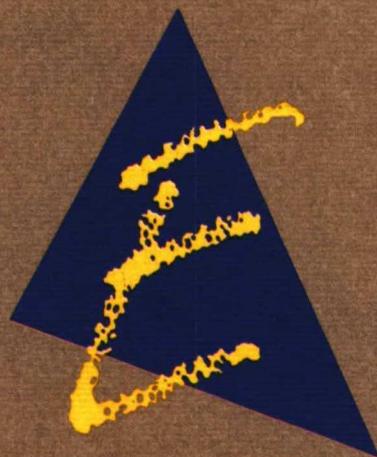


D O C U M E N T O S



Experiencias de Orientación en
Educación Básica



Ministerio de Educación y Ciencia

Experiencias de Orientación en Educación Básica

- Propuesta de un modelo de Orientación Educativa.
Orientadores y Orientadoras de Centros de E. G. B. Salamanca.
- Integración de la Orientación en el Desarrollo del Currículo. Estrategias de dinamización.
Orientador del C. P. "La Jota". Zaragoza.
- Propuesta de Evaluación de los Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en Centros de E. G. B.
Orientador del C. P. "Tomás Ramojaró". Olmedo. Valladolid.





Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-91-012-5

I. S. B. N.: 84-369-1954-8

Depósito legal: M-10133-1991

Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice general

	<i>Páginas</i>
Presentación	5
Propuesta de un modelo de Orientación Educativa	7
• Necesidad de la Orientación Educativa	11
• La razón de ser de la Orientación Psicopedagógica	15
• Resistencias	17
• Orientación Educativa y Calidad de Enseñanza	19
• Hacia la construcción de un modelo	21
• La Teoría General de los Sistemas	25
• Teoría de la Organización Humana	31
• Aplicación del modelo propuesto	39
• Conclusiones	51
Integración de la Orientación en el desarrollo del currículo. Estrategias de dinamización	57
• Introducción	61
• El Departamento de Orientación	65
• Estrategias de dinamización	73
• La evaluación como elemento curricular	75
• La acción tutorial integrada en el currículo	79
• Programa de acción tutorial: Técnicas y hábitos de trabajo intelectual	81
• Evaluación del modelo de orientación propuesto. Valorización de las estrategias	93
• Bibliografía	95
• Anexo	97

Propuesta de Evaluación de los Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en Centros de E. G. B.	131
• Introducción	135
• Enfoque conceptual y metodológico	139
• Objetivos de la evaluación	141
• Variables de la evaluación	143
• Instrumentos de recogida de datos	151
• Análisis de los datos	153
• Consideraciones finales	155
• Referencias bibliográficas	159

Presentación



La concepción de la orientación como inherente a la función docente y como elemento esencial de la oferta educativa marca la conveniencia, por no decir la necesidad, de que los centros por sí mismos desarrollen una organización que facilite el impulso y la coordinación de actividades orientadoras con alumnos y también acciones de apoyo técnico al profesorado.

Como desarrollo de este planteamiento, el Ministerio de Educación y Ciencia inició en el curso 1988-89 un programa experimental para la implantación de Proyectos de Orientación en Centros de E. G. B. Son actualmente 387 los centros que incorporan dichos proyectos, estando para ello respaldados por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. Cuentan además con un profesor titulado en Psicología o Pedagogía que dirige y coordina la actividad del Departamento de Orientación.

El documento sobre Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica, publicado por el M. E. C. en febrero de 1990, desarrolla ampliamente las funciones que el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo establece como propias de los Departamentos de Orientación. Dichas funciones pueden cumplirse de formas diferentes, con actividades y programaciones muy variadas.

Esta publicación de **Experiencias de Orientación en Educación Básica** es un claro exponente de esta pluralidad de enfoques y modos de hacer. Recoge tres de las experiencias presentadas en las Jornadas de Orientación en E. G. B. celebradas en Salamanca durante los días 19 al 22 de junio de 1990.

La primera de ellas, **Propuesta de un modelo de Orientación Educativa**, enmarca la actuación del orientador desde la perspectiva de la institución escolar, entendida ésta como un "sistema" en el que es preciso descubrir los elementos y fenómenos que concurren en cualquier situación educativa, para poder intervenir eficazmente en ella. Este modelo sistémico de actuación resta importancia a la intervención directa sobre el alumno, para pasar a la aplicación de estrategias que tengan en cuenta un contexto más amplio de la situación.

La segunda experiencia, **Integración de la Orientación en el desarrollo del currículo. Estrategias de dinamización**, plantea la actuación del orientador como dinamizador del centro. Su modelo de intervención sigue la metodología de la investigación-acción, concibiendo la orientación integrada en la acción tutorial, y ambas en el desarrollo curricular del centro.

La tercera ponencia, **Propuesta de Evaluación de los Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en centros de E. G. B.**, destaca la importancia de la evaluación de los programas experimentales. Desarrolla una metodología que sigue el modelo de evaluación por objetivos y criterios en un nivel "microestructural", es decir, un modelo de evaluación incardinado en la situación concreta de un centro, con unos objetivos particulares. De esta forma asegura que todos los implicados en el Departamento de Orientación pueden clarificar, reflexionar y tomar decisiones sobre el programa que están llevando a cabo. Defiende un diseño de evaluación "iluminativa" o explicativa de los Departamentos de Orientación, centrando dicha evaluación, más que en la medida de unos logros o resultados, en la descripción, comprensión y explicación de los procesos orientadores.

Deseamos que estas experiencias, realizadas con gran ilusión y esfuerzo, sirvan para aportar ideas, transmitir ánimo y sobre todo ayuden a otros orientadores y orientadoras a iniciar, proseguir, sistematizar o culminar otras experiencias educativas en orientación que puedan ser presentadas en próximas jornadas o recogidas en futuras publicaciones.

Marzo 1991

Propuesta de un modelo de Orientación Educativa

*Vicente Calama Becerro
Salustiano Casaseca Hernández
María Jesús Estévez Ramos
José María González Fuentes
José Luis González González
Felicidad Gómez Alonso
Manuela Herrero Mateos
Eusebia Martín de la Calle
José Rosado García
Margarita Sánchez Boyero
Pedro Pablo Sendín Melguizo*

Salamanca

Indice

	<i>Páginas</i>
Necesidad de la Orientación Educativa	11
La razón de ser de la orientación psicopedagógica	15
• Intensificar la acción tutorial	15
• Mejorar la práctica didáctica	15
Resistencias	17
Orientación Educativa y Calidad de Enseñanza	19
Hacia la construcción de un modelo	21
• Teorías implícitas	22
• La Orientación Educativa Sistémica	23
La Teoría General de los Sistemas	25
• Concepto de Sistema	25
• La Escuela como Sistema	26
• Propiedades de los Sistemas	26
Teoría de la Organización Humana	31
• Subsistemas	31
• Reglas para operar en los 14 subsistemas	32
• Componentes operacionales	33
• Dinámicas	35
• Articulación de los Sistemas, de los componentes de la realidad y de las dinámicas	38

Aplicación del modelo propuesto	39
• Funciones del Orientador en un Centro Educativo	40
— Coordinación	41
— Prevención	41
— Diagnóstico	42
— Asesoramiento y Orientación	42
— Intervención	43
— Investigación	43
• Constitución del Departamento de Orientación	43
• Modelo de intervención del Departamento de Orientación	44
• Agentes implicados en la actuación del Departamento de Orientación	45
• Proceso de actuación del Departamento de Orientación	49
• Evaluación de las actividades del Departamento de Orientación	50
Conclusiones	51
Notas	53

Necesidad de la Orientación Educativa



Los miembros del Equipo de Orientadores y Orientadoras de E. G. B. de Salamanca, conscientes de la trascendencia que tiene el asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de una escuela de progreso, consideramos necesario explicitar el modelo de intervención que fundamenta el proyecto de orientación educativa que estamos llevando a cabo.

Partimos de la base de que la escuela actual no puede inspirarse ya en modelos de acción excesivamente normativos o prescriptivos, por las siguientes razones:

- a) El saber del profesor no proviene de “sabios” que dictan normas. Por eso la formación y perfeccionamiento del profesorado no se basa en el aprendizaje de métodos que puedan utilizarse uniformemente en cualquier proceso de enseñanza. Se basa en la asunción de estrategias —más o menos originales— que deriven del análisis de la práctica escolar y que se fundamenten en el diagnóstico de necesidades educativas de la comunidad en la que se enseña.*
- b) El profesor no es un mero ejecutante. Si así fuera, bastaría una simple distribución de procedimientos ya experimentados —probablemente en otros contextos— para la formación inicial y carecería de sentido la formación permanente. El éxito docente dependería sólo del ajuste del profesor a la norma impuesta. Sabemos, sin embargo, que en la mayoría de las ocasiones sucede justo lo contrario: es el ajuste mecánico u obsesivo a normas externas (provenientes de “sabios”) el que desencadena el fracaso escolar, porque se produce un empeño del profesorado en repetir insistentemente los métodos didácticos con los que aprendió o los que constituyeron su formación inicial; métodos que pueden ser valiosos, pero que, si el contexto hace que dejen de serlo, sólo sirven para anquilosar el sistema y, consiguientemente, para reproducir las condiciones del fracaso. Con el agravante de que el “profesor ejecutante” nunca entiende las causas por las cuales su enseñanza (los métodos concienzudamente aplicados) no obtiene el éxito previsto. Aquí empieza el reparto de culpas: los niños son torpes, las familias no se preocupan, la sociedad está en crisis (crisis que casi siempre es de autoridad...). Todo menos llegar al convencimiento de que las causas pueden estar dentro del sistema escolar que el propio enseñante reproduce un año tras otro.*
- c) El profesor no demuestra modelos, los diseña¹. Si en la concepción básica de lo que es un buen profesor subyace la idea de demostrar un modelo de enseñanza, al profesor le basta partir de un propósito, que*

es especificar claramente las metas, y utilizar un método, que suele estar relacionado con la distribución de conocimientos. La consecuencia pedagógica, desde este punto de vista, es una formación uniformadora donde los acontecimientos valen si coinciden con lo preestablecido, donde los profesores pronostican sin diagnosticar y donde no tendría cabida la orientación, ya que ni siquiera la evaluación da lugar al cuestionamiento.

Si, por el contrario, el profesor se esfuerza en diseñar un modelo, el método es un proceso de investigación en el aula, que incluye diagnósticos, toma de decisiones e indagaciones continuas; el propósito fundamental es la mejora de la práctica a través del análisis de situaciones reales y la consecuencia pedagógica es una formación permanente basada en la heterogeneidad de criterios y en una concepción abierta del currículo. En lo que éste tiene de adaptación a situaciones nuevas, permite en los centros una activa labor orientadora que va más allá de la simple medición de actitudes de los estudiantes.

d) Las descripciones del desarrollo que proporciona la psicología evolutiva son poco útiles para crear estilos de enseñanza. Al profesor le interesan las mediciones de aptitudes sólo si le sirven de base para una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando la información que proporciona el Orientador Escolar se queda en el nivel de las simples descripciones —que suelen ser descripciones exclusivamente de alumnos—, no tiene ninguna consecuencia práctica. La orientación es útil a la escuela en la medida en que abre posibilidades de experiencia al profesorado. Por eso no se puede concebir el futuro de la orientación escolar sin que los profesionales de la misma nos impliquemos en tareas de asesoramiento psicopedagógico —según el acertado término con que el M. E. C. impulsa estas experiencias en los centros²—, que llevan implícita la idea de formación del profesorado.

e) La escuela necesita considerar lo particular y convertirlo en objeto de investigación. Y precisamente por esto la orientación no puede desarrollarse al margen de la formación y el asesoramiento docentes. Es en este terreno en el que los orientadores aún no hemos desarrollado un marco de actuación que sirva de referencia, ni siquiera un cuerpo doctrinal que cubra esta necesidad, aunque fuera a nivel de declaración de intenciones. Es probablemente uno de los retos más difíciles a los que se ha de enfrentar la orientación en los centros, pero es, sin duda, condición imprescindible para que la escuela, y el equipo de profesores, aborden una investigación basada en condiciones particulares de aprendizaje.

Es decir, la enseñanza de calidad empieza a exigir de los profesores que sean capaces de hacer frente a la variabilidad y de convertir lo nuevo en fuente de conocimiento. Para ello a la escuela se le exige también algo más que el viejo papel de transmitir conocimientos elaborados. Ya no basta con “pasar” la cultura de unas generaciones a otras. La evolución social pone a la escuela ante el reto de crear alguna forma de cultura.

Desde este punto de vista, es preciso que los profesionales de la enseñanza asumamos la evidencia de una nueva escuela, en la que el profesorado no sólo necesite conocimiento, sino también iniciativa; en la que el aprendizaje no sólo sirva para reproducir lo establecido, sino también para producir influencias, relaciones y nuevas posibilidades de experiencia, y en la que lo más importante sea el aprendizaje cultural, no el aprendizaje de materias.

Se le exigen, pues, al orientador competencias que tienen que ver con tres campos de actuación³:

— Innovación: Se hace preciso que la labor orientadora se implique abiertamente en todo tipo de adaptaciones curriculares, a fin de potenciar ajustes permanentes entre la escuela y las necesidades de los alumnos y de la sociedad en general. Para ello, ha de acudir a cuantos conocimientos especializados sean necesarios para investigar desde una línea creciente de renovación cultural y pedagógica.

- *Personalización: Aunque todos los alumnos son objeto de actividad orientadora, la escuela actual debe esforzarse de manera particular con quienes tienen necesidades educativas especiales, en cualquier sentido; de manera que desde las funciones propias del Orientador se favorezca tanto el aprendizaje académico y social de todos los alumnos como un equilibrado desarrollo personal, acorde con los intereses y aptitudes de cada uno.*
- *Integración: Este tercer campo de actuación es el que da la medida del éxito obtenido en los dos anteriores. Si aquéllos abordaban la empresa de adaptar la escuela a la vida, el objetivo de integrar (desarrollo académico, social y personal en un mismo proceso) refleja la que es consecuencia lógica de la investigación y la personalización: el acoplamiento más o menos espontáneo de los alumnos en el diseño curricular establecido.*

La razón de ser de la Orientación Psicopedagógica

¿De dónde surge la necesidad de una red de orientadores psicopedagógicos que orienten la acción educativa en los centros? ¿Cuál es la razón de ser de los servicios de estos profesionales?

La razón hay que buscarla en dos ámbitos:

Por un lado, se hace patente, en la concepción de escuela que proponemos, la necesidad de intensificar la acción tutorial, en lo que ésta tiene de dinamización de las relaciones escuela-comunidad.

Esto implica tareas de acercamiento entre ambas que, en muchos casos, desbordan el tiempo del profesor.

La acción tutorial no se refiere exclusivamente a facilitar aprendizajes. Se refiere a una labor general de orientación, según la cual se proporcionan al alumno instrumentos de explicación de su papel activo en la escuela. La orientación en general y la acción tutorial en particular, afrontan, si son eficaces, la tarea de conducir al alumno a la construcción crítica de su propio aprendizaje.

Esto sólo puede realizarse si se coordina la acción de los tutores desde un conocimiento profundo de todos los factores que intervienen en el desarrollo personal de los alumnos, porque el aprendizaje no es una tarea de asimilación pasiva de nociones: es una construcción de significados que se orientan a la formación de una personalidad equilibrada en el entorno.

Por tanto, desde este punto de vista, el orientador psicopedagógico es un elemento decisivo en el proceso de enseñanza, ya que está en condiciones —por su especialización y por su experiencia— de acercar la vida a la escuela y, consiguientemente, de hacer significativos los aprendizajes.

En segundo lugar, la orientación psicopedagógica encuentra su razón de ser en la mejora de la práctica didáctica. Desde el modelo de escuela que nos sirve de referencia, consideramos que el orientador debe participar activamente en la elaboración del currículo en los siguientes sentidos:

- a) *Investigación educativa*: La cultura escolar que se desarrolla mediante currículos abiertos, ocultos y explícitos deja de estar en manos de las

Intensificar la acción tutorial

Mejorar la práctica didáctica

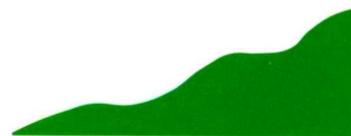
editoriales, de los técnicos y de los investigadores “de despacho”, y pasa a ser fruto de una elaboración creativa de los profesores. En este sentido, el orientador afronta el reto de convertirse en coordinador de la “investigación educativa”, y se ve obligado a promover una indagación permanente acerca de la incidencia social de la escuela como institución.

Es, pues, la labor del orientador psicopedagógico una auténtica labor de investigación educativa, en el sentido más propio de la expresión. Porque con las perspectivas que alientan la intervención psicopedagógica en los centros, ésta supone una investigación “en” la educación, no una investigación “sobre” la educación. Las investigaciones “sobre” educación que han caracterizado algunas tendencias de pedagogía —muy criticadas— eran investigaciones realizadas desde la Sociología, desde la Filosofía o desde la Psicología. Abordaban la problemática escolar, pero en escasas ocasiones tenían el impacto real suficiente como para producir algún cambio en la escuela. El modelo de intervención psicopedagógica que proponemos es un modelo que exige pautas de investigación “en” la educación. Es un modelo de intervención desde dentro del sistema escolar. Por ello supone procesos de investigación en equipo, que se realizan dentro del proyecto educativo y que enriquecen la práctica de la enseñanza.

b) *El perfeccionamiento del profesorado*: Consideramos que la intervención psicopedagógica es eficaz en la medida en que puede relacionarse con la práctica escolar y en la medida en que la investigación que la hace operativa contribuye a su perfeccionamiento.

En este sentido, el orientador psicopedagógico asume en el centro la responsabilidad de aportar soluciones educativas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también —y ésta es su mayor dificultad— el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión el modelo de escuela que se está desarrollando bajo su intervención. Por ejemplo, asumir el enfoque clínico de la orientación al uso presupone que el orientador acepta de antemano la bondad incuestionable de los métodos y las taras probables del alumno; con lo cual restringe su campo de actuación a la modificación—más o menos exitosa— de los sujetos que aprenden. Cuando esto es así, la intervención psicopedagógica es alta y peligrosamente conservadora, porque da por inamovible el modelo de enseñanza establecido y excluye cualquier tipo de perfeccionamiento profesional de los enseñantes.

Resistencias



Para que esto no sea una limitación al progreso de la escuela es preciso adoptar un enfoque sistémico de intervención que suavice las que consideramos fundamentales resistencias del profesorado al perfeccionamiento. Estas resistencias pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) Es frecuente que los profesores consideren su propia formación y autoperfeccionamiento como un asunto extraprofesional, por lo que es muy difícil abordar la autocrítica que conduce a cambios sustanciales en el comportamiento docente.
- b) Como consecuencia, muy pocos profesores están dispuestos a pasar por los requisitos de una buena formación permanente. Esto supondría algo más que una actualización de conocimientos. Supondría también una remoción de esquemas personales y profesionales, que raramente se cuestionan.
- c) El perfeccionamiento docente es una tarea de equipo, y falta tradición en nuestro país de hábitos de formación permanente de los profesores. Por ello, son pocas las personas en manos de las cuales uno se pondría para adquirir esta formación.
- d) La intervención psicopedagógica es también labor de equipo, por definición, y consiguientemente exige que, tanto los orientadores como los profesores, sometan su acción a otros. También esto es una importante resistencia a la implantación efectiva de modelos sistémicos de acción.
- e) El plan de intervención psicopedagógica que proponemos implica el establecimiento de una acción investigadora en los centros, que lleva aparejada una ardua labor de formación. Existe el riesgo de que esta investigación-formación sea sólo adecuada para los ya formados, es decir, para los profesores que tienen un buen nivel profesional.

No se puede pretender que la introducción de experiencias de orientación en los centros conlleve cambios relevantes en el comportamiento de los profesores. Estos cambios son difíciles en el ámbito de la enseñanza y siempre se producen a largo plazo.

- f) Es corta la vida de los proyectos de orientación que actualmente se desarrollan en nuestras escuelas. Por ello faltan experiencias de calidad —difundidas, contrastadas y convenientemente evaluadas—. Se precisa un

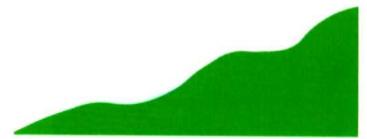
asentamiento institucional de todas las experiencias con objeto de crear un cuerpo de conocimientos bien fundamentado en la práctica.

- g) El cumplimiento en mayor o menor grado de la funciones y/o tareas más clásicas o actuales de la orientación, no ha resuelto una de las dificultades más serias del orientador como es el ser considerado como alguien ajeno a la escuela, como un profesional “sin rol fijo , sujeto a las expectativas propias de quienes se encuentran en situaciones incómodas. Este panorama facilita el predominio de un determinado estereotipo del psicólogo, en virtud del cual se le atribuyen, de modo irracional, conocimientos y capacidades” (SELVINI, M. y col., 1985)⁴.
- h) Esta indefinición profesional “de facto” ha favorecido el hincapié que a lo largo de los últimos años se ha ido haciendo de las técnicas y tareas del orientador con un cierto menosprecio de una de sus funciones más genuinas como es la de diagnosticar e intervenir en la situación escolar. El ser un elemento, desde fuera, sin rol fijo, que se atreve a hacer diagnósticos de situaciones escolares aumenta su sentimiento de enajenación de la escuela y solamente se le permite esa función diagnóstica cuando la hace sobre la parte más baja de la jerarquía escolar que son los alumnos o de situaciones más o menos marginales a la escuela como puede ser la educación familiar, la influencia de la televisión, etc., materias en las que se le tiene como experto. Su actuación profesional es definida desde fuera de él mismo, sin permitirle apenas que defina su función y el campo de trabajo de su actuación. Es lo que Mara Selvini Palazzoli (SELVINI PALAZZOLI, M. y col., 1.988)⁵ llama “*petición no para sí, sino para los demás. En este sentido es clásica la situación del docente que se dirige al psicólogo por los problemas del alumno*”.

La referencia que hace Juana M.^a Sancho (SANCHO GIL, J. M.^a, 1.987)⁶ a los trabajos de Shipman y Raynor (SHIPMAN, M., y RAY-NOR, J., 1972)⁷ es ilustrativa en este sentido: “*Un cambio que a priori puede ser visto como necesario y conveniente para la adecuada evolución de un sistema educativo puede ser energicamente resistido por los profesores, ya que al sugerir que los conocimientos que imparten son obsoletos o que los métodos que utilizan no son los más adecuados, puede ser recibido como un ataque a su identidad profesional. Otra ejemplificación de la idea podría ser el escaso resultado que da enseñar a los estudiantes métodos de estudio sin tener en cuenta factores tales como: su visión de la utilidad de lo que estudian, los métodos de enseñanza que emplean los profesores, si cuentan o no con un lugar apropiado para estudiar, etc*”.

- i) Consideramos que el discurso psicopedagógico, vertido en la actualidad sobre la implantación de estas experiencias, es un discurso notablemente desprestigiado y de escasa credibilidad en el conjunto de la profesión docente.
- j) Existen dos riesgos contrapuestos que inciden por igual en la aceptación de la intervención psicopedagógica en los centros: por un lado, el tono academicista que suele revestir la acción de los psicólogos escolares tradicionales, siempre de muy difícil engranaje en los problemas prácticos de la enseñanza. Y por otro, la excesiva preocupación por resolver dificultades concretas, que envuelven la orientación en prácticas reproductoras de sí mismas, sobre las que nunca se reflexiona y que, consiguientemente, no son generadoras de progreso.
- k) En muy contadas ocasiones los profesores racionalizan los presupuestos teóricos, de conocimiento, que subyacen en la práctica de la enseñanza. Pero no existe un buen orientador psicopedagógico si el asesor no descubre estos presupuestos y los convierte en soporte de reflexión de cada profesor.

Orientación Educativa y Calidad de Enseñanza



Es obvio que la tarea de implantar experiencias de orientación no se puede iniciar sin una consideración atenta de las dificultades precedentes, pero también es cierto que estas dificultades no pueden paralizar el intento.

Precisamente en la base de la creación de los Programas de Orientación Psicopedagógica subyace la idea de que no es del todo buena la enseñanza que estamos ofreciendo. Cuando se tiene un concepto ambicioso de la educación, ninguna enseñanza es bastante buena. Intentar, mediante los Departamentos de Orientación, mejorar la enseñanza no significa solucionar el complejo entramado de problemas que hemos señalado, pero sí crear un proceso bien estructurado de perfeccionamiento a largo plazo. Por consiguiente, no se trata tanto de idear soluciones como de iniciar un estudio sistemático de problemas. No se trata tanto de abarcar con respuestas los problemas esenciales de la enseñanza como de plantear los interrogantes más acertados para iniciar procesos de investigación educativa.

Se tienen que producir, por tanto, ciertas condiciones para que la investigación derivada de la intervención psicopedagógica produzca una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza:

- a) **Cuerpo teórico.** La investigación se tiene que sustentar en fundamentos psicodidácticos consistentes, que otorguen a la Orientación Educativa la condición de cuerpo teórico de conocimiento.
 - Este cuerpo teórico debe construirse sistemáticamente sobre la práctica de los orientadores.
 - Debe ser capaz de dar respuesta, o al menos de imbricarse, en las dificultades de los profesores.
 - Tiene que ser bien aceptado por los enseñantes, los cuales deberían conocer dicho cuerpo de conocimiento y asumir su doctrina y su significatividad.

Estas tres últimas condiciones son complementarias, ya que el cumplimiento de una conduce al de las otras, y es la convergencia de las tres la que permite a la intervención psicopedagógica integrarse en el sistema escolar plena y eficazmente.

Si los orientadores son capaces de crear, con su trabajo, principios teóricos que sustenten su acción, no será difícil incorporar progresivamente la orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las necesidades de los profesores.

b) Modelos prácticos. La intervención psicopedagógica necesita, para generalizarse, diseñar modelos concretos, experiencias de calidad. Las experiencias aisladas, realizadas individualmente, no contribuyen a la creación de cuerpo doctrinal alguno. Es preciso explicitar el conjunto de estrategias de orientación que configuran un modelo y establecer criterios de planificación y de evaluación que sean contrastables con los de otros orientadores. La finalidad es sistematizar modelos prácticos que faciliten la regulación de procedimientos de intervención en los centros.

c) Reflexión a partir de la práctica. Dado que las experiencias de intervención psicopedagógica se están abriendo camino en nuestras escuelas y hay escasos antecedentes prácticos, se hace especialmente necesario juzgar permanentemente la oportunidad de los modelos que se vayan experimentando. Conviene preguntarse en qué medida los orientadores psicopedagógicos utilizan en su trabajo teorías implícitas bien fundamentadas: qué modelo de escuela defienden, qué concepto de hombre pretenden educar, qué valor atribuyen a los conocimientos científicos que les proporcionan la Psicología, la Didáctica, la Sociología, etc.; por qué seleccionan determinados procedimientos y por qué rechazan otros...

Es decir, hay que preguntarse cuál es el esquema racionalizador de la acción. Y hay que explicitarlo.

El reto de los orientadores es ahora abrir trayectorias clarificadoras en medio de la confusión y a pesar de la inestabilidad profesional. Estas tres condiciones arriba expuestas (fundamentación-modelos-reflexión) no son en la actualidad tenidas suficientemente en cuenta en la actuación de los orientadores; sin embargo, son un soporte que hay que construir.

Hacia la construcción de un modelo



Al revisar la última bibliografía sobre Orientación Educativa⁸ aparece claramente junto a las funciones de ayuda al orientado, educativa e informativa, la de diagnosticadora *“por la que se intenta recoger todo tipo de datos de la personalidad del orientado, cómo opera y estructura, cómo integra los conocimientos y actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades. Los datos recogidos no deben provenir únicamente de la aplicación de un programa congruente de pruebas estandarizadas, sino que es preciso proceder a análisis individualizados de las distintas personalidades”* (RODRÍGUEZ, M.^a L., 1988)⁹. Esta función de diagnóstico, propia del orientador, no ha desaparecido, es cierto que ya no se lleva la mayor parte de su tiempo la “psicometría”, pero la evaluación de la personalidad de los que intervienen en el proceso educativo sigue siendo una inexcusable tarea suya.

También siguen apareciendo en la bibliografía más actual (CANTÓN, I., 1988)¹⁰ las estrategias de diagnóstico escolar más clásicas, como test, escalas de observación, etc. Y es que, a nuestro juicio, no se discute de hecho la función de diagnóstico en la orientación, lo que está cada vez más en tela de juicio es la forma práctica de llevar a cabo esta función.

Creemos que por el camino de reivindicar un mayor o mejor espacio dentro de la escuela, ni siquiera por el de mejorar nuestros tests y ajustar nuestros baremos, encontraríamos alguna solución. Es cierto que hoy se pide al orientador un desarrollo mayor de sus funciones para lo cual se le exige un mejor conocimiento de los aspectos pedagógicos no sólo desde la perspectiva de los procesos cognitivos y del aprendizaje, sino también desde una sólida base de conocimiento del funcionamiento de la escuela y de las técnicas pedagógicas empleadas.

Hay un texto de L. Tyler (TYLER, L., 1972)¹¹ que no se debería haber olvidado por lo que de clarificador tiene para este tema: *“Quienes llevaban el nombre de orientadores en los centros de salud mental, se dieron cuenta de que debían preocuparse por los elementos ambientales de sus alumnos tanto como por sus conflictos internos”*. Posiblemente el abrir la actuación del orientador a los elementos ambientales y no precisamente como discurso más o menos teórico, asumible fácilmente por aquellos que piensan que los problemas siempre son de los demás (SELVINI, M., 1985)¹², sino como análisis diagnóstico de esos elementos ambientales ayudará a reencontrar su puesto profesional no sólo a título personal, sino también en la demanda que la sociedad y, especialmente, la escuela hará de él.

En síntesis, y basándonos en Juana M.^a Sancho (SANCHO GIL, J. M.^a, 1987)¹³, hay cuatro modelos más o menos definidos y que, a nuestro juicio con pleno acierto, ella encuadra en diversas etapas del desarrollo de la Orientación Educativa en los últimos tiempos:

Clínico

Intervención fundamental con el alumnado desde una perspectiva de salud/enfermedad.

Psicopedagógico

Engloba al modelo anterior e incluye la actuación con el profesorado, familia e institución escolar.

Sociopsicopedagógico

Incluye los aspectos del modelo anterior e incorpora el entorno sociocultural y sanitario.

Ecológico

No se refiere tanto a la especificación de las funciones a llevar a cabo como al tratamiento de las mismas. Esto se refiere especialmente al modo de analizar los distintos problemas que se manifiestan en los distintos planos de la institución, así como a las estrategias utilizadas en el intento de resolución de los mismos” (SANCHO GIL, J. M.^a, 1987)¹⁴.

A nuestro juicio, esta nomenclatura de ecológica que emplea Juana M.^a Sancho, y basándonos inicialmente como ella en los trabajos de L. von Bertalanffy, coincide con la que nosotros empleamos de sistémica.

Quizá más explícito aún sea César Coll (COLL, C., 1990)¹⁵ al proponer el análisis sistémico como modelo adecuado para el desarrollo de la Psicología de la Educación, basándose, entre otros argumentos, en que *“la unidad y estructura interna de los contenidos de la psicología de la educación que constituye una exigencia epistemológica sólo puede alcanzarse si partimos de la consideración del sistema relacional único e irreductible que delimita el núcleo específico de las ciencias de la educación. Y aquí, precisamente, se sitúa el interés del análisis sistémico como instrumento adecuado para penetrar en dicho sistema relacional y precisar el punto de vista específico que adopta la psicología de la educación para su estudio”*.



Teorías implícitas

Los esquemas o teorías implícitas que gobiernen la actuación de los orientadores escolares, al menos, deben contener principios que se refieran a los siguientes campos de conocimiento:

- a) **Contexto social.** El orientador psicopedagógico debe fundamentar su intervención en el contexto de un conocimiento profundo de la sociedad en la que actúa, de las pautas culturales dominantes y de las subculturas profesionales que configuran el entorno. El estudio del currículo, en el que tiene que intervenir activamente el orientador, no puede realizarse sin

considerar los complejos factores sociales que influyen en su desarrollo. Puesto que no existe un claro consenso en cuanto a fines, métodos, sistemas de enseñanza, etc., es evidente la necesidad de adoptar criterios de investigación curricular que se basen en análisis sociales específicos, en una concepción social del conocimiento.

- b) Reforma.** El orientador psicopedagógico debe poseer una visión educativa actualizada de las bases de la Reforma, en el siguiente sentido: ha de entender la investigación curricular como inseparable del perfeccionamiento profesional de los profesores, y la calidad de la enseñanza como algo que se desprende de la experimentación de proyectos, no de la buena aplicación de proposiciones dogmáticas. Esto implica que la fecundidad de la intervención psicopedagógica depende, por un lado, del grado de implicación de los orientadores en las deliberaciones que dan lugar al currículo y, por otro, de la calidad de las investigaciones que se realicen a partir de la práctica de la enseñanza.
- c) Profesionalización docente.** Otro grupo de teorías implícitas que sustenta la intervención psicopedagógica es el que se refiere a la profesionalización docente: El orientador psicopedagógico debe basar su actuación en un esquema claro de conocimientos de temas como:
- La formación didáctica de los profesores, inicial y permanente, con objeto de interpretar mejor la enseñanza que se desarrolla en su centro.
 - Las competencias docentes, con objeto de encuadrar la actividad de cada profesor en el conjunto del sistema escolar.
 - El pensamiento del profesor, que permite al orientador psicopedagógico obtener una referencia más completa de factores (personales, relaciones de comunicación, malestar docente...) que afectan de manera considerable al desarrollo de la enseñanza.
- d) Modelo educativo.** En él deben concretarse todas las funciones del profesor que no tienen que ver con las de un simple consumidor de programas preelaborados. Es decir, el orientador psicopedagógico debe incluir su acción en un modelo de currículo abierto y en el marco de una función creativa del enseñante. Cuando hablamos de “modelo educativo” en la intervención psicopedagógica nos referimos a un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la participación por igual y en equipo de todos los miembros de la escuela con responsabilidades de formación. Es, pues, preciso deshacer la idea del psicopedagogo preparado frente al enseñante sin preparación, y apostar por criterios sistémicos de intervención, donde todos los miembros se complementan porque todos están al servicio de una causa común y todos contribuyen a la formación permanente de los demás.
- e) Psicología de la Educación.** Es precisamente este tema en el que al orientador se le considera especialista y, por tanto, desde el que más puede incidir en el funcionamiento de la escuela. Para ello, debe procurar que “la enseñanza se preocupe por el aprendizaje”, para que éste no sea una mera derivación lógica de las lecciones, y sí una oportunidad para que el estudiante emprenda experiencias y actividades en colaboración (BARTOLOMEIS, F. de)¹⁶. Debe procurar asimismo que “no sean ignorados los alumnos”, en el sentido de que la cultura escolar no puede desarrollarse al margen de la cultura de los alumnos fuera de la escuela. Y debe procurar, en fin, que su labor deje de ser la del consultor especializado en “casos problema” y pase a potenciar la acción educativa, encargándose de la formación, de optimizar la comunicación y los recursos y de armonizar las personas (profesorado y alumnado) con sus trabajos.

Nuestro modelo se encamina por esta perspectiva sistémica y por eso dedicamos un apartado especial para la explicación de la Teoría General de los Sistemas con la aportación del modelo concreto de la Teoría de la Organización Humana.

La Orientación
Educativa Sistémica

La Teoría General de los Sistemas



A la luz del trabajo que junto a Mara Selvini (SELVINI, M. y col., 1985)¹⁷ llevaron un grupo de psicólogos escolares italianos que pasaron por dificultades muy parecidas a las que desde hace años están pasando los orientadores escolares españoles, parece útil el plantear la actuación del orientador desde el marco de la Teoría General de los Sistemas (BERTALANFFY, L., 1981 y 1982)¹⁸. La razón última no es, al menos así lo pretendemos, ofrecer un marco novedoso que sirva para un diletantismo estéril, sino más bien salir al encuentro de las dificultades más claras que, como hemos intentado explicar sucintamente más arriba, aparecen hoy en día para el desarrollo de la función de Diagnóstico Escolar del orientador.

Para analizar la epistemología de esta Teoría, al menos desde el punto de vista de la Psicología Escolar y de la Pedagogía, conviene tener en cuenta el trabajo de J. L. Castillejo y A. J. Colom (CASTILLEJO, J. L., y COLOM, A. J., 1987)¹⁹. No es éste el sitio para esa fructífera discusión. Baste indicar que cada día es mayor el número de profesionales no sólo del campo de la psicología sino de otras ciencias que asumen como marco teórico de su desarrollo la Teoría General de los Sistemas.

“Como teoría, la Teoría General de los Sistemas posee, qué duda cabe, algunas limitaciones; téngase en cuenta que, en esencia, es una tecnología —un instrumento mental— que, eso sí, sirve no sólo para explicar las situaciones intervencionistas, sino también para construir teorías” (CASTILLEJO, J. L., y COLOM, A. J., 1987)²⁰. *“La Teoría de Sistemas es, pues, desde la perspectiva tecnológica un método y un instrumento realmente eficaz para el análisis y diseño de situaciones, objeto de intervención y, por tanto, con capacidad de ser entendidas en cursos de acción, por lo que la teoría educativa, si se adscribe a las coordenadas epistemológico-sistémicas, se evidencia no sólo como objeto de conocimiento (posibilidad teórica), sino también como objeto de racionalidad tecnológica”*.

“De acuerdo con una acepción del diccionario de la Lengua Castellana, sistema es un conjunto de reglas o cosas que ordenadamente contribuyen a un fin. Tal definición contiene tres ingredientes básicos que configuran el concepto de sistema:

- 1.º Existe un fin.
 - 2.º Existe un conjunto de cosas o normas.
 - 3.º Tal conjunto está ordenado”
- (MARTÍNEZ, S., y REQUENA, A., 1986)²¹.

Concepto de Sistema



“Un sistema es fundamentalmente un conjunto de elementos relacionados mutuamente de diversas maneras y siguiendo cierto ordenamiento.” (HAVELOCK, R. G., y HUBERMAN, A. M., 1980)²².

Según P. Watzlawick y colaboradores, “los objetos son componentes o partes del sistema; los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones mantienen unido al sistema” (WATZLAWICK, P. y col., 1971)²³.

Es cierto que a partir de aquí se pueden establecer diversos modelos, especialmente porque pueden existir distintas finalidades de observación y de intervención en el ámbito escolar. Nuestro modelo o, lo que es lo mismo, nuestra finalidad es diagnosticar, intervenir, asesorar e investigar en la escuela, con las estrategias propias de la psicopedagogía.



La Escuela como Sistema

Al concebir la escuela como sistema hay que hacer referencia obligada a los trabajos de L. Bertalanffy (BERTALANFFY, L., 1981 y 1982)²⁴ y, entre otros, a los de Paul Watzlawick (WATZLAWICK, P., 1971, 1976 y 1983)²⁵ y colaboradores, así como conviene tener muy en cuenta la experiencia ya citada que un grupo de psicólogos italianos llevaron a cabo desde el año 1972 hasta el 1975 bajo la dirección de Mara Selvini Palazzoli (SELVINI PALAZZOLI, M. y col., 1985)²⁶ y que publicaron con el sugestivo título de “Il mago smagato” (Paidós ha traducido por “El mago sin magia”), ya que hicieron suyos los planteamientos de lo que se conoce por Teoría General de los Sistemas. Según M. Selvini y col., “la escuela, considerada en su acepción de complejo escolar sometido a una administración unitaria, constituye un amplio sistema dentro del cual se pueden identificar muchos subsistemas que se entrecruzan y se comunican entre sí y en relación con los cuales la escuela constituye el ambiente. En el ambiente escolar, el subsistema que presenta características de mayor estabilidad temporal y de redundancia es la clase, seguida inmediatamente por el cuerpo docente” (SELVINI, M. y col., 1985)²⁷.

Para A. J. Colom, “el Sistema Educativo está formado por elementos formales... y por lo que podríamos llamar elementos informales o posibilidades educativas que las diversas instituciones, o el Sistema Social en general, ofrece como una democratización de las formas educativas, o como un intento de extender más ampliamente las normas, valores y significaciones preeminentes. Así pues, el Sistema Educativo abarca en extensión las actividades educadoras que se desarrollan en la Familia, Grupo Parental, agrupación de Maestros y Discípulos (elemento formal del Sistema Educativo: Subsistema Escolar), grupos locales de amigos, grupos de edad, grupos sexuales, grupos escolares, grupos estatales, grupos de lenguaje, grupos religiosos, grupos políticos y grupos laborales...” (CASTILLEJO J. L., y COLOM, A. J., 1987)²⁸. “Estudiar, pues, la educación como un sistema implica la posibilidad de lograr una Teoría General acerca de la educación, o sea, descubrir los elementos y fenómenos que concurren en cualquier situación educativa, independientemente de sus aspectos particulares (una vez más la T. G. S. nos descubrirá lo común a cualquier realidad educativa, independientemente de su cobertura ideológica, religiosa, cultural o social)” (Ibidem, pág. 21).



Propiedades de los Sistemas

Según esta teoría los sistemas se rigen por estas cinco propiedades:

1.ª **Totalidad:**

Cualquier alteración, por déficit o por actuación, en cualquiera de las partes del sistema influye en el todo porque cada una de las partes del sistema está relacionada de tal modo, que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total.

Esta propiedad, también llamada “**globalismo**”, es la más característica del pensamiento sistémico. Este concepto Bertalanffy lo vinculó en un principio al de “organicismo”. *“El programa organicista viene a explicar en qué principios y en qué bases se apoyan los mecanismos de organización de los sistemas. Este concepto se convierte en noción básica de una nueva explicación y concepción de la realidad, donde la realidad se presenta como un tremendo orden jerárquico de entidades organizadas que va desde los niveles más inferiores a los más superiores”* (PEÑALVER, C., 1987)²⁹. Ya Bertalanffy indicaba que el examen de las partes y procesos aislados “*no nos informa acerca de la coordinación de las partes y procesos*” (BERTALANFFY, 1981)³⁰, por eso el punto fundamental de la constitución de un sistema no es tanto la relación de las partes entre sí, sino la organización que tienen entre sí las partes y que constituyen el todo. Para R. G. Havelock y A. M. Huberman, y hablando fundamentalmente de sistemas con implicación humana, “*la relación es el criterio más rudimentario para establecer si un sistema existe o no*” (HARVELOCK, R. G., HUBERMAN, A. M., 1980)³¹, para ellos la organización va desde la no-organización que llaman “caos”, que equivale a una nula organización, hasta la organización como tal, que denominan “*cohesión dinámica*”, que se da “*...cuando los ciclos eficaces para la solución de los problemas adquieren carácter rutinario e institucional y cuando los miembros o subgrupos que componen el sistema se reconocen como partes conectadas entre sí y complementarias de una totalidad vital de la que participan y se benefician*”.

Es interesante ver los estados intermedios desde el “caos” hasta la “cohesión dinámica” por lo que de esclarecedor puede tener para analizar la existencia o no de un sistema.

El segundo estadio de organización es para ellos la “relación”, “los sistemas fundados en relaciones son generalmente percibidos como *sistemas* unificados por los *extraños* más que por sus propios integrantes; pero cuando estos últimos perciben la unidad se crean las condiciones para que el sistema alcance una categoría más elevada llamada *conexión*”.

Esta “conexión”, como tercer estadio de constitución de un sistema, se da “cuando algunas unidades o personas con elementos comunes comienzan a establecer vínculos entre sí... A medida que los contactos se hacen más numerosos y frecuentes, abarcando más esferas de actividad e interés, la certeza de un sistema aumenta”.

El penúltimo estadio previo a la organización o “cohesión dinámica” es la “cohesión”. “*Cuando entre personas o grupos mutuamente relacionados y conectados, se desarrolla una misma identidad, atributos comunes, una frontera común, y una conciencia de que comparten y están empeñados en una empresa común, se puede decir que el sistema está pasando de la conexión a la cohesión. No puede hablarse de la existencia de un verdadero sistema cuando no hay tal cohesión, y es indudable que mientras ella no esté presente, los miembros del sistema tampoco adquieren conciencia de la existencia del mismo y de su participación. Pero de todos modos, la cohesión es todavía un estado precario del sistema*” (Ibidem).

Hay que tener en cuenta los dos tipos de características que tienen los elementos o partes de un sistema:

Sumativas: Son características inherentes a los sujetos (rasgos físicos, etc), “*son aquellas que son las mismas dentro y fuera del complejo; se obtienen, pues, por suma de características y comportamiento de elementos tal como son conocidos aislados*” (BERTALANFFY, L., 1981)³².

Constitutivas: Son las que dependen de las relaciones que se dan dentro del sistema (las funciones que desempeñan los miembros, las jerarquías, etc), “*dependen de las relaciones específicas que se dan dentro del complejo; para entender tales características tenemos, por tanto, que conocer no sólo las partes, sino también las relaciones... El sentido de la expresión algo mística,*

el todo es más que la suma de sus partes, reside sencillamente en que las características constitutivas no son explicables a partir de las características de las partes aisladas” (Ibidem).

2.^a **Causalidad circular:**

Cada parte influye en las otras y es influida a su vez por las demás. Hay continuas transformaciones en las que las partes del sistema intercambian energía. Se transmiten y reciben informaciones de manera circular. No hay ni primero ni último, tampoco hay una causa y un efecto únicos.

3.^a **Jerarquía:**

Todos los elementos y miembros poseen una posición en el sistema que puede ser más específica o bien más general. Normalmente en un Centro Escolar hay diversas jerarquías que establecen una serie de relaciones verticales entre individuos de distinto poder y relaciones horizontales entre los que tienen dentro del sistema una posición similar. Así podemos hablar de subsistemas dentro del sistema: subsistema profesorado, subsistema directivo, subsistema alumnado, etc.

4.^a **Finalidad:**

Todo sistema se dirige a un fin como meta, se encamina a cumplir unos objetivos. *“El sistema parece tender a un equilibrio que será alcanzado en el porvenir. O bien los acontecimientos pueden expresarse como dependientes de un estado futuro final” (BERTALANFFY, L., 1981)³³.*

Nos interesa resaltar dos tipos de finalidad:

La **intencional**, que hace que la conducta en el presente se realice de acuerdo a una previsión de metas. *“Presupone que la meta futura está ya presente en el pensamiento y que dirige la acción presente. La verdadera intencionalidad es característica del comportamiento humano y está vinculada a la evolución del simbolismo del lenguaje y los conceptos” (Ibidem).*

La **equifinal**, que se refiere al funcionamiento global del sistema, es decir, *“puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos. Tal resulta ser el caso de los sistemas abiertos, en la medida que alcanzan un estado uniforme. Parece ser que la equifinalidad es responsable de la regulación primaria en los sistemas orgánicos, o sea, de todas las regulaciones que no pueden basarse en estructuras o mecanismos predeterminados” (Ibidem).*

“La teoría demuestra sin lugar a dudas que la equifinalidad en sistemas cerrados es imposible. Pero es, en cambio, una característica general de los sistemas abiertos que tienden hacia un estado estable, pese al flujo e intercambio continuos de componentes” (BERTALANFFY, L., 1982)³⁴.

5.^a **Un sistema no puede cambiarse desde dentro.**

A un miembro del sistema le resulta casi imposible salirse de su contexto y darse cuenta del proceso en que está inscrito. *“No puede generar desde su propio interior las condiciones de su propio cambio; no puede producir las normas para el cambio a partir de sus propias normas” (WATZLAWICK, P., 1976)³⁵.* *“Puede advertirse también, que el cambio implica siempre el nivel inmediatamente superior. Para pasar, por ejemplo, de la posición al movimiento, es necesario dar un paso fuera de la trama teórica de la posición. Dentro de esta trama no puede generarse el concepto de movimiento, y cualquier tentativa que ignore este axioma básico de la teoría de los tipos lógicos da lugar a una confusión paradójica” (Ibidem, pág. 27).*

Hay **sistemas abiertos** y **sistemas cerrados**. Los abiertos intercambian energía con el medio extrasistémico. Este intercambio produce el crecimiento. Desde este punto de vista, todo ser vivo y todo grupo de seres vivos son sistemas abiertos. *“Un sistema abierto consigue tender activamente hacia un estado de mayor organización, es decir, pasar de un estado de orden inferior a otro de orden superior, merced a condiciones del sistema. Un mecanismo de retro-*

alimentación puede alcanzar reactivamente un estado de organización superior, merced a aprendizaje, o sea, la información administrada al sistema. El modelo de sistema abierto representa una fértil hipótesis de trabajo que permite nuevos ahondamientos, enunciados cuantitativos y verificación experimental” (BERTALANFFY, L., 1981)³⁶.

Los cerrados no producen intercambio de información con el medio extrasistémico. Se alcanza un equilibrio en el que cesa la actividad. “En un mecanismo cerrado de retroalimentación la información sólo puede disminuir, nunca aumentar, o sea que la información puede transformarse en ruido, más no a la inversa” (Ibidem, pág.156). En los sistemas cerrados puede producirse un resultado final a raíz de unos principios iniciales. “De acuerdo con el segundo principio de la termodinámica, un sistema cerrado debe alcanzar finalmente un estado de equilibrio independiente del tiempo, con máxima entropía y mínima energía libre” (BERTALANFFY, L., 1982)³⁷.

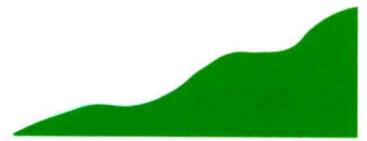
El sistema abierto “no sólo tiene la capacidad de restaurar su estado estable tras una perturbación; también posee equifinalidad. El análisis muestra que los sistemas cerrados no poseen equifinalidad, y que ésta es independiente de las condiciones iniciales en los sistemas abiertos, que intercambian materiales con su medio ambiente, siempre y cuando alcancen un estado estable” (Ibidem. pág.120).

Dentro de los sistemas se pueden observar dos tendencias: una hacia al equilibrio en la que el sistema busca mantenerse en el mismo estado, y otra hacia el crecimiento en la que cada parte del sistema se hace cada vez más independiente.

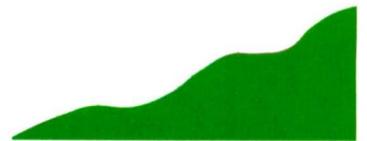
En los sistemas humanos patológicos aparece cada vez más rígida la tendencia a repetir las mismas soluciones al servicio de un pretendido mecanismo autocorrector de las tendencias desadaptativas. Es el “más de lo mismo” o “cuando la solución es el problema” por emplear el lenguaje de Paul Watzlawick (WATZLAWICK, P. y col., 1976)³⁸.

Virginia Satir (SATIR, V., 1978)³⁹ dice que los sistemas cerrados se caracterizan por: autoestima baja de sus miembros, normas secretas, anticuadas y difíciles de cambiar y comunicación indirecta e incongruente, y los sistemas abiertos por autoestima alta, normas actualizadas y con posibilidad de cambio.

Teoría de la Organización Humana



Hechas estas someras precisiones sobre la Teoría General de los Sistemas, quisiéramos completarlas con los trabajos del profesor Antonio Rubbo Müller, antropólogo de Sao Paulo, sobre su Teoría de la Organización Humana (T. O. H.). Ante la pregunta de cuántos y qué sistemas serían necesarios para describir la realidad social completamente, llegó a la conclusión siguiente: "14 subsistemas describen cualquier sistema holístico". Con aplicación especial al ámbito escolar, se especifican así los diversos aspectos de la realidad:



- Subsistema 1.º** Todos los datos referentes a la identidad personal de todos y cada uno de los individuos, raza, sexo, familia, vivienda, instalaciones, etc.
- Subsistema 2.º** Todo lo referente a salud física y psíquica, higiene, profilaxis, medicinas, médicos, psicólogos, etc.
- Subsistema 3.º** Datos sobre alimentación, vestido, horarios de clases, de sueño, consumo, etc.
- Subsistema 4.º** Datos sobre grupos, lazos de amistad, clubs, asociaciones, relaciones afectivas, etc.
- Subsistema 5.º** Aquí se incluye lo referente a recreo, deportes, ocio y tiempo libre, fiestas, etc.
- Subsistema 6.º** Engloba todos los datos sobre comunicación, tanto en su vertiente del lenguaje verbal y no verbal, idiomas, como lo referente a caminos, redes de comunicación, prensa, viajes y distancias, etc.
- Subsistema 7.º** Hace referencia a los datos de la pedagogía empleada, técnicas y recursos didácticos, capacitación de profesores y resultados escolares, en una palabra, un centro escolar es una comunidad del subsistema 7.º.
- Subsistema 8.º** En este subsistema se incluyen los datos que hacen referencia a la economía, no sólo en el aspecto de ingresos y gastos o la política de inversiones, sino también todo lo referente a clases sociales de los miembros de la comunidad escolar y de su entorno, así como propiedades, etc.

Subsistemas

- Subsistema 9.º** Aquí se recogen los datos sobre trabajo y empleo, horarios de profesorado y alumnado, organización de tareas, así como el paro de los padres de los alumnos. También pertenecen a este subsistema 9.º los datos sobre personas desadaptadas (no estar preparada para el campo en el que se trabaja o no gustar el tipo de trabajo) y los que a su desempeño profesional, en el mejor de los casos, podríamos llamar “artesano personal en la educación”, es decir, los que son incapaces de tecnificar e instrumentar mejor sus actividades laborales. Conviene recordar aquí lo de “cada maestrillo tiene su librillo”.
- Subsistema 10.** Aquí hay que tener en cuenta los datos de los aspectos ideológicos, religiosos y/o políticos, personas que los administran o representan, actos y mensajes que transmiten, o lo intentan, un determinado sentido de la vida, etc.
- Subsistema 11.** Incluye los datos de seguridad física y psíquica, amenazas y agresiones, miedos, vigilancias y castigos, así como los datos de autoritarismo, huelgas, etc.
- Subsistema 12.** En este subsistema se contienen los datos referidos a la planificación y organización, distribución de cometidos, estrategias, modelos de gestión del centro, también la burocracia y las formas de ejercicio del poder, etc.
- Subsistema 13.** Todos los datos que hacen referencia a normas escritas y no escritas, leyes, reglamentos, derechos y deberes, y también los controles y las formas de efectuarlos, pertenecen a este subsistema.
- Subsistema 14.** En este último subsistema se incluyen los datos sobre honores y prestigio, status social y posible vedetismo de algunos miembros de la comunidad escolar, etc.

Es obvio que la breve enumeración de las características de los datos que conforman cada subsistema responden a las sumativas, ya que las características constitutivas es más difícil encuadrarlas, a priori, dentro de uno u otro subsistema, ya que dependen de las relaciones que se dan dentro del sistema.



Reglas para operar en los 14 subsistemas

La primera pregunta de quien comienza a trabajar con este modelo de la T. O. H. es “¿dónde o bajo qué subsistema cae tal hecho o dato?”. Hay hechos o datos que parecen caer bien en cualquiera de los subsistemas.

Primera Regla: Sentido genuino, segmentación

Hay que tratar de descubrir el sentido genuino, original de cada dato o hecho a clasificar, por la meta o función que tiene y así poderlo ubicar en el subsistema correspondiente. Si esto no es posible, se puede clasificar temporalmente en el subsistema que nos parezca más apropiado hasta redefinir el sentido y esta ubicación temporal y provisional es debida a que es más importante registrar el hecho que clasificarlo correctamente. Otra alternativa es clasificar el dato en más de un subsistema. En el caso de tener que clasificar, por ejemplo, “limpieza del colegio” puede que el sentido genuino no sea muy evidente para el subsistema 2.º, sanitario. Pero si este subsistema estuviera segmentado y uno de los segmentos fuera sanitario-higiene, la clasificación sería evidente. Pero también es posible la segmentación de educación-higiene, y entonces su lugar de clasificación sería el subsistema 7.º. Por eso, al usar los 14 subsistemas se puede establecer desde el principio la segmentación de cada subsistema, según las necesidades del modelo a representar.

La segunda pregunta que suele uno hacerse es: “¿son los 14 subsistemas de la misma importancia o hay jerarquía entre ellos?”.

Segunda Regla: El cuadro de referencia es neutral, no tiene jerarquía de por sí, sólo representa la jerarquía existente en la realidad.

El esquema de los 14 subsistemas es como una máquina fotográfica: registra la realidad, también llamada cronosfera en Cibernética Social. Sin embargo, la realidad sí es jerarquizada.

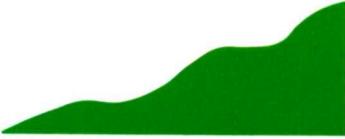
Tercera Regla: Ejificación, relativización.

La ejificación consiste en que un subsistema se establece como central o eje y los otros giran o se entrecruzan con el eje. En definitiva, es la reformulación de un procedimiento científico que divide las variables en independiente (una de ellas, que es la variable o subsistema considerado como eje) y dependientes, las otras. Por ejemplo, para describir un centro escolar concreto se puede tomar el subsistema 8.º, patrimonial, como eje y tomar los otros subsistemas en torno a este subsistema eje. Esta descripción de los demás subsistemas se hace para el interés del subsistema eje o del intercambio entre el subsistema eje y los demás y viceversa, ya que cada subsistema elabora su propio "producto" que intercambia con los otros. Pero en el análisis de un centro escolar **cualquier subsistema puede ser el eje**, y habría que recorrer todo 14 veces, cada vez un subsistema como eje. Al final se tendría la jerarquía entre los subsistemas para el centro escolar estudiado. Es una larga tarea. Sin dejar de reconocer que un centro escolar es un hecho del subsistema 7.º, un entrenamiento en Cibernética Social facilita adquirir un proceso mental para que, después de "ejeificar" sobre tres o cuatro ejes, ser capaz de jerarquizar los subsistemas de una situación o momento.

En aplicación de esta regla, cualquier hecho puede ser observado desde 14 diferentes lados o ángulos y su significado e importancia es **relativo** a la posición (subsistema eje) desde el cual el observador está mirando el hecho. Esto se llama **relativización**. Se diferencia, en síntesis, de la ejeificación en que en ésta se realiza la acción de mirar de dentro para fuera (a partir de una variable independiente) y la relativización es mirar de fuera para dentro.

Cuando se recogen los datos de cada uno de los subsistemas hay que tener en cuenta sus cuatro componentes operacionales:

- **Paisaje:** Dónde ocurre el hecho.
 - Area: País, región, ciudad, zona, barrio...
 - Comunidad: Pequeña, grande, urbana, suburbana, rural...
 - Instalaciones: Dependencias, escenario de los hechos...
 - Equipamientos: Muebles, máquinas, objetos...
- **Cronología:** Cuándo ocurre el hecho.
 - Retrospecciones: Qué se hacía antes, historia, tradiciones...
 - Actualidad: Qué se hace ahora.
 - Futurización: Qué se prevé para el futuro. Plazos.
- **Personajes:** Quiénes intervienen en el hecho.
 - Conmutaciones
 - Jerarquías: Niveles, clases, liderazgos, profesorado, alumnado, dirección...
- **Procedimientos:** Qué se hace.
 - Agendas: Acciones, actividades...
 - Símbolos: Expresiones verbales y no verbales, gestos...
 - Praxis: Métodos, técnicas, modos cómo se hace.
 - Valores: Medios, recursos, fuerzas con qué se hace.



Componentes operacionales

- Principios: Razones para actuar, mentalidad...
- Sanciones: Premios y castigos, críticas, resultados.

El realizar las tareas de orientación con esta técnica supone tener no sólo un planteamiento teórico de base coherente y científico, sino también, unas estrategias válidas como las que estamos brevemente apuntando.

La mera recogida de datos de estos catorce subsistemas pasándolos por los cuatro componentes operacionales nos facilita un conocimiento casi exhaustivo del Centro Escolar analizado. No es raro encontrar que hay subsistemas muy llenos de datos en detrimento de otros que aparecen más vacíos. Canales encantados y obstruidos les llamamos en Cibernética Social. Es lo más parecido a los sistemas abiertos y cerrados. También observaremos de forma muy patente la segunda propiedad de la Teoría General de los Sistemas, es decir, que un subsistema influye en otros y es influido a su vez por los demás y nos resultará difícil establecer qué subsistema es el primero que influye y cuál el último porque tampoco hay una causa y un efecto únicos.

Tampoco será una labor costosa reconocer las otras propiedades de la Teoría General de los Sistemas, y ojalá que no encontremos en el análisis de los datos recogidos en los catorce subsistemas la tendencia típica de los sistemas patológicos: la rígida repetición, "in crescendo", de las mismas soluciones al servicio de un pretendido mecanismo autocorrectivo de las inclinaciones desadaptativas. Si, en palabras de V. Satir, encontramos baja autoestima en los miembros, normas secretas, anticuadas y difíciles de cambiar y la comunicación no es directa y congruente, es claro que estamos ante un sistema escolar patológico.

Queremos resaltar un punto, como técnica específica a utilizar en función de intervención del orientador, y es la quinta propiedad de la Teoría General de los Sistemas: "Un sistema no puede cambiarse desde dentro", que junto a la segunda propiedad, la de la causalidad circular, nos resulta esclarecedora para intentar resolver, espero que con más éxito, un problema permanente en los centros escolares: la mejora de los resultados escolares o, como indicábamos al principio, la evaluación del rendimiento escolar y la actuación del orientador en este terreno desde un punto de vista sistémico.

El tema del rendimiento escolar o, mejor aún, los datos de este tema pertenecen, como es obvio, al subsistema 7.º, en que se incluyen junto a él los datos referentes a las técnicas pedagógicas y recursos didácticos. La sola actuación sobre este séptimo subsistema no resuelve nada — "un sistema no puede cambiarse desde dentro" — y, por tanto, es necesario tener muy en cuenta al pretender este objetivo de mejora de rendimientos escolares la influencia de otros subsistemas sobre él, fijándose especialmente en los sistemas más vacíos o cerrados que, por no producir intercambios con otros subsistemas, llegan a un equilibrio en el que cesa la actividad, de ahí su estar vacíos, convirtiéndose generalmente en subsistemas tensionadores del subsistema enfermo, o eje sobre el que pretendemos actuar, en nuestro caso el sistema pedagógico. En definitiva, es aplicar la cada vez más frecuente expresión entre los psicólogos sistémicos de que "la queja nunca es el problema". Los psicoterapeutas sistémicos hablarían del "paciente identificado o designado", en nuestro caso el subsistema séptimo sería ese "paciente designado". El intento de realizar un cambio en estas circunstancias, es decir, sobre el subsistema designado, el pedagógico, o bien contribuye a acentuar el problema o bien constituye en sí el propio problema (WATZLLAWICK, P., 1976)⁴¹.

Merece la pena indicar y tener en cuenta que la clasificación de los subsistemas que engloban la totalidad de la realidad en la Teoría de la Organización Humana (T. O. H.) la hizo A. R. Müller desde una perspectiva cronológico-evolutiva, por eso, en el diagnóstico, conviene ir hacia atrás en el orden de los subsistemas a la búsqueda de los cerrados a partir del subsistema establecido como eje o "designado", teniendo en cuenta la propiedad de la jerarquía inherente a cada sistema y a la propia realidad a analizar. Conviene tener muy presente en este paso lo ya indicado en la 3.ª regla para operar en los 14 subsistemas. En otras palabras, en un centro es obvio el papel de preponderancia funcional del subsistema 7.º sobre todos los demás, por lo que podemos lógicamente conver-

tirlo, al menos de cara al diagnóstico, en primera variable independiente, sin omitir lo ya indicado en la citada 3.ª regla, sobre la relativización y la conveniencia de cruzar por más ejes el dato a diagnosticar para conocer mejor la “jerarquía” que tiene el hecho en sí.

Siguiendo con nuestro caso de la mejora de los rendimientos escolares tendríamos que ver los datos del subsistema sexto, **comunicación**, y analizar los datos de lenguaje, dominio y uso del mismo. Posteriormente, los datos cuantificados del subsistema quinto, **tiempo libre**, uso del mismo, etc. A continuación los datos del subsistema cuarto, **grupos**, y del uso y funcionamiento de los mismos, lazos de amistad y compañerismo, etc. Luego los del subsistema tercero, **consumo**, horarios de sueño, etc. Después los datos del subsistema segundo, **salud**, física y psíquica (aquí estarían, entre otros datos, los resultados de los test). Luego vendrían los datos del subsistema primero, **identidad personal**, familia, vivienda, **instalaciones del centro**, etc. Pasaríamos después a analizar los datos del subsistema decimocuarto, **prestigio**, status social, etc. Luego los del subsistema decimotercero, **jurídico**, las normas y leyes, etc. Posteriormente se analizan los datos del subsistema décimo segundo, **administrativo**, planificación y horarios, distribución de cometidos, etc. Después viene el análisis de los datos del subsistema decimoprimer, **seguridad**, amenazas y agresiones, miedos y castigos, etc. Luego los del subsistema décimo, **valores**, personas que los representan y administran, etc. Posteriormente los datos del subsistema noveno, **trabajo** de alumnos y profesores y horarios del mismo, etc. En penúltimo lugar se analizarían los datos del subsistema octavo, **economía**, clase social, etc. Y en último lugar se analizan los datos del subsistema séptimo, ya que es el designado como eje.

Descubriremos que en este análisis sistémico hay subsistemas abiertos y cerrados, siendo éstos últimos los que crean la tensión, los que causan el problema, aunque sería más cierto decir que son el auténtico problema a resolver.

Las funciones de intervención y orientación deben hacerse, como es obvio, a la luz de los resultados de este diagnóstico, empezando por el primer subsistema cerrado que nos encontremos en nuestro análisis y, si es posible, debemos empezar a intervenir y, en su caso, a asesorar intervenciones por el mismo orden como hemos efectuado el análisis, es decir, asumiendo el lugar preeminente del subsistema séptimo en un centro, se establece una jerarquía constitutiva de los subsistemas a partir del subsistema eje.



Un aspecto importante en el terreno del diagnóstico, intervención y asesoramiento es profundizar en la cuarta propiedad de los sistemas: **la finalidad**. Es decir, todo subsistema se dirige a un fin como meta, se encamina a cumplir unos objetivos. En Cibernética Social estas metas reciben el nombre de Dinámicas y se gradúan en seis aspectos:

Dinámicas

1.º Dinámica entrópica

Es el llamado principio perverso, tendencia a lo peor, a la involución. Es la meta a alcanzar en los subsistemas cerrados. Esta nomenclatura coincide con la empleada por L. Bertalanffy, ya que según él “un sistema cerrado debe alcanzar finalmente un estado de equilibrio independiente del tiempo, con máxima entropía y mínima energía libre” (Bertalanffy, L., 1982)⁴².

2.º Dinámica de potencialidades

Se refiere a la cantidad de fuerza o energía de cada subsistema, es lo más parecido a la ya analizada tendencia al crecimiento. Es la posibilidad de actuación y recursos que tiene cada subsistema, como forma de intercambio y complejificación de la energía.

3.º Dinámica individual

Hace referencia al proceso de desarrollo evolutivo personal o individual en cada uno de los subsistemas, la autoimagen, el autoconocimiento, el tipo de

aspiraciones o metas que cada uno de los individuos se plantea, así como los niveles de comunicación verbal y no verbal.

4.º **Dinámica grupal explícita**

Evolución de la cooperación. Establecimiento de subgrupos, desarrollo de liderazgos con y sin el poder, ejercicio de los diversos roles, técnicas de reunión y de solución de conflictos. Experiencia de integración en grupos.

5.º **Dinámica de sobrevivencia**

En esta dinámica se analizan las metas sociales y el posible cambio social. Se debe precisar qué tipo de subsistemas se favorecen en el Centro Escolar en detrimento de los otros. Si es el octavo, dinero, u otro. Es el lugar de estudio del tipo de sociedad para la que se educa.

6.º **Dinámica anatómica**

Se refiere a los más altos o últimos valores. Por oposición, la podríamos llamar la tendencia a lo mejor, a más vida.

Quisiéramos terminar haciendo referencia a algunas dificultades que en la orientación nos pueden suceder. Intentaremos explicarnos a través de las dinámicas individual, grupal y de sobrevivencia.

Estas dificultades no sólo pueden ocurrirnos en el diagnóstico, sino también a la hora de afrontar otra de las funciones del orientador: **Investigar.**

En **dinámica individual:** Falta de un marco de referencia teórico válido y científico, sin planteamientos “a priori”, muchas veces no conscientes. Deficiencias en la visión global de los problemas. Dificultades de codificación y de decodificación verbal y no verbal. Desconocimiento del principio de la equifinalidad de los sistemas abiertos, cosa que, entre otras, imposibilita la capacidad de relativización. Mantenimiento personal y profesional de subsistemas encantados (muy cargados de datos) y obstruidos o cerrados, donde “la información sólo puede disminuir, nunca aumentar, o sea, que la información puede transformarse en ruido, más no a la inversa” (BERTALANFFY, L., 1981)⁴³.

En **dinámica grupal:** Desconocimiento de técnicas de reunión, de entrevistas, de comunicación. Espontaneismo, es decir, resistencia a planificar la actuación de los grupos. Posturas de competición e incapacidad de negociación. En Cibernética Social se llama falta de cabeza fría. No aceptación de método participativo, de igual a igual. Falta de juego abierto o limpio. Mantenimiento de subgrupos cerrados con posturas poco reconciliables. Comunicación según el oficialismo o el oposicionismo excluyentes.

En **dinámica de sobrevivencia:** Falta de “compromiso histórico”. Incapacidad para rastrear la realidad. Falta de planificación del cambio social que en la escuela se pretende. Mantenimiento de barreras que impidan la visión de futuro de forma global, no segmentada.

Creemos que es necesario precisar conceptualmente las funciones y las “leyes” de las dinámicas dentro de la Teoría de la Organización Humana.

Principio Triádico

La explicación de la estructura, regeneración y actividad de un sistema se basa en el concepto del principio triádico que son tres tendencias, tres lados, tres relativizaciones del movimiento de la energía. En T. G. S. los nombres son: **entropía, anatópía y homeóstasis.**

Entropía es la tendencia de cualquier sistema a desintegrarse, esto es, el regreso al fondo común de energía no diferenciada.

Anatópía es la tendencia al máximo de asimilación de energía, de complejización, en oposición a la entropía.

Homeóstasis es el punto móvil de equilibrio entre los dos polos de tendencia opuesta que crean y mantienen el nivel de presión interna. Es el principio de

propulsión del sistema, que se llama también combustión, tensionamiento, contradicción, agresividad, violencia... y es omnipresente y siempre activo.

El **Principio Triádico** parece ser una ley del funcionamiento de la energía en todos sus niveles y puede ser identificado fácilmente a pesar de estar bajo nombres diferentes: tesis, antítesis, síntesis; protón, electrón, neutrón; padre, madre, hijo; derecha, izquierda, centro; oferta, demanda, stock... En **Cibernética Social** se llama a estos tres lados del Principio Triádico: lado oficial, lado natural y lado oscilante.

El lado **oficial** es el ordenador del sistema para la anatrofía.

El lado **natural** es lo que produce el tensionamiento, oposición al lado oficial y provoca entropía.

El lado **oscilante** es el estabilizador de “temperatura” interna, equilibrador de las tendencias negativas o mutuamente anuladoras entre el lado oficial y el lado natural, produciendo **homeóstasis**.

Un sistema se mantiene unido, integrado, por la fuerza cohesiva o de atracción para dentro, que se llama implosión, fuerza centrípeta, ley de la gravedad. La **implosión** puede ser amenazada desde fuera, por ataque, o desde dentro, por desequilibrio. Los tres lados se atraen o repelen, se aproximan o distancian, cooperan o compiten dentro de una misma “piel” o campo y también en esferas más amplias donde un sistema pasa a ser uno de los lados de un nuevo juego uni-triádico.

Como el lado oficial es el regulador, en su “función”, tiene tendencia a “privar” a los otros lados de su “cuota” de energía de flujo, quedando así amenazados de entropía y a concentrar al máximo de anatrofía para sí. Es la minimocracia para los otros y la maximocracia para sí. Sin embargo, puede ocurrir que la maximocracia o monopolio se dé en cualquiera de los otros lados privando a los otros dos, o en dos lados privando al tercero. En este caso habrá presión y reacción para eliminar las descompensaciones y reestablecer la proporcionalidad. Hubo entonces “*feed-back*”, o mudanza, o reajuste o reorientación, comenzando un nuevo ciclo. Si hubo desintegración del sistema, las partes o lados serán canalizados por la fuerza de la implosión de otros sistemas próximos pasando a una nueva integración, comenzando nuevo ciclo. Es lo que ocurre con las guerras, elecciones, divorcios, etc.

Según Havelock y Huberman (HAVELOCK, R. G. y HUBERMAN, A. M., 1980)⁴⁴, *“un sistema cambia cuando ocurre un hecho o se realiza un acto que altera su grado de plenitud o de equilibrio. Puede tratarse de un acto tendente a favorecer el equilibrio o por el contrario, a ponerlo en peligro. Puede tratarse de crecimiento, pero también de decadencia, de construcción o de destrucción. Los diferentes tipos de cambios de un sistema pueden clasificarse según sus fuentes”*. Ellos enumeran siete tipos de cambios:

1. Cambio producido por nuevas aportaciones.
2. Cambio producido como consecuencia de la incapacidad de lograr un equilibrio interno.
3. Desarrollo del sistema.
4. Decadencia del sistema.
5. Merma de los resultados.
6. Fusión con otros sistemas.
7. Innovación.

Es interesante para la orientación, en esta línea, tener en cuenta y analizar el trabajo de A. M. Huberman sobre cómo se realizan los cambios en la educación.

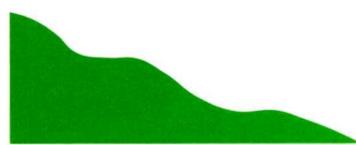
Ciclo Epigenético y Recurrencia

La energía triádicamente impulsada se mueve ondulatoriamente en pulsaciones o en ciclos sucesivos. Queremos decir que un sistema comienza rumbo a la

anotropía, se expande o acumula energía hasta un determinado punto y después declina rumbo a la entropía. Este mismo gran ciclo de cada sistema se puede dividir en ciclos menores. A lo largo de cada ciclo hay juego triádico, se da la variación de proporcionalidad triádica que genera conflicto, hasta que el desgaste por cualquier medio, reduzca todo a las proporciones de equilibrio u homeóstasis. Simultáneamente inicia nuevo ciclo que repetirá lo mismo con pequeñas alteraciones. Este es el principio de la evolución con recurrencia.

Recurrencia es la reedición de lo anterior con algunas modificaciones. En este sentido habría que modificar la conocida frase de “la historia se repite” por la de la historia no se repite, es recurrente. Los hijos no son la repetición de los padres, son recurrencia. Un nuevo ciclo comienza sobre la parte final de otro, a lo que se da el nombre de **epigénesis**.

En la literatura científica se dan muchos nombres para los ciclos: onda, curva, curso, órbita, período, estaciones... Las partes del ciclo también tienen muchos nombres. El comienzo del ciclo recibe nombres como: renacimiento, revolución, intumescencia, diástole... La mitad del ciclo recibe nombres de: apogeo, clímax, cénit, cima... La parte final del ciclo tiene nombres como: decadencia, derrota, detumescencia, sístole, muerte... El momento de coexistencia de un final de ciclo y el comienzo de otro tiene nombres como: coexistencia, transición, tregua, equilibrio...



Articulación de los sistemas, de los componentes de la realidad y de las dinámicas

Hecha la descripción de la Teoría de la Organización Humana en su aplicación a la orientación, especificando, aunque sea brevemente, los **sistemas**, los **operacionales** y las **dinámicas**, conviene aclarar algunos aspectos para su mejor uso.

Hay tres modos de lectura o formas de entrar a analizar la realidad:

1.^a **Lectura por Sistemas**

Se determina un subsistema como eje, se lo pasa por sus operacionales y se concluye con las dinámicas; se repite con otros subsistemas hasta pasar por los 14. Sirve más para estudio del **funcionamiento**.

2.^a **Lectura por Operacionales**

Se determina un operacional como eje y se lo hace correr o cruzarse con los 14 subsistemas y con las dinámicas; se toma otro y se hace lo mismo, hasta agotar los operacionales. Sirve para un estudio de **detalles** o en **profundidad**.

3.^a **Lectura por Dinámicas**

Se establece una dinámica como eje y se la conecta con un subsistema que será pasado por sus operacionales; se conecta al subsistema siguiente haciendo lo mismo, hasta cubrir los 14 subsistemas; se pasa a otra dinámica y se repite el mismo procedimiento. Sirve más esta lectura para un estudio de **sentido**, **finalidad** y **planificación**.

En cada caso se decidirá si se tiene que pasar por todos los pasos de la T. O. H. y en las tres dimensiones o lecturas, según las necesidades del tema. El caso es que un **elemento implica al otro**. De lo contrario no sería cadena cibernética, es decir, se actuaría por fragmentos que ocultarían la **globalidad**, tomando la parte por el todo.

Aplicación del modelo propuesto



Antes de proceder a la concreción del modelo teórico propuesto en un Departamento de Orientación de un centro determinado, es preciso sintetizar los distintos subsistemas descritos con anterioridad, los cuales se pueden agrupar en tres ejes:

- Contextual.
- Psicológico.
- Pedagógico.

En el eje contextual se puede distinguir un *contexto próximo* en el que estarían consideradas la institución escolar y más concretamente “la clase” y un *contexto lejano* que hará referencia al origen socioeconómico del alumnado y a las características de la localidad y el barrio donde vive.

El eje psicológico estaría considerado desde una triple perspectiva:

— La Psicología Evolutiva: Es necesario conocer las características del alumnado en las distintas edades, su estilo cognitivo, sus peculiaridades en la comprensión de la realidad, así como los mecanismos psicológicos propios de cada estadio evolutivo.

— La Psicología del Aprendizaje: Tiene en cuenta que el alumno no es un ser pasivo que recibe las informaciones que se le proporcionan, sino que tiene unas posibilidades y, por tanto, en su proceso de enseñanza-aprendizaje es activo en la adquisición de conocimientos y hábitos. En definitiva, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimiento a través de aprendizajes significativos. De esta forma se puede establecer el siguiente esquema de cómo el niño llega a interiorizar un aprendizaje significativo:

- 1.ª fase: Observación de objetos y manipulación.
- 2.ª fase: Análisis de la experiencia adquirida.
- 3.ª fase: Síntesis.
- 4.ª fase: Generalización del concepto.
- 5.ª fase: Utilización práctica del concepto.
- 6.ª fase: Planteamiento de nuevas situaciones.

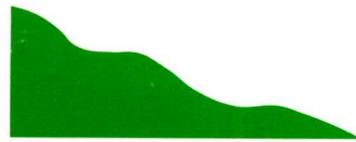
Por otra parte, el aprendizaje de los contenidos escolares y de las disciplinas educativas se verá favorecido por la intervención de otros compañeros produciéndose el denominado aprendizaje cooperativo.

— La Psicología Diferencial: Por medio de la psicología diferencial se conocerán las características específicas de cada alumno, pudiendo de esta forma aplicar una enseñanza individualizada y comprensiva.

El eje pedagógico tendrá en cuenta:

— La Filosofía de la Educación: En la que nos basaremos para determinar las metas generales a conseguir en el proceso educativo y el tipo de persona que se quiere lograr.

— La Didáctica: Proporcionará cada uno de los elementos básicos integrantes del currículo escolar.



Funciones del Orientador en un Centro Educativo

Desde que en 1910 aparece el primer número de *Journal of Educational Psychology* en la que se constata la necesidad de un profesional, a caballo entre la Psicología y la Pedagogía, que responda eficazmente a los problemas que se plantean en situaciones educativas, el psicólogo de la educación, en sus diferentes acepciones y modalidades: psicólogo escolar, psicopedagogo, psicólogo instruccional, consultor escolar, orientador psicoeducativo, ha sido llamado a desempeñar una multiplicidad de funciones que tienen como denominador común la optimización de los comportamientos que afectan o son afectados por los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las características funcionales del ejercicio profesional del Psicólogo de la Educación han padecido desde la década de los 50 una serie de cambios cualitativos que modifican por completo su estilo de actuación.

En primer lugar, se ha ido arrinconando paulatinamente a la “testología” hasta situarla en el lugar que le corresponde, el de instrumento auxiliar en el proceso de intervención y solución de los problemas planteados en el marco escolar. Al mismo tiempo, la función “etiquetadora” del test ha ido derivando hacia un enfoque de carácter eminentemente psicopedagógico por el que se tiende a una evaluación más “descriptiva”. Ahora interesa menos saber “qué es” el niño y más saber cómo es, cómo actúa en sus relaciones con el entorno y qué posibilidades de aprendizaje tiene.

Se ha abandonado progresivamente la modalidad de intervención directa y personal sobre el niño que presenta dificultades, para optar por un modelo de intervención indirecto, en el que la aplicación de estrategias y técnicas de resolución se efectúa a través de profesionales “mediadores” (principalmente el maestro-tutor) que están en continuo contacto con el alumno, dentro de la situación concreta en la que se presenta el problema (normalmente dentro del aula), que en muchas ocasiones es la que lo genera y sustenta.

Aquí el orientador adopta un rol de un asesor-consultor que, ante las consultas del maestro, orienta, asesora, sugiere, aconseja o prescribe fórmulas de actuación para la resolución de las demandas.

La intervención del psicólogo escolar ha dejado de ser eminentemente “remedial” para poner un mayor énfasis en la *acción preventiva*, anticipándose a la aparición de situaciones conflictivas que promuevan comportamientos que a su vez interferirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque profiláctico deberá prestar especial atención a todas aquellas habilidades y destrezas, de signo principalmente cognitivo (percepción, atención, memoria, motivación), que están en la base de todo aprendizaje, así como a la difusión de técnicas y métodos de estudio que provean al alumno de herramientas eficaces para un tratamiento significativo de la información que recibe.

En el mismo sentido preventivo cobran gran relieve las relaciones interpersonales alumno-alumno y alumno-profesor y los factores que las determinan (expectativas y actitudes).

Otro factor que ha modificado en gran medida la actuación profesional del psicopedagogo es la interdisciplinariedad, entendida como el conjunto de enfoques y disciplinas que se aplican a la hora de solucionar los problemas educativos.

Por fin, el impacto de las nuevas tecnologías, y en especial la entrada de la informática en la escuela, ha proporcionado al orientador nuevas áreas de intervención psicopedagógica como son el diseño de programas asistidos por ordenador, el empleo de lenguajes tipo LOGO o la utilización instrumental del ordenador como base de datos o tratamiento de textos.

Sintetizando, las funciones que el orientador llevará a cabo serán las siguientes:

- Coordinación.
- Prevención.
- Diagnóstico.
- Asesoramiento y orientación.
- Intervención.
- Investigación.

Coordinación

El orientador de centro ejercerá funciones de coordinación directa en los siguientes aspectos:

- El Departamento de Orientación.
- Las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- El sistema de apoyos:
 - Maestro de apoyo.
 - Profesor del aula de Educación Especial.
 - Otros especialistas: Logopeda...
- El seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- El funcionamiento del aula de recursos.
- La acción tutorial.

En colaboración con el Jefe de Estudios:

- El dinamizar el funcionamiento de los departamentos didácticos.
- La actuación de los coordinadores de ciclos.
- La cooperación entre familia y escuela.

Todas las acciones de coordinación general enunciadas serán llevadas a cabo con la colaboración y el asesoramiento del Equipo Interdisciplinar del Sector.

Prevención

Se entiende por prevención la acción de prevenir, la preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo.

Las acciones del orientador a tal fin, en esencia, son las siguientes:

- Informaciones, con el fin de llevar a la práctica, sobre:
 - Metodología.
 - Cuestiones psicopedagógicas.
 - Modelos organizativos: de centro, de ciclo, de aula...
- Procesos de cambio de actitudes.
- Campañas de mentalización.

— Potenciación de las relaciones interpersonales:

- Alumno-alumno.
- Profesor-alumno.
- Padres-alumno.
- Profesores-padres.

— Potenciación de la motivación de los alumnos.

Con las acciones mencionadas en este apartado se intentará prevenir todo tipo de deficiencias, dificultades e inadaptaciones en el alumnado.

Diagnóstico

Una intervención eficaz del orientador de centro presupone un conocimiento real y comprensivo de la realidad que pretende modificar. Esto se conseguirá mediante la valoración diagnóstica.

En el *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* se define el diagnóstico como el proceso cognoscitivo a través del cual se trata de homologar o diferenciar el caso o elemento aislado con el genérico o norma común, y las variables atípicas que pueden revelar síntomas preocupantes que bloquean el normal desarrollo de la persona.

Un buen diagnóstico debe ser descriptivo, siendo preciso que incluya los medios y orientaciones precisos para lograr la superación de síntomas negativos y el potenciamiento de los positivos, para lograr la normalización de todas las funciones, actitudes, conductas y aprendizajes.

Una valoración diagnóstica efectiva servirá para:

- Identificar anomalías.
- Determinar la etiología de las mismas.
- Emitir un pronóstico.
- Servir de elemento de apoyo para orientar un proceso de enseñanza correctiva.
- Integrar los factores analizados en un programa de intervención.

De los aspectos mencionados, no siempre el orientador va a poder llevarlos a cabo, en cuyo caso necesitará el concurso del Equipo Interdisciplinar del Sector que, con unos conocimientos más específicos sobre el tema y unos medios técnicos más completos podrá realizarlos más eficazmente.

De todas formas la función de diagnóstico a realizar por el orientador será llevada a cabo mediante:

- La aplicación de pruebas colectivas.
- La aplicación de pruebas individuales.
- Colaboración en las exploraciones realizadas por el Equipo Interdisciplinar de Sector.
- Observación sistemática de conductas.
- Informes del tutor.
- Encuestas.

Asesoramiento y Orientación

La palabra asesoramiento proviene del verbo asesorar, del latín *assidere*, que significa asistir, consultar, tomar consejo a una persona de otra.

La función de asesoramiento se puede concebir desde una triple perspectiva:

— Asesoramiento como orientación.

Entendida la orientación como el proceso de ayuda al alumno con un fin determinado. En este proceso se tendrán en cuenta los siguientes ámbitos:

- Orientación Escolar.
- Orientación Personal.
- Orientación Familiar.
- Orientación Profesional.

— Asesoramiento como información.

- Al profesorado.
- A las familias.
- Al alumnado.

— Asesoramiento técnico.

- En aspectos relacionados con el funcionamiento general del centro.
- En aspectos psicopedagógicos.
- En aspectos organizativos.
- En la elaboración y consecución de proyectos de innovación e investigación educativa.

Intervención

Los sistemas de intervención del orientador pueden ser de los siguientes tipos:

- Didáctico-educativa.
- Psicológica.
- Contextual.

Dicha intervención puede ser realizada esencialmente de dos modos:

- Directamente: Mediante tratamientos realizados por el propio orientador.
- Indirectamente: A través de elementos mediadores: tutor, profesorado de apoyo...

Investigación

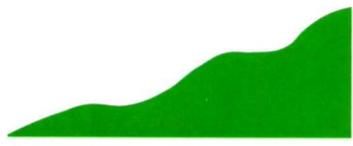
La función investigadora se llevará a cabo en base a la reflexión sobre la actividad educativa.

Los proyectos de investigación podrán hacer referencia a:

- Baremación de instrumentos diagnósticos.
- Experimentación de nuevas pruebas.
- Realización de trabajos experimentales de carácter socio-psicopedagógico.
- Experimentación de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.
- Reflexión sobre la práctica educativa.

La realización de las funciones del orientador se llevará a la práctica dentro de la unidad organizativa que en la estructura del centro supone el Departamento de Orientación (D. O.).

La coordinación general del D. O. será llevada a cabo por el Jefe de Estudios, aunque el que va a dinamizar todas las acciones encaminadas a lograr los objetivos va a ser el orientador. No obstante, habrá de procurar que las actuaciones del orientador no sean en ningún momento decisiones personales y unilaterales. Será, por tanto, conveniente el establecer un equipo coordinador del Departamento de Orientación.



Constitución del Departamento de Orientación

mento que planifique su actuación y que tome las decisiones sobre las actividades a realizar para cumplir los objetivos propuestos.

La estructura organizativa del D. O. será la siguiente:

- El Director: como responsable del centro.
- El Jefe de Estudios: como coordinador general.
- El Equipo de Coordinación formado por:
 - El orientador.
 - Un representante de los coordinadores de ciclo.
 - Un representante del profesorado de apoyo y Educación Especial.
 - Un representante de los departamentos didácticos.
- Los tutores y profesorado de apoyo.

El equipo coordinador será el encargado de establecer los objetivos para cada curso escolar y determinar posteriormente las actividades a realizar; así como la consiguiente evaluación. Este plan será aprobado por la totalidad de los integrantes del departamento.

Al principio de cada trimestre habrá una reunión general y posteriormente habrá reuniones quincenales del equipo de coordinación.

Las reuniones sistematizadas con los tutores serán, al menos, cada veinte días.



Modelo de intervención del Departamento de Orientación

Se basa en el modelo triádico de THRAP y WETZEL. Incluye tres componentes: el orientador-consultor, el mediador y el blanco o diana. Su representación gráfica es la siguiente:



El Blanco es la persona que presenta el problema (alumno) cuya resolución supone el objetivo primordial de la denominada dinámica consultiva; el mediador está encarnado por la persona que intentará hacer efectivo este propósito con su intervención directa (el profesor) y finalmente el consultor es el profesional que dispone de los conocimientos y medios para que la acción del mediador tenga garantías de éxito (el orientador).

Este proceso consultivo es definido por AL BROKES como el conjunto de fases, subfases y funciones que se desarrollan, desde la petición de ayuda y asesoramiento, por parte de un consultante sobre un conflicto, hasta la resolución del mismo a través de las orientaciones del consultor. Este proceso tiene lugar en las siguientes fases:

- **Fase de pre-entrada:** Compuesta por el estilo del consultor, sus asunciones, valores y habilidades personales.
- **Fase de entrada:** Formada a su vez por tres subfases:
 - Contacto: Se toma en consideración el problema, los objetivos y los procedimientos a seguir.
 - Negociación: Se determina el método a seguir y las condiciones que implica.
 - Contrato: Se determina un pacto definitivo sobre las estrategias a seguir.

- **Fase de preparación:** Se definen formalmente el problema, objetivos y procedimiento a seguir.
- **Fase de implementación:** Se ejecutan las tareas y actividades pactadas.
- **Fase de terminación:** Se evalúan resultados y se toman decisiones en función de los mismos.

Este modelo implica un proceso de comunicación maestro-orientador en el que hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecer una relación positiva con el maestro antes de empezar a trabajar.
- Mostrar actitud de aceptación, sin juzgar ni evaluar.
- Mostrar empatía y respeto hacia el maestro.
- Mostrar deseo de aprender de los demás.
- Compartir con el maestro toda la información respecto al caso.
- Observar el estilo individual de cada maestro a fin de aprovechar sus aspectos positivos.
- No presentarse como un experto con conocimientos superiores, sino como un colaborador.
- Utilizar el “nosotros”, a fin de que el maestro viva el problema también como suyo y acepte su responsabilidad en el proceso.
- Utilizar un lenguaje sencillo.
- Destacar solamente los aspectos susceptibles de ser cambiados.
- Al dar “feedback” al maestro, hacerlo de una forma que no pueda ser interpretada como una crítica.
- Adaptarse a los horarios.
- Dar ánimo al maestro, ayudándole a creer que él puede solucionar el problema.
- Ser un agente gratificador de las mejoras del maestro.
- Saber escuchar de una forma activa y receptiva los problemas de los demás.
- Hacer ver al maestro que no hay procedimientos o formas de enseñanza que sean buenos o malos en sí mismos, sino que debe ser la respuesta del niño la que indique la eficacia de un determinado procedimiento.



De acuerdo con el modelo de intervención expuesto en el apartado anterior, hay que tener en cuenta cómo dicha intervención se puede incardinar dentro de la estructura de los servicios de apoyo a la escuela y la del propio centro. Para ello, aparte de las funciones del departamento, ya expuestas anteriormente, habrá que tener en cuenta las que van a realizar:

- El Equipo Interdisciplinar del Sector.
- El profesorado de apoyo.
- Los tutores.

Las actuaciones, que el Equipo Interdisciplinar llevará a cabo con el D. O., serán las siguientes:

- Apoyo técnico en cuestiones como:
 - Realización del proyecto educativo
 - Intervención con alumnos con situaciones o necesidades especiales: Adaptaciones curriculares.
 - Intervención educativa.

Agentes implicados
en la actuación
del Departamento
de Orientación

- Transiciones de alumnos de un centro a otro, de una etapa a otra, del mundo educativo al mundo del trabajo.
- Asesoramiento en la coordinación:
 - Equipo Interdisciplinar con el D. O.
 - D. O. con profesores de apoyo.
 - D. O. con tutores.
 - Tutores con maestros de apoyo.
 - De la planificación y realización de actividades del D. O.
- Tomar decisiones sobre aspectos relacionados con:
 - Evaluación interdisciplinar.
 - Identificación de necesidades educativas especiales.
 - Modalidades de escolarización.
 - Seguimiento del proceso educativo.
 - Promoción de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Colaboración en:
 - Campañas de mentalización.
 - Actividades de la escuela de padres.
 - Elaboración de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Aportación de material:
 - De diagnóstico.
 - Bibliografía.
 - Documentos sobre orientaciones.
 - Otros documentos.
 - Material educativo.

Las actuaciones que el profesorado de apoyo realizará serán las siguientes:

- En colaboración con el equipo docente del centro:
 - Elaborar el proyecto educativo del centro.
 - Dinamizar el proceso de cambio de esquemas educativos.
 - Participar en los equipos de profesores y departamentos.
 - Participar en reuniones de ciclo.
 - Colaborar en el establecimiento de un aula de recursos.
- En colaboración con el tutor:
 - Contribuir en la planificación del curso.
 - Concebir programas de apoyo flexibles.
 - Realizar las adaptaciones precisas.
 - Intervenir en la acción educativa de los alumnos con necesidades especiales.
 - Evaluar de acuerdo con la programación.
 - Colaborar en la formación del tutor.
 - Elaboración de material.
- En colaboración directa con el D. O.
 - Colaborar en la planificación y realización de las actividades del D. O.
 - Colaborar en el diseño de programas.
 - Colaborar en la valoración y orientación de alumnos que lo precisan.
 - Elaboración de documentos educativos.

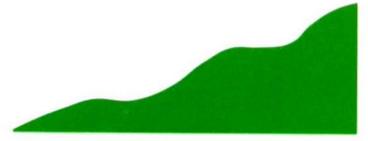
- Colaboración en orientaciones a familias.
 - Colaboración en la coordinación con tutores.
 - Colaborar en campañas de mentalización.
 - Colaborar en las investigaciones planificadas.
 - Coordinación con las instituciones.
 - Colaborar en la coordinación con los Equipos Interdisciplinarios.
- En relación con las familias:
- Orientación familiar.
 - Participación en las actividades de la escuela de padres.
- Colaboración entre los profesores especialistas:
- Programaciones conjuntas.
 - Colaboración en la acción educativa.

Por último, por lo que hace referencia a la tutoría, ésta constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con el alumnado en la estructura y la dinámica de sus actividades, aptitudes, conocimientos e intereses. La tutoría ha de ayudar a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, y contribuir también a integrar la experiencia escolar, en general, y a la vida cotidiana extraescolar. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos.

Las actuaciones a realizar por el tutor serán las siguientes⁴⁷:

- En colaboración con el equipo docente del centro.
- Elaborar el proyecto educativo.
 - Colaborar en la coordinación inter e intra ciclos.
 - Participar en los equipos de profesores y departamentos.
 - Hacer y transmitir sugerencias a los órganos directivos.
- Acciones en relación con los alumnos considerados grupalmente:
- 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.
 - Conocer el contexto socio-económico del grupo.
 - Estimular las actividades grupales.
 - Conocer la dinámica interna del grupo.
 - Analizar el rendimiento académico en general.
 - Informar al grupo sobre el resultado de las sesiones de evaluación.
 - Conocer la actitud del grupo ante los distintos aspectos de la institución escolar.
 - Recoger propuestas o sugerencias para exponerlas a quien corresponda.
 - Organizar y coordinar actividades extraescolares.
 - Crear clima favorable ante alumnos con necesidades especiales.
- Acciones en relación con los alumnos considerados individualmente:
- Conocer los antecedentes académicos de cada alumno.
 - Conocer los aspectos físicos, intelectuales y personales de cada alumno.
 - Conocer las características de los alumnos con necesidades especiales con vistas a su óptima integración.

- Conocer el rendimiento de cada alumno con el fin de contrastarlo con sus capacidades.
 - Conocer los intereses de cada alumno.
 - Procurar actitudes positivas de cada alumno con relación a los distintos aspectos escolares.
 - Conocer el nivel de integración del alumno en el grupo con vistas a superar problemas en este sentido.
 - Conocer sus actividades fuera del centro docente.
- Actuaciones del tutor con relación al profesorado de apoyo:
- Planificación conjunta del curso.
 - Colaboración en la elaboración de programas de apoyo.
 - Colaborar en las adaptaciones curriculares.
 - Intervenir conjuntamente en la acción educativa.
 - Evaluación conjunta.
 - Colaboración en la elaboración del material.
- En colaboración directa con el D. O.:
- Colaborar en la planificación y realización de actividades.
 - Colaborar en el diseño de programas.
 - Elaboración de documentos educativos.
 - Diseño de programas de técnicas de trabajo intelectual.
 - Colaboración en la información escolar: estudios, becas...
 - Proporcionar información profesional.
 - Orientación en la elección de actividades extraescolares.
 - Colaboración en orientaciones a familias.
 - Colaborar en las investigaciones planificadas.
 - Colaborar en campañas de mentalización.
- En relación con los demás profesores:
- Coordinar las sesiones de evaluación.
 - Conseguir información de anteriores tutores.
 - Informar a los demás profesores sobre las características de los alumnos.
 - Tratar problemas académicos.
 - Programar actividades de recuperación.
 - Proporcionar un ambiente de equipo entre todos los profesores.
- En relación con las familias:
- Informar sobre aspectos del funcionamiento del centro.
 - Recoger información de los padres.
 - Conocer el ambiente socio-familiar del alumno.
 - Información periódica a los padres sobre todos los aspectos referentes a sus hijos.
 - Propiciar cambios de actitudes en la educación de las familias.
 - Recibir y canalizar sugerencias o reclamaciones de los padres.



Proceso de actuación del Departamento de Orientación

Una vez conocida la situación de partida del Departamento de Orientación, el proceso de actuación del mismo se hará siguiendo los siguientes pasos:

- Determinación de los bloques de actuación.
- Formulación de objetivos.
- Planificación de actividades y sistemas de actuación.
- Temporalización de actividades.
- Evaluación de resultados.

A continuación se propone un esquema de dicho proceso de actuación.

BLOQUES DE ACTUACION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Organización general del Centro.	— Lograr un estilo propio del Centro.	— Proyecto Educativo.
2. Acción educativa.	— Promover acciones para que todos los Ciclos planifiquen y desarrollen su acción educativa.	— Acción educativa en: <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas Infantiles. • Ciclo Inicial. • Ciclo Medio. • Ciclo Superior.
3. Alumnos con necesidades educativas especiales.	— Conseguir una enseñanza adaptada a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.	— Sistema de coordinación de apoyos. — Asesoramiento en las adaptaciones curriculares. — Seguimiento. — Modificación de conducta. — Aulas-taller. — Atención a los alumnos especialmente dotados. — Atenciones directas específicas. — Elaboración de material.
4. Orientación y acción tutorial.	— Asegurar el derecho de los alumnos a ser orientados desde un punto de vista escolar, personal, familiar y profesional.	— Orientación general por Ciclos. — Orientación específica a cursos concretos.
5. Formación del profesorado.	— Establecer un sistema coherente de formación del profesorado del Centro.	— Puestas en común sobre el contenido de cursos a los que han asistido. — Asesoramiento psicopedagógico.
6. Programas experimentales y proyectos de investigación e innovación educativa.	— Asesorar y participar activamente en los programas que lleva a cabo el Centro y promover el inicio de otros nuevos.	— Promover, planificar, desarrollar, evaluar los programas experimentales en los que está implicado el Centro.
7. Nuevas tecnologías.	— Establecer un sistema que permita la utilización racional del ordenador y de los medios audiovisuales.	— Planificación de actividades. — Establecimiento de grupos. — Coordinación de horarios. — Recopilación de programas adecuados.
8. Actividades con padres.	— Lograr una implicación de la familia en la acción educativa. — Constitución de una Escuela de Padres.	— Escuela de Padres: <ul style="list-style-type: none"> • Reunión Equipo Directivo y Profesores de E. P. A. • Reuniones informativas. • Entrevistas. • Convocatoria general de padres. • Constitución Comisión Organizativa.
9. Entorno e instituciones.	— Lograr una estrecha colaboración con los Centros docentes de todos los niveles e instituciones.	— Reuniones y actividades conjuntas con el Equipo Interdisciplinar del sector. — Reuniones con profesores de otros Centros. — Contactos con Instituciones.
10. La reforma del sistema educativo.	— Conseguir y proporcionar al profesorado una completa información sobre todos los aspectos del nuevo sistema educativo que permita una óptima adaptación al mismo.	— Charlas informativas. — Intervención de expertos. — Puestas en común por Ciclos. — Elaboración de conclusiones. — Promover la puesta en práctica de innovaciones.



Evaluación de las actividades del Departamento de Orientación

La evaluación continua de las actividades realizadas se llevará a cabo en reuniones quincenales del Departamento.

En la memoria de final de curso se reflejará de modo global el resultado de la evaluación efectuada durante todo el proceso.

Los aspectos a tener en cuenta en la evaluación serán:

- Nivel de consecución de los objetivos.
- Actividades realizadas en comparación de las previstas.
- Eficacia de las actividades en función del: alumnado
profesorado
familias
- Grado de implicación del: alumnado
profesorado
familias
- Cambios operados en el centro.
- Necesidad de rectificación de la acción.

Conclusiones



Porque somos conscientes de que la tarea del orientador *“tiene sentido en la línea de la calidad y de la oferta educativa y, más concretamente, de la oferta curricular”*⁴⁸ queremos destacar, para terminar, las siguientes consideraciones:

1.º Afirmamos que *“el principal objetivo es el de dinamizar las estructuras del centro, potenciando el trabajo de los tutores y haciendo realidad personalizada el proyecto educativo para todos y cada uno de los alumnos”*⁴⁹ y en todos los niveles educativos.

2.º Solicitamos formación permanente de orientadores. A partir del curso celebrado en septiembre habrá reuniones periódicas para elaborar, profundizar, revisar, investigar y modificar programas concretos de actuación.

3.º Creemos que es conveniente que la Administración asegure y potencie la formación de equipos y orientadores al mismo nivel para garantizar la necesaria cohesión, toda vez que debemos partir de la misma filosofía enriquecida con la diversidad de funciones.

4.º Precisamos promover estrategias de acceso al profesorado.

5.º Reivindicamos, en el terreno profesional, que el M. E. C. cree los presupuestos necesarios para conseguir la:

- Estabilidad del orientador.
- Regulación administrativa.
- Incentivos.

Solamente desde la interiorización de los cinco presupuestos de conocimiento o teorías implícitas expuestas más arriba (contexto social, reforma, profesionalización docente, modelo educativo y psicología de la educación) y desde la asunción de la orientación dentro de una perspectiva sistémica pueden los orientadores estar en condiciones de contribuir activamente a una mejora real de la práctica de la enseñanza.

Si estos presupuestos no guían la orientación educativa (porque sean conocimientos defectuosos o parciales, porque se ignoren o porque no estén bien interiorizados), la orientación se termina convirtiendo en una práctica poco vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, en una práctica que reproduce modelos docentes y apoya rutinas, es decir, una práctica que se pone al servicio de los profesores inmovilistas.

Hemos de conseguir que la orientación educativa y la intervención psicopedagógica dinamicen la escuela a través de innovaciones curriculares, no que adapten sus funciones a las funciones de la escuela tradicional. Hay que tener en cuenta que la creación de estos Departamentos responde a una necesidad de cambio de la enseñanza; no son, por tanto, un nuevo añadido ni un lujo. Los que hemos creído en su utilidad debemos ahora redoblar esfuerzos para que el ritmo de evolución de la sociedad se corresponda con un nuevo ritmo de evolución de la escuela, más ostensible, más claro, más acorde con las exigencias de la cultura.

El reto, por tanto, es la remoción de los esquemas personales y profesionales de los responsables de la enseñanza. Se trata de crear, entre todos, cierta conflictividad, asumiendo la idea de que la enseñanza es algo crítico (en el sentido de en crisis). No es bueno que los profesores y los orientadores estén demasiado seguros de la enseñanza que imparten. Cuando llegan al convencimiento de que lo están haciendo muy bien, hay que sospechar que la enseñanza se está haciendo rutinaria. Es en este sentido en el que los orientadores pueden contribuir a crear en los centros cierto clima de cuestionamiento-discusión-análisis de problemas, es decir, de conflictividad, porque de la conflictividad nace el progreso.

Salamanca, junio 1990

Notas



¹ CASASECA HERNÁNDEZ, S.: "Hacia nuevas perspectivas de formación del profesorado". *Revista CEP*, n.º 2, Salamanca, 1989.

² M. E. C.: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid, 1990.

³ M. E. C.: *La Orientación Educativa...*, pág. 50.

⁴ SELVINI PALAZZOLI, M., y col.: *El mago sin magia*. Paidós, Buenos Aires, 1985, pág. 23.

⁵ SELVINI PALAZZOLI, M., y col.: *Al frente de la organización*. Paidós, Buenos Aires, 1985, pág. 76.

⁶ SANCHO GIL, Juana María: *Entre pasillos y clases*. Sendai, Barcelona/M. E. C., Madrid, 1987, pág. 33.

⁷ SHIPMAN, M., y RAYNOR, J.: *Perspectives on the curriculum*. Bletchley, Thopen U. P., 1972.

⁸ CABALLERO, A., y col.: "El equipo orientador", en *Revista de Educación* n.º 30, M. E. C., 1982, págs. 67-82 y 270 y ss.

LÁZARO, A., y ASEBSI, J.: *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Narcea, Madrid, 1987.

ACTAS de las II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional: *Orientación para la Educación y el Empleo*. ICE de la Universidad de Valencia, 1983.

ACTAS del I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: *La Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el Empleo Juvenil*. MEC/INEM, Madrid, 1985.

RODRÍGUEZ, María Luisa: *Orientación Educativa*, CEAC, Barcelona, 1988, págs. 11-19.

⁹ RODRÍGUEZ, María Luisa: *Op. cit.*, pág. 17.

¹⁰ CANTÓN, I.: *Orientación Escolar*. Escuela Española, Madrid, 1988, págs. 71-99.

¹¹ TYLER, L.: *La función del orientador*. Trillas, México, 1972.

¹² SELVINI PALAZZOLI, M., y col.: *El mago...*, pág. 27.

- ¹³ SANCHO GIL, Juana María: *Entre pasillos...*, págs. 25-35.
- ¹⁴ *Ibidem*, pág. 33.
- ¹⁵ COLL, C.: *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova, Barcelona, 1990, pág. 198.
- ¹⁶ BARTOLOMEIS, F. de: *La actividad educativa*. Laia, Barcelona.
- ¹⁷ SELVINI PALAZZOLI, M., y col.: *El mago sin magia*. Paidós, Buenos Aires, 1985.
- ¹⁸ BERTALANFFY, L.: *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- BERTALANFFY, L.: *Perspectivas en la Teoría General de los Sistemas*. Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- ¹⁹ CASTILLEJO, J. L., y COLOM, A. J.: *Pedagogía Sistemática*, CEAC. Barcelona, 1987, págs. 15-25.
- ²⁰ *Ibidem*, pág. 40.
- ²¹ MARTÍNEZ, S., y REQUENA, A.: *Dinámica de Sistemas*. 1. Simulación por ordenador. Alianza Editorial, Madrid, 1986, págs. 21-22.
- ²² HAVELOCK, R. G., y HUBERMAN, A. M.: *Innovación y problemas de la Educación*. UNESCO, París, 1980, pág. 36.
- ²³ WATZLAWICK, P., y col.: *Teoría de la Comunicación Humana*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971, págs. 117-118.
- ²⁴ BERTALANFFY, L.: *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- BERTALANFFY, L.: *Perspectivas en la Teoría General de los Sistemas*. Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- ²⁵ WATZLAWICK, P., y col.: *Teoría de la Comunicación Humana*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971, págs. 117-118.
- WATZLAWICK, P., y col.: *Cambio*. Herder, Barcelona, 1976.
- WATZLAWICK, P., y col.: *El lenguaje del Cambio*. Herder, Barcelona, 1983.
- ²⁶ SELVINI PALAZZOLI, M., y col.: *El mago sin magia*. Paidós, Buenos Aires, 1985.
- ²⁷ *Ibidem*, pág. 63.
- ²⁸ CASTILLEJO, J. L., y COLOM, A. J.: *Op. cit.*, pág. 87.
- ²⁹ PEÑALVER, C.: "Las explicaciones sistemáticas; una aproximación a la epistemología sistemática", en CASTILLEJO, J. L., y COLOM, A. J.: *Pedagogía Sistemática*, CEAC. Barcelona, 1987, pág. 50.
- ³⁰ BERTALANFFY, L.: *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- ³¹ HAVELOCK, R. G., y HUBERMAN, A. M.: *Innovación...*, pág. 41.
- ³² BERTALANFFY, L.: *Teoría...*, pág. 55.
- ³³ *Ibidem*, pág. 77.
- ³⁴ BERTALANFFY, L.: *Perspectivas...*, pág. 108.
- ³⁵ WATZLAWICK, P.: *Cambio*, pág. 42.
- ³⁶ BERTALANFFY, L.: *Teoría...*, pág. 156.
- ³⁷ BERTALANFFY, L.: *Perspectivas...*, pág. 155.

- ³⁸ WATZLAWICK, P.: *Cambio...*, pág. 51 ss.
- ³⁹ SATIR, V.: *Relaciones humanas en el núcleo familiar*, PAX. México, 1978, pág. 111.
- ⁴⁰ No se puede dar ninguna cita bibliográfica del profesor Rubbo Müller, ya que su Teoría de la Organización Humana se explica en cursos de Cibernética Social y no existe publicación autorizada de los textos. Sí existe un trabajo de GREGORI, W. de: *Teoría Cibernética Social*, UAFA. Chicago, 1979.
- ⁴¹ WATZLAWICK, P.: *Cambio...*, págs. 51-59.
- ⁴² BERTALANFFY, L.: *Perspectivas...*, pág. 155.
- ⁴³ BERTALANFFY, L.: *Teoría...*, pág. 156.
- ⁴⁴ HAVELOCK, R. G., y HUBERMAN, A. M.: *Innovación...*, págs. 45-46.
- ⁴⁵ HUBERMAN, A. A.: *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París, Unesco, 1973 (OIE. Experiencias e Innovaciones en Educación, n.º 4).
- ⁴⁶ VV. AA.: *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Santillana, Madrid, 1985, tomo II, pág. 639.
- ⁴⁷ En esencia, y con las debidas adaptaciones, las tareas del tutor expuestas en este trabajo han sido tomadas de SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S.: "La tutoría en los Centros docentes". *Escuela Española*, Madrid, 1979, págs. 118 ss.
- ⁴⁸ *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. M. E. C., 1990, pág. 48.
- ⁴⁹ *Ibidem*, pág. 49.

Integración de la Orientación en el Desarrollo
del Currículo
Estrategias de dinamización

*Francisco José Oncíns Torres
C. P. "La Jota"*

Zaragoza

Índice

	<i>Páginas</i>
Introducción	61
El Departamento de Orientación	65
• El centro educativo: Análisis global	65
• Modelo de orientación	65
• Objetivos generales del Departamento de Orientación	66
• Funciones respecto al centro	67
• Reconocimiento y análisis de necesidades	67
• Investigación y análisis de resultados	68
Estrategias de dinamización	73
La evaluación como elemento curricular	75
• Unificación de criterios. El Boletín de Evaluación	76
La acción tutorial integrada en el currículo	79
Programa de acción tutorial: Técnicas y hábitos de trabajo intelectual	81
• El enfoque tutorial de las técnicas y hábitos de trabajo intelectual	83
• Implicación tutorial	83
• La sistemática del aprendizaje	84
• Plan anual de tutoría. Síntesis del proyecto general	86
• Evaluación del plan anual	91
Evaluación del modelo de orientación propuesto. Valoración de las estrategias	93
Bibliografía	95
Anexo: Boletines de Evaluación	97

Introducción



En el presente trabajo partimos de un modelo de orientación e intervención psicopedagógica plenamente integrado en el desarrollo curricular del Centro Educativo. Pretendemos exponer una línea de acción educativa que precisa de una concepción del **currículo**, no sólo como una comunicación-transmisión de conocimientos, sino también como un proceso de formación de actitudes, hábitos y valores que colaboren activa e integralmente en la construcción de la personalidad del alumnado.

El documento “**La orientación educativa y la intervención psicopedagógica**”, que en el curso 1989-90 ha sido revisado y debatido entre los orientadores del territorio M. E. C., al mencionar el **modelo organizativo y funcional** propuesto expresa **la necesidad de colaboración** entre los distintos profesionales. La complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la razón principal por la que nosotros decidimos el modelo organizativo propuesto. Asimismo, en el documento citado se apunta la **necesidad de entender los modos de acción, de acuerdo con un planteamiento curricular**. Aportamos, para mayor concreción, la cita siguiente¹:

“En relación con ese planteamiento curricular hay algunos ámbitos educativos en los que parece que debe haber especial incidencia por parte del sistema de Orientación. Uno de ellos es el de las estrategias, tanto de enseñanza —en el profesorado—, cuanto de aprendizaje en el alumnado. En él se incluye todo lo relativo a cómo enseñar/aprender en general, cómo enseñar/aprender en materias específicas o ante dificultades concretas y cómo desarrollar “técnicas de estudio o de aprendizaje”.

Precisamente nuestra experiencia está basada en este modelo de acción y pretendemos exponer las **estrategias** llevadas a cabo para conseguir **integrar la orientación en la acción tutorial, y ambas, en el desarrollo curricular del Centro**.

Aunque no hemos profundizado excesivamente en lo que puede llamarse “pureza metodológica”, nuestra experiencia se ampara en el modelo de Investigación-Acción. Esta metodología tuvo gran relevancia en el **IX Congreso de Pedagogía en Alicante (1988)**. Concretamente las ponencias [24] y [25] a cargo de **Ramona González Soler**, de la Universidad de Barcelona, y **María José Carrera Gonzalo**, de la Universidad de Valencia, respectivamente. En las ponencias mencionadas se desarrolló el **Modelo de Investigación-Acción** como la metodología idónea para la Innovación Educativa.

¹ M. E. C. (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*, pág. 19.

Según **González, R., y Latorre, A.**³, en la obra *El mestre investigador* (1987), los **objetivos** que persigue el modelo de **Investigación-Acción**, son:

- Definir y orientar.
- Ayudar a los profesores a corregir y evaluar mediante el diagnóstico social del aula.

Los problemas propios de la práctica escolar

- Despertar mayor conciencia profesional entre los prácticos de la enseñanza.
- Fomentar el trabajo institucional en grupo: profesorado, alumnado, personas expertas, familias y Administración, para responder a los problemas educativos.
- Proporcionar a los profesionales una dimensión nueva: la investigación.
- Facilitar la creación de programas curriculares idóneos.
- Llegar a transformar las **actitudes del profesor**, y no sólo una transformación pasiva, sino que favorezca el cambio metodológico y de estrategias de enseñanza/aprendizaje.

Los autores mencionados definen el modelo de **Investigación-Acción** en los términos siguientes:

“Un proceso planificado de acción, reflexión, observación y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla o modificarla hacia la innovación educativa”.

Entre otras conclusiones importantes, la profesora **Esperanza Crespo**, de la Universidad de Deusto⁴, apunta que **“el profesor, en función del lugar que ocupa dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, debe ser parte activa en los proyectos de desarrollo de innovaciones”.**

En el citado documento del M. E. C., al hablar de las funciones de la Unidad de Orientación, textualmente dice⁵: **“En todas las funciones, sin embargo, debe contribuir con una oferta educativa que tenga, entre otras, las características de:**

Innovadora: impulsando renovaciones e innovaciones didácticas, metodológicas y de organización, recogiendo y reelaborando experiencias docentes, en un doble movimiento de ida y vuelta: desde la práctica al análisis y desde éste a la práctica, en **metodología de investigación-acción**, siempre con la colaboración y participación del colectivo docente, y dentro de las posibilidades del Centro.”

Personalizadora: contribuyendo a diseñar proyectos curriculares para que éstos se adapten a las peculiaridades de los alumnos.

Integradora: favoreciendo integrar, en el mismo proceso educativo, los objetivos de desarrollo personal, académico y social, para conseguir en los educandos un equilibrio afectivo, una preparación para la vida de trabajo y una buena adaptación social.

En el mismo documento (M. E. C.), en los párrafos siguientes, expone: **“El profesor orientador** tiene funciones relevantes en la evaluación de los alumnos. Le corresponde **asesorar** a los profesores sobre los procedimientos de **evaluación formativa...**”

De acuerdo con las líneas de la metodología expuesta, por lo menos en términos generales, nuestro **trabajo** pretende **exponer las estrategias** en que nos hemos amparado para plantear **innovaciones de ámbito curricular** en un Centro de E. G. B. Concretamente sobre dos funciones fundamentales: la **acción tutorial** y el **sistema de evaluación**. Por supuesto, estamos en un proceso y

³ *Actas del IX Congreso de Pedagogía*. Alicante, 1989.

⁴ *Opus cit.* *Actas del IX Congreso de Pedagogía*.

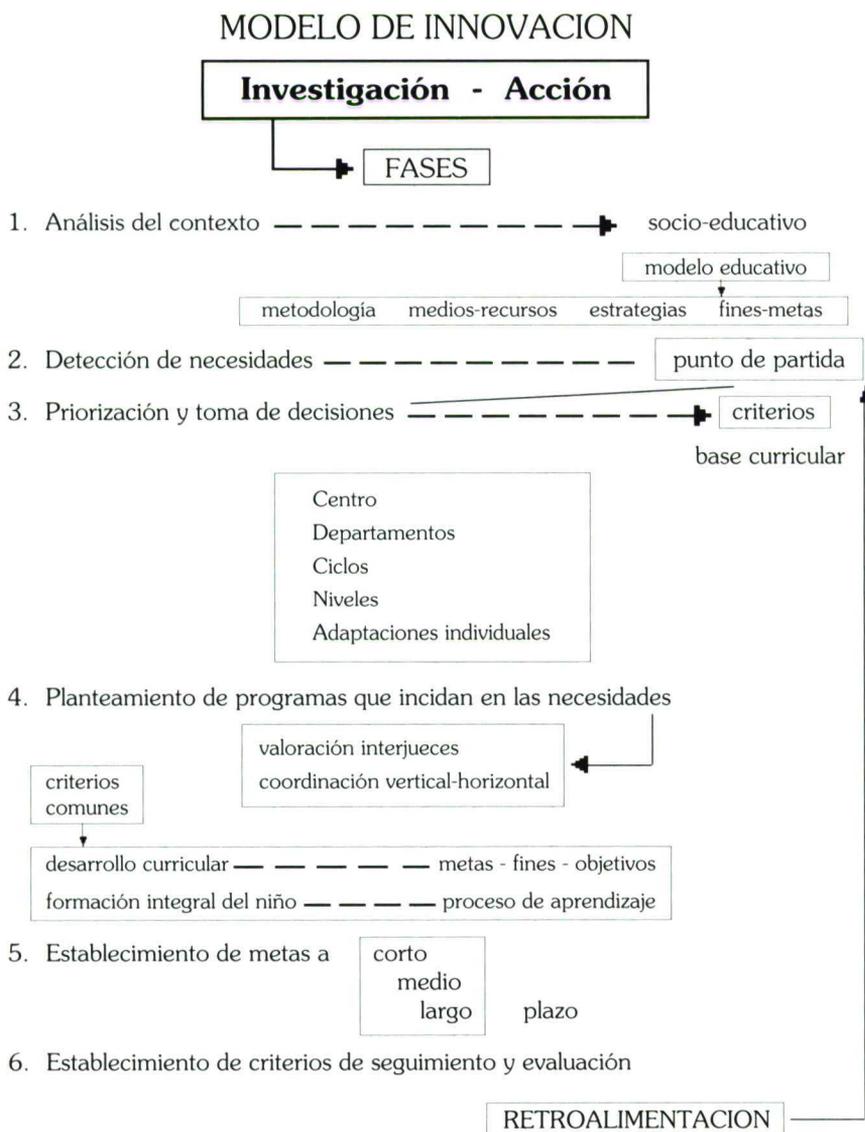
⁵ *Opus cit.* M. E. C., 1990.

las metas logradas son un paso más para el logro de esa adaptación del Desarrollo Curricular Base, a las necesidades de cada entorno educativo. De igual modo, el Departamento de Orientación deberá adaptar su labor y sus recursos a las necesidades del Centro. Desde nuestro enfoque el papel del Departamento de Orientación es fundamental, sus **funciones** están íntimamente ligadas con la **coordinación de esfuerzos, el apoyo técnico y la evaluación del propio proceso educativo**.

En nuestro caso hemos considerado dos cuestiones como prioritarias; a lo largo del trabajo se expondrán las razones que nos condujeron a ello. Sin embargo, en cada Centro las necesidades pueden ser muy distintas. Aportamos esta experiencia como un posible modelo de referencia. Asimismo, adelantamos aquí las **fases fundamentales** del proceso seguido, siempre dentro del modelo de **Investigación-Acción**.

Fases del proceso

1. Análisis del contexto educativo.
2. Detección de necesidades como punto de partida.
3. Priorización y toma de decisiones en base a las necesidades que precisen de un enfoque curricular.
4. Planteamiento de programas que incidan directamente en las necesidades detectadas y en el desarrollo curricular.
5. Establecimiento de metas a corto, medio y largo plazo.
6. Establecimiento de criterios de seguimiento y evaluación del programa. Retroalimentación.



El Departamento de Orientación

Ni qué decir tiene que, en cada entorno educativo, el modelo permite concreciones específicas que optimicen el proceso; por ello, es preciso hacer un análisis general en el que el Departamento de Orientación tiene un papel muy decisivo. Por preferencia metodológica de exposición, aportaremos los datos concretos sobre el Centro en el que se ha iniciado la experiencia. Es muy importante señalar que cada comunidad educativa deberá plantearse el proceso desde este primer punto de **análisis global del Centro**.

La experiencia que pretendemos exponer se ha llevado a cabo en el C. P. “La Jota” de la ciudad de Zaragoza. El motivo de hacer constantes referencias en este trabajo a dicho Centro se debe a que pretendemos conjugar el oportuno soporte teórico con el apoyo experimental como modelo de acción.

El Centro, en cuanto a su estructura y organización, cuenta con treinta y tres unidades: veinticuatro de E. G. B., seis de Educación Preescolar y un aula de E. E. En el presente curso se ha iniciado la experiencia con dos aulas de Educación Infantil (tres años).

Las tareas docentes y formativas están a cargo de cuarenta profesionales: Profesores-Tutores, Profesores de Apoyo, Profesores de E. E., Profesores de Educación Física, Logopeda y Orientador. En general, el espíritu de los profesionales es de colaboración y coordinación.

La **trayectoria innovadora** del Centro se refleja en los programas experimentales que desarrolla: **Integración, Reforma Educativa y Escuelas Infantiles**.

Desde el curso 1988/89 se desarrolla el Programa de Orientación en el Centro. El profesor orientador, autor del presente trabajo, fundamentalmente, desea transmitir una experiencia de la labor del Departamento. Aunque el objeto del estudio que estamos desarrollando no es directamente el Departamento, sí que consideramos básico especificar las líneas generales del mismo, la organización, objetivos propuestos y metodología de trabajo.

El **modelo de orientación** que perseguimos precisa de la tarea conjunta de todos los profesores de un Centro. La acción tutorial se solapa con la acción orientadora en la figura del tutor, para proporcionar la adquisición de conocimientos, actitudes, valores y normas establecidas en el currículo, y a su vez la incorporación equilibrada y personalizada en cada alumno. En nuestro desarrollo

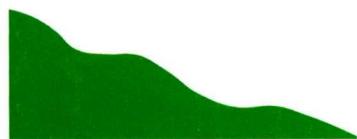
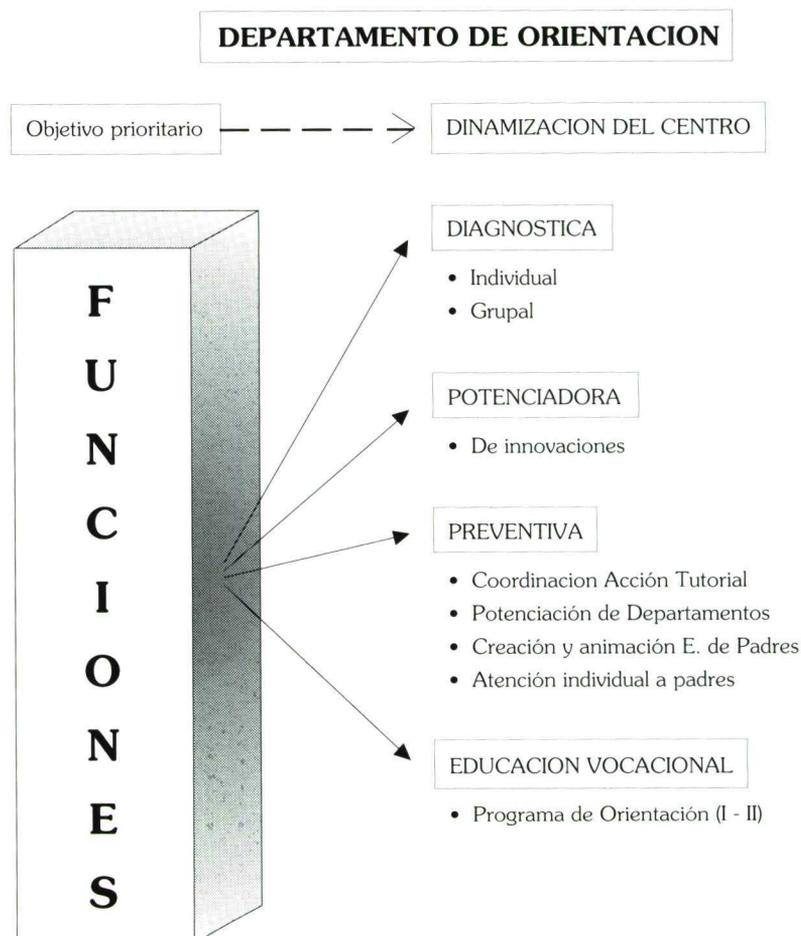
El centro educativo: Análisis global

Modelo de orientación

curricular están presentes como objetivos tanto el proceso de maduración como el propio futuro educativo y profesional del alumnado.

En general, y dadas las características del Centro, el **objetivo prioritario del Departamento de Orientación es la dinamización de las estructuras del Centro**, potenciando la coordinación y el apoyo técnico para optimizar el propio **Proyecto Educativo**.

El marco general de actuación del Departamento está organizado en base a cinco apartados o **funciones generales**:



Objetivos generales del Departamento de Orientación

La formulación de los principios generales en los que se basa el proyecto recoge la necesidad de una participación de todos los elementos materiales y humanos implicados en el proceso de formación del alumno.

Los objetivos generales que contemplamos en este proyecto pueden quedar enmarcados en los siguientes apartados:

- Potenciar las propuestas de innovación curriculares.
- Detección de anomalías y problemas de aprendizaje.
- Tratamiento de problemas y dificultades aptitudinales-conductuales en colaboración con otros especialistas del Centro y en estrecha relación con el Equipo Interdisciplinar de Sector.
- Dinamizar la labor tutorial, la organización y funcionamiento de los Departamentos docentes en lo que llamamos función preventiva de la orientación.
- Colaborar y coordinar con Jefatura de Estudios para potenciar una labor educativa y formativa continua a lo largo de los sucesivos ciclos.
- Mantener una relación permanente entre los distintos miembros de la comunidad escolar: profesorado, alumnado, familia y equipo directivo.

- Proporcionar una labor de asesoramiento y orientación a todos los alumnos, especialmente a los que finalizan sus estudios de E. G. B. y necesitan definir la continuación de su formación en otros centros: Consejo Orientador de octavo de E. G. B.



Colaboración

- En la delimitación de los objetivos generales.
- En la fluidez de las relaciones familia-centro.
- Con los departamentos, ciclos, niveles y profesores.

Asesoramiento

- En la selección de estrategias y metodología adecuada a los currícula establecidos en los Ciclos y en los Departamentos de Acción Tutorial.
- En las técnicas de observación y seguimiento.
- En la selección y planificación de estrategias docentes específicas de cara a la consecución de metas en los alumnos con dificultades o con necesidades educativas especiales.

Evaluación

- De la eficacia del Centro en cuanto al logro de los objetivos previstos en el Plan de Centro.
- De los objetivos propuestos en los departamentos y ciclos, conjuntamente con los tutores y coordinadores.
- Del rendimiento de los alumnos.

Información

- Sobre las diferentes actividades que se desarrollarán en el Departamento de Orientación y de las conclusiones a las que llegue el mismo.
- De programas de acción tutorial, técnicas de estudio, observación en el aula, estrategias y metodología en la acción del tutor.
- A las familias y al profesorado sobre inquietudes de ambas partes para llegar a una mutua satisfacción en las relaciones.

Funciones respecto al Centro



El proceso de identificación de necesidades en los centros educativos puede suponer en principio dificultades. La metodología de trabajo y las estrategias de acción adecuadas son los elementos básicos de cara a un proceso más eficaz.

• En la mayoría de los centros son muchos los aspectos a enjuiciar y valorar, tantos que desbordan a cualquier equipo de profesores. Lo importante es establecer los criterios adecuados para priorizar en la búsqueda de soluciones a las necesidades que se detecten.

La **metodología** utilizada, en nuestro caso ha sido la intercomunicación constante entre miembros de los diferentes equipos. En cada nivel, cada ciclo y cada departamento se han elaborado las propuestas. La coordinación de estos primeros pasos ha estado animada por el profesor orientador, que ha planificado las reuniones, espacios, criterios de selección, etc. Posteriormente se elaboró la propuesta definitiva en la que se seleccionaron, en primer lugar, las necesidades de ámbito curricular y que hicieron referencia al Centro en general. En fases posteriores se podrán seleccionar otras de carácter más parcial.

Reconocimiento y análisis de las necesidades

Las necesidades seleccionadas:

1. Necesidad de frenar el progresivo incremento de las dificultades de aprendizaje en el alumnado, a medida que avanzan en los niveles de E. G. B. Establecer un sistema de ayuda a nivel curricular que colabore en esta meta.
2. Necesidad de establecimiento de criterios comunes de evaluación. Elaborar un modelo de evaluación que forme parte del currículo.
3. Necesidad de unificación de la acción tutorial a lo largo de la E. G. B., de modo que forme parte del desarrollo curricular y colabore en la formación integral del alumnado.

En nuestro caso éstas fueron las necesidades consideradas prioritarias y la razón fundamental en la que nos apoyamos es que todas ellas están íntimamente relacionadas con el desarrollo curricular que pretendemos.

La aportación del **Departamento de Orientación** consistió, por una parte, en la coordinación de las reuniones y, por otra, a nuestro juicio muy importante antes de tomar decisiones: **llevar a cabo una investigación a nivel de Centro, para constatar mediante metodología científica las conclusiones extraídas del “juicio de expertos”**.



Investigación y análisis de resultados

En principio, los objetivos que nos habíamos propuesto estaban centrados en la detección de las necesidades extraídas en la fase de “Reconocimiento y análisis de resultados”. Además, en nuestro estudio abordamos otro tipo de cuestiones que nos preocupan, y que en otro momento nos pudieran aportar luz para la toma de decisiones.

Es muy importante señalar aquí que el informe que vamos a exponer sobre la investigación llevada a cabo no pretende ser más que la síntesis del proceso. Ello no debe dificultar para el objetivo que ahora pretendemos: **Exponer brevemente un posible proceso de investigación en un Centro para la constatación de los problemas más relevantes.**

Objetivos generales de la investigación

Son muchos los factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Para el profesor Pérez Juste, R. (*La investigación del profesor en el aula*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1984; págs. 30 y 31), son siete los factores principales:

- Inteligencia.
- Atención, interés, motivación.
- Personalidad, madurez.
- Escolaridad, tiempo, conocimientos/condicionantes.
- Factores sociales.
- Factores familiares.
- Factores escolares. Adaptación.

Estos son los principales factores que intervienen decisivamente en el aprendizaje del alumno. Aunque no son los únicos a tener en cuenta en un proceso tan complejo como el aprendizaje, sí que son los que en la mayoría de los contextos influyen poderosamente. Muchos autores coinciden en supuestos semejantes y en investigaciones como la de Escudero García, T. sobre “Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales”, I. C. E. de Zaragoza, se constata la influencia de estos factores.

Muchas veces en la **escuela** se “miden”, o se intentan medir, **principalmente**, los aspectos intelectuales. Es obvio que de este modo, y en el supuesto

de que esa “contrastación” fuera fiable y válida, nos limitaríamos a una parcialidad del alumnado, y nuestro conocimiento sobre él sería pobre o desacertado. Por ello, en nuestra investigación, hemos procurado partir de un **diseño previo** para contemplar el mayor número de aspectos, variables en este caso, necesarias para obtener una idea global próxima a la realidad.

Hemos partido de unas premisas teóricas, constructos en los que toda investigación se debe basar, para intentar validar o rechazar dichos modelos. A partir de los constructos hemos detectado la necesidad de crear instrumentos de recogida de datos. No siempre los instrumentos que existen responden a nuestros intereses, éste ha sido nuestro caso. Uno de los problemas que plantean los instrumentos es su validez y fiabilidad; hemos intentado comprobar el comportamiento del alumnado con respecto a dichos instrumentos.

Nosotros hemos intentado recoger el máximo de información sobre los alumnos, para obtener un conocimiento global que nos permita hacer valoraciones y hagan posible una posterior labor formativa desde la prevención.

Los datos y la información recogida fueron obtenidos mediante Tests de Rendimiento, Cuestionarios de Opinión y otros instrumentos como: las actas de evaluación, la valoración del profesorado sobre los alumnos, evaluación de actividades. En total hemos recogido información sobre 28 variables o aspectos representativos de cada alumno. Aunque nuestro intento ha pretendido recoger el máximo de información, luego comprobamos que no toda ella sería apta. Es preferible en la recogida de datos ser exhaustivos y en fases posteriores ya seleccionaremos lo relevante en base a diferentes criterios metodológicos, experimentales o de constructo teórico.

También, nuestro interés ha girado en torno al conocimiento por parte del Equipo de Profesores sobre sus alumnos, como sujetos individuales que se forman y como componentes de los grupos a los que pertenecen: grupo-aula, entorno familiar, grupo relacional y entorno socio-económico-cultural.

La relación entre las variables (correlaciones) nos permitirán hacer juicios de valor sobre las estrategias de aprendizaje a seguir de cara a lograr la pretendida eficacia del currículo y, por ende, de la escuela.

La predicción del rendimiento mediante el análisis de regresión múltiple, aunque no lo creemos de vital importancia, sí que nos puede ayudar para adecuar el proceso de formación individual y sobre todo a no crear falsas expectativas en el alumnado o en sus familias. La orientación que debe aportar la acción tutorial debe contar con un conocimiento previo por parte del Equipo de Profesores.

El análisis de varianza nos ha puesto en condiciones de afirmar o rechazar hipótesis de diferencias entre los grupos, en cuanto a aptitudes, comportamientos ante situaciones, relaciones interpersonales y una serie de aspectos que aquí contemplamos.

En cuanto a la dinámica de grupos, el conocer las relaciones en el medio educativo, en el contexto escolar-familiar nos puede proporcionar la base para nuevas estrategias de aprendizaje que optimicen el proceso de formación.

Resumiendo, nuestra postura se centra en que para desarrollar las adaptaciones curriculares pertinentes en cada contexto educativo es imprescindible el conocimiento de los alumnos como grupo y como individuos singulares. La única forma de llevar a cabo una labor eficaz es contando con un conocimiento científico del currículo, de los alumnos y del contexto socio-educativo en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Presentación del diseño general

Organigrama general

Según **Kerlinger, Fred. N.** (*Investigación del comportamiento*. Editorial Interamericana. México, 1984), **el diseño** es “el plan a seguir para dar respuesta a ciertas hipótesis o preguntas que el investigador se plantea a priori”. Nuestro esquema global pretende explicar un modelo y validarlo con los datos extraídos.

Los paradigmas y el modo de controlar la varianza existente serán expuestos más adelante. En la investigación *ex post facto* es imposible manipular variables: los hechos ya han ocurrido.

El proceso a seguir es analizar las variables y buscar relaciones entre las mismas o entre grupos de ellas. Podemos intuir causas y efectos, pero jamás precisarlas científicamente. No por ello nuestra investigación deja de ser interesante: los resultados serán aplicables a nuevas situaciones de aprendizaje. Si conseguimos demostrar que un cierto número de variables son concomitantes, para nosotros, es un punto de partida de cara a tenerlas en cuenta en las adaptaciones curriculares que realicemos en el futuro. Vuelvo a insistir que el estudio de un sólo caso, **un Centro**, no pretende buscar causas ni efectos, más bien intenta reconocer asociaciones entre variables y preparar el terreno para la posterior experimentación de las conclusiones inferidas, claro está, con metodología experimental.

Nuestro estudio debe proporcionar luz para:

— Descubrir asociaciones entre variables, que nos permitan adecuar el modelo educativo a las necesidades de carácter más general, y orientar así el proceso de maduración del alumnado, individualmente y como grupos de aprendizaje.

— Analizar el papel que juega el autoconcepto en el proceso de aprendizaje, para conocimiento de los docentes y posterior aprovechamiento didáctico.

— Predecir, en la medida de lo posible, los rendimientos de los alumnos, no como una forma de medida, sino como un primer punto en la prevención de dificultades.

— Desechar falsas diferencias entre los grupos que en muchas ocasiones dificultan el óptimo desarrollo de las capacidades en todos los alumnos.

— Realizar un análisis descriptivo de la muestra, en este caso compuesta por un Centro de E. G. B y toda la comunidad educativa que lo forma.

El organigrama que presentamos a continuación es un guión previo de trabajo que de ningún modo pretendemos sea el único ni el mejor, es más bien una forma de abordar la cuestión del reconocimiento y análisis de la realidad educativa que tenemos.

Los resultados generales obtenidos los omitimos porque no son el objeto principal del trabajo que aquí presentamos. No obstante, los hemos intentado resumir en los siguientes apartados:

1. En cuanto al progresivo incremento de las dificultades de aprendizaje a lo largo del proceso de la E. G. B obtuvimos la correspondiente confirmación y, concretamente, el rendimiento global insatisfactorio pasa de un 10-12% en el Ciclo Inicial a un 35-40% en el Ciclo Superior. Realmente el aumento es importante y ello implica, entre otras cosas, un desajuste en criterios, métodos y tipo de evaluación practicada en los distintos niveles y ciclos.

2. En cuanto a los criterios comunes de evaluación no encontramos ningún elemento favorable a tal posición. Tampoco constatamos una relación estrecha entre el proceso de evaluación y el propio desarrollo curricular. Por tanto, confirmamos la no existencia de un modelo común de evaluación. Tampoco encontramos demasiada relación entre el modelo de evaluación practicado y el propio desarrollo curricular.

3. Con respecto a la acción tutorial, aparte de no existir ningún programa común estrechamente relacionado con el resto de los elementos del currículo, no existían criterios establecidos de lo que debería ser un programa, aunque fuera parcial, que unificara criterios para la acción tutorial integrada en el propio desarrollo curricular.

NIVEL APTITUDINAL

- Inteligencia general
- Aptitudes escolares

RELACIONES INTERPERSONALES

- Familia
- Amigos/as, compañeros/as
- Profesorado

AUTOCONCEPTO - AUTOESTIMA

- Rendimiento general
- Rendimiento escolar
- Autopercepción de las valoraciones

PROBLEMAS

- Familiares
- Amigos/as, compañeros/as
- Profesorado

TECNICAS Y HABITOS DE TRABAJO INTELECTUAL

- Ambiente
- Metodología

MOMENTO/ETAPA CONCRETA DE LA VIDA DEL ALUMNO

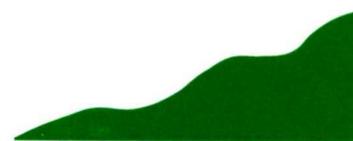
- Situación socio-económica-cultural
- Adecuación ambiente-persona
- Nivel de satisfacción-motivación

RENDIMIENTO ESCOLAR

En general, se confirmaron la totalidad de las hipótesis de trabajo planteadas en relación a las necesidades detectadas mediante la **valoración interjueces** llevada a cabo.

A partir de aquí, todos los esfuerzos del Departamento de Orientación se enfocaron hacia la búsqueda de **estrategias** de dinamización para la toma de decisiones hacia el logro de las metas propuestas.

Estrategias de dinamización



Ya hemos comentado que nuestro modelo básico de innovación se ampara en la metodología **Investigación-Acción**, y la adaptación específica por la que hemos optado se ampara en las **fases** siguientes:

1 —> **Análisis de la situación actual**

2 —> **Detección de necesidades**

2.1. Partir del análisis realizado en los diferentes grupos de trabajo (niveles, ciclos y departamentos) sobre las necesidades detectadas. La metodología para llegar a este primer gran paso es establecer criterios de priorización en base a:

1. Necesidades de ámbito curricular.
2. Necesidades de área o departamento.
3. Necesidades de ciclo.
4. Necesidades de nivel.

2.2. Apoyo científico

Establecer algún tipo de investigación o estudio para la constatación de las necesidades de las que hemos partido. Hipótesis de trabajo.

3 —> **Priorización y toma de decisiones (líneas curriculares básicas)**

1. Establecer las metas de ámbito curricular.
2. Elaborar los grupos de objetivos por áreas.
3. Especificar los objetivos de cada nivel.

4 —> **Planteamiento de programas que incidan en necesidades. Creación de los materiales y difusión**

1. Elaboración del programa-proyecto inicial.
2. Puesta en práctica.
3. Coordinación y análisis del proyecto experimental.
4. Reformulación y adaptación de las deficiencias detectadas.

5 → Establecimiento de metas a corto, medio y largo plazo

1. En el ámbito curricular.
2. En base a los ciclos.
3. En base a los niveles.

6 → Seguimiento y evaluación. Retroalimentación

1. Coordinación general del desarrollo del programa.
2. Establecimiento de los criterios para el seguimiento.
3. Evaluación en base a criterios:
 - generales del Centro,
 - de ámbito curricular,
 - de departamento,
 - de nivel.

ESTRATEGIAS DE DINAMIZACION

1. Análisis de la situación actual.

- Equipo Directivo.
- Departamentos.
- Niveles.

2. Detección de necesidades.

• **Establecimiento de criterios:**

- Ambito curricular.
- Areas y/o departamentos.
- Ciclo.
- Nivel.

• **Apoyo científico:**

- Investigación.

3. Priorización y toma de decisiones.

- Metas de ámbito curricular.
- Grupos de objetivos por departamentos.
- Objetivos de nivel.

4. Planteamiento de programas que incidan en las necesidades.

- Elaboración del programa-proyecto inicial.
- Revisión y puesta en práctica.
- Coordinación y desarrollo.
- Detección de deficiencias y remodelación.

5. Establecimiento de metas a corto - medio - largo plazo.

- En el propio desarrollo curricular.
- En las áreas - departamentos.
- En los niveles.

6. Seguimiento y evaluación. Retroalimentación.

- Coordinación general del desarrollo del programa.
- Establecimiento de criterios y bases de seguimiento.
- Evaluación: Temporalización.
Criterios.
Recogida de información relevante: Retroalimentación.

La evaluación como elemento curricular



La evaluación y los procedimientos para la misma deben, necesariamente, ser aptos para la valoración de múltiples aspectos (capacidades, esfuerzos, progresos, actitudes, etc.) que están presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, en la evaluación deberán participar todos los miembros de la comunidad educativa, y en definitiva debe estar íntimamente ligada al currículo y, por supuesto, al servicio de la formación integral del alumno. Es necesario revisar todas estas cuestiones si pretendemos hacer un verdadero análisis de la evaluación.

En nuestro caso, lo haremos guiados por la metodología expuesta anteriormente sobre el análisis de la realidad mediante la “valoración de expertos”.

Aquí sólo vamos a presentar las conclusiones de las primeras fases de la metodología aplicada; posteriormente haremos una valoración más precisa en el siguiente apartado.

Las consideraciones generales a las que llegamos en la fase de discusión y análisis de la evaluación mediante la **valoración de expertos**, en resumen son:

La **evaluación** debe cumplir los fines:

A) Servir de **comunicación**:

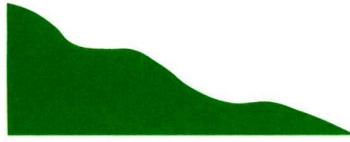
- A nivel docente: entre el profesorado.
- Orientadora para el alumnado.
- Entre profesorado-alumnado.
- Entre profesorado-alumnado-familia.
- Del alumnado. Autovaloración.

B) Estar **íntimamente relacionada con el currículo**, desarrollarlo y complementarlo. Criterios comunes.

C) **Formar parte**, como un elemento más, **de la propuesta curricular** que configura el Plan de Centro.

D) Estar en consonancia con el modelo de Boletín establecido y en el mismo debe reflejarse, más que los resultados, el **proceso** personal de cada alumno y alumna.

Posteriormente, y siguiendo la metodología expuesta, se presentaron diferentes modelos, se llevaron a la práctica y mediante la discusión en los diferentes grupos de trabajo llegamos al modelo que actualmente estamos experimentando. (Ver ANEXO.)



Unificación de criterios: El Boletín de Evaluación

El Boletín no es precisamente el único objetivo a lograr a la hora de renovar el proceso de evaluación. No obstante, consideramos que la reflexión y crítica sobre el modelo de Boletín que se pretende aportará en muchos casos una innovación del propio sistema de evaluación en el Centro.

Actualmente nos encontramos en la fase <4> del modelo que estamos desarrollando, concretamente en el **planteamiento y experimentación**.

Después de un curso académico experimentando el nuevo Boletín de Evaluación, el Equipo Educativo considera muy positivamente el logro de algunos objetivos que nos habíamos propuesto y, sobre todo, la dinámica de coordinación establecida hacia el logro de metas educativas cada vez más ambiciosas. Es preciso señalar que el proceso es cíclico y precisa de una revisión constante a partir de los nuevos resultados de la experimentación. La **retroalimentación** debe ser la generadora de nuevos planteamientos, metas o soluciones a la tarea educativa.

En este momento del proceso, y desde la coordinación establecida por el Departamento de Orientación, hemos recogido el análisis y valoración general de los objetivos propuestos, en los siguientes términos:

Valoración del **Modelo de Boletín** que hemos confeccionado en base a los objetivos y fines que nos habíamos propuesto:

A) **Comunicación:**

A nivel docente: Favorece la comunicación internivelar.

Orientación: Especifica juicios de valor sobre múltiples aspectos de modo que potencian siempre los posibles progresos.

Comunicación profesorado/alumnado. Ambos valoran.

Comunicación profesorado/alumnado/familias. Todos participan.

Autovaloración: El alumno puede ejercerla y ello le forma a la vez que participa.

B) **Relación íntima con el currículo:**

En cada área se detallan todos los elementos que entran a formar parte del currículo, bien como actividades, actitudes, procesos o conocimientos; por tanto, el modelo de evaluación está estrechamente relacionado con el currículo. Además existe la posibilidad de valorar aspectos de carácter personal y de formación continua que también son parte del proceso de maduración, meta global de la educación.

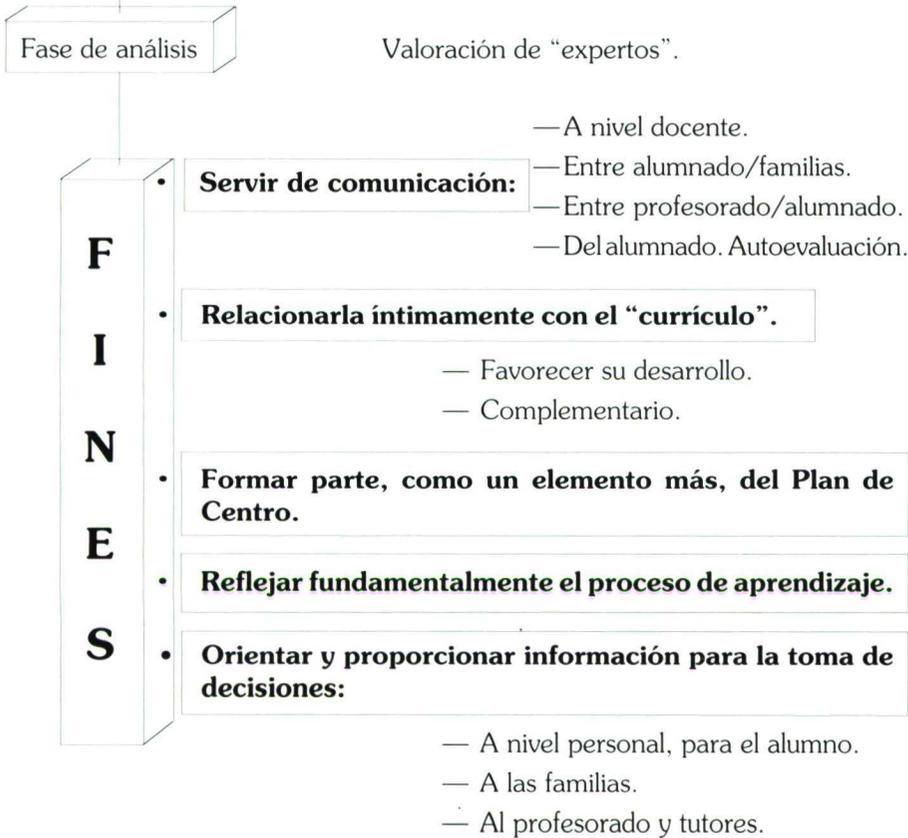
C) **Que forme parte de la propuesta curricular como un elemento más de la misma**

El modelo establecido contempla muchos de los objetivos propuestos en el currículo, los más relevantes:

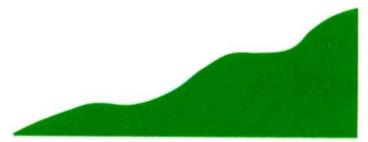
- Potencia la personalización del proceso:
 - Autoevaluación.
 - Coevaluación.
 - Permite las orientaciones individuales.
- Recoge valoraciones sobre :
 - Adquisición de conocimientos.
 - Adquisición de técnicas y habilidades básicas.
 - El proceso general del alumno/a.
 - Refleja valoraciones sobre actitudes y hábitos.

- Participan todos los miembros de la comunidad.
 - Profesores de área.
 - Profesores-Tutores.
 - Componentes de los grupos de trabajo.
 - El propio alumno.
 - Las familias.
- Permite establecer unos criterios unificados por área y nivel, dentro de un mismo enfoque de Centro.

LA EVALUACION COMO ELEMENTO CURRICULAR



La acción tutorial integrada en el currículo



Desde el curso 1988/89 los diferentes Departamentos han trabajado en el desarrollo del currículo que hace referencia a la acción tutorial. El punto de partida propuesto por el Departamento de Orientación es la imperiosa necesidad que tiene cualquier centro educativo de crear su propia identidad formativo-instructiva, si lo que pretende es el desarrollo y la formación integral de sus alumnos. La acción tutorial en un centro debe entenderse no sólo como una actividad importante, sino como la única vía para dotar al sistema instructivo de la dimensión **formativa**.

Es preciso hacer notar que **hemos seleccionado este apartado no por considerarlo el más importante, sino porque dada la amplitud de aspectos a contemplar en la tutoría es preferible en su inicio abordar temas más concretos**. En sucesivas fases se irán incluyendo otros elementos. Es, pues, una forma de comenzar la tarea de revisión de la **acción tutorial en la formación**.

Uno de los objetivos básicos del desarrollo curricular es integrar la **tutoría** como base de formación. Este ha sido uno de los esfuerzos mayores por parte del Departamento: **la potenciación de la tutoría como el único elemento capaz de dotar al sistema educativo de un sistema de formación**. A la hora de abordar la tutoría como elemento crucial del currículo, y como meta a corto plazo, hemos optado por iniciar la labor en una de las grandes parcelas de la acción tutorial: dotando al currículo de un **Programa de técnicas de aprendizaje y de adquisición de hábitos para el trabajo intelectual**. En fases posteriores nuestro objetivo es seguir ampliando progresivamente el Programa hasta completar lo que sería el **Programa de Acción Tutorial del Centro**.

La metodología utilizada es la misma expuesta para “la evaluación”; se trata del modelo **investigación-acción**, que hemos explicitado anteriormente. Para no ser reiterativos en la exposición vamos a sintetizar los resultados de las diferentes fases.

- FASES

1 y 2. **Estudio, análisis y detección de necesidades**

Las conclusiones de la discusión en los grupos de trabajo proporcionó necesidades que posteriormente fueron constatadas en la investigación a la que anteriormente nos hemos referido. La síntesis de las necesidades detectadas es:

1. La tutoría debe formar parte del currículo y además estar íntimamente conexas al propio desarrollo curricular, proporcionando coherencia interna y potenciando la labor formativa del mismo.
2. Es necesario contar con un cuerpo de contenidos a desarrollar en el que se integre tanto la adquisición de técnicas básicas de aprendizaje, como de valores y actitudes que ayuden a la formación integral del alumnado.
3. Para que sea la acción tutorial el hilo conductor del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria de formación debe, por una parte, respetar las diferentes etapas y sus peculiaridades y, por otra, establecer una línea de continuidad entre los diferentes niveles de aprendizaje.

3. **Toma de decisiones en base a las necesidades que precisen de un enfoque curricular**

1. Se tomó la decisión de elaboración de un Proyecto de Centro que unificara las diversas actividades tutoriales que se estaban llevando a cabo para la adquisición y afianzamiento de las técnicas básicas de aprendizaje y hábitos de trabajo intelectual.

4. **Planteamiento de programas**

1. El Departamento de Orientación, en coordinación con los diferentes niveles, ciclos y Departamentos, elaboró un **Proyecto inicial sobre Técnicas de aprendizaje**. Posteriormente fue estudiado y debatido para quedar como **Programa de Técnicas y Hábitos de Trabajo Intelectual**.

5. **Establecimiento de metas a corto, medio y largo plazo**

Corto: planificar y desarrollar el programa en los distintos niveles durante el curso 1989/90 para detectar diferentes enfoques. La metodología establecida es la discusión en los grupos de trabajo mediante la "valoración interjueces".

Medio: coordinar por ciclos y Departamentos el desarrollo del programa, dotando a la tutoría de recursos, contenidos y actividades de forma que su desarrollo sea el óptimo hacia el verdadero desarrollo integral del alumnado.

Largo: configuración de un Programa conjunto de Tutoría a lo largo de la E. G. B., que esté plenamente integrado en el currículo y que proporcione una formación integral y orientadora en cada alumno/a para su futuro personal, educativo y profesional.

6. **Establecimiento de criterios de evaluación y seguimiento, Retroalimentación**

Planificación, coordinación y temporalización.

Programa de acción tutorial: Técnicas y hábitos de trabajo intelectual



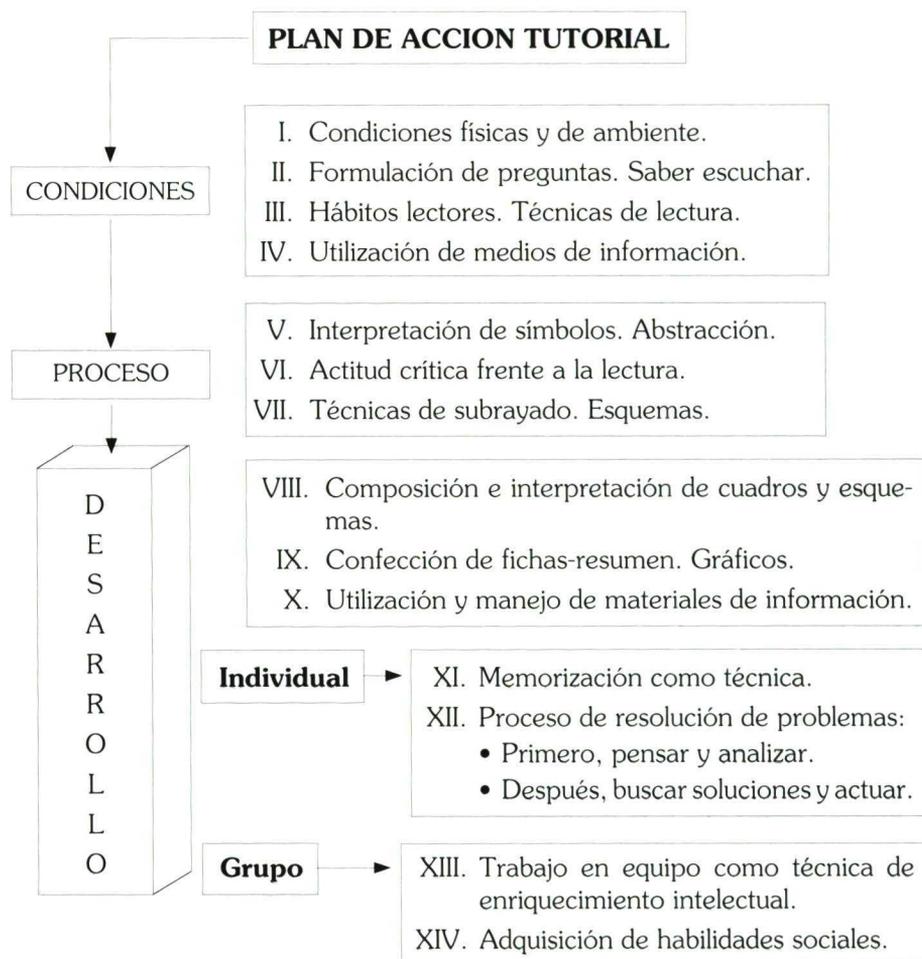
El Departamento de Orientación, en base a las necesidades detectadas mediante la metodología expuesta, ha coordinado la planificación, estructuración y configuración del Programa que ahora vamos a exponer. Es el fruto de un proceso y responde a la primera meta (a corto plazo). No hemos pretendido con él dar por terminada la planificación de la **acción tutorial**, como antes mencionamos; en fases posteriores será sometido a críticas y remodelado a medida que surjan nuevas necesidades. Paralelamente estamos iniciando la ampliación del mismo introduciendo elementos que a nuestro juicio deben desarrollarse para llegar a formular un verdadero **Programa de Acción Tutorial de Centro**.

En principio, las ventajas que reconocemos son:

1. Ha hecho posible un primer nivel de unificación de criterios para el desarrollo de la acción tutorial, respetando las peculiaridades de cada nivel de aprendizaje.
2. Permite el desarrollo de un Programa conjunto sin restringir las posibilidades de otros posibles programas.
3. Forma parte del currículo y está estrechamente relacionado con los diferentes niveles del mismo.
4. Proporciona a la tutoría una metodología basada en el progresivo desarrollo de las capacidades y necesidades básicas de aprendizaje del alumnado, integra tanto la adquisición de métodos como de hábitos.

En el Programa hemos procurado adaptar las técnicas que se proponen al desarrollo evolutivo de los alumnos. Cada estadio, en el proceso de maduración del pensamiento, supone un paso más y debe ser fuertemente reforzado con técnicas que lo consoliden.

Presentamos una diferenciación de aspectos que por razones de método expositivo están divididas en apartados, ni qué decir tiene, forman un “corpus” que se debe entender en su globalidad como unidad compleja e interdisciplinar. Debemos planificar, a partir del presente documento, para dotar a la acción tutorial de una sistematicidad, de modo que redunde en la calidad de la formación.



Los catorce apartados anteriores son los aspectos globales a desarrollar a lo largo de toda la E. G. B. La implicación de estos apartados en unos niveles u otros sólo tiene que ver con los diferentes momentos evolutivos del niño. La progresión en los niveles que desarrolla el currículo de las técnicas es la base de la sistematización que los departamentos y profesores de Ciclo deberán planificar y adecuar. El Departamento de Orientación ha desarrollado la propuesta-base anterior para comenzar la Planificación general. En coordinación con los profesores de nivel y ciclo se establecerá la temporalización, la metodología de desarrollo y el sistema de control-evaluación. (Ver Anexo.)

El C. P. "La Jota" es consciente de la necesidad de ayuda que precisa el alumno ante la ardua tarea del estudio. Igualmente se constata un incremento del "retraso escolar" a medida que los alumnos desarrollan los últimos niveles. El Ciclo Superior, para una parte del alumnado, supone un esfuerzo intelectual y/o de trabajo escolar que les dificulta el éxito académico; para otros supone un considerable incremento de sus horas de estudio. Nuestro objetivo es aportar una metodología de trabajo sistematizado y estructurado por niveles para buscar vías de solución a la problemática de nuestros alumnos. Nuestro programa pretende complementar el currículo actual proporcionando las bases de una sistematización para elevar el potencial de aprendizaje.

Un currículo abierto, como el que pretendemos para nuestro Centro, debe planificar de acuerdo a las necesidades que se plantean en cada momento.

Pretendemos colaborar con el proyecto de formación integral del niño, dotarle de herramientas de trabajo y de desarrollo, además de las enseñanzas estrictamente académicas, para que su carrera de aprendizajes y formación sea lo más efectiva posible.

Somos conscientes de la rápida evolución en las ciencias y en la tecnología actual. Nos sentimos en el deber de fortalecer las potencialidades del alumno para que en su vida estudiantil-profesional-laboral desarrolle al máximo sus capacidades. Pensamos que el alumnado deberá enfrentarse con cambios constantes y

profundos en el futuro. Por ello consideramos que, además de una sólida formación académica, la escuela debe proporcionar técnicas de trabajo intelectual.

La formación permanente a la que el alumnado de hoy estará sujeto en un futuro inmediato es el imperativo más profundo que debemos plantearnos los educadores. Una sociedad que se transforma constantemente exige una capacidad de adaptación, una constante búsqueda por caminos distintos. El modo en el que desarrollemos los mecanismos de transformación, investigación y adopción de decisiones eficaces nos proporcionarán el éxito y la satisfacción de necesidades.

La escuela debe pensar en proporcionar capacidades de adaptación, debe pensar en trabajar sobre la agilidad mental. Desarrollar los mecanismos en los alumnos a medida que evolucionan en su proceso de aprendizaje es el objetivo que persigue la escuela; la meta última es que aprendan a tomar decisiones eficaces para la solución de sus problemas.

En nuestro proyecto proponemos desarrollar progresivamente las capacidades y necesidades de los alumnos a su propio ritmo de aprendizaje. Facilitar las tareas escolares y proporcionar una base técnica de cara al trabajo intelectual y a la adquisición de hábitos de estudio. Hemos planificado un sistema continuo de afianzamiento en las diversas técnicas a desarrollar durante el proceso de los ocho niveles de E. G. B. Implica este proceso una coordinación horizontal-vertical que filtre y canalice la adquisición y puesta en práctica de las técnicas intelectuales de base en las actividades que desarrolla el currículo.



El motor de la dinámica de trabajo intelectual generalmente arranca en el aula. Desde los primeros cursos los “trucos”, “reglas” y posteriormente la aplicación de técnicas de trabajo son la base del desarrollo intelectual del alumno. Desde la dramatización a niveles de preescolar hasta el más puro y estricto razonamiento lógico de los ciclos superiores, se amparan en una secuenciación y organización de técnicas intelectuales. Muchas de las estrategias que se experimentan en el aula son la base de razonamiento para la resolución de problemas de etapas posteriores, profesional o académicas de nivel superior. Un currículo abierto debe estar interconexionado con los aprendizajes de base que desarrolla, con sus técnicas específicas y con las capacidades que proporciona. No podemos pretender que los alumnos seleccionen información si antes no hemos establecido un rigor para la selección. El aprendizaje se genera fundamentalmente en la imitación del aprendiz de aquellas estrategias y técnicas que domina el maestro.

El enfoque tutorial de las técnicas y hábitos de trabajo intelectual

En muchas ocasiones se ha criticado el abismo que se crea en la práctica entre la docencia “per se” y los objetivos que se persiguen. Un currículo adquiere carta de identidad en la medida que desarrolla técnicas para evolucionar en el proceso continuo de formación. El profesor-tutor debe implicarse tanto en los éxitos académicos de sus alumnos como en el descubrimiento y puesta en marcha del proceso óptimo de desarrollo.

El profesor-tutor es el encargado de interrelacionar constantemente las técnicas adecuadas con los progresos académicos. El tutor debe estar interesado tanto en la evolución cuantitativa del currículo como de su extensión cualitativa. La escuela como primer eslabón del proceso de aprendizaje sistemático debe estar más preocupada por el desarrollo de las capacidades que por recoger respuestas de aprendizaje puntual, memorístico o concreto.



El proyecto está planificado para los ocho cursos que componen la edad escolar. El desarrollo se realizará en base a la “hora de tutoría” establecida en el horario escolar en el Plan de Centro.

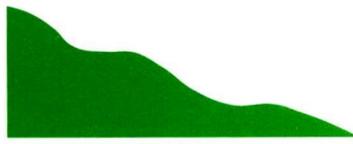
Implicación tutorial

El presente plan de trabajo podría cubrir el programa de la hora tutorial establecida en el Plan de Centro. No ha sido ésta la finalidad esencial. El hecho de que se haga referencia a la hora de tutoría responde a la necesidad de disponer

de un tiempo concreto para atender a la base teórica de las técnicas, pero en realidad se extienden las mismas a todo el currículo de la E. G. B.

Dada la naturaleza de los contenidos implicados en el Programa de Técnicas y Hábitos de estudio, íntimamente relacionados con el resto de las actividades escolares, será la coordinación de nivel la que programará y temporalizará los contenidos a desarrollar. No olvidemos que la mayoría de las técnicas están implícitas en los desarrollos curriculares de la E. G. B. El profesor-tutor, en coordinación de nivel, establecerá la adecuación temporal y las correspondientes intercorrelaciones de las técnicas y hábitos, con el desarrollo de los contenidos de nivel.

Desde este proyecto se anima a pensar sobre las posibilidades que tiene la acción tutorial en su vertiente preventiva sobre los problemas de aprendizaje. Una de las labores de prevención que más directamente va a influir sobre los rendimientos. Desde este enfoque, es de vital importancia el establecimiento sistemático de la hora semanal de tutoría a partir del Ciclo Medio, como base de funcionamiento en la acción tutorial preventiva de las dificultades de aprendizaje. La acción en los primeros ciclos estará estrechamente relacionada y se desarrollará conjuntamente con el programa docente establecido en el Plan Anual de Nivel.



La sistemática del aprendizaje

Los docentes somos muy conscientes de que ningún conocimiento nuevo debe enseñarse si no se han asimilado los pasos anteriores o previos a ese aprendizaje. El esfuerzo que se realiza para aprender memorísticamente es inútil si lo que se pretende asimilar no forma una cadena de aprendizajes. Cadenas conceptuales que el sujeto capta a través de técnicas y mecanismos con ciertas reglas.

En el proceso de aprendizaje lo fundamental y lo esencial es su sistematicidad. El olvido se encarga de borrar para siempre lo que no se aprende como parte de un sistema propio del alumno. En general esta sistemática, también docente, debe transmitirse al alumnado. El currículo propone contenidos, planes, lecciones, y es el profesor-tutor el responsable último de proporcionar la sistematicidad del aprendizaje. El profesor-tutor para seguir esta dinámica debe enseñar a sus alumnos a seguir unos “pasos” muy concretos antes de cada aprendizaje:

- Ante cualquier esfuerzo mental el alumno debe poseer una idea general sobre lo que va a aprender.
- Posteriormente, cada alumno debe tener elementos de juicio para averiguar por dónde debe discurrir su proceso de aprendizaje, qué sistema de trabajo tomar para comenzar, qué técnicas de las que conoce, o qué otras que desconoce.
- Por último, el profesor-tutor debe proporcionar vías y caminos de solución que conecten el estadio en el que se encuentra el alumno dentro del problema y la fase de resolución que procede emprender.

En general, hoy se admite que más importante es enseñar al alumnado a medir con objetividad sus límites, que juzgar sus logros, medir sus producciones o adiestrar su forma de aprender a unos patrones establecidos. En consecuencia, una norma general que los profesores deben poner en práctica es (sobre todo a partir de Sexto Nivel de E. G. B.) entrenar a los jóvenes en el arte del aprendizaje sistemático. Formar sujetos progresivamente más capaces de completar, perfeccionar y ampliar su propio aprendizaje debe ser nuestro principal objetivo para la E. G. B. si lo que pretendemos es formar intelectualmente a los jóvenes.

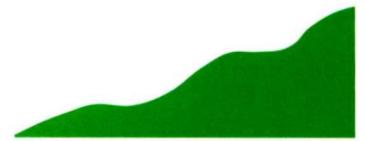
Uno de los factores más importantes en la sistematización del aprendizaje es el razonamiento. No sólo en las actividades escolares desarrolla el niño este procedimiento mental, pero sí debe ser en la escuela donde se le fundamente y consolide. A medida que evoluciona el niño debe aplicar con mayor rigor sistemático el proceso del razonamiento.

La metodología actual destaca el desarrollo del razonamiento como objetivo importante a lograr por el docente en todas las áreas de conocimiento. El aprendizaje de cada materia debe realizarse partiendo siempre de una asimilación racionalizada de conocimientos, de contenidos. Por tanto, el alumno debe aprender a través de un proceso de estudio basado bien en el razonamiento inductivo-deductivo, o en el razonamiento deductivo-inductivo.

La E. G. B. debe desarrollar sobre todo el inductivo-deductivo, base del conocimiento sistemático y de descubrimiento por fases de análisis previo. Para potenciar este tipo de razonamiento la E. G. B. debe:

- Formular hipótesis, buscar contenidos, observar.
- Analizar las hipótesis planteadas.
- Buscar material, información, caminos de solución.
- Comprobar resultados previos y finales.
- Deducir, sintetizar.
- Fijación de las deducciones y de los procesos de solución en los alumnos.

Estos pasos generales, por supuesto, en el Preescolar y Ciclo Inicial van implicados en el programa de desarrollo del niño y no se deben extraer de los contenidos que se aprenden. No se debe tomar esta actitud a partir del Ciclo Medio, en el que ya se debe introducir algunos pasos del razonamiento inductivo-deductivo y establecer el énfasis adecuado para lograr el objetivo de sistematización del proceso de aprendizaje. Introducir técnicas de trabajo sistemático en los aprendizajes para afianzarlos y proporcionar una base de investigación personal son los objetivos del Ciclo Superior.



En este apartado sólo vamos a reproducir una muestra de lo que supone el guión de trabajo para la planificación por cursos. Hemos seleccionado un nivel por ciclo, y hemos de hacer notar que en nuestro Centro los niveles Quinto-Sexto forman un bloque a modo de ciclo independiente. Igualmente ocurre con los dos últimos niveles de la E. G. B.

Plan anual de tutoría. Síntesis del proyecto general

El interés fundamental está en presentar un fruto del Programa de Orientación; por ello, queremos remarcar el carácter orientativo del mismo para los lectores. El conjunto del Proyecto sería demasiado tedioso para la finalidad que pretendemos.

A modo de ejemplo y para sugerir una metodología en el desarrollo del Programa de Técnicas y Hábitos proponemos el siguiente modelo de desarrollo:

• **Por nivel**

- 1 → Análisis del Proyecto en general y en particular del nivel que tutela cada Equipo Educativo.
- 2 → Temporalización de las actividades propuestas para el curso y planificación de actividades.
- 3 → Establecer el calendario de reuniones para coordinar el desarrollo del Proyecto.

• **Por ciclos**

- 1 → Establecer una reunión posterior a cada evaluación a lo largo del curso para coordinar y evaluar el Proyecto.

Lógicamente, posteriormente a esta primera “toma de contacto” por parte de los Equipos de Profesores, se iniciaría la segunda fase, que no presentamos aquí.

Ciclo Inicial

Nivel Primero de E. G. B.

Apartado a desarrollar	Actividades a programar
I	— Organizar el espacio físico del aula en función de la actividad. — Sentarse correctamente. Relajarse.
II	— Hábito de formular preguntas. Entrenamiento del tono y secuencia. — Relacionar preguntas similares. — Técnica: escuchar y buscar fallos. — Ludoteca: reconocer sonidos.
III	— Leer colectivamente. Secciones. — Contar, relatar historietas. — Técnica: parecidos-diferencias.
IV	— Señalización circulación vial. — Dramatización: Encuesta simulada. — Interpretación de preguntas por señales y mímica.
V	— Identificación de señales colegio. — Señales de circulación.
IX	— Utilización correcta del lápiz. — Ordenar la clase, biblioteca-aula. — Borrar con pulcritud. — Dictado direccional en cuadrícula.
X	— Aprender el número de teléfono. — Aprender canciones. Cuentos. — Trabalenguas y chistes.
XII	— Dramatización de escenas con participación masiva de los niños.

Ciclo Medio

Tercero de E. G. B.

En el transcurso de esta etapa el alumno debe ir conociendo y aplicando diversas técnicas de trabajo, no sólo como conocimiento, sino también como de constante aplicación. Los hábitos de trabajo serán priorizados en el aula como base fundamental para la adquisición de técnicas sistemáticas.

Lógicamente el alumno de tercer nivel debe conocer ciertas técnicas y hábitos de trabajo intelectual. Es el momento de conexas fuertemente los currículos planificados con estas técnicas que abarcan los niveles anteriores. Con respecto a las técnicas que se desarrollarán en este nivel, la coordinación de nivel de los profesores -tutores será la que les dará forma, tiempo y espacio en la Planificación anual.

Apartado	Actividades a programar
I	— Elegir un lugar fijo en casa para dibujar, leer o escribir. — Sentarse correctamente a leer.

	<ul style="list-style-type: none"> — Coger el lápiz correctamente. — Leer con la distancia adecuada. — Organizar las mesas según el tipo de actividad a realizar.
II	<ul style="list-style-type: none"> — Formular preguntas en el ámbito familiar, que deben ser recogidas en tareas escolares. — Dramatizar una encuesta en clase.
III	<ul style="list-style-type: none"> — Utilizar la biblioteca de aula. — Utilizar el índice de los libros. — Iniciarse en el uso del diccionario.
IV	<ul style="list-style-type: none"> — Diferenciar periódicos y revistas. — Utilizar alguna información de periódicos y revistas. — Diferenciar radio-televisión.
V	<ul style="list-style-type: none"> — Interpretar abreviaturas sencillas Sr., Sra. D., Vd. — Distinguir y conocer banderas, escudos de equipos...
VI	<ul style="list-style-type: none"> — Comentarios para averiguar la veracidad de los textos. — Conocer sobre los textos: <ul style="list-style-type: none"> Título. Autor. Personajes. Acción más importante. Resumen en pocas palabras. Opinión sobre el texto.
VIII	<ul style="list-style-type: none"> — Introducción del subrayado: <ul style="list-style-type: none"> nombres cualidades (diferenciar color) acciones
IX	<ul style="list-style-type: none"> — Utilización de la regla. — Utilizar colores para diferenciar. — Respetar los márgenes.
X	<ul style="list-style-type: none"> — Memorizar a través de una composición gráfica, dibujo o tarjetas temporales. — Señalizar el espacio de las clases con flechas los recursos más importantes: diccionario, atlas, etc.
XI	<ul style="list-style-type: none"> — Aprender algún fragmento o pasaje de novela y representarlo en clase.
XII	<ul style="list-style-type: none"> — Resolver situaciones problemáticas por razonamiento oral. Problemas de comprar, cambios, etc.
XIII	<ul style="list-style-type: none"> — Formación del primer grupo-trabajo. Composición mural.

Ciclo Quinto-Sexto

Nivel Quinto de E. G. B.

Apartados	Actividades a programar
I	<ul style="list-style-type: none"> — Establecimiento de un horario de trabajo y planificación.

- Revisión de su cumplimiento. Sacar conclusiones.
 - Organización de los espacios en base a las actividades a realizar. Asamblea. Clase. Trabajo en grupo.
- II
- Confección de una encuesta a nivel de Centro para alumnos.
- III
- Utilización de la biblioteca del Centro.
 - Realización de ejercicios de resumen de textos, libros, etc., en la clase, entre todos, para apuntar diferentes ideas. Síntesis.
 - Notas sobre el libro:
 - notas de pie de página
 - figuras
 - índice y presentación.
 - Utilización constante de:
 - diccionario
 - atlas
 - enciclopedias.
 - Manejo de la guía telefónica.
- IV
- Utilización de la prensa para trabajos escolares.
 - Constituir un día de prensa mensual.
 - Lectura y estudio a fondo, una vez por trimestre, del periódico del colegio.
- V
- Interpretación de signos geográficos, siglas y abreviaturas.
 - Construcción de diagramas de barras sobre alturas y pesos de los alumnos.
 - Lo mismo sobre temperaturas.
- VI
- Comentario de un texto:
 - razones de veracidad
 - desentrañar el sentido de un texto
 - análisis de canción o poema.
 - Formular preguntas para que cada uno opine sobre el texto.
- VII
- Esquematizar con llaves y flechas.
 - Esquemas con cuadros y flechas.
- VIII
- Confección de un esquema completo en clase de forma oral.
 - Representación gráfica del texto.
- IX
- Libreta de notas y anotaciones.
 - Confección de todos los materiales que utiliza en clase, casa, etc.
 - Utilización de compás y regla, escuadra y cartabón.
- X
- Memorizar mediante esquema delante. Ayudarse del mismo para ampliar información.
- XI
- Aprender reglas de memorización.
- XII
- Ejercicios de reflexión sobre la pregunta formulada, pensar antes de responder. Identificación de lo que me preguntan.

- XIII — Trabajo en equipo.
- Philips 6/6.
- Role-playing.

- XIV — Adquisición de habilidades sociales. Asertividad.

Ciclo Séptimo-Octavo

Nivel Séptimo E. G. B.

En la última etapa de la E. G. B., los aprendizajes básicos o instrumentales de la lecto-escritura y el cálculo deben consolidarse, no como un sistema operativo de comunicación solamente, sino como una ayuda sistemática para el aprendizaje. La forma en que leemos es importante no sólo para el aprendizaje y para comunicarnos, sino también porque interpretamos, investigamos un mensaje. Leer correctamente es interpretar el sentido de lo leído. No podemos considerar superada la lectura si no es lectura comprensiva, que investiga sobre lo que leemos.

La etapa del Ciclo Superior es un período de ligera consolidación, es buen momento para afianzar destrezas y adquirir ciertos procedimientos sistemáticos para ampliar las capacidades. La labor tutorial debe incidir tanto en los métodos de trabajo como en la sistematización del contenido.

Los programas de la etapa final de la E. G. B. hacen un constante “puente” entre los contenidos y los métodos de trabajo. No es tan interesante, desde el enfoque de la psicología evolutiva, el “hallazgo de resultados”, y sí es muy importante para la formación de los alumnos el “análisis de los métodos utilizados”. Los pasos seguidos, la observación requerida, el sistema de anotación, etc., son elementos imprescindibles en cualquier proceso que estemos siguiendo con los alumnos del Ciclo Séptimo-Octavo. Las técnicas de estudio y los hábitos de trabajo en los tres cursos del Ciclo Superior, especialmente en Séptimo y Octavo, deben estar tan íntimamente tejidas con los desarrollos curriculares, que muchas veces sea difícil separarlas.

La fase final del programa corresponde al Ciclo Superior. Como requisitos previos hemos de hacer constar que, según el Plan de Centro, los tres niveles de la etapa tienen establecida una hora semanal de tutoría. Somos conscientes que las técnicas de estudio y los hábitos de trabajo no son exclusiva de ninguna hora concreta. Según puede extraerse de los párrafos anteriores, las técnicas están implícitas en la metodología de trabajo y los hábitos deben ser patrimonio común del aula. Lógicamente establecemos una temporalización como forma de sistematizar el desarrollo del programa. Se debe esta concreción más a procedimiento metodológico que a otras razones.

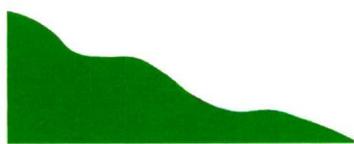
Los tutores establecerán sus programas de nivel y de ciclo en coordinación horizontal y vertical respectivamente. La programación y planificación del desarrollo curricular estará coordinado por el Departamento de Orientación.

Siguiendo con el esquema desarrollado en los niveles anteriores presentamos el siguiente Plan de Técnicas y Hábitos; planificarlo y llevarlo a efecto será labor de posteriores reuniones.

Nivel Séptimo de E. G. B.

Apartados	Actividades a programar
I	<ul style="list-style-type: none"> — Revisión sobre el cuestionario de las técnicas y hábitos y mejora de las mismas. — Revisión de “Plan de estudio personal” en la entrevista con los tutores. — Revisión periódica del Plan.

II	— Preparación de encuestas y entrevistas para dentro y fuera del aula. Entorno: colegio, barrio.
III	— Utilización de todos los recursos del centro: biblioteca, prensa, diccionarios, enciclopedias, como forma de preparar trabajos individuales y en equipo.
IV	— Ampliar la lista de centros de información en el barrio y ciudad. — Confección de la lista de teléfonos.
V	— Construcción de gráficos de complemento a los temas que interesen.
VI	— Detección del sentido indirecto de un texto. — Desarrollo de un tema desde enfoques diferentes. Análisis del modo de concebir la ciencia. — Comentario de alguna ley, artículo o normativa que dejan aspectos que pueden ser interpretados desde varios puntos de vista.
VII	— Utilización habitual del esquema. — Desarrollo de trabajos a partir del esquema previo. — Realización de fichas-resumen.
IX	— Tomar apuntes en clases determinadas, reelaboración del tema con los libros de consulta y luego comprobar, en los equipos, el nivel de precisión adquirido. Comentarios en el aula por el profesor o tutor. — Puesta en marcha de un proyecto de tecnología, elaboración del esquema, desarrollo del mismo y puesta en funcionamiento. Trabajos siempre en "equipo".
XII	— El razonamiento oral. Razonamiento deductivo-inductivo. Lógica matemática.
XIII	— Torbellino de ideas. — Debate. — Trabajo y exposición en equipo.
XIV	— Habilidades sociales. Presentación y salutación. Entablar relaciones mediante la conversación. La comunicación con los adultos.



Evaluación del plan anual

La función evaluadora, imprescindible ante cualquier proyecto que pretenda justificarse, debe recoger información tanto directa como indirectamente de varias fuentes. En nuestro proyecto se hace imprescindible la estrecha colaboración de los tutores. Del mismo modo que es indispensable su juicio evaluador, tanto en la vertiente cuantitativa como cualitativa. Entendemos evaluación como la conjunción de actividades investigadoras y de formación. Pretendemos que el proyecto oriente sobre los procesos de planificación tutorial; es más, en el mejor de los casos, que sirva de línea metodológica sobre la cual se planifique y temporalice un nuevo proyecto de técnicas y hábitos de trabajo intelectual.

Por tanto, y siguiendo nuestro criterio, la evaluación debe recoger aspectos cualitativos y cuantitativos. Entendemos que debe participar en la evaluación formativa el tutor y el alumno. La recogida de datos se canalizará mediante cuestionarios y escalas de apreciación creadas a tal efecto.

Cuestionario sobre: Técnicas de estudio y Hábitos de trabajo intelectual

La información y valoración crítica sobre las actividades realizadas, nivel de adquisición adquirido, adecuación al currículo, etc., corresponde necesariamente al profesor-tutor. Este cuestionario pretende hacer un análisis desde la acción tutorial sobre el Plan Anual del Centro.

Valoración	Adecuación al Centro			
	nula	escasa	bastante	mucha
1. Planificación	1	2	3	4
2. Programación	1	2	3	4
3. Conexión con el programa	1	2	3	4
4. Ayuda en la formación de los alumnos	1	2	3	4
5. Adquisición de hábitos	1	2	3	4
6. Nivel de aplicación de las técnicas observadas	1	2	3	4
7. Con respecto a la dinámica tutorial, el desarrollo del programa ha supuesto:				
• Planificación	1	2	3	4
• Tiempo	1	2	3	4
• Aprovechamiento	1	2	3	4
• Perder el tiempo	1	2	3	4
• Ayuda para programar el desarrollo de la acción tutorial	1	2	3	4
• Coordinación nivel	1	2	3	4
• Coordinación ciclo	1	2	3	4

Propuestas de modificación:

Evaluación del modelo de orientación propuesto. Valoración de las estrategias



El modelo de orientación que hemos seguido, entendido siempre como “**proceso de ayuda basado en una metodología de acción conjunta hacia el logro de metas que persigue el pleno desarrollo del currículum**”, está fundamentalmente unido a los métodos de la Investigación-Acción, sobre todo cuando nuestro propósito fundamental es introducir innovaciones en el proceso educativo. No obstante, la **postura del Departamento debe ser ecléctica**, y en todo momento las estrategias a tomar se valorarán en base a los medios, recursos y, prioritariamente, a la adecuación en cada realidad educativa. Cada comunidad docente debe tener muy presente la situación actual y las posibilidades de renovación o innovación hacia el logro de una escuela eficaz, basada en la prevención y que potencie al máximo el **desarrollo integral de todas las personas**.

Bajo nuestro prisma consideramos muy adecuada la metodología utilizada en los Centros de E. G. B., dadas las características del momento educativo que vivimos. No obstante, y dada la metodología que hemos expuesto, es fácil adivinar que en principio puede ser útil a todos los Centros Educativos, independientemente de sus características y peculiaridades. Lógicamente, en cada caso es muy importante realizar un análisis profundo de la realidad actual y a continuación aplicar las diferentes fases de proceso expuesto. Es también muy importante señalar que, en los primeros momentos sobre todo, es preferible no ser ambiciosos a la hora de proponernos los objetivos tanto a corto como a medio plazo.

Los objetivos que nos ha proporcionado todo este proceso de maduración en el desarrollo curricular son:

- Hacer imprescindible al Departamento de Orientación para la coordinación de esfuerzos hacia el logro de metas educativas que atañen al Centro en su globalidad.
- Potenciar la unificación de criterios y la coherencia interna del desarrollo curricular que lleve a cabo el Centro.
- Fomentar la metodología científica hacia la innovación.
- Hacer partícipe a toda la comunidad educativa del Proyecto Curricular de Centro.
- Introducir la **retroalimentación** para lograr una metodología hacia la eficacia educativa.

- Dotar al Centro de mecanismos de autoformación continua.
- Delimitar algunas funciones y planificar las actividades en conjunto que se llevarán a cabo en el Centro.

En cuanto a las **estrategias**, que en realidad forman parte del mismo modelo presentado y no tienen un análisis independiente y aislado, podemos apuntar que nos han proporcionado el logro de los siguientes objetivos:

- Canalizar los esfuerzos de distintos profesionales y programas hacia metas de ámbito curricular común.
- Favorecer canales de comunicación fluidos entre los diferentes profesionales que interactúan en el proceso educativo.

En general, lo que nos ha brindado la metodología seguida es facilitar la siempre difícil **toma de decisiones**.

La meta que pretende este trabajo es la exposición de un proceso; por tanto, no nos extenderemos en las conclusiones. Cada Departamento de Orientación, cada Equipo Educativo, debe llegar a sus propias conclusiones. Recordamos aquí que la primera fase del modelo Investigación-Acción es el análisis del contexto educativo, para pasar a la reflexión sobre las necesidades que precisan de solución a corto, medio y largo plazo.

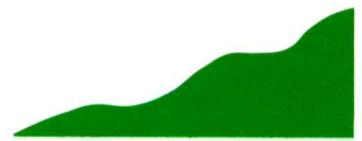
A pesar de los logros conseguidos, también hay que tener presentes las dificultades que nos preocupan. En muchas ocasiones la entrega de un grupo de profesionales es el motor de dinamización de un Centro Educativo, aun a pesar de los problemas con que se tropieza. En nuestro caso, hemos modificado algunas estructuras organizativas de horarios. Ha sido muy importante la redistribución de recursos, la planificación internivelar conjunta y la coordinación general a nivel de Centro. Todo ello, en principio, ha ocasionado ciertos problemas. La impaciencia en el logro de metas también puede suponer un obstáculo en el proceso reseñado.

No obstante, el movimiento de **Renovación** que ha emprendido la escuela es muy esperanzador. La Reforma Educativa es un marco incomparable para la puesta en marcha de Proyectos que dinamicen, tanto la estructura de los centros como el currículo que desarrollan.

El Departamento de Orientación está en estos momentos en condiciones muy favorables para potenciar e impulsar la dinámica de los centros, aportando el apoyo técnico imprescindible en el logro conjunto de una **escuela eficaz**.

Asimismo, pensamos que el Departamento de Orientación, entendido como nosotros hemos expuesto, proporciona el marco idóneo para dar solución a la necesidad que padecen los Centros Educativos de recursos psicopedagógicos. Por tanto, solicitamos un marco de colaboración entre todos los profesionales dedicados a la tarea educativa. Hemos pretendido en estas páginas **reflejar un modelo de actuación del Departamento de Orientación**, apoyados en una teoría y en el estudio de un caso concreto: un Centro de E. G. B. A cada Equipo Educativo le corresponde perfilar y concretar su propio proceso; ésta ha sido nuestra **meta principal**.

Bibliografía



- Actas del IX Congreso de Pedagogía*. Alicante, 1988.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J. J. (1988): *¿Cómo programar las técnicas de estudio en E. G. B.?* San Pío X. Madrid.
- CANTÓN MAYO, I. (1988): *Orientación escolar*. Escuela Española. Madrid.
- CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. (1983): *Psicología y orientación vocacional*. Marova. Madrid.
- COOK, T. D., y REICHARDT, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- EIGENMANN, J. (1981): *El desarrollo secuencial del currículum*. Anaya 2. Madrid.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- FORNS SANTACANA, M., y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1977): *Reflexiones en torno a la orientación educativa*. Oikos-Tau. Barcelona.
- GALTON, M., y MOON, B. (1983): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya 2. Salamanca.
- KERLINGER, FRED N. (1984): *Investigación del comportamiento*. Ed. Interamericana. México.
- KNAPP, R. H. (1966): *Orientación escolar*. Morata. Madrid.
- M. E. C. (1990): *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Morata. Madrid.

- PÉREZ JUSTE, R. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. (1984): *La investigación de profesor en el aula*. Magisterio Español. Madrid.
- POPHAM, W. J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Anaya 2. Madrid.
- POPHAM, W. J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Magisterio Español. Madrid.
- REPETTO TALAVERA, E. (1983): *Teoría y procesos de Orientación*. U. N. E. D. Madrid.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L.(1988): *Orientación Educativa*. CEAC. Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1983): *Modelos de intervención en Orientación Educativa y Vocacional PPU*. Barcelona.
- ROSALES, C. (1984): *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea. Madrid.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1985): *La tutoría en los Centros Docentes*. Escuela Española. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- TYLER, L. E. (1984): *La función del Orientador*. Trillas. México.

ANEXO

- **Boletines de Evaluación**

- Ciclo Inicial.
- Ciclo Medio.
- Ciclo Superior.

BOLETIN CICLO INICIAL

AREA DE LENGUAJE

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Expresión Oral	<input type="checkbox"/>					
◆ Comprensión Oral	<input type="checkbox"/>					
◆ Expresión Escrita	<input type="checkbox"/>					
◆ Comprensión Escrita	<input type="checkbox"/>					
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>					

- "Yo pienso que":
- He trabajado mucho.
 - He trabajado, pero puedo hacerlo mejor.
 - He trabajado poco.

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE MATEMATICAS

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>	
◆ Razonamiento Lógico	<input type="checkbox"/>				
◆ Operaciones de Cálculo ...	<input type="checkbox"/>				
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>				

- "Yo pienso que":
- He trabajado mucho.
- He trabajado, pero puedo hacerlo mejor.
- He trabajado poco.

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

	<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>
◆ Observación y Experimentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Adquisición de Conocimientos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- "Yo pienso que":
- He trabajado mucho.
 - He trabajado, pero puedo hacerlo mejor.
 - He trabajado poco.

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE EDUCACION ARTISTICA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>	
◆ Plástica	<input type="checkbox"/>				
◆ Dramatización	<input type="checkbox"/>				
◆ Música	<input type="checkbox"/>				

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE RELIGION — ETICA

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destacado

◆ **Adquisición**

de Conocimientos.....

◆ **Trabajo Personal**

◆ **Actitud en Clase**.....

◆ **Colaboración**

en Equipo

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE EXPRESION DINAMICA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>	
◆ Esquema Corporal	<input type="checkbox"/>				
◆ Desarrollo de las Habilidades Motrices	<input type="checkbox"/>				

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

EVALUACION DE ACTITUDES

	<u>Valoración</u>	
	<u>Profesores</u>	<u>Familia</u>
◆ Esfuerzo personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Realización y presentación de trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Nivel de atención en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Grado de relación con los compañeros ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Cuidado del material del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESCALA PARA VALORAR LAS ACTITUDES:

- A** Muy Satisfactorio
- B** Satisfactorio
- C** Insatisfactorio

Zaragoza, a de de 19.....

TUTORES

(Firmas)

PADRES

BOLETIN CICLO MEDIO

AREA DE LENGUAJE

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>	
◆ Expresión Oral	<input type="checkbox"/>				
◆ Comprensión Oral	<input type="checkbox"/>				
◆ Expresión Escrita	<input type="checkbox"/>				
◆ Comprensión Escrita	<input type="checkbox"/>				
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>				
<hr/>					
● Autoevaluación	<input type="checkbox"/>				

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE MATEMATICAS

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Razonamiento Lógico	<input type="checkbox"/>					
◆ Operaciones de Cálculo...	<input type="checkbox"/>					
◆ Trabajo en Equipo	<input type="checkbox"/>					
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>					
● Autoevaluación	<input type="checkbox"/>					

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Observación y Experimentación	<input type="checkbox"/>					
◆ Razonamiento Lógico-Natural	<input type="checkbox"/>					
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>					

- "Yo pienso que":
- He trabajado mucho.
- He trabajado, pero puedo hacerlo mejor.
- He trabajado poco.

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE CIENCIAS SOCIALES

	<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>
◆ Investigación y Exploración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Adquisición de Conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Utilización de Técnicas de Trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

● "Yo pienso que":

<input type="checkbox"/>	He trabajado mucho.
<input type="checkbox"/>	He trabajado, pero puedo hacerlo mejor.
<input type="checkbox"/>	He trabajado poco.

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE RELIGION — ETICA

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destacado

◆ Adquisición

de Conocimientos

◆ Trabajo Personal

◆ Actitud en Clase

◆ Colaboración

en Equipo

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE EXPRESION DINAMICA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Esquema Corporal	<input type="checkbox"/>					
◆ Desarrollo de las Habilidades Motrices	<input type="checkbox"/>					

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE EDUCACION ARTISTICA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Plástica	<input type="checkbox"/>					
◆ Dramatización	<input type="checkbox"/>					
◆ Música	<input type="checkbox"/>					

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

EVALUACION DE ACTITUDES

	<u>Valoración</u>	
	<u>Profesores</u>	<u>Familia</u>
◆ Esfuerzo personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Realización y presentación de trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Nivel de atención en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Grado de relación con los compañeros ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Cuidado del material del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<hr/>	<hr/>

ESCALA PARA VALORAR LAS ACTITUDES:

- A** Muy Satisfactorio
- B** Satisfactorio
- C** Insatisfactorio

Zaragoza, a de de 19.....

TUTORES

(Firmas)

PADRES

BOLETIN CICLO SUPERIOR

AREA DE LENGUAJE

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Expresión Oral	<input type="checkbox"/>					
◆ Comprensión Oral	<input type="checkbox"/>					
◆ Expresión Escrita	<input type="checkbox"/>					
◆ Comprensión Escrita	<input type="checkbox"/>					
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>					

- "Yo pienso que":
- He trabajado mucho.
- He trabajado, pero puedo hacerlo mejor.
- He trabajado poco.

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE MATEMATICAS

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Razonamiento Lógico	<input type="checkbox"/>					
◆ Operaciones de Cálculo...	<input type="checkbox"/>					
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>					

- "Yo pienso que":
- He trabajado mucho.
- He trabajado, pero puedo hacerlo mejor.
- He trabajado poco.

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE EXPRESION: LENGUA FRANCESA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Expresión Oral	<input type="checkbox"/>					
◆ Comprensión Oral	<input type="checkbox"/>					
◆ Expresión Escrita	<input type="checkbox"/>					
◆ Comprensión Escrita	<input type="checkbox"/>					
◆ Actitud hacia la Asignatura	<input type="checkbox"/>					
<hr/>						
● Autoevaluación	<input type="checkbox"/>					

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

	<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>	
◆ Observación y Experimentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Razonamiento Lógico-Natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Trabajo Personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
● Coevaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Autoevaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE CIENCIAS SOCIALES

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Investigación y Exploración	<input type="checkbox"/>					
◆ Adquisición de Conocimientos	<input type="checkbox"/>					
◆ Utilización de Técnicas de Trabajo	<input type="checkbox"/>					
<hr/>						
● Coevaluación	<input type="checkbox"/>					
● Autoevaluación	<input type="checkbox"/>					

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE EDUCACION ARTISTICA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Plástica	<input type="checkbox"/>					
◆ Dramatización	<input type="checkbox"/>					
◆ Música	<input type="checkbox"/>					

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE TECNOLOGIA

	<u>Insatisfactorio</u>		<u>Satisfactorio</u>		<u>Destacado</u>	
◆ Trabajo Individual	<input type="checkbox"/>					
◆ Técnicas Aplicadas	<input type="checkbox"/>					
◆ Creatividad	<input type="checkbox"/>					

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE RELIGION — ETICA

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destacado

◆ Adquisición

de Conocimientos

◆ Trabajo Personal

◆ Actitud en Clase

◆ Colaboración

en Equipo

RENDIMIENTO GLOBAL

Insatisfactorio

Satisfactorio

Destaca

Muy destacado

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

AREA DE EDUCACION FISICA

	<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destacado</u>		
A					
C - Colaboración					
T - Respeto					
◆ I - Cuidado del material	<input type="checkbox"/>				
T					
U					
D					
◆ Desarrollo de las Capacidades Físicas	<input type="checkbox"/>				
◆ Desarrollo de las Habilidades Motrices	<input type="checkbox"/>				
◆ Dominio de Técnicas y Tácticas Deportivas	<input type="checkbox"/>				
● Autoevaluación	<input type="checkbox"/>				

RENDIMIENTO GLOBAL

<u>Insatisfactorio</u>	<u>Satisfactorio</u>	<u>Destaca</u>	<u>Muy destacado</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ORIENTACIONES DEL PROFESOR:

EVALUACION DE ACTITUDES

	<u>Valoración</u>	
	<u>Profesores</u>	<u>Familia</u>
◆ Esfuerzo personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Realización y presentación de trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Nivel de atención en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Grado de relación con los compañeros ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
◆ Cuidado del material del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESCALA PARA VALORAR LAS ACTITUDES:

- A** Muy Satisfactorio
- B** Satisfactorio
- C** Insatisfactorio

Zaragoza, a de de 19.....

TUTORES

(Firmas)

PADRES

Propuesta de Evaluación de los Programas de
Intervención Psicopedagógica y Orientación
Educativa en Centros de E. G. B.

*Miguel A. Fernández Gómez
C. P. "Tomás Romojaró"*

Olmedo. Valladolid

Índice

Páginas

Introducción	135
Enfoque conceptual y metodológico	139
Objetivos de la evaluación	141
VARIABLES DE LA EVALUACIÓN	143
• Programa de Trabajo del Departamento de Orientación	144
• Ejecución y desarrollo del Programa de Trabajo	146
• Resultados. Impacto del Programa	149
Instrumentos de recogida de datos	151
Análisis de los datos	153
Consideraciones finales	155
Referencias bibliográficas	159

Introducción



Desde la aparición de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 hasta nuestros días han sido numerosas las normas legales de todo tipo y rango que han recogido en sus textos la necesidad de institucionalizar la orientación en nuestro Sistema Educativo aportando algunos principios e instrucciones para su implantación.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 reconoce en su artículo 6.º el derecho de los alumnos a recibir orientación escolar y profesional.

El documento “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate”, de 1987, en su parte tercera dedica el punto 18 a la Orientación Educativa y Equipos de Apoyo a la Escuela. En él se define la orientación en el Sistema Educativo, se indica la estructura, organización y funciones de los Departamentos de Orientación, se marcan los momentos críticos en que la orientación cobra mayor importancia y se indican las funciones orientadoras de los profesores tutores.

En este marco del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza aparece la Orden de 25 de febrero de 1988, que implanta con carácter experimental los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en 200 centros de E. G. B. para el curso 1988-89, y la Orden de 28 de marzo de 1989, que amplía la experiencia a otros 200 para el curso 1989-90. Es la materialización definitiva de la presencia de Departamentos de Orientación dentro de los propios centros de E. G. B., dieciocho años después de la Ley General de Educación que ya reconocía la creación de estos departamentos como una necesidad primordial del Sistema Educativo en su nivel de Educación Básica.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, que vio la luz en 1989, dedica su Capítulo XV a la Orientación Educativa, delimitando ya los tres niveles en que ésta debe desarrollarse —la función tutorial, los departamentos psicopedagógicos y de orientación y los equipos de orientación y apoyo— y marcando unas líneas muy generales sobre la profesionalización de los orientadores.

Por otro lado, el Diseño Curricular Base que el Ministerio propuso para su estudio y debate, en su Capítulo 4 de la Parte I, “Diseño y Desarrollo Curricular”, contempla a los Equipos o Servicios Psicopedagógicos y a los Departamentos de Orientación de los propios centros como los apoyos más importantes que la

escuela recibe para poder seguir las líneas directrices que le permitan desarrollar la política curricular actual.

Tanto el borrador de anteproyecto como el proyecto de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en su Título Preliminar, consideran la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional como uno de los principios que guiarán la actividad educativa.

Igualmente ambos documentos, en el primer Artículo del Título Cuarto, consideran a la Orientación Educativa y Profesional como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza y a los que los poderes públicos han de prestar una atención prioritaria.

Asimismo el Artículo 60 de este Título Cuarto:

- Considera a la tutoría y orientación de los alumnos como parte de la función docente y otorga a los centros educativos la facultad de coordinar estas funciones.
- Establece que todo grupo de alumnos tenga un profesor-tutor.
- Obliga a las administraciones educativas a garantizar la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos especialmente en lo referido a las distintas opciones que ofrece el Sistema Educativo y a la transición de éste al mundo laboral.

En febrero de 1990 el Ministerio presenta el documento de trabajo "La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica", que, de manera sistemática y completa, recoge los principios básicos que han de guiar la orientación educativa y ofrece un modelo de intervención psicopedagógica basado en tres niveles: la acción tutorial, la orientación en los centros a través del profesor-orientador y los equipos interdisciplinarios de sector, desarrollando así las líneas marcadas por el Libro Blanco.

Como medidas de desarrollo y organización del sistema de orientación ofrece, también, una propuesta organizativa para regular administrativamente la situación de los profesionales que realizarán estas funciones y marca las líneas generales que, en el futuro, tendrán los programas de formación permanente para los tutores, profesores orientadores y miembros de equipos.

Pero quizá lo más novedoso de este documento sea el hecho de que, aunque de manera bastante escueta, plantea la necesidad de someter a evaluación la actividad orientadora. Evaluación desde diversos puntos de vista y con fines fundamentalmente de perfeccionamiento y mejora. Evaluación que, partiendo de la reflexión sobre los objetivos, las funciones, las dificultades encontradas, las variables cruciales, los resultados obtenidos, etc., permita retroalimentar la programación de los procesos e intervenciones orientadoras y su ejecución.

En todo este marco de Reforma Educativa, a todos los niveles y en todos los ámbitos, aparece la Orden de 19 de febrero de 1990 que, por tercer año consecutivo, convoca, con carácter experimental, Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en otros 100 centros de E. G. B., con lo que el curso 1990-91 son ya aproximadamente 400 los centros que cuentan con Departamento de Orientación.

La novedad que supone en nuestro Sistema Educativo la creación de estos Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa justifica la necesidad de evaluar tanto su funcionamiento como sus primeros resultados y su impacto, al igual que los problemas y dificultades más importantes que surjan ante su implantación experimental.

Alvarez Rojo (1) reconoce la existencia de una escasa praxis orientadora en nuestro país, lo que justifica los intentos de evaluación de las experiencias iniciadas, como medio de ampliar la posibilidad de prácticas orientadoras en nuestro sistema.

Igualmente, como afirma Repetto Talavera (2), la investigación evaluativa en el campo de la orientación educativa contribuirá a que se extienda el grado de

institucionalización de la orientación en el menor tiempo posible. Y ello mediante la evaluación de los programas orientadores y la difusión y utilización de sus resultados por la Administración Educativa. A ésta habrá que ofrecerle unos datos y resultados provenientes de un pertinente concepto de evaluación, de un diseño de evaluación relevante y de una metodología correcta.

La evaluación de cualquier ámbito educativo es una tarea problemática debido, sobre todo, al gran número de variables que inciden de manera más o menos directa en el hecho educativo; incidencia que aparece en el diseño de las intervenciones, en su ejecución y desarrollo, en la evaluación de sus resultados, etcétera; incidencia relativa a recursos materiales y humanos; incidencia proveniente de un ambiente y un clima social propio de cada institución educativa.

Uno de los ámbitos educativos de evaluación más problemática es el de aquellos programas experimentales de renovación o innovación educativa que se desarrollan actualmente en nuestra escuela (3). Este es el caso de la introducción progresiva de los Departamentos de Orientación en centros de E. G. B.

Los problemas principales son, o bien intrínsecos al propio funcionamiento de los Departamentos (diseño del Programa de Orientación a seguir en cada servicio y en cada centro, desarrollo del mismo y control de su impacto), o extrínsecos (búsqueda de resultados visibles a corto plazo que justifiquen las inversiones realizadas).

Las tres Ordenes Ministeriales de implantación de la orientación en los centros marcan unas funciones generales para estos servicios que, por su formulación y redacción, pueden ser fácilmente convertidas en objetivos generales. Sin embargo, dejan abierta, en todos los sentidos, la manera de conseguir esos objetivos y de adaptarlos a cada situación concreta. Tampoco marcan unos criterios explícitos de evaluación del funcionamiento del Departamento en cada centro o que permitan ser deducidos directamente de las funciones que le asignan.

Por tanto, los planes o programas de trabajo de los Departamentos de Orientación en los diversos centros en que han sido y serán implantados pueden seguir líneas muy diferentes:

- Pueden elaborarse programas de trabajo para uno o varios cursos escolares.
- Pueden fijarse objetivos a conseguir prioritariamente dentro del ámbito de todas, varias o sólo una de las funciones generales que tienen.
- Pueden fijarse, en principio, objetivos referidos a varias funciones generales, para ser conseguidos con todos los estamentos personales de la comunidad educativa —profesorado, alumnado, familia— o sólo con alguno de ellos.
- ...

Todo ello hace necesaria una evaluación del funcionamiento de los Programas de Orientación que parta de considerar las características particulares de cada uno de ellos dejando a un lado, por el momento, concepciones evaluadoras que pretendan valorar su funcionamiento mediante criterios únicos o mediante únicos raseros. La metodología e instrumentos que se utilicen habrán de tener muy en cuenta el porqué del Plan de Trabajo singular de cada Departamento, cómo se ha desarrollado o llevado a la práctica este Programa en unas circunstancias concretas y qué resultados se han obtenido o qué impacto se observa a la luz de los objetivos que inicialmente se propusieron y de los objetivos que debe conseguir cualquier programa que pretenda la orientación educativa.

Enfoque conceptual y metodológico



La propuesta siguiente se enmarca dentro de las líneas generales de la investigación evaluativa, que, aplicada a los procesos de orientación, puede definirse como “la aplicación sistemática de los procedimientos cuantitativos y cualitativos de las ciencias sociales en la valoración del concepto, el diseño, la implementación y la utilidad de los programas de intervención orientadora para la subsiguiente toma de decisiones” (4).

El diseño de evaluación de los Programas de Orientación que se propone, sigue el modelo de evaluación por objetivos y criterios (5) puesto que trata de determinar, primero, cuáles son los objetivos del Programa y, a partir de ellos, establece los criterios de evaluación.

De los tres niveles que Lozano García y Sabirón Sierra (6) mencionan como posibles para establecer una recogida de datos con los que evaluar un programa educativo innovador —nivel macroestructural o toma de datos externa a nivel nacional o regional, nivel mesoestructural a nivel provincial y nivel microestructural o análisis de programas— parece claro que la evaluación de la orientación se inscribe dentro del nivel microestructural que no pretende evaluar el funcionamiento general de un programa de orientación nacional, regional o provincial que se instrumentaliza en la práctica a través de los Departamentos de los Centros de E. G. B., sino que únicamente se limita a evaluarlos como servicios incardinados en un centro, con unos objetivos particulares y concretos y que lograrán unos resultados acordes con las facilidades o dificultades que el centro y la comunidad educativa concreta les hayan ofrecido.

Según la definición que estos mismos autores (7) hacen de “evaluación iluminativa”, puede utilizarse este término para describir el diseño de evaluación que se propone puesto que trata de que promotores, participantes y beneficiarios del Departamento de Orientación clarifiquen, reflexionen y decidan sobre el Programa en que están implicados. La evaluación iluminativa de los Departamentos de Orientación trata de dar una visión comprensiva de la realidad compleja que los rodea, iluminando.

Aún no optando por una metodología de evaluación pura, sino por un enfoque ecléctico —como se verá más adelante—, el diseño evaluador que se propone participa más de las características del paradigma cualitativo que del cuantitativo puesto que no se centra sólo en la medición objetiva de unos logros y resultados tratando de explicar sus causas —logros que, además, se aprecian a través de cuestionarios y estudio de documentos—, sino en la descripción, comprensión y explicación de los procesos orientadores.

La evaluación sigue tanto un enfoque social como un enfoque racional, puesto que no sólo se tienen en cuenta los objetivos marcados por el propio Departamento para el propio centro (evaluación interna), sino que también se consideran los logros generales o impacto del Programa en la comunidad educativa.

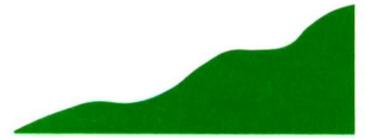
Igualmente la evaluación que se propone participa de las características de los enfoques abierto y cerrado. Enfoque cerrado porque sólo se evalúa un programa concreto dentro del centro escolar: el Programa de Orientación. Pero también enfoque abierto porque la evaluación de este Programa se realiza teniendo en cuenta variables contextuales del centro escolar y de la comunidad educativa como parte de la comunidad local.

Fernández Ballesteros (8) muestra las dimensiones conceptuales y metodológicas de la evaluación como los extremos polares de un *continuum* en cuyo interior puede situarse el enfoque de cualquier evaluación a mayor o menor distancia de uno u otro. De las dimensiones conceptuales y metodológicas que propone Fernández Ballesteros (9) podemos decir que nuestra evaluación se sitúa más cerca del polo de molecularidad que del de molaridad-globalidad, ya que se estudia con cierto detalle un solo Departamento del centro, bien es verdad que no descontextualizado de su entorno escolar y social. Este estudio se realiza en una situación natural —dentro del propio centro al que pertenece el Departamento— y no en un medio artificial creado al efecto.

Básicamente la evaluación se realiza sobre datos proporcionados por los participantes en el Programa —medio percibido, técnicas subjetivas—, aunque también se obtendrán datos objetivos de la realidad tal y como se aprecia externamente.

Los objetivos de la evaluación son, en primer lugar, descriptivos —comprensión y explicación del funcionamiento del Programa—, pero, lógicamente, no se renuncia a que los resultados permitan intervenciones de mantenimiento o modificación —más o menos profunda— del Programa evaluado.

Objetivos de la evaluación



En el tipo de evaluación que se propone para los Programas de Orientación subyace como objetivo principal la mejora y perfeccionamiento de la intervención psicopedagógica y orientación educativa a través del aumento de su eficacia entendida como la magnitud del impacto de su programa sobre sus beneficiarios.

En principio se pretende únicamente:

- Identificar el proceso de elaboración del Plan de Trabajo del Departamento en cada centro concreto y conocer las características del mismo.
- Determinar cómo se lleva a la práctica el Plan de Trabajo elaborado, plasmado en un modo de intervención psicopedagógica y orientación educativa concreto.
- Determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos inicialmente.

Variables de la evaluación



Se sigue un modelo similar a los modelos didácticos de evaluación, aunque adaptado a las exigencias de la orientación educativa (10). Este modelo sigue las líneas generales del de Guba y Stufflebean adaptado por Campbell en lo que se refiere, sobre todo, a la evaluación del Plan o Programa de Trabajo del Departamento (11) y las líneas del modelo de Evaluación de Tareas de Alvarez Rojo (12) para programas de orientación educativa, en lo que se refiere a la evaluación de la ejecución-implementación del Plan de Trabajo diseñado.

Las variables que se utilizan en la evaluación se encuentran agrupadas en tres grandes bloques o macrovariables. Las dos primeras macrovariables, “Plan o Programa de Trabajo del Departamento” y “Ejecución y Desarrollo del Programa de Trabajo”, pueden ser consideradas como las variables independientes de las que dependerá en mayor o menor medida la macrovariable criterio “Resultados - Impacto del Programa”. Cada una de ellas, como se verá a continuación, está compuesta por un gran número de variables.

La evaluación del Programa no se realiza únicamente a la luz de sus productos —logros, resultados o impacto—, aunque ésta ha de ser la variable central.

La calidad de la intervención psicopedagógica y orientación educativa ofrecida por el Departamento viene definida por sus productos y éstos, claramente, vienen modulados o determinados por índices indirectos como son, en este caso, los objetivos y Plan de Trabajo inicial que el Programa se autopropone —operacionalización de unos objetivos que normativamente se le asignan y elección de la forma de conseguirlos— y el proceso de ejecución o desarrollo del Programa que permita obtener los objetivos propuestos. La evaluación de los productos del Programa debe hacerse, pues, en función de estas dos últimas variables —macrovariables— y como evaluamos para corregir —evaluación formativa—, las dos variables independientes son un punto claro de revisión que permita mejorar logros y solucionar problemas detectados. De aquí que no sólo se obtengan datos del Plan de Trabajo y del desarrollo de este Programa en función de la evaluación de unos logros, resultados o impacto —variable criterio—, sino también para su propia evaluación. Así se podrá mejorar la calidad de los objetivos, proponer procesos más eficaces de elección de estos objetivos y obtener en ello mayor acuerdo, aconsejar nuevas estrategias de trabajo que superen problemas aparecidos, etc.

Como se ve, en este modelo de evaluación los objetivos establecidos para el Programa de Orientación son una referencia clave.



Programa de Trabajo del Departamento de Orientación

Se pretende conocer no sólo las características del Plan de Trabajo que el Departamento se ha fijado para un tiempo concreto (uno o varios cursos escolares), sino también cómo se ha realizado la evaluación del contexto socio-ambiental y educativo del centro, que ha permitido diseñar un Plan de Trabajo concreto y adaptado a las necesidades. Si esta evaluación se ha realizado correctamente, habrá suministrado la suficiente información para que las intervenciones programadas sean válidas y adecuadas al contexto educativo al que van destinadas. Por ello habrá que recabar información, en primer lugar, acerca de:

- Cómo se han identificado los problemas y necesidades de la comunidad educativa.
- Quién las ha identificado —qué personas o grupos de personas— y con qué grado de consenso y aceptación.
- Qué proceso se ha seguido en la identificación; qué instrumentos se han utilizado.
- Cómo se ha organizado, relacionado, interpretado los datos suministrados por el instrumento.
- Si se han identificado necesidades de todos los estamentos de la comunidad educativa: familia, profesorado, alumnado.
- Si se han identificado necesidades referidas a la educación en general, a las actividades escolares en particular, a las características socioculturales de la comunidad educativa.
- Si se han identificado necesidades sentidas en todos los ámbitos del quehacer educativo: didáctico, organizativo, profesional, etc.
- Cuántas necesidades se han detectado; cuántas se han elegido o seleccionado; cuántas se han rechazado o relegado; con qué criterios.
- Si en la elección o selección de necesidades se han considerado necesidades o áreas de interés de toda la comunidad educativa.
- Si se han tenido en cuenta las discrepancias aparecidas entre las necesidades sugeridas por profesorado, alumnado y familia.
- Cómo se han ordenado o clasificado las necesidades; con qué criterios; cómo se han refundido las necesidades de los diversos grupos en unas necesidades comunes.
- Si se han identificado necesidades no declaradas por ningún grupo.
- Etc.

En segundo lugar, será necesario obtener información de los objetivos específicos del Programa, tanto de los que han surgido a través de la identificación de necesidades como de los que lógicamente corresponden a los objetivos generales que las Ordenes Ministeriales marcan para los Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa.

Información relativa a:

- Si el Programa se ha fijado unas metas u objetivos específicos.
- Cómo se han convertido las necesidades en metas.
- Si se han convertido todas las necesidades en objetivos específicos.
- Quién ha seleccionado los objetivos específicos; con qué criterios; con qué grado de aceptación y consenso.
- Si se han formulado las metas con la suficiente claridad y concreción.

- Si se han ordenado lógicamente los objetivos específicos; con qué criterios (temático, cronológico).
- Si se ha establecido un orden de prioridades en los objetivos específicos; quién lo ha establecido; cuál ha sido el criterio.
- Si se han adaptado los objetivos generales marcados por las Ordenes Ministeriales a las necesidades específicas identificadas (si se han convertido en objetivos específicos propios del Departamento).

De la misma manera los objetivos conductuales serán la operativización de los objetivos específicos. Por ello habrá que saber:

- Si se ha operativizado cada objetivo específico en objetivos conductuales u operativos.
- Si los objetivos operativos agotan el contenido de cada objetivo específico.
- Si se han formulado los objetivos específicos con la suficiente claridad y en términos de conductas o comportamientos medibles o, cuando menos, observables.
- Si los objetivos incluyen claramente: el comportamiento esperado, el ámbito en el que se esperan progresos o consecución de logros, los criterios de evaluación de la consecución del objetivo, las oportunidades o situaciones en que se mostrará el comportamiento esperado.
- Si los objetivos operativos han sido ordenados progresivamente en el tiempo de manera que sirvan de base para alcanzar sucesivos objetivos y permitan apreciar en qué fase o momento se encuentra cada estamento —centro, padres, profesores, alumnos, etc.— respecto del objetivo específico final.
- Si se han refundido en un solo objetivo operativo varios de contenido similar pertenecientes a dos o más objetivos específicos.
- Si una vez formulados-redactados los objetivos operativos han sido corregidos o revisados; por quién; con qué grado de aceptación y consenso.
- Quién ha adoptado definitivamente los objetivos operativos —claustro, consejo escolar, director del departamento, etc.—; con qué grado de acuerdo; respecto a qué criterios (viabilidad en cuanto a recursos materiales y humanos, características del alumnado y de la comunidad, situación del profesorado, tiempo disponible, experiencias orientadoras anteriores, presupuesto, etc.).
- Cuál es el grado de adecuación de los objetivos operativos del Programa de Orientación a las necesidades identificadas y seleccionadas.
- Cuál es el grado de adecuación de las actividades-intervenciones programadas para la consecución de los objetivos propuestos y la satisfacción de las necesidades aparecidas.

En el proceso de identificación de problemas-necesidades y formulación de objetivos específicos y operativos cobra una importancia fundamental el grado de acuerdo y aceptación obtenido por parte de todos los sectores personales del centro —con quienes se va a desarrollar posteriormente la intervención orientadora— de cara a su implicación. Por consiguiente, sería necesario insistir en la obtención de información sobre este aspecto.

También habrá que conocer las previsiones que se incluyen en el Plan de Trabajo del Departamento acerca de recursos humanos y materiales, tiempos de realización de actividades y presupuesto.

Por tanto, habrá que conocer si el Plan de Trabajo del Programa contempla:

- Los recursos humanos del centro necesarios para la realización de las actividades-intervenciones.
- Los recursos humanos externos al centro necesarios para la realización de las actividades-intervenciones.

- Si en el Plan de Trabajo se incluye una delimitación precisa de las competencias, tareas, actividades, intervenciones, etc., a realizar por cada persona, grupo o equipo de personas.
- Si en el Plan de Trabajo aparecen tareas, actividades, intervenciones a realizar por los departamentos o equipos docentes.
- Si en el Plan de Trabajo se incluye:
 - Un calendario —temporalización— para la realización de cada actividad, tarea o intervención.
 - La duración de cada una.
- Si el Plan de Trabajo contempla los espacios y recursos materiales para conseguir los objetivos mediante la realización de sus actividades e intervenciones.
- Si el Plan de Trabajo incluye previsiones sobre los gastos que será necesario realizar tanto a nivel general como para cada actividad e intervención.

Por último, también parece conveniente saber:

- Si se contemplan en el Plan de Trabajo las líneas generales para elaborar planes o programaciones para períodos cortos de tiempo.
- Si el Plan de Trabajo diseñado es abierto y flexible.
- Si se prevén las fuentes y técnicas de motivación (de gran importancia en el desarrollo de programas innovadores como la orientación educativa).
- Si se prevé la evaluación del mismo programa; qué tipo de evaluación; con qué personas; con qué técnicas e instrumentos; en qué fechas.
- Si conocen todos los miembros de la comunidad educativa el Plan de Trabajo del Departamento; con qué profundidad.

Con toda esta información sabremos si el Departamento ha basado su actuación-intervención orientadora en el conocimiento:

- De las personas con las que tiene que desarrollarse el Programa de Orientación.
- Del medio en que se intervendrá.
- De lo que se puede hacer en ese centro concreto frente a una situación y necesidades específicas (didácticas, organizativas, profesionales...).

La información necesaria acerca de la macrovariable “Plan de Trabajo del Programa de Orientación” puede obtenerse a través del análisis del propio Proyecto, Plan o Programa de Trabajo que el Departamento habrá elaborado a comienzos de curso e incluido en el Plan de Centro o Programación General Anual —especialmente en lo relativo a necesidades identificadas, objetivos específicos y operativos propuestos, tiempos, recursos humanos y materiales, etc.— y a través de los Cuestionarios de Padres, Alumnos, Profesores, Equipo Directivo y Director del Departamento, especialmente en lo relativo al grado de participación en la identificación de necesidades y adopción de objetivos, grado de acuerdo y compromiso, etc.



Ejecución y desarrollo del Programa de Trabajo

Si el Programa de Orientación diseñado y plasmado en el Plan de Trabajo del Departamento está compuesto por objetivos operativos conductuales, su implementación será, sobre todo, la ejecución de unas tareas concretas por diversos miembros de la comunidad educativa en unos tiempos, condiciones materiales y ambientales previstas (13).

La evaluación del proceso de orientación se realiza mediante la obtención de información sobre la marcha del proceso que permita detectar los problemas que

se pueden presentar en cuanto a tiempos, presupuestos, personal docente, otro personal responsable, factibilidad de las tareas, etc.

De acuerdo con esto, para evaluar la ejecución del Programa será necesario conocer:

- Si las tareas son conductas perfectamente observables o medibles.
- Qué tareas se han realizado correctamente —tal como preveían los objetivos conductuales formulados previamente— y quién las ha realizado.
- Qué tareas no han sido ejecutadas; quién no las ha ejecutado y por qué no se han ejecutado.

De la misma manera, en el proceso juegan un papel decisivo variables como la comunicación que ha existido entre las personas responsables, su grado de autonomía e implicación en la realización de sus tareas y la coordinación existente.

Por ello convendrá obtener información acerca de:

- El grado de comunicación-información existente entre todos los implicados en el Programa.
- El grado de coordinación existente entre todos los implicados para llevar adelante la ejecución del Programa.
- Los ámbitos en que se ha coordinado (líneas generales de trabajo, procedimientos de trabajo, actividades y tareas concretas, etc.).
- La periodicidad de las reuniones durante el curso, para valorar, evaluar y controlar la realización-ejecución del Plan diseñado.
- Quiénes se han reunido:
 - Los encargados de las actividades de un mismo objetivo o meta (interniveles, interciclos, interáreas, etc.).
 - Los profesores del equipo docente de un nivel o ciclo.
 - Padres y profesores o profesores y alumnos, etc.
- La existencia de conflictos o interferencias respecto a las competencias-tareas de cada persona según el Plan de Trabajo diseñado.
- Si se ha reflejado por escrito:
 - Los acuerdos o resultados de las reuniones de coordinación a lo largo del curso.
 - Los resultados de la realización de actividades.
 - Los objetivos operativos que se van consiguiendo.
- El grado de participación e implicación de cada persona o grupo de personas —profesorado, familia, alumnado— en la ejecución de las tareas asignadas.
- El grado de autonomía de cada participante en el programa.

La función de control y de toma de decisiones contribuye también al mantenimiento de las líneas generales del Plan diseñado y permite hacer cambios a partir de la información continua del desarrollo del Programa.

Para evaluar esta función habrá que saber:

- Cuál ha sido el grado de cumplimiento de las normas generales.
- Si se ha realizado un control periódico de las actividades y del cumplimiento del Plan de Trabajo en cuanto a objetivos que se van consiguiendo, tiempos en los que se realizan las actividades, personas que las realizan, presupuesto empleado, etc.
- Quién se ha encargado del control de la ejecución del Programa.

- Quién ha hecho cumplir los planes y acuerdos que aparecen en el Programa de Trabajo diseñado.
- Cómo se han utilizado los resultados del control periódico.
- Si se han detectado errores en la ejecución del Plan de Trabajo y si se han aplicado soluciones a lo largo del curso.
- Quién ha tomado las decisiones necesarias a lo largo del proceso de orientación: el orientador, el claustro, el consejo escolar, los profesores implicados, alguna comisión de padres, profesores, alumnos, etc.
- Cómo se han tomado las decisiones, con qué grado de acuerdo.
- Cómo han contribuido los órganos directivos del centro —personales y colegiados— a la ejecución del Programa de Orientación, qué tareas han realizado.

También interesará conocer cuál es el ambiente físico de los espacios que se utilizan para la realización de actividades y cuál es el clima social u organizativo del centro en general.

El mayor o menor uso que se hace de los recursos previstos en el Programa diseñado y la adecuación, suficiencia, facilidad de uso de las técnicas y materiales elegidos son también variables a tener en cuenta en la evaluación del proceso de orientación.

Los resultados de dicha evaluación permitirán ver la conveniencia de modificar o no la ejecución del proceso en cuanto a la programación de tiempos, asignación de responsabilidades y tareas, proposición de nuevas tareas, etc. —todo ello dentro de una evaluación formativa del Programa—, y dejarán ver la cuota de responsabilidad que esta macrovariable tiene en los resultados positivos o negativos en la eficacia del Programa de Orientación.

La información necesaria acerca de la macrovariable “Ejecución y Desarrollo del Programa de Trabajo” puede obtenerse a través del análisis de la Memoria del Departamento que se elaborará a fin de curso y se incluirá en la Memoria Final del Centro. En ella deberán aparecer los problemas surgidos, las tareas bien realizadas, las que no han podido concluirse, así como las hipótesis explicativas de sus causas, proyectos de corrección, etc.

También parte de los Cuestionarios de Padres, Alumnos, Profesores, Equipo Directivo y Director del Departamento servirán para detectar, durante el desarrollo del proceso, las principales dificultades encontradas por estos grupos de personas en la ejecución de sus tareas y responsabilidades, la adecuación de recursos y materiales, la eficacia de los canales de comunicación y de los medios de control, etc.

El Clima Organizativo del Centro puede tener un influjo muy importante en la ejecución del Plan de Trabajo diseñado como elemento que, ya presente en el centro antes de implantarse el Departamento, facilita o dificulta un proceso que, como el orientador, necesita de una sólida organización, de un eficaz control y coordinación para la actuación conjunta de muchas personas. Se debería, por tanto, tratar de medir este clima organizativo del centro mediante algún instrumento como, por ejemplo, el OCDQ (14), aunque adaptado a nuestra realidad.

Igualmente parece conveniente contar con niveles mayores de objetividad en la obtención de datos referidos a esta macrovariable. Sería bueno poder disponer de un observador externo al centro, conocedor de sus características, que, durante un tiempo prudencial y mediante el uso de un inventario construido al efecto, recogiese información tanto de la observación directa como del análisis de documentos o de entrevistas con los diversos sectores de la comunidad educativa implicados en el Programa.



Resultados. Impacto del Programa

Esta es la variable criterio o dependiente —con las salvedades oportunas— de las dos macrovariables anteriores.

Los resultados del Programa o su impacto en toda la comunidad educativa —su beneficiaria— pueden agruparse en dos grandes bloques:

- Resultados entendidos como el grado de consecución de los objetivos conductuales operativos propuestos por el Programa y, por tanto, el grado de consecución, en todo o en parte, de los objetivos específicos.
- Resultados entendidos como el grado de consecución de aquellos objetivos que se considera deben ser perseguidos por cualquier programa de orientación educativa en un centro escolar.

La apreciación de los resultados del primer bloque será fundamentalmente la constatación de si se producen o no aquellas conductas o comportamientos observables fijadas en los objetivos operativos iniciales. Será necesario tener en cuenta tanto los resultados parciales —producidos a lo largo del proceso orientador— como los finales y comparar estos últimos con los objetivos propuestos inicialmente para ver el grado de consecución o por qué no se han conseguido total o parcialmente y relacionar este hecho —consecución o no— con los resultados de la evaluación, de la ejecución y desarrollo del programa.

Los resultados del segundo bloque serán, sin duda, más difíciles de apreciar y medir. Muchos de ellos son resultados no directamente observables —aparición de actitudes o predisposiciones para actuar de forma determinada o cambios de actitudes en algún sector de la comunidad educativa— o son resultados que se manifiestan sólo a medio o largo plazo. Entre ellos estarán gran parte de los objetivos generales que las Órdenes Ministeriales asignan a los Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa.

En general, y con respecto a estos últimos será necesario obtener datos relativos a:

- Cambios de actitudes del profesorado respecto a sus alumnos.
- Mejora del clima escolar y de la cooperación entre los profesores.
- Aumento del éxito escolar y de la adaptación de los alumnos.
- Aumento del interés de la familia por la escuela, en general y por las características y circunstancias de sus hijos en particular.
- Etc.

Alvarez Rojo (15) cita una serie de conductas cualitativamente deseables, producto de cualquier intervención orientadora en el centro escolar propuestas por Dunsmoor y Miller. La aparición o no de todas ellas puede incluirse en la evaluación de este bloque de resultados.

Instrumentos de recogida de datos



Como se ha visto en la descripción de las tres macrovariables, la evaluación se realiza, en parte, sobre la base del análisis del Plan de Trabajo del Programa de Orientación que figurará en la Programación General Anual del Centro y de la Memoria del Departamento que se incluirá en la Memoria Final del Centro. Del primero se obtendrán datos relativos a la elaboración y diseño del Plan de Trabajo y de la segunda, datos referentes al proceso de la orientación, a sus resultados y a su impacto.

El análisis de estos dos documentos deberá realizarse mediante algún inventario o registro elaborado de antemano que permita “vaciar su contenido en un nuevo molde acorde con el problema investigado para que sea utilizable” (16).

El registro que permita extraer datos del Plan de Trabajo tendrá algunas partes menos estructuradas —acordes con las muy diversas maneras de elaborar y diseñar este Plan de Trabajo— que el registro apropiado a la Memoria, que ya se elaborará según los objetivos, métodos y programación de este Plan.

La medida del Clima Organizativo del Centro se realizará, como ya se ha dicho, mediante algún instrumento como el OCDQ, que necesitará adaptarse a la realidad educativa española.

Los instrumentos principales de recogida de datos serán:

- Los Cuestionarios de Padres (C. Padres).
- Los Cuestionarios de Alumnos (C. Alumnos).
- Los Cuestionarios de Profesores (C. Profesores).
- Los Cuestionarios del Director del Departamento (C. Director del Departamento).
- Los Cuestionarios del Equipo Directivo del Centro (C. Eq. Dir.).

Parece conveniente que cada uno de ellos se divida en tres partes distintas y de aplicación diferente. La primera parte de cada Cuestionario —C. Padres 1, C. Alumnos 1, etc.— servirá para recoger información sobre las características del Plan de Trabajo del Departamento —1.^a macrovariable— y su proceso de elaboración. La segunda parte —C. Padres 2, C. Alumnos 2, etc.— proporcionará información sobre la implementación del Plan de Trabajo, y la tercera —C. Padres 3, C. Alumnos 3, etc.—, sobre los resultados-impacto del Programa.

La aplicación de la primera parte de cada cuestionario y el análisis del Plan de Trabajo del Programa de Orientación —de la Programación General Anual del Centro— puede realizarse en el mes de noviembre del curso escolar. La aplicación de la segunda parte y la observación directa del investigador evaluador externo al centro, al final del 2.º trimestre, y la tercera parte de los cuestionarios y el análisis de la memoria, durante la 2.ª quincena de junio y a comienzos de julio, respectivamente.

Estos tres tiempos de recogida de datos para la evaluación del funcionamiento del Programa de Orientación son, básicamente, los que proponen García Hoz y Medina (17) en su Pauta para Evaluación de Programas, cuando hablan de indicadores para evaluar la formulación del programa, indicadores de la realización del programa e indicadores y variables de los resultados del programa.

Las segundas y terceras partes de cada uno de los cinco cuestionarios deben elaborarse una vez recogida y estudiada la información proporcionada por el análisis del Plan de Trabajo del Departamento y por la primera parte de cada uno de ellos. De esta forma, y aun siguiendo unas obligadas líneas generales, podrán adaptarse a la realidad de la Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa que se realizará en cada centro según su plan diseñado.

Por último, hay que mencionar el inventario que usará el investigador-evaluador externo para registrar con mayor objetividad los datos de su observación directa, del análisis de documentos, de las entrevistas, etc. Datos referentes a la implementación del Plan de Trabajo.

Análisis de los datos

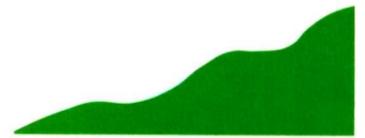


De acuerdo con los objetivos propuestos, parece conveniente estudiar los datos recogidos con análisis descriptivos básicamente de tipo cualitativo en lo relativo al proceso orientador y cuantitativos en lo que respecta a los resultados-impacto del Programa.

El recoger datos de todos los implicados en las actividades del Programa de Orientación permitirá realizar triangulaciones —reunión de una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo problema— y validaciones convergentes que den lugar a explicaciones más sólidas (18).

Los resultados que surjan de este tipo de análisis serán especialmente aptos para la evaluación formativa y difícilmente generalizables a otras situaciones distintas a la del centro escolar al que pertenece cada Departamento de Orientación estudiado.

Consideraciones finales



El modelo de evaluación de los Programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa que se propone está pensado para la evaluación particular de cada uno de éstos con fines principalmente de mejora y corrección (evaluación formativa). Sin embargo, si se evalúan siguiendo el modelo propuesto, un número representativo de Departamentos pueden obtenerse datos que permitan, mediante análisis más complejos, clasificar los Programas de Orientación respecto de sus niveles de logros o resultados, identificar las variables que, de entre las estudiadas, mejor discriminen a los Departamentos de alto y bajo nivel de resultados, etc.

Es probable que haya variables no incluidas dentro de las tres macrovariables en que se basa la evaluación propuesta que sean determinantes tanto de los logros de los Departamentos como de su funcionamiento. Por ello, el diseño de evaluación propuesto queda abierto para ser completado con una evaluación más amplia del centro al que pertenece cada Departamento de Orientación. Evaluación que ponga de relieve el influjo cualitativo y cuantitativo que otras variables pueden tener en el Programa de Orientación. Variables tales como:

- La existencia explícita o implícita de Proyecto Educativo en el centro (QUAFE-80).
- El grado de coherencia-coordinación entre el profesorado del centro en todas sus actividades (QUAFE-80).
- El ambiente social y educativo del centro.
- El clima social como dimensión del ambiente.
- Las características del personal docente: equipo directivo y profesorado (experiencia, titulación, cualidades, motivación, interés, expectativas, dedicación).

Quizá ello ayude a identificar las condiciones o ingredientes mínimos necesarios para asegurar el éxito del Programa de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa.

Por último, no se puede olvidar que todo lo anterior no es sino una propuesta general de un modelo de evaluación de los Programas de Orientación.

Por tanto, puede ser considerada como la primera parte de un esfuerzo más amplio que en un futuro inmediato exigirá la elaboración de todos los instrumentos ya mencionados, los cuales proporcionarán la información que será necesaria para conseguir los objetivos de la evaluación.

La propuesta queda, así, abierta. Abierta a todo aquel que, de acuerdo con los objetivos y con este planteamiento conceptual y metodológico, quiera utilizarla como guía del proceso de evaluación del Departamento que dirige, en el que trabaja, con el que colabora o en el que, simplemente, se apoya en su actividad escolar diaria.

La generalidad de la propuesta de evaluación hace que su uso empiece por:

- Operativizar más, tanto la variable criterio —resultados, logros, impacto— como las variables consideradas como independientes.
- Construir de manera exploratoria:
 - El instrumento —inventario, por ejemplo— que permita recoger datos del contenido del Programa de Trabajo del Departamento incluido en el Plan Anual del Centro.
 - La primera parte de los Cuestionarios de Padres, Alumnos, Profesores, etc.
- Vaciar el contenido del Plan de Trabajo del Programa de Orientación mediante el inventario elaborado.
- Distribuir entre sus destinatarios la primera parte de los Cuestionarios y recogerlos una vez contestados.

Posteriormente, y una vez conocido el Plan de Trabajo del Departamento —necesidades, objetivos, actividades, recursos, tiempos, presupuesto, etc.—, así como el proceso seguido en su elaboración y difusión, será necesario:

- Construir de manera exploratoria:
 - La segunda parte de los Cuestionarios.
 - El instrumento más o menos sistematizado que permita recoger las observaciones del posible observador externo —listas de control, escalas de estimación numéricas, gráficas o verbales, sistema de signos o de categorías, etc.—, así como realizar el análisis de documentos y las entrevistas previstas.
- Distribuir entre sus destinatarios la segunda parte de los Cuestionarios y recogerlos una vez contestados.
- Proceder a realizar la observación más o menos estructurada, el análisis de documentos y las entrevistas necesarias.

También será necesario acometer la tarea de adaptar algún instrumento de medida del Clima Organizativo del Centro a la realidad de los centros españoles o tratar de elaborarlo al efecto para aplicarlo simultáneamente a la segunda parte de los cuestionarios y al período de observación.

Por último, una vez conocido el Plan de Trabajo del Programa de Orientación y obtenida una buena parte de los datos de su proceso de ejecución o implementación, habrá que:

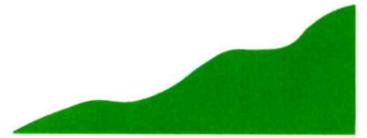
- Construir de manera exploratoria:
 - La tercera parte de los Cuestionarios de Padres, Alumnos, Profesores, etc.
 - El instrumento que permita recoger datos del contenido de la Memoria del Departamento incluida en la Memoria Final del Centro.
- Distribuir entre sus destinatarios la tercera parte de los Cuestionarios y recogerlos una vez contestados.
- Vaciar el contenido de la Memoria del Departamento mediante el instrumento elaborado.

Sólo una vez obtenida toda la información será posible realizar los análisis cualitativos y cuantitativos que permitan no sólo evaluar las tres macrovariables, sino, sobre todo, relacionar los logros del Departamento de Orientación con el Plan de Trabajo que se diseñó, con su ejecución y desarrollo.

La utilidad de los datos obtenidos, a través de las primeras aplicaciones de todos los instrumentos elaborados de manera exploratoria, en la consecución de los objetivos de la evaluación de cada centro concreto, será el criterio fundamental que indique el grado de bondad de estos instrumentos y aconseje su mantenimiento, su corrección y modificación o su eliminación. Igualmente las primeras aplicaciones dejarán ver, probablemente, las líneas generales que han de estar presentes siempre en la estructura de estos instrumentos, así como aquellas otras que deben elaborarse o modificarse en cada caso concreto para adaptarse a la situación, entorno y características de cada Departamento de Orientación.

La utilidad y características de los instrumentos de recogida de datos propuestos para la evaluación de los Programas de Orientación, así como las líneas generales de sus procesos de elaboración, pueden encontrarse en las obras de Anguera (19), Festinger y Katz (20), López Feal (21), Pérez Juste (22), Selltiz (23), entre otros autores.

Referencias bibliográficas



- (1) ALVAREZ ROJO, V.: "Diseño de Programas de Orientación Educativa". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla, Alfar, 1987, p. 53.
- (2) REPETTO TALAVERA, E.: "Evaluación de Programas de Orientación". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Op. cit.*, p. 269.
- (3) LOZANO GARCÍA, A., y SABIRÓN SIERRA, F.: *Evaluación en Educación Compensatoria*. Zaragoza. Librería Central, 1987, p. 21.
- (4) REPETTO TALAVERA, E.: "Evaluación de Programas de Orientación". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Op. cit.*, p. 255.
- (5) ALVAREZ ROJO, V.: "Diseño de Programas de Orientación Educativa". En Alvarez Rojo, V., y otros: *Op. cit.*, p. 55.
- (6) LOZANO GARCÍA, A., y SABIRÓN SIERRA, F.: *Op. cit.*, pp. 40-41.
- (7) LOZANO GARCÍA, A., y SABIRÓN SIERRA, F.: *Op. cit.*, pp. 29-32.
- (8) FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "El contexto en evaluación psicológica". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R., y otros: *Evaluación de Contextos*. Murcia. Universidad de Murcia, 1982, p. 33.
- (9) FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "El contexto en evaluación psicológica". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R., y otros: *Op. cit.*, pp. 24-27.
- (10) ALVAREZ ROJO, V.: "Diseño de Programas de Orientación Educativa". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Op. cit.*, p. 57.
- (11) ALVAREZ ROJO, V.: "Diseño de Programas de Orientación Educativa". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Op. cit.*, p. 57.
- (12) ALVAREZ ROJO, V.: "Diseño de Programas de Orientación Educativa". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Op. cit.*, pp. 60-63.
- (13) ALVAREZ ROJO, V.: "Diseño de Programas de Orientación Educativa". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Op. cit.*, pp. 61-62.
- (14) FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J., y ASENSIO MUÑOZ, I.: "Dos instrumentos para la medida del Clima". En *Apuntes de Educación*, n.º 32, pp. 12-14, 1989.

- (15) ALVAREZ ROJO, V.: "Diseño de Programas de Orientación Educativa". En ALVAREZ ROJO, V., y otros: *Op. cit.*, p. 56.
- (16) FESTINGER, L., y KATZ, D.: *Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1979, pp. 286 y siguientes.
- (17) GARCÍA HOZ, V., y MEDINA RUBIO, R.: *Organización y gobierno de Centros Educativos*. Madrid, Rialp, 1986, pp. 373-376.
- (18) COOK, T. D., y REICHARDT, Ch. S.: *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid, Morata, 1986.
- (19) ANGUERA, M.^a T.: *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid, Cátedra, 1982.
- (20) FESTINGER, L., y KATZ, D.: *Op. cit.*
- (21) LÓPEZ FEAL, R.: *Construcción de Instrumentos de Medida en Ciencias Conductuales y Sociales*. Barcelona, Alamex, 1986.
- (22) PÉREZ JUSTE, R.: *La Medida en Educación (Pedagogía Experimental)*. Madrid, UNED, 1985.
- (23) SELLTIZ, C., y OTROS: *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid, Rialp, 1980.

DIRECCIÓN GENERAL
DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA