sectorizaciones amplias.

Como cabe suponer, la implantación de una línea pedagógica implica una sucesiva y paulatina sucesión de etapas coordinadas, que elementalmente pueden resumirse en:

— Etapa experimental.
— Organización definitiva.
— Extensión.

Durante 1977-1982, período que podemos considerar experimental en el proceso de institucionalización de la orientación escolar, se han constituido 53 servicios (uno en cada capital de provincia, Ceuta, Melilla y París). El amplio sector que supone la EGB impide, con los medios materiales y personales asignados hasta ahora, atender en profundidad cuantitativa toda la demanda. Sin embargo, cabe apreciar, como se constata en las memorias provinciales y nacionales, así como en los procedimientos de evaluación empleados, que la acción más importante de los Servicios ha consistido en *intensificar los procesos cualitativos* de la orientación escolar.

En el período 1977-82, la labor de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional ha cubierto una serie de fases complementarias paralelas y, en ocasiones, necesariamente superpuestas, como son, dirigidas al profesorado, las de:

— Sensibilización sobre la función orientadora.
— Organización de la red tutorial.
— Capacitación sobre actividades técnicas del tutor en la orientación.
— Reactualización.

Por otra parte, ha sido interesante la formalización de la finalidad de Servicio de Orientación que se ha perfilado desde un ámbito emergente a partir de la acción. Dado que la etapa era de experimentación, tal como se formulaba en la Orden Ministerial de creación, y aunque se plantearon unas funciones matrices, cada SOEV provincial planificó su trabajo con un elevado nivel de autonomía, lo que ha permitido contrastar las iniciativas y las realizaciones. Sin embargo, hay que destacar que se han encontrado unas concurrencias de acción:

1. Destacar el papel prioritario del tutor en el proceso de orientación.
2. Considerar al Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional como un órgano de apoyo a la actividad orientadora de los centros escolares.
3. Identificar la acción del Servicio de Orientación como una preocupación de animación de la orientación.
4. Sintetizar y facilitar la labor de información profesional de profesores y centros.

Todas estas iniciativas, contrastadas constantemente en la veintena de Seminarios realizados y en la gran cantidad de documentos e informes elaborados, ha permitido evaluar y concretar los objetivos del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional, y que en breve será organizado legalmente aplicando el principio jurídico de que el ordenamiento legal sirve para regular lo ya iniciado y no para crear sin fundamento ni infraestructura.

Si se considera que la orientación puede tener tres niveles organizativos, los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional cubrirán el tercero, el órgano especializado que permite una mayor capacidad de coordinación, animación y estudio especializado, como base al primer nivel, el tutor o la red tutorial del centro, núcleos básicos e imprescindibles en el proceso orientador.

Un segundo nivel, óptimo, pero tal vez inalcanzable todavía, es la constitución de un gabinete psicopedagógico a nivel de centro, pero cuya funcionalidad y eficacia sólo es rentable si está coordinado con la red tutorial, entendiendo que ésta no debe ser subordinada, sino mantener e integrarse en el indicado gabinete, constituyendo, entre todos, el Departamento de Orientación Escolar y Vocacional. A este Departamento o al de Acción Tutorial, si sólo lo forman los tutores, es al que debe prestar su apoyo el Servicio de Orientación Escolar.

Es claro que para alcanzar un mayor nivel de profundidad el Servicio de Orientación Escolar debe constituirse en equipos comarcales o de barrio que, con mayor número de personal especializado, actúe más directamente sobre los centros.

En las normas que siguen se recoge de una forma sintética la estructura legal, funciones y actividades básicas de los Servicios de Orientación cuyo período experimental puede considerarse concluido, iniciándose un nuevo proceso en las actividades de orientación con posibilidades de una mayor tecnificación y sobre todo de extensión.

2. Organización y funciones

La organización de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEV) para alumnos de EGB se regula, por primera vez en España, en 1977 (25).

Dichos Servicios funcionan actualmente en número de 53 en todas las provincias españolas, Ceuta, Melilla y uno en la Agregaduría de Educación de la Embajada Española en París, gestionándose la constitución del indicado Servicio en Bélgica, Holanda y Marruecos. Están integrados por profesores de EGB y Licenciados en Pedagogía y/o Psicología, seleccionados en Concurso de Méritos (26).

A nivel provincial dependen administrativamente de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia y técnicamente del Servicio de Inspección Técnica de Educación, ya que uno de los inspectores se hace cargo de la Ponencia de Orientación, coordinando y supervisando las actividades del SPOEV.

A nivel central, es el Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional, dependiente de la Subdirección General de Ordenación Educativa (Dirección General de Educación Básica) quien coordina y supervisa las actividades de los Servicios Provinciales (27).

Las funciones que desarrollan, según la Orden Ministerial citada y las Instrucciones Técnicas dadas al respecto (28), son las siguientes:

---

(25) Orden Ministerial de 30 de abril de 1977 (BOE 13-V-77).

(26) Actualmente la plantilla provincial de Orientadores, que inicialmente era de tres, se ha incrementado a cinco en la mayoría de las provincias.

(27) El Gabinete de Orientación, además de la gestión administrativa y económica, realiza otras actividades técnicas, entre las que cabe señalar la realización de:

a) Una serie de publicaciones en la colección Estudios y Experiencias Educativas (Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación). Se trata de estudios psicopedagógicos de inmediata aplicación práctica para tutores y orientadores.

b) Seminarios técnicos periódicos de coordinación y valoración de las actividades de los Servicios Provinciales.

c) Cursos de perfeccionamiento para los orientadores de los Servicios.

(28) Instrucciones técnicas de 11 de enero de 1979 de la Dirección General de Educación Básica, sobre actuación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional.

1. Dirigir o realizar, en su caso, las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológica.	— Se seleccionará, según criterio del Consejo de Inspección a propuesta del Servicio, un mínimo de colegios estatales de la provincia. — La acción se centrará, fundamentalmente, en los cursos 1.º, 3.º, 5.º y 8.º de EGB. — El objetivo de esta actuación estará dirigido, por una parte, a la atención de los alumnos y profesores de dichos colegios, y por otra, a experimentar modelos de actuación que puedan ofrecerse, posteriormente, a los profesores y tutores de la provincia. — Por otra parte, el SPOEV coordinará las actividades de orientación de la provincia, especialmente en aquellos centros estatales en donde profesores de EGB licenciados en Pedagogía y/o Psicología puedan encargarse de la realización de procesos orientadores, sin menoscabo de sus fundamentales funciones docentes.
2. Asesorar y prestar ayuda al profesorado de Educación General Básica en su función tutora.	— En coordinación con el Consejo de Inspección, se organizarán cursos, cursillos, seminarios o reuniones dirigidos a los profesores-tutores. — Sin merma de cualquier iniciativa, se indican algunos temas prioritarios a abordar en dichas sesiones de actualización. ● La función del tutor en la orientación. ● Concepto y función del tutor en la EGB. ● El tutor y las dificultades del aprendizaje. ● Técnicas de acción tutorial en la EGB. ● Problemas de orientación en el ciclo preparatorio.

	— La coordinación entre el Servicio y cualquier organismo colaborador la realizará el Inspector-coordinador, con el visto bueno del Inspector Jefe y el conocimiento del Consejo de Inspección.
3. Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional.	— El contacto directo con los padres lo realizará el profesor-tutor, que contará con el asesoramiento del Servicio de Orientación. — El Servicio facilitará información a los profesores-tutores por medio de charlas, folletos, documentos, etc., sobre las características de estudio y salidas profesionales, así como de todas las cuestiones que indican en los procesos madurativos de los alumnos.
4. Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas tareas culturales.	— El Servicio de Orientación realizará un estudio sobre las características de orientación que considere de mayor incidencia en el ámbito escolar. Sin perjuicio de cualquier tema que pueda ofrecerse, se sugieren los siguientes: • Experimentación de modelos de observación sistemática. • Intereses profesionales. • Orientación de dificultades de aprendizaje lector. • Orientación de dificultades de aprendizaje escribano.
5. Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial.	— De la actuación de Orientación directa que el Servicio realice en los colegios seleccionados, el Servicio prestará especial atención en localizar aquellos alumnos susceptibles de educación especial, señalando el tipo de dificultad o anomalía que posean. — De los alumnos localizados se elaborará un censo que será remitido a los organismos competentes a través de la Jefatura de Inspección.

3. Actividades y funcionamiento de los SPOEV

Los Servicios Provinciales elaboran todos los años un Plan de actuación que es aprobado por el Consejo de Inspección Provincial, reflejándose en él la previsión de actuación técnica respecto a las funciones asignadas. Al finalizar el curso, cada Servicio ha de elaborar una Memoria de las actividades realizadas, que debe remitir, con el visado de la Jefatura correspondiente, a la Dirección General de Educación Básica (Gabinete de Orientación) y a la Inspección Central.

A través de las Memorias puede evaluarse el funcionamiento de los Servicios y el alcance de sus actuaciones en todas y cada una de las funciones desarrolladas. Asimismo, el análisis de los datos recopilados pone de manifiesto la trayectoria seguida y las perspectivas de los SPOEV (29).

3.1. Actividades de orientación con alumnos

Desde que se crearon los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional, los orientadores de dichos Servicios, conscientes de la importancia que la orientación tiene para el alumnado de EGB, comenzaron a estudiar las posibles vías que hicieran extensiva la acción orientadora al mayor número de alumnos en sus respectivas provincias. Como consecuencia de su continuada dedicación a este respecto y de los esfuerzos empleados para conseguirlo, el número de colegios, tutores y alumnos receptores de la acción orientadora ha aumentado considerablemente debido a la implicación cada vez mayor del tutor en las tareas de orientación y la puesta en marcha de Departamentos de Orientación a nivel de centro.

Colegios atendidos directa o indirectamente por los SPOEV

	MEDIAS PROVINCIALES				Total	% sobre el total nacional de Centros Estatales
	Directamente		Indirectam.			
	Cap.	Prov.	Cen.	Coor.		
Curso 1977-78	9,5	5	—		14,5	3
Curso 1978-79	7,2	10,4	—		17,6	5
Curso 1979-80	7	9	9		25	7,5
Curso 1980-81	7,5	9,2	9,4		26	7,2

En los dos últimos cursos, los Servicios de Orientación han intensificado las actividades de Orientación indirecta en los Centros a través de tutores, coordinando a éstos y aportándoles ayuda técnica para llevar a cabo esta labor.

---

(29) En la valoración de las actividades llevadas a cabo por los Servicios es preciso tener en cuenta que el número de orientadores que han trabajado en cada Servicio Provincial desde el curso 1977-78 al 1980-81 ha sido de tres, ya que el incremento de dos más por plantilla se ha producido a comienzos del curso académico 1982-83.

Alumnos atendidos

NIVELES CRITICOS	MEDIAS PROVINCIALES 1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
Preescolar	—	71	118	178
1.º	418	495	683	778
3.º	—	241	289	550
5.º	427	485	684	685
8.º	605	757	822	803
TOTALES	1.450	2.049	2.587	3.004

Porcentaje total de alumnos atendidos por los SPOEV

CURSOS	% de alumnos atendidos sobre el total nacional de alumnos matriculados en niveles críticos
1977-78	4,6 (sólo 1.º, 5.º y 8.º)
1978-79	5
1979-80	6,5
1980-81	6,9

Tutores atendidos por los SPOEV (directa o indirectamente)

CURSOS	% sobre el total de profesores estatales en EGB	MEDIAS PROVINCIALES
1977-78	1,16	36
1978-79	2,5	59
1979-80	5,5	126
1980-81	3,4	87

Detección de dificultades de aprendizaje y planes de recuperación

Como resultado de las exploraciones psicopedagógicas efectuadas por los SPOEV, han sido detectados numerosos alumnos con trastornos o problemas que dificultan el proceso normal de aprendizaje. Parte de estos alumnos han sido localizados como problemáticos a través de las pruebas aplicadas con carácter general durante la fase de diagnóstico de los alumnos orientados directamente por los Servicios. Otros muchos han sido explorados atendiendo a las peticiones de sus tutores que previamente habían observado en ellos posibles deficiencias.

Resumen de las dificultades de aprendizaje detectadas

DIFICULTADES	1977-78 (1)	1978-79 (2)	1979-80 (3)	1980-81 (4)
Dislexias	724	1.927	2.372	2.274
Dislalias	179	1.238	1.603	1.458
Disgrafías	781	2.265	2.681	2.945
Disortografías	12.909 (*)	2.625	3.895	—
Discalculias	331	1.128	1.544	1.467
Maduración sensoperceptiva	—	—	3.745	3.597
Psicomotricidad	—	—	3.020	3.354
Lateralización	—	—	2.643	2.461
Trastornos afectivos o de conducta y otras dificultades	272	2.006	2.970	2.385
TOTALES	15.196	11.189	24.573	19.941

(1) Datos correspondientes a 20 Servicios.
(2) Datos de 30 Servicios.
(3) Datos remitidos por 38 Servicios.
(4) Datos enviados por 36 Servicios.
(*) Se incluye en esta cifra un Servicio que trabajando sobre una muestra de 26.512 alumnos detectó 12.194 disortografías.

Atendiendo a la diversidad de dificultades de aprendizaje detectadas, los SPOEV han desarrollado una serie de actividades de información y asesoramiento a los tutores que van desde la descripción de cada problema específico para facilitar su pronta detección hasta el análisis de sus posibles causas como alerta preventiva y guía para su tratamiento.

Para llevar a cabo este asesoramiento la actuación de los Servicios se ha centrado en:

— Elaboración de documentos informativos acerca de las dificultades más frecuentes.

— Organización de Jornadas con el profesorado para analizar la problemática de este alumnado y elaborar las directrices de actuación en el tratamiento de las deficiencias más importantes.

— Programación de Seminarios de Desarrollo y Maduración.

— Impartición de Cursos de Formación de Tutores en los que, además del estudio de las principales dificultades de aprendizaje, se les proporcione material y bibliografía para tratamientos específicos.

— Elaboración de un dossier donde se sugiere el tratamiento adecuado y la documentación bibliográfica.

— Convocación de reuniones periódicas para el estudio y tratamiento de las dificultades de aprendizaje más frecuentes.

— Entrevistas personales con los tutores.

— Informes escritos.

3.2. Asesoramiento a tutores

La Orientación Escolar y Vocacional en la EGB va constituyéndose poco a poco en un proceso necesario cuyos resultados facilitan la labor del profesorado y se traducen en una valiosa ayuda para el alumno. El reducido número de orientadores en cada SPOEV no permite que éstos orienten de manera personal y directa al alumnado estatal de EGB escolarizado en la provincia. Debido a esto se ha venido apuntando la conveniencia de implicar a los profesores-tutores en las tareas de orientación. Conveniencia motivada no sólo por razones de necesidad material, sino porque teóricamente el tutor, al mantener un estrecho y continuo contacto con sus alumnos, se encuentra en una posición privilegiada para profundizar en el conocimiento y comprensión de cada uno de ellos, y en consecuencia es la persona idónea para efectuar su orientación. Ahora bien, para que el tutor pueda desempeñar eficazmente su cometido es preciso intensificar su formación técnico-pedagógica ofreciéndole los medios necesarios para su actualización y perfeccionamiento. En esta línea han volcado sus esfuerzos los Servicios, consiguiendo elevar el nivel de competencia de algunos tutores y posibilitando el que progresivamente aumente el número de ellos interesados y capacitados para abordar las tareas de la orientación directa de sus alumnos.

La línea de actuación de los SPOEV respecto a las actividades de orientación con tutores se ha centrado en:

— Organización de cursos de capacitación y actualización.
— Adiestramiento de los tutores en la elaboración y manejo de técnicas tutoriales.
— Apoyo técnico mediante la aplicación de las pruebas psicotécnicas necesarias en la fase del diagnóstico psicopedagógico de alumnos problemáticos.
— Elaboración y distribución de pruebas pedagógicas y documentos de apoyo que faciliten la acción tutorial.
— Reuniones periódicas para contrastar y comentar resultados de exploraciones psicopedagógicas.
— Impartición de charlas sobre las principales dificultades de aprendizaje y su problemática.
— Realización de seminarios para la elaboración conjunta entre tutores y orientadores de planes de reeducación.

Síntesis del número de cursillos, asistentes y horas. Período 1977-80

AÑOS	Número cursillos	Media provincial	Asistentes	Media provincial	Número de horas	Media provincial
1977-78	54	2	1.948	84	1.190	51
1978-79	171	3,5	4.827	98,5	4.095	83,6
1979-80	84	2,6	3.472	108	2.051	64
1980-81	121	4,1	4.756	164	3.403	117,3
TOTAL	309	—	10.247	—	7.336	—

3.3. *Información escolar y profesional*

Las actividades de información escolar y profesional se han realizado de manera directa mediante charlas destinadas a tutores y, en ocasiones, a padres y alumnos. También de manera indirecta se ha llevado a cabo una importante labor informativa mediante la elaboración y publicación de folletos sobre "Oportunidades de Estudio y Trabajo al Término de la EGB. Estos folletos tienen un ámbito provincial, recogiendo datos muy concretos acerca de:

— Condiciones de acceso a los diversos Centros existentes en la comarca (matriculación y documentación).

— Materias de estudio impartidas y horarios correspondientes.

— Relación de salidas profesionales y oposiciones a diversos Organismos y Ministerios.

— Centros diversos de diagnóstico y tratamiento.

— Internados y residencias.

— Datos sobre la situación laboral, población activa, paro estimado, demandas de empleo..., etc.

Para la publicación y difusión de estos folletos se ha contado a menudo con la colaboración económica de Entidades y Organismos como Diputaciones, Cajas de Ahorros..., etc.

Folletos sobre oportunidades de estudio y de trabajo en la provincia al término de la EGB

AÑOS	N.º de servicios que han elaborado folletos
1977-78	12
1978-79	18
1979-80	30
1980-81	39

3.4. *Estudios y trabajos psicopedagógicos*

Como característica de los estudios y trabajos psicopedagógicos cabe destacar su grado de efectividad operativa como apoyo y ayuda técnica a la labor docente. La temática desarrollada encuadra diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su problemática. A través de ellos el profesorado puede extraer pautas de acción para acometer dificultades y deficiencias diversas.

Síntesis de estudios realizados (*)

TEMAS	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
Proceso del aprendizaje en técnicas de base	23	59	12	16
Estudios comparativos de las bases culturales	15	19	—	—
Niveles madurativos y psicomotricidad	—	—	—	13
Baremación de tests	11	15	17	8
Aprendizaje y rendimiento escolar	8	13	5	—
Estudios sobre perspectivas profesionales	12	10	3	5
Análisis de la realidad socioeducativa	—	—	—	—
Técnicas y hábitos de estudio.	6	6	—	2
Estudios sociométricos	9	4	—	—
Metodología de la enseñanza y otros	3	5	—	—
Rendimiento y fracaso escolar	—	—	10	7
Trabajos sobre el ciclo inicial.	—	—	4	—
Elaboración de pruebas	—	—	8	—
Estudio cualitativo de tests	—	—	3	8
Diversos trabajos (actitudes y aptitudes)	—	—	4	1
Problemática de las lenguas nativas	—	—	—	2
TOTAL DE TRABAJOS REALIZADOS	95	139	66	62

(*) No se incluyen los trabajos que están en fase de elaboración en el curso 1980-81.

3.5. *Actividades de localización y diagnóstico de alumnos de educación especial*

Una de las funciones que vienen desarrollando los SPOEV desde sus comienzos en 1977 es la de detectar y diagnosticar, dentro de sus posibilidades, a aquellos alumnos necesitados de educación especial.

La detección de estos alumnos se lleva a cabo a través de una doble vía: bien como consecuencia de la exploración psicopedagógica efectuada, con carácter general, a todos los alumnos atendidos directamente por los orientadores, o bien como resultado del estudio técnico individual que los miembros del SPOEV han realizado sobre determinado número de alumnos propuestos por los profesores-tutores como posibles sujetos de educación especial.

Resumen de las actividades de localización y diagnóstico de alumnos de educación especial durante el período 1977-1980

Cursos académicos	N.º de alumnos detectados
1977-78	828
1978-79	3.678
1979-80	4.525
1980-81	4.559

En lo que se refiere a la actuación de los Servicios como respuesta a la demanda de ayuda técnica que el profesorado solicita para la orientación de alumnos y familiares afectados de esta problemática, los orientadores emprenden tres tipos de acciones:

1.ª Elaboración de informes de alumnos detectados, explicando características y necesidades de cada caso particular.

2.ª Facilitación de información relativa a Centros, Instituciones y, en general, trámites a seguir para la escolarización de estos alumnos atípicos.

3.ª Seguimiento de dichos alumnos (sólo en un reducido número de provincias) mediante un asesoramiento continuo al profesorado para establecer una educación compensatoria, facilitando para ello: bibliografía, técnicas y metodología adecuadas a las deficiencias detectadas.

Resumen de las actividades de localización y diagnóstico de alumnos de educación especial durante el período 1977-1980

Cursos académicos	Nº de alumnos detectados	Nº de alumnos diagnosticados	Nº de informes psicopedagógicos elaborados
1977-78	23	18	8
1978-79	15	13	8
1979-80	17	15	11
1980-81	11	8	5

En lo que se refiere a la actuación de los Servicios como respuesta a demanda de ayuda técnica que el profesorado solicita para la orientación de alumnos y familias afectados de esta problemática, incorporan tres tipos de actuaciones:

1ª Elaboración de informes de alumnos detectados, explicando características y necesidades de cada caso particular.

2ª Facilitación de información referida a Centros, Instituciones y en general, normas a seguir para la escolarización de estos alumnos.

3ª Seguimiento de dichos alumnos (sólo en su reducido cupo de provincias) mediante un asesoramiento continuo al profesorado para establecer una educación compensatoria, facilitando para ello: bibliografía, técnicas y metodología adecuadas a las dificultades

Tipos de actuaciones	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
1ª	23	15	17	8
2ª	18	13	15	5
3ª	8	8	11	5
Problemática de las lenguas nativas	—	—	—	2
TOTAL DE TRABAJOS REALIZADOS	49	36	43	20

(*) No se incluyen los trabajos que están en fase de elaboración en el curso 1980-81.

3.6. *Actividades de localización y diagnóstico de alumnos de educación especial*

Una de las funciones que vienen desarrollando los SPOEV desde sus comienzos en 1977 es la de detectar y diagnosticar, dentro de sus posibilidades, a aquellos alumnos necesitados de educación especial.

La detección de estos alumnos se lleva a cabo a través de una doble vía: bien como consecuencia de la exploración psicopedagógica efectuada, del carácter general, a todos los alumnos atendidos directamente por los orientadores, o bien como resultado del estudio técnico-individual que los miembros del SPOEV han realizado sobre determinado número de alumnos propuestos por los profesores-tutores como posibles sujetos de educación especial.

LA ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES.

ANTONIO PINO ROMERO (*)

1. ORIGEN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACION EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES. BREVE RESEÑA HISTORICA.

En los años 20, la reconversión de numerosos sectores industriales, la aparición de nuevas ramas de producción, el desarrollo de la fabricación en serie, etc, exigen una mano de obra más cualificada y diversificada. Para favorecer la mejor adaptación posible de esta mano de obra se ponen en marcha los primeros servicios de orientación profesional ("Office d'Orientation Professionnelle"). El Decreto—Ley de 24 de mayo de 1938 prevé la creación obligatoria de un centro de Orientación Profesional en cada Departamento y obliga a que ningún joven pueda ser empleado en una empresa sin estar provisto de un certificado de Orientación Profesional. Este Decreto constituirá el único marco legal de unos servicios de orientación durante bastantes años.

Pero este cuadro legal se ve desbordado cada vez más por las necesidades de orientación más temprana en las edades escolares y de una forma más continuada.

La reforma educativa en Francia de 1959 asocia a los fines de la reforma de la enseñanza, los centros de orientación que pasan a llamarse de orientación escolar y profesional a partir de 1960; desde este momento la actividad orientadora se extiende a todos los niveles de la enseñanza secundaria y se integra en la organización escolar con la institucionalización de los consejos de orientación. En 1968 el consejero de Orientación Escolar y Profesional pasa a ser miembro de pleno derecho del Consejo de Clase (1) en los establecimientos escolares.

(*) Agregado de Educación en Bruselas.

(1) *Consejo de clase.* Está formado por el director del centro, los profesores de la clase, dos representantes de alumnos (delegados de la clase), dos representantes de los padres, el consejero de educación y el consejero de orientación. El asistente social, el médico y la enfermera pueden participar también en el consejo de clase para los casos personales.

Al mismo tiempo se consolidan los centros de Orientación Escolar y Profesional en la ciudad (distritos), abiertos a la acogida del público en general: alumnos, jóvenes, adultos, padres, etc.

A partir de 1970 se inicia una nueva etapa en la organización de los servicios de orientación con la creación, por un Decreto de 19 de marzo de 1970 del "Office National d'Information sur les enseignements et les professions" (ONISEP), encargado de elaborar y difundir la documentación necesaria para la información y orientación a realizar por centros, instituciones y profesionales más cercanos a la base del público destinatario de tal Servicio. Asimismo se crean Delegaciones Regionales del ONISEP en cada "Académie" del Estado.

Se crean también, en esta época, los Centros de Información y Orientación (CIO) que nacen de la fusión de los antiguos centros de orientación escolar y profesional y de los centros regionales o locales de los BUS (Bureau Universitaire de Statistiques) y una norma de 12 de abril de 1972 regula el status del personal orientador, integrando distintas categorías profesionales de los servicios de orientación anteriores; posteriormente, en 1973 se regulan las nuevas modalidades de selección y formación de consejeros de orientación.

Pero la reforma de la orientación que hemos descrito no se limita a una reorganización de los servicios, sino que supone una nueva concepción de la información—orientación escolar y profesional que penetra, dinamiza y conforma todo el funcionamiento del sistema educativo en si mismo: desarrolla la información, refuerza el diálogo con las familias, organiza la orientación y adscripción de los alumnos, etc. Y esto con la acción coordinada de profesores y personal especializado en la información y orientación.

2. PAPEL DE LA ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES. (2)

La orientación de los alumnos en el sistema educativo francés es parte integrante de la misión educativa de los centros escolares públicos y debe permitir a cada joven recibir una formación del mayor nivel posible, de acuerdo con los intereses, aspiraciones y aptitudes, en una perspectiva de desarrollo personal, social y profesional. Para el desempeño de esta función orientadora los centros escolares cuentan con la colaboración de la red de servicios especializados de orientación.

El Decreto Nº 71/541 de 7 de julio de 1971, regula como misión de los servicios de orientación en el sistema educativo francés la "Organización, la información y la orientación de los alumnos en un proceso educativo de observación continua, a fin de favorecer su adaptación a la vida escolar, guiarlos hacia el tipo de enseñanza más conforme a sus aptitudes, contribuir al desarrollo de su personalidad y ayudarles a escoger la vía de éxito en la vida activa, en armonía con las necesidades del país y las perspectivas del progreso económico y social".

---

(2) El término vocacional no es normalmente evocado en la formulación y explicación de los servicios de orientación del sistema educativo francés.

La observación, la información, la entrevista orientadora y la elección de opciones escolares y profesionales son las funciones que fundamentan esta actividad orientadora.

La limitación del número de alumnos por grupo—clase (unos 25 sin superar jamás los 30), y la diversidad de opciones académicas y profesionales son factores que posibilitan y enriquecen la acción orientadora en el sistema educativo francés (3).

La interconexión y colaboración entre el mundo académico y del trabajo (empresas) facilita, el realismo de la orientación profesional, tanto por permitir un análisis real de las profesiones, como una mayor adaptación de las formaciones a las posibilidades de empleo en la vida activa.

2.1. En la educación preescolar y primaria (es decir, entre los seis y diez años) (4)

La función de orientación en estos niveles educativos está encomendada a los Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP), que proporcionan una acción de ayuda y orientación del escolar dentro de la red de centros de enseñanza de nivel maternal y primario. Los GAPP funcionan normalmente dentro de los centros educativos, atendiendo aproximadamente a unos 900 alumnos de diferentes centros escolares, aunque no están generalizados. Para que se organice un GAPP debe haber una solicitud previa al Ministerio de Educación por parte de un colegio, consultada la Asociación de Padres y previa autorización del Ayuntamiento, de quien dependerá en ciertos aspectos la organización material. Una vez creado, dependerá del inspector departamental correspondiente.

La tarea fundamental del GAPP es la prevención de la inadaptación escolar mediante el psicodiagnóstico individual a fin de conocer la situación personal y escolar del alumno, iniciando una labor de reeducación y recuperación para los alumnos con problemas que les impidan o dificulten seguir con normalidad las actividades educativas de los primeros años de su escolaridad.

Esta actuación psicopedagógica se realiza a petición de los profesores, la dirección del centro escolar o la familia, y tiene normalmente un carácter individual.

---

(3) A partir de la Ley de julio de 1975, los niveles 6ème y 5ème que integran el ciclo de observación de los *collèges* unifican su contenido formativo en un solo tipo de enseñanza, sin opciones posibles; los programas tienen alcance nacional, pudiéndose añadir algunos temas escogidos libremente por el centro.

La elección de materias y opciones académicas dentro de un mismo nivel empieza realmente en el ciclo de orientación, 4ème y 3ème y continúan en los liceos y LEP.

(4) La Enseñanza Primaria que se imparte entre los seis y los diez años se estructura en tres ciclos:

Ciclo preparatorio (un año): CP (cours préparatoire).
Ciclo elemental (dos años): CE 1 (cours élémentaire 1). CE 2 (cours élémentaire 2).
Ciclo medio (dos años): CM 1 (cours moyen 2).

Los casos de alumnos con deficiencias graves son atendidos en los centros médico-psico-pedagógicos (CMPP), que no pertenecen al sistema educativo, aunque colaboran con los centros escolares y los GAPP.

Una vez detectado un *handicap* o deficiencia grave que no puede ser tratado en centros ordinarios, el alumno debe ser dirigido por una Comission Départementale de l'Education Spéciale (CDES) a centros de enseñanza especializada: clases de adaptación *collèges* y *lycées* climáticos, casas infantiles de carácter sanitario, secciones de educación especializada (SEE) o escuelas nacionales de perfeccionamiento (ENP), clases adaptadas o escuelas nacionales de enseñanza especial.

Esta Comisión Departamental de "l'Education Spéciale" (CDES), así como las "Commissions de Circonscription" fueron creadas por la Ley de 30 de junio de 1975 en favor de las personas minusválidas y tienen competencia sobre cualquier persona con *handicap* de cualquier tipo hasta su entrada en la vida activa, pero desde el punto de vista escolar funcionan predominantemente con alumnos de los niveles preescolar, primario y primeros cursos de la secundaria.

La intervención de esta comisión suele hacerse a instancia de los padres, del centro escolar o de cualquier organismo competente que se ocupe del niño.

Esta comisión estudia los casos que le son presentados y toma, de acuerdo con las familias, alguna de las siguientes medidas relativas al tipo de enseñanza y centro escolar que corresponda a las necesidades del niño o adolescente:

— Consulta de un Centro Médico-Psicho-Pédagogique (CMPP).

— Inscripción en un centro ordinario con el apoyo particular del "groupe d'aide Psicho-pédagogique" (GAPP) mediante actividades de apoyo o adaptación, cuidados médicos, o reeducación conveniente.

— Inscripción temporal en clases de adaptación, abiertas en centros escolares ordinarios, que permiten, con una reeducación adecuada, la reintegración en la enseñanza normal.

— El envío a una clase especializada (para deficientes visuales, auditivos, motores o intelectuales), en centros ordinarios.

— El envío a una escuela especializada en régimen interno o semiinterno.

— Envío a un establecimiento médico-educativo (Instituto médico-pedagógico, Instituto médico-profesional, centro para minusválidos sensoriales, motores, etc., dependientes del Ministerio de la Salud).

2.2 En la enseñanza secundaria (de la sixième a la terminale) (5)

En la enseñanza secundaria la orientación escolar y profesional se apoya en un conocimiento de los alumnos basado en la observación continua, y una información a los alumnos y sus padres sobre los tipos de enseñanza, las profesiones y sus salidas en la vida activa. La posibilidad de diálogo con los responsables de la orientación y del proceso educativo escolar, permite a las familias participar en la preparación de decisiones sin dejar de tener en cuenta sus puntos de vista.

Las normas que regulan la orientación en este nivel educativo preven tres fases:

a) Una preparativa de información.

b) Diálogo previo a la elección y toma de decisiones.

c) Encuadre académico y profesional en una de las opciones de formación posibles.

2.2.1. La información

Tiene por objetivo ayudar a los jóvenes a elegir de forma autónoma una opción de formación que se inscriba en un proyecto personal y profesional a largo plazo.

Para ello es fundamental desarrollar en ellos una actitud dinámica de búsqueda de información y un espíritu crítico respecto a las informaciones recibidas y a sus propias experiencias.

El objetivo fundamental es conseguir informar al individuo y al grupo sobre las salidas y perspectivas de promoción ofrecidas por los diferentes tipos de formación.

Entre las acciones que se emprenden normalmente para conseguir este objetivo podemos citar:

— La difusión comentada de folletos de ONISEP (tanto nacionales como regionales).

— Encuentros con antiguos alumnos y distintos profesionales en ejercicio.

— Presentación de documentos audiovisuales del ONISEP.

— Visitas guiadas y "stages" de corta duración en centros de enseñanza tecnológica y empresas.

---

(5) La Enseñanza Secundaria francesa se imparte en dos tipos de centros:
a) Collèges (cuatro años). Ciclo de observación: 6ème année; 5ème année. Ciclo de orientación: 4ème année; 3ème année.
b) Liceos y liceos de Enseñanza Profesional (3 años): seconde, première, terminale.
Un distrito escolar es la zona geográfica de acogida que agrupa varios sectores escolares. Los alumnos encuentran en su distrito los liceos y liceos de Enseñanza Profesional que corresponden a su orientación académica al final de la 3ème.

— La autodocumentación en los centros de documentación y de información existentes en todos los liceos y "collèges", en los CIO.

— Las entrevistas con el profesor principal de la clase.

— Las entrevistas con el consejero de orientación.

2.2.2. La orientación

A lo largo del segundo trimestre del año escolar los alumnos y sus padres, ayudados por el profesor principal y el consejero de orientación comienzan a manifestar al centro escolar sus intenciones de orientación académico-profesional para el año siguiente.

Este proyecto-intención personal-familiar es examinado por el consejo de clase del segundo trimestre, comenzando un diálogo y colaboración con la familia, facilitándoles elementos de juicio para la toma de decisiones de orientación.

A lo largo del tercer trimestre las familias informan por escrito de su elección de orientación. Si esta elección no es satisfecha por el consejo de clase, la familia o los alumnos pueden apelar contra esta decisión de orientación frente a la "Commission d'appel" o por vía de un examen, en el ciclo de orientación de los "Collège" o en cada nivel de los liceos o Liceos de Enseñanza Profesional (L.E.P.). Si después de la posible apelación la familia o el alumno no son satisfechos en la petición pueden optar por aceptar la decisión de orientación del consejo de clase o repetir el mismo año escolar.

2.2.3. La adcripción de alumnos

En función de la decisión de orientación y la capacidad de los centros se atribuye a cada alumno una plaza en un centro escolar; esta adscripción se hace al final del curso por una comisión, bajo la responsabilidad del Inspector "d'Acadèmie", a nivel departamental o de distrito; en ella participan representantes de los padres de alumnos, después de tener en cuenta los criterios de orientación emanados del centro escolar de procedencia, consejo de clase y cosejero de orientación, procurando siempre respetar los intereses y aptitudes escolares y profesionales del alumno.

3. EL SERVICIO DE ORIENTACION EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PRIMARIA. LOS "GROUPES D'AIDE PSICHO-PEDAGOGIQUE (GAPP)

Creados por una circular ministerial de febrero de 1970, ofrecen, dentro de los mismos centros escolares que solicitan su creación, un soporte institucional de ayuda y orientación de los alumnos del establecimiento escolar en el que funcionan, sin excluir la posible atención a alumnos de otras escuelas próximas; dependen directamente del Inspector Departamental y coordinan su acción con la pedagógica del centro.

Su objetivo fundamental es prevenir la inadaptación escolar, corregir con la mayor prontitud posible las dificultades, atrasos y desajustes en la progresión educativa de los alumnos.

Normalmente actúa a petición de profesores, director del centro escolar (de primaria y preescolar), así como de las mismas familias de los alumnos.

Su acción se centra fundamentalmente en el psicodiagnóstico individual, el diagnóstico escolar, la reeducación y la recuperación escolar en los primeros años de la escolaridad del niño.

El equipo básico de un GAPP lo componen tres personas:

El Psicólogo escolar.

Un reeducador Psicopedagógico.

Un reeducador en Psicomotricidad.

A los tres se les ha exigido previamente cinco años de ejercicio como profesores de enseñanza primaria.

El *Psicólogo Escolar* obtiene su diploma después de dos años de estudio, al tiempo que prepara el DEUG (Diplome d'Etudes Universitaires Générales).

Su función consiste en realizar el psicodiagnóstico individual de los alumnos con problemas y proponer las recomendaciones de reeducación que convengan.

El *Reeducador Psicopedagógico* (RPP) es un profesor de Enseñanza Primaria (Instituteur) que ha obtenido un CAEI (Certificado de aptitud para la Educación del niño Inadaptado), después de dos años, uno en la Escuela Normal y otro año de prácticas; este certificado puede obtenerse para una especialidad concreta en la que el reeducador vaya a ejercer: deficientes mentales, minusválidos físicos, transtornos del lenguaje, etc... Este reeducador suele ejercer en las clases de "perfectionnement" integradas en las escuelas.

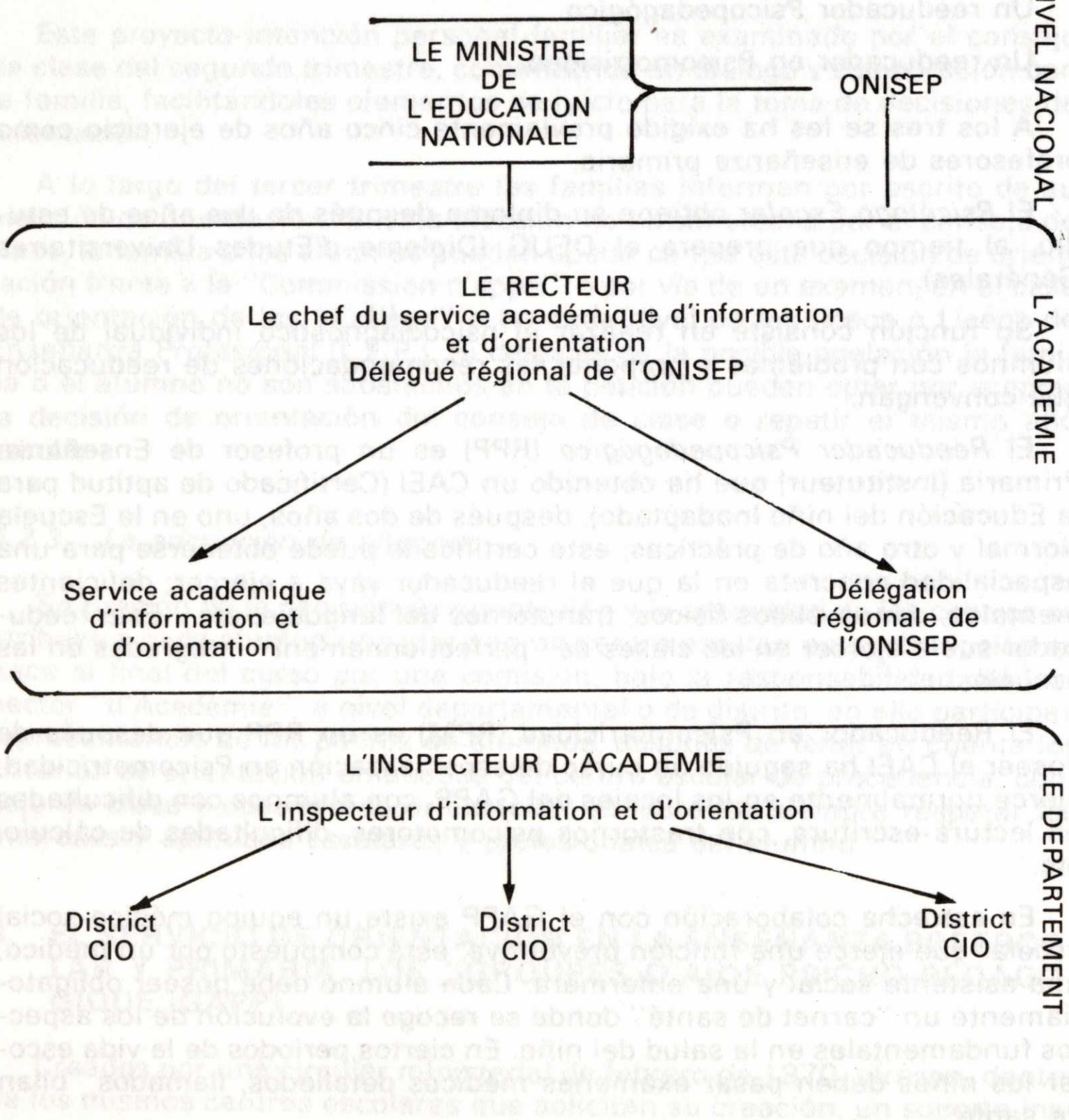
El Reeducador en Psicomotricidad (RPM) es un RPP que después de poseer el CAEI ha seguido un curso de especialización en Psicomotricidad; ejerce normalmente en los locales del GAPP, con alumnos con dificultades en lectura-escritura, con trastornos psicomotores, dificultades de cálculo, etc.

En estrecha colaboración con el GAPP existe un equipo médico-social escolar que ejerce una función preventiva; está compuesto por un médico, una asistente social y una enfermera. Cada alumno debe poseer obligatoriamente un "carnet de santé" donde se recoge la evolución de los aspectos fundamentales en la salud del niño. En ciertos períodos de la vida escolar los niños deben pasar exámenes médicos detallados, llamados "bilan de santé".

4. LOS SERVICIOS DE ORIENTACION EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

A nivel nacional, la administración central del Ministerio de Educación elabora las directivas en materia de información y orientación y supervisa la organización de los servicios.

Un organismo autónomo del Ministerio de Educación, el ONISEP (Office National d'Information sur l'Enseignement et les Professions), se encarga de elaborar la documentación necesaria para dotar a los demás servicios que operan a nivel de "Acadèmie", Departamento, local y de establecimiento Escolar, de documentos básicos de información al público destinatario.



En cada academia, la responsabilidad del servicio académico de información y de orientación (SAIO) está confiada, bajo la autoridad del Rector, a un Inspector de Academia o Principal que es Consejero de Orientación del Rectorado, y al mismo tiempo Delegado Regional del ONISEP.

El dirige estudios para un mejor conocimiento del funcionamiento de la orientación en el sistema educativo.

A nivel Departamental existe un Inspector de la Información y de la Orientación que dirige técnicamente y anima todas las acciones de información y orientación, coordinando los CIO del Departamento.

A nivel local, cada distrito escolar cuenta con la existencia de al menos un CIO (Centro d'Information et d'Orientation).

En septiembre de 1982 existían:

495 — CIO (de ellos el 51'3 % del Estado).

77 — Antenas universitarias de CIO.

102 — Inspectores de Información y Orientación.

508 — Directores de CIO.

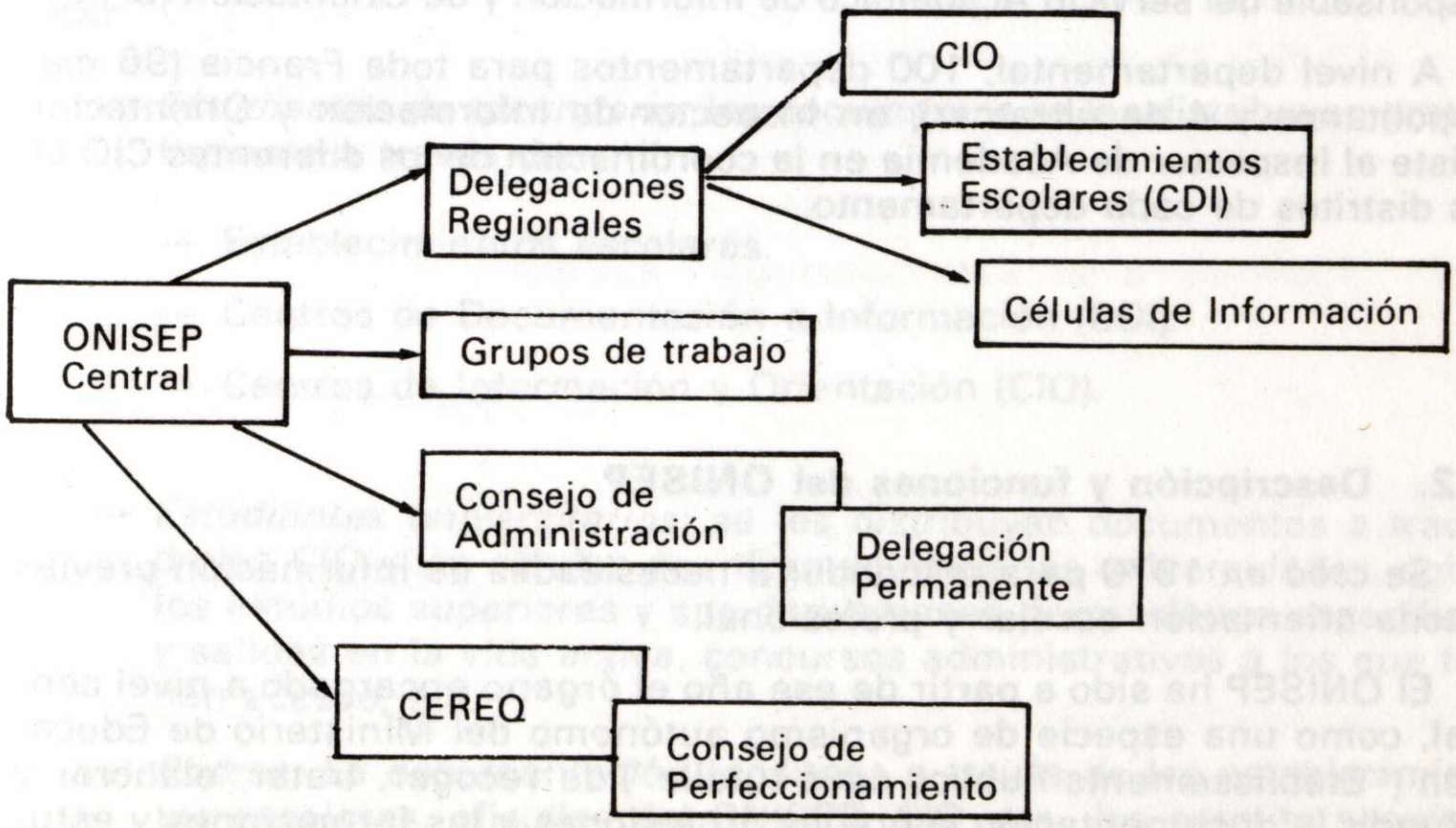
3.167 — Consejeros de Orientación.

202 — Alumnos consejeros (en curso de Formación).

5. EL "OFFICE NATIONAL D'INFORMATION SUR LES ENSEIGNEMENTS ET LES PROFESSIONS (ONISEP)

Este Organismo es el encargado de la elaboración y de la difusión de la documentación nacional que sirve de base al proceso de información y orientación en todo el sistema educativo, pero fundamentalmente en la enseñanza secundaria y universitaria.

5.1. Organigrama



El Director del ONISEP es nombrado por el Consejo de Ministros y dirige el organismo con la asistencia de un Consejo de Administración, compuesto por 55 miembros repartidos en tres tercios:

— Representantes del Estado.

— Representantes de las organizaciones profesionales y sindicales.

— Representantes de Profesores, estudiantes y de Padres de alumnos.

El ONISEP central tiene seis departamentos:

— De Documentación: que busca y reúne las informaciones y documentos de trabajo necesarios.

— Información Profesional: recoge y elabora informaciones sobre las profesiones.

— Informática: que concibe o lleva a la práctica un sistema automático de tratamiento de la información.

— Publicaciones: que elabora todos los documentos escritos y audiovisuales del ONISEP.

— Difusión: que distribuye las publicaciones.

— Asuntos Administrativos y Financieros: encargado de la administración de personal y gestión financiera.

En cada una de las 26 academias metropolitanas y en la de ultramar (27 en total) existe una Delegación Regional del ONISEP encargada de elaborar documentos propios a la región y distribuir los de la oficina central.

El Delegado Regional del ONISEP es, bajo la autoridad del Rector, un Inspector de Academia o un Inspector Principal, que es al mismo tiempo responsable del servicio Académico de Información y de Orientación (SAIO).

A nivel departamental, 100 departamentos para toda Francia (96 metropolitanos y 4 de ultramar), un Inspector de Información y Orientación asiste al Inspector de Academia en la coordinación de los diferentes CIO de los distritos de cada departamento.

5.2. Descripción y funciones del ONISEP

Se creó en 1970 para responder a necesidades de información previas a toda orientación escolar y profesional.

El ONISEP ha sido a partir de ese año el órgano encargado a nivel central, como una especie de organismo autónomo del Ministerio de Educación (''Etablissements Publics sous tutelle'') de recoger, tratar, elaborar y difundir la documentación sobre las profesiones y las formaciones y estudios que preparan para ellos desde el nivel secundario.

Estos documentos están destinados a facilitar la información necesaria en el sistema educativo con vistas a:

— Elegir entre varias orientaciones académicas.

— Comparar las ventajas e inconvenientes de los diferentes oficios y profesiones.

— Elegir las diferentes salidas universitarias.

— Evaluar el interés de los diferentes sectores de actividad en función de gustos personales, aptitudes o salidas profesionales posibles.

— Orientar la continuidad de los estudios simultánea a la actividad profesional.

Y esto sin dejar de definir los mejores medios para estudiar las actividades profesionales y de mejorar los métodos de elaboración y de difusión de la información.

Un organismo dentro del ONISEP, el CEREQ (Centro de Estudios e investigaciones sobre cualificaciones) tiene la misión de estudiar las cualificaciones profesionales y su evolución, así como la necesaria adaptación de las formaciones que conducen a ellas.

5.3. Público destinatario

Entre el público destinatario de la documentación del ONISEP podemos citar:

— *Estudiantes de secundaria:* los documentos se les distribuyen gratuitamente a través de:

  — Establecimientos escolares.

  — Centros de Documentación e Información (CDI).

  — Centros de Información y Orientación (CIO).

— *Estudiantes universitarios:* se les distribuyen documentos a través de los CIO y las células de información de las universidades, sobre los estudios superiores y sus derivaciones, formaciones específicas y salidas en la vida activa, concursos administrativos a los que tienen acceso, etc.

— *Padres:* La documentación facilitada a través de los establecimientos escolares, oficiales del ONISEP, CIO, etc., les permite seguir la escolaridad de sus hijos, incluida la Educación Preescolar y Primaria.

— *Los informadores:* (Consejeros de Orientación, profesores consejeros del ANPE, etc.) que encuentran en las publicaciones del ONISEP la documentación de base para informar, ayudar y orientar a los alumnos y público en general sobre estudios, profesiones, centros, etc.

5.4. Publicaciones del ONISEP

En función del público destinatario las publicaciones del ONISEP se pueden clasificar en tres grandes grupos:

5.4.1. Para estudiantes:

Son folletos de orientación distribuidos gratuitamente a cada alumno entre "6ème y terminale" es decir a lo largo de los estudios secundarios, sobre todo en las clases donde deben tomarse decisiones de orientación: por ejemplo:

— "L'entrée à la sixième au collège".
— "Après la classe de cinquième".
— "Après la classe de troisième".
— "Après la classe de seconde".
— "Après le lycée d'enseignement professionnel".

También puede tratarse de folletos de información destinados a ciertos alumnos con niveles e intereses escolares precisos:

— "Choisir un métier manuel qualifié".
— "De l'école au premier emploi".
— "Que faire avec ou sans le Baccalauréat (8 números)".
— "Informations sur l'enseignement supérieur".

5.4.2. Para el público en general:

Revistas, folletos, carteles, etc., de divulgación sobre los temas educativs más diversos:

— Revista "Avenir".
— "Los cuadernos del ONISEP.
— "Les concours administratifs".

— El cartel "l'ONISEP, communique" (bimensual).

— "La scolarité de nos enfants".

— "Les debouchés des baccalauréats".

— "Diferentes publicaciones sobre enseñanzas superiores.

5.4.3. Para los informadores especializados:

— Las "Guides de l'ONISEP", y sobre todo

— "Le guide des métiers et des formations" y "Les recontres professionnelles-élève".

— "Les chiffres clefs sur les métiers".

— "La boite à métiers".

— Un boletín de información mensual.

— La revista "Réadaptions".

— Folleto sobre "l'apprentissage".

— Ficheros sobre: Universidades, escuelas de ingenieros, escuelas superiores, doctorados de tercer ciclo, diplomas de estudios especializados, etc.

5.4.4. Para deficientes: documentos sobre:

— La educación y la formación profesional de niños y adolescentes con "handicaps" físicos, sensoriales, deficientes intelectuales o trastornos mentales.

— Problemas de estudiantes minusválidos.

— Reorientación profesional de adultos.

— Formación del personal especializado en readaptación.

5.5. Material audiovisual:

La división de medios audiovisuales del ONISEP distribuye una serie de documentos sobre tipos de formación, oficios, condiciones de trabajo, centros de interés, etc.

Películas:

— Cuarenta películas sobre "les métiers de la vie" explicando las características de cada profesión.

— Documentales para sesiones colectivas de información-orientación.

Diapositivas:

— Colección sobre los oficios "Metierama".

— Foto-montaje para sesiones de información y orientación.

T.V.:

— Emisión bimensual en TF1 "Avenir".

Transparencias:

— Documentos para utilizar con retroproyector en sesiones de información-orientación.

El departamento de documentación del ONISEP organiza y mantiene todo este fondo documental del organismo, asegurando una coordinación entre este fondo a nivel nacional y las Delegaciones Regionales del ONISEP.

Para ello tiene establecido un plan de clasificación que permite clasificar y localizar cualquier documento sobre estudios, diplomas, profesiones, etc., no sólo a nivel central, sino también en las Delegaciones Regionales y CIO.

6. LOS CENTROS DE INFORMACION Y DE ORIENTACION (CIO)

Son los centros encargados de la observación, la información y la orientación de los alumnos y estudiantes en general, documentando a jóvenes, padres, adultos en general, docentes, etc., sobre la formación escolar y profesional, sobre las actividades profesionales y salidas ocupacionales al finalizar estudios...

Existe al menos un CIO por distrito escolar (6) que ejerce sus funciones:

a) En la propia sede del CIO.

b) En los establecimientos escolares que cada CIO tiene adscritos en el distrito.

A nivel departamental todos los CIO de una Académie son supervisados por un Inspector de "l'Information et de l'Orientation" que los asiste técnicamente y que es el responsable del conjunto de las acciones de información y orientación en la "Académie".

Los CIO deben responder a las necesidades de orientación de la población del distrito escolar en su conjunto ("Collèges", Liceos y Liceos de Enseñanza Profesional).

Los CIO están dirigidos por un director y cuentan con un número de consejeros de orientación que se reparten las atenciones a las necesidades del centro, distribuyendo su tiempo entre los establecimientos escolares, donde tienen una permanencia, y el CIO mismo, donde acogen en entrevistas y acciones de orientación individualizadas o en pequeños grupos, al público en general.

---

(6) Un Distrito Escolar es la zona geográfica de acogida que agrupa varios sectores escolares. Los alumnos encuentran en sus distritos los Liceos y Liceos de Enseñanza Profesional que corresponden a su orientación académica al final de la 3ème.

6.1. En el CIO:

Se atiende al público escolar y no escolar y se ponen a su disposición los documentos del ONISEP y la información y orientación de los consejeros, que informan individualmente a los jóvenes, padres y adultos sobre los medios de formación y las actividades profesionales y efectúan consultas psicológicas para aconsejar a los alumnos y sus familias en la toma de decisiones de orientación.

6.2. En los Centros Escolares

6.2.1. Observación y ayuda para una mejor adaptación

El Consejero de Orientación participa, en colaboración con profesores, en la observación continua de los alumnos, ayudando a adaptar la enseñanza a las necesidades de éstos y ayudarles a su orientación.

En los Liceos y Liceos de Enseñanza Profesional el Consejero de Orientación asegura un seguimiento de los alumnos ayudándoles a adaptarse a los distintos tipos de enseñanza, a tomar, con conocimiento de causa, las decisiones de orientación o reorientación necesarias; esta acción se personaliza e individualiza más cuanto mayor es la necesidad de ayuda del alumno.

6.2.2. Información:

El objetivo de la información es permitir a los jóvenes adquirir progresivamente conocimientos y experiencia en materia de formaciones y profesiones que puedan ayudarles a elaborar de forma autónoma un proyecto personal y profesional a largo plazo.

Los CIO colaboran con los establecimientos escolares del distrito para la organización, realización y explotación de acciones de información y establecen un puente entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, colaborando con la "Agence Nationale pour l'Emploi", los organismos profesionales, etc.

El consejero de orientación colabora con el personal docente y la Asociación de Padres de Alumnos en la animación de reuniones de información destinadas a los jóvenes y sus padres, en la organización de visitas y cursillos en empresas, etc.

También colabora con el documentalista bibliotecario del Centre de Documentation et d'Information (CDI) para utilizar los folletos del ONISEP.

6.2.3. Orientación de los alumnos

La decisión de orientación va precedida de una fase de información y concertación a partir de los datos recogidos de los profesores, del personal médico-social, de otro personal educativo y con la ayuda de técnicas psico-

lógicas; el consejero de orientación ayuda a los miembros del consejo de clase a definir la situación de cada alumno y sugerir soluciones formativas adaptadas a dicha situación.

6.2.4. La inserción social y profesional de los jóvenes

Este es el objetivo fundamental de los CIO.

Una de las funciones de los consejeros de orientación es favorecer en los jóvenes la elaboración de proyectos para el futuro con imaginación y realismo, teniendo en cuenta tanto las variables individuales como las limitaciones exteriores, ayudando a los jóvenes a jalonar el logro de los objetivos perseguidos.

Para ello colaboran con las agencias locales de empleo, con las instituciones de formación postescolar, etc.

Asimismo, ciertos consejeros de orientación colaboran a tiempo parcial en células de información y orientación que funcionan en las universidades.

6.3. Nivel de incidencia de la acción de los CIO en el Sistema Educativo Francés

A efectos de apreciar el nivel de actividad de los CIO y su presencia en el sistema educativo, veamos en el siguiente cuadro la tasa de frecuentación del alumnado de los establecimientos escolares públicos de segundo grado a los Centros de Información y Orientación. Se trata del porcentaje de alumnos que utilizan los servicios de orientación respecto al total de la población escolar de los diferentes niveles de secundaria.

Año escolar 1980-81

Nivel	Porcentaje
Sixième	61,5
Cinquième	25,1
Quatrième (con CPPN)	17,9
CPPN (solo)	29,8
Troisième (con CPA)	89,5
CPA (solo)	48,7
Total Collèges	47,3
Seconde	21,0
Première	7,7
Terminale	32,6
Total Liceos	20,4
Total LEP	4,6

7. LOS CENTROS DE DOCUMENTACION E INFORMACION (CDI)

Numerosos establecimientos escolares de la enseñanza secundaria disponen de un centro de documentación y de información (CDI), animado por un bibliotecario-documentalista que pone a la disposición de alumnos y profesores una documentación pedagógica y medios técnicos (audiovisuales, de reprografía, etc.). El documentalista garantiza el funcionamiento de la biblioteca del centro, distribuye los documentos del ONISEP, etc.

En los centros escolares que no poseen un CDI existe un profesor delegado de información (PDI) que, además de sus tareas docentes, se responsabiliza de la documentación e información.

8. EL CONSEJERO DE ORIENTACION

Los CIO aportan al sistema educativo y al público en general dos elementos de acción psicopedagógica y social fundamentales:

— Documentación para la mejor información y orientación de alumnos y familias. Esta documentación la obtienen los CIO fundamentalmente del ONISEP central o de la Delegación Regional correspondiente (ya hemos desarrollado este aspecto en el capítulo sobre este organismo).

— La tarea especializada de los consejeros de orientación.

8.1. Competencias de los consejeros de orientación

La competencia profesional de los consejeros de orientación se basa en una formación sobre:

— El conocimiento del niño y del adolescente.

— El conocimiento de los medios de formación, es decir, del sistema educativo en todas sus posibilidades y realidades pedagógico-organizativas.

— El conocimiento de las actividades profesionales del mundo del trabajo, de la vida activa.

— El conocimiento de las necesidades de la sociedad y la economía que permitan prever perspectivas socioprofesionales de futuro.

8.2. Ambito de actuación

La actividad profesional de los consejeros de orientación puede desenvolverse en dos ámbitos principalmente:

a) En los propios centros de información y orientación.

b) En los establecimientos escolares de secundaria, collèges, liceos y LEP (entre 6ème et terminale) y parcialmente, y a menor escala, en las células de información de las universidades.

Aparte estos dos grandes ámbitos, también pueden los consejeros de orientación colaborar con otros servicios del Ministerio de Educación: ONISEP, centros de formación de consejeros de orientación, el servicio de investigaciones del INETOP (Institut National d'Etudes du Travail et d'Orientation Professionnel), el CNDP, el CEREQ, etc.

8.2.1. *En los propios Centros de Información y Orientación* los consejeros reciben al público escolar y no escolar, adolescentes, padres, adultos en general, etc., que buscan una información académico-profesional o que quieren profundizar en el estudio de sus problemas de orientación escolar y profesional o de sus hijos.

8.2.2. *En los establecimientos escolares* las actuaciones más frecuentes del consejero de orientación se centran en los siguientes campos:

— Preparación próxima y remota para la toma de decisiones de orientación de los alumnos en los momentos determinantes de su trayectoria escolar, fundamentalmente al final de las clases de 5ème, 3ème, 2ème y terminale. Esta preparación de decisiones se basa fundamentalmente en la observación continua de los alumnos por los profesores y el consejero de orientación.

— Ayudar individualmente a padres y alumnos a precisar sus proyectos profesionales, apreciando en qué medida son realizables y previendo las consecuencias más o menos lejanas de esta elección.

— Aportar a los consejos de clase los datos esenciales sobre los alumnos y las vías académicas y profesionales que puedan convenirle, a fin de que las decisiones de orientación de dicho consejo no se alejen de los intereses del alumno y de la familia.

— Proporcionar un proceso de ayuda para la inserción social y profesional de los jóvenes por medio de la observación, información, adaptación y orientación.

Teniendo en cuenta el dinamismo de esta profesión y la necesidad de una continua actualización de la formación, la documentación, etc., se autoriza a los consejeros de orientación a no ocupar más que las tres cuartas partes del tiempo de trabajo de la función pública.

8.3. Status profesional del consejero de orientación

La norma reglamentando dicho status es de 21 de abril de 1972; dicha norma integró los antiguos consejeros de orientación escolar y profesional creados en 1960 y los documentalistas y documentalistas-asistentes del ONISEP en un único cuerpo de consejeros de orientación.

Un texto legal de 1973 regula las modalidades de selección y de formación de los consejeros de orientación.

Para ser consejero de orientación se necesita:

— Ser seleccionado en un concurso de selección de alumnos-consejeros de orientación.

— Seguir dos años de formación en un centro especializado de formación de consejeros de orientación.

— Superar las pruebas para la obtención del Certificado de Aptitud para la Función de Consejero de Orientación (CAFCO).

— Ejercer durante un año en un CIO como consejero en prácticas; este es el primer escalón ya profesional del grado de consejero.

Las retribuciones de los consejeros de orientación funcionan como un cuerpo especial de funcionarios que comprende once escalones y una clase excepcional; el coeficiente multiplicador va de 335 para el primer escalón a 631 para la clase excepcional.

El consejero de orientación tiene acceso a las siguientes salidas de promoción profesional, entre otras:

— Director de Centro de Información y Orientación.

— Jefe de Servicio Académico de Información y Orientación y delegado regional del ONISEP (con status de Inspector de Académie o de Inspector principal de la Enseñanza Técnica).

Por orden del Ministerio de Educación se convocan anualmente dos tipos de concurso de selección de alumnos-consejeros de orientación:

a) Convocatoria libre (externa). Se dirige a los candidatos de menos de treinta y cinco años que posean alguno de los siguientes títulos:
— Un diploma de estudios universitarios generales (DEUG).
— Diploma universitario de tecnología.
— Un "Brevet de Technitien Superieur".
— Algún otro diploma de los previstos en una relación aprobada por Orden Ministerial.

b) Convocatoria restringida (interna). Se dirige a funcionarios del Estado de menos de cuarenta años que posean:
— Título de Bachillerato.
— Un diploma de los que figuran en una lista aprobada por Orden Ministerial.

Estos funcionarios deben tener al menos cuatro años de servicios efectivos en el Ministerio de Educación, en el Ministerio de Universidades o en el Ministerio de "La Jeunesse des Sports et des Losirs".

En la solicitud de participación en este concurso de selección debe indicarse el centro de formación en que se pretende cursar los estudios de consejero.

Existen ocho Centros de Formación de Consejeros de Orientación en Francia: París, Besançon, Bordeaux, Lille, Lyon, Marseille y Strasbourg.

Siendo así que una vez seleccionados los alumnos consejeros de orientación son retribuidos, incluso durante los dos años de formación, deben comprometerse a continuar al servicio del Estado al menos durante un período de diez años.

Durante los dos años de formación los alumnos-consejeros se someten a las disposiciones aplicables a los funcionarios-cursillistas del Estado.

Al final de los dos años de formación, los alumnos-consejeros deben superar una prueba para la obtención del Certificado de Aptitud para la Función de Consejero de Orientación (CAFCO), del que deben de estar en posesión para ser consejeros de orientación titulares; para obtenerlo deben superar otro concurso, tras el cual son adscritos a un CIO como *stagiaires;* si no superan este concurso deben volver a su función de origen si eran funcionarios o abandonar el proyecto.

Al final del año de prácticas en un CIO son evaluados por un inspector de Información y Orientación, antes de ser titularizados.

8.4. Pruebas de acceso a los Centros de Formación de Consejeros de Orientación

El concurso de acceso (en sus dos turnos) consta de dos partes:

1) *Pruebas escritas:*

— Prueba de psicología (examen de cuatro horas de duración).

— Prueba sobre conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema educativo (duración: dos horas).

— Prueba sobre problemas económico-sociales (duración: cuatro horas).

— Prueba sobre ciencias de la educación (duración: dos horas).

2) Entrevista sobre la formación y actividades anteriores del candidato, razones de su candidatura, información previa que el candidato tiene sobre la profesión de consejero de orientación, etc. (duración: treinta minutos).

La prueba sobre psicología comprende cuestiones sobre historia de las corrientes y teorías psicológicas, los métodos de psicología, sensación y percepción, la motivación, aprendizaje, memoria, lenguaje, actividades intelectuales, personalidad.

La prueba sobre el sistema educativo comprende cuestiones sobre los niveles educativos, el aprendizaje, la educación especial, la enseñanza superior, la promoción social, la formación continua.

Las cuestiones de la prueba socioeconómica versan sobre los agentes económicos y sociales, las funciones económicas fundamentales, los intercambios, nociones de estadística aplicada en economía.

La prueba de Ciencias de la Educación comporta cuestiones sobre aspectos psicológicos de la educación, aspectos sociológicos de la educación, la función docente.

Anualmente, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Universidades publican un programa y una bibliografía en relación con la convocatoria de ese año, existiendo incluso la posibilidad de preparación por correspondencia.

8.5. Formación del consejero de orientación en centros especializados

Una vez superadas las pruebas de acceso a un Centro de Formación de Consejeros de Orientación, los alumnos-consejeros deben recibir una formación profesional que dura dos años y que comporta las siguientes materias:

1. Conocimiento del individuo

— Biología del desarrollo.
— Psicología.
— Fisiología en general.
— Patología general y psiquiatría.
— Psicología general.
— Metodología de la psicología.
— Psicología diferencial..
— Psicología social.
— Psicología clínica y psicopatológica.
— Psicología del niño y del adolescente.

2. Conocimiento del medio educativo

— Análisis del sistema educativo.
— La enseñanza en Francia.
— Factores implícitos de la orientación.
— Procesos individuales de orientación.
— Función y roles del consejero de orientación en el proceso educativo.
— Sistemas y servicios de información y de orientación.
— Organización y legislación de la orientación y de la información en Francia.
— Información pedagógica.
— Iniciación a la investigación pedagógica en relación con la práctica.

3. Conocimiento del medio económico y social

— Demografía.
— Ciencias económicas.
— Sociología y psicología social.
— Sociología y tecnología de las actividades profesionales.
— Estudio de las instituciones y legislación.

4. La información: sus funciones. Sus públicos

— Métodos y técnicas de la recogida y elaboración de la documentación.
— Métodos y técnicas de adaptación de la documentación a los públicos y a las situaciones.
— Métodos y técnicas de análisis de la demanda y necesidades de información.

— Métodos y técnicas de distribución de la información.
— Información e intervención psicológica: los intermediarios de la información, planes de información, información de grupo, individual, control de los efectos de la información, etc.

5. *Metodología de la orientación*

— Observación, evaluación e intervención psicopedagógica.
— Función de relación del consejero de orientación.
— Eliminación de los problemas de orientación e información en una zona geográfica determinada.
— El consejero de orientación: teoría, dimensiones, niveles de comunicación, institucionalización.

6. *Estadística*

BIBLIOGRAFIA

Le système éducatif en France, Collection des Guides Pratiques, CNDP, Brochure n.º 8.923.

Textes Reglamentaires, ONISEP, 1979.

L'Entrée en sixième au college, Documento ONISEP, 1978.

Apres la classe de cinquième, ONISEP.

Apres la classe de troisième, ONISEP.

Apres la classe de seconde, ONISEP.

Apres le Lycée d'Enseignement Professionnel, ONISEP.

L'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, Ministère des Universités.

Documento: *Données statistiques rélatives aux activités des centres d'information et d'orientation année scolaire 1980-81,* Ministère de l'Education Nationale 1982.

Documento: *Organisation et activités des Services d'information et d'orientation,* Ministere de l'Education Nationale.

Documento: *Orientations des élèves,* Ministere de l'Education Nationale.

Rentrée 1982. Services d'information et d'orientation 1982, Ministere de l'Education Nationale.

Centre d'Information et d'Orientation, Ministère de l'Education Nationale 1974.

La scolarité de vos enfants, ONISEP Ministère de l'Education Nationale 1977.

Documentos

— Métodos y técnicas de distribución de la información.
— Información e intervención psicológica: los intermediarios de la información, planes de información, información de grupo, individual, control de los efectos de la información, etc.

5. *Metodología de la orientación*

— Observación, evaluación e intervención psicopedagógica.
— Función de relación del consejero de orientación.
— Eliminación de los problemas de orientación e información en una zona geográfica determinada.
— El consejero de orientación: teoría, dimensiones, niveles de comunicación, institucionalización.

6. *Estadísticas*

Documentos

BIBLIOGRAFIA

La section d'éducation en France. Collection des Guides Pratiques. CNDP. Brochure n.º 8.923.

Textos Reglamentarios. ONISEP. 1978.

L'Europe en section au collège. Documents ONISEP. 1976.

Après la classe de cinquième. ONISEP.

Après la classe de troisième. ONISEP.

Après la classe de seconde. ONISEP.

Après le Lycée d'Enseignement Professionnel. ONISEP.

L'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle. Ministère des Universités.

Documents: *Dispositions législatives relatives aux activités des centres d'information et d'orientation, année scolaire 1981-82*. Ministère de l'Education Nationale. 1982.

Documents: *Organisation et activités des Services d'information et d'orientation*. Ministère de l'Education Nationale.

Documents: *Orientations des élèves*. Ministère de l'Education Nationale.

Records 1982. *Services d'information et d'orientation 1982*. Ministère de l'Education Nationale.

Centre d'Information et d'Orientation. Ministère de l'Education Nationale. 1974.

La scolarité de vos enfants. ONISEP. Ministère de l'Education Nationale. 1977.

ESTUDIO EXPERIMENTAL RODANO-ALPES SOBRE LA INFORMACION Y LA ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL DE LOS JOVENES*

INTRODUCCION

Para conocer a fondo los problemas concretos de la información y orientación escolar y profesional de los jóvenes, es preciso no limitarse a analizar unos documentos o escuchar los juicios de algunas personas.

El enfoque dado a la metodología tenía por objeto recoger, en el plazo que se nos había marcado, un número importante de testimonios diversos.

Se han efectuado 800 entrevistas:

— 356 alumnos.
— 306 padres.
— 103 directores escolares, profesores, consejeros de orientación..., conjunto de personas que serán denominadas en el informe "interlocutores".
— 40 representantes de diversos estamentos, entre los que figuran 23 consejeros del ANPE (Agence Nationale por l'Emploi).

Se han consultado también notas, informes, publicaciones..., facilitados por los servicios académicos de información y orientación, las Delegaciones regionales del ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) y otros organismos.

Debido a la escasez de tiempo, no ha sido posible estudiar todos los aspectos del problema de la información y orientación de los jóvenes. Se ha puesto especial interés en estudiar el desarrollo de esta labor en los "collèges"[1]. Las investigaciones efectuadas en los demás centros docentes, en el ANPE, o en instituciones de formación permanente, iban encaminadas a hacer posible un estudio a posteriori sobre la orientación en el "collège".

Además, el material reunido era tan considerable, que resultaba imposible llevar a término una explotación exhaustiva del mismo para finales de agosto, fecha en que debía estar terminado el trabajo. En particular, las entrevistas con los "interlocutores" no se han analizado de forma sistemática.

* * *

De las entrevistas realizadas se deduce que tanto la orientación como la información escolar y profesional de los jóvenes no son perfectas. La mayoría de las personas encuestadas formulan críticas. Estas son numerosas, variadas, más o

[1] Centros de enseñanza secundaria en los que se cursa un primer nivel que comprende los cursos de 6.ª a 3.ª. Se divide en dos ciclos: de observación (6.ª y 5.ª) y de orientación (4.ª y 3.ª).

* Informe presentado por M. Jean-Louis Faure, responsable de estudios de la Dirección regional del INSEE, sobre el estudio piloto que, por encargo de los Ministerios de Educación y de Trabajo y Participación de Francia, llevó a cabo en la zona Ródano-Alpes, en 1980. El informe ha sido publicado por el Centro Nacional de Documentación Pedagógica del Ministerio de Educación. Por su interés e identificación con el tema monográfico de este número de la Revista, hemos considerado oportuno recogerlo en versión castellana.

menos severas, cualitativamente desiguales... Pueden además aceptarse o no, tanto más cuanto que es frecuente la búsqueda de una víctima propiciatoria. «Es culpa de...», de los padres que «no se interesan por lo que se hace en la escuela», de los profesores de los "collèges" que «sólo se ocupan de los mejores» y «deciden por los otros alumnos sin conocer en absoluto los LEP (Lycées d'enseignement professionnel), ni del aprendizaje, ni de los oficios", etc.

Teniendo en cuenta la diversidad de juicios emitidos, no resulta fácil realizar un trabajo de síntesis. Aun a riesgo de que parezca esquemático y parcial, se ha intentado recoger en este informe los principales problemas que afectan a la orientación y a la información. Para cada uno de los problemas, el diagnóstico va acompañado, en la medida de lo posible, de una propuesta para la mejora del sistema.

La orientación y la información se tratan en dos capítulos independientes, aun cuando la segunda está en función de la primera. En un tercer capítulo, se recogen, de forma abreviada, los objetivos y las acciones que se proponen. El informe se completa con tres documentos en los que se incluyen los resultados de los escrutinios, el partido que se ha sacado de los cuestionarios sobre algunas preguntas a alumnos y padres, una síntesis de los informes de las acciones de información de los "collèges" de la "Académie" de Lión y una síntesis de las entrevistas a los consejeros del ANPE.

1. ORIENTACION: DE CADA DOS FAMILIAS, UNA SE MUESTRA INSATISFECHA, SEIS CATEGORIAS DE CRITICAS

Los alumnos y padres encuestados han respondido a la pregunta abierta: ¿qué opina sobre la forma de llevar a cabo la orientación en el "collège"? En el documento 1 figura una síntesis de las respuestas. De ellas resulta que:

— de 300 padres, un 33 % están satisfechos, un 55 % formulan críticas.
— de 350 alumnos, un 30 % están satisfechos, un 46 % formulan críticas.

Los padres son, por consiguiente, más severos que los alumnos. Por otra parte, si se comparan las respuestas de las familias de los alumnos del "collège" con las de los estudiantes de Liceo, LEP y CFA (centre de formation d'apprentis), se comprueba que la proporción de los descontentos se mantiene invariable, mientras que la de los satisfechos es superior en los centros de acogida que en los "collèges".

Resumiendo, se puede decir que una familia de cada tres está satisfecha con el sistema de orientación de los "collèges", y una de cada dos, no lo está.

Los padres y alumnos insatisfechos formulan los mismos tipos de críticas, pero en grados diversos. Estas son cinco:

— la orientación es demasiado precoz,
— es una formalidad compleja,
— la información es insuficiente,
— el margen de eleccion por parte de las familias es muy limitado,
— es una selección basada en el fracaso.

Las entrevistas con los "interlocutores" (directores escolares, profesores, consejeros de orientación...) confirman estas estimaciones: bien emiten juicios semejantes o bien, la exposición de sus experiencias ratifica que las críticas de alumnos y padres son fundadas.

Los consejeros del ANPE y los responsables de la educación permanente, ante quienes pasan muchos jóvenes al abandonar la escuela, añaden una sexta crítica: «algunas orientaciones conducen a un callejón sin salida». A continuación, se analizan estos seis puntos de crítica. El análisis es breve en los casos de críticas conocidas o fáciles de comprender, cuando la crítica encierra problemas numerosos y complejos, se hace un estudio más detallado.

1.1. La orientación es demasiado precoz

Esta crítica, formulada en los "collèges" por uno de cada dos padres descontentos, es compartida por muchos profesores, consejeros de orientación... Va dirigida prioritariamente a la orientación que se practica al final del curso de 5e, pero también se refiere a la del final de 3e.

Se invocan diversos argumentos (ver documento 1). Los que se refieren a la personalidad de los niños no dejan lugar a dudas: es difícil que un adolescente

pueda formular un proyecto claro y coherente, mucho más si se tiene en cuenta que precisamente los niños que tienen mayores problemas son los que deben decidir más pronto.

Intentar retrasar el momento de la elección, mediante la supresión de la orientación al final del curso de 5e, no parece una solución realista. Sin embargo, existen dos medidas que se complementan y que ayudarían a quitar dramatismo a estas elecciones. Estas serían:

— hacer progresiva la orientación en todos los niveles. Ello conduciría a:
  – reagrupar las especialidades en el 1.º y 2.º año de CAP (certificat d'aptitude professionnelle), o mejor, crear cursos de 4e y de 3e con una enseñanza tecnológica bastante polivalente,
  – reagrupar las especialidades en el primer curso de BEP (brevet d'étude professionnelle),
  – diferenciar menos los cursos de 2e,
— crear el máximo de pasarelas para reconocer, junto al derecho a equivocarse, la posibilidad de continuar los estudios.

1.2. Es una formalidad compleja

Se impone una observación: para las familias, la orientación es un procedimiento que utiliza la Administración para canalizar el flujo de alumnos, no un medio para la elaboración de una opción personal.

Más adelante nos ocuparemos de las diversas modificaciones del sistema que permitirían, quizá, cambiar esta tendencia. El elemento esencial es incorporar, a lo largo de todo el período de escolaridad obligatoria, una verdadera "apertura a la vida activa".

Teóricamente, el procedimiento es de por sí satisfactorio, ya que se trata de un sistema basado en el diálogo. Pero es preciso que el diálogo exista: ver apartado 1.4. Además de este problema de fondo, existe un aspecto formal: algunas familias se sienten desamparadas porque se encuentran inmersas en una formalidad administrativa complicada. Tienen dificultad para comprender y cumplimentar los documentos y se someten al sistema, fiándose o desconfiando de la escuela, ignorantes de sus derechos, limitados por plazos muy cortos.

Es necesario proceder a mejorar los procedimientos.

Nuestras propuestas son:
— mantener los propósitos de la orientación: la iniciativa debe pasar a las familias, el punto de partida del diálogo debe ser el deseo del niño y de sus padres;
— mejorar la presentación de los documentos de orientación, ininteligibles para algunos padres: ¡en ocasiones, los profesores o la asistenta social cumplimentan los impresos de antemano!
— suprimir la tercera opción que, generalmente, no corresponde a un verdadero deseo: si las dos primeras opciones no han podido ser satisfechas, es preciso reanudar el diálogo;
— ofrecer una información clara y precisa sobre los derechos de las familias: posibilidades de recurrir, posibilidad de rechazar una orientación que no se desea en absoluto (CPPN – classe préprofessionnelle de niveau), incluso en el caso de haber perdido el recurso...
— conceder a los padres un plazo de al menos una semana para aceptar o rechazar la propuesta del consejo de clase: hemos podido constatar que, en junio de 1980, en algunos cursos de determinados centros, ¡el plazo se reducía a dos días! En tales condiciones no es posible ningún tipo de reflexión.

1.3. La información es insuficiente

Es la crítica dominante por parte de los alumnos. La citan con mayor frecuencia los alumnos de los centros de acogida (liceos, LEP, CFA) y sus padres, que sus homólogos de los "collèges": el contraste entre lo que les han dicho y la realidad que viven, hace que la información sea objeto de censura.

En el capítulo 2 se hace un análisis completo de las lagunas de la información y de sus causas.

1.4. El margen de elección que se deja a las familias es muy limitado

Esta importante crítica la expresan aproximadamente uno de cada cuatro alumnos o padres descontentos de la orientación. Se formula con más frecuen-

cia en los centros de acogida que en los "collèges". Está en relación con un fenómeno real que analizaremos con detalle.

La limitación de las opciones está ligada a dos causas:

— la decisión corresponde a los profesores y al director del centro,
— la adscripción está supeditada al mapa escolar.

a) En primer lugar, el *diálogo* sobre el que, teóricamente, se basa el sistema de orientación, para muchas familias se desarrolla en un plano de *desigualdad.*

Los profesores, por su formación y por su facultad de juzgar, tienen ventaja sobre los padres y alumnos.

Son numerosos los padres que no se atreven a ir para tratar con los profesores, tanto más cuanto que no es agradable que le digan a uno que su hijo no es inteligente. Los alumnos por su parte, están sometidos diariamente a la influencia de los profesores, los cuales reflejan sus resultados académicos. Esto es positivo en el sentido de que los alumnos deben tomar conciencia de sus posibilidades pero, con frecuencia, se vive de forma negativa, y la opción de los alumnos se canaliza de la siguiente manera: «Hubiera deseado continuar estudios de ciclo largo, pero los profesores me han hecho ver que no era capaz». Los deseos confusos de los niños y, ocasionalmente de los padres, son "desviados" progresivamente. Por tanto, no es de extrañar que el número de las personas que recurren sea tan escaso. Un profesor principal de CPPN ha llegado incluso a declarar: «El consejo de clase acoge los deseos de los niños, ya que es a partir del momento en que éstos son expresados, cuando se trata de ver lo que se puede hacer».

Al término del proceso, los profesores y el director del centro, en consejo de clase, formulan la propuesta de orientación, que se hará firme, tras la aceptación, o eventualmente el recurso, de los padres. Por causa de los plazos, los consejos de clase se celebran con demasiada rapidez. Es cierto que se conocen los expedientes pero la discusión en los casos dudosos es con frecuencia escasa y no da lugar a un tiempo para la reflexión. Por otra parte, hay que destacar el importante papel del director del centro en los consejos de clase. Ahora bien, en cada centro el director actúa de forma muy diferente.

El papel del profesorado, especialmente el de los profesores principales, es pues fundamental. Ello conduce a una gran desigualdad de oportunidades entre los niños: algunos profesores principales llevan bien la orientación de sus alumnos y otros desempeñan mal esta tarea. Hay profesores principales de 3ème que han impartido cursos de 2de, que se interesan por lo que se estudia en los LEP y aconsejan bien a sus alumnos. También hay profesores principales de 5ème que no saben nada acerca de la enseñanza de los LEP, que confunden las especialidades del CAP, que ignoran lo que se estudia en las CPPN...

A estas actitudes individuales heterogéneas se añade otra: la de los centros. Es cierto que las características socioculturales de los alumnos difieren de un "collège" a otro. Pero estas peculiaridades no tienen entidad suficiente para justificar las desviaciones que se observan entre las propuestas de los consejos de clase de los distintos "collèges". Los equipos integrados por los profesores y el director, adoptan actitudes diferentes en cada centro escolar. Este hecho queda claramente reflejado en el párrafo que se reproduce a continuación, extraído del balance que hizo la Inspección Académica de Isère, sobre la orientación que se realizó en junio de 1979. El análisis se refiere a las propuestas de los consejos de clase de final de 5e.

«Las desviaciones entre los centros son muy importantes:

— Pase a 4e: de 49,2 % a 91,1 %.
— Pase a LEP (3 años): de 2,6 % a 31 %.
— Repetición curso: de 4,6 % a 21,2 %.

Se puede apreciar:

— la existencia de centros muy "liberales" para proponer el pase a 4e;

— centros muy "selectivos" para el pase a 4e.

Entre estos últimos se observan dos tipos diferentes de comportamiento:

— los que tienen tendencia a "conservar" sus alumnos y presentar porcentajes de repetición muy elevados;

— los que tienden a "eliminar" a cierto número de alumnos, dirigiéndolos a los LEP 3 años (propuestas de los consejos de clase muy superiores a los deseos expresados por las familias)».

formulan sus deseos, tienen en cuenta estas limitaciones. Por otra parte, los profesores y los consejeros de orientación también las toman en consideración. A pesar de ello, en el momento de proceder a las adscripciones surgen problemas. Por ejemplo, en junio de 1979, en el Departamento del Ródano, de los 100 alumnos de 3e orientados a LEP, 39 habían quedado sin adscribir. El cuadro que se reproduce a continuación muestra la existencia de problemas similares en la orientación de alumnos de 3e, que en

Académie de Grenoble - julio 1980
orientación y adscripción de los 22.342 alumnos que han finalizado 3e

Orientación a	2e A	2e C	2e AB	2e T	BEP	2e + BEP
N.º de candidatos	2.269	4.710	4.137	3.017	7.036	21.169
Admitidos	2.269	4.710	4.080	2.738	5.544	19.341
Rechazados	0	0	57	279	1.492	1.828
Plazas disponibles	396	645	383	38	204	1.666

b) Además de la influencia de los profesores y el director del centro, *la orientación sufre el condicionante de los puestos que se ofrecen.*

Existen dos problemas:

En primer lugar, un problema de volumen. La mayoría de las veces el número de puestos disponibles para CAP, BEP y 2e T, es globalmente inferior al número de candidatos de cada uno de estos niveles. El desequilibrio es aún mayor con respecto a las especializaciones, ya que algunas son muy solicitadas, mientras que otras no lo son.

El otro problema es de orden geográfico. Todas las familias tienen garantizada la existencia de un centro de enseñanza general próximo a su domicilio. Con la enseñanza técnica no ocurre lo mismo. Con frecuencia se les plantea a los padres el siguiente dilema: o aceptan que el niño se desplace lejos, con los problemas psicológicos y económicos que esta opción conlleva, al objeto de acceder a la rama de estudios deseada, o bien padres y alumno limitan su elección a las especialidades que se les ofrecen en un centro próximo. Cuando las familias

1980 se hizo en la "Académie" de Grenoble.

Un alumno orientado a una 4ème o a una 2de no técnica, tiene seguridad de conseguir un puesto escolar. No ocurre lo mismo con el alumno orientado a la enseñanza técnica. Es cierto que la mayoría de los problemas se resuelven entre junio y septiembre: la gestión de la afluencia de alumnos está asegurada. Pero las familias afectadas aceptan mal la adscripción por este procedimiento. Al sentimiento de fracaso que suele producir la orientación a una vía técnica, se suma la inquietud de la no adscripción, la remisión a una segunda o tercera opción no deseada realmente, o quizá, la repetición del CPPN...

En la zona del Ródano se plantea un problema específico en relación con el procedimiento. Como el número de candidatos al CAP es claramente superior al de las plazas disponibles en LEP, se efectúa una selección por medio del ordenador. Los datos que se programan son: el perfil de personalidad del alumno, una síntesis del libro escolar, los resultados de los candidatos en los tests de cono-

cimientos, que constituyen un verdadero "examen de ingreso". Se puede uno preguntar sobre el valor y legalidad del procedimiento con semejante mezcla.

Las observaciones precedentes no ponen en tela de juicio el principio mismo del mapa escolar. Es normal que el sistema educativo ofrezca los puestos de acuerdo, grosso-modo, con las necesidades de la economía, en tanto puedan ser calculadas. Es indudable que el mapa escolar debe mejorarse, especialmente en el sentido de hacerlo más flexible y más fácilmente adaptable a las necesidades locales. Pero también es preciso que las familias sean conscientes de la dimensión económica del sistema, pero no lo son, debido en parte a las lagunas de la información en todo lo concerniente al mercado de trabajo.

1.5. Es una selección basada en el fracaso

«Cuando el niño no es un "escolar nato", el deseo de los profesores es excluirle». Esta frase, pronunciada por un profesor principal de 5ème, resume de forma elocuente, uno de los dramas de la enseñanza francesa.

Cuando un niño no se adapta a la escuela, es decir, no es capaz de seguir una vía de enseñanza general, se le transfiere a una vía de rango inferior, lo que da lugar a una jerarquía de ramificaciones en la enseñanza de segundo grado:

— en un primer escalón están las SES (sections d'éducation spécialisée) que acoge no solamente a los deficientes ligeros, como está previsto, sino a niños de las capas sociales menos favorecidas, a extranjeros a quienes los tests no se adaptan;
— después, al finalizar la 5ème, los mejores pasan a 4ème, los mediocres van a CAP y los malos a CPPN;
— por último, al finalizar 3ème los mejores van a 2de y los medianos a BEP;
— además, en todos los niveles, algunos jóvenes, aburridos de la escuela, se van a las clases de aprendizaje tan pronto como su edad se lo permite.

A este orden general se suman las jerarquías entre especialidades o secciones de CAP, BEP, 2de.

El proceso de orientación, visto en su conjunto, tiene como resultado la distribución de los alumnos entre estas vías de rango desigual.

Muchos son los factores que pueden explicar el funcionamiento dispar del sistema educativo. No es nuestro propósito analizarlos. Permítasenos, sin embargo, observar que el fenómeno de la selección basada en el fracaso, resulta agravado por la actitud de los profesores y por el propio contenido de la enseñanza.

Por una parte, las familias, con frecuencia acusan a los profesores de «no ocuparse más que de los mejores alumnos».

Por otra parte, como en las enseñanzas del tronco común no entra la tecnología, no es posible descubrir las aptitudes manuales la "inteligencia de los objetos"; la orientación se practica, esencialmente, en función de los resultados obtenidos en matemáticas, francés, idiomas... Para reemplazar una orientación de signo negativo (no eres capaz de seguir...) por otra de signo positivo (tú puedes triunfar en...), sería preciso que las enseñanzas que integran el tronco común permitieran a cada niño descubrir aquéllo para lo que está dotado. La introducción de una enseñanza tecnológica obligatoria en el nivel de "collège", se presenta como una necesidad: los alumnos con mayor facilidad para las manualidades encontrarían su oportunidad; los alumnos "más brillantes" podrían también descubrir una dimensión que ignoran con demasiada frecuencia. Señalemos, a título de anécdota, que en las películas de ciencia ficción como "La Guerra de las Galaxias", los héroes lo mismo reparan el circuito eléctrico de su cohete con su caja de herramientas, que se comunican por telepatía. En teoría, los programas incluyen un horario para educación manual y técnica en los cursos de 6ème y 5ème y en los de 4ème y 3ème existen opciones tecnológicas, pero al realizar las encuestas nunca hemos oído mencionar estas enseñanzas.

1.6. Algunas orientaciones conducen a un callejón sin salida

a) Las entrevistas al personal del ANPE (ver documento 3) muestran que, *entre los jóvenes que al salir de la escuela*

pasan por sus servicios, aquéllos cuya inserción profesional plantea más problemas son:

— Los que salen de la escuela, generalmente a los 16 años, sin ninguna formación: CPPN, CPA (classe préparatoire à l'apprentissage), SES.
— los que interrumpen su formación profesional: abandonos durante el LEP o el aprendizaje.
— los que salen con una formación general pero no profesional: 2de, 1ère, "terminales" de letras, etc.
— los que han seguido una formación profesional pero no encuentran trabajo.

Cierto número de estos problemas conciernen a la escuela y son estudiados en el documento 3. Algunos de ellos ya han sido señalados: orientación demasiado precoz, información insuficiente, rigidez del aparato escolar. Existen otros dos en los que merece la pena detenerse: el fracaso quasi total de la vía CPPN-CPA, y la existencia de titulaciones de las que es difícil "sacar partido".

En 1979-1980, contando con que en la totalidad de la Francia metropolitana, 900.000 niños salen del CM2 para incorporarse a la enseñanza secundaria, se calcula que 130.000 alumnos van al CPPN o al CPA. Estas clases, que han experimentado un rápido desarrollo, acogen una parte importante del alumnado. Las críticas tan violentas que se les han hecho son, por tanto, más graves.

Todos los entrevistados, padres, hijos, interlocutores, personalidades, que han abordado este tema, consideran que la vía CPPN-CPA es un fracaso. El contexto es quizá algo distinto en las dos clases. En CPPN, los alumnos tienen la impresión de encontrarse en una "vía muerta", de "perder el tiempo". Algunos repiten, a veces por no tener plaza en un LEP; muchos abandonan los estudios al cumplir los 16 años. En CPA, la enseñanza en régimen de alternancia permite cierta iniciación profesional, pero el contrato de aprendizaje no está garantizado para el año siguiente. Los alumnos de estas dos modalidades llevan mal la enseñanza y si la abandonan, como ocurre en muchos casos, se encuentran en el mundo del trabajo sin ningún tipo de formación, ni general, ni profesional. En realidad, son alumnos que ya estaban retrasados en la enseñanza primaria.

Se constata así, sin ánimo de buscar explicaciones, que existe una población de niños que el sistema educativo no atiende como es debido, puesto que no consigue darles una formación. Sería preciso estudiar mejor las características de esta población, sus problemas, al objeto de facilitarles una enseñanza y, en especial, una pedagogía, adaptadas a sus necesidades.

Pero el mero hecho de haber adquirido una formación profesional sancionada por un título, no permitirá al joven encontrar trabajo inmediatamente. Hay títulos de difícil aplicación, sobre todo en el contexto económico actual. Algunos son mencionados en el documento 3; se refieren sobre todo a las formaciones para empleos de oficina. Esta circunstancia plantea dos problemas, uno relativo al mapa escolar y el otro concerniente al contenido de las enseñanzas.

El mapa escolar, que es criticado por las familias que no encuentran un puesto escolar para sus hijos, recibe a su vez las críticas de los consejeros del ANPE, si bien éstos lo hacen desde un punto de vista diferente que, a veces, contradice al primero. Ellos comprueban que son demasiados los alumnos a quienes se orienta a formaciones en las que la oferta de empleo está saturada (trabajo de oficinas) o a formaciones que no conducen a un empleo (BEP sanitario o social). La situación mejoraría, sin duda, si se procediera a descentralizar en cierta medida la planificación del mapa escolar.

Desde el punto de vista del contenido de las enseñanzas, lo que se critica es:

— el nivel que, en algunos CAP, se considera insuficiente: la ortografía y la transcripción a máquina de las mecanógrafas es deficiente;
— la ausencia de preparación para la vida activa: se forma a los jóvenes

en los distintos oficios pero no conocen las condiciones de empleo;
— el desfase tecnológico: la escuela no se adapta con suficiente rapidez a las nuevas técnicas.

b) *Los responsables de la formación permanente a quienes se ha interrogado, ponen el acento en las mismas críticas* que el personal del ANPE. Resumiendo, los jóvenes siguen dos tipos de cursillos de formación permanente.

Los "stages de pre-formación", de "preparación a la vida profesional" están dirigidos a los alumnos procedentes de los CPPN, CPA, SES, o a los que han abandonado el LEP. La formación permanente trata de conseguir, mediante métodos adaptados, lo que no ha podido o sabido hacer la formación inicial.

La finalidad de los cursos de formación profesional, propiamente dicha, es proporcionar un complemento de formación a aquellos jóvenes que sólo poseen una formación general, o que han recibido una formación técnica incompleta o inadaptada. Lo que se critica de nuevo, son los errores en la orientación, vinculados especialmente a la rigidez del mapa escolar y al contenido de la enseñanza técnica.

c) Para esclarecer mejor el problema de los *jóvenes que salen de la estructura escolar sin una formación profesional,* debería realizarse un estudio preciso, que recogiera los siguientes datos: ¿cuántos son?, ¿quiénes son? Según se desprende de las estimaciones hechas a partir de las estadísticas facilitadas por el "Service des études informatiques et statistiques" (SEIS), del Ministerio de Educación, sobrestiman este fenómeno, ya que no se deducen los "falsos abandonos". Numerosos jóvenes, en efecto, abandonan el sistema escolar (público y privado) dependiente del Ministerio de Educación para incorporarse a otro sistema escolar (Ministerio de Agricultura, Ministerio del Ejército...) o para pasar al aprendizaje.

Acabamos de analizar lo que nos parecen las principales insuficiencias de la orientación escolar y profesional de los jóvenes. El panorama puede parecer oscuro. En realidad, para numerosas familias la orientación no presenta dificultades. El problema radica en que en este aspecto, como en otros, hay ricos y pobres. Los niños que no tienen problemas escolares, que están bien informados, que provienen de un medio social desahogado, son los que deben decidir su opción más tarde. Los niños que fracasan, que carecen de información, cuyos padres están en inferioridad de condiciones con respecto a la escuela, deben expresar su opción más pronto. Es preciso, por tanto, adoptar las medidas posibles para que el sistema educativo se haga cargo efectivamente, de estos jóvenes menos favorecidos.

2. INFORMACION: LOS MEDIOS SE CONOCEN, FALTA UNA ESTRATEGIA

Se impone una advertencia previa. Entre los centros encuestados había un "collège" piloto en materia de información. El director, en efecto, ha puesto en marcha un conjunto de acciones de información, integradas en el proceso de orientación. Sin embargo, los alumnos y padres interrogados han formulado las mismas críticas que los de los otros centros, en cuanto se refiere a la orientación (ver capítulo 1). No podemos engañarnos: el sistema de información es perfectible, pero su mejora no resolverá todos los problemas de la orientación.

Las encuestas realizadas a padres de alumnos han permitido conocer el grado de utilización de los diferentes medios de información. Las estimaciones se recogen en el documento n.º 2. En este documento figura también un resumen de los informes sobre las acciones informativas realizadas en 1979-1980 por los "collèges" de la Académie de Lión.

Llevaría mucho tiempo comentar los resultados con detalle. Estos muestran globalmente que los canales de información existen y son utilizados por padres y alumnos. La información se difunde. Haría falta saber si ésta es adecuada, útil, etc.

Ahora bien, la observación de la ac-

tuación de los interlocutores y el fruto de las entrevistas realizadas, nos llevan a formular 7 observaciones:

— el conocimiento de los oficios y las diferentes formaciones profesionales es insuficiente;
— la difusión de la información escrita plantea problemas;
— no basta con leer, es preciso ver, oir, experimentar;
— la información está concebida en sentido "descendente";
— no existe un programa de información;
— el consejero de orientación no está suficientemente presente;
— los profesores están poco informados.

Estos siete puntos se detallan a continuación.

2.1. El conocimiento de los oficios y las diferentes formaciones profesionales es insuficiente

Numerosos alumnos, pertenecientes sobre todo a los centros del segundo ciclo, y la mayoría de los interlocutores de los centros de acogida, se lamentan de que los alumnos de los "collèges" estén tan mal informados sobre las enseñanzas que se imparten en los LEP, liceos, CFA. Su conocimiento es insuficiente para poder orientarse bien. Los folletos generales del ONISEP ("après la classe de 5ème", "après la classe de 3ème"), los profesores de los "collèges", los consejeros de orientación, informan sobre la existencia de las distintas vías de estudio. Pero el contenido exacto de las distintas formaciones, las aptitudes que se requieren, las diferentes posibilidades para obtener un título (aprendizaje o LEP), las salidas de las distintas ramas, son frecuentemente ignoradas.

Los consejeros del ANPE, por su parte, comprueban que los jóvenes, al salir de la escuela, tienen muy poca idea de lo que es la vida activa y el mundo del trabajo. Apenas conocen las condiciones en el ejercicio de los oficios, ni el abanico de profesiones posibles en razón de los estudios realizados, ni la situación del mercado de trabajo...

2.2. La difusión de la información escrita plantea problemas

No ha sido posible hacer un estudio sistemático de las publicaciones del ONISEP. Sin embargo, en las entrevistas se han hecho preguntas a este respecto. Las opiniones de los alumnos sobre los folletos ONISEP distribuidos en los "collèges", se analizan en el documento 2.

La impresión general es que esta documentación es abundante y seria, pero su rendimiento es bastante escaso. Lo que se critica no es realmente el contenido: padres, alumnos, consejeros de orientación, se muestran en general satisfechos de la información que proporcionan. La documentación existe, es buena y es perfectible. Los verdaderos problemas son de otra índole. Se refieren, por una parte, a la difusión de esta información y, por otra, a los límites inherentes a toda documentación escrita. Este segundo punto será desarrollado en el apartado 2.3.

En materia de difusión, lo que llama la atención es la existencia de dos tipos de documentos ONISEP: unos cuantos folletos generales de amplia difusión, que se leen con bastante frecuencia, y gran número de folletos especializados, muy poco conocidos. Los primeros llegan a los alumnos y a sus padres. Los segundos generalmente son utilizados por los profesores y especialmente por los consejeros de orientación. Difícilmente llegan al público y, sin embargo, contienen una clase de información cuyo desconocimiento se ha subrayado en el apartado 2.1. Existe, pues, un problema de acceso a la información.

Es cierto que los folletos especializados no pueden distribuirse a todos los alumnos y que, en lugar de una distribución anónima, es preferible la intervención de una unidad que facilite la información en respuesta a un problema concreto. Pero se podía mejorar la difusión colocando la documentación al alcance de los alumnos y de forma que suscitara en ellos el deseo de informarse.

«Los centros de información y orientación (CIO) parecen desiertos», decía un alto funcionario del Ministerio de Educación. En efecto, el 81 % de los alumnos interrogados nunca han pasado por un CIO durante su permanencia en el "collège". Por tanto, el lugar donde debe estar la documentación no es el CIO, sino allí donde los alumnos acuden diariamente: la escuela. Parece conveniente, por tanto,

que el sistema de centros de documentación e información (CDI) se extienda rápidamente a todos los "collèges" y, en sentido más amplio, a todos los centros de segundo grado. La autodocumentación debe desarrollarse ciertamente, pero no se puede prescindir de los documentalistas, a quienes será preciso formar. El CDI podría convertirse en pilar central si se pone en marcha, como se propone más adelante, una verdadera "formación" de apertura a la vida activa, que permita a los alumnos asumir su propia información y orientación.

Debemos destacar la importante documentación escrita que proporciona el CEREQ (Centro de estudios e investigaciones sobre cualificaciones). Los estudios realizados por este centro son muy interesantes y muy útiles para los consejeros de orientación. Pero requieren un esfuerzo de síntesis y presentación al objeto de dar a conocer lo esencial con claridad.

2.3. No basta con leer, es preciso ver, oír, experimentar

«Sobran documentos, falta diálogo y espacio». Esta observación de algunos entrevistados, corresponde a aquellos cuya profesión es informar. El material escrito es necesario, constituye una base de referencia, pero la información se asimila mejor a través del diálogo con personas informadas y con la experimentación personal.

Es cierto que existe el diálogo fuera del contexto educativo, con los padres, los hermanos y hermanas, los compañeros, los amigos de la familia... Los alumnos y los padres recurren a él con frecuencia. Pero, como reconoce un profesor de CPPN «los datos que se obtienen son muy imprecisos, la oficina de información está, o debería estar, en la escuela».

El sistema educativo admite la necesidad del diálogo. Pero no siempre se dan las condiciones necesarias para que éste exista: requiere que el intercambio sea posible y que los propios interlocutores estén informados. Como los primeros interlocutores son los profesores y el consejero de orientación, sería necesario mejorar su información acerca de las familias profesionales y los oficios. Existe también el recurso de buscar otros informadores fuera del sistema. Parece conveniente desarrollarlo. La intervención de los profesionales podría completarse con el testimonio de antiguos alumnos y de adultos que darían a conocer su devenir como profesionales. En relación con estas intervenciones externas es de lamentar la supresión de la fórmula de los profesores "correspondants".

La experimentación personal es tan importante como el diálogo. Pero todavía ocupa un lugar muy reducido en los "collèges". Algunos medios son conocidos o están en proyecto:

— trabajo sobre "bancos de ensayo" en "collèges";
— participación de los estudiantes del "collège" en jornadas ordinarias de formación (no limitándose a la visita) en los LEP, liceos técnicos, CFA, con prácticas de taller;
— cursillos profesionales, no sólo para los alumnos de sus LEP (series educativas), sino también para los estudiantes de liceo y "collège" (en forma adaptada).

A propósito de las "series educativas en empresas" del acta de una sesión del consejo de clase de un centro de LEP, hemos sacado la siguiente frase: «el personal docente se pregunta cuál es el beneficio que van a sacar los alumnos de su asistencia a estos cursillos, a excepción de la pérdida de 4 o 2 semanas de clase»...

Si se desarrolla la fórmula de los "cursillos en empresas", parece conveniente modificar la terminología. La denominación actual suscita a veces reacciones. Es, además, incompleta, ya que los cursillos pueden también desarrollarse en la administración (Ayuntamientos...). Sería preferible hablar de "cursillos vida profesional". También puede aplicarse el término "clases" creándose un tercer tipo de clases fuera de la escuela, como ya existen las de "nature" y de "neige".

2.4. La información está concebida en sentido "descendente"

Muchos profesores, directores de centros, consejeros de orientación, ven con pena cómo algunos folletos ONISEP van directamente a la papelera después de su

distribución, observan la escasez de audiencia en un LEP próximo, o comprueban el reducido número de alumnos que han asistido a la "muestra de oficios", etc.

Este desinterés de los alumnos puede parecer sorprendente. Sin embargo, refleja la existencia de dos problemas ligados entre sí. Por una parte la información escolar no ha conseguido todavía el tratamiento que merece: está desorganizada, es "puntillista", con frecuencia se le asigna un lugar fuera de la escuela y resulta poco atractiva. Por otra parte, los alumnos no sienten deseos de formarse: la información cae en un terreno poco favorable.

El objetivo que debería perseguirse es crear en el niño, primero la necesidad y, después, el interés por la información. De esta manera se sustituiría el estado de actitud pasiva ante la información facilitada, por una actitud de búsqueda de información y esa información que se busca para resolver un problema, es, con toda seguridad, mucho más eficaz que aquélla que nos ofrecen pero que no nos concierne.

A este propósito hemos de señalar que un análisis de las preguntas planteadas a los alumnos de 2de ha demostrado que "la información llama a la información...»: los alumnos que han participado en las acciones de información organizadas en el liceo o en la ciudad, manifiestan una mayor tendencia a continuar buscando información por otros medios (amigos, revistas, cursillos), que aquellos que no han participado.

Esta política activa de la información es exigente. No parece que sea eficaz si no se le asigna un horario regular dentro del tiempo escolar obligatorio. De esta forma, se contaría con una verdadera "enseñanza" de apertura a la vida activa, que ocuparía, por ejemplo, media jornada cada quince días. Si se utilizan métodos activos (encuestas, autodocumentación), el alumno podrá descubrir los diferentes oficios, las familias profesionales, y elaborar progresivamente un proyecto personal para su orientación.

La asignación de tal objetivo a esta "enseñanza" implica que sea el profesor principal de la clase quien lo lleve a la práctica, utilizando "según los casos", el programa de acciones de información que se propone en el apartado 2.5. Colaboraría con el consejero de orientación, desempeñando el papel de consejero técnico y responsable de una política local de información, dentro del marco del CIO (ver apartado 2.6). Se plantea evidentemente, un problema de dedicación. En efecto, si los profesores principales quieren informar a sus alumnos se ven obligados a dedicar un tiempo a esta misión, además del de sus propias enseñanzas; muchos se muestran reacios.

2.5. No existe un programa de información

En aplicación de la circular de 8 de junio de 1971, los centros escolares de segundo grado, organizan actividades de información para sus alumnos.

El análisis de las acciones desarrolladas por los "collèges" de la Academia de Lión (ver documento 2), muestra una gran heterogeneidad de situaciones. Las acciones habituales, vinculadas a los procedimientos de orientación, se organizan en casi todas partes. Pero aquellas que permitirían dar a conocer mejor las familias profesionales y los oficios, se ponen en práctica de forma muy irregular. Algunos "collèges" no hacen nada. Otros (muy pocos) tienen un programa bastante completo y coherente. Las operaciones de la mayoría están muy fragmentadas.

Parece necesario replantear la circular de 1971 para que, haciendo constar que se han llevado a cabo algunas operaciones, pasemos ahora a otra etapa en la política de información. Debería ponerse en práctica un programa mínimo de acciones de información. A ser posible, establecer la "enseñanza" de apertura a la vida activa, encuadrándose todas las acciones en este marco. La responsabilidad de la política de información debe probablemente recaer en el director del centro. Pero el consejero de orientación, el documentalista del CIO y los profesores principales deben encargarse de poner a punto su organización. Del conjunto de acciones propuestas, los profesores principales extraerían aquéllas que mejor convengan a sus necesidades.

2.6. *El consejero de orientación no está suficientemente representado*

a) El consejero de orientación desempeña o puede desempeñar, *un papel importante* con respecto a los alumnos, padres, profesores, directores escolares.

En el curso de las encuestas, un 45 % de alumnos y un 35 % de padres han declarado haber mantenido una conversación con un consejero de orientación, independientemente de las sesiones de información colectiva. Los interesados se muestran, en general, bastante satisfechos de estas entrevistas. Los profesores, por su parte, recurren al consejero de orientación para su propia información y se dan cuenta de la ayuda que éste presta a los alumnos. El consejero de orientación, bastante bien visto por las familias, y por los profesores, puede evitar que se produzca un bloqueo en las situaciones.

b) De la lectura del Decreto de 7 de julio, parece desprenderse que el consejero de orientación debe desempeñar una *doble función*. Como psicólogo, debe, mediante la observación del alumno, prever su inadaptación a la vida escolar. Como especialista en información y orientacion, ayuda al alumno a elaborar un proyecto para su orientación. ¿Sería conveniente disociar estas dos funciones y encomendarlas a dos personas diferentes? Parece que no. No es posible dar una información válida a nadie si no se conoce su problema y mucho menos en el caso de un adolescente, cuya personalidad se está formando. Por otra parte, es preciso que el consejero de orientación conserve su papel de "hombre-síntesis": no es multiplicando el número de interlocutores como se ayudará al niño, sino brindándole la oportunidad de hablar de sus problemas escolares con alguien en quien confía. Por último, cabe señalar que, a lo largo de las entrevistas, nunca ha reprochado nadie al consejero de orientación la tergiversación de sus funciones. Por el contrario, la petición expresada unánimemente, es que se mantenga la situación actual.

c) La crítica de que son objeto los consejeros de orientación por parte de los alumnos, los interlocutores —entre los que figuran los propios consejeros— y las demás personalidades, es que *no están lo suficientemente presentes*. Esta crítica encierra dos aspectos.

De los LEP y los liceos no se ocupan prácticamente. Hay incluso "collèges" en los que no interviene ningún consejero de orientación. Cuando un consejero de orientación es responsable de un centro, ocurre que el número y duración de sus permanencias son muy limitados; como los alumnos frecuentan muy poco el CIO, no ven al consejero. A veces las funciones del consejero de orientación no se desempeñan con perfección.

En el origen de estas deficiencias existe un problema de medios y, quizá, un problema de método de trabajo. Un consejero de orientación se ocupa, por término medio, de unos 600 alumnos. Según parece, los efectivos con que cuentan actualmente los consejeros, no son suficientes, ni siquiera para cubrir todos los centros implicados. Pero también es preciso saber elegir bien la forma de intervención. Se podría, por ejemplo, dar prioridad al esfuerzo con los alumnos más desheredados.

Otro problema es el de la calidad de la presencia. Parece que coexisten diversos modos de entender el papel de consejero de orientación. Esto es normal. Sin embargo, el consejero de orientación no puede limitarse a actuar como espejo del niño: debe prestarle una ayuda completa, incluida su intervención en los consejos de clase. La función de consejero, como la de abogado, debe ejercerse hasta el final. Ahora bien, la insuficiencia de efectivos, la escasez de margen en los plazos y la negativa a que participen en las decisiones, hacen que los consejeros de orientación pocas veces estén presentes en los consejos de clase dedicados a la orientación. Esto es lamentable. Además, influidos como están por el aspecto psicológico de su profesión, los consejeros de orientación saben poco de la econo-

mía y del mundo del trabajo (fuera del Ministerio de Educación), por lo que apenas cumplen la función de consejero profesional.

d) *La formación inicial* de los consejeros de orientación es competencia de diferentes centros. En Lión se encarga una sección del Instituto de Psicología. Con respecto al contenido de su formación, lo único que podemos decir es que debe ser equilibrada, de acuerdo con los diferentes papeles del consejero de orientación: psicología, ciencias de la educación, economía, conocimiento de las profesiones, del sistema escolar... Desde el punto de vista de la estructura, parece sorprendente que la Universidad se encargue totalmente de una escuela interna del Ministerio de Educación. Convendría desbloquear esta formación, diversificando sus salidas: ANPE (consejeros profesionales), organismos de formación permanente, sector privado... Impartir a todos una enseñanza común, seguida de una especialización, permitiría la creación de unos vínculos muy útiles para conseguir que los consejeros de orientación salgan del mundo de la educación.

e) La formación permanente de los consejeros de orientación debe ciertamente desarrollarse, al objeto de que puedan seguir las evoluciones económicas y técnicas. En este sentido, son muy útiles los períodos de prácticas en empresas, las operaciones de sensibilización del tipo empleo-formación (ver apartado 2.7).

f) Los alumnos frecuentan poco los CIO y reclaman una mayor presencia del consejero de orientación en el centro escolar. ¿Vale la pena en estas circunstancias conservar los CIO? La respuesta en sí: para que el consejero aparezca entre los alumnos como una figura independiente del "collège"; porque los padres a veces prefieren no ir al centro; etc. Todas estas razones son conocidas. Añadamos otra, ligada a una concepción del CIO que sería conveniente promover: *el CIO, que actúa como observatorio del distrito, debe jugar un papel primordial en la estrategia de información.*

Los programas de información (mencionados en el apartado 2.5) de los centros de un mismo distrito, podrían organizarse en colaboración con el CIO. Más exactamente, el CIO establecería contacto con los centros de enseñanza técnica, las empresas, el servicio local del ANPE, etc., de la zona. Así podría proponer un abanico completo de acciones de información, que los centros podrían llevar a la práctica con la colaboración de los profesores principales (ver apartado 2.4). En una escala más amplia encontraríamos el papel de consejero técnico que le corresponde desempeñar al consejero técnico con respecto a los profesores y al director del centro. Este método ofrecería una triple ventaja: se tendría la seguridad de que se han organizado acciones de información; que se harían sin una dispersión de esfuerzos entre los diferentes centros; que el nivel local es el más adecuado para hacer atractiva la información. La labor de información comporta una exigencia: que los CIO sean dinámicos.

2.7. Los profesores están poco informados

La crítica a los profesores de "collège" es unánime: ellos que tienen una importante responsabilidad en la orientación de los alumnos, apenas conocen los centros de acogida, ni los oficios, ni el mercado de trabajo... Los profesores de LEP se muestran especialmente duros con sus colegas.

Se puede poner remedio a esta situación a través de la información, la formación inicial, la formación permanente, la flexibilización de los estatutos.

La información de los profesores, especialmente de los profesores principales, podría organizarse de la siguiente forma:

— seguimiento de sus alumnos: por ejemplo, mediante el envío sistemático por parte de los centros de acogida, de boletines escolares;
— comparación de los comportamientos de los diferentes centros del distrito: el CIO podría encargarse de efectuar estos análisis;
— cursillos cortos en los centros de acogida;

— descubrimiento de los oficios, de la vida en la empresa, del mercado local de trabajo. Las acciones de sensibilización que se han montado con este espíritu en la región del Ródano-Alpes, están dando resultados muy positivos. Están organizadas por los servicios académicos de información y orientación, en colaboración con el empresariado y son financiadas por el Etablissement Public Régional, dentro del marco de la operación "empleo-formación".

En materia de formación inicial, la estancia de los profesores en el Centro pedagógico regional no debe limitarse a recibir una formación pedagógica referida a su asignatura específica. Su formación podría completarse con:

— una reflexión sobre lo que es un equipo educativo;
— un curso sobre la orientación;
— iniciación a la psicología;
— apertura a la vida profesional y a la economía regional.

La formación permanente tiene carácter voluntario. Algún día habremos de plantearnos si no sería conveniente hacer que el reciclaje sea, en cierto modo, obligatorio. Más que incrementar los cursillos académicos, pensamos que podría generalizarse la fórmula de cursillos locales, organizados por el CIO. Ya se han intentado algunas experiencias: por ejemplo, un cursillo para profesores principales sobre procedimientos de orientación, simulando un consejo de clase y estudiando los comportamientos de los centros del distrito.

Si se introducen algunas medidas de flexibilidad en los estatutos del profesorado, se podría favorecer su formación e información. Entre otras, podrían ser:

— permitir a los profesores de centros de un determinado nivel ejercer en centros de otro nivel;
— reducir a seis meses la función docente de un profesor para que pueda realizar un cursillo de tres meses;
— organizar intercambios para que los profesionales vengan a enseñar a la escuela y los docentes vayan a trabajar a la empresa.

3. SINTESIS DE LAS PROPUESTAS: CUATRO OBJETIVOS, SIETE GRUPOS DE ACCIONES

3.1. Mejorar los procedimientos de orientación

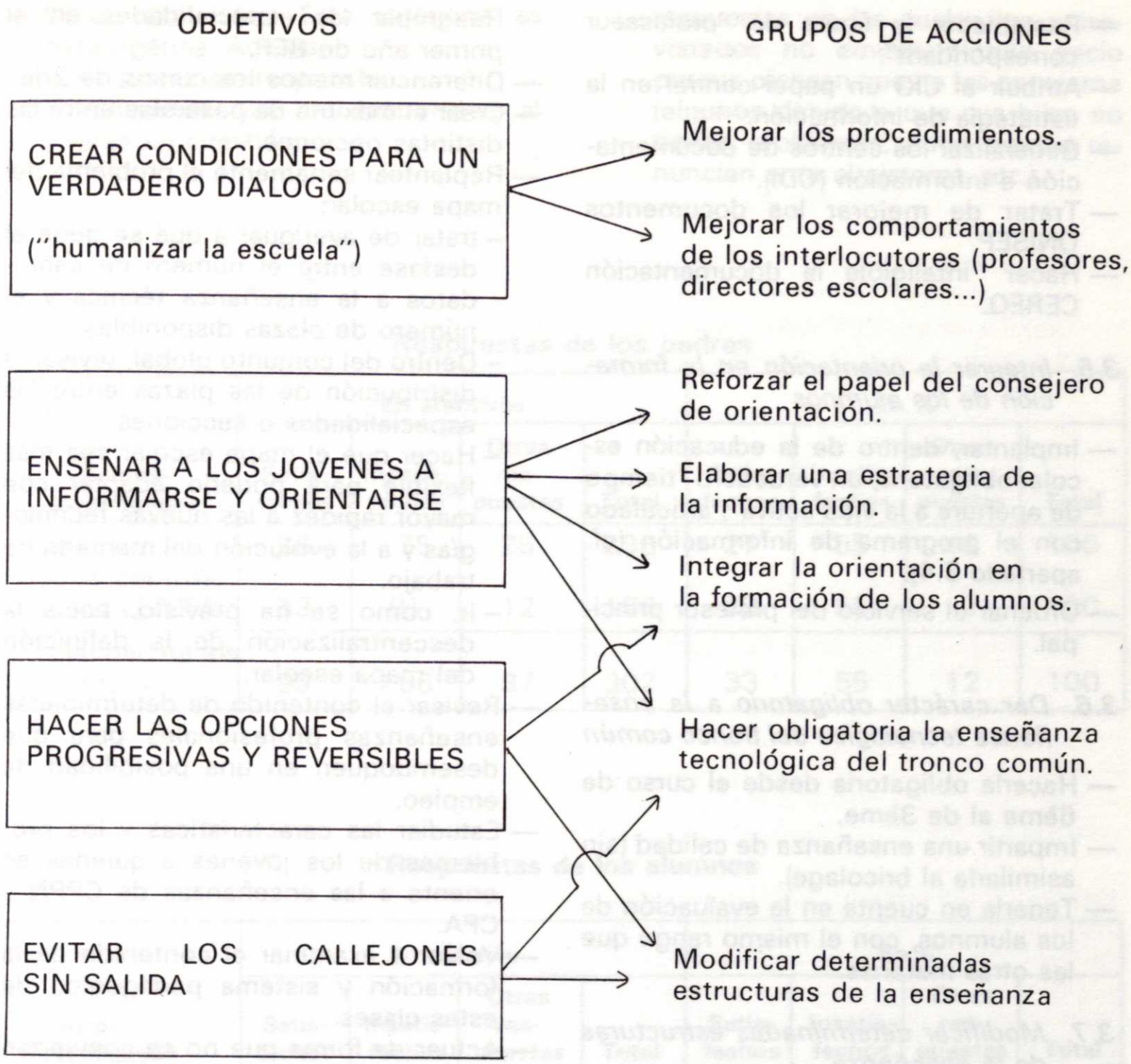
— Mantener las intenciones de la orientación;
— mejorar la presentación de los documentos de orientación;
— suprimir la tercera opción;
— informar a las familias acerca de sus derechos;
— celebrar los consejos de clase de orientación con menos precipitación para dar lugar a la discusión y la reflexión;
— mantener un plazo de al menos una semana para que los padres acepten o rechacen la propuesta del consejo de clase;
— clarificar y quitar dramatismo al procedimiento de adscripción.

3.2. Modificar la actitud de los interlocutores (profesores, directores escolares...)

— Desarrollar la información de los profesores, especialmente en lo que se refiere a las formaciones profesionales, los oficios y el empleo.
— Replantear su formación inicial.
— Institucionalizar su formación permanente.
— Dar mayor flexibilidad a su estatuto para mejorar su formación e información.
— Generalizar la fórmula de las sesiones de formación de los profesores organizadas a nivel local por los CIO.
— Hacer que los equipos educativos se fijen en las diferencias de actitud del centro.
— Formar a los profesores principales para que su ejercicio en materia de orientación sea homogéneo.
— Invertir los términos de la tendencia natural a atender principalmente a los mejores: «mayor ayuda para los más desheredados».

3.3. Reforzar el papel del consejero de orientación

— Mantener la doble función de los consejeros de orientación.



— Aumentar su número para poder atender a todos los centros de segundo grado.
— Hacer efectiva su participación en los consejos de clase dedicados a la orientación.
— Reforzar su papel de consejero profesional.
— Mantener su inserción en los CIO.
— Ampliar el papel del CIO en relación con los profesores, los que actúan a nivel local...: política local activa, papel central en la estrategia de información, intervención en la formación permanente del profesorado.
— Equilibrar el contenido de la formación inicial de los consejeros de orientación.
— Desbloquear esta formación diversificando las salidas de los centros de formación de consejeros de orientación.
— Impulsar su formación continua.

3.4. Elaborar una estrategia de la información

— Actualizar la circular de 8 de junio de 1971 para que se implante la obligatoriedad de un programa mínimo de acciones de información.
— Utilizar toda la escala de diferentes medios de información, insistiendo en:
  – el diálogo con las personas que están informadas;
  – la experimentación personal.
— Transformar los "stages en empresas" en "stages (o clases) de vida profesional".

— Restablecer la figura de "professeur correspondant".
— Atribuir al CIO un papel central en la estrategia de información.
— Generalizar los centros de documentación e información (CDI).
— Tratar de mejorar los documentos ONISEP.
— Hacer "inteligible la documentación CEREQ.

3.5. Integrar la orientación en la formación de los alumnos

— Implantar, dentro de la educación escolar obligatoria, un verdadero "tiempo de apertura a la vida activa", articulado con el programa de información (cf. apartado 3.4).
— Ordenar el servicio del profesor principal.

3.6. Dar carácter obligatorio a la enseñanza tecnológica del tronco común

— Hacerla obligatoria desde el curso de 6ème al de 3ème.
— Impartir una enseñanza de calidad (sin asimilarla al bricolage).
— Tenerla en cuenta en la evaluación de los alumnos, con el mismo rango que las otras materias.

3.7. Modificar determinadas estructuras de la enseñanza

— Reagrupar las especialidades en el primero y segundo año de CAP, o mejor, programar los cursos de 4ème y 3ème incluyendo una enseñanza tecnológica bastante polivalente.
— Reagrupar las especialidades en el primer año de BEP.
— Diferenciar menos los cursos de 2de.
— Crear el máximo de pasarelas entre las distintas opciones.
— Replantear seriamente el problema del mapa escolar:
  – tratar de averiguar a qué se debe el desfase entre el número de candidatos a la enseñanza técnica y el número de plazas disponibles.
  – Dentro del conjunto global, revisar la distribución de las plazas entre las especialidades o secciones.
  – Hacer que el mapa escolar sea más flexible para poderlo adaptar con mayor rapidez a las nuevas tecnologías y a la evolución del mercado de trabajo.
  – Ir, como se ha previsto, hacia la descentralización de la definición del mapa escolar.
— Revisar el contenido de determinadas enseñanzas profesionales para que desemboquen en una posibilidad de empleo.
— Estudiar las características y los problemas de los jóvenes a quienes se oriente a las enseñanzas de CPPN y CPA.
— Volver a examinar el contenido de la formación y sistema pedagógico de estas clases.
— Actuar de forma que no se conviertan en una vía muerta, sino que lleven realmente a una formación profesional o a una posibilidad de empleo.
— Evaluar y estudiar el sector de jóvenes que salen del aparato escolar sin una formación profesional.

DOCUMENTO I
LA OPINION DE LAS FAMILIAS SOBRE LA ORIENTACION

1. QUE PIENSAN LAS FAMILIAS SOBRE LA FORMA EN QUE SE PRACTICA LA ORIENTACION

Las respuestas a la pregunta: «¿Qué opina sobre la forma de llevar a cabo la orientación en el "collège"?», se distribuyen en tres categorías:

— Satisfechos: Los entrevistados no expresan ninguna reserva; «se hace bien», «funciona»...
— Descontentos: En esta categoría se han clasificado todas las respuestas que comparten algún elemento de crítica. Las reacciones así agrupadas van de la satisfacción con reserva a las críticas más virulentas.

— Otras respuestas: Esta categoría es heterogénea. Agrupa:
  – preguntas sin respuesta;
  – respuestas que no responden al tema en cuestión;
  – respuestas en las cuales los entrevistados no emiten ningún juicio porque piensan que no les concierne (algunos debido a que sus hijos no tienen problemas, otros porque renuncian ante el sistema, etc.).

Respuestas de los padres

Centros investigados	En efectivos				En %			
	Satisfechos	Insatisfechos	Otras respuestas	Total	Satisfechos	Insatisfechos	Otras respuestas	Total
Collèges	36	75	25	236	27	55	18	100
Otros centros (liceos, LEPCFA)	63	91	12	166	38	55	7	100
Totalidad de los centros	99	166	37	302	33	55	12	100

Respuestas de los alumnos

Centros Investigados	En efectivo				En %			
	Satisfechos	Insatisfechos	Otras respuestas	Total	Satisfechos	Insatisfechos	Otras respuestas	Total
Collèges	45	63	33	141	32	45	23	100
Otros centros (liceos, LEPCFA)	91	98	22	211	43	47	10	100
Totalidad de los centros	136	161	55	352	38	46	16	100

2. ¿CUALES SON LAS CRITICAS QUE LOS PADRES DESCONTENTOS HACEN A LA ORIENTACION EN EL COLLÈGE?

Porcentajes establecidos, partiendo de las respuestas de los 166 padres que han expresado reservas o críticas al respecto; un 48 % de los padres de los "collèges" insatisfechos de la orientación, la encuentran demasiado precoz...

La suma en columna de los porcentajes es superior a 100, ya que un mismo padre puede formular críticas de diferente tipo.

Las cifras deben entenderse en términos amplios, ya que la imprecisión de algunas respuestas y del margen de interpretación hace difícil cualquier análisis de juicios cualitativos.

Críticas (% de padres insatisfechos)	Collèges	otros centros	Totalidad de los centros
Es demasiado pronto, especialmente en 5.º, pero también en 3.º — Los que no han adquirido suficiente madurez, se muestran indecisos. — Se añaden problemas a una edad (la adolescencia) en que ya tienen otros. — Algunos se revelan más tarde. — Se limita la cultura general de aquellos que son "excluidos". — Se compromete el porvenir del niño a los 13-14 años: ¡esto es aberrante! No se reconoce el derecho a equivocarse. — Sería preciso que la 2.ª no fuera diferenciada...	48	13	29
Nos sentimos desamparados, es complicado. No se entiende. Dá miedo. Es un sufrimiento. — El diálogo con los profesores es difícil, sobre todo para un extranjero. — Los alumnos están abandonados. — Los juicios de los profesores son contradictorios. — Nos aconsejan mal, nos ayudan poco. — Nos dejamos engañar por el sistema de manifestar nuestras preferencias, los plazos tan cortos...	19	20	19
Estamos mal informados de las opciones académicas, sus salidas, los centros de acogida, los oficios... Las informaciones que nos ofrecen son demasiado imprecisas, demasiado generales, no están adaptadas para los no iniciados; a veces son inexistentes; no responden a los problemas concretos...	9	20	15
No podemos elegir. — No nos piden nuestra opinión. No se tienen en cuenta las preferencias de los niños. Intentan obligarnos. — Son los profesores y el director quienes deciden. — La orientación se hace en función de los resultados académicos y también de otros elementos (efectivos, escolares, plazas disponibles) que no tienen nada que ver con la capacidad de los niños. — Los profesores desaniman a los niños, los colocan en un estado de fracaso. — Para algunas especialidades de LEP existen muy pocos puestos; las secciones de LEP que nos interesan están situadas demasiado lejos; esta circunstancia reduce mucho las posibilidades de elección, el niño no puede aprender el oficio que desea (crítica citada frecuentemente por los padres de alumnos de LEP)... Las vías son rígidas. No hay bifurcación.	21	35	29

	Colleges	otros centros	Totalidad de los centros
Es una selección.			
— La orientación es una selección entre los que destacan en matemáticas y los demás.			
— Los profesores sólo se ocupan de los mejores, es decir, de los que rinden, a los otros los rechazan.			
— La selección se inicia muy pronto (desde primaria).			
— No se hace caso a los que tienen facilidad para los trabajos manuales, ni a los emotivos, ni a los extranjeros..., en una palabra, a todos aquellos que tienen dificultades.	21	10	15
— Se cometen injusticias: si los padres saben luchar, si su "posición es buena", obtienen la clase que desean, si no, tanto peor para el alumno.			
— Los profesores no se abren bastante a los "padres con problemas".			
— Las orientaciones que se proponen en 5.º y 3.º son vías muertas, sobre todo las clases de CPPN, que arrojan resultados desastrosos.			
Otras críticas.	12	18	15

3. ¿CUALES SON LAS CRITICAS QUE FORMULAN LOS ALUMNOS INSATISFECHOS DE LA ORIENTACION EN EL COLLÈGE?

Porcentajes a partir de las respuestas de los 161 alumnos que han manifestado su opinión:

Un 34 % de los alumnos de liceos, LEP, CFA que se declaran insatisfechos de la orientación, se consideran mal informados...

La suma en columna de los porcentajes es superior a 100, ya que un mismo alumno puede formular críticas de diversos tipos.

Las cifras deben entenderse en sentido amplio, ya que la falta de precisión de algunas respuestas y el margen de interpretación hacen difícil cualquier análisis de juicios cualitativos.

Críticas (% alumnos insatisfechos)	Collèges	otros centros	Totalidad de los centros
Es demasiado pronto.			
— Somos demasiado jóvenes para elegir, tanto en 5.º como en 3.º			
— Tenemos dudas.			
— Pensamos en los estudios, no en los empleos.	25	4	12
— La orientación compromete el futuro demasiado pronto y demasiado deprisa.			
Carecemos de protección.			
— No te explican bien, muchas cosas quedan en el aire.			
— Te dan papeles pero no hay diálogo con el profesor ni con el consejero de orientación: "No se habla mucho".	21	20	20

	Colleges	otros centros	Totalidad de los centros
— No recibimos suficientes consejos, no nos ayudan bastante. Tenemos que componernoslas sólos. — No se sabe qué hacer cuando no se puede seguir el curso normal de los estudios. — Al final todo se precipita "te cogen desprevenido" y "dices lo que sea".			
Estamos mal informados — Los datos acerca de la clase exacta de estudios, los programas, las dificultades, las salidas de las diferentes secciones de secundaria y de las especialidades de CAP y BEP, carecen de precisión, es superficial, indeterminada, nos los dan muy tarde... De ello se derivan errores y sorpresas dolorosas. — El "Collège" está mal informado de las posibilidades posteriores de estudio, especialmente en lo que se refiere a la técnica: Se desconoce lo que se estudia en LEP, CFA, 2.º T. Sería preciso visitar los centros técnicos. — No se conocen las profesiones. Se deberían mantener conversaciones con los profesionales.	21	34	29
No tenemos posibilidad de elegir — Los profesores pocas veces nos preguntan lo que queremos hacer. Nos juzgan. — Quienes deciden son los profesores y el director. — No tienen en cuenta nuestros deseos. — La orientación se hace en función de los resultados académicos, especialmente en matemáticas, y de las plazas disponibles en los LEP y los liceos. — De esta forma uno se encuentra enviado a cursos (CPPN, secciones de 2.º, especialidades de CAP-BEP) que no responden a nuestros deseos. En particular, la falta de puesto en un LEP obliga a algunos a aceptar una especialidad que no desea o a ir a un CPPN, a veces, incluso a repetir este curso...	14	30	24
Es una selección — Los profesores sólo se ocupan de los mejores. No hacen caso a los que tienen dificultades. Y sin embargo, la orientación afecta en particular a estos últimos, ya que no siguen una vía "normal". — La orientación hacia los LEP, y más aún hacia un curso de CPPN corresponde con frecuencia a un fracaso escolar; en CPPN, "se pierde el tiempo".	10	8	9
Otras críticas	16	13	14

DOCUMENTO II
LOS MEDIOS DE INFORMACION

1. LOS MEDIOS DE INFORMACION DE LOS PADRES

En las encuestas se interroga a los 302 padres acerca de las personas con las que hablan de los estudios y del futuro de sus hijos y sobre los medios que utilizan para informarse de las posibilidades de orientación. Este cuadro reproduce todas las vías de diálogo o de información, indicando, para cada una, el porcentaje de padres que manifiestan que recurren a ellos.

Medios de información	¿Ha "utilizado" este medio?			
	Sí	No	sin respuesta	Total
— Participación en reuniones de información para los padres, organizadas en los centros escolares.	53	46	1	100
—Participación en otras acciones de información, organizadas en los centros o en la ciudad (muestra para dar a conocer las profesiones, reunión en un centro social...)	9	91	—	100
— Lectura de los folletos ONISEP.	66	33	1	100
— Conversaciones con los profesores del niño.	73	27	—	100
— Conversaciones con otros responsables del centro (director, consejero de educación...).	36	64	—	100
— Charla con el consejero de orientación.	35	65	—	100
— Conversaciones con otras personas (amigos, compañeros de trabajo, vecinos, familia, asistente social...).	59	41	—	100
— Utilización de otros medios de información (revistas, periódicos, emisiones radio, tv...)	28	71	1	100

2. LOS MEDIOS DE INFORMACION DE LOS ALUMNOS

El presente cuadro recoge las vías por las que los alumnos reciben durante su permanencia en el "collège", información escolar y profesional.

En cada una de estas vías, se indica, además:

— El número de alumnos que declaran que la han utilizado o que se han servido de ella.

— El provecho que éstos han sacado de tal medio.

Las cifras representan los porcentajes sacados de las respuestas de los 352 alumnos interrogados. No deben tomarse

en sentido estricto ya que están sometidas al riesgo de la memoria de los alumnos y de las políticas de información de los "collèges". Con respecto a este último punto, parece que en el conjunto de los 4 "collèges" encuestados y los numerosos "collèges" de los que proceden los alumnos de los LEP, Liceos y CFA elegidos, se da una gran variedad de situaciones.

Medios de Información	Este medio, ¿ha sido utilizado?				En caso afirmativo, ¿le ha servido? (% alumnos "usuarios")				
	sí	no	sin respuesta	total	mucho	a medias	un poco	nada	sin respuesta
Distribución de folletos ONISEP.	86	13	1	100	19	24	21	33	3
Sesiones de información colectiva a cargo del consejero de orientación.	40	55	5	100	22	21	31	22	4
Charla personal con el consejero de orientación.	45	50	5	100	30	28	13	23	6
Suministro de información (distinta de folletos) por los profesores.	65	35	—	100	24	17	29	19	11
Participación en otras acciones de información organizadas en el "collège" o en la ciudad (reuniones de información padres-alumnos, veladas de información sobre profesiones, exhibiciones para dar a conocer los oficios, visita a un LEP, visita a una fábrica.	42	58	—	100	32	10	14	27	11
Utilización de otros medios de información (compañeros, padres, hermanos, periódicos, emisiones de radio, de televisión...).	60	40	—	100	34	28	22	12	4

3. ¿QUE OPINAN LOS ALUMNOS DE LOS FOLLETOS ONISEP?

Se pregunta a los alumnos sobre los folletos ONISEP que han podido recibir durante su permanencia en el "collège".

El 86 % declaran que han recibido estos folletos. En la mayoría de los casos se trata de 4 folletos que se distribuyen de forma sistemática en los paliers de orientación:

— Los folletos nacionales "après la classe de 5.°" y "après la classe de 3.°".
— Los folletos regionales que completan los folletos nacionales ofreciendo a través de la "Académie" la lista de las distintas enseñanzas y centros de 2.° ciclo corto (CAP, BEP) y largo (2.°).

Los otros documentos ONISEP son poco conocidos en los "collèges".

La pregunta «¿Qué opina de estos folletos (su claridad, información que proporciona...)?» se aplica a todos los documentos ONISEP recibidos; las respuestas a esta pregunta se agrupan en tres categorías:

— Satisfechos: los encuestados no formulan ninguna crítica.
— Insatisfechos: las reacciones agrupadas bajo este epígrafe van desde la satisfacción con reserva, a la crítica más rotunda.
— Otras respuestas: esta categoría es heterogénea. Agrupa:

- Las respuestas de los que no han recibido folletos y las de aquellos que los han recibido, pero no los han leído.
- Las preguntas sin respuesta.
- Las respuestas en las que los alumnos manifiestan que a ellos no les concierne.

Centros investigados	Opinión de los alumnos sobre los folletos ONISEP (en %)			
	Satisfechos	Insatisfechos	Otras respuestas	Total
"Collèges"	47	30	23	100
Otros centros (liceos LEP, CFA).	35	37	28	100
Totalidad de los centros.	40	34	26	100

Globalmente un 40 % de alumnos se muestran satisfechos, y un 34 % expresan reservas o críticas.

La respuesta satisfactoria es más acusada en los "collèges" que en los centros de acogida, lo que corrobora una de las reacciones detectadas, en relación con la orientación en el "collège": la crítica «estamos mal informados» es más frecuente entre los alumnos de LEP, liceos, CFA, que en los alumnos de "collèges". Los alumnos de los centros de acogida comparan lo que viven con aquéllo que les habían dicho o habían leído...

Los folletos regionales son muy valiosos porque facilitan relaciones de centros. El reparo que, a veces, se les pone es que se distribuyen demasiado tarde y en número insuficiente.

En cuanto a *los folletos nacionales*, reconocen su calidad incluso los que expresan reservas.

— Constituyen una información de base necesaria.
— Tienen el mérito de ofrecer una visión de conjunto.
— Son fáciles de comprender (aunque la presentación del folleto "après la classe de 3.º" debería modificarse.

Las *críticas* que se hacen a los folletos son de tres tipos:

1. Críticas generales: los folletos son superficiales, demasiado generales, poco precisos, poco detallados, incompletos...

2. Más exactamente, no dan suficiente información sobre:

— los programas de los estudios;
— las salidas (esta laguna se señala con frecuencia);
— el contenido de los oficios.

Pero como reconoce un alumno de liceo " no se puede pretender obtener una información aceptable en unas cuantas páginas, sería preciso un folleto para cada orientación». Donde se acusa más la escasez de información es en la enseñanza técnica (2.ºT. CAP, BEP) que los alumnos de "collège" conocen a priori peor que la enseñanza "clásica" («¿qué es un taller?»).

3. Otras críticas:

— Presentan las diferentes opciones de forma artificial, teórica, olvidando que las elecciones se hacen en función del fracaso (problema de las CPPN, CPA...), indicando como posibles pasarelas o reorientaciones que en la realidad plantean problemas, suponiendo que el alumno lleve a término sus estudios; («si fracasas en el primer año de BEP, ya no sabes qué hacer»).
— Es pura literatura, no reflejan "el ambiente" de los centros de acogida.
— El aprendizaje se pasa por alto prácticamente. Según parece no se le considera como una vía de acceso al CAP tan "normal" como el LEP.
— Hay errores de detalle.

4. VAN LOS ALUMNOS A LOS CENTROS DE INFORMACION Y ORIENTACION

Parece que los CIO son poco frecuentados. En efecto, el porcentaje de las respuestas de los 352 alumnos a la pregunta «¿Ha pasado por algún centro de información y orientación (CIO) durante su permanencia en el collège?», se distribuyen como sigue:

SI : 10 %
NO : 81 %
SIN RESPUESTA : 9 %

5. LAS ACCIONES DE INFORMACION DE LOS COLLÈGES

En aplicación de la circular de 8 de junio de 1971, los centros escolares organizan acciones de información para sus alumnos. En mayo-junio de 1980, el rector dirigió una carta a los centros de la "Académia de Lion" pidiéndoles que redactaran un informe sobre las acciones realizadas en 1979-1980.

Se han estudiado las respuestas de los "collèges". Se recibieron 134.

Casi todos los "collèges" hacen referencia a las acciones habituales vinculadas a los procesos de orientación:

Acciones "originales" de información para los alumnos	Número de "collèges" implicados (en %)
1. Acciones en el centro escolar	
Sesiones especiales de información organizadas por el equipo educativo (consejero de orientación, profesores, documentalistas del CDI...): Presentación de documentos, montajes, diapositivas, películas; ocasionalmente debate, exposición..., sobre las profesiones.	21
Intervenciones de "profesionales": estas sesiones son organizadas ex-profeso, o forman parte de un ciclo de "reuniones sobre estudios y profesiones" o de una media jornada o una velada de "información-profesiones". Es frecuente la participación del Ministerio del Ejército.	46
Intervenciones de representantes de los centros docentes que podrán acoger a los alumnos de los "collèges". Las modalidades de estas sesiones son semejantes a las de los encuentros con los profesionales.	28
Testimonios de antiguos alumnos.	7
Intervenciones del ANPE.	4
2. Acciones fuera del centro escolar	
Visitas a centros docentes de acogida, especialmente dentro del marco de las jornadas "puertas abiertas".	51
Visitas a empresas: algunas son organizadas expresamente por los centros, otras se integran en operaciones locales más amplias como "semana de trabajo manual" "1.000 jóvenes en las empresas", "la jornada de un artesano".	25
Períodos de prácticas en empresas.	2
Asistencia a muestras de oficios: esta acción sólamente es posible cuando la muestra ha sido organizada. Es lo que hace el Rotary-Club en algunos departamentos (por ejemplo en el del Loira). Se ha incluido aquí la asistencia de los alumnos de un "collège" a las "jornadas-profesionales" organizadas por otros "collèges".	10
Visitas a exposiciones: semana del trabajo manual, Feria de Lión...	6

— reuniones de información para los padres;
— distribución de los folletos ONISEP:
— conversaciones de los alumnos y padres con los consejeros de orientación.

Algunos no pasan de ahí. La mayoría organizan algunas actividades complementarias. Son pocos los que ponen en práctica un abanico completo de operaciones de información.

En el cuadro se recogen las acciones "originales". En cada una de ellas se indica, en porcentaje, el número de centros que mencionan esta acción. Sólo se ha tenido en cuenta la existencia de la actividad sin preocuparnos de las clases implicadas. Las cifras deben entenderse en sentido amplio: la heterogeneidad en la presentación de los informes, debida a una falta de normalización, ha hecho difícil su estudio. En particular los directores escolares pueden haber dejado de mencionar algunas operaciones por falta de precisión o por considerarlas incluidas en otras, resultando así infravalorada la frecuencia de estas acciones.

Una lectura rápida de los informes de los liceos muestra que la política de información de estos centros es, dentro de su nivel, parecida a la de los "collèges". En cambio los LEP parece que ponen el acento en la información dirigida a sus posibles futuros candidatos (jornadas "puertas abiertas"...) más que en aquélla destinada a sus propios alumnos.

DOCUMENTO III
SALIDA DE LA ESCUELA: INCORPORACION A LA VIDA ACTIVA

Han sido entrevistados 23 consejeros del ANPE pertenecientes a 9 oficinas y 6 departamentos. Deliberadamente hemos recogido únicamente las críticas que se refieren a la escuela. Todos los problemas que señalan han sido ya mencionados. Esto no quiere decir que todos ellos se planteen bajo el mismo aspecto. Por otra parte, cierto número de jóvenes organizan por sí mismos su incorporación al mercado de trabajo y encuentran bastante pronto un empleo: son generalmente los mejores; éstos no pasan por la oficina.

1. ¿QUIENES SON LOS JOVENES QUE PASAN POR EL ANPE? LOS JOVENES CUYA INSERCION PROFESIONAL PLANTEA MAYORES PROBLEMAS SON:

1.1. Los que salen de la escuela a los 16 años sin ninguna formación: CPPN, CPA, SES.

— Cada vez con mayor frecuencia abandonan los estudios durante el curso: «en cuanto cumplen los 16 años, ¡se acabó!».
— No tienen ni una formación general ni profesional.
— No quieren oír hablar más de la escuela.

Ahora bien:

«Es muy difícil encontrar un trabajo a los 16 años»:

– La ley pone límite a la contratación de los jóvenes de 16-17 años (horarios, trabajo con máquinas, ...).
– No han alcanzado la edad que les permita acogerse a las medidas del Pacto (excepto aprendizaje y preformación).
– «Están condenados a desempeñar puestos inestables».

«Hay que esperar a que cumplan 17 años para tratar de recuperar a algunos a través del Pacto».

Además, en el caso de los alumnos de CPA:

— algunos rechazan la profesión a la que han sido orientados;
— otros no encuentran maestros de aprendizaje.

Debemos señalar que muchos artesanos no desean coger aprendices:

– «es más difícil con los jóvenes de 16 años que han perdido el tiempo en la escuela durante dos años que con los de 14».
– «La sujeción a la ley dificulta a veces su aprovechamiento».

Por añadidura, en el caso de los alumnos de SES, algunos se forman en especialidades de las que no pueden "sacar partido".

1.2. Los que han interrumpido su formación profesional

(Abandonos en los cursos de LEP o de aprendizaje).

Dan razones diversas:

— problemas financieros;

— negativa a continuar en el oficio al que han sido orientados;

Pero: «la contratación es difícil antes de los 18 años, especialmente para los que no tienen formación»; «la mayor parte de las acciones del Pacto están destinadas a personas que ya tienen una formación. Ofrecen una formación complementaria o compensan una falta de experiencia, pero hay pocas oportunidades para los "niveles inferiores"»; «El AFPA está cada vez menos abierto a los jóvenes, salvo para las secciones difíciles de cubrir».

1.3. Los que salen con una formación general, pero sin formación profesional

(2.°, 1.°, terminales literarias, etc.).

— «Con mucha frecuencia tienen que partir de cero en el mercado de trabajo».

— «Para los que tienen un buen nivel existe el Pacto y las oposiciones administrativas».

1.4. Los que han recibido una formación profesional, pero no encuentran trabajo

— «es un problema esencialmente femenino».

— Las formaciones que se citan con mayor frecuencia son:

  – Los empleos de oficinas (CAP de taquimecanógrafas, oficinistas, auxiliares contables; BEP de gestor administrativo, y en algunos lugares: el BEP de mecanógrafas, oficinistas, auxiliares contable; BEP de gestor administrativo, y en algunos lugares: el BEP de mecanógrafa contable y el de bachillerato opción G):

El número de estas jóvenes es excesivo; muy pocas ejercen el oficio que han aprendido:

«Vuelven a la agencia y permanecen en ella»; «No comprenden que después de haber aprendido un oficio, no puedan ejercerlo»; «Primero esperan encontrar un puesto con su titulación. Pasado un período de tres a seis meses aceptan las ofertas de vendedoras o niñeras; más tarde bajan hasta la categoría de OS».

  – El BEP sanitario y social que no conduce directamente a un empleo, sino a otras formaciones a las cuales es muy difícil acceder.

2. LO QUE VIENEN A BUSCAR

Los jóvenes que vienen a la "Agence" buscan esencialmente:

— información;

— ayuda en la búsqueda de empleo;

— cursillos;

— consejos para una nueva orientación.

Dos aspectos conciernen directamente a la escuela: la información y la reorientación.

2.1. La información

Los alumnos (generalmente acompañados de su familia) vienen a nuestro servicio incluso antes de salir de la escuela para que les demos información.

El ANPE, por su parte, realiza un gran esfuerzo de información en las clases terminales técnicas, cuando éstas lo solicitan.

En términos generales: «*conocen bien las diferentes vías de formación, pero no tienen idea de lo que es la vida activa y el mundo del trabajo*»:

— «Conocen mal los distintos oficios (en qué consisten, las diferentes situaciones en que éstos se ejercen, las condiciones de trabajo) y el abanico de posibles empleos».

— «Me gustaría hacer tal cosa, pero no sé en qué consiste». «El número de oficios que conocen es muy limitado: el oficio de sus padres, los trabajos que ven (comerciante, artesano); su gama de posibilidades de elección es muy limitada».

— «La mayoría no tienen la menor idea de los empleos a los que pueden aspirar con los estudios que han realizado».
— «No consiguen entender la diferencia entre ser titulado y ejercer la profesión, ni la necesidad de realizar unas pruebas: creen que estando en posesión de un CAP ya tienen derecho a alcanzar el nivel OP1; sin embargo, durante un año su situación profesional será de principiantes sin cualificación».

Los que consiguen información, les llega demasiado tarde.

«El ejército hace grandes esfuerzos en este sentido con los militares, pero ya es demasiado tarde».

2.2. Consejos para la reorientación

Algunos jóvenes desean, o se ven obligados a cambiar de orientación. Los motivos que alegan se refieren directamente a la escuela:

— «He hecho ésto, pero no me gusta, no había otras posibilidades».

Esta situación plantea el problema de la "orientación forzada y del mapa escolar".

— «¡Hace tres años me gustaba ésto!».

La orientación definitiva se hace demasiado pronto y con una información insuficiente.

La rigidez del sistema escolar hace difícil el cambio de orientación.

— «No encuentro trabajo».

Aquí se vuelve a plantear el problema del mapa escolar y la necesidad de ofrecer a los jóvenes una información más completa en el momento de la orientación.

«Deberían informarles sobre las salidas a que les conduce cada orientación».

3. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE SE SUSCITAN

3.1. Las carencias de Educación Nacional ante los problemas de los jóvenes orientados a los CPPN y CPA:

«El CPPN es una vía muerta; no conduce a la obtención del CAP».

«Durante dos años se les desmoviliza y giran en redondo».

La finalidad del CPA es promover un contrato de aprendizaje; no es honrado enviárlosnos».

«Salen del aparato escolar, que los ha retenido durante diez años, sin ninguna formación. ¡Esto es grave! Se debería haber procurado buscar una solución antes, ya que de todas formas hay que hacerlo después».

«Dentro del marco del Pacto (y aún cuando tienen 17 años) se les envía a los GRETA (1) donde vuelve a comenzar el proceso: sensibilización a la vida profesional, preorientación... Es un intento de Educación Nacional para reparar sus propios errores. Donde deberían detectarse los casos difíciles y buscar soluciones es en la escuela».

3.2. Los títulos de difícil aplicación

Ello plantea:

3.2.1. El problema del mapa escolar: ya que los niños son orientados de acuerdo con sus resultados académicos y las plazas disponibles para cada formación.

A nivel departamental, el ANPE es consultado sobre el mapa escolar «pero este organismo tiene la impresión de que puede modificar poca cosa». Demasiados alumnos son orientados:

— A formaciones en las cuales la oferta de empleo está saturada, especialmente los empleos de oficina.

Por ejemplo, en 1980, en el Departamento del Drôme, a punto de terminarse el curso, los candidatos a empleo, inscritos a finales de mayo, eran:

1.400 D.E. para empleos de oficina.
800 D.E. para empleos de comercio (vendedoras, cajeras).

En las mismas fechas, 1.200 jóvenes formados en estas ramas, se disponían a abandonar la escuela.

— A formaciones que no conducen a un empleo:
  – los bachilleres de la opción A: a éstos hay que advertirles que esta opción les da una cultura, pero no un trabajo.
  – el BEP sanitario y social que prepara

(1) Su misión principal es favorecer la promoción.

esencialmente para presentarse a exámenes de ingreso en otros centros.

Debemos señalar que este problema de falta de salidas, no se plantea prácticamente en las profesiones de tipo industrial (salvo los oficios del sector del vestido, a nivel local).

También debemos hacer mención de los pocos empleos que se ofrecen a las jóvenes.

3.2.2. Un problema de nivel:

«Que se organicen enseñanzas de CAP de mejor nivel».

«Unas veces hemos tenido que proceder a hacerles pasar unos tests (de máquina y ortografía) para seleccionar a las mecanógrafas y no enviar cualquiera a las empresas, al objeto de que éstos sigan enviándonos sus ofertas de empleo».

«Otras veces, hacemos venir a una unidad circulante de la AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes) para que se encargue de su reciclaje, ya que una mecanógrafa que sale de Educación no posee una cualificación suficiente».

3.2.3. Un problema de adaptación al empleo:

«Se forma a los jóvenes para profesiones, pero esta formación es general y no se les prepara para la vida activa (ritmo de trabajo, sistema de clasificación...). Esto nos remite al problema de los stage en la empresa.

3.2.4. Un problema de adaptación de la escuela a las nuevas técnicas:

«En las formaciones de mecánica, es raro el centro que posee máquinas de mando numérico».

«La escuela forma soldadores que no podemos colocar: hoy es preciso saber soldar con argón, soldar metal inoxidable... Se multiplican los organismos de recuperación y se forma un bonito pastel: imparten una formación inicial para suplir una carencia de Educación Nacional».

3.3. Las insuficiencias de la orientación

3.3.1. La orientación definitiva se hace demasiado pronto.

«Existe un problema de madurez».

«Los niños pueden evolucionar».

«A esta edad no saben lo que quieren en realidad».

«Es difícil cambiar de orientación cuando uno se da cuenta de que se ha equivocado».

3.3.2. No es lo suficientemente ilustrativa: se critican tres aspectos:

— La escuela no prepara para la reflexión sobre la vida profesional y para la elección:

«La escuela no está suficientemente abierta al mundo del trabajo».

«En la escuela no les enseñan a pensar en los oficios ni en el futuro, les enseñan a pasar a la clase siguiente».

«Que los jóvenes tengan ocasión de descubrir los diferentes aspectos de la vida profesional mediante cursillos, visitas a empresas, encuentros con profesionales,... ¡Es preciso ver y, aún mejor, actuar!».

«Que se les informe sobre las consecuencias de su orientación: que vayan a ver la práctica del oficio antes de empezar el aprendizaje del mismo».

— Sólo a unos pocos da ocasión la escuela de descubrir aquéllo en lo que puede triunfar: ésto plantea el problema de la inclusión de una verdadera enseñanza tecnológica en el ciclo de orientación:

«Facilitar a los jóvenes la apertura a los oficios manuales: ¡que lleguen a confiar en sí mismos! Se creen torpes y llegan a serlo».

«Esta enseñanza no debería asimilarse al bricolage, sino que debe estar a cargo de profesionales».

— Si los profesores no tienen interés por los empleos, los niños tampoco lo tendrán».

Los consejeros del ANPE que actúan en el medio escolar, insisten en el papel determinante de los profesores para preparar el terreno, suscitar el interés y crear el clima. Ahora bien, a excepción de un reducido número de profesores que se preocupan de la información profesional y del futuro de sus alumnos, «los profesores no tienen ni buscan los medios que les permitirían dar a sus alumnos una información válida».

No parece que la mayoría de ellos se sientan especialmente motivados

por conocer el mundo del trabajo y sensibilizar a sus alumnos. En efecto, aun cuando cierto número de profesores se muestran interesados por las informaciones cuando los funcionarios del ANPE van a sus clases durante el horario escolar, parece que se interesan mucho menos cuando el Servicio cambia su estrategia de información e intenta reunirlos fuera de las horas de clase.

En cambio, las "acciones Empleo-Formación" que se están desarrollando desde hace cuatro años en la región, con el fin de promover la sensibilización de los profesores hacia el empleo y la vida profesional, se estima que son particularmente positivas. Estas jornadas, organizadas en colaboración con los CIO, el ANPE, el empresariado, los sindicatos... han sido para muchos profesores la ocasión de entrar por primera vez en una fábrica. «Algunos han encontrado allí a antiguos alumnos; han descubierto el trabajo que hacían, el ambiente profesional, el hecho de que eran remunerados de acuerdo con su rendimiento...».

«Sería necesario que los profesores estuvieran informados de las consecuencias de la orientación que dan».

Esto plantea el problema de la formación inicial y la formación permanente del profesorado.

3.4. La rigidez del aparato escolar

«Cuando un joven abandona su ciclo tecnológico, generalmente es porque ha estado mal orientado».

Además de flexibilizar el mapa escolar, sería necesario:

«Incrementar las pasarelas».

«Reconocer el derecho a equivocarse».

«Hacer posible el cambio de orientación».

«Permitir al joven que adquiere madurez en la formación profesional, que siga un ciclo largo».

No es bueno contar con la formación permanente para recuperar los errores del aparato educativo.

«No debe uno hacerse ilusiones con la formación permanente: si no se permite a los jóvenes que desde el comienzo materialicen sus deseos y sus facultades, se produce una pérdida de capacidad y de energía. Algunos pueden recuperarse mediante cursillos. ¡Es una solución, pero es un desorden!».

«Además, a nivel institucional, se pone freno a la conversión profesional de los jóvenes que salen de la escuela, ya que la FPA está destinada prioritariamente a los adultos».

EL SISTEMA EDUCATIVO SUECO Y SUS REFORMAS, OBJETO DE RENOVADA ATENCION*

ORGANIZACION Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO SUECO

Según se ha escrito repetidamente, en los años cuarenta y medido a escala europea, el sistema escolar sueco resultaba mediocre y atrasado (1). La enseñanza obligatoria duraba seis o siete años y sólo el 10 % de quienes iniciaban sus estudios primarios culminaban más adelante el ciclo secundario completo. Pero pronto se puso en marcha un nuevo sistema. Como bien ha sintetizado el profesor Sixten Marklund, de la Universidad de Estocolmo, los cuarenta fueron un período de generalizada investigación y reuniones de comisiones especializadas; los cincuenta fue la década de experimentación a gran escala de un nuevo sistema de escolaridad obligatoria; en los sesenta el sistema de escuelas paralelas fue reemplazado por otro de carácter integrado, polivalente ("comprehensive" en inglés); los setenta representan la etapa de consolidación, evaluación, reflexión y balance; calificando aquél la década actual como inserta ya en «The post-comprehensive era of Swedish education». (2).

Hoy por hoy una escolaridad básica, integrada y obligatoria, relativamente larga es una de las principales características, si no la primera, del sistema educativo sueco. Nos referimos a la *grundskola* de nueve años de duración, de los 7 a los 16 de edad, hoy adoptada, asimismo, con una misma extensión pero no idéntica normativa ni contenido, tanto por Finlandia como por los países del área escandinava vecinos de Suecia.

En la *grundskola* o actual escuela básica sueca se han integrado la *folkakola* (a no confundir con la *folkeskole* danesa actual) y toda una gama de centros paralelos existente en los años cuarenta, ahora *refundidos* y *ampliados* (de primarios o *elementales* a *básicos*), sin perjuicio de la

---

* Es propósito básico del redactor de este trabajo dar cuenta circunstanciada de la reciente publicación por la OCDE de su informe "Educational Reforms in Sweden / Les réformes de l'enseignement en Suède", así como del *background report* sueco "Goals for Educational Policy in Sweden". También lo es ilustrar al lector sobre líneas características y problemas del sistema educativo de aquel país y sobre la remodelación en estudio, de su escuela secundaria superior. Finalmente se adjunta una nota bibliográfica de publicaciones referenciadas y consultadas.

(1) En palabras de Angeta Segol «Au milieu des années 40 la Suéde disposait d'un système éducatif relativement peu moderne et assez restreint par rapport à celui de beaucoup d'autres pays européens». Vid. la "Histoire mondiale del'Education" dirigida por G. Mialaret, P.U.F., París, 1981. P. 309).

(2) Véase el artículo homónimo de S. Markund en "Compare", vol. 11. n.º 2, 1981.

persistencia de un sector privado cuantitativamente poco significativo (3).

La *grundskola* —forjada como instrumento de igualdad y acceso a estudios ulteriores— trata de dotar a los alumnos de conocimientos teóricos, desarrollar sus aptitudes prácticas y prepararles, en colaboración con las familias, para una vida adulta armoniosa y equilibrada y una ciudadanía útil y responsable. La escuela básica se estructura a tal efecto en tres etapas, estadios (*stadier*) o ciclos trienales: elemental, medio y superior (4), con un máximo de 25 alumnos por curso en la primera etapa o 30 más adelante. En los dos ciclos iniciales predomina la figura del *maestro de clase,* después la del *especialista.* De 20 a 30 horas por semana se dedican en el ciclo elemental a Sueco, Matemáticas, Inglés, Música, Trabajos Manuales, Educación Física y Materias de Orientación (Religión, Física, Historia, Geografía, Ciencias Naturales); de 35 a 45 horas incompletas a las mismas más el dibujo en el ciclo medio. En la etapa superior se amplía el abanico de las materias de orientación e introducen las opcionales (Francés, Alemán, Economía, Técnica, etc.). A la que se elige entre éstas últimas se dedican 5 ó 6 horas semanales; 29 ó 30 a las restantes.

La educación secundaria es facultativa para el escolar (5), que puede o no cursar alguna modalidad de estudios del tipo que se indica: enseñanzas teóricas de tres años; análogas enseñanzas de dos años, o cursos de formación profesional de duración variable. 22 ramas abarcan los liceos o institutos (*gymnasieskolor,* en sueco) (6) dentro de tres sectores de las ciencias: humanas y sociales; económicas; naturales y tecnología (7). Según lo apuntado, dentro de cada sector puede optarse por ramas de enseñanzas cortas (dos años) o largas (tres años).

En materia de educación especial, se sigue en Suecia una política tendente a limitar los centros especializados a los casos más problemáticos, pues en la medida de lo posible se procurará la integración —asistida— de los escolares, con algún *handicap* en centros ordinarios. En cuanto a la educación de adultos, ésta goza de larga tradición y *solera* en Suecia. El sector preescolar, por su parte, queda fuera de la red de instrucción pública: la enseñanza preprimaria —hoy en fuerte expansión, aunque partiendo de bajos porcentajes— es considerada un servicio social ligado al de guarderías y ajeno al sistema escolar, pero no a la metodología pedagógica.

Finalmente mencionemos el importante sector universitario, objeto de reformas-clave en los últimos años. Hace cinco lustros existían sólo dos universidades estructuradas según los moldes tradicionales de nuestro Continente. Hoy existen centros de enseñanza superior en 21 localidades. La escuela superior es *única* en el sentido de que se ha querido evitar toda diferencia de prestigio entre centros de un mismo nivel o la no integración, en la red de centros universitarios, de las escuelas normales o los institutos de investigación, por citar dos casos relevantes.

Entre las medidas más recientes adoptadas por las autoridades suecas compe-

---

(3) Por razones que no analizaremos aquí, la enseñanza privada se ha extendido poco en la Europa nórdica, incluso en los casos de especial tradición y apoyo económico como el de Dinamarca. De este país cabe referir la anécdota —curiosa, presumimos, para un lector español— de que cuando hace unos años el Partido Conservador —por reducir los gastos— propuso al *Folketing* una minoración del 10 % en las subvenciones a la enseñanza privada, la moción fue rechazada por amplia mayoría, por los demás partidos parlamentarios, incluido el comunista.

(4) En sueco: *lägstadium, mellanstadium* y *högstadium* respectivamente (con artículo, *-stadiet*; en plural, *-stadier*).

(5) Utilizamos la palabra *escuela* y *escolar* en su amplio sentido centroeuropeo (los términos suecos correspondientes vienen a coincidir con los alemanes *Schule* y *Schüler*).

(6) La palabra *skola,* que tan repetidamente aparece, forma su determinado con una *-n* final y su plural en *-or*).

(7) Con 99.952, 47.220 y 109.504 alumnos respectivamente, en 1980.

tentes, en los ámbitos escolar y preescolar, quisiéramos aquí destacar dos de ellas:

— En primer lugar, la norma legal adoptada en 1976 por el *Riksdag* o Dieta sueca, de introducción a la lengua de origen de los alumnos en la escuela integrada y de su utilización como lengua vehicular en los centros preprimarios. En resumen, los grupos de alumnos cuya habla materna no sea la sueca tienen derecho a enseñanzas especiales en su propio idioma. Sin perjuicio de su integración en la sociedad sueca, se pretende que los inmigrados puedan mantener su lengua y cultura. Se imparten enseñanzas de hasta veinte idiomas en cursos organizados por los municipios, con subvención estatal.
— La segunda a señalar corresponde a 1979, año en que previo estudio inicial de la Dirección Nacional de Instrucción Pública y tras amplia consulta al uso sueco y redacción del proyecto correspondiente por el Ministerio de Educación, el *Riksdag* aprobó un nuevo plan de estudios para la *grundskola*.

En efecto, en Suecia las estructuras externas a la educación no universitaria son definidas, según sus competencias, por los responsables gubernamentales y parlamentarios. Un plan de estudios común a todas las escuelas básicas, unas líneas de estudios secundarios fijados centralizadamente y una reglamentación uniforme de los certificados escolares (de fin de estudios) deben contribuir a asegurar una misma calidad de enseñanza en todo el país. Si el Estado reglamenta aspectos esenciales del ordenamiento escolar, los municipios aportan medios personales y materiales para su efectividad: planifican a escala local, cuidan de las construcciones, equipamiento, transporte y comedores escolares. Los docentes son funcionarios comunales, pero su remuneración se acuerda a nivel central. El coste de la casi totalidad del elevado gasto educacional es asumido por el Estado y por los municipios. Las instalaciones y el equipamiento alcanzan un nivel poco común incluso en Europa: quizá el equipo escolar llegue a ser a veces incluso excesivo (máxime si pensamos en el Tercer Mundo).

Según el modelo administrativo sueco en que la existencia de organismos autónomos y consejos y comités independientes con importantes funciones es habitual, los ministerios son órganos de planeación y decisión política (*policy-planning* y *policy-making bodies*, diríamos en inglés). Son, en general, muy reducidos. El Ministerio de Educación (y Cultura) o *Utbildningsdepartmentet* (8) sobrepasa en poco los 150 funcionarios, incluyendo en aquella cifra a todo el personal de administración general, pero en otros no se alcanza siquiera el centenar de personas. En el ministerio de nuestro ramo se integran los departamentos de educación de adultos, de asuntos culturales, de medios de comunicación, de educación primaria y secundaria y de educación superior e investigación, más los secretariados jurídico y de programación y presupuestos y de asuntos internacionales. Ninguno de ellos incide en la gestión ordinaria de centros docentes. Sí tiene funciones más típicamente administrativas —y pedagógicas— la Dirección nacional de instrucción pública, pero ésta depende de un Consejo o Comité de Dirección con representantes de municipios y provincias y de organizaciones sindicales y patronales.

LA POLITICA EDUCATIVA SUECA, EXAMINADA POR LA O.C.D.E.

En octubre de 1977, el Gobierno de Estocolmo solicitó de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos que, en el marco de las actividades ordinarias de su Comité de Educación, el sistema educativo del país fuera sometido de nuevo a examen (9). Forma-

---

(8) Con esta denominación data sólo de 1958, pero la existencia de un *Eklesiastikdepartementet* con competencias educacionales se remonta a 1840.

(9) Ya en 1967 se había llevado a cabo un primer gran examen. La nueva revisión se llevaría a cabo «With the aim of enablig Sweden to analyze its past, present and proposed educational policies and shedding some light on particular aspects of the system which might he

rían el grupo examinador internacional un ex ministro neerlandés de Educación y Ciencia, que lo presidiría, un profesor británico de Universidad, un alto ejecutivo empresarial alemán y una ex subsecretaria de Educación noruega. Se pidió a los examinadores que, sin perjuicio de considerar el sistema educativo en su conjunto, se centraran en el período de escolaridad obligatoria (de los 7 a los 16 años de edad) y en la enseñanza universitaria en toda su amplitud.

Los capítulos centrales del informe por aquéllos elaborado se titula gráficamente: «Una sociedad que trata de reformar su sistema educativo», «La acción en favor de la igualdad», «La educación ante la democracia y la vida activa», «Estructura, programas y métodos» y «Evolución social y elaboración de políticas».

Suecia sólo tenía en 1979 un 2 % de paro (hoy 3,7 %), pero no puede despreocuparse de su posible competitividad en los mercados internacionales a los que concurren con productos de avanzada tecnología en sectores punteros. A la educación dedica un generoso 6,5 % del Producto Nacional Bruto. Se sabe que el período de expansión masiva ha terminado ya, pero la Dieta sueca está dispuesta a mantener alta la tasa de gasto educativo.

Como hemos apuntado ya, la creación de la *grundskola* supuso la refundición de toda una serie de centros que, aún en los años cincuenta, eran generadores de desigualdades que la sociedad sueca consideró excesivas. La adopción de la nueva política integradora obedecía, pues, a un afán de igualdad, pero supuso también una mayor centralización.

El grupo examinador distingue tres etapas en el proceso de reforma sueca: una primera de *ingeniería social* a gran escala; una segunda —la actual— en que un sistema fuertemente centralizado se abre a fórmulas de descentralización, y una tercera en que se perfila mayor participación de los sujetos de la educación y las comunidades locales. En su análisis y evaluación de las reformas suecas, el equipo de expertos estructura su trabajo a partir de los tres objetivos principales señalados en el informe preliminar sueco: igualdad; concatenación educación–vida social–trabajo; descentralización y democratización.

En materia de *acción en favor de la igualdad* los examinadores pasan revista al libre acceso a la enseñanza, las diferencias sociales subsistentes, la diferenciación de oportunidades entre chicas y chicos, las desigualdades regionales, la educación de los inmigrados, el acceso a la enseñanza superior y sus condiciones de admisión, la educación de adultos y recurrente, la preescolar, la atención a los disminuidos, así como algunos aspectos generales de la acción en favor de la igualdad. Cierto es que los expertos comisionados por la OCDE escriben con razón que: «aucune nation n'a misé autant que la Suéde sus l'égalisatión en matiére d'enseignement», pero ello no les onubila a la hora de analizar la cuestión más pormenorizadamente (ver capítulo III del "Rapport").

Resumamos aquí algunas de sus apreciaciones: el medio social condiciona aún; chicos y chicas siguen expresando preferencias educacionales distintas; el Consejo Nacional de Educación concede alta prioridad a la educación de inmigrantes; la reciente reforma de la enseñanza superior es de gran envergadura, pero la presencia de la clase obrera en la Universidad es aún realmente minoritaria y en los centros de nueva creación se destaca falta de contacto con la investigación; la red de centros preescolares es inferior en extensión a la de varios países de la Europa mediterránea (el término de la comparación es nuestro); preocupa mucho —y no sólo teóricamente— la atención a niños disminuidos, pero su correcta inserción social sigue siendo problemática en la práctica. En general se han llevado a cabo grandes esfuerzos para corregir desigualdades, pero los examinadores no pueden ocultar sus incertidumbres, no referidas a intenciones, atención y escrúpulos de los planificadores, sino a la sensibilidad a las incidencias que a nivel individual pueden tener ciertas reformas.

Es evidente que la enseñanza sueca se

---

of special interest to an international audience». (Véase el informe sueco, para la ocde; "Goals for educational Policy in Sweden", 1980. p. 1).

sitúa en un ámbito institucional democrático, pero también en un contexto social característico. La relación con el mercado de trabajo aparece tanto en la *grundskola* como en el *gymnasium*. Se estima, sin embargo, que con el sistema de orientación escolar y profesional en los centros no ha conseguido el éxito esperado. En la *gymnasieskola* toda una serie de cursos están enfocados hacia el empleo, pero la preocupación por la igualdad y la socialización es tal en la escuela secundaria que —a fuer de teórica— puede resultar poco profesional. El propio mercado laboral resulta, en cualquier caso, muy activo en materia de formación. Aunque en centros docentes se impartan enseñanzas y formación profesionales, en Suecia se ha registrado un aumento del interés por la formación en la empresa.

«La prolongation de la scolarité obligatoire et la création de l'école polyvalente s'étendant sur neuf années d'études ont été complétées par l'abolition des filières, par la réduction des classements et évaluations, par le rejet de la notion d'échec et par des initiatives pour relier l'enseignemente à vie active» (10). Sin embargo, los problemas de disciplina son importantes; un estudio llevado a cabo en 1976 revela que las medidas disciplinarias ocupan el 23 % del trabajo de los enseñantes. Alrededor del 25 % de los discentes del 8.º y 9.º años de las *grundskolor* preferirían irse. A pesar de los esfuerzos suecos por *modernizar* la educación el alumnado escolar en general ve la enseñanza como demasiado centralizada, dominada por el profesor y desconectada de la *vida real*. En cuanto a evaluación, las notas se introducen en Suecia comparativamente más tarde que en otros países (en 8.º y 9.º curso): se considera disfuncional cuando no nefasta una notación demasiado rigurosa y prematura, en la escuela básica.

Socialmente, la institución de las *grundskolor* parece bien aceptada y presumimos que bien asentada. Más que cuestiones de estructura, preocupan la mejora de la vida escolar diaria y lo que haya de suceder con los alumnos. Respecto al *gymnasium* actual el grupo examinador considera razonable tanto el índice de concurrencia al mismo (80 %) como la proporción de abandonos, pero estima subsisten en él viejos problemas de la secundaria sueca. Se detectan sensibles diferencias de estilo entre la escuela media de 2.º ciclo y la básica. La *gymnasiaskola* se halla, como veremos, en proceso de revisión a corto plazo. En cuanto a nivel superior —el universitario— se aprecian, entre otros problemas, posibles déficit de investigación cara al futuro.

En el capítulo dedicado a evolución social y elaboración de políticas leemos: «...l'enseignement est una activité tout à la fois publique et privée. Il est public en ce sens qu'il est financé par les deniers publics et aussi que les écoles doivent transmettre des normes socialement acceptées. La société tout entiére, la preparation a la vie au sein de cette société, l'économie, le systéme politique enfin sont les éléments qui fondent la vocatión sociale et collective de l'enseignement. Paralliement, toutefois, l'enseignement s'adresse à l'individu et vise à l'aider dans son épanouissement. L'individu travaille et vit plus confortablement à l'intérieur de petits locaux; et il s'ensuit que les pratiques et les valeurs privées et locales ont une place légitime dans l'enseignement. Il n'est pas injuste de dire que si les Suédois ont été sensibles à la nécessité de préserver ces deux emsembles de valeurs, ils ont mis cependant l'accent sur le communautaire, le collectif, le social aux dépens du privé, de l'individuel et du particulier» (11). Recuerda el grupo de expertos que, en el pasado, el propio *Riksdag* ha desempeñado un papel importante —en grado comparativamente poco habitual, incluso en sistemas democráticos— en el examen de las medidas de política educativa. Frente a gobiernos frágiles y minoritarios, la intervención parlamentaria en lo educacional no resultó sino más decisiva. Ya hemos indicado que el Ministerio de Educación sueco es realmente pequeño: funciones administativas y aún políticas muy significativas son asumidas por los Consejos Nacionales de Educación y de Universi-

(10) OCDE, 1981, p. 53.

(11) OCDE, 1981, p. 70.

dades, en el ámbito de sus respectivas esferas de actuación. El sistema tiene raíces históricas: sustraerse a presiones del poder monárquico de antaño. Se estimaba, por otra parte, que las tareas inherentes a la profesión educativa era más adecuado dependieran de órganos colegiados estables independientes del vaivén político. No por ello el concepto de reforma permanente deja de presidir de algún modo —procurando no caer en excesos— el sistema sueco. Otro fenómeno de actualidad es el de la descentralización, cobrando con ella mayor incidencia la iniciativa local. El proceso se enfrenta a menudo con problemas de diversa índole. Sindicatos de enseñantes, asociaciones de padres, asociaciones de alumnos dejan sentir voces más o menos en contraposición según los casos. A menudo los profesores se inquietan del poder de los padres; también se da, lógicamente, el fenómeno inverso. La descentralización, que se traduce en parte en regionalización, ha alcanzado incluso a la vida universitaria, otrora más controlada por el Estado y los catedráticos —valga el término—. Parece que un sector no pequeño de la sociedad sueca considera excesiva la incidencia de miembros de sindicatos en los Consejos regionales y denuncia peligros de anti-intelectualismo y disminución de la creatividad o libre iniciativa del profesor.

Por respeto tanto a la OCDE como a los examinadores —cuyo informe ha sido publicado y es fácilmente accesible en inglés o francés— no vamos a resumir las conclusiones de estos últimos. Sólo una advertencia: no sólo se concluye en forma categórica o afirmativa siquiera, sino también interrogativa. Al texto editado por la propia OCDE remitimos en particular a quienes quieran conocer el "Compte rendu de la réunion de synthèse", pero también a cuantos quieran conocer realmente un informe rico en contenido que presenta todo un cuadro de la educación en Suecia, país al que el "Rapport" reconoce "un role de chef de file". Cierto es que subsisten *fallos,* ambigüedades, problemas. No obstante, escriben: «On a instauré un système polyvalent à travers tout le système scolaire. L'inégalité entre les régions a été abolie. On a amélioré le niveau et les chances d'éducation pour les enfants des classes modestes, et aussi pour les filles. On a réformé l'enseignement supérieur et créé d'excellentes possibilités de formation pour les adultes. On a fixé des règles d'une grande efficacite pour intégrer les enfants handicapés dans l'enseignement. On afáit preuve d'une grande sollicitude en intégrant les immigrés tout en tenant compte de leurs besoins particuliers. On a encouragé, dans tous les secteurs, la recherche et le développement. Par l'exemple qu'elle continue de donner dans tous ces domaines, la Suède joue un rôle d'animateur en matière de réforme de l'enseignement» (12). Los juicios de valor que ellos formulan a lo largo y ancho del informe pueden ser distintos según la óptica de cada cual, pero parece fuera de duda que una vez más la OCDE, a través de cualificados expertos, ha llevado a cabo un trabajo serio y valioso, de gran utilidad en definitiva.

HACIA LA REFORMA DEL CICLO SECUNDARIO SUPERIOR

Ya hemos visto cómo se incardina en el sistema educativo la actual escuela secundaria superior integrada, que supuso la superación de la anterior coexistencia de centros secundarios superiores, de formación profesional y de simple continuación de estudios. El esquema hoy vigente data de 1968; se trata de un segundo ciclo integrado, como el primero, pero mucho más diversificado que éste. Si el primer ciclo se cursa aún en la *grundskola* (13), el segundo supone el paso al *gymnasium* (14). El sector gim-

---

(12) OCDE, 1981, p. 86.

(13) Aunque los nueve cursos de la escolaridad básica no siempre se cursan siquiera en un mismo edificio o establecimiento docente, el primer ciclo medio se integra formalmente en la *grundskola* como *högstadium* de la misma.

(14) La actual denominación, introducida en 1971, es de la *gymnasieskola*, que retiene en su seno el término tradicional centroeuropeo, de gran raigambre académica, de *gymnasium.*

nasial está preparado para recibir incluso al 100 % del alumnado de 16 a 19 años, pero lógicamente no todos los jóvenes que culminan la fase de obligatoriedad optarán por seguir escolarizados. En efecto, entre el 12 y el 15 % no suelen incorporarse a ninguna modalidad de bachillerato superior (15).

En 1976 el Gobierno nombró una Comisión de revisión del nivel que nos ocupa. La misma quedó formada por un presidente y diez miembros (seis procedentes de los partidos políticos y cuatro de las organizaciones patronales y sindicales), que contaron con el apoyo externo de numerosos especialistas y expertos asociados a su trabajo. Su informe final principal consta de 621 páginas y fue presentado en diciembre de 1981 con el título de "Una reforma del sistema escolar secundario superior", si bien la Comisión *ad hoc* ha publicado, asimismo, otros informes y documentos.

La propuesta de la Comisión mantiene la coexistencia, en cada sector, de enseñanzas secundarias cortas y largas, pero mejor interconectadas que sus equivalentes actuales. Se va a más contenido general en las breves, y más elementos prácticos en las prolongadas.

Siguiendo básicamente la síntesis elaborada por Marie-Louise Hallstrom, por cuenta del Ministerio sueco de Educación, para información general, significaremos que la Comisión considera la apuntada reforma necesaria por:

— El nuevo *currículum* de la escuela básica, incluido el hecho de que el alumno puede acceder a la *gymnasieskola,* con independencia de la combinación de materias que haya seguido en los últimos años o *högstadiet* de la *grundskola* (primer ciclo medio).
— Dificultades en el mercado de trabajo para grupos de jóvenes que no han seguido ningún tipo de enseñanzas especializadas.
— La rigidez del actual sistema de líneas o series. El sistema no se considera suficientemente flexible para afrontar las nuevas exigencias.
— La situación de los inmigrantes y la naturaleza crecientemente multicultural de la sociedad sueca.
— La deseabilidad de mantener —cuando no reforzar— la posibilidad de cursar el bachillerato superior en localidades de pequeño y medio tamaño, aún en los supuestos de decrecimiento de población escolar.
— La necesidad de economizar, y el aprovechamiento al máximo de los horarios y duración de la escolaridad en pro de una mayor calidad de la enseñanza.

Más sucintamente aún resumiremos las recomendaciones de la Comisión:

— Deben adoptarse medidas (de oferta escolar cuantitativa y cualitativa) para que la educación secundaria alcance al 100 % de las y los jóvenes de 16 años.
— El paso de la *grundskola* a la secundaria superior debería ser menos brusco. Sectores de admisión: económico (economía, comercio, administración), social (más *cultural*) y técnico (subdividido éste en *cuatro bloques* tecnológicos).
— Materias comunes y aplicadas-sectoriales deben combinarse equilibradamente en el primer año, evitándose riesgos de *no-retorno,* si el alumno modifica su opción inicial.
— Se propone que los programas sean adaptables según capacidades y motivaciones o preferencias prospectivas de los alumnos.
— Debe haber fórmulas con alternativas varias y con menos estudio —especialmente teórico— que hagan más atractiva la escuela secundaria superior a los alumnos poco predispuestos a la escolarización.
— El sistema de puntuación (evaluación) debe ser modificado. Habrá materias básicas y de estudio extra o complementario.
— La cooperación entre el sistema de educación secundaria, el municipal de enseñanzas para adultos y de formación en el ámbito laboral debe intensificarse. Un sistema de cuatrimestres sería más funcional que el de semestres actual.

En lo que respecta a las ramas profesionales de dos años, se propone para los

(15) Utilizamos aquí el hispánico término, convencionalmente, como sinónimo de estudios secundarios superiores, incluidos los técnico-profesionales.

nuevos *programas* (inglés "programme") cortos:

— No deben faltar enseñanzas de Sueco a lo largo de los dos años, ni Educación Cívica y Cultural. Debería ser posible la combinación de materias profesionales y de estudio de idiomas.
— No a los *callejones sin salida:* puertas abiertas para la especialización profesional continuada o la enseñanza superior.

Para las *series* de tres y cuatro años de duración se propone:

— Alguna experiencia laboral extraescolar debe insertarse en los *programas.*
— Mejora de la calidad por medio de estudios escolares menos fragmentados, menor número de asignaturas a simultanear, *concentración* de estudios no lingüísticos y mejor distribución secuencial del *tempues* lectivo.

Finalmente, para todos los centros, se propone la división de las clases en grupos de estudio de ocho alumnos, cada uno supervisado por un docente cada año, así como más tiempo y dedicación a la orientación de los estudiantes.

Prosiguiendo el *iter* acostumbrado en estos casos, la Comisión ha tomado la iniciativa de experimentar el sistema en centros de estudio de todo el país. Entretanto, autoridades estatales, municipios y demás organismos implicados darán a conocer su opinión. La Comisión sugiere que el Gobierno presente al *Riksdag* el proyecto de Ley correspondiente, en el próximo ejercicio de 1983. Aquella no cree que la reforma efectiva del sector secundario superior pueda ser emprendida hasta la segunda mitad de la actual década.

Antoni Cornella.

FUENTES / DOCUMENTACION

1. Publicaciones de la OCDE.

— OCDE: "Les réformes de l'enseignement en Suède", de la col. "Examen des politiques nationales de l'Education" (publicada también en inglés), OCDE, París, 1981.
— "Goals for Educational Policy in Sweden". (Informe preliminar *sueco* a la OCDE), Col. "Educational Policy and Planning", OCDE, París, 1980.

2. Pubicaciones suecas

— "Rapport national de la Suède pour la Conférence internationale sur l'Éducation (XXXVIIe Session), ciclostilado en Estocolmo (para Ginebra) en 1979.
— "National Report-Sweden - Unesco International Conference of Education - XXXVIII Session - 1981", Ministerio sueco de Educación y Asuntos Culturales, Estocolmo, 1981.
— Informaciones del Ministerio sueco de Educación: "Proposed Reform of Upper Secondary Education in Sweden" (redacción de M. L. Hallström). Estocolmo, 1982.
— Id.: "Swedish Ministry of Education and Cultural Affairs: A brief Guide" (texto de Marie-Louise Hallstrom), Estocolmo, 1981.

3. Otras publicaciones

— Boucher, Leon "Tradition and Change in Swedish Education", Pergamon Press, Oxford. 1982 (Ver recensión en *Libros y Revistas*).
— Segol, Agneta: "La rèforme Suèdoise" en el 4.º vol. de la "Histoire Mondiale de l'Education" dirigida por G. Mialaret, P.U.F., París, 1981.
— Numerosas revistas especializadas se han ocupado recientemente de temas educacionales suecos. Así:

"Compare", vol. 11, n.º 2, 1981.

"Comparative Education", vol. 18, n.º 1, 1982.

"European Journal of Education", vol. 16, n.º 2, 1981 y vol. 17, n.º 1, 1982.

"Le Monde de l'Education, n.º 76, 1981.

"News-Letter / Faits Nouveaux" n.º 5 de 1981.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA, UNA APROXIMACION A LA COMPARACION ENTRE OBJETIVOS Y RESULTADOS

I. LA ACTUACION DEL SECTOR PUBLICO ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Existe dificultad para la definición del volumen deseable del gasto destinado a cubrir una necesidad social que el Estado asume como necesidad pública. Ni los enfoques del Capital Humano*, ni el enfoque de las previsiones de mano de obra han demostrado una eficacia suficiente para establecer objetivos para este nivel. El enfoque de la demanda social** es irrealizable en el sentido estricto, por lo menos cuando la demanda de enseñanza superior supere ciertos niveles.

De ahí que el enfoque más realista sea el de las comparaciones internacionales, no tanto en términos de fijación de objetivos, lo cual sería poco realista en función de la complejidad de la situación financiera de cada país, sino más bien como punto de referencia con el que comparar las realizaciones del país propio.

Si tratamos de cuantificar cuál ha sido el esfuerzo del Estado español en el terreno de la enseñanza superior se nos presentan dos órdenes de problemas. En primer lugar las magnitudes en las que puede cifrarse este esfuerzo. Puede, en efecto, expresarse el nivel de cobertura de esta necesidad pública en términos de servicios ofrecidos: horas de clase, número de estudiantes, etc. Aunque las funciones de la enseñanza superior no son únicamente el ofrecer un determinado nivel de escolarización, puesto que de la enseñanza superior depende en última instancia en grado apreciable la creación y difusión de la cultura y la investigación científica por poner dos ejemplos notorios, un indicador amplio de la actuación del Estado en este terreno, fácilmente comparable a nivel internacional, es la tasa de escolarización referida a la población comprendida entre las edades en que teóricamente se cursan estos estudios y que suele ser el grupo modal.

Este indicador no está exento de ambigüedades y sobre ello volveremos más adelante, puesto que no refleja en absoluto la calidad de la enseñanza impartida. Una mejor aproximación seria, aunque tampoco está libre de críticas del mismo orden, la proporción de titulados superiores en relación también con el grupo de edades correspondiente.

Otra posible expresión de los resultados de la actuación del Estado susceptible de comparación internacional es el esfuerzo financiero que realiza el Estado en este terreno y muy especialmente, para facilitar las comparaciones internacionales, obviando el espinoso problema de los tipos de cambio, en términos relativos frente a las magnitudes económicas más significativas (PIB, Presupuestos Generales, etc.).

Si como decíamos anteriormente una tasa de escolarización elevada puede ser

---

* M. BLAUG: "Human Capitl. A slighty jaundice survey" J. E. L. 1976.

** Lord ROBBINS: "Higher education. Report of the Committee under the Chairmansship of Lord ROBBINS 1961-63". London HMSO, 1963.

ambigua en la medida en que no se traduzca en una producción adecuada de titulados superiores, lo que puede atribuirse a una degradación de las condiciones de enseñanza, es posible que la comparación en términos de financiación ponga ya de manifiesto una insuficiente cobertura de las necesidades públicas.

1.1. La evolución del sistema de enseñanza superior en términos reales.

La expansión de la enseñanza universitaria ha sido considerable en los últimos años, puesto que han pasado de 77.000 alumnos en 1960 a 213.000 en 1970 y a 450.000 en 1979 lo que representa en términos relativos referido al grupo de edades de 18 a 23 años (la tasa de escolarización de enseñanza universitaria) respectivamente el 2,1 % en 1960, el 6,9 % en 1970 y el 10 % en 1979.

En lo que se refiere a las comparaciones internacionales, las cifras correspondientes al período 1970-1977 para todas las enseñanzas de nivel superior, es decir, las que podemos suponer menos sensibles a las diferencias entre sistemas educativos aparecen en el cuadro núm. 1.

Como puede verse, incluso para el concepto más amplio de la enseñanza superior, la distancia de España frente al conjunto de países europeos era considerable. Si nos atenemos a aquellos países cuyos sistemas educativos son similares al español (Italia y Francia) la diferencia se agudiza más, puesto que en 1976 no se había podido alcanzar todavía las tasas correspondientes a estos países en 1974.

Es decir, que aunque sea dificil valorar lo que representa esta distancia frente a otros países europeos, parece claro que el sector público sólo la ha cubierto parcialmente.

En cuanto a otros indicadores de nivel de servicio como puede ser el número de alumnos por profesor, las cifras de que disponemos son poco verosímiles por la dificultad de comparar situaciones en términos de dedicación, horarios, etc.

Otro aspecto para el que tampoco disponemos de datos susceptibles de comparación es el de rendimiento de la enseñanza superior. Ahora bien, como veremos más adelante, existen indicios de que las tasas de escolarización en España están sobrestimadas debido a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo más allá del período normal de escolarización. Si por ejemplo comparamos el número de alumnos que inició sus estudios por primera vez en 1970 con el grupo de 17 años de edad en dicha fecha, aquellos representaban el 14,4 % mientras que la misma comparación para 1975 arrojaba el 15,7 %, es decir, un incre-

CUADRO 1

TASA DE ESCOLARIZACION DEL TERCER NIVEL EDUCATIVO
(Grupo de edades de 20 a 24 años)

Países	1970	1974	1975	1976	1977
Bélgica	17,5	20,5	21,3	22,0	22,0
Dinamarca	18,3	27,6	29,4	29,9	32,1
Francia	19,5	23,2	24,4	24,6	25,7
Alemania	13,4	19,1	24,4	24,4	24,7
Grecia	13,5	17,6	18,4	18,9	—
Irlanda	13,5	16,3	19,3	19,1	18,8
Italia	16,7	23,7	25,1	26,2	26,8
Holanda	19,5	23,2	25,5	27,0	28,1
Portugal	7,9	8,9	10,5	12,3	10,7
España	8,9	17,7	20,4	21,5	—
Inglaterra	14,1	16,5	18,9	—	—

Fuente: Anuario estadístico de la UNESCO, 1980.

mento mucho menor de la escolarización del que podría inferirse de las cifras globales.

La equiparación de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior es un elemento que va asociado de una forma inseparable con la prestación por el Estado de este tipo de servicios, especialmente cuando, y éste es el caso de España, las tasas académicas cubren sólo una fracción de los costes reales.

Tampoco es aquí posible realizar una comparación muy precisa ni siquiera entre la composición del alumnado de las universidades en términos de clases sociales, niveles de renta, etc., ni mucho menos compara esta evolución con la de otros países. El cuadro núm. 2 tiene únicamente un valor indicativo y en él cabe destacar las diferencias que se registran entre Francia y España para la proporción de estudiantes cuyo origen social se encuentra en las categorías más desfavorecidas, diferencias que incluso se amplían durante el período.

1.2. El gasto público en la enseñanza superior.

Dada la ambigüedad que presenta la comparación de sistemas educativos muy diversos, en términos de indicadores reales, una forma de comparar el nivel de servicios que ofrece el Estado español en la enseñanza superior con los niveles alcanzados por otros países puede ser la proporción que representa la financiación de este nivel de enseñanza en relación con la magnitud del producto social y en relación con el gasto público total. Esto aparece en el cuadro núm. 3. Como puede verse a principios del período, es decir, en 1970, España figura en una de las últimas posiciones en lo que se refiere a la proporción de los gastos en enseñanza superior en el PNB. No es tan baja en cambio su participación en el gasto público total que es comparable por ejemplo a la de Alemania aunque es muy inferior a la proporción de Holanda, Inglaterra o Dinamarca. Evidentemente lo que pone de manifiesto esta última proporción es la

CUADRO 2

DISTRIBUCION POR CATEGORIAS SOCIOPROFESIONALES DEL ALUMNADO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

País	Año	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
España	1962	27,2	32,6	33,1	2,8	4,3
	1968	38,2	23,6	35,4	2,8	—
	1970	29,3	24,1	28,6	3,6	14,4
	1978	23,0	26,6	36,9		13,5
Francia	1962	25,6	31,5	29,1	7,4	6,4
	1968	22,0	35,1	27,1	12,8	3,0
	1974	18,3	33,2	26,1	14,1	8,3

(1) Empresarios.
(2) Profesionales liberales y cuadros superiores.
(3) Empleados y cuadros medios.
(4) Obreros y personal de servicios incluidos asalariados agrícolas.
(5) Otros.

Fuente: España
- 1962. INE Estadísticas de la Enseñanza en España.
- 1968. INE Encuesta de equipamiento y nivel cultural de la familia.
- 1970. INE Censo de 1970.
- 1978. Elaborado a partir de los datos del Centro de Proceso de Datos del M.E.C.

Francia B. Millot, F. Orivel "L'economie de lénsenyement superieur" Cuyas, París, 1980. 320 páginas.

escasa participación en España del sector público en el PNB que alcanzó en el período 1960-1970 una media del 19,7 %, cuando la media para los países de la Comunidad Económica Europea para el mismo período era del 36,7 % con muy ligeras divergencias entre los países miembros.

Las cifras para 1976 que revelan en la mayor parte de países, especialmente los que situaban a niveles bajos, un incremento en la participación de los gastos en enseñanza superior en el PNB, muestran en el caso español una disminución. Lo mismo ocurre en cuanto a la participación en el gasto público total. Esto ha de ponerse en relación por un lado con una disminución del gasto de enseñanza superior comparado con el gasto total en enseñanza, ya que el primero crece un 379 % en el período 1970-1976 y el segundo solamente un 314 % en el mismo período. Y por otro lado con una estabilidad en la proporción que representan los gastos en enseñanza frente al PNB, en efecto la proporción en 1970 era del 2:1 y en 1976 del 2:2. Por otro lado la proporción del gasto público en enseñanza es baja en comparación con otros países (cuadro núm. 4).

Puede decirse entonces que el gasto público a este nivel no ha crecido en proporción al incremento del alumnado. En efecto, el crecimiento a precios constantes del gasto público entre 1970 y 1976 ha sido de un 60 % mientras que el

CUADRO 3

GASTO PUBLICO CORRIENTE EN ENSEÑANZA DE TERCER GRADO

Países		1970	1976	(I)	(II)
Bélgica	(A)	—	0,96	2,79	3,27
	(B)	—	3,19		
Dinamarca	(A)	1,41*	1,62	2,44*	2,17
	(B)	3,51*	3,16		
Francia	(A)	0,82	0,80	2,21	1,76
	(B)	—	—		
Alemania	(A)	0,62	0,63	2,23	1,83
	(B)	2,21	1,33		
Grecia	(A)	0,31	0,39*	—	—
	(B)	1,48	1,76*		
Irlanda	(A)	0,68	1,10	3,57	4,57
	(B)	1,50	1,95		
Italia	(A)	0,38	0,61	2,66	3,63
	(B)	—	1,11		
Holanda	(A)	1,70	2,40	2,41	3,08
	(B)	6,49	7,19		
España	(A)	0,38	0,33	3,79	3,14
	(B)	2,76	2,53		
Inglaterra	(A)	1,29	1,23	3,06	2,45
	(B)	3,49	2,84		

(I) Tasa de crecimiento 1970-76. Gasto público corriente en enseñanza.
(II) Tasa de crecimiento 1970-76. Gasto público corriente en enseñanza superior.
(A) Porcentaje del G.P.C. en enseñanza de 3 grado sobre el PNB.
(B) Porcentaje del G.P.C. en enseñanza de 3 grado sobre el gasto púbico total.
* 1975.
Fuente: Elaborado a partir de los datos del Anuario Estadístico de la UNESCO, 1980.

CUADRO 4

GASTO PUBLICO EN EDUCACION

Países	Sobre gasto público total	Sobre PNB
Bélgica (1977)	19,2	6,5
Dinamarca (1975)	15,2	6,7 (1977)
Francia (1977)	—	5,8
Alemania (1976)	8,8	4,2
Irlanda (1977)	11,2	6,2
Italia (1976)	9,3	5,1
Holanda (1977)	25,4	8,4
España (1976)	16,8	2,2
Portugal (1976)	14,5	3,7
Inglaterra (1976)	14,3	6,2
Estados Unidos (1977)	17,7	6,4

Fuente: Anuario estadístico de la UNESCO, 1980.

incremento de alumnos matriculados ha sido del 94 %. Esto parece indicar que la supuesta aproximación a niveles europeos en cuanto a tasas de escolarización resulta bastante difícil de explicar.

1.3. La evolución del nivel de servicios en la enseñanza superior

La evolución contradictoria de los indicadores reales y monetarios del nivel de prestación de servicios de enseñanza superior pone de manifiesto la dificultad de medir de una manera adecuada la eficacia de la intervención pública en este terreno. En efecto, todo induce a pensar que si bien ha existido una ampliación del número de estudiantes, debe haberse producido una degradación sensible de las condiciones de enseñanza, que no puede atribuirse, tópicamente, a la masificación, sino más bien a un insuficiente incremento de la dotación de recursos.

No existen los datos necesarios para documentar de una forma suficiente esta afirmación pero existen indicios de que tal degradación se ha traducido fundamentalmente en una disminución de los rendimientos en términos de graduados en enseñanza superior.

Un estudio en curso en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona arroja, como primeros resultados, que no llegan al 12 % los alumnos que habiéndose matriculado en la facultad en en curso 1974-1975 terminaron sus estudios cinco años después, proporción que se amplía al 24 % considerando un período de 7 años. Cabe preguntarse entonces qué significado hay que dar a las cifras de matrícula cuyo crecimiento debe explicarse seguramente en una proporción apreciable por una retención cada vez mayor de estudiantes que no han conseguido superar los estudios en los plazos previstos.

Una publicación reciente de la Universidad Complutense de Madrid* ofrece datos que sin tener la precisión que implica el estudio individualizado que antes hemos citado, permite suponer que el rendimiento es también relativamente bajo. En efecto, de acuerdo con la publicación antes citada de los alumnos que terminaron sus estudios el curso 1978-1979, 481 los habían iniciado en 1974-1975 y según las estadísticas de enseñanza superior en España** los alumnos que iniciaron sus estudios de Derecho en la Complutense de Madrid en el curso

* Gabinete de Análisis y Planificación. Universidad Complutense, Madrid. "Terminación de estudios en facultades y escuelas universitarias". 1978-1979.

** I.N.E. "Estadísticas de la enseñanza en España, curso 1974-75".

1974-75 ascienden a 2.309, lo que implica un rendimiento del 20,8 %***. Aún teniendo en cuenta la precariedad de los datos que manejamos el sentido de las diferencias entre las cifras de rendimiento entre ambos centros es bastante coherente con un aspecto importante que examinaremos más adelante. Nos referimos al hecho que, si bien había sido intuido en numerosas ocasiones, no había recibido hasta el momento una cuantificación mínimamente precisa. Se trata de que aún en un marco general de degradación de las condiciones de cobertura de este servicio público, las diferencias entre centros agravan aún más la situación para determinadas universidades. Por ello veremos a continuación cómo puede apreciarse el grado de cumplimiento de los objetivos del sector público en la enseñanza superior para las diferentes zonas del territorio, habida cuenta que la prestación de este servicio ha de concretarse en una oferta de plazas en cada uno de estos puntos.

2. LA DISTRIBUCION ESPACIAL DE LOS SERVICIOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Como ya hemos indicado los objetivos que pueden señalarse en la enseñanza superior son, por un lado , el cubrir una determinada oferta pública de estos servicios, cuya dificultad de cuantificación ya se ha visto, pero que en términos de comparaciones internacionales parece insuficiente, y la garantía de la igualdad de oportunidades. Una medida de la eficacia de esta accion puede ser la modificación de la composición por categorías socioprofesionales del colectivo de estudiantes, que en condiciones de equiparación estricta de oportunidades para todos los grupos sociales habría de coincidir con las proporciones que representan en la población activa. Como se ha visto, los progresos realizados en este sentido no han sido excesivos.

Por supuesto, la distinción, en términos de comparaciones internacionales entre la oferta de servicios educativos y el fomento de la igualdad de oportunidades, es puramente artificiosa, por lo menos si nos referimos a la expansión del sistema de la enseñanza superior que se produjo en los años cincuenta-sesenta en los países más desarrollados. Sin embargo cabe preguntarse si la diferenciación en el caso de España no revela de hecho una real distorsión en el crecimiento de la oferta de servicios educativos.

En efecto, la ampliación del número de estudiantes a los cuales teóricamente se les ha abierto las puertas en la enseñanza superior no ha ido acompañada de una política de becas que hiciese posible la dedicación a tiempo completo de los estudiantes con menos recursos. Y sin una mejora de las condiciones de enseñanza que hiciese posible superar los elementos negativos del entorno familiar, cabe preguntarse cuál ha sido el sentido real de esta ampliación.

Los rendimientos extraordinariamente bajos que registra el sistema educativo tienen seguramente mucho que ver con este tipo de expansión.

2.1. Las tasas de escolarización

El examen de la situación de la enseñanza superior para las diferentes zonas del territorio puede permitir apreciar de una forma más precisa las diferencias en lo relativo a la oferta de servicios educativos y sobre todo la relación que existe eventualmente entre estructura socioeconómica y acceso a la enseñanza superior.

Una primera aproximación puede ser las tasas de escolarización para este nivel de cada una de las provincias españolas. En el cuadro núm. 5 aparecen dichas tasas calculadas para los años 1970 y 1978. Las dos series no son estrictamente comparables puesto que su origen es diferente y por tanto no puede suponerse en absoluto que presenten los mismos sesgos. En efecto, las primeras se han obtenido a partir del censo de 1970, es decir, representan la comparación en porcentajes de la población de

*** Téngase en cuenta que consideramos que el grupo que constituyen los estudiantes está compuesto exclusivamente por alumnos efectivamente matriculados en el primer curso en la Complutense en la fecha que se indica, es decir, que por la naturaleza de la información no podemos tener en cuenta los posibles traslados de matrícula.

CUADRO 5

TASA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
(Grupo de 18 a 23 años)

Provincia	1970	1978
Alava	13,3	12,4
Albacete	3,5	8,2
Alicante	4,1	9,5
Almería	3,5	9,6
Avila	3,4	5,5
Badajoz	3,0	5,4
Baleares	5,3	12,0
Barcelona	7,0	12,4
Burgos	5,7	13,5
Cáceres	3,2	6,0
Cádiz	2,6	6,9
Castellón	5,0	9,5
Ciudad Real	3,1	6,9
Córdoba	3,3	9,9
Coruña, La	5,5	11,4
Cuenca	3,7	7,0
Gerona	5,2	8,8
Granda	6,6	12,4
Guadalajara	5,2	12,4
Guipúzcoa	6,9	8,7
Huelva	2,2	8,3
Huesca	5,9	18,2
Jaén	3,4	7,1
León	5,1	13,2
Lérida	5,7	14,5
Logroño	5,2	14,8
Lugo	3,5	12,2
Madrid	14,4	18,6
Málaga	3,3	9,1
Murcia	4,7	11,8
Navarra	8,2	7,3
Orense	3,1	8,7
Oviedo	5,7	10,5
Palencia	4,4	14,7
Palmas, Las	4,1	10,0
Pontevedra	4,0	6,6
Salamanca	11,0	17,0
Sta C. Tenerife	5,2	11,5
Santander	5,9	10,5
Segovia	7,4	13,0
Sevilla	4,6	9,8
Soria	5,9	20,6
Tarragona	4,6	11,4
Teruel	5,0	16,0
Toledo	3,7	7,5
Valencia	7,2	14,8
Valladolid	8,4	18,2
Vizcaya	9,4	8,5
Zamora	4,9	12,4
Zaragoza	9,0	17,9

Fuente: Censo de población 1970 y Explotación hojas de matrícula (Centro de Proceso de Datos del MEC).

cada provincia que en dicho año cursaba estudios de enseñanza superior con el número de habitantes de dicha provincia que en la fecha estaban comprendidos en el grupo de edad de 18 a 23 años. La tasa de 1978 corresponde a la suma para cada provincia del número de estudiantes procedentes de dicha provincia matriculados en las diferentes universidades españolas comparados con la población de Derecho de cada provincia comprendida en el grupo de edades antes citado. Como los datos proceden de la explotación de las de matrícula y que por ejemplo un alumno inscrito en dos tipos de estudios figurará contado dos veces, sólo puede darse a estas últimas cifras un carácter meramente indicativo. La evolución de las tasas de escolarización aparece muy dispar para las diferentes provincias. Para las provincias que al principio del período cuentan con una mayor tasa de escolaridad, como por ejemplo Madrid, el crecimiento es similar al de la media nacional, mientras que provincias que al principio del período contaban con una tasa relativamente baja, como Soria, Palencia, Zamora o Burgos, crecen considerablemente. Sin embargo, también es posible observar que algunas provincias con una tasa muy baja inicialmente, crecen muy poco durante el período, ésto ocurre en Badajoz, Cáceres, Huelva, Ciudad Real o Pontevedra.

Para 1970 ha sido posible efectuar un análisis* de la dispersión de las tasas de escolaridad en el que las características socio-económicas de cada zona mostraban una influencia considerable, incorporando también como variables explicativas la tasa de escolarización en enseñanza media y la existencia o no de Universidad en la provincia. No ha sido posible realizar este mismo análisis estadístico para 1978 por la falta de datos.

Sin embargo, y con todas las limitaciones que hemos indicado la evolución entre 1970 y 1978 parece indicar una persistencia de los fenómenos que se observaban en 1970. Parece claro que son las provincias con porcentajes mayores de población asalariada las que han experimentado un menor crecimiento. Ello parece indicar una escasa efectividad en cuanto a la equiparación de oportunidades para el acceso a la enseñanza.

Esta grosera aproximación a la evolución de la oferta de servicios en las diferentes provincias merecería ser completada cuando se dispusiese de los datos del censo de 1981 y sólo entonces podría establecerse de una forma relativamente rigurosa la contrastación de los objetivos con los resultados logrados.

Dejaremos aparte, porque merece un estudio pormenorizado*, el análisis de la política de ayudas al estudiante; en el cuadro núm. 6 puede apreciarse el volumen relativamente reducido de estas ayudas para el año 1980 y su distribución, que no parece reflejar los volúmenes relativos de sus destinatarios potenciales, es decir, los grupos con menor nivel de ingresos, puesto que una zona como Barcelona que agrupa el 17 % de la población asalariada recibe sólo el 7,6 % de las ayudas concedidas.

Sin embargo hay otro elemento, al que ya nos hemos referido, que no se manifiesta de una manera tan directa y que tiene sin duda importancia sobre las condiciones de prestación del servicio. Se trata de las condiciones en las cuales se ofrecen dichos servicios, es decir, la dotación en medios humanos y materiales de cada uno de los centros, los cuales, como veremos, distan mucho de ser homogéneos.

2.2. La dotación de recursos a los diferentes centros de enseñanza superior

Las desigualdades en el acceso a la enseñanza superior y en las condiciones que se ofrecen a diferentes grupos sociales para cursar este tipo de estudios adquieren una importancia mayor si consideramos la distribución espacial de estos servicios, puesto que en unas zonas es mayor que en otras la proporción de estudiantes con menos recursos económicos pero también porque en una es-

---

* T. Moltó y E. Oroval: "Análisis de los criterios para la asignación de los recursos públicos a los centros de enseñanza superior". I.C.E. Universidad de Barcelona, 1980.

* Tema que trataremos en un próximo estudio que está en curso de realización.

CUADRO 6

AYUDAS CONCEDIDAS A LOS ESTUDIANTES POR UNIVERSIDADES - 1980
(En millones de pesetas)

Barcelona Central	116	Pontificia de Salamanca	16
Barcelona Autónoma	73	Las Llanas, Santander	25
Barcelona Politécnica	42	UNED	1
Deusto	3	Santiago de Compostela	223
Extremadura	135	Hispalense de Sevilla	240
Granada	358	Literacia de Valencia	230
La Laguna	97	Politécnica de Valencia	44
Madrid Complutense	262	Valladolid	153
Madrid Autónoma	91	Zaragoza	188
Madrid Politécnica	117	Córdoba	91
Málaga	81	Bilbao	93
Murcia	114	Alcalá de Henares	6
Navarra	33	Baleares	13
Oviedo	141		
Salamanca	124	TOTAL	3.119

Fuente: Centro de Proceso de Datos. Ministerio de Educación y Ciencia. "Resumen de las ayudas concedidas por universidad", 1980.

tructura fuertemente centralizada como la de nuestro sistema de enseñanza superior, las universidades más próximas a los centros de decisión se encuentran en mejores condiciones para cubrir sus necesidades, incluso en un marco de limitación generalizada de los recursos dirigidos a la enseñanza superior.

En un trabajo reciente al que hemos hecho referencia* habíamos elaborado un indicador de nivel de servicios teóricamente ofrecidos en cada uno de los centros, la "carga global", resultado de la conversión en horas de docencia del conjunto de oferta educativa de acuerdo con los planes de las diferentes enseñanzas impartidas y según el número de alumnos en cada una de ellas.

Este indicador es relativamente tosco puesto que no tiene en cuenta las clases prácticas, aspecto especialmente importante para determinados tipos de enseñanzas, ni tampoco recoge de una forma rigurosa el problema de las asignaturas optativas. Sin embargo, a fines comparativos proporciona una base para apreciar las magnitudes relativas de la oferta docente de los diferentes centros.

Dicha oferta docente puede ponerse en relación con los recursos que recibe cada centro y fundamentalmente con la dotación de profesorado ponderada por sus dedicaciones, es decir, el conjunto de horas de docencia que se asigna a cada centro.

En el cuadro núm. 7 se presenta una estimación de la carga docente global referida al curso 1978-79, el detalle de cuyo cálculo aparece en la obra citada anteriormente* y otra estimación de la dotación de personal docente de cada centro, obtenida del Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia**, correspondientes ambas estimaciones a horas semanales.

Una vez más hay que recordar que las cifras absolutas, tanto para la dotación como para la carga global representan tan

* T. Moltó y E. Oroval. Op. Cit.

* T. Moltó y E. Oroval. Op. cit.

** C. Toquero y C. Velasco: "Distribución del profesorado de las universidades españolas según diferentes criterios de clasificación: categorías académicas, administración y régimen de dedicación. Un instrumento de análisis comparativo del coste de la enseñanza según el régimen de dedicación: el coste unitario básico". Ponencia presentada al seminario sobre la financiación de la enseñanza superior. I.C.E. Universidad de Barcelona, 1981.

CUADRO 7

COMPARACION DE DOTACIONES Y CARGA GLOBAL DE FACULTADES UNIVERSITARIAS Y E.T.S.

Universidad	Dotación	Carga global	Diferencia	%
Barcelona Central	10.332	8.228	2.104	20,3
Barcelona Autónoma	5.745	2.627	3.118	54,3
Baleares	933	606	327	35,0
Córdoba	2.329	914	1.415	60,7
Extremadura	1.573	592	981	62,3
Granada	3.925	2.267	1.658	42,2
La Laguna	4.726	1.670	3.056	64,6
Madrid Complutense	16.677	10.436	6.241	37,4
Madrid Autónoma	6.408	2.755	3.652	56,9
Málaga	2.079	1.009	1.070	51,0
Murcia	2.427	1.096	1.331	54,8
Oviedo	4.086	1.592	2.494	61,0
País Vasco	5.361	2.440	2.921	54,4
Salamanca	3.832	1.596	2.236	58,3
Santiago de Compostela	5.542	2.596	2.946	53,1
Santander	1.287	409	878	68,2
Sevilla	4.941	3.336	1.605	32,4
Valencia	5.232	4.570	662	12,6
Valladolid	3.078	1.728	1.350	43,8
Zaragoza	3.360	2.131	1.229	36,6
Politécnica Barcelona	7.595	2.338	5.257	69,2
Politécnica Madrid	12.753	4.156	8.597	67,4
Politécnica Valencia	2.810	791	2.019	71,8

Fuente: T. Moltó y E. Oroval. Op. cit. pág. 74.
C. Toquero y C. Velasco. Op. cit.

solo una aproximación a las magnitudes que pretenden representar. Sin embargo, en la medida en que puede suponerse que los errores se distribuyen homogéneamente para los diferentes centros, parece legítimo utilizarlas en términos comparativos. Quizá en el caso de las politécnicas es donde el método de comparación es más discutible por la importancia de las clases prácticas y la necesaria diversificación de especialidades.

También la carga docente puede estar infravalorada para aquellas universidades como Córdoba, Extremadura o Baleares que en el momento en que se calculó la carga pedagógica no impartían todavía la totalidad de los cursos. Lo mismo puede ocurrir en el caso de universidades que incorporan centros de creación reciente: por ejemplo los centros universitarios de León adscritos a la Universidad de Oviedo. En el caso de Valencia, a la cual figuran adscritos los centros de Alicante, esto implicaría que la infradotación que revela el cuadro núm. 7 sería aún mayor en la realidad.

Lo que el cuadro núm. 7 pone de manifiesto es una dispersión considerable en lo que se refiere a la dotación y carga global. En general los centros que comportan un mayor volumen de la carga pedagógica, con excepción de la Complutense de Madrid, están en una situación peor; los casos más flagrantes son los de las Universidades de Valencia y Barcelona Central. En cambio, las universidades pequeñas parecen relativamente favorecidas. Es decir, que la llamada masificación y la degradación de las condiciones de enseñanza con las que suele asociarse han afectado fundamentalmente a los grandes centros urbanos, con la excepción de Madrid.

Tomás Moltó García
Esteban Oroval Planas

Actualidad educativa

CRONICA DE ESPAÑA

Pasamos a examinar, como ya venimos haciendo en anteriores crónicas, algunas de las disposiciones de más interés que afectan a la Administración Educativa y relativas al período de tiempo que abarca el presente número de la Revista de Educación. Algunas de ellas tienen una especial significación e importancia por cuanto vienen a llenar algunas lagunas que existían en nuestro ordenamiento educativo y coadyudan a satisfacer aquellos sectores que más afectados se sentían por la falta de ellas.

Transporte escolar.—Como consecuencia de los diversos accidentes que se han venido produciendo a lo largo de los últimos años, publica la Presidencia de Gobierno en el B.O.E. del 28 de junio de 1982 un Real Decreto 1415/1982 sobre la Seguridad del Transporte Escolar con la importante finalidad de perfeccionar el conjunto de disposiciones que estaban vigentes para esta clase de transportes; este Real Decreto no es sino un fruto de los duros trabajos previos que se llevaron a cabo para obtener este resultado. Efectivamente, los Ministerios de Educación y Ciencia y los de Transportes, Turismo y Comunicaciones, Comunidades Autónomas y Entes Preautonómicos, elaboraron un Libro Blanco del transporte escolar que se publicó en noviembre del pasado año.

En el Libro Blanco del que hablamos se justificó la necesidad de modificar entre otras reglas que afectan a esta clase de transporte, las relativas a la seguridad de los viajeros, las referentes a la antigüedad, idoneidad o especial revisión técnica de los vehículos y de su equipamiento, así como también exigir una especial aptitud de los conductores y establecer límite máximo de tiempo de recorrido. Indudablemente, plasmados estos objetivos de este Real Decreto contribuirán notablemente a lograr un transporte escolar más seguro.

El artículo 1.º define el ámbito de aplicación, que es:

a) El transporte escolar, entendiendo como tal el transporte realizado en autobuses o autocares, tanto urbanos como interurbanos, públicos o privados de estudiantes que cursen las enseñanzas de Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de Primer Grado y Educación Especial, con exclusión de otros viajeros (excepto la persona o las personas encargadas del cuidado de los niños) entre el domicilio de los alumnos y los centros de enseñanza.
b) Al transporte escolar complementario, entendiendo como tal el transporte realizado en autobuses o autocares, urbanos e interurbanos, públicos o privados, de los estudiantes a que se refiere el apartado precedente organizado con fines culturales, deportivos, recreativos u otros análogos.

Este Decreto ha sido desarrollado por una Orden de 28 de junio de 1982 que tiene como objeto dictar las disposiciones oportunas que desarrollen las normas

que habrán de seguirse para la inspección extraordinaria de los vehículos cuyas condiciones, antigüedad, elementos esenciales a efectos de seguridad y adecuación al transporte escolar fueron establecidas por el artículo 3.º del Real Decreto que venimos examinando.

Han quedado fijadas las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de Educación General Básica.

Las enseñanzas mínimas del Ciclo Medio de EGB (3.º, 4.º y 5.º curso) se fijaron por un Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero, que se publicó el 15 de abril de 1982, y que serán obligatorias en todo el territorio español a partir del próximo curso 1982-1983.

El ciclo medio continúa en la línea del ciclo inicial, con el que «comienza una etapa de renovación pedagógica con el ánimo de incorporar al hecho educativo los principios y valores establecidos en la educación».

Todos los alumnos que al final del ciclo inicial de EGB hayan adquirido el dominio suficiente de las técnicas instrumentales necesarias podrán incorporarse al ciclo medio y la evaluación de los alumnos será continua.

Los libros y material didáctico se atendrán al mínimo establecido para el ciclo, aunque los actualmente autorizados podrán autorizarse en el curso próximo.

Los libros y material didáctico se aten-

Respecto al contenido, las enseñanzas mínimas se estructuraran en cuatro áreas:

— Lengua castellana.
— Matemáticas
— Ciencias Sociales y
— Ciencias de la Naturaleza (divididos a su vez en bloques temáticos).

El área de Lengua comprende los apartados de lenguaje oral: hábitos de diálogo, formas de expresión, comprensión narrativa, pronunciación correcta de lectura a una velocidad mínima de cien palabras por minuto. Lenguaje escrito: lectura silenciosa, composiciones escritas, redacción y ortografía, vocabulario, etc.

El área de Matemáticas está configurada por conjuntos y relaciones, conjuntos numéricos, medidas, tipología y geometría. También hace referencias expresas al cálculo mental y rápido de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones de números naturales, etc.

El área de Ciencias Sociales, recoge los aspectos de situación y localización, transportes, trabajos, gobierno municipal, etc.

Finalmente, el ciclo de Ciencias de la Naturaleza comprende: el conocimiento de sí mismo, el medio y el desenvolvimiento en el medio. Sus puntos principales son: el conocimiento del cuerpo humano y los procesos digestivos, respiratorio, circulatorio, excretor y reproductor, estudio del mundo animal y vegetal y conocimiento del hombre sobre el medio, la importancia del equilibrio ecológico y las repercusiones de su alteración.

El Real Decreto que estamos examinando ha sido desarrollado por una *Orden de 6 de mayo de 1982,* publicada en el B.O.E. de 14 de mayo. Por ella se establece que las actividades docentes para el ciclo medio de EGB a partir del curso 1982-1983, se realizará de acuerdo con los contenidos en el Real Decreto que ya hemos visto.

Entre otras cosas se dice en esta Orden Ministerial, que la evaluación de los alumnos del ciclo medio de EGB será continua. Cuando un alumno que por su edad deba pasar al ciclo superior, y no haya alcanzado el rendimiento suficiente en Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, podrá permanecer en el Ciclo Medio hasta un año académico más con objeto de alcanzar los citados niveles necesarios para su aprovechamiento en las enseñanzas posteriores. Esta decisión será tomada por el director del centro y el profesor tutor correspondiente, previo conocimiento de los padres del alumno. La consignación de las calificaciones se efectuarán en el libro de escolaridad al terminar el ciclo. Los alumnos que superen las enseñanzas del mencionado ciclo, antes de la edad correspondiente, seguirán programas de desarrollo, para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, sin que esto implique la posibilidad de superar este ciclo antes de lo previsto en la legislación vigente.

El profesor impartirá la docencia al mismo grupo de alumnos durante los tres cursos que integran el curso medio, salvo que el director del centro, oído el claustro

del Centro, disponga otra cosa por razones que afecten al aprovechamiento escolar de los alumnos o la organización del Centro.

Esta Orden Ministerial, completa y desarrolla las enseñanzas mínimas, incorporando los programas del área de educacion artística y educación física. Igualmente, se distribuyen los objetivos terminales por curso con carácter indicativo para facilitar la programación y actividad docente del profesorado.

Programa Nacional de formación de padres de alumnos.

Este programa se ha fijado por la Orden 18 de abril de 1982 publicada en el B.O.E. de 14 de mayo. Su objetivo inspirado en el nuevo marco constitucional se basa en que la democratización del sistema educativo exige una participación activa de los padres de alumnos y asociaciones de padres conjuntamente con la del profesorado, personal de la administración y alumnado. En definitiva, una política de los poderes públicos dirigida a la promoción y estímulo de la actividad de los padres y de sus asociaciones dentro de la comunidad educativa.

Este programa nacional funcionará en colaboración con las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Educación Básica y tendrá las siguientes funciones:

— Facilitar a los padres de los alumnos orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y con la colaboración familiar-centro educativo.
— Fomentar relaciones de cooperación y entendimiento entre la familia, el centro educativo y la comunidad.
— Asesorar técnicamente a los padres de los alumnos que lo soliciten respecto a la creación, organización y funcionamiento de las asociaciones de padres.
— Realizar estudios, seminarios y cursillos para la formación permanente de padres de alumnos.
— Proponer a los órganos competentes de la administración educativa las medidas oportunas en relación con el desarrollo de los sistemas de asociación y participación de los padres en las tareas educativas de los centros.

Al frente del programa nacional, habrá un director que será designado por el ministro y en las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, funcionarán equipos de ordenación educativa familiar integrados por funcionarios pertenecientes a los cuerpos docentes dependientes del departamento y que reúnan unas condiciones.

Títulos académicos y profesionales no universitarios.

En aplicación del artículo 149.1.30 de la Constitución y el número 2 apartado B de la disposición adicional de la Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares, se dicta el presente Real Decreto 1564/1982 de 18 de junio por el que se regulan las condiciones para la obtención, expedición y homologación de estos títulos.

Por este Real Decreto, las condiciones para la obtención del título académico o profesional, no universitario que serán objeto de verificación por la Alta Inspección del Estado en aquellas Comunidades Autónomas que gocen de competencias en materia educativa, serán las que para cada título en particular se exijan por el ordenamiento jurídico general del Estado.

Estos títulos serán otorgados por el Rey y en su nombre serán expedidos por el Ministro de Educación y Ciencia. El registro de los mismos se efectuará por los Servicios Centrales y Periféricos de la Administración del Estado. La convalidación o declaración de equivalencia de estudios parciales o totales o de los títulos correspondientes, será efectuado por el Ministerio de Educación y Ciencia, oído el Consejo Nacional de Educación.

Inspección Técnica del Estado de Formación Profesional.

Se ha regulado por Real Decreto 657/1982 de 17 de marzo y publicado en el B.O.E. de 5 de abril.

Este Real Decreto tiene por objeto estructurar la Inspección Técnica del Estado de Formación Profesional una vez promulgada la Ley 31/1980 de 21 de junio, por la que se creó este cuerpo especial. Así mismo, establece las normas específicas propias del Grupo Especial que por la citada Ley se crea.

Regula tanto la organización: Inspecciones Centrales e Inspecciones Provin-

ciales, como la provisión de las plazas, el acceso al cuerpo, el nombramiento de inspectores extraordinarios y las competencias, sin perjuicio de las que tengan las Comunidades Autónomas sobre los servicios de Inspecciones Técnicas de la educación reconocidas por los Estatutos de la Autonomía.

La provisión de plazas dará lugar a la supresión de los correspondientes puestos de Coordinadores de Formación Profesional.

UNIVERSIDADES

Medidas urgentes para la Universidad.

El Real Decreto Ley 10/1982 de la Jefatura del Estado de 14 de mayo, regula los suplementos de créditos extraordinarios para atenciones urgentes a las universidades.

Tiene como finalidad dotar de una mayor capacidad de contratación, fundamentalmente de profesorado en régimen de dedicación exclusiva a las universidades y así mismo permitirles la adopción de medidas inmediatas que eleven la calidad de la enseñanza universitaria.

Los créditos que se conceden se aplicarían a la dotación de 2.000 plazas de profesor adjunto contratado en régimen de dedicación exclusiva, con efectos de 1 de octubre de 1982 durante 5 cursos académicos; a la dotación de 1.000 plazas de profesor agregado de escuelas universitarias en las mismas condiciones que la anterior y a dotar a las universidades de una cantidad de 1.200.000.000 de pesetas para 1982 y 1.500.000.000 para 1983, destinadas a incrementar las atenciones de las actividades docentes y autorizar que la contratación del profesorado que preste servicios actualmente en las universidades pueda realizarse por cinco cursos académicos a partir del 1 de octubre de 1982. También se crearán 1.000 nuevas becas de formación del profesorado docente e investigador.

Para dar cumplimiento al artículo 1.º de este Real Decreto se aprobó la Orden de 22 de junio de 1982 publicada en el B.O.E. de 3 de julio.

Universidad Castilla-La Mancha.

El B.O.E. de 10 de julio de 1982 publica la Ley 27 de 30 de junio sobre la creación de esta Universidad, dando un plazo de un mes al Gobierno para aprobar la distribución de sus Centros y de sus Secciones delegadas.

En esta Universidad quedarán integrados todos los colegios universitarios y escuelas universitarias que existen actualmente en las provincias de Albacete, Ciudad Real, Toledo y Guadalajara. La implantación de las enseñanzas correspondientes a las facultades y escuelas universitarias se realizará desde los cursos inferiores a los superiores realizando, por lo tanto, una implantación progresiva.

Títulos expedidos por los Conservatorios de Música.

Por el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, a los efectos de impartir la docencia de las enseñanzas musicales en centros públicos y privados para la que se exija la titulación académica prevista en los artículos 102, 122 y concordantes de la Ley General de Educación, así como para el acceso a los cuerpos docentes correspondientes, se declaran equiparados al título de Licenciado Universitario, los títulos de profesor superior a que se refiere el artículo 10 del reglamento general de los conservatorios de música, los títulos profesionales de la especialidad correspondiente expedidos por estos centros según el Decreto de 15 de junio de 1942 y los Diplomas de Capacidad correspondientes a planes de estudios anteriores.

Mayores de 25 años: Acceso a la Universidad.

La Orden de 7 de abril de 1982 modifica la de 26 de mayo de 1971, que regula este acceso.

La razón de esta modificación estriba en que la progresiva supresión de la enseñanza libre, viene a dificultar la especial atención que se debe dedicar a los alumnos que al mismo tiempo están incorporados al mundo laboral y se hace preciso habilitar vías que permitan a tales alumnos seguir simultaneando ambas actividades. Por esta Orden, si la universi-

dad correspondiente no tuviera establecidos en régimen de enseñanza libre para los estudios elegidos, estos alumnos tendrán en todo momento derecho a obtener el traslado, bien a otra universidad que tenga el citado régimen de enseñanza para dichos estudios, bien a la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

COMUNIDADES AUTONOMAS

Han sido aprobados tres nuevos estatutos de autonomía durante este período; para la Comunidad Valenciana: Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio; para la región de Murcia: Ley Orgánica 4/1982 de 9 de junio; y para la autonomía de La Rioja: Ley Orgánica 3/1982 de 9 de junio.

MINUSVALIDOS

Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración Social de los minusválidos.

Esta Ley, se inspira fundamentalmente en los derechos que el artículo 49 de la Constitución reconoce a los disminuidos en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales para su completa realización personal y su total integración social, y a los disminuidos profundos para la asistencia y tutelas necesarias.

Por la Ley se reconoce como obligación del Estado la prevención con los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídico-sociales y la Seguridad Social. A estos efectos estarán obligados a participar para su efectiva realización en su ámbito de correspondencias competentes: la Administración Central, las Comunidades Autónomas, las Corporaciones Locales, los Sindicatos, las Entidades y Organismos públicos y las asociaciones y personas privadas.

La importancia de la Ley queda manifiesta en su incidencia en el Código Civil, la Ley de Enjuiciamiento Criminal, la Ley General de la Seguridad Social y el Estatuto de los Trabajadores.

La Ley regula en sus diferentes títulos: Los títulos de los derechos, la prevención de las minusvalías, el diagnóstico y valoración de éstas, el sistema de prestaciones sociales y económicas, la rehabilitación, la integración laboral y los servicios sociales entre otros.

La sección 3.ª del título 6.º, relativo a la "rehabilitación" está dedicada a la educación.

En ésta, el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo el apoyo y recursos que la presente Ley le reconoce. La educación especial, será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario.

Esta Ley caracteriza la Educación Especial como un proceso integral, flexible y dinámico, y sólamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos que funcionarán en conexión con los centros ordinarios. Por su parte los minusválidos en su etapa educativa tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza en toda la extensión que determina la Ley.

OTRAS DISPOSICIONES

Regulación del procedimiento para *reconocer los estudios realizados en centros extranjeros situados en España* y para obtener en su caso los títulos académicos correspondientes (Orden Ministerial de 1 de abril de 1982).

Su finalidad como queda enunciada es la de proceder a la normalización de los trámites para el reconocimiento de plena equivalencia de estudios y obtención en su caso, de los correspondientes títulos académicos. Y su ámbito de aplicación abarca los numerosos centros docentes legalmente autorizados que, acogiéndose a lo dispuesto en el Real Decreto 1110/1978 de 12 de mayo sobre régimen de centros extranjeros en España, imparten enseñanzas de nivel básico y medio conforme a sistemas educativos de otros países, junto con las materias correspondientes a la EGB y al Bachillerato.

Convalidaciones del título de profesor de Educación Física.

Ordenes de 6 de abril de 1982 y de 14 de julio de 1982 modificando la 1.ª, sobre convalidaciones del título de profesor de Educación Física a que hace referencia el artículo 5.º del Real Decreto 790/1981 de 24 de abril.

Como ya se sabe, por la Orden Ministerial de 6 de abril, los profesores de Educación Física que hayan cursado el plan de estudios de cuatro años, excluidos los períodos de prácticas y con título de bachiller superior, podrán convalidar su título por el de Diplomado en Educación Física. Superado un curso de adaptación, una prueba de conjunto o una memoria de actividades académicas y profesionales, los profesores citados podrán obtener el título de Licenciados en Educación Física.

Estatuto de Personal al servicio de los Organismos Autónomos.

El Decreto 2043/1971 del 23 de julio por el que se aprueba el Estatuto de personal a que nos referimos, trató entre otros objetivos de fijar principios de unificación de criterios en lo que se refiere a las convocatorias de pruebas selectivas para ingreso a estos organismos.

El Real Decreto 971/1982 de 14 de mayo, modifica el anterior estatuto estableciendo una convocatoria de pruebas conjuntas y unificadas para el ingreso en aquellas escalas de funcionarios y en las que los requisitos de ingresos, funciones y derechos económicos sean idénticos o similares, terminando así con el sistema caótico que en cierto modo existía dada la gran variedad de criterios que existían en las convocatorias de las pruebas selectivas y dado también el elevado número de escala de funcionarios de los mismos.

Enseñanzas de Mandos Intermedios.

Estas enseñanzas son ordenadas por la Orden de 1 de julio de 1982 por la que se desarrolla el artículo 6.º del Real Decreto 1690/1980 de 18 de julio.

Subvenciones a centros homologados de bachillerato.

Orden de 14 de julio de 1982. Las secciones filiales de los institutos nacionales de enseñanza media que se transformaron en centros no estatales de bachillerato con la clasificación de homologados, son objeto de subvención del Estado. El objetivo respecto a estos centros era dotarles de un régimen económico análogo al de los institutos de bachillerato, dado que en el momento presente, por insuficiencia presupuestaria no se puede lograr la equiparación económica pretendida. Esta Orden trata de completar las cantidades que se podrán percibir a título de cuota de las familias de los alumnos, así como el contenido de la subvención de estos centros.

Régimen aplicable a los Seminarios Menores Diocesanos y religiosos de la Iglesia católica con alumnos de edad correspondiente al ciclo superior de EGB.

Queda fijado por la Orden de 4 de mayo de 1982 y al amparo del artículo 16 de la Constitución española, el artículo VIII del acuerdo firmado entre el Estado Español y la Santa Sede, y la Ley Orgánica de libertad religiosa de 5 de julio de 1980. Por esta Orden, dichos seminarios podrán solicitar del Ministerio de Educación y Ciencia su autorización como centros privados de EGB, sólo en lo que se refiere al ciclo superior de EGB. Una vez autorizados, los seminarios se regirán por sus propias normas de organización y funcionamiento interno, pero el Estado podrá ejercer sobre ellos la supervisión que le corresponde a través de la Inspección Técnica.

Ayudas, becas y premios.

— Resolución del 27 de abril de 1982 de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, por la que se recogen las obligaciones y se determina el procedimiento para la concesión de ayudas individuales de educación para disminuidos y subsidio de educación especial para familias numerosas correspondientes al curso escolar 1982-1983.

— Becas de colaboración y salario convocadas por dos Ordenes Ministe-

riales publicadas en el B.O.E. del 10 de junio de 1982.

La dotación de la ayuda denominada "beca de valoración" será de 100.000 pesetas a abonar en dos plazos para aquellos alumnos que cursen estudios y residan durante el curso en localidad distinta al domicilio familiar, por no existir en ésta centro docente de la especialidad cuyos estudios cursa; residiendo en la misma localidad, la dotación de las ayudas será de 75.000 pesetas, siempre que se cumplan todos los requisitos establecidos para solicitar estas ayudas.

— Premios Nacionales de Innovación e Investigación educativa, convocados por Orden de 5 de julio de 1982, publicada en el B.O.E. de 10 de julio.

Se convocan premios nacionales de investigación educativa, dotados con 500.000 pesetas, de innovación y experiencias también con 500.000 pesetas, dotando en uno y otro un accésit de 100.000 pesetas; un premio de 300.000 pesetas en la modalidad breviarios de educación (se otorga también un accésit de 150.000 pesetas); dos premios de 100.000 pesetas cada uno, para los mejores trabajos de Prensa, radio y televisión, publicados o emitidos entre el 1 de octubre de 1982 y el 31 de mayo de 1983; y cinco premios de 50.000 pesetas, destinados a proyectos sobre problemas actuales de investigación educativa.

Comisiones y grupos de trabajo.

— Orden de 5 de abril de 1982 por la que se crea un grupo de trabajo para las enseñanzas de las lenguas españolas.

Su razón estriba en la necesidad de efectuar una valoración de los resultados conseguidos hasta ahora por la implantación del bilingüismo y en función de los mismos tomar las medidas pertinentes para un avance progresivo hacia el dominio oral y escrito de las diferentes lenguas españolas. Para conseguir este fin, se ha comenzado por constituir este grupo de trabajo integrado por especialistas en los diferentes aspectos de la materia.

— Real Decreto 841/1982 del Ministerio del Interior de 30 de abril, por el que se crea la comisión interministerial para la prevención de la delincuencia juvenil.

Su finalidad es la de afrontar los graves problemas de manifestaciones delictivas y comportamientos antisociales y desviados que protagonizan los jóvenes menores, se trata de una comisión interministerial bajo la presidencia del Ministro del Interior.

— Orden de 25 de junio de 1982 por la que se crea en el departamento una Comisión de Estudio sobre educación-empleo y orientación profesional dentro del Ministerio de Educación y Ciencia.

La causa de la constitución de esta comisión debe de buscarse en que el sistema educativo no puede desentenderse del grave problema del desajuste entre educación y empleo, unido a la crisis económica actual lo cual evidentemente motiva un elevado nivel de paro y desempleo con sus consiguientes consecuencias de frustración individual y malestar social.

La acción educativa puede contribuir positivamente a resolver ese problema, tanto a través de la prestación de servicios de información y orientación profesional, como mediante reforma de planes de estudio, establecimiento de nuevas carreras más acordes con la demanda de la economía de la sociedad y mediante la potenciación de la función educadora de las empresas.

La Comisión se halla integrada por representantes de los organismos con competencia en estas materias y con especialistas de la misma.

PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA 1982

Convocados por la Subsecretaría de Ordenación Educativa del MEC.

Con el objetivo de que la investigación que se viene produciendo en la Red de ICEs y fuera de ella tenga su más adecuado desarrollo y aplicación a la realidad educativa a través de experiencias, ensayos y generalización de innovaciones, se han puesto en marcha los "Programas Nacionales de Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa 1982".

Ensayados con éxito en el nivel básico —Programa Edinte y Planes de Desarrollo de Innovación en Educación Básica— se extienden ahora al resto del sistema educativo en conexión con las Direcciones Generales respectivas, con la intención de establecer una más eficaz colaboración de los organismos e instituciones directamente implicadas en la innovación educativa (Institutos de Ciencias de la Educación, Facultades, Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, Inspecciones Técnicas, centros de práctica, centros ordinarios, etc.).

Se destinarán veinte millones de pesetas para Educación Preescolar y Educación Básica, quince para Enseñanzas Medias y diez para Enseñanzas Universitarias.

En los programas podrán participar previa presentación del correspondiente Proyecto, los profesores y demás profesionales en activo de los distintos niveles y los propios Centros como tales. Dado el carácter eminentemente práctico que deben tener los Proyectos se considera condición necesaria la participación activa en los mismos del profesorado del Centro o Centros donde se vaya a realizar la experiencia. La duración de los Proyectos no excederá de un curso escolar.

Los proyectos, serán informados y preseleccionados por la Comisión de Distrito en la que participarán, junto con la División de Investigación, representantes de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB y de la Inspección Técnica de nivel. Una Comisión mixta con representación de la Subdirección General de Investigación Educativa y de las Direcciones Generales de nivel propondrán a la Subsecretaría la selección y aprobación definitiva de los mismos.

La financiación de los Proyectos aprobados se realizará a través de los Institutos de Ciencias de la Educación, de forma similar a la de los Planes Nacionales de Investigación, abonándose el cincuenta por ciento a la inciación del proyecto y el resto con la presentación de las Memorias Finales que deberán ser entregadas antes del 31 de julio de 1983.

Objetivos Generales de los Programas de Desarrollo

Las innovaciones previstas en las reformas del sistema educativo van generalizándose muy lentamente y con muchas dificultades. Este problema no es sólo de nuestro país. Las reformas educativas han sido tradicionalmente lentas y dificultosas. Cuando afectan, como en nuestro caso, a prácticamente todo el sistema, las dificultades se acrecientan

extraordinariamente. De aquí el intento de aproximar la investigación a los Centros en un esfuerzo continuado de alimentar, fomentar e instrumentar la innovación, haciendo operativos sus resultados.

La creación de la Red de los ICEs, coordinados por Organismos del M.E.C. (CENIDE, INCIE, y actualmente la Subsecretaría de Ordenación Educativa —Subdirección General de Investigación Educativa) respondió precisamente a esta preocupación. Pero al igual que ocurre en otros países, la etapa más problemática de todo el proceso ha resultado ser el nivel intermedio —el desarrollo— en el que se trata de instrumentar y hacer operativos los principios teóricos para después difundirlos a medios profesionales cada vez más amplios. El resultado ha sido la existencia de un acervo importante de investigaciones, teorías, principios, sistemas y técnicas educativas, junto a un escaso desarrollo y progreso de las prácticas que se siguen en nuestros Centros educativos; un gran distanciamiento, por tanto, entre la investigación y la práctica escolar y académica.

Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las Inspecciones Técnicas, los Centros ordinario, los C.N. de Prácticas, los Centros Pilotos... apoyados, asesorados y coordinados por los ICEs y la Subdirección General de Investigación Educativa en conexión con las Direcciones Generales de nivel, pueden y deben desempeñar un papel de primer orden en las tareas de innovación y renovación cualitativa de la enseñanza.

Se trata, fundamentalmente, de coordinar las actuaciones de todos estos organismos para hacer más rentables las inversiones que se realicen en el campo de la investigación aplicada y orientar los esfuerzos a una auténtica renovación y mejora cualitativa de todo el sistema educativo.

El ámbito propio de estos proyectos será el correspondiente a la fase que hemos denominado "desarrollo", es decir, el intermedio entre la investigación propiamente dicha y la aplicación generalizada de sus resultados a todo el sistema.

Dentro de su ámbito se incluirán:

— La experimentación de resultados de las investigaciones realizadas en la Red, susceptibles de generalizarse en la red de Centros ordinarios.
— La instrumentación que posibilite la aplicación de resultados de investigaciones.
— El ensayo de innovaciones en condiciones ordinarias.
— La aplicación restringida de innovacion llevadas a cabo con éxito en otros países.

Se trata, por tanto, de proyectos con una orientación práctica inmediata: mejorar la eficacia y la calidad de la educación impartida en nuestros Centros docentes, tanto estatales como privados. Por ello una de las condiciones de dichos proyectos será la de que se realicen por los propios profesores, asesorados y animados por el ICE, Escuela Universitaria, Inspección Técnica u otro organismo de carácter educativo. En este sentido los proyectos de innovación serán también ocasión propicia para el perfeccionamiento en ejercicio del profesorado de los distintos niveles, pudiendo sus directores y colaboradores participar en las reuniones de trabajo que se organicen para el intercambio de resultados y experiencias.

PRIMER CONGRESO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA

La Sección Científica de Tecnología Educativa de la Sociedad Española de Pedagogía, celebrará durante los días 7, 8 y 9 de abril de 1983 el Primer Congreso de Tecnología Educativa, patrocinado por el Ministerio de Educación y Ciencia, sobre el tema: "LA TECNOLOGIA EDUCATIVA, HOY".

El Congreso va dirigido a las personas interesadas por la incidencia de la técnica en el mundo de la Educación.

En el Congreso se debatirán ponencias, se expondrán comunicaciones y se presentarán experiencias prácticas de Tecnología Educativa.

Las tres ponencias serán las siguientes:

1. Teoría del aprendizaje y Tecnología Educativa: Prof. José Luis Pinillos Díaz.
2. Comunicación y Tecnología Educativa: Prof. José Luis Rodríguez Diéguez.
3. Teoría de sistemas y Tecnología Educativa: Prof. Juan José Scala Estalella.

EXTRANJERO

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION ESPECIAL E INTEGRACION DE ADOLESCENTES DISMINUIDOS. WASHINGTON, 24-28 DE MAYO DE 1982.

I.

PODRIAMOS SUBTITULAR ESTA CONFERENCIA COMO: "ENCUENTROS EN LA TERCERA FASE".

Primera fase: Plena escolarización de los niños deficientes. A partir de los años cuarenta.

Segunda fase: Educación especial y específica. A partir de los cincuenta.

Tercera fase: Integración-normalización de los alumnos deficientes. Años setenta: "mainstreaming".

Años ochenta: atención individual a los alumnos con con problemas en el Centro ordinario.

Propuesto y aceptado el Proyecto OCDE-CERI, en mayo de 1978, las Conferencias de Cardiff (septiembre 1981) y Washington DC (mayo 1982), tienen como objetivo dar cuenta de los resultados de tal Proyecto en los distintos países miembros de este Organismo.

Se trata de responder a las cuestiones de:

— normalización;
— el acceso al mundo laboral;
— tipos de empleo más adecuados para los deficientes;
— divulgación de los resultados;
— informe de los seminarios nacionales habidos entre 1980 y 1981.
— un estudio de la integración de los jóvenes disminuidos en las escuelas ordinarias.

Se está abriendo camino el Plan Individual de Integración (P.I.I.) o integración a título individual de cada alumno con problemas de aprendizaje.

«Todas las formas de escolarización que tienen la integración como objetivo exigen un sistema específico de prestación de servicios». Se destaca la impor-

tancia de los equipos multidisciplinares, destinados a proporcionar el apoyo necesario en la escuela ("in situ").

El éxito de la Integración a título individual depende necesariamente de los servicios de apoyo (al menos, al principio, para que el profesor-tutor que se hace cargo del alumno deficiente encuentre la asistencia precisa). El número de alumnos deficientes por aula ordinaria suele ser de dos, para un máximo de 20 alumnos en la clase, total. En ocasiones, funciona un profesor especialista contratado a tiempo completo o parcial.

También se cuenta con la transformación de espacios, accesos y dependencias. Las plantillas de personal se completan con auxiliares (cuidadores, acompañantes en el transporte).

Por su parte, la Escuela ordinaria se está esforzando en adaptar sus programas a las exigencias del mundo laboral, a fin de que el paso del centro educativo al del trabajo vaya potenciado por ayudas obtenidas en aquél.

Para la colocación de los jóvenes disminuidos, debe interesarse a las fuerzas sindicales, que estarán presentes en los servicios de apoyo postescolar.

Se considera indispensable una concienciación de la comunidad tanto la próxima al sujeto disminuido, como en la sociedad en general.

La costumbre (o política educativa) de confiar a los niños y adolescentes disminuídos, a establecimientos especializados distintos, ha sido y está siendo cada vez más contestada y criticada en los países miembros de la OCDE. Educar a los disminuidos con el aislamiento previo del resto de su sociedad, es en estos tiempos, tan criticado que el hecho de aislarlos ya es considerado como factor agravante de su disminución inicial.

Esta lucha contra los centros de Educación Especial comenzó en los años sesenta en Estados Unidos, por iniciativa de padres, profesores y más tarde, la opinión pública. Fueron catalogados como centros segregacionistas.

El simple hecho de clasificar a los alumnos ya fue cuestionado, así con la validez de las teorías o tendencias clínicas en el tratamiento de los deficientes, apareciendo la tendencia de considerarlos como *alumnos con problemas,* y no como enfermos-clientes-del médico, primando, desde el punto de vista educativo, su consideración como alumnado del niño, desde la clínica al aula (autistas, paralíticos, caracteriales, deficientes psíquicos).

En este cambio fue decisiva la intervención de asociaciones de padres de tales alumnos, para conseguir que los niños deficientes tengan derecho a una educación normal.

Hay un rechazo a la clasificación fundada en la tesis clínica de una patología intrínseca que, por otro lado, dificulta la asunción clara de la dinámica propia de los métodos de integración.

El proceso del cambio

1. Escolarización diferenciada.
2. Integración.
3. Normalización.

Condiciones del cambio

La aplicación del principio 3. (normalización) impone una labor árdua a los administradores, a los políticos y —menos— a los educadores. El cambio afecta a:

1. Estructuras.
2. Servicios.
3. Recursos.

Por dos caminos —que pueden ser confluentes— pueden venir las iniciativas del cambio. Uno, *desde arriba,* es decir, los poderes públicos en forma de recursos, medios de financiamiento y disposiciones legislativas. Buena planificación, reorganización de las estructuras y administración eficaz. Sin que haya garantía de que estas iniciativas sean bien recibidas por los que las han de llevar a cabo, o que sean prematuras.

Otro camino pude venir *desde abajo*, es decir, las colectividades locales, asociaciones de padres, y de determinados colectivos docentes. Se trata de experiencias ocasionales, que quedarán en abandono si no encuentran la continuidad y la posibilidad de transferencia. No obstante, son este tipo de acciones las que, con bastante frecuencia, han movido a las instancias superiores.

Medidas legislativas

Es interesante un análisis de algunas de las disposiciones legales sobre el tema. Por ejemplo, el conocer que la citada Ley de 1975 (Estados Unidos) prohibe a las escuelas rechazar a un niño disminuido si la enseñanza allí dispensada puede ser la más idónea para su situación personal.

En Italia (Ley 118 de 1971) se facilita la integración de dos formas. Un máximo de 20 alumnos por clase integrada (de 1 a 2 alumnos deficientes en cada una), y otra forma, mediante la puesta a punto de los servicios complementarios de apoyo.

Noruega (Ley de 1969) determina que no se distinga ni disponga grupos especiales, que promuevan un tratamiento distinto, convirtiendo a la enseñanza especial en una parte integrante de la enseñanza obligatoria, con los mismos objetivos y personalizando los recursos de apoyo, por centro y por alumno.

En Francia se insiste en la prioridad a las soluciones que prevén el mantenimiento de la persona disminuida en su medio natural. Hay comisiones locales de integración, constituidas por facultativos, docentes y representantes de los padres, así como autoridades municipales.

En el Reino Unido, igualmente dispone la Ley de 1976 que todo niño disminuido debe realizar sus estudios en escuelas ordinarias, salvo casos excepcionales (por ineficacia de los recursos del Centro, o por excesivamente caros).

Pero la legislación no es suficiente para modificar las medidas relativas a la enseñanza de los disminuidos. La legislación no es más que un elemento.

Formas de integración y modalidades de prestación de servicios

Hay un acuerdo general sobre los riesgos de una transición rápida desde una enseñanza especial diferenciada a una integración completa.

Se recomiendan *las soluciones intermedias,* tales como:

— Construcción de escuelas especiales en la proximidad de escuelas de régimen ordinario, facilitando la convivencia y el uso común de espacios de recreo, deportes, comedores, etc.
— Construcción de pabellones y módulos dentro de un gran recinto-campus escolar, con la necesaria utilización común de los servicios antes referidos.
— Construcción de aulas especiales en escuelas ordinarias.
— Funcionamiento de unidades de adaptación-transición, en régimen ambulatorio.

Una nueva definición de deficiencia-disminución ("handicap")

Para la OMS el término "handicap" expresa un juicio de valor que un grupo social determinado adjudica a una persona que se separa de lo considerado como normal o, dicho de otro modo, "de las normas de resultado que dicho grupo ha fijado".

En razón de su enfermedad o incapacidad, la persona disminuida queda desfavorecida, puesto que no se conforma a las normas de su medio social, laboral y académico.

La integración comenzará a ser posible cuando se reflexiona sobre la parte que incumbe al medio. Es razonable admitir que un niño disminuido pueda adaptarse al medio escolar, a menos que este último también experimente las modificaciones necesarias.

Las normas de clasificación de deficientes, desde esta perspectiva, han sufrido un fuerte ataque. Y se debe a Hobbs el llamado "principio ecológico" de la clasificación: en lugar de limitarse a diagnosticar una "anomalía" en el niño, se le considera en función de su medio ambiente, en el sentido amplio del concepto, y en el que se incluye su familia, vecinos, la escuela, con el objeto de poder determinar *sus necesidades específicas,* y los medios a poner en ejecución para satisfacerlas *en su propio medio.*

Transformaciones en la enseñanza obligatoria

Noruega ofrece una pauta, probablemente sugestiva: *la educación especial* no está dedicada a los niños llamados deficientes, sino a todo niño adolescente

que no obtiene un rendimiento adecuado (temporal o permanentemente).

Si la enseñanza obligatoria pudiera ser concebida de tal manera que respondiera a las necesidades de cada alumno, no habría lugar, seguramente, para clasificar a muchos niños como deficientes.

Su inclusión decidida en la educación obligatoria ofrece, no solamente un medio de integración, sino de elevación de la calidad de la enseñanza en general. Según el testimonio aportado por diversos países miembros, la supresión de las barreras entre "educación especial" y "educación general obligatoria" ha tenido como resultado un perfeccionamiento de los métodos pedagógicos, un incremento de los recursos disponibles, la mejora de las plantillas docentes y de personal auxiliar y, en resumen, una mejor escuela para todos.

Nuevas formas de enseñanza

— Ruptura de la unidad didáctica e independiente del aula, para pasar decididamente a la colaboración en la programación, realización y evaluación.
— El profesor especialista convertido en profesor de apoyo para un colectivo mucho más amplio que "sus alumnos" de educación especial. (*remedial teacher* en el Reino Unido, *reeducateur* en Francia).
— Equipos de apoyo multidisciplinares (¡no multiprofesionales!).
— La rehabilitación y tratamientos terapéuticos deben ser dispensados en clase, en presencia del profesor-tutor del aula ordinaria (le ayuda a conocer mejor a sus alumnos).
— La presencia de los servicios de apoyo en el centro escolar permite extender a la totalidad de los alumnos del centro los beneficios y atención a sus problemas de aprendizaje.

El paso de la escuela a la vida activa

En términos generales, se detecta una disminución de los puestos de trabajo no cualificados o escasamente cualificados que, tradicionalmente, se ofrecían o podían ocupar los jóvenes disminuidos, como consecuencia del progreso técnico, la automatización, así como la alta competitividad que genera el desempleo elevado, al haber disponibles sujetos de cualificación superior para ocupar vacantes de rango inferior a su estátus profesional o académico.

Se concluye la necesidad de mejorar e incrementar la preparación de los alumnos disminuidos con pretensiones de acceder al mundo laboral, llegando a especificar áreas laborales o profesionales que pudieran ser más favorables, e intensificando su preparación profesional.

II.
LAS APLICACIONES DE LA TECNOLOGIA A LOS PLANES DE INTEGRACION-NORMALIZACION

Se centró principalmente, en dos líneas:

1. La experimental y de aplicaciones llevada por la John Hopkins University.
2. La red documental del Instituto Internacional para la Administración de la Educación Especial.

Un primer pronunciamiento es la oportunidad del uso de las nuevas tecnologías para individualizar el aprendizaje y, en el objetivo general de Estudio del Congreso, de hacer compatible una enseñanza general y de grupo medio, con la práctica, insistencia y aprendizaje individual, adaptado a las características y necesidades de cada alumno, en aprendizaje simultáneo.

Se da cuenta de la presencia de las Empresas no estatales en el campo educativo. En Inglaterra, el 50 % del material de computadoras en las escuelas (hardware-software) está financiado por la industria especializada. En Canadá, es el 100 % del material y el 50 % de los programas educativos los que reciben el soporte financiero de las industrias correspondientes. Industrias de proceso de datos, computadoras y electrónica aplicada son los suministradores, tanto de programas como de material de aprendizaje. En términos generales, se señala la favorable predisposición de las Empresas para financiar, promover e introducir este material y aun colaborar en programas experimentales sobre la aplicación al campo educativo de las líneas más avanzadas. El Gallaudet College es una muestra de ello, como veremos en su lugar correspondiente.

El punto de partida para el uso de esta tecnología aplicada a educación especial en los Estados Unidos es el de una aplicación generalizada de la informática en el campo educativo, de modo que la presencia de computadoras y máquinas de enseñar en el aula no es extraña.

Todas las necesidades de la educación especial o, mejor dicho, de las dificultades de aprendizaje son atendidas por la informática y las computadoras.

1. Enseñanza de la lectura labial (y refuerzo en su aprendizaje). Para alumnos sordos. Se dispone de un programa básico y una serie en vídeo, bajo la denominación de "Lip Reading Trainer". Evidentemente, las fases repetitivas son perfectamente asimiladas por este programa, cuyo hardware es un aparato "standard" de vídeo y el software, la "pastilla" de programación para diálogo como introducción-comprobación, y la película con las instrucciones precisas.
2. Sistemas de comunicación-aviso para sordos, a distancia corta y media. Se dispone de la serie "Aumentative Auditive Comunication Devices" y el "Pocket Comunicator for the Deaf".
3. Máquinas de enseñanza programada. Se aprecia la evolución desde las primitivas máquinas hasta la sencillez y versatilidad de las actuales, con programaciones múltiples que superan las tres bandas básicas hasta prácticamente ilimitadas respuestas, permitiendo el diálogo alumno-máquina.

   Queda asegurada la motivación del alumno al permitir una perfecta acomodación de la programación a las posibilidades y avances de aquél.

   Es el propio alumno el que va haciendo su programación, recibiendo incentivos y refuerzos en los progresos periódicos.

   Los campos de acción de estas máquinas programadas por computación son exhaustivos en la educación especial-rehabilitación: alumnos lentos, deficientes medios y ligeros, sordos, recuperaciones del programa ordinario, ausencias de escolarización, hospitalizaciones periódicas, enseñanza domiciliaria...

   A parte de los programas propios, permiten, con una iniciación elemental por parte del profesor-tutor o personal auxiliar, el establecimiento de un Programa de Educación Individual, con dos partes: una de documentación general, completando partes del currículo que el alumno estima preciso reforzar, y otra, de aprendizaje individualizado, con bandas múltiples de respuesta y paso de una a otra según resultados.
4. Microcomputadoras para uso del profesor. Recogen, almacenan, combinan y ofrecen documentación personal de cada alumno, desde datos de su ficha personal y psicométrica, hasta resultados de evaluaciones, incluyendo recuperaciones, aconseja programas individuales, tanto en pantalla como impresa.
5. "Eyetracker", para paralíticos cerebrales. Por medio de la visualización de gestos (ojos y boca), se establece un código de comunicación y permite un aprendizaje-coloquio adecuado al ritmo del alumno disminuido.
6. Máquinas lectoras para ciegos. Opera a una velocidad de 225 palabras por minuto (la velocidad lectora *standard* de un adulto medianamente culto). Conectadas estas máquinas a bancos de datos, dan acceso a un curriculum prácticamente ilimitado, con la ventaja de que esta documentación oral grabada es de uso versátil, tanto para alumnos ciegos como para los no afectados por esta disminución.
7. El sistema Braille en computadoras. Entre otras máquinas, se hicieron demostraciones de grabaciones simultáneas de un mismo texto, permitiendo la impresión rápida de información. Igualmente, en la fase de "output", están disponibles terminales de télex que proporcionan la información según programas previamente conocidos por los usuarios.

   Se insiste en la conveniencia de difundir el sistema Braille II, especie de estenografía, agrupando varias letras o grupos gráficos e incrementando la velocidad lectora.

El momento actual en el uso de la electrónica y las microcomputadoras para la educación especial, es de comienzos de una expansión generalizada, coincidiendo con la filosofía de "normalización"

del escolar deficiente en un centro ordinario y el consiguiente establecimiento de su Plan de Educación Individualizada (I.E.P.).

Hubo un primer momento de fuertes críticas y rechazos, tanto por parte de profesores como de padres. Las críticas de los primeros iban hacia el tópico de "sustitución del profesor por la máquina" y las de los padres eran hacia la pérdida de personalidad de sus hijos, faltas de iniciativa e inclusive "adicción" a las computadoras.

Se pusieron varios programas experimentales en marcha, y al cabo de los mismos, las conclusiones que se ofrecen respecto al uso de las máquinas electrónicas y computadoras en general, son las siguientes:

— Parece que las computadoras y, en general, las máquinas de enseñar pueden motivar incluso a alumnos con escaso interés.

— Los padres han apreciado un cambio de conductas en sus hijos, precisamente en iniciativas para aprender, buscando nuevas fuentes documentales y con mayor autonomía de trabajo.

— Los profesores, en la actualidad, se quejan de la escasa programación disponible y entienden que las nuevas tecnologías pueden hacer mucho más que lo que actualmente ofrecen. Son los profesores los que van por delante de las ofertas de las casas comerciales.

— El lenguaje de las computadoras, sus códigos y el aprendizaje de su uso, son asimilados con mayor rapidez por los alumnos que por los profesores.

— Para algunos tipos de deficiencia, la máquina se muestra como material fundamental (sordos, ciegos, paralíticos cerebrales, niños de asistencia domiciliaria).

— En todo caso, se concibe la enseñanza por máquinas como "refuerzo", "ayuda" y en ninguna ocasión como sustituto del profesor. La motivación que ofrece la presencia-dirección del profesor, se sigue estimando imprescindible.

Revisión y puesta al día del concepto integración-normalización del deficiente en el sistema nacional escolar ordinario

La integración de los sujetos "distintos" es un reto para los países industrializados, porque el progreso técnico y tecnológico debe acompañarse de una mejora social, en la que se incluye la mejor integración de todos sus miembros.

Debe reconocerse que la integración de deficientes, o disminuidos, es un deseo a cumplir en medio y largo plazo, es un objetivo permanente, continuo. Es todo menos un simple acto administrativo o de legislación.

La continua referencia para la integración del disminuido es la sociedad normal, su sociedad, y no la macrosociedad o nación solamente, sino su sociedad cotidiana, su ambiente sociolaboral-recreativo-cultural próximo.

No siempre los padres de los alumnos incluidos en planes de integración aceptan estas propuestas. Sigue habiendo reticencias en cuanto a la sinceridad y continuidad de tales programas, al tiempo que entienden que una atención "específica" es más rica en medios, temiendo que tales ayudas se diluyan o disminuyan con la integración.

Con esta nueva perspectiva, la mayor responsabilidad de integración recae sobre el profesor-tutor o profesor de aula ordinaria, que es quien atiende y acoge al alumno diferente. Se discute, en este punto concreto, cuál será la ratio idónea con la presencia de uno-dos niños diferentes. Desde 1 : 14 en Los Angeles, a 1 : 20 en Italia o 1 : 25 en Inglaterra. Las soluciones no vendrán simplemente con rebajar el módulo de alumnos por aula integrada.

Las reticencias del profesor-tutor vienen ante el desamparo y falta de ayuda ante los problemas que le plantea la nueva situación. Los grupos de trabajo posteriores a la conferencia de David Thomas profundizaron en el tema, y concluyeron que, en todo caso, se trata de garantizar la ayuda al profesor, bien con el profesor especialista (enseñanza simultánea) o bien la asistencia de los equipos multidisciplinares, que acuden a tiempo parcial para el refuerzo específico al alumno necesitado. Tanto en un caso

como en otro, la ayuda se extiende a todo tipo de alumnos, ampliando la relación de alumnos atendidos.

Y desde este último punto de vista, se considera que no menos del 20 % de alumnos precisan algún tipo de ayuda: deficientes, recién llegados, inmigrantes con problemas de idioma, niños con problemas familiares.

Se considera que es en la escuela pública donde tales atenciones pueden quedar garantizadas, por el control directo que sobre ellas y sus programas específicos pueden ejercer las autoridades responsables, especialmente las locales y las de organismos autónomos.

Otro de los medios que mejorarán las condiciones de integración es el desarrollo más amplio de determinadas áreas del currículo, tales como expresión artística, ciencias sociales y el lenguaje de computadoras que pueden facilitar refuerzos al programa ordinario (véase punto anterior del presente informe).

Se entiende que estamos en situación de distinguir entre:

— Educación especial, y
— programa individual de apoyo en educación ordinaria.

Una vez más, debemos recordar que la iniciativa a programas de integración vino de la parte de los padres que rechazaron las aulas especiales en la escuela ordinaria.

El paso nuevo que se está dando es el de cambiar el término *integración* por el de *distintas formas de ubicación* en el centro ordinario y en el aula ordinaria, acompañado del Plan Individual de Educación que no es sino la tan predicada y propugnada enseñanza individualizada, que acompaña a toda reforma educativa al uso.

Si se quiere actuar con sinceridad, habrá que preparar un programa específico que bien pudiera llamarse *desgregación*, analizando y desmontando todos los obstáculos que se oponen a la normalizzción del individuo deficitario en el seno de su sociedad.

Una vez más, la solución que se apunta, por sus resultados prácticos, es el establecimiento de *los servicios de apoyo.*

Y, por supuesto, dando por entendido que *integración,* significa *dentro de la clase ordinaria.*

Quedan por solucionar, al menos de forma idónea, los problemas que plantean los alumnos de áreas rurales y población ultradiseminada.

El paso de la Educación especial en centros específicos a la integración-normalización en centros ordinarios con servicios de apoyo, es un hecho. Partiendo de la situación de escolarización total, en Inglaterra se ha pasado del 2 % de niños atendidos en centros específicos (1979) al 1,6 % en los inicios del presente curso.

En Inglaterra ha supuesto una adaptación de instituciones, personas y edificios. Por ejemplo, el "careers' officer" o consejero de orientación laboral-escolar en los cursos terminales de la educación obligatoria, ha tenido que reciclar sus conocimientos para asesorar igualmente a los disminuidos que se hallan escolarizados en las aulas normales. Se calcula en este país que 1 de cada 5 alumnos precisan algún tipo de ayuda a lo largo de su escolaridad obligatoria.

Otros países adoptan medidas más radicales, como el caso de Noruega que, por su Acta de 1975, prescinde de la clasificación de alumnos especiales, teniendo todo niño en edad obligatoria el derecho a ser escolarizado con sus compañeros, sin otra distinción y previendo las autoridades responsables de la educación el facilitar los servicios de apoyo precisos, para todo alumno que lo requiera.

Los pasos que se han dado desde la escolarización de deficientes hasta la situación actual de normalización, pueden resumirse, en forma de objetivos y definiciones, del siguiente modo:

a) La educación es un bien que debe ser accesible para todos.
b) Establecimiento de un ciclo básico "largo" (educación general básica, "comprehensive school"). La misma escuela para todos.
c) Todo niño tiene derecho a la educación, de acuerdo con sus capacidades personales (educación individualizada).
d) Toda escuela pública debe tener los medios necesarios para hacer frente a las necesidades de sus alumnos ("todos los niños" y no "la mayoría de los niños").

f) Las legislaciones de los distintos países, a partir de 1970 asumen que "la escuela debe adaptarse a las distintas necesidades y situaciones que plantean sus alumnos".

Punto Final: "Mejores escuelas para todos"

Elevando el nivel general de los centros escolares aumentan las posibilidades de integración-normalización.

Reduciendo los servicios, apoyos y simplificando los organigramas de los centros escolares, disminuyen las posibilidades de integración-normalización.

"Diferentes" no significa inferiores como norma.

Los padres no pueden estar ausentes en los procesos de integración-normalización.

Al profesor tutor no se le puede presentar la integración-normalización como una decisión administrativa que ha de ejecutar, sino como una oferta en la que él ha de poner condiciones para su realización.

Las nuevas fronteras alcanzadas. Su consolidación. Dificultades

Puede estimarse como una auténtica conquista la nueva definición de "disminuido" o "deficiente", que esbozó el Informe Warnock en el Reino Unido y que hoy puede estimarse asumida por la práctica totalidad de países miembros del Consejo de Europa. «Cualquier niño que, a lo largo de su escolaridad obligatoria, precise algún tipo de ayuda complementaria o fundamental y que no siempre se le administra en la propia sala de clase». Ya ha quedado denunciada la segregación que, bajo este concepto aparentemente protector, se ha venido practicando de hecho, al discernir estas ayudas olvidando la última parte o "estirándola", sacando al niño, no del aula, sino del "centro natural" al que tiene derecho por proximidad, vecindad, topografía, geografía.

Los estudios experimentales sobre integración y los Informes consiguientes han tenido y están teniendo difusión entre los países miembros, resultando un intercambio documental muy útil.

Y así, tan pronto como en 1971, los trabajos de Hammill y Garrison demostraron que dos de cada tres niños frecuentando centros específicos de educación especial podrían muy bien estar atendidos en centros ordinarios si éstos contasen con servicios de apoyo o, simplemente, alguno de los profesores especialistas precisos: rehabilitador, reeducador, especialista de lenguaje, en lectura, en aprendizajes básicos.

También debe señalarse *el cambio en actitudes* de los grupos sociales con relación a la integración-normalización. En efecto, este nuevo concepto supone un objetivo humanístico, una mejora social, al asumir que todos tienen iguales derechos y que deben ejercerse en el seno de la comunidad-sociedad.

Han sido detectados, y superados (porque ya han pasado de diez años desde que se puso en circulación la idea) los obstáculos que surgirían de una rápida y decretada integración, desde una situación de segregación, hasta la indiferenciada en el grupo medio. Y así, se establecieron los "pasos" (hoy superados y formando parte de la pequeña historia de la gesta).

Estas soluciones intermedias fueron:

— Construir escuelas de educación especial cerca de otros edificios escolares ordinarios.
— Construir módulos de educación especial en recintos escolares generales.
— Instalar aulas de educación especial en centros ordinarios con los resultados de, al menos:
  – Compartir espacios comunes de recreo, de servicios escolares (transportes, comedores, bibliotecas).
  – Trato informal de profesores especialistas y de régimen ordinario.
  – Participar en actos generales (fiestas de fin de curso, excursiones, conmemoraciones).

En el momento actual, si todavía existen algunas de estas soluciones de "transición" los países miembros deben considerarlas justamente como situaciones transitorias, a superar.

Las llamadas "clases o aulas de educación especial", si bien se aceptan como situación de tránsito, no pueden quedar en

solución. Más adelante, los grupos de trabajo desmenuzan su contenido y proponen alternativas que hagan evolucionar hacia la integración-normalización.

Hay un acuerdo general: el contexto escolar condiciona fuertemente la integración-normalización, o al menos, el ritmo de tal objetivo y a este clima o contexto escolar ayudan las normas emanadas de la Administración, convertidas en servicios, asesoramientos e instrumentos materiales y didácticos.

Los medios de normalización

La normalización exige una mirada atenta al medio en que se desenvuelve el deficiente, por lo que las relaciones cotidianas de éste serán objeto de análisis. Cambios del ambiente próximos estarán también en la estrategia para la normalización.

No olvidemos que todo plan de normalización debe incluir medidas específicas para luchar contra la segregación, partiendo del tradicional objetivo de "iguales pero separados" que en algunos casos pretendía convencer con el "mejores aunque separados", aludiendo a unos supuestos mejores servicios dedicados al deficiente, aunque en instituciones especiales.

Este plan debe incluir a los órganos que legislan y que toman decisiones, revisando cuidadosamente las medidas que, aparentemente benefician a los deficientes pero tienden a impartir unos servicios separados, específicos. Simplemente, el hecho de hacer depender la atención a la deficiencia de unos servicios de educación especial en sentido estricto —o específico— ya está marcando la segregación. Habrá que insistir en que se trata de *servicios de apoyo*, no ya para el 2 o el 3 % de alumnos clasificados con los criterios "antiguos", sino a disposición de todos los alumnos que lo precisen y que, por lo menos, son ese 15 ó 20 % de niños que, alguna vez a lo largo de su escolaridad, precisan de ayuda en su aprendizaje.

Si los alumnos deficientes son ubicados en un centro de educación especial, será la educación especial su única oportunidad educativa. Si son ubicados en una escuela ordinaria habrá más oportunidades disponibles si necesitan algo más que la educación especial. El propósito de la educación especial en la escuela ordinaria es atender sus necesidades específicas, pero no convertir todas sus necesidades en educación especial.

Los edificios

Todos los países miembros de la OCDE-Consejo de Europa, cuando se planteó el dilema "mainstraming" - educación especial, asumieron la trascendencia que suponía seguir contando con edificios específicos. La suerte de tales edificios ha sido varia. Unos han integrado a alumnos de educación ordinaria; otros han sido ofrecidos a la Administración General para usos varios; otros se han convertido en centros de vacaciones; otros han atendido necesidades educativas de otros niveles. Otros, simplemente, han sido abandonados.

Edificios de alto costo de construcción y mantenimiento, ubicados en zonas excéntricas, cuya simple existencia ya es factor de segregación, no han sido mantenidos. En la mayoría de los países el problema no ha sido grande, porque la red de edificios específicos no era significativa y, en otros casos, se trataba de edificios adaptados procedentes de enseñanza ordinaria.

En cuanto *al personal de tales centros* han pasado a formar parte sin dificultad alguna, de los equipos multidisciplinares, bien en servicios ambulatorios, bien adscritos a un centro determinado. En todo caso, ha sido la parte menos costosa del programa de integración. Otros han pasado a servicios administrativos y otros, en el plano asesor de las autoridades docentes.

Los equipos multiprofesionales y los equipos multidisciplinares

Ha resultado práctica la discusión de tales organigramas.

Se han establecido con claridad tres niveles de integrantes de dichos equipos.

Primer nivel: médicos, psicólogos, psiquiatras, pedagogos.

Segundo nivel: profesores especialistas en dificultades del aprendizaje y en técnicas específicas de lenguaje, lectura,

psicomotricidad, técnicas básicas, educación física y deportes, orientadores profesionales.

Tercer nivel: técnicos y auxiliares no docentes. Fisioterapeutas, logopedas, rehabilitadores, monitores, cuidadores, enfermeras, especialistas de Braille.

Los componentes del primer nivel suelen ser coordinadores, jefes de equipo, directivos de área. Los del segundo grupo son los que están en contacto con el alumno precisado de ayuda y con el profesor-tutor. Trabajan en acción simultánea con el tutor, en la misma sala de clase y, excepcionalmente, en aula aparte. Los del tercer nivel realizan tareas muy específicas que son parte de la recuperación o del programa de refuerzo, y su tarea está delimitada y supervisada por el equipo docente.

Y, como ya se ha repetido insistentemente, su labor es generalizada al colectivo de alumnos de un centro escolar o de un área escolar, individualizando su acción según necesidades de los alumnos, no siempre coincidentes con los clasificados como "deficientes" en el "sistema anterior". Su presencia ha venido justamente a elevar el nivel de calidad de la enseñanza pública y es la que ha permitido hablar de normalización al tiempo que se ha generalizado la oferta de los servicios de apoyo, rehabilitación, refuerzo o recuperación, según los casos.

Los equipos multiprofesionales tienen otro ámbito más próximo al diagnóstico, seguimiento y evaluación. Los multidisciplinares son los ejecutores del programa específico e individualizado, son los cercanos al niño que precisa una ayuda.

Las actividades extraescolares como factor de integración

El punto de partida es la consideración de que, si bien el currículo ordinario obliga al alumno disminuido a participar en unas actividades regladas y de resultados previstos, las organizadas fuera del contexto del programa escolar ofrecen otro tipo de oportunidades, en las que la respuesta no es académica o, al menos, no está prevista y permite al disminuido alcanzar otro tipo de metas no escolares, como las sociales, en las que posiblemente puede igualar o superar a otros escolares considerados "normales". La toma de decisiones, la seguridad en sí mismo y la satisfacción por éxitos conseguidos pueden ser factores "nuevos" para un alumno que participa en este tipo de actividades.

— Acceso a actividades culturales y recreativas.
— Contactos con la naturaleza.
— Contactos con animales.
— Contactos con "cosas": plástica, expresión artística en general.

El paso al mundo laboral

Es el tema principal del Congreso, y los documentos de trabajo han sido los informes presentados por los distintos países respecto a las soluciones que se van encontrando.

De entrada, se destaca la dificultad de situar al deficiente en un mundo laboral cada vez más competitivo, con un paro que afecta a los menos capacitados y con legislaciones que tratan de hallar soluciones globales y se alejan de los grupos minoritarios.

Los distintos representantes dan cuenta de las legislaciones nacionales que tratan de ayudar a los menos capacitados, pero se indica la futilidad de tales legislaciones ante una situación de oferta de mano de obra en la que la Empresa puede seleccionar y selecciona.

Se señalan algunas medidas que ya van teniendo resultados positivos en algunos países (Inglaterra, países nórdicos) tales como:

— Cursos intensivos de formación, con especial énfasis en el desarrollo y dominio de destrezas específicas y automatismos no afectados por determinadas minusvalías.
— Estancias a tiempo parcial en las empresas, con formación profesional complementaria simultánea.
— Acuerdos especiales para la ubicación de disminuidos como "alumnos en prácticas".
— Reserva de determinadas plazas para alumnos deficitarios, en función de las características de tales puestos laborales con mejores posibilidades de ejecución por parte de determinados alumnos, llegando a la preparación de

un plan individual para cada candidato.
— Subvención estatal de estancias temporales en lugares de trabajo.
— Concienciación del problema, no sólo a nivel institucional y de empresas, sino por Sindicatos, sociedad en general.
— Establecimiento de equipos de seguimiento y control, así como asesoramiento de los planes y servicios propuestos.

III.
CONCLUSIONES

Es obvio que una conferencia no es un hecho aislado.

La de Washington D.C. Mayo 82, tampoco.

Es un eslabón del proyecto CERI-OCDE iniciado en 1978, sobre el tema "LA INTEGRACION DE DEFICIENTES" que, a su vez surgió como la necesidad de apoyar el movimiento universal para superar las barreras que segregaban, separaban y aislaban al niño deficiente bajo el lema de "educación especial".

Los documentos de trabajo de la Conferencia situaron a esta en su punto de partida. La semana de trabajo en Washington D.C. ha dado ocasión a un intercambio de información, a un conocimiento de resultados de experiencias y a una consolidación de lo que aparecía como provisional y experimental.

Creo haber recogido el espíritu, las inquietudes, las opiniones, las tendencias, la perspectiva, sobre el tema de la integración de los deficientes.

Cierto que el tema inicial propuesto ("integración de adolescentes deficientes") fue superado y extendido o, más bien, desbordado. Pero de forma intermitente aparecía en todas las conferencias y en todos los grupos de trabajo la necesidad de recordar el concepto de integración, la situación actual, lo consolidado, lo que ya se había conseguido y lo que estaba superado.

Mi aportación al Organismo que me designó su representante, no quedaría completa si no expresara mi dolor por la ausencia de nuestras aportaciones en el campo de la educación y de la integración. La oportunidad de haber colaborado con el Instituto de este último campo me permitió apostillar alguna información, muy diluida al lado de los Informes completos presentados *con anterioridad* por los países miembros de la OCDE y participantes en el Proyecto.

¿Por qué España no ha presentado Informe, Ponencia o Comunicación alguna sobre el tema hasta la fecha?

Con toda modestia, pero con toda sinceridad, entiendo que podemos ofrecer, si no un panorama completo de integración de modo que podamos concluir que nuestro sistema de apoyo al niño "diferente" está incluido en la línea de integración, si al menos aportaciones cuyo conocimiento por parte de otros países indicase que ya estamos haciendo algo en esta línea y que España también está presente en el Proyecto CERI-Integración 78-83.

El próximo año, en el mes de febrero, tendrá lugar en Oslo una nueva Conferencia o Seminario donde Noruega presentará los resultados de su aportación al Proyecto después de haber sometido a evaluación sus experiencias.

En los meses de septiembre-octubre del presente año se hará la convocatoria de tal Seminario, al que España, como país miembro de la OCDE, será invitada.

¿Acaso no podría prepararse algún Dossier, Informe, Ponencia o Comunicación que permitiese que, por primera vez, España estuviese presente?

— La experiencia de Arroyo Fontarrón de integración de niños y adolescentes de espina bífida.
— La experiencia de integración de paralíticos cerebrales de Huelva y Cádiz.
— Los equipos de apoyo a niños ciegos y sordos, escolarizados igualmente en centros ordinarios de Cataluña.
— La integración de niños autistas de Perleta, Cádiz, Huelva y Orense.
— El Plan Nacional de Turnos integrados de Centros de Vacaciones Escolares, ya en su cuarto año de experiencias.
— Las catorce aulas "rotativas" de Valladolid.
— Un informe sobre la Ley 13/1982 de 7-4-82 de integración social de los minusválidos.
— Un resumen de los Seminarios de Integración realizados hasta ahora en

España en los últimos años, y auspiciados por el INEE.

— Una monografía sobre Promi-Córdoba, experiencia muy comentada y alabada por congresistas que participaron en el Congreso de Torremolinos en noviembre de 1981 y que cuenta con entusiastas admiradores.

— Proyectos inmediatos a realizar o en fase de realización sobre el tema de la integración.

Cualquiera de estos diez temas sería bien recibido, señalaría la presencia —un tanto tardía— de España en el Proyecto a punto de terminar.

Sorprende la multitud de Informes de todos los países y la ausencia de Esaña en este acervo documental.

Seminarios como el de Deauville el año pasado en el que la experiencia española de Centros de vacaciones integrados hubiera ocupado un lugar digno, han sido oportunidades perdidas.

Se trata, en definitiva, de "engancharse" a los proyectos que España ha suscrito. Y que la presencia española en este tipo de reuniones internacionales no sea anecdótica, receptiva, de "convidados de piedra". Por lo apreciado en esta Conferencia, cualquiera de los temas propuestos, más otros muchos que pueden surgir de mentes menos periféricas que la mía, hubieran ocupado un lugar digno.

Un poco más adelante, en junio-julio de 1984, se celebrará en España un Congreso Internacional de Rehabilitación de Deficientes (todo tipo de deficientes), auspiciado por la Oficina Internacional de Rehabilitación de los Estados Unidos (432 Park Avenue, 10016 Norman Acton. New York City) y en la que el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, en Madrid, será el organismo anfitrión.

¿Volveremos a ser anfitriones solamente?

¿Podrá el INEE aportar algo sobre el tema? (Parecería que sí).

MANUEL RICO VERCHER
Representante español
en la conferencia.

REUNION INTERNACIONAL SOBRE "COSTES Y GASTOS EN EDUCACION" OCDE – PARIS – JUNIO 1982

Síntesis de lo tratado en la Reunión Internacional celebrada en París los días 14 y 15 de junio de 1982, convocada por la OCDE sobre Costes y Gastos en Educación, redactada por el representante español.

a) Exposición oral sobre el planteamiento del problema

El señor Papadopuolos resumió el propósito de esta actividad, definida en el programa de trabajo aprobado para 1982, señalando que se trataría de analizar las consecuencias a largo plazo de la recesión y subsiguientes reducciones de los gastos en educación. Desde el punto de vista social subrayaría que el mayor interés se centra en tratar de mejorar la calidad de la educación, al tiempo que, ante las implicaciones, en los gastos y costes de la educación, de la recesión, hay que preguntarse cómo mantener el sistema, cómo hacerlo más productivo. Mientras en los años sesenta y setenta el gasto en educación ocupaba el primer puesto en los presupuestos de casi todos los países miembros, en la actualidad están cambiando las pautas y estructura del comportamiento presupuestario como consecuencia de las políticas restrictivas. Por ello, el Comité de Educación de la OCDE está interesado en el análisis de lo que cabría hacer ante esta situación, y el programa se propone, como tareas previas:

— Clarificar la forma en que se han visto afectados los gastos y costes de la educación y del entrenamiento en el período subsiguiente a la recesión, y cómo se han distribuido por niveles, o ramas, educativos; así como la evolución de los costes unitarios por niveles.
— Facilitar de esta forma las bases para la discusión sobre cómo afectan los cambios en los gastos de educación a los objetivos, en los diversos niveles; qué posibilidades pueden existir para encontrar fuentes adicionales de financiación para la educación y el entrenamiento; y en particular, cómo ciertos elementos del gasto público, tales como las compensaciones por desempleo, podían ser de mayor utilidad aplicados a atender las necesidades de educación y entrenamiento de los jóvenes desempleados.

A continuación el señor Soumelis resumió las características del plan de trabajo (Documento SME/ET/82.7). En primer lugar se refirió a los antecedentes en los programas de la OCDE; y después planteó el problema aludiendo a los factores fundamentales que afectan a los presupuestos para educación, en especial desde 1975: 1) descenso de la matrícula escolar, en los setenta, debido a la disminución de las tasas de natalidad; 2) la necesidad de los Gobiernos de definir las prioridades sociales; lo que conlleva una reasignación de recursos, de cara al fortalecimiento de los programas dirigidos a los jóvenes desempleados, a la Seguridad Social y otras necesidades de la Tercera Edad; y 3) el débil crecimiento económico

y los recortes en los presupuestos públicos.

Por otra parte, enumeró los cinco puntos que se han seleccionado para el programa de trabajo.

b) Comentarios generales de las delegaciones

Abierto el turno de comentarios generales, por el Presidente, se formularon las siguientes:

Reino Unido

— Están realizando grandes esfuerzos para encontrar la forma de realizar ahorros sustanciales y por mejorar el sistema para la distribución de las subvenciones.
— Que es importante la distinción entre costes de enseñanza y costes no ligados directamente a la misma (teaching and non teaching costs).
— Otro aspecto en el que se hallan interesados es el mejor conocimiento de los costes y gastos del sector privado.
— Subrayó las dificultades para llevar a cabo comparaciones internacionales en términos reales.
— Por último, destacó el interés y la dificultad del área concerniente a las relaciones entre cantidad y calidad.

Alemania

De acuerdo con el enfoque general; y respecto al interés por el conocimiento del sector privado, opinaba que no es bueno privatizar.

España

Mostramos nuestra conformidad con el planteamiento general, formulando los siguientes comentarios:

1. *Respecto a las tendencias recientes de los gastos en educación,* significamos que sería interesante (respecto a la elasticidad de la demanda de educación) estudiar la elasticidad para varios grupos sociales, como podrían ser agricultores frente a los demás grupos, asalariados frente a no asalariados, etc. En especial teniendo en cuenta los gastos extraescolares, como pueden ser los de transporte y comedor en los niveles obligatorios de la enseñanza, ya que la tendencia es diferente en períodos de expansión, con precios estables, y en períodos de recesión e inflación.

   Para ello propugnábamos la realización de esfuerzos para mejorar las encuestas de gastos familiares que se realizan en los distintos países; y de esta forma los resultados podrían ser correlacionados con los gastos de las instituciones.
2. *En relación al punto 5* sobre necesidades de financiación alternativas, señalamos el interés de nuestro Gobierno por el estudio de los sistemas de subvención directa a las familias para la financiación de la enseñanza obligatoria. En definitiva la discusión de la viabilidad de los sistemas de "voucher".

Finlandia

Subrayó su interés por el estudio de los costes unitarios y la financiación de nuevos programas.

Dinamarca

Significó el interés del estudio de los costes unitarios, y de la eficiencia; anotando que en Dinamarca se producen, al mismo tiempo, restricciones en ciertos programas, y aumentos en los que se dirigen a paliar el desempleo general.

Portugal

Que ya estaban estudiando los costes en los años setenta (tienen estudios apoyados por el IIEP); y se interesan por los problemas de la descentralización que pretenden llevar a cabo.

Francia

— Se está revisando el estatuto legal y las estructuras financieras de la Educación Superior.

— Se incrementa el presupuesto de investigación en las universidades.

— Se intenta mantener el número de profesores en los niveles actuales.

Australia

Debido a su estructura federal tiene distintos problemas para la evaluación de

los gastos. Insistía en la necesidad de definiciones previas.

Irlanda

Entre los objetivos debería explicitarse el tema de los criterios para la asignación de subvenciones.

Puntualizó que el plan propuesto se basa en la situación existente en la mayoría de los países miembros; esto es, aquellos de poblaciones escolares en disminución, mientras que en otros países como es el caso de Irlanda, el problema sigue siendo la búsqueda de recursos adicionales para atender un sistema educativo en crecimiento.

b) Tendencias recientes de los gastos en educación

Hubo un desacuerdo general respecto al trabajo propuesto bajo este epígrafe y los representantes indicaron su deseo de ayuda al secretariado en sus esfuerzos de recogida de datos. A su vez se consideró conveniente dedicar cierta atención a los pronósticos sobre la evolución futura de los gastos. Otro tema se refiere a los gastos en investigación de las universidades. Se reconoció que en muchos países es difícil distinguir en sus registros los datos de cada una de estas dos actividades, que los facilitarían al secretariado, que, a su vez, enlazaría con el Comité de Política Científica y Técnica.

Se formularon reservas tanto sobre la disponibilidad como sobre la relevancia de los datos apropiados para realizar el análisis propuesto sobre el sector privado. Sin embargo, se reconoció que estas dificultades no deberían impedir los esfuerzos para valorar las diferencias, si existen, entre la elasticidad de la demanda en la educación pública y en la privada.

c) La evolución de los costes unitarios

El interés por este tema fue general. En el caso del Reino Unido y de Francia se ha constatado que los costes unitarios en primaria y secundaria crecieron, durante los últimos años, debido, en particular, a la mejora en las relaciones alumno profesor y al enriquecimiento del currículo. En la enseñanza superior, y en la enseñanza avanzada, no se han producido cambios significativos. Se produjeron, por otra parte, muchas intervenciones respecto a diversos problemas técnicos implicados en la clarificación de los denominados "imputs reales" y en la noción de calidad de la educación; esto se consideraba necesario para evitar falsas interpretaciones de los datos. Se destacó que parte de la utilidad de un estudio sobre costos unitarios descansa en el esfuerzo para identificar la participación relativa en los costos de los factores salariales y de los no salariales. Se acordó que el Secretariado preparará un esquema que facilite la homogeneidad en la selección de los datos.

d) La evolución de los gastos de capital

Aunque se consideró que la importancia de éste renglón es relativamente pequeña, en particular para aquellos países que presentan un descenso de la población escolar, se acordó mantenerlo, por dos razones fundamentales: 1) Existirá siempre una necesidad de nuevas escuelas en las áreas urbanas en crecimiento; 2) será necesario tener en cuenta el carácter creciente de los gastos en equipamiento, en particular, ante el eventual uso de la microelectrónica.

e) La inversión total del Gobierno en educación y entrenamiento

En calidad de experto de la OCDE, el señor Kath elaboró una síntesis de los trabajos realizados en la República Federal de Alemania por el Bundesinstitut für Berufsbildung. El objetivo de esta encuesta, que cubrió el 60 % del número total de aprendices, era valorar el volumen de la contribución de las empresas privadas en el coste total del llamado en Alemania "sistema dual" de la educación técnica y profesional.

El secretariado repartió un modelo para que se cumplimente, en la medida de lo posible, a efectos de identificar en los distintos países la contribución de las empresas.

f) Mecanismos alternativos para la financiación de la educación

El documento preparado por la profesora Vinokur (en calidad de experto de

la OCDE) propone una metodología común.

Hubo acuerdo general en que el trabajo parece de gran utilidad; en especial por parte del Reino Unido, Finlandia, Portugal y España, que de una manera u otra se encuentran ya realizando esfuerzos de búsqueda de alternativas financieras. Materia, por consiguiente, en la que interesa el intercambio de información.

El representante del Reino Unido quedó encargado de elaborar, en un plazo corto, un informe sobre los sistemas seguidos en el Reino Unido, que pudiera servir de modelo para los demás países.

g) Contribuciones de los países y método de trabajo

Se llegó a las siguientes conclusiones:

1. El secretariado prepararía una "memoranda".
2. Que los participantes en el "Stering Group" facilitarían el intercambio de información.
3. El secretariado preparará un documento con la estructura de los datos esenciales que lo enviará a los participantes en el trabajo, hacia mediados de octubre de 1982.
4. Mientras tanto, el secretariado iniciará el trabajo sobre los tres primeros temas, a efectos de suministrar un informe preliminar a primeros de 1983.
5. Respecto al renglón de las inversiones totales en educación y entrenamiento, los países facilitarán lo más pronto que puedan los datos disponibles.

Al mismo tiempo, el secretariado exploraría las posibilidades de realizar un número de estudios de casos referidos a países, después de las consultas correspondientes con los interesados.

6. Por lo que respecta a los mecanismos de financiación los informes de los países se enviarán hacia finales de septiembre de 1982. También se explorará la posibilidad de estudios de casos.
7. A finales del mes de septiembre de 1983 se reunirá el grupo de trabajo, si no se considera útil tener antes otra reunión.
8. Estos trabajos se aportarán al Comité de Educación para sus actividades relativas a las condiciones del cambio social, económico y tecnológico.

POSICION DE LA DELEGACION ESPAÑOLA EN LOS TEMAS TRATADOS

Como se ha podido observar en la síntesis de lo tratado, el acuerdo sobre el interés de los trabajos fue unánime.

En el tema de las contribuciones generales se cumplimentará en la medida de lo posible. En cambio, la eventual participación en los estudios de casos quedamos en que se discutirían en futuros contactos con el secretariado.

Santiago Alegre Gómez

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE LA EVOLUCION DE LAS COMPETENCIAS DE LA ADMINISTRACION CENTRAL, REGIONAL Y LOCAL, EN MATERIA DE EQUIPAMIENTOS ESCOLARES OCDE – MADRID – ABRIL 1982

Entre el 19 y el 22 de abril, se celebró en Madrid, auspiciado por la OCDE, un Seminario Internacional sobre la Evolución de las competencias de la Administración Central, Regional y Local. En este Seminario participaron representantes de Gran Bretaña, Francia, Holanda, Austria, Italia, Portugal, Turquía y España. Asimismo asistieron diversos expertos de la OCDE, presididos por el señor Papadopoulos, delegado de Asuntos de la Educación de la OCDE.

Sobre la base de la exposición y análisis de las situaciones en diversos países los grupos de trabajo revisaron las tareas involucradas en la elaboración de las políticas de construcciones escolares. El Seminario se distribuyó en los siguientes grupos de temas:

— Financiación y planificación de la red de centros escolares.
— Proceso de diseño, ejecución y control.
— Gerencia y administración de los centros, su uso, mantenimiento y renovación.

A través de las discusiones del Seminario, se puso de relieve que todos los países reconocen que serán necesarias modificaciones considerables en la relación entre los distintos instrumentos implicados en las construcciones escolares. Los temas cruciales son la distribución y coordinación de tareas entre los organismos centrales y los territoriales. Se mostró un cierto consenso en que las relaciones suelen ser tanto más eficaces cuanto más responsabilidades se comparten. Sin embargo, suelen existir una serie de obstáculos que se oponen a la descentralización: la rigidez de los sistemas administrativos, a menudo centralizados por una vieja tradición; la falta de especialización en los niveles periféricos...

A lo largo del Seminario se planteó la necesidad de redefinir objetivos, delimitar responsabilidades entre los distintos niveles de la Administración (por ejemplo, la función de control de la Administración central) y desarrollando una especialización a nivel periférico (por ejemplo, formando personal o proporcionando el necesario apoyo técnico).

Además de estos cambios, se planteó la cuestión de una descentralización real en las decisiones y responsabilidades en las construcciones escolares. A este respecto países con administraciones tan dispares como Francia, Austria, Reino Unido, Holanda o Italia han convenido en una serie de puntos básicos.

— Tendencia general hacia la descentralización de funciones.

— Funciones a nivel central de política general, planificación y supervisión del sistema.

— Administración de responsabilidades *compartidas* entre los diferentes niveles sobre la base de información recíproca y *coordinación.*

Conclusiones generales

Sobre la base de las discusiones generales del Seminario y de los resultados de los diversos grupos de trabajo se apro-

baron siete conclusiones generales que se enumeran a continuación:

1. Las situaciones *diferenciadas* de los distintos países pueden no hacer conveniente el establecer un modelo único, ya que, en cada caso, el modelo será aquél que pueda atender las demandas educativas del modo más satisfactorio, tanto funcional como económicamente.
2. En todo caso, parece conveniente que el sistema elegido permita garantizar que las decisiones se adopten en el nivel más bajo posible. En este sentido se constata una tendencia general hacia la descentralización de funciones.
3. Esta mayor autonomía a los poderes locales es compatible con la existencia de unas atribuciones de nivel central que podrían consistir de modo somero en:
   — Funciones de estudio y asesoramiento.
   — Política general educativa.
   — Supervisión global del sistema.
4. La delimitación de competencias entre los distintos niveles no puede ser ejercitada de tal modo que cada uno actúe aisladamente, sino que deben llevarse a cabo en continua información recíproca y con coordinación. A este respecto se ha sugerido la necesidad de que las responsabilidades sean compartidas en todo lo posible.
5. El examen del equipamiento revela a nivel local unas insuficiencias, en número y calidad, que no aparecen distribuidas por igual entre las colectividades locales. La búsqueda de una mejor distribución de los medios implica necesariamente la responsabilidad de otras instancias, a un nivel superior al nivel local. Pero existen dos vías para alcanzar paralelamente la garantía y la realización de un plan equitativo. Allí donde los *criterios de equidad* son definidos por la *autoridad central,* la acción debiera tender a favorecer la manifestación de las necesidades reales de las comunidades locales. Allí donde la *iniciativa local* es fuerte, existe la duda de que ésta pueda ser el motor de una igualdad, sin hacer un esfuerzo importante de cara a la colaboración entre las comunidades, por encima de sus propios intereses locales.
6. Hay que *diferenciar* los procedimientos y la distribución de las responsabilidades, según se trate de la utilización de la gestión o de la transformación de equipamientos diferentes (por ej.: que los municipios sean plenamente responsables de los centros de enseñanza primaria y los organismos regionales de los centros de segunda enseñanza).

Desde un punto de vista operacional, parece que esta diferenciación tiene sus ventajas (responsabilidades claramente definidas, correspondencia entre el nivel de servicio y el nivel de responsabilidad, etc.). Pero esta solución corre el riesgo de comprometer la *coherencia* de la organización del sistema de equipamientos, y de no favorecer una *utilización flexible* de los medios, a medida que vayan cambiando las necesidades (por ej.: cambio de utilización de los edificios o transformación para otros usos). Parece pues preferible el no aislar los círculos independientes de responsabilidad, sino buscar más bien mecanismos de *repartición* de responsabilidades, y en consecuencia de colaboración entre los diferentes niveles de responsabilidad, así como la *colaboración horizontal* entre las unidades de base de la gestión.

Esto plantea el problema de la *escala* de las unidades de gestión, que deberían ser bastante modestas (extensión, población, etc.) para que las decisiones queden siempre próximas a las necesidades locales, y lo suficientemente *amplias* para que el conjunto de los problemas puedan ser abordados de manera coherente (por ej.: que se puedan tratar problemas de primaria y secundaria, al mismo tiempo, en una misma zona), y para que los medios económicos y las capacidades políticas y técnicas de esa unidad sean suficientes para hacer frente a los problemas y abordar sus soluciones.

La búsqueda de estos *niveles intermedios* de decisión y de gestión, su definición, los mecanismos que permitan asegurar su existencia concreta y su funcionamiento eficaz, debieran

constituir una de las tareas importantes de la modificación de los sistemas de decisión en materia de equipamientos.

7. Sin embargo, el proceso de toma de decisiones en materia de equipamientos escolares no debe ser considerado como definitivo. *Los sistemas educativos deben prever líneas de investigación y de experimentación que permitan revisar eficazmente la distribución de competencias entre la Administración central, regional y local.*

También en este punto parece necesaria la cooperación estrecha entre los niveles de Administración central, regional y local.

Julio Seage Mariñas

V SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION URBANA. BIRMINGHAM (GRAN BRETAÑA) JUNIO 1982

Del 12 al 15 de junio de 1982 se ha celebrado en Birmingham el V Seminario Internacional sobre Educación Urbana.

El Seminario tuvo tres aspectos bien diferenciados:

— Exposiciones teóricas sobre diversos aspectos de la educación urbana en Birmingham, por los responsables de los programas.
— Visita a un centro de educación básica y a otro de educación media donde se estudiaron soluciones institucionales a la temática del seminario.
— Exposición de sistemas y experiencias nacionales relacionados con el seminario a cargo de los representantes de los respectivos países.

En el Seminario se pusieron de relieve las dificultades con que tropieza actualmente la educación de la Gran Bretaña por las reducciones presupuestarias a que se ve sometida la educación o la imposibilidad de conciliarlas con medidas necesarias pero impopulares como la supresión de escuelas de exiguo alumnado; estas reducciones no afectan a los gastos corrientes de personal, pero sí gravemente a los servicios complementarios de las escuelas, tales como comedores, transportes, etc.

El principal acuerdo tomado en el Seminario fue continuar con las reuniones anuales del Seminario, centrando el trabajo en el intercambio internacional de experiencias.

LA EDUCACION EN IBEROAMERICA

CONCLUSIONES DEL SEGUNDO SEMINARIO IBEROAMERICANO SOBRE "ORIENTACION INTEGRAL PARA LA ESCUELA, EL TRABAJO, LA VIDA". MADRID, 28 DE MARZO AL 2 DE ABRIL

I. ORIENTACION EDUCATIVA EN LOS DIFERENTES NIVELES

En la Educación Preescolar y Básica

La orientación para la escuela, el trabajo, la vida, como proceso continuo, ha de realizarse, sistemáticamente, en estrecha relación con el proceso educativo. El proceso orientador debe comenzar en la fase preescolar, como tarea preventiva que pueda dar una solución precoz a los problemas infantiles.

La necesidad de orientación se acentúa en la educación básica, dado que al final de esta fase escolar se le plantea al alumno, por primera vez, el reto de tener que elegir entre diferentes opciones formativas posteriores.

Se plantea, como necesidad urgente, la creación de puestos de orientadores de todas las escuelas de educación preescolar y básica, así como de consolidar los ya existentes. Integrados en equipos, los orientadores realizarán intercambio de experiencias profesionales, consultas e investigaciones, coordinándose a nivel de zona escolar.

En la enseñanza media y superior

Es indispensable la creación de Departamentos de orientación en todos los centros de enseñanza media y preuniversitaria, así como consolidar los ya existentes que, con técnicas, metodología y material adecuados, ayuden a los jóvenes en su secuencial toma de decisiones ante las opciones escolares y profesionales que se les presenten, así como a resolver los problemas propios de la adolescencia, con vistas a su próxima incorporación a la sociedad adulta.

Los servicios de orientación de las enseñanzas medias han de estar coordinados con los de niveles educativos anteriores llegándose a establecer una ficha o protocolo que, desde la fase preescolar, acumule los resultados personales de cada alumno, de manera que en la ficha quede reflejado el proceso continuado de su orientación sin, o con, los problemas o incidentes que hayan ido apareciendo a lo largo de su escolaridad. La ficha pasará posteriormente a la Universidad en beneficio de quienes a ella accedan y necesiten utilizar estos servicios.

Los servicios de orientación de las enseñanzas medias funcionarán en colaboración y coordinación, entre ellos, a nivel de distrito escolar.

Los cambios profundos que afecten a la enseñanza superior hacen necesario el establecimiento de departamentos de orientación en todas las Universidades, como servicio de ayuda al estudiante, respecto al conocimiento de sí mismo en el transcurso de su evolución psíquica y respecto a las posibilidades profesionales que la sociedad le ofrece, al finalizar cada etapa escolar. En la superación de problemas de madurez personal, que dificultan la integración en la sociedad adulta, la ayuda orientadora puede tener una importancia decisiva.

La Universidad ha de ocuparse de la formación específica del orientador, cuya tarea compleja, de profunda especializa-

ción y alto nivel de responsabilidad, requieren una formación técnica específica que le configure como un profesional especializado.

La orientación en el mundo del trabajo

Se impone el reconocimiento de la importancia de los estudios acerca de los valores del trabajo, en el campo de la orientación escolar y profesional.

Los análisis factoriales efectuados, han puesto de manifiesto que existen diferencias medibles en los valores del trabajo. Es deseable que continúen los estudios que vienen realizándose en este campo.

La escuela ha de transmitir al educando la relación existente entre la educación y el trabajo, a fin de facilitar el desarrollo vocacional. Para ello es necesario incorporar este concepto al currículo escolar, de manera que el alumno pueda identificar los contenidos de los programas educativos, con el mundo real del trabajo.

La orientación en la formación profesional

Es necesaria la reordenación de los contenidos actuales de los programas, con la consiguiente adecuación a los niveles de formación profesional que la población escolar demanda, con ponderaciones más amplias en el plano técnico y tecnológico que en el área teórica y académica. Dar más peso al taller que al aula.

Es necesaria una mayor información profesional a fin de que el aspirante a la formación profesional conozca cuáles son sus aptitudes específicas, cuál es el campo de actividades donde va a iniciar su currículo profesional y, posteriormente, sus posibilidades ocupacionales.

La reforma de las enseñanzas medias ha de tener en cuenta las capacidades y aspiraciones reales de los alumnos que eligen la vía de la formación profesional, al mismo tiempo que se programa una política de empleo convergente, de acuerdo con lo que la sociedad y el desarrollo demandan en las áreas industriales, agrícolas y de servicios, tanto en sus fases de evolución como de recesión.

Se ha de potenciar la orientación profesional en todos los ámbitos educativos y en todos los centros de grado medio, para que todos los estudiantes se sientan atendidos en sus aspiraciones, en sus peculiaridades, en su persona total.

Con las conclusiones, elaboradas en estas reuniones de trabajo, a nivel internacional, recabamos la urgencia de acción que precisa el tiempo de crisis actual en España y en los países en vía de desarrollo.

Diagnóstico y orientación en las dificultades de aprendizaje

Las cifras alarmantes de fracaso y abandono que se registran en los centros educativos a todos los niveles, hacen necesario que en los Servicios de Orientación establecidos funcionen, junto a los orientadores, psicólogos clínicos que con la aplicación de técnicas y métodos psicológicos adecuados, estudien la motivación de los problemas y apliquen la psicopedagogía adecuada para que sean superados, orientando a continuación al alumno para que prosiga su escolaridad, integrándose escolar y socialmente. En caso necesario los alumnos serán atendidos en otros centros especializados.

Es deseable que los orientadores tengan una formación psicológica amplia y sólida que les permita descubrir, con los demás componentes del equipo educativo, a través de los comportamientos infantiles y juveniles, los problemas caractereológicos que subyacen bajo estos comportamientos.

Colaboración del orientador con los docentes y tutores

La orientación al alumno ha de fundamentarse en el conocimiento del sistema escolar y del sistema familiar en todas sus dimensiones. La orientación al alumno incluye la orientación a los padres.

La orientación en la escuela ha de realizarse contando con la colaboración de los docentes. Esta acción ha de extenderse a la orientación de los docentes mismos, a fin de que estos se compenetren con la acción orientadora.

La acción tutorial se concibe incidiendo en el proceso de educación y aprendizaje, como una atención individual, y en

grupo, a los alumnos. La tutoría enriquece el concepto de comunidad educativa y propicia las relaciones humanas. El tutor ha de prestar su colaboración al orientador como especialista que informa, orienta y asesora al alumno, a la familia, a los docentes y tutores.

II. ORIENTACION Y EMPLEO

Transformación de las profesiones

Es necesario llegar a un acuerdo respecto a conceptos tales como: ocupación, profesión, familia ocupacional, análisis ocupacional, formación ocupacional, etc., con el fin de que en todos los países los orientadores manejen términos análogos.

Es preciso generalizar el conocimiento del concepto de calificación profesional y de los instrumentos para su ejecución: pruebas profesionales y tribunales de calificación.

Es necesario potenciar la formación ocupacional en los diferentes niveles con el fin de adecuar la capacidad profesional de los individuos a los requerimientos del mercado de trabajo.

Hay que crear organismos con la función prospectiva de estudio de los puestos de trabajo, actuales y futuros, tanto en la empresa privada como en la pública.

Se hace necesaria la preparación de un inventario de salidas profesionales a medio y largo plazo, referentes a las diferentes carreras universitarias para evitar, en lo posible, el aumento del desempleo que afecta a este colectivo.

Sería conveniente crear, como instrumento de trabajo, un repertorio iberoamericano de ocupaciones que podría responder a las siglas R.I.D.O. basado en el análisis ocupacional y destinado a la orientación, formación y empleo, así como a la compensación de ofertas de empleo entre los países del área iberoamericana.

Colectivos objeto de orientación para el empleo

Es necesario describir las características de las principales actividades productivas para diseñar los planes de formación educativa y profesional.

Es necesario mejorar los aspectos ocupacionales en la formación de los titulados superiores que les acerquen a la realidad de las ofertas de trabajo, como el conocimiento de idiomas, las nuevas tecnologías, entre otros.

Es necesario potenciar la creación de nuevos tipos de contrato de trabajo: en formación, en prácticas, que faciliten la integración en el trabajo de las personas sin experiencia.

Se precisa la cooperación administrativa de los organismos que atienden tanto a las personas que emigran como a las que retornan.

Conviene que en los países de inmigración actúen orientadores del país de origen del indivíduo que emigra.

El colectivo de emigrantes, dada la complejidad de sus necesidades humanas, económicas, educativas y socioprofesionales, necesita de unos servicios unificados que atiendan todas estas necesidades.

Orientación profesional y acceso al empleo

Es importante que el orientador actúe en tareas de calificación y análisis ocupacional, con preferencia a las de selección de personal.

Es importante que se planteen otras vías de colaboración del orientador con los empleadores: asesoramiento en materia de promoción, reconversión, formación y planificación de recursos humanos.

El orientador ha de tomar medidas de orden asistencial y preventivo en relación con los problemas psicosociales que plantea el paro en todas sus facetas.

Es urgente incentivar la investigación acerca de las consecuencias del paro, por parte de los organismos competentes.

El orientador ha de actuar con las personas ya empleadas a fin de mejorar su labor productiva así como para prevenir trastornos emocionales y/o despidos.

El orientador debe conocer la situación y perspectivas de empleo de la región en la que trabaja.

III. ACTUALIZACION DEL PAPEL DE LA MUJER Y DE LA JOVEN EN LA SOCIEDAD DE LAS PROXIMAS DECADAS

La mujer y los contenidos educativos

Debería implantarse un sistema de coeducación en todos los niveles de enseñanza con actividades realmente comunes para ambos sexos. Para ello sería necesaria una revisión profunda de programas y de métodos educativos, suprimiendo aquellos textos en los que claramente se encasillan y limitan los roles ocupacionales de la mujer.

Es necesario renovar las estructuras educativas para que la mujer pueda estar presente en todos los niveles y sectores de actividad.

Las dificultades de acceso de la mujer a carreras técnicas y puestos de responsabilidad pueden atribuirse, en gran parte, a estereotipos culturales que se revelan como muy resistentes al cambio. En ocasiones, estos estereotipos llegan a influir y a condicionar el consejo de orientación profesional.

La mujer ante el empleo

Resulta necesario:

— Modificar algunas disposiciones legislativas que mantienen ciertas discriminaciones respecto a las mujeres, en el plano laboral, así como eliminar las barreras que impiden el acceso de las mujeres a ciertas profesiones.

Llevar a la práctica socio-laboral las disposiciones legislativas establecidas en función de principios de igualdad de oportunidades.

— Establecer programas compensatorios de formación básica y formación profesional destinados a aquellas mujeres demandantes de empleo, en las que se manifiesten deficiencias culturales y profesionales que supongan un hándicap para su inserción laboral.

— Fomentar el acceso de las mujeres a los centros de formación profesional no tradicionalmente "femeninos" de manera que su fuerza de trabajo alcance un valor concurrente con la de los varones.

— Promover programas de orientación e información a la familia que tiendan a eliminar la influencia de estereotipos discriminatorios en la elección profesional de las jóvenes.

— Utilizar los medios de comunicación social para lograr un cambio de actitudes y mentalidad respecto al papel social de la mujer en general y, en particular, respecto a su acceso a la formación y al empleo.

— Conviene potenciar, desde los servicios públicos de empleo, programas de orientación e información profesional para mujeres demandantes de empleo, que tengan como objetivo desarrollar destrezas personales y habilidades sociales que faciliten su inserción laboral, así como su incorporación a nuevas profesiones.

Evolución del nivel psicosocial de la mujer

Se constata el temor al cambio en la mujer rural, que se mantiene identificada con los roles tradicionales de ama de casa, esposa y madre. Este hecho refuerza el contenido de la conclusión anterior.

Los medios de información han de permitir no solamente la elección de profesión, sino la racionalización de las migraciones, conciliando las aspiraciones individuales con las necesidades económico-sociales.

El nivel de preparación y aspiración de las jóvenes presenta, en los últimos veinte años, una evolución considerablemente acelerada entre los años 65-70, para después crecer ligeramente, y luego mantenerse en los años siguientes.

IV. ORIENTACION Y TRANSFORMACIONES SOCIALES

Orientación rural

Se estima la necesidad de potenciar en España, con interés especial, la formación y orientación profesional agraria, para aquellas personas del sector agrario que deseen y puedan dedicarse a la profesión agraria.

Es necesaria la orientación a las familias que conlleve un requerimiento implícito de Formación Profesional Agraria, de posible realización en el seno de las mismas, siempre que la explotación o empresa agraria familiar posea el doble sentido de ser medio de formación y continuidad empresarial de los hijos.

Se estima necesario el conocimiento de los condicionantes psicosociales de la profesión agraria, así como la descripción de las diversas tareas desarrolladas en las ocupaciones de dicha profesión, con el objeto de poder verificar la oportuna y eficaz orientación.

Se reconoce la utilidad de la experiencia realizada por el Ministerio de Agricultura de España a base de los Créditos de Capacitación Agraria, así como la necesidad de ampliar las cuantías actualmente establecidas en apoyo de los programas de la formación profesional agraria. Habría que incorporar estos programas, de una manera sistemática a las empresas agrarias privadas.

Orientación de débiles mentales

Es necesaria una asistencia institucionalizada que contemple las diferentes problemáticas de los sujetos deficientes mentales, con el objetivo básico de rehabilitación y reinserción social.

Es imprescindible una adecuada tarea de los equipos multiprofesionales para el diagnóstico, seguimiento y rehabilitación de estos sujetos.

Se ha enfatizado la necesidad de una adecuada estimulación de la capacidad manipulativa y/o práctica, dirigida a su reinserción sociolaboral.

Se ha llegado a la conclusión de que con medios adecuados, desde el punto de vista profesional e institucional, es posible lograr que los deficientes mentales puedan desarrollar alguna actividad profesional, con las limitaciones más o menos parciales que en cada nivel de deficiencia se presentan.

Orientación de minusválidos sensoriales

Los esfuerzos habrán de encaminarse a la integración de los disminuidos sensoriales en su localidad y comarca mediante la sensibilización comunitaria y el apoyo técnico necesario a través de la estimulación precoz, la introducción de la figura del profesor itinerante y la actualización del censo de población de deficientes sensoriales; con estas medidas podría conseguirse una disminución de internados y centros especiales.

El profesor de régimen ordinario que asuma la educación de algún deficiente sensorial, debe contar con el apoyo de personal especializado, un número reducido de alumnos en clase, compensaciones económicas y facilidades para su propio perfeccionamiento.

Los disminuidos sensoriales que no presenten deficiencias extremadamente graves, pueden acceder a diversas profesiones por lo que se les podría orientar hacia la formación profesional en centros ordinarios, con currículo adaptado en aquellos contenidos teóricos que presenten una dificultad específica.

Que los disminuidos sensoriales con capacidades personales utilizables no sean excluidos del mercado de trabajo, siempre que hayan recibido una adecuada formación profesional.

Se solicita que, en España, la formación del profesor de disminuidos sensoriales tenga carácter de licenciatura universitaria.

Orientación de minusválidos físicos

En cada sector de población debería existir un equipo multiprofesional que atendiera todos los tipos posibles de minusvalía, y coordinando e interrogando los distintos problemas.

Se hace necesaria y urgente una mejora en la formación del personal que está en contacto directo con el minusválido.

Es importante que el minusválido físico reciba una adecuada formación social y profesional en función de sus capacidades utilizables, que favorezca sus expectativas y posibilite su integración al medio.

Los servicios de asistencia a minusválidos físicos son todavía insuficientes, es necesario potenciarlos y establecer una acción coordinada entre ellos.

Orientación de marginados

La población de marginados adolece de atención y orientación adecuadas.

Es urgente coordinar los organismos

estatales y privados que están específicamente implicados en este tema.

Se deben promulgar las leyes adecuadas que apoyen y fomenten la integración del menor marginado socialmente.

Para ello es necesario:

— Concienciar a la sociedad entera de los problemas existentes.
— Disponer de los medios económicos adecuados que deberán incluirse en el presupuesto anual del Estado, prescindiendo de otras fuentes de ayuda que no satisfagan las necesidades reales.
— Crear los servicios de orientación y diagnóstico que ayuden a recuperar a los jóvenes marginados para incorporarlos a la vida socioprofesional normal.

Orientación de comunidades gitanas

La orientación de la comunidad gitana debe basarse en el respeto a sus peculiaridades e identidad cultural y en la garantía de los derechos básicos que corresponden a sus miembros como ciudadanos.

Urge la formación y concienciación de un profesorado idóneo con vocación y sensibilidad hacia la psicología del pueblo gitano.

Se pide que al lado de los maestros oficiales actúen educadores o monitores gitanos, para áreas especiales.

Es urgente una política de plena incorporación de los niños gitanos a colegios integrados que debe completarse con la creación de áreas de recuperación para aquellos que lo necesiten.

Los programas de orientación y de formación profesional deben estar abiertos a los jóvenes gitanos desde la igualdad de oportunidades, el equipamiento social y sus propias capacidades.

Deben legalizarse las actividades tradicionales gitanas y protegerlas jurídica, social y económicamente.

V. LOS METODOS EN LA ORIENTACION

Exploración y predicción vocacional

Se hace constar la calidad alcanzada por determinadas técnicas de orientación, tales como la medida de los factores de la inteligencia, de las aptitudes específicas, los perfiles de intereses profesionales.

Es necesario seguir investigando acerca de las variables de la personalidad que intervienen en la motivación y en el éxito profesional.

Se requiere que en los estudios que se realicen, se determine el proceso seguido para establecer el marco conceptual del mismo, así como el procedimiento empleado, las variables que intervienen, y otros principios básicos que faciliten su comprensión.

Hay que reconocer que las Ciencias Sociales deben buscar sus propios métodos de investigación en lugar de utilizar los correspondientes a las Ciencias Naturales.

Modelos de orientación

Se destaca la necesidad de que el orientador se conozca a sí mismo, a fin de que pueda conocer mejor a la persona a la que ha de orientar. Para ello, se sugiere establecer programas o cursillos destinados a los orientadores que actúan en los centros de cualquier modalidad o nivel educativo.

El orientador que ayuda a los jóvenes a descubrir aquellos valores que han de dar sentido a sus vidas, debe poseer, él mismo, una jerarquía axiológica explícita.

Los test deben ser utilizados como una técnica para obtener información acerca del joven al que se orienta, pero no como la única fuente de información. Hay que obtener informes familiares, escolares, médicos, laborales.

Se ha de destacar la importancia de la entrevista, como situación de intercomunicación profunda, entre el orientador y su cliente que requiere conocimientos psicológicos, amplios y profundos, así como una aptitud y una actitud empáticas, por parte del orientador.

El psicólogo orientador ha de tener en cuenta la importancia que tiene el lenguaje que emplea en su comunicación con el cliente. Es necesario estimar el valor de los términos de la lengua materna, investigar sus significaciones exactas, evitar verbalismos, el uso automático de las palabras desprovistas de sentido. El orientador debe percibir, con exactitud el mensaje que su consultante le quiere comunicar.

La acción orientadora ha de dirigirse al desarrollo integral de la persona y a la humanización de las relaciones sociales.

El orientador ha de poseer las técnicas que contribuyan a una mejor salud mental y social de los alumnos. El aula es un buen medio para favorecer el proceso de desarrollo afectivo de los escolares que influye, tanto en el rendimiento intelectual como en las relaciones humanas. Hay que dar a los niños, oportunidades que les permitan expresar sus emociones y sentimientos.

Información profesional

La información profesional tiene por objeto proporcionar a los jóvenes datos objetivos acerca de las posibilidades formativas y ocupacionales a fin de orientarles antes de que tomen una decisión responsable respecto a su futuro profesional.

Los modelos o canales de información básicos han de estar insertos en el sistema educativo, aunque existan otros canales complementarios de procedencia interdisciplinaria.

Los destinatarios de la información profesional pueden ser alumnos que se encuentren al final de los distintos ciclos de enseñanza, jóvenes demandantes de primer empleo, demandantes inscritos en oficinas de empleo, en ocupaciones con especial problemática, estudiantes que abandonan sus estudios, personas con problemas físicos, psíquicos o de marginación, amas de casa que desean volver a la vida laboral, trabajadores migrantes, ex reclusos, etc.

El contenido de la información debe abarcar las posibilidades de estudio, programas, requisitos de las ocupaciones o campos profesionales, y mercado de trabajo.

Las técnicas de información profesional, han de estar en función de quienes hayan de recibirla, mediante entrevistas de información individual, sesiones de información colectiva, folletos, revistas, monografías, carteles y técnicas audiovisuales. Hay que hacer hincapié en que estas técnicas psicopedagógicas para presentar la información, influyen en la eficacia de la misma.

Las monografías profesionales constituyen un material informativo de gran valor que permite a los alumnos una visión de las perspectivas acerca de las diversas profesiones, desde un punto de vista académico y laboral y también, a los orientadores y tutores para desarrollar su labor informativa, si bien han de estar siempre actualizadas.

Orientación e informática

La enorme masa de datos, tanto de las personas como de las oportunidades de formación y empleo, que es preciso manejar, así como la complejidad creciente de los cálculos a que se someten esos datos, hace necesario el contar con la ayuda de una informática que libere al orientador de tareas mecánicas y le deje más tiempo para el contacto humano.

Deben promoverse dos líneas de utilización de la informática: a) la de apoyo al servicio al público; y b) la de ayuda al profesional de la orientación escolar o profesional.

En el apoyo al *servicio al público*, debe prestarse especial atención a la creación de un Banco de Datos relativos a las personas (en el caso de sistemas inter-activos), a la formación y al empleo. *Los datos de Formación* deberán incluir, en todo caso, información sobre el rendimiento de los agentes educativos. *Los datos de empleo* deberán recoger, además de la situación actual, una prospectiva del futuro.

Estos Bancos de Datos deben tener ámbito estatal.

A nivel internacional y especialmente para los países de lengua española, debe crearse, con ayuda del ordenador, un Banco de Estudios Superiores que incluya los existentes en todos nuestros países, centralizando la coordinación y difusión en un país y estableciendo en cada uno de los otros países una institución de enlace, preferentemente la Universidad.

El Banco de Datos debe actualizarse de modo constante a través de envíos periódicos de información local de los propios orientadores y de las instituciones de educación y empleo.

En *la ayuda profesional* a la orientación escolar y profesional, cuando utiliza el ordenador como "almacén" de datos, para el "tratamiento" de los mismos en "aplicaciones científicas" o en "investi-

gación", debe procurarse la asistencia técnica de personal de informática que sirva de puente, así como la formación de los orientadores en aspectos básicos de informática.

Esta ayuda está especialmente recomendada cuando, como en orientación, se han de utilizar técnicas multivariadas, teorías multidimensionales de la persona, se han de efectuar predicciones complejas, se han de utilizar modelos no lineales, interpretación de factores por medio de modelización.

Se recomienda la progresiva utilización de estos sistemas como preferible a una implantación brusca de los mismos.

INFORME SOBRE LA REUNION DEL COMITE REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL PROVISIONAL DEL PROYECTO PRINCIPAL EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE, CELEBRADA EN CASTRIES, SANTA LUCIA, DEL 12 AL 17 DE JULIO, DE 1982

I. Antecedentes:

1. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. (México, 4 a 13 de diciembre de 1979).

En esta conferencia, convocada por la UNESCO y organizada con la cooperación de la CEPAL y de la OEA, los participantes después de examinar la evolución de la educación en la región durante la década de los setenta y de identificar los problemas fundamentales de la educación en el contexto del desarrollo general de los países, aprobaron por unanimidad la denominada declaración de México en la cual se exponen los objetivos y prioridades de las políticas para enfrentarlos; apelando a los Estados miembros para «asumir colectivamente los desafíos que presenta hoy la educación» y solicitó de la UNESCO «que tomara la iniciativa de proponer un proyecto principal que incluya los elementos fundamentales» contenidos en la misma.

Los objetivos del proyecto principal son en síntesis:

— Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños de edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.

— Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; y,

— Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

2. 21.ª Conferencia General de UNESCO (Belgrado, septiembre-octubre 1980)

En esta reunión fue adoptada la Resolución 1/07 relativa al proyecto principal de educación en la región de América Latina y el Caribe, en la que se recordaba la Declaración de México y en particular la llamada de la UNESCO de proponer un proyecto principal, formuló las orientaciones que han de inspirar dicho proyecto e invitó a los Estados miembros «a prestar todo su apoyo en las actividades que se deriven» del mismo y solicitó al director general de la UNESCO organizar en 1981 una reunión regional intergubernamental que contribuyó a «definir los objetivos, las estrategias y modalidades de acción en este proyecto principal para determinar, progresivamente, los mecanismos de coordinación, consulta y supervisión en la ejecución de las operaciones y la manera de obtener el apoyo de las fuentes de financiamiento».

3. Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe, en aplicación de la anterior Resolución. (Quito, 6 a 10 de abril de 1981)

Siguiendo las orientaciones de la Declaración de México se precisaron los objetivos generales y específicos del proyecto principal, las poblaciones a que deberá dirigirse en forma prioritaria y los elementos de estrategia para su aplicación a escala nacional, así como las bases de cooperación subregional, regional e internacional en apoyo al proyecto, aprobándose la Recomendación de Quito.

Esta recomendación estableció una primera fase de planificación del proyecto, durante la cual cada Estado miembro de la región, en el marco de los objetivos de éste, definiría en la forma en que lo estimase conveniente en un Plan Nacional de Acción, sus propias prioridades, metas, estrategias y programas, y solicitó al director general de la UNESCO convocar en el transcurso de 1982 una reunión regional, con el propósito de conocer dichos planes, de examinar en función de ellos las prioridades y modalidades de la cooperación horizontal e internacional, determinar el programa y calendario de trabajo del proyecto principal para la primera etapa de su fase de ejecución y aprobar un proyecto de estatutos del Comité Regional Intergubernamental.

Respondiendo a la anterior solicitud[1] decidió constituir un Comité Regional Intergubernamental Interino cuyo cometido consistiría en analizar los resultados de la fase de planificación y elaborar el programa y el calendario de trabajo de la primera fase de ejecución del proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe, y preparar un proyecto de Estatutos de un Comité Regional Intergubernamental Permanente y autorizó al director general a convocar la reunión de ese Comité durante el año 1982.

II. Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y del Caribe. (Santa Lucía, 12-17 de julio de 1982).

Esta reunión decidida por el director general de la UNESCO en cumplimiento de la decisión del Consejo Ejecutivo en su 113ª sesión a la que hemos hecho ya referencia tuvo lugar en la ciudad de Castries en la isla de Santa Lucía asistiendo los países miembros de la región más los observadores de España e Italia.

De la reunión entresacamos como de más interés las siguientes decisiones:

A) Acordar el establecimiento de los siguientes lineamientos del Plan Regional de Acción:

1. Adoptar el plazo de cuatro años (1983-1986) para la primera etapa de la fase de ejecución a los niveles regional y subregional, correspondiente en parte con el plan a plazo medio de la UNESCO (1984-1989), algunos de cuyos "grandes programas" coinciden con los objetivos del proyecto principal;
2. Fundamentar el Plan Regional de Acción en las estrategias nacionales ya identificadas para cada uno de los objetivos del proyecto principal (Anexo I de la Recomendación) y en el cuadro de "ofertas" y "demandas" de cooperación que permitirán incrementar y complementar los recursos necesarios para la realización de esas estrategias;
3. Realizar el Plan a través de un sistema de acciones de cooperación subregional, regional e internacional, y que fomenten las relaciones bilaterales o multilaterales entre los países de la región y con la participación de otros miembros y organismos públicos, privados, nacionales, subregionales, regionales e internacionales;
4. Centrar las acciones del proyecto principal a nivel regional y subregional, entre otros, en aquellos aspectos que el examen de los planes nacionales de acción ha identificado como prioritarios en el marco de sus objetivos:
   a) El intercambio de información y de experiencia sobre acciones innovadoras, modelos y resultados de estrategias de acción aplicados para el logro progresivo de los objetivos del proyecto, identificando y fortaleciendo las redes de información e intercambio ya existentes al nivel regional y subregional;
   b) Cooperación técnica mediante el intercambio de especialistas en áreas prioritarias contempladas en los planes nacionales de acción;
   c) Proyectos cooperativos o conjuntos de capacitación de personal

clave para la programación y ejecución de las acciones del proyecto: planificadores y administradores, especialistas en currículo y tecnología educativa, formadores de educadores para la educación tanto escolar como extraescolar;

d) Proyectos cooperativos de investigación educacional, particularmente referidos a la identificación más precisa y funcional de la situación y necesidades educativas de las poblaciones-meta del proyecto, especialmente de los grupos menos favorecidos, y diseño de alternativas de acción para satisfacerlas;

e) Proyectos cooperativos de preparación e intercambio de prototipos curriculares y de materiales didácticos, para los procesos educativos tanto formales como no formales;

f) Acciones cooperativas sistemáticas de difusión e intercambio de los adelantos logrados en los campos de la alfabetización y la educación de adultos a través de reuniones e intercambio de personas y experiencias.

B) Solicitar al director general de la UNESCO someter el proyecto de estatutos del Comité Regional Intergubernamental el proyecto principal a la Conferencia General en su 22.ª reunión ordinaria, que tendrá lugar en 1983, y convocar su reunión a mediados de 1984.

Así como, entre otras medidas, que se promueva en el contexto de la cooperación horizontal la participación de los mecanismos subregionales de integración educativa y cultural como el convenio Andrés Bello y la Coordinación Educativa Centroamericana, reforzando la colaboración de la UNESCO con estos organismos mediante la concertación de acciones concretas en el marco del proyecto principal.

C) Recomendar que en los proyectos en marcha o en los que acuerden en el futuro los Estados miembros de América Latina y el Caribe con organismos y programas de cooperación técnica y financiera como el BIRF, UNICEF, FAO, OIT, OMS, PNUD, FNUAP, PNUMA, BID, Banco Centroamericano de Integración Económica, Banco de Desarrollo del Caribe, se conceda una prioridad a elementos y acciones contributivos al logro de los objetivos y metas que los gobiernos han establecido en sus Planes Nacionales de Acción.

III. Presencia española

El subdirector general de Cooperación Internacional, representó a España en calidad de observador siendo la primera vez que se recoge la intervención española en el informe final, en el que se dice lo siguiente:

«El observador de España, tras recordar la tradicional vinculación de su país con la región de América Latina y el Caribe, evocó la reciente adhesión de España al Convenio Andrés Bello. Afirmó que, en lo tocante al proyecto principal, España se siente como parte integrante del mismo. Ofreció la ayuda de España para toda suerte de acciones de cooperación destinadas a satisfacer las prioridades fijadas por el proyecto principal, haciendo especial hincapié en que se hallan para ello abiertas las puertas de las instituciones educativas españolas. Asimismo, anunció finalmente que dentro de la conmemoración del quinto centenario del descubrimiento de América, nuestro Gobierno había aprobado un vasto programa de cooperación con los países de América Latina y el Caribe. Como parte de dicho programa, se han aprobado doscientos mil dólares anuales para los años 1982, 1983, 1984 y 1985, destinados a contribuir a financiar proyectos que entren en las prioridades y estrategias definidas por el proyecto principal».

Se acompaña el texto completo de la intervención del observador español.

Finalmente cabe destacar, que la UNESCO emitió un comunicado de Prensa sobre las contribuciones de España e Italia.

Libros y revistas

RECENSIONES Y REFERENCIAS

LIBROS

A. Quilis y otros: *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia,* Ministerio de Educación y Ciencia (Col. Estudios de Educación. Madrid, 1982.

En octubre de 1977, la Agregaduría de Educación de nuestra Embajada en París puso en marcha un ambicioso plan de estudios dirigido a conocer la realidad lingüística de los emigrantes en edad escolar residentes en Francia. El proyecto, en el que han colaborado la mencionada Agregaduría, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación y el Instituto Español de Emigración, se llevó a cabo en los meses siguientes e intervinieron en él varios equipos de profesores de E.G.B. que prestan sus servicios a la Emigración en Francia.

Las encuestas realizadas (732 para la lengua escrita; 762 en la lengua oral, 50 de las cuales fueron transcritas por entero) se plantearon en nueve puntos de la nación vecina representativos de las características del país y de la diferente escolarización de alumnos españoles en cada zona. Los resultados obtenidos se han dado a conocer ahora por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia en un volumen de su serie "Estudios de Educación".

El análisis del sistema de lengua empleado por los escolares españoles en Francia (si de tal sistema puede hablarse, ya que la permeabilidad por él manifestada a los usos del francés viene determinada, según reconocen los autores, precisamente por la mala constitución de la estructura lingüística española en aquella población) ha sido abordado bajo dos perspectivas: por una parte, de acuerdo con los *niveles de uso* de esa lengua, criterio que ha tenido en cuenta tres tipos de factores:

— Las edades de los alumnos y su situación en el sistema de enseñanza francés correspondiente a la Educación General Básica española, así como, en su caso, la posición en las clases complementarias de español.

— El área geográfica española de la que procede el alumnado, aunque en la tabulación final de los resultados ese factor apenas haya sido tomado en cuenta.

— Su ubicación en las diferentes zonas urbanas, suburbanas o rurales, dato que puede servir de base para trazar unas coordenadas más amplias que sitúen las realizaciones de los alumnos en su marco social, económico y cultural, tema en el que, desgraciadamente, no ha querido profundizarse.

Para la ordenación de los datos, por otra parte, se ha procedido teniendo en cuenta los *niveles de análisis lingüístico* tradicionales: el fónico-ortográfico, el morfosintáctico y el léxico-semántico.

La exposición de estos datos, descritos en las páginas 19 a 164 y mostrados en cuadros estadísticos al final de la obra (páginas 272-404), puede resumirse en catorce grupos de variables, representativas de los problemas más generales que

afectan a las realizaciones lingüísticas de los encuestados:

Nivel fónico-ortográfico:
— Errores en el vocalismo.
— Fenómenos consonánticos.
— Errores gráficos.
— Acentuación de origen francés.

Nivel morfosintáctico:
— Problemas de morfología.
— Confusión ser/estar.
— Usos incorrectos de nexos.
— Concordancias mal realizadas.
— Metátesis.
— Galicismos sintácticos.

Nivel léxico-semántico:
— Adaptación parcial de palabras francesas al español.
— Galicismos totales.
— Galicismos semánticos.
— Vulgarismos.

En la exposición de estos problemas se ha omitido con alguna frecuencia la interpretación de su origen. Así, mientras que en los galicismos —fónicos, morfosintácticos y léxico-semánticos— se alude, aunque tampoco siempre, al modelo francés subyacente que los ha originado, existen otras muchas realizaciones erróneas de las que no se especifican sus fuentes o causas últimas, ya sean éstas fruto de tendencias propias del mismo sistema español en cualquiera de sus variantes geográficas o sociales, o bien debidas a la condición de "sistema periférico" del español empleado por nuestros emigrantes (y por tanto susceptible de frecuentes reducciones en sus elementos estructurales). Y, sin embargo, ésta es, indudablemente, la descripción más completa y científicamente válida que, hasta ahora, se ha realizado con respecto a la situación del sistema de lengua castellana en un ámbito no hispánico. Debemos felicitarnos al comprobar hasta qué punto un propósito eminentemente pedagógico, como es el que ha presidido la realización y organización de estas encuestas, ha tenido, entre otros resultados, la consecuencia de servir al avance de los estudios lingüísticos sobre el español actual.

Tras un capítulo en el que se recogen, al modo de una *antología* (págs. 167-241), varias transcripciones de textos orales y representantes de respuestas escritas seleccionados entre los más ilustrativos, se procede al *análisis estadístico* (págs. 243-271) del material antes expuesto. Las conclusiones a las que se llega tras la observación en términos absolutos y relativos de los datos es, posiblemente, el contenido del volumen más fructífero para las metas que el proyecto se había impuesto.

Así, la observación de las *magnitudes de la muestra* ya da como resultado la constatación de que el número de ocurrencias (palabras emitidas en las pruebas) orales y escritas va aumentando en función de la edad y de la localización de los escolares en los diferentes ámbitos (la productividad en el grupo urbano presenta una media claramente superior a la obtenida en los grupos suburbano y rural). En cuanto a los datos referentes a las *características socioescolares* de los encuestados, el lugar de nacimiento entra en correlación con el retraso escolar, presentando una tasa mucho mayor para los nacidos en España (retraso escolar medio del 73,4 %) que para los nacidos en Francia (media del 38,9 %). Al mismo tiempo, el número de alumnos retrasados aumenta con el progreso en el nivel escolar, lo que explica que muy pocos alumnos españoles lleguen al Bachillerato francés; la inmensa mayoría deben optar por seguir estudios en la formación profesional. Por último, la escolarización en clases complementarias de español vuelve a proporcionar datos muy favorables para el grupo urbano (sobre todo en los años finales de la enseñanza primaria).

En cuanto al resumen estadístico de los problemas propiamente lingüísticos, la *encuesta escrita* nos permite observar, dentro de las variables más arriba reseñadas, las cantidades respectivas de errores percibidos (los más frecuentes en el consonantismo —424 por cada 10.000 palabras escritas—, en la ortografía —239 por cada 10.000— en las realizaciones morfológicas —130— y en el uso de los nexos preposicionales —115—). La magnitud de estas cifras, que disminuye con la edad, no cede ante la escolarización paralela española, cuyos resultados "terapéuticos" no se hacen apreciables (exceptuando el empleo de galicismos semánticos, difíciles de corregir) hasta los últimos niveles. De igual modo, las conclusiones obtenidas son mucho

más favorables en el ámbito urbano, debido, fundamentalmente, al mayor nivel cultural que se da en este grupo, así como a sus mayores y mejores posibilidades y condiciones de escolarización, tanto francesa como española.

El estudio de la "significatividad" o "no significatividad" de la evolución en la corrección de errores muestra unos resultados anómalos (falta de significatividad en la evolución correctiva de variables, que no se atenúan con la diferencia de edad ni con la mayor escolaridad) que exigen la revisión de toda la estrategia didáctica destinada a estos alumnos, así como, por otra parte, la conveniencia de agrupar los sucesivos cursos complementarios españoles (y el material escolar correspondiente) en tres bloques homogéneos paralelos al sistema francés.

En la *encuesta oral,* la evolución en la corrección de errores cometidos en el nivel fónico no es significativa prácticamente en ningún caso; los fallos observados en la pronunciación son comunes a todas las etapas del sistema escolar, aunque la escolarización logre buenos resultados en sus representaciones gráficas.

Por último, la comparación entre los problemas gramaticales y léxico-semánticos manifestados en las encuestas oral y escrita refleja un progreso en los resultados de la lengua hablada (excepción hecha de los vulgarismos), al mismo tiempo que su evolución es poco significativa, por cuanto tales resultados no aparecen tan compartimentados en los diversos grados de la secuencia educativa como los menos favorables efectos registrados para la lengua escrita, en la que, por el contrario, es más efectiva la acción didáctica.

En conclusión, los resultados conseguidos en este estudio acerca de las *interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia* poseen, además de un evidente valor como aportación al tratamiento del problema lingüístico general del contacto entre lenguas, una proyección (actual y futura) de enorme importancia para el sistema educativo de la población española residente en Europa, por cuanto los datos y observaciones recogidos en la obra servirán de base inmejorable e imprescindible para el fin principal previsto por sus creadores: la elaboración de un material didáctico específico dirigido a este alumnado, con el que sea posible contribuir a la superación cultural y humana de nuestros emigrantes.

Rafael Rodríguez Marín

Antonio Viñao Frago; *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea.* Madrid, siglo XXI, 1982. 516 págs.

Política y educación en los orígenes de la España contemporánea que se subtitula "Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria", producto *aligerado* de una tesis doctoral leída en Murcia a primeros de 1980, se centra en el estudio de las prácticas e ideologías político-educativas en el período histórico en que tiene lugar en España la transición del antiguo régimen al sistema liberal y el asentamiento de éste último. Se presta también especial atención a los precedentes de finales del siglo XVIII y se realizan incursiones en la evolución del sistema educativo en la etapa final del XIX y el propio siglo XX. Como apunta el subtítulo, el análisis se circunscribe básicamente a la evolución de la enseñanza secundaria, sin perjuicio de las inevitables referencias a otros niveles educativos.

Utilitarismo y reforma educativa en el movimiento ilustrado español de fines del siglo XVIII, el proceso histórico-legislativo del nacimiento y consolidación del sistema educativo liberal, así como la realidad de la nueva educación secundaria y el debate sobre su carácter, contenidos y destinatarios son los temas concretos que presiden el grueso de las páginas centrales del libro, que se cierra con un capítulo de conclusiones generales, bibliografía e índices diversos.

Antoni Cornella

Joaquín Abellán: *Educación y política en la obra de K. W. von Humboldt.* ("El pensamiento político de Guillermo von Humboldt"). Centro de Estudios Constitucionales. Madrid, 1981.

Una recensión-tipo sobre la publicación de referencia bien pudiera parecer *prima facie* más propia de un boletín de

ciencia política que de la REVISTA DE EDUCACION. No obstante, la contribución del pensador y político Guillermo Humboldt a la reforma de la educación prusiana de su época justifica —a nuestro juicio» ocuparnos *en esta sede,* de la obra que Joaquín Abellán dedica a las ideas de quien ha pasado a la historia de la educación como *creador* del moderno *Gymnasium* alemán (hoy ya muy *reformado*) y de la Universidad de Berlín. Rogamos se nos excuse si, ante tal conjunción de circunstancias, limitamos nuestra nota básicamente al capítulo quinto y a las demás páginas del libro dedicadas a la vertiente educacional del pensamiento humboldtiano.

Recordemos que Karl Wilhelm Freiherr von Humboldt, hermano mayor del naturalista y geógrafo Alexander, nace en Postdam en 1767 en el seno de una familia pomerana, con algunas raíces francesas, recientemente ennoblecida. Tanto aquél como su hermano recibieron una educación a la usanza de las capas altas de la época, con profesores particulares, hasta el ingreso en la Universidad. Guillermo cursó estudios superiores en Frankfurt del Oder y Göttingen. Viajó por Europa y vivió de cerca algunos acontecimientos de la Revolución francesa. En el umbral del siglo XIX tuvo ocasión de conocer España. Fue de 1802 a 1808 ministro residente prusiano ante la Santa Sede, lo que le permitió un mayor acercamiento a esa antigüedad clásica que tanto le cautivó. En 1808-1810 pasó a *dirigir* —valga la expresión— la enseñanza prusiana como jefe de sección —a la sazón, un alto cargo—; su unidad se ubicaba en el Ministerio del Interior: en ningún país de Europa existían aún ministerios de Educación. Tras su dimisión pasó a ejercer de nuevo funciones diplomáticas, esta vez en Viena y Frankfurt del Main. En 1819 fue por breve tiempo ministro para Asuntos Estamentales. Tras su cese como miembro del Gobierno y consejero de Estado, Humboldt no volvería ya a la política activa. En sus últimos años orientó de nuevo su actividad intelectual hacia la filología —así, ya se había interesado en su juventud por el País Vasco y su habla— y la filosofía del lenguaje, faceta del pensamiento humboldtiano que Abellán dejará intencionalmente fuera de su estudio.

Si la noticia biográfica y las principales interpretaciones sobre Guillermo de Humboldt llenan el primer capítulo del libro, los tres siguientes se refieren a la concepción ilustrada del Estado en Prusia, al pensamiento del joven Humboldt y a la reforma del Estado prusiano (1807-1820) respectivamente. Acto seguido, el autor del libro analiza la contribución de nuestro prócer a aquella reforma: la política educativa es tratada en el capítulo quinto; los proyectos político-constitucionales, en el sexto. Conclusiones, bibliografía e índice de nombres cierran la bien estructurada obra de Joaquín Abellán.

El plano educacional aparece ya ocasionalmente en las páginas dedicadas a resumir el pensamiento antropológico-político de Humboldt en su juventud. Así, escribe Abellán que «para Humboldt, el Estado no puede, no debe, actuar en el terreno de la educación, pues cualquier tipo de educación pública imprimiría siempre el espíritu del Gobierno, y éste tiende a uniformar a los ciudadanos. La educación del hombre como tal la encomienda Humboldt a la Nación. El sistema educativo que propugna Humboldt en 1792 es un sistema privado en el que cuenta no sólo la educación familiar, sino también las instituciones educativas comunitarias. Entre hombres libres, piensa Humboldt, surge la emulación, y los educadores son mejores allí donde su suerte depende del éxito de su labor y no de los ascensos concedidos por el Estado. En este punto recoge una cita de Mirabeau, donde se muestra partidario de un sistema libre de educación».

Dentro de la reforma prusiana postbélica —el desastre de Jena es de 1806— la educación iba a adquirir una dimensión básica. El filósofo y apasionado orador del anfiteatro de la Academia de Berlín, Johann Gottlieb Fichte llegó a afirmar: «lo hemos perdido todo, pero nos queda la educación». Abellán, por su parte, explica que «las reformas sociales y políticas debían hacerse realidad precisamente desde un sistema nuevo de educación», añadiendo que «la reforma educativa proyectada por Guillermo de Humboldt no pretende ser una mera reforma técnica de determinados aspectos de la enseñanza,

sino que responde a un planteamiento burgués de la sociedad frente al estamental vigente». El proyecto de reforma educativa del neohumanista Humboldt «no tendría una aplicación práctica en todas sus consecuencias pero marcaría la pauta para toda la política educativa alemana de los siglos XIX y XX». Así, «c'est en Prusse que survinrent les changements les plus spectaculaires et les plus riches pour l'avenir», ha escrito Roger Dufraisne al historiar precisamente la educación europea en el movido período revolucionario napoleónico.

Como hemos apuntado, Humboldt se hizo cargo en 1809 de la *Sektion für Kultus und Unterricht* (Culto y Enseñanza) del Ministerio del Interior. A valorar la importancia de una Sección ministerial prusiana puede ayudarnos el recordar que según el proyecto de *Organisationsedikt* de Karl Reichsfreiherr von und zum Stein-*apudnos* —Barón von Stein—, los jefes de Sección formarían parte del Consejo de Estado como *Geheime Staatsräte* o consejeros privados, situándose por tanto a nivel prácticamente ministerial. Humboldt se rodeó de importantes colaboradores y supo trabajar en equipo. La Sección trató de elaborar un plan general de educación y abordar la regulación de fondos y presupuestos escolares. La meta de nuestro político y pensador era la asunción por parte de la sociedad de la dirección real de la educación. Como él mismo escribiera, la Administración educativa habría alcanzado su objetivo cuando «hubiera podido dejar todos sus asuntos en manos de la nación para no ocuparse de la enseñanza y la educación más que en sus relaciones al más alto nivel con otros sectores de la Administración». La no beligerancia del Estado en cuestiones educativas de detalle sería contemplada por él incluso como singular principio de la ciencia política.

Si como liberal insistía en lo anterior, como neohumanista hizo hincapié en la idea de educación general humana, que implicaba la superación de una enseñanza únicamente profesional, ligada a la sociedad estamental. Aunque con el sentido nacionalista que le caracteriza, también Fichte se haría eco del ideal de formación humanista en esos famosos "Reden an die Deutsche Nation" que un "Moniteur de l'Empire francais" del momento (invierno de 1807-1808) creía, por cierto, circunscritos a *l'amélioration de l'éducation.*

«Las reformas de Humboldt», escribe Abellán, «pusieron los cimientos de un sistema educativo unitario en Prusia, que debía abarcar tres niveles: escuelas elementales, *Gymnasium* y Universidades. El principio fundamental que determina este sistema es el de la "unidad y continuidad de la enseñanza en sus estadios naturales". "Como estadios naturales sólo puedo reconocer —dice Humboldt— *Elementarunterricht, Schulunterricht* y *Universitätsunterricht"*». A estos tres niveles dedica el autor del libro de referencia las páginas 228-249 —realmente importantes— en que aparecen, entre otros, los bien conocidos nombres de Pestalozzi, Nicolovius, Schelling, Fichte y Schleiermarcher. Posteriormente, Abellán analiza la idea de *Kulturstaat* como creación de la filosofía idealista y como fundamento de la política educativa de Humboldt, quien no pudo acabar la obra que inició, al presentar en 1810 su dimisión al rey por motivos relacionados con la suspensión del previsto Consejo de Estado.

Joaquín Abellán considera que el proyecto del sucesor de aquél, Hohann Wilhelm Süvern, «no puede interpretarse como la culminación de la obra educativa de Humboldt, en cuanto se separó —al menos en parte— de sus líneas». Ello no significa —opinamos— deba minusvalorarse la obra de Süvern. Por ejemplo, fue él quien dotó a los *Gymnasien* de un cuerpo profesoral de alto nivel científico.

Lógicamente el *Gymnasium* actual ya no es aquél en cualquier caso, pero el estudio de Joaquín Abellán ha aparecido precisamente en un momento de vivo debate en Alemania acerca de la oportunidad o no de una *gymnasiale Oberstufe* (grado superior del Gynmasium) de más amplio espectro —más humboldtiana, en cierta medida— que la *reformierte Oberstufe* hoy en vigor en todos los *Länder* de la República Federal, aunque no uniformemente, y cuya introducción ha presentado no pocos problemas (véase el núm. 269 de esta Revista). Historia y actualidad, amén de su interés intrínseco, nos han animado, pues, no sólo a una lectura circunstanciada del

libro de referencia, sino también a redactar estas líneas. No queremos cerrarlas sin destacar una serie de méritos formales adicionales del libro: verbo preciso pero generalmente claro, documentadas notas, bibliografía e índices correctos. Es de subrayar por último, *last but not least,* el buen criterio del autor de conjuntar sistemáticamente traducción y versión original tanto en el caso de nombres propios de instituciones como en el de términos de difícil o dudosa intelección.

Antoni Cornella

Leon Boucher: *Tradición y cambio en la educación sueca* ('Tradition and Change in Swedish Education'). Pergamon Press. Oxford, 1982. 264 páginas.

No es la primera vez, por supuesto, que Leon Boucher se pronuncia sobre distintas facetas de la educación en Suecia, como fácilmente advertirá cualquier lector familiarizado con el manejo de revistas especializadas de alcance internacional como son algunas bien conocidas de Oxford, la docta ciudad en que acaba de publicarse ahora por Pergamon (en su relativamente nueva colección "International Studies in Education and Social Change") el libro *Tradition and Change in Swedith Education.*

Probablemente la idea de cambio sea fácil de asociar con la que uno puede haberse formado de la sociedad sueca y su sistema educativo. El propio Boucher había ya escrito en 1980 con Sixten Marklund que casi nada queda hoy del sistema escolar sueco de los años cuarenta, si bien el cambio ha afectado más a estructuras institucionales y contenidos de los programas que a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, incluso en una sociedad tan ampliamente transformada no todo cambia al mismo ritmo: también la *tradición* sigue presente en alguna medida en la educación y la cultura del país. En efecto, fenómenos como cierto modo de asumir el rol profesoral o como el gusto por la organización, la palabra escrita o la amplia y detallada —germánica en fin— nota a pie de página, por ejemplo, no han sido barridos por nuevos vientos.

Leon Boucher ha sabido evitar el riesgo de una exposición tediosa y meramente estructural de un sistema educativo que analiza en toda su riqueza y dinámica. Y, del mismo modo que no olvida el funcionamiento real del sistema, no descuida tampoco frecuentes referencias a los fenómenos económicos y laborales ligados al proceso educacional. Así nos recuerda que, si bien Suecia tiene un bajo índice de desempleo, esta plaga tan actual no deja de incidir con mayor intensidad —tres veces más— en el grupo de edad de 16 a 24 años que en los que le siguen en orden cronológico ascendente (y en Suecia está claro que el fenómeno no obedece a falta de educación, sino de trabajo). Es más, el libro reconoce que en los años setenta se ha detectado allí una falta de convicción *in crescendo* acerca de que los problemas sociales puedan resolverse a través de la escuela, lo que en algunos círculos tiene que haber supuesto un auténtico desencanto.

Suecia se ha planteado y sigue formulándose significativas preguntas. No raramente ha dado con positivas respuestas, que a veces son un auténtico reto para terceros países, pero ello dista de ser así *sistemáticamente.* Boucher, que reconoce toda una serie de méritos a la educación sueca, no oculta fallos como el de no haber sabido hallar fórmulas más satisfactorias para los *cansados de escuela* (en la literatura en inglés sobre Escandinavia se habla mucho del *risk group*) o un mejor acoplamiento entre la educación y el trabajo (con toda la problemática de la formación práctica como parte del proceso educativo) o aun la dificultad hoy en aumento de acoplar convenientemente a los semiinstruidos en un mundo de tecnología cambiante.

El Estado sueco *lato sensu* ha gastado mucho en educación, pero la crisis ha demostrado que el país no era tan rico como algunos creían y que se impone un uso más económico de los recursos disponibles, aun cuando las autoridades no se propongan emprender una política de drásticos recortes, como ha sucedido más a occidente. Se ha dicho —y escrito— que el gasto de enseñanza repercute favorablemente en la producción y al aumentar ésta, más educación es posibilitada. Suscribimos la afirmación de Boucher de que el argumento resulta menos

convincente en los ochenta. El beneficio educativo parece ser más cualitativo que económico-cuantitativo.

Muy interesante, entre otros, el capítulo dedicado a las enseñanzas superiores y de adultos. La imagen de la Universidad sueca de hoy difiere mucho de la tradicional. El universitario medio actual es de mayor edad y tiene más experiencia laboral que el de antaño y demanda estudios más breves. El estricto control de acceso implantado —con todo un sistema de cuotas— no ha eliminado fracasos y abandonos ni un cierto grado de masificación que ha modificado el clima de paz y aislamiento para la investigación de que disfrutaba otrora el profesorado. Es más, la universidad sueca empieza a tener algo de "superescuela", ya de adultos, ya secundaria superior. En cuanto a las escalas fácticas de prestigio, éstas no han desaparecido a pesar de la igualdad formal implantada: se prefiere Estocolmo (Karolinska) para Medicina, Uppsala para Filosofía, Lund para Historia, etc.

Tampoco en otros órdenes el grado de igualdad alcanzado —siendo sin duda comparativamente alto— se ha correspondido con el programado o al menos soñado. La carrera hacia la igualdad ha tenido algo de quimera. Así, después de tantos años de reforma y Gobierno generalmente socialdemócrata, Alain Debove (ver "Le Monde de l'Éducation" de octubre de 1981) ha podido escribir que «les étudiants du milieu ouvrier ne sont pas plus nombreux *en* Suède qu'en France» todo un síntoma. Tanto Debove como Boucher nos hacen ver cómo los resultados de las reformas —con sus importantes objetivos y medidas de igualdad,conocimientos y responsabilidad— han quedado por debajo de lo esperado; pero ello no impide a nuestro autor subrayar, por ejemplo, que las diferencias internas de escolarización son en Suecia menores que en Inglaterra, pudiendo un centro *medio (average)* sueco ser, a su juicio, ventajosamente comparado.

Para terminar, unas breves líneas sobre las características formales del libro, cuyo texto inserta cuarenta cuadros gráficos, sin contar los publicados en forma de apéndice. Notas y referencias y una importante bibliografía en lenguas sueca e inglesa completan la edición. Una moderna técnica de impresión, una cuidada encuadernación y un interesante y útil glosario de términos técnicos suecos contribuyen a hacer más fácil y grata la lectura de la bien compaginada —documentada y amena a un tiempo— obra del profesor Boucher.

Antoni Cornella

Jean Louis Boursin: *L'Administration de l'Education Nationale.* París, Presses Universitaires de France, 1981. 125 páginas.

La misión educativa adolece en el mundo moderno de gigantismo, entre otras causas por el mayor acceso y aumento de la escolaridad. El aspecto administrativo no escapa a este fenómeno y a fines de 1981 el sector educativo estaba esencialmente confiado en Francia a tres departamentos, cuyos organigramas se detallan:

El Ministerio de Educación para la enseñanza primaria y secundaria, incluyendo la enseñanza técnica y la formación continua de los niveles correspondientes.

El Ministerio de Universidades, encargado de la enseñanza superior y de la investigación universitaria.

El Ministerio de la Juventud, Deportes y del Ocio o Tiempo Libre que administra la educación física.

Se añaden a ello diferentes servicios exteriores, órganos consultivos, rectorados, y los servicios específicos de las diversas instituciones y entidades docentes, cuya estructura se detalla.

Emile Durkheim: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1982. 430 páginas.

Se trata de una de las obras menos conocidas, pero más consistentes del sociólogo galo, no sólo para la sociología de la educación, sino para la teoría sociológica general. Originariamente fue escrita para un curso de pedagogía en la Sorbona, bajo el enunciado del subtítulo, desarrollado en el curso 1904-1905, pero que, con retoques posteriores, no fue publicado hasta 1939. Por ello no llegó a

tiempo para que Parsons la incluyese en su recopilación *La estructura de la acción social.* Este hecho influyó en su posterior desconocimiento, así como su desviación de las corrientes funcionalistas, para dar paso a una teoría y a una metodología pedagógicas abiertamente históricas.

Pierre Faure: *Enseñanza personalizada y también comunitaria.* Madrid, Narcea, 1981. 142 páginas.

El niño alumno debe progresar en la adquisición de sus conocimientos a su ritmo, pero de modo activo y dentro de un contexto y entorno que está definido por la escuela, con otros alumnos y profesores, y una familia. Se considera que la acentuación de esta corriente personalista y comunitaria lleva a modificar de veras las relaciones entre las personas y los grupos, suscitando la iniciativa personal y el sentido social dentro del ámbito escolar.

Se centra la atención en la participación personal, provocando la colaboración y hasta la opinión de los alumnos. A los padres, a su vez, se les abren todas las puertas hasta admitirlos en los consejos. De este modo, se intenta obtener una escuela de educadores de hombres, motivadora en grado máximo. Sobre numerosos casos prácticos el libro pretende animar a los responsables de la educación a comprobar en la práctica los frutos que proclama.

André Giordan: *La enseñanza de las ciencias.* Madrid, Pablo del Río, 1982. 221 páginas.

Profesor universitario de Biología y doctor en Ciencias de la Educación, el autor imparte clases en un liceo de París para estar en contacto con la enseñanza secundaria. Su preocupación en esta obra versa sobre la escasa asimilación de conocimientos por parte de los alumnos secundarios en una inadecuación de programas y métodos con la vida real.

Los principios y datos concretos derivados de investigaciones psicopedagógicas, se conjugan en esta obra, que, si bien tiene un enfoque concreto francés, tiene aplicación en la situación española tanto en la autocrítica que hace de la enseñanza de la ciencia como de los métodos y materiales que preconiza. La presentación de la edición española corre a cargo de Mario Carretero, director adjunto del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid.

Jean Georges: *El profesor. Su cultura personal y su acción pedagógica.* Madrid, Narcéa, 1982. 112 páginas.

Se expresa la noción de la cultura en un sentido antropológico amplio que se extiende a todos los aspectos de la vida cotidiana. La cultura puede ser inculta y lo es en los niños y en aquellos individuos que no han frecuentado las aulas, porque propiamente el individuo inculto no existe.

Pero no es lo mismo el hombre culto y el hombre instruido. El primero no solamente sabe, sino que siente las cosas y en cierto sentido se apasiona por ellas. La cultura entendida en este sentido provoca y contagia, pues está abierta a la vida misma en sus dimensiones individuales y sociales.

Marcel Postic: *La relación educativa.* Madrid, Narcea, 1982. 175 páginas.

El autor, director del Laboratorio de Psicología de la Educación y de la Unidad de Investigación Educativa de la Facultad de Psicología, Sociología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Haute – Bretagne, analiza los diferentes aspectos y problemas de la relación educativa entre el educador, alumnos, padres e institución.

En la primera parte estudia los factores institucionales, sociológicos y culturales de la relación educativa. En la segunda hace un estudio psicosociológico de dicha relación y en la tercera se introduce en los registros inconscientes del psicoanálisis que condicionan la dinámica educativa.

Acompaña a la obra un denso aparato de citas, adaptadas, en su caso, al español, que luego se traduce en una extensa bibliografía, índice de autores y temático.

Michael Marland: *El arte de enseñar (Técnicas y organización del aula).* Madrid, Morata, 1982. 158 páginas.

No basta la erudición para que el profesor obtenga éxito en su función. Tampoco bastan la perfecta organización escolar, acertados proyectos y orientaciones, interesantes actividades extracurriculares. La figura del profesor tiene una importancia radical en la educación, en la enseñanza práctica y en la problemática real de ayudar al alumno. Existe un "arte" para dirigir al grupo en el aula y es estimulante saber que esta habilidad puede ser adquirida. Las sugerencias del autor, fundadas en una larga experiencia docente, tiene valor no sólo para el profesor de enseñanza primaria, sino también para el catedrático de enseñanza media e incluso universitaria.

Pierre Vandevoorde: *Les bibliothèques en France. Rapport au Premier Ministre établi en juillet 1981 par un groupe interministériel par...* París, Dalloz, 1982. 447 páginas.

Se trata de un amplio y exhaustivo informe que el Ministerio de la Cultura eleva al Primer Ministro sobre el problema de las Bibliotecas en Francia, redactado por un grupo interministerial bajo la presidencia del director del libro.

En la primera parte se realiza una toma de conciencia del problema analizando la situación del conjunto de las Bibliotecas existentes en el país vecino, tanto dependientes de la Administración como de entidades y asociaciones de diversas clases. (Se subraya la extrema disparidad de los servicios públicos de lectura existentes en Francia, lo cual no es precisamente sinónimo de riqueza, pues el vocablo de biblioteca comprende tanto un depósito de 500 libros en un ayuntamiento rural como la Biblioteca Pública de Información de París, de la que los franceses se sienten justamente orgullosos).

Los pilares fundamentales de la lectura pública en Francia descansan en las Bibliotecas Municipales, nacidas de la conjunción de los fondos confiscados en la Revolución y del movimiento subsiguiente de Bibliotecas populares. Esta doble fuente impone también una función doble de conservación y difusión, que agudiza los problemas de personal, instalaciones y fondos documentales, en que se debaten dichas Bibliotecas, aun teniendo en cuenta la importante mejora producida en los tres aspectos a partir de 1967. El segundo pilar se cifra en las Bibliotecas Centrales de préstamo de los Departamentos, creadas por el Estado en 1945 para atender a través de bibliobuses y depósitos en ayuntamientos, escuelas, etc., a poblaciones inferiores a 20.000 habitantes.

En la segunda parte se exponen las condiciones de desarrollo a través del descubrimiento de la lectura en la enseñanza y de una política nacional que modernice las entidades bibliotecarias existentes y las coordine por medio de la mecanización. Tratamiento aparte merecen las bibliotecas universitarias y de investigación con una proyección definida hacia la documentación.

Nuria Ventura: *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares.* Barcelona, Laia, 1982. 147 páginas.

Este pequeño volumen hace honor al título y resume las normas sobre organización de las bibliotecas y de catalogación y clasificación de los documentos. Su aportación específica se cifra en las particularidades de las bibliotecas infantiles y escolares en lo que se refiere a condiciones de su instalación y mobiliario así como a la selección de publicaciones apropiadas y a los recursos de animación.

REVISTAS

EDUCACION

ESPAÑA

Educación por el cambio

Nuestra Escuela, núm. 43, octubre, 1982.

Se describe la situación educativa en nuestro país, y a la vez se esbozan las medidas a tomar por el Gobierno que surja en las elecciones, a tenor de dos

ejes básicos de actuación. Por un lado se considera que la educación es un derecho fundamental de todos los ciudadanos que los poderes públicos deben garantizar mediante la programación general de la enseñanza y la creación de centros suficientes por los particulares, en cuya gestión y control tienen derecho a intervenir los interesados. En segundo término se estima que la educación es un instrumento para promover el progreso social y económico y lograr una redistribución de la renta regional y personal más justa. Junto a ello, la educación debe servir de un modo decisivo para la formación y readaptación profesional, contribuyendo de este modo a la lucha contra el desempleo.

Se analizan diversos temas claves: dentro del dossier:

— Democratización del sistema educativo.
— Financiación de la enseñanza.
— Calidad de la enseñanza.
— Renovación pedagógica.
— Transporte escolar.
— Profesorado.

EDUCACION PERMANENTE

ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

FRANCIA

Rigaux, Jacky: *Formatión permanente Universitaire et Orientation. L'exemple de l'Université Laval au Quebec*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, núm. 1, 1982.

La acogida de adultos asalariados en la Universidad fue motivo de una reflexión profunda sobre evaluación y orientación. En diciembre de 1973 la Universidad de Laval hizo de la educación permanente, el principio integrador de sus actividades, tomando como base el espíritu de la Declaración de los Derechos del Hombre. El Consejo de la Universidad aceptaba «Como objetivo de la enseñanza en la Universidad de Laval el principio de la educación permanente como un proceso de educación escalonado a lo largo de toda la vida, y que comprende tanto la educación de adultos como la de los jóvenes».

El Consejo ejecutivo de la Universidad crea el "Servicio de acogida" articulado por el Secretario General de la Universidad y ratificado por el Vicerrector de Enseñanza e Investigación. Los administradores de la Universidad, en particular todos los decanos, directores de departamentos y secretarios generales se comprometen en la construcción de este servicio y en la sensibilización de los universitarios en los problemas de la educación permanente. El objetivo general perseguido es la integración total de adultos en la Universidad, sin diplomas ni enseñanzas especiales. El acceso a la enseñanza regular debe ser posible, pero la incorporación de adultos con una experiencia profesional y de vida, debe favorecer la transformación de la enseñanza inicial.

ENSEÑANZA TECNICA

FRANCIA

L'Enséignement Téchnique.
Cahiers de l'éducation Nationale, núm. 2, fevr. 1982.

El "dossier" presenta la situación actual de la enseñanza técnica, su evolución y problemas de adaptación a las realidades económicas y tecnológicas.

Dentro de la enseñanza secundaria cerca del 65 % de los alumnos del segundo ciclo están en centros técnicos. A nivel de Enseñanza Superior hay que reconocer las numerosas posibilidades ofrecidas, desde clases de B.T.S. (preparación corta técnica superior), hasta I.U.T. (Institutos Universitarios de Tecnología creados en 1966), sin olvidar la Universidad y también el C.N.A.M. (Conservatorio Nacional de Artes y Oficios). Los establecimientos de enseñanza superior se dirigen a trabajadores de cualquier nivel de estudios.

ESCUELA-REFORMA

FRANCIA

Bertrand Schwartz: *Pour Changer l'école changer d'abord la pédagogie.*

Schwartz responsable de la inserción

profesional de los jóvenes en Francia, afirma en una entrevista publicada por esta revista: «Para llegar a *otro tipo de escuela* es preciso partir de lo que los alumnos comprenden y proponerles actividades diferentes, movilizar a los maestros que desean este cambio y ocuparse de los más desfavorecidos».

A la pregunta: ¿Qué es preciso cambiar en la escuela primaria? Schwartz responde:

«Es necesario organizar una pedagogía de apoyo. y una pedagogía diferencial. Una pedagogía de apoyo no consiste en repetir por enésima vez lo que el niño no ha comprendido, en hacerle rehacer de la misma forma lo que no comprende, ni en añadir una vez, tal como lo ha hecho muchas veces el Ministerio, algunas horas a las materias en las que presentan dificultades. Consiste en prever una organización particular para los alumnos menos fuertes. Por ejemplo, cuando se trabaja en grupo, prever para ellos grupos menos numerosos, que un profesor —y no siempre necesariamente el mismo— coja aparte durante algunas horas a la semana a aquéllos que tienen dificultades e intentar hacer comprender a cada uno sus propias dificultades, lo cual es factible destinando cuatro profesores para tres clases, por ejemplo».

Esta pedagogía de apoyo debe estar asociada a una pedagogía diferenciada; si se utilizan instrumentos "individualizantes" como fichas o documentos programados que permitan a cada alumno ir a su ritmo, el profesor puede entonces observar a sus alumnos y comprender su marcha y ver su evolución de pensamiento, es decir, partir de lo que un niño hace fácilmente para hacerle aprender lo que aprende difícilmente.

FRACASO ESCOLAR

ESPAÑA

Fracàs escolar

Perspectiva Escolar 64, abril, 1982.

Dossier sobre el tema.

Fracàs escolar: Alguns concepts fondamentals per Jaume Fune. Plantea dos incógnitas, la primera en torno a la disyuntiva "fracaso escolar – fracaso de la escuela". No hay problemática de fracaso escolar a la que la escuela no haya contribuido. La escuela no es neutral ante el alumno que fracasa.

Segundo: la necesidad de ponerse de acuerdo sobre qué se entiende por fracaso escolar, ya que parece un cajón de sastre; el niño que no rinde, el que no ayuda, el niño al margen de la escuela, el que plantea conflictos, el que no puede, etc. En cada uno de ellos hay un fracaso temporal o definitivo de escolarización y de aprendizajes, pero es necesario abordarlos de manera diferente.

Implicacions i vivencies de la familia en relació amb el "fracas escolar" dels fills, per Conxita Boada i Angels Ciutat. La familia del niño con fracaso escolar ve con particular patetismo este hecho que está evidenciando una problemática compleja en la que el niño y padres se sienten plenamente implicados. Se señalan aspectos del problema y las implicaciones familiares en el fracaso escolar.

El fracàs escolar vist des d'un servei hospitalari de psiquiatria i psicologia infantil amb orientació dinàmica per Carme Miguel i Torrents y Pilar Prats Duaygües. Trabajo basado en la experiencia personal. Se recogen treinta historias de pacientes con problemas escolares cogidos al azar, entre edades comprendidas entre 5 y 14 años. El número de consultas por problemas escolares con niños ocupa el 50 % del trabajo y dentro de ésto es superior el masculino que el femenino. La experiencia confirma que se pueden diferenciar las consultas por fracaso escolar de las de dificultades escolares, pero los porcentajes son análogos.

Com vivim els metres el fracàs dels nostres alumnes. Se han formulado una serie de preguntas a maestros de escuela situados en medios muy diferentes, sobre los siguientes temas:

1. Momento escolar en que se evidencia el fracaso.
2. Causas que lo generan.
3. Vivencias que el maestro tiene de la situación.
4. Ayuda necesaria de la Administración.

Qui fracasa a l'escola? per Mercé Boya i Rosa M. Cañadell. El fracaso escolar visto desde la F.P. y el fracaso de F.P. ¿Es la F.P. la institucionalización del fracaso

escolar? Estos son los títulos analizados en este trabajo. La visión de las autoras parte de una experiencia personal en una escuela pública del cinturón industrial de Hospitalet de Llobregat. El fracaso escolar que arrastran los niños al entrar en F.P. no se subsana en la mayoría de los casos, sino que se consolida e institucionaliza.

Cuando hablamos de fracaso escolar, ¿de qué hablamos? ¿Qué es el fracaso real de este país a nivel de escuelas? ¿Quién fracasa en las escuelas? ¿Sólo los alumnos que van quedando marginados por el camino? ¿Sólamente los estudiantes que se encuentran con una titulación en la butaca, tengan el nivel que tengan, que no les sirve para nada? ¿Solamente los enseñantes de todos los niveles de escolarización que mantienen año tras año una frustración en tanto que profesionales?

LIBERTAD

Moro Boscolo, Elisa e Cristina Pagan

Il concetto de libertà in un grupo de adolescenti

Orientamenti pedagogici, núm. 16 (169) gennaio-febbraio, 1982.

En esta investigación se analiza cómo los adolescentes conciben y evalúan la libertad en relación a los problemas de tipo general como la emancipación femenina y la igualdad de derechos entre hombre y mujer, o de tipo individual como la evaluación del grado de libertad gozado por cada uno en el interior de una estructura o la familia o un grupo de amigos.

El término *libertad* conlleva en sí una notable pregnancia significativa, no sólo por los enunciados teóricos que trae consigo, sino por las relaciones humanas, individuales y colectivas en sentido constructivo o destructivo. Hoy este término se usa en relación a situaciones y problemáticas diversas, puede ser invocado y reivindicado, enarbolado como estandarte de la vida, negado y acusado de ser motivo de discordia y desorden. En nombre de la libertad se pueden realizar empresas difíciles y a veces imposibles, se puede hacer uso de la violencia y encarcelar y matar. En algunos países la libertad es vista como una meta, en otros como deseo irrealizable, en otros como derecho ya adquirido e irrenunciable. En un análisis superficial es fácil definir qué significa este término, pero en uno más profundo es preciso preguntarse no sólo qué entiende cada cultura por ese término, qué características da a cada individuo y sus posibles significados. Esta investigación es el resultado de una evaluación llevada a cabo por cuatrocientos treinta estudiantes de Padua y Venecia, sobre 89 *item* relativos a seis áreas de investigación.

El análisis factorial pone de manifiesto la posibilidad de aglutinar cuatro estructuras de actitudes, que comprenden aspectos culturales, éticos, políticos y sociales que se pueden definir: importancia de la libertad para el hombre, evaluación de la libertad gozada personalmente, concepto de libertad ilimitada y concepto de libertad limitada. La confrontación entre subgrupos ha puesto de relieve la influencia de la variable sexo, edad, y especialmente orientación escolar. Las adolescentes mujeres y los estudiantes de las escuelas orientadas humanísticamente presentan aspectos y costumbres más moderadas.

ORIENTACION ESCOLAR

ESPAÑA

Jornadas de Orientación Escolar. II. 1982. Valencia.

Magisterio Español, núm. 10659. VII-82.

Analiza las Segundas Jornadas de Orientación escolar celebradas por el ICE de la Universidad de Valencia y la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, del 31-V al 5-VI. Se reproducen los textos remitidos por los coordinadores con los siguientes puntos:

a) Formación y perfeccionamiento de los orientadores.
b) Servicios de orientación en la educación especial y diferencial.
c) Servicios municipales y provinciales de orientación educativa.
d) Servicios de orientación escolar y vocacional del Ministerio de Educación y Ciencia.

ORIENTACION ESCOLAR

ESPAÑA

Miguel Díaz, Mario de.

Problemática de la orientación educativa a nivel de COU.

Aula Abierta, núm. 34, marzo, 1982.

El artículo describe la problemática de la orientación educativa en COU, aspecto crítico de nuestro sistema educativo.

El artículo 31 de LGE establece que la educación universitaria irá precedida de un curso de orientación (COU). La organización se justifica en función de tres objetivos que inciden claramente en el carácter orientador que se le da a éste curso:

1. Los contenidos de la programación se orientan hacia la profundización en un número reducido de materias básicas de carácter propedéutico, y un número de materias optativas que ayudan a los alumnos a sopesar sus capacidades e inclinaciones antes de tomar una decisión académica.
2. En el currículo del COU, se incluye la obligación de adiestrar a los alumnos en técnicas de trabajo intelectual específicas de la enseñanza superior.
3. Este último objetivo justifica la implantación de éste curso encaminado a orientar a los estudiantes en la elección de sus carreras y profesiones según sus inclinaciones y aptitudes.

A continuación se realizan los siguientes análisis:

— Análisis de las pautas orientadoras de las instituciones educativas.
— El medio social y la elección académico-personal.
— Actitudes del alumno ante la elección.
— Directrices básicas de carácter técnico.

ORIENTACION ESCOLAR

FRANCIA

Pellé, Isabel: *Diversifier les choix professionels des filles, Bilan et perspectives de actions d'information des Centres d'Information et d'Orientation (CIO).*

Este trabajo es el resultado de una encuesta cuyo objeto era establecer un balance de demandas de información realizado por el CIO sobre la diversificación de la elección profesional de las jóvenes, para establecer un inventario de métodos utilizados, de los resultados obtenidos y suscitar nuevas iniciativas en este terreno.

Se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Los consejeros de orientación son muy sensibles en el tema de orientación femenina, pues hasta ahora sólo se ocupaban de casos marginales. Este cambio de actitud puede deberse a la gran diversidad de salidas profesionales para adolescentes; la evolución lenta, de mentalidades y roles masculinos y femeninos. Ello no quiere decir que no haya que tomar partido y esperar que las cosas evolucionen por sí mismas, es muy importante procurar demandas de información para ayudar a esta diversificación, pues el problema es grande.
2. Hay que mantener la reflexión sobre la metodología de la información. Existen experiencias controladas en curso: *Rouen* bajo la dirección de Alain Kokosowski, profesor asistente de L'UER des Sciences du Comportement de l'Université de Haute-Normandie, esta y otras experiencias de este tipo son las que hacen posible este tipo de trabajo.

ORIENTACION PROFESIONAL

ESPAÑA

Acero Sáez, Eduardo: *Incidencia de la Orientación Profesional y ocupacional en el personal cualificado y no cualificado.*

Profesiones y Empresas, núm. 71, 15 abril, 1982.

Ponencias presentadas al Segundo Seminario Iberoamericano. Contiene los siguientes puntos básicos:

1. División del trabajo y su relación con los lugares de formación.
2. Impacto de la tecnología en la distribución actual ocupacional.
3. La orientación profesional y la demanda de empleo.

4. Estudio cuantificado del personal cualificado y del número de alumnos necesarios que hay que preparar en los centros profesionales.

5. Aplicación a España de los estudios anteriores.

Se completa con una bibliografía.

ORIENTACION PROFESIONAL

ESPAÑA

Caldevilla, Miguel A.

Orientación Profesional.
Profesiones y Empresas, núm. 70, enero-marzo, 1982.

La E.G.B. debe ser un contínuo orientar, descubrir las posibles aptitudes del alumno. Cuando esta etapa concluye se le plantea al educador el difícil problema de posibilitar una orientación de los alumnos hacia una de las dos vías que ofrece la Enseñanza Media.

El artículo tiene un doble objetivo:

—Aportar ideas para un mejor conocimiento de la formación profesional y orientar hacia ésta al que está capacitado verdaderamente para ella.

— Intenta evitar que por causa de una orientación mala, cierto tipo de alumnos reproduzcan en formación profesional la frustración de la E.G.B. perjudicándose gravemente.

Analiza diversos aspectos: 1. Posturas ante la orientación. 2. Elementos para una orientación hacia la formación profesional. 3. Errores más frecuentes en la orientación hacia la formación profesional. 4. Datos para la orientación hacia la formación profesional.

PSICOPEDAGOGIA

FRANCIA

Colloque de l'A.I.P.E.L.F., XXV, Université de Toulouse Le Mirail, 15-18, Mai, 1980.

Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, 2-3, avril-sept., 1982.

Pourtois, J. P. y Delhaye, G., *L'école: connotations et appartenence sociale.*

Aborda las relaciones entre la escuela y el ámbito social a partir de dos hipótesis fundamentales: en primer término, la distinción entre medios sociales favorecidos y desfavorecidos, cuya relación con la escuela es diferente. Estos se muestran ambivalentes ante la escuela y es perceptible su relativa inadaptación. Manifiestan hacia la institución escolar una atención social muy firme, los aprendizajes de base polarizan sus preocupaciones y la función de socialización que la escuela posee retiene poco su atención. En cuanto a los medios sociales favorecidos, abordan estas realidades en un marco más tranquilo y son sensibles a las nociones de orientación y obsolescencia.

La segunda hipótesis afirma que la sociedad condiciona a los individuos a ver y escoger la escuela según ciertos tópicos, se puede pensar que el carácter de la escuela está en función de su capacidad de informar, de socializar, proporcionar autonomía, profesionalizar e incluso divertir.

Pourtois y Delhaye consideran que las tésis de Bourdieux no han perdido su vigencia, piensan que es preciso comprometer a los padres en el proceso educativo si se quiere ofrecer a cada medio social las condiciones necesarias para el desarrollo de su dinamismo cultural. Ello conducirá a nuevas acciones, en el curso de las cuales los padres se entrenarán en el manejo de "útiles" pedagógicos a fin de facilitar los aprendizajes de base.

Monnier, R. y Michez, R., *Analyse des systèmes referentiels des institutrices maternelles dans les relations école-famille.*

Esta investigación experimental se sitúa en el análisis del contexto de un estudio-acción con vistas a la formación de futuros enseñantes y educadores en la pedagogía familiar y, más particularmente, en las relaciones escuela-familia. La encuesta analiza los "patterns" referenciales de las "instructoras" maternales, según tres ejes: estimación del fracaso escolar, opiniones y comportamientos en torno a la relación familia-escuela, concepción del papel y función de las reuniones de padres.

Mosconi-Aunibeau, N., *Sexe et égalité des chances - Division sexuelle du travail et inégalités sexuelles dans l'école.*

Análisis de las relaciones entre las tasas de escolaridad y la división de sexos en el sistema escolar, por una parte, y, por otra, la situación de las mujeres en el sistema económico y los rasgos característicos de trabajo femenino.

Se propone mostrar que la coeducación en el sistema educativo es a la división sexual del trabajo en la sociedad, lo que la democratización de la enseñanza a la división social del trabajo. Así como la democratización del sistema de enseñanza no ha abolido la división social del trabajo, de la misma forma la coeducación no ha abolido la división sexual del trabajo.

Cantinieaux, Maryse, *Formation d'adolescents à la pédagogie familiale —Plan expérimental– action— évaluation.*

Esta ponencia se inscribe en un ámbito muy poco estudiado de la pedagogía familiar, tiene por objetivo la formación de adolescentes con vistas a su futuro papel de padres, o, de manera más general, a su futuro papel de educadores. Se plantea un doble objetivo: desarrollar en los adolescentes las actitudes necesarias para el ejercicio responsable de la función educadora y sensibilizarles en las condiciones susceptibles de optimizar el resultado de esta función, es decir, la educación y desarrollo del niño.

Otras dos ponencias completan estas actas, *La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental socialment contrasté,* por G. Delhaye y J. P. Pourtois, con la colaboración de B. Druart y S. Van Trimpont, y *Le passage de l'école au métier – Observations effectuées sur les élèves de Terminale,* por R. Vaunaize y A. Cordier.

TUTORIA

CUBA

Leal Acosta, Eduardo, *Trabajo de los profesores-guía.*

Revista Cubana de Educación Superior, vol. 2, núm. 1, 1982.

Se analiza la importancia del trabajo de los profesores-guía en la formación integral del alumnado, y se dan normas para una adecuada selección de estos profesores por las diferentes facultades.

Es básica la función de los profesores-guía en el trabajo de afianzamiento y análisis del proceso docente-educativo, importante durante los dos primeros años de las distintas especialidades, así como el trabajo en colaboración del profesor-guía y los docentes que imparten clases al grupo, con el fin de coordinar las medidas y analizar conjuntamente la situación concreta del mismo.

Finalmente, se recomienda el modo de ejercer el control del trabajo de los profesores-guía por parte de la dirección de la Facultad, elaborando un plan de trabajo mensual que deberá ser aprobado por el jefe del departamento y el decano.

COLECCION «BREVIARIOS DE EDUCACION»

Libros al servicio del profesor
Libros para la biblioteca del alumno

		Ptas.
1.	**Las lenguas de España** (2.ª edición) Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabín	500
2.	**La narración infantil** Jesús Martínez Sánchez	350
3.	**Introducción al comentario de textos** José Domínguez Caparrós	250
4.	**Las artes plásticas en la escuela** Adriana Bisquert Santiago	500
5.	**Estructura y didáctica de las ciencias** Elías Fernández Uria	400
6.	**Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación** Alfonso Jiménez Núñez	300
7.	**Educación para la protección civil** María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador	500
8.	**Teoría del juego dramático** Jorge Eines y Alfredo Mantovani	300

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia.
  Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.
  Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia