

ANÁLISIS DEL PROCESO DE CAMBIO DE ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE SECUNDARIA

Analysis of the process of change in orientation in the school

*Analyse du processus de changement d'orientation
dans le contexte scolaire*

Immaculada SUREDA GARCÍA

*Universidad de las Islas Baleares. Depto. Ciencias de la Educación.
07071 Palma de Mallorca*

BIBLID [0212 - 5374 (1998) 16; 297-311]

Ref. Bibl. SUREDA GARCÍA, I. Análisis del proceso de cambio de orientación en el contexto escolar de secundaria. *Enseñanza*, 1998, 16, 297-311

RESUMEN: En las siguientes líneas se describen los enfoques y las orientaciones que han permitido que el contexto escolar asuma y atienda al desarrollo socio-personal de sus alumnos. La nueva orientación escolar que propugna la LOGSE; preventiva, cualitativa y sistémica, insiste en la importancia de las variables psicosociales del alumno. Una orientación que se presenta prometedora, al reconceptualizar un antiguo enfoque personalizado y centrado en una situación crítica a un nuevo enfoque más social y evolutivo que atiende a la dimensión psicológica de la educación. Esta actual vía de trabajo, conceptualizada de «orientación social-constructiva» permite romper con la espiral de interacción en la que el profesor se ve como un experto. En este caso, el profesor-tutor es un mediador para que el joven adquiera actitudes y habilidades que benefician un clima de respeto y comprensión dentro del sistema escolar. El logro de los objetivos de la educación psicológica se consigue poniendo énfasis en una serie de métodos y técnicas; aprendizaje cooperativo, discusión entre compañeros, resolución de conflictos sociales, simulación o dramatiza-

ción de situaciones conflictivas, etc; técnicas o métodos de trabajo que favorecen el desarrollo sociopersonal del alumno.

ABSTRACT: This analysis describes the focuses and orientations that have permitted the school to assume responsibility for and attend to its students' socio-personal development. The new orientation advocated by the LOGSE, preventive, qualitative and systematic, insists on the importance of students' psycho-social variables. An orientation promising in its reconceptualisation of the old personalised and crisis-centred focus into a new, more social and evolutionary focus that attends to the psychological dimension of education. This modern way of working, conceptualised as a «social-constructive orientation» allows us to break with the spiral of interaction in which the teacher is seen as an expert. In this case, the profesor-tutor is a mediator for the acquisition of attitudes and skills that benefit a climate of respect and understanding in the school system. The objectives of psychological education are achieved by placing emphasis on a series of methods and techniques: cooperative learning, group discussion, resolution of social conflicts, simulation or dramatisation of conflictive situations, etc., techniques and work methods favouring students' socio-personal development.

RÉSUMÉ: Nous décrivons, dans les lignes qui suivent, les différentes approches et orientations qui ont permis d'assumer et d'assurer, dans le contexte scolaire, le développement socio-personnel des élèves. La nouvelle orientation scolaire défendue par la LOGSE (Loi Organique Générale d'Enseignement Secondaire), préventive, qualitative et systémique, insiste sur l'importance des variables psycho-sociales de l'élève. Une orientation qui semble prometteuse, dans la mesure où elle reconceptualise une approche personnalisée et centrée sur une situation critique en une nouvelle approche de caractère plus social et évolutif qui tient compte de la dimension psychologique de l'éducation. Cette ligne de travail, conceptualisée comme «orientation socio-constructive» permet de rompre cette spirale d'interaction dans laquelle le professeur est considéré comme un expert. Dans ce cas, le professeur-tuteur est un médiateur qui fait en sorte que l'élève adopte des attitudes et des dispositions propices à un climat de respect et de compréhension au sein du système scolaire. Pour atteindre les objectifs de l'éducation psychologique, l'accent doit être mis sur une série de méthodes et de techniques telles que: apprentissage coopératif, discussion entre camarades de classe, résolution de conflits sociaux, simulation ou dramatisation de situations conflictuelles, etc., techniques et méthodes de travail qui favorisent le développement socio-personnel de l'élève.

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN COMO FUNCIÓN TOTAL DE LA EDUCACIÓN

En la primera década del siglo veinte, los centros o servicios de orientación «profesional» surgen ante la necesidad de ofrecer a los jóvenes una vía que les permita incorporarse a un puesto de trabajo, previo periodo de aprendizaje y de acuerdo con sus características personales. En este campo, una primera iniciativa importante fue la de F. Parson, creando en 1908 la primera oficina de orientación vocacional en la ciudad de Boston en los Estados Unidos. De esta manera:

- La orientación se inició como un producto del activismo social. Las dificultades originadas en el paso de una sociedad agraria a una industrial, a comienzos de siglo, fueron motivos importantes que llevaron a Parson a abrir su oficina de orientación profesional.
- La orientación, distinguiéndose de la asistencia de salud mental, asumió un carácter de reivindicación social, sobre todo en Europa, pues se va a considerar el medio de corregir el desequilibrio social provocado por la influencia del origen familiar o de cuna del individuo.
- Esta orientación, en sus orígenes, pretendió reforzar los puntos fuertes, recursos personales y capacidad de adaptación de los individuos a pesar de estar trabajando con clientes que presentaban perturbaciones psicológicas.

El carácter extraescolar que mantuvieron estos nuevos centros de orientación supusieron un serio obstáculo para que la orientación se insertara en los planteamientos y programas escolares, y así considerar el concepto y las nuevas ideas aportadas por Parson al campo de la orientación educativa.

Una segunda iniciativa del «movimiento orientador» fue la búsqueda de una metodología suficientemente objetiva y científica que permitiera el asesoramiento del sujeto hacia una determinada profesión. De esta manera, la orientación acoge, sin excesivo análisis y crítica, los logros de la psicología aplicada en el campo de la medición y diagnóstico del individuo. Así, desde el punto de vista de la orientación escolar, sobresalen las aportaciones de A. Binet que en colaboración con Simon elaboró la primera escala mental de aplicación al campo escolar. Escala de la que L.M. Terman hizo una revisión, dando entrada al concepto y cálculo del coeficiente intelectual. Aportaciones posteriores son las de los estudios factoriales de la inteligencia de Spearman y Thurstone, y los test de Strong sobre intereses vocacionales que permitieron dotar a los orientadores escolares y profesionales de unos instrumentos de diagnóstico, consolidándose el modelo de rasgos y factores en orientación.

Por sí solas, estas dos iniciativas, la creación de la primera oficina de orientación vocacional y la utilización de una metodología suficientemente objetiva para asesorar al individuo, no conducen a un proceso orientador que permita una actividad educativa atenta a las necesidades e intereses del alumno, pero si ambas perspectivas son fuentes originarias para entender el movimiento de la orientación como función total de la educación.

En realidad y de acuerdo con P. Martínez Clares (1992), los orígenes estrictamente educativos de la orientación educativa residen en el trabajo de J. Davis. Davis, entre finales del siglo XIX principios del XX (1889-1907), introduce en las escuelas secundarias el primer programa de orientación vocacional y moral. Su objetivo era lograr que los alumnos adquiriesen una mayor comprensión de sí mismo, y un mayor uso y buena práctica de las habilidades sociales. Davis entendía la orientación como algo íntimamente relacionado con el proceso educativo y que contribuía al desarrollo integral del individuo a lo largo de los años que el alumno permanecía en la institución escolar. Este concepto de orientación iba más allá de la simple información vocacional, atendiendo a la adaptación psicosocial de los alumnos.

J. Dewey enraizó la orientación educativa con el movimiento progresista de la educación americana en el que tanto influyó. Para Dewey (1916), la máxima meta de la educación era el crecimiento, proponiendo un tipo de diálogo en el que las personas participaban activamente en él. Con estas ideas, Dewey anticipaba una nueva perspectiva orientadora, el *developmental counseling* y la concepción social-constructiva (Gordillo, M.V. 1996). Para Dewey, la naturaleza humana no tiene unas metas fijadas de antemano, ni tampoco establecidos unos objetivos a los que la educación deba aspirar.

Otro autor T. Kelly, en 1914, contribuyó al contexto de la orientación con su tesis doctoral *Educational Guidance*. (Rodríguez Espinar, S. et al. 1993). Según Kelly, el modelo de orientación tenía una doble función dentro del contexto escolar:

- De distribución y ajuste de los alumnos al sistema escolar, afirmando que no todos los alumnos pueden seguir idénticas vías académicas o profesionales.
- De definición del proceso orientador como indisolublemente unido al proceso educativo y al desarrollo humano.

Esta segunda función que asume que la labor orientadora es inseparable del proceso educativo del alumno, y que ya anteriormente había sido recogida en el planteamiento de Dewey, tiene a J. Brewer como uno de sus máximos defensores en la década de los treinta. De acuerdo con J. Zaccarí y S. Bopp (1981), Brewer en su obra *Educations as Guidance* defiende el principio de que orientar no es condicionar a los alumnos o controlarlos, sino ofrecerles la ayuda necesaria para que desarrollen actividades individuales y cooperativas. Así pues, desde estos presupuestos y anticipándose a principios de la orientación que se afianzarán posteriormente, el concepto de orientación como sinónima de educación confía al maestro la función de orientar, actuando de guía a través de las diferentes actividades curriculares.

En la década de los cuarenta, las ideas humanistas toman fuerza a partir de la obra *Counseling and psychotherapy* (1939) de C.R. Rogers. Estas ideas favorecen un movimiento que promueve la humanización de la educación a través de la integración de los componentes afectivos e intelectuales en la actividad docente. Así

pues, de una manera creciente se produce un renovado interés por incluir actividades de orientación dentro del currículo. De acuerdo con S. Rodríguez Espinar (1993), y desde una perspectiva fenomenológica, en 1956 I.J. Gordon recoge en su obra, *The teacher as a Guidance Worker*, las bases teóricas de la psicología del autoconcepto y la teoría de los estadios en lo referido a la concepción psicológica del desarrollo personal, estableciendo la necesidad de que los objetivos de la educación han de ir más allá de los contenidos de instrucción tradicionales, y han de atender a los aspectos del desarrollo personal, social o vocacional del alumno. Sin embargo, en este momento estos objetivos educativos y orientadores no quedan reflejados ni en la teoría, ni en la práctica docente.

En la década de los sesenta las ya asentadas ideas humanistas y el cambio de actitudes y formas de vida entre los individuos, provocan la necesidad de profesionalizar el contexto de la orientación como una labor preventiva, asesora y modificadora de situaciones vitales y laborales que afectan, cada vez, a un mayor número de personas. Sin embargo la falta de formación de muchos orientadores y el recurso extensivo de los «grupos de encuentro» (movimiento iniciado por C. Rogers y H. Schutz en los años sesenta) como remedio de todos los problemas, impidió que se lograra en esta etapa la tan pretendida definición profesional en el campo de la orientación.

A pesar del déficit en la preparación de los orientadores y el uso excesivo de técnicas no educativas, a comienzos de los setenta surge en los centros escolares un renovado interés por incluir actividades de orientación dentro del currículo escolar. Se promueven así, líneas de trabajo que atienden la humanización de la educación a través de la integración de los componentes afectivos, sociales e intelectuales en la actividad docente, retomando las ideas establecidas durante los años cuarenta y cincuenta. En estos momentos algunos orientadores ya insisten en la necesidad de que la orientación no solo atienda a la mera orientación profesional o vocacional del individuo, sino también a la enseñanza de habilidades y destrezas necesarias para una adecuada adaptación sociopersonal del alumno.

De acuerdo con el interés por instruir al alumno en destrezas psicológicas que le ayudasen en su desarrollo sociopersonal, en 1977, la *American personnel and guidance association*, APGA (creada en 1952 para dar cabida a orientadores escolares que no respondían a las demandas de formación y titulación impuestas por la American Psychological Association; APA) define la orientación como una actividad profesional distinta de otras actividades como la guidance (mera información). Con ello la APGA intentaba reforzar una orientación escolar atenta tanto en los aspectos sociopersonales como en los aspectos académicos del alumno.

M.V. Gordillo (1996) explica como la publicación de la obra de Barker (1968) sobre psicología ecológica, el estudio de R.H. Moos y P.M. Imself (1974) sobre las escalas de evaluación del clima social, el análisis realizado por S.B. Sarason (1974) sobre psicología de la escuela o el sentido psicológico de pertenencia a una comunidad, contribuyeron a subrayar dos aspectos importantes y que sintetizan algunas de las ideas expuestas hasta ahora.

En primer lugar la educación que se da en la escuela no puede desvincularse de su función orientadora. La orientación es sinónima de una educación que ofrece a los alumnos la ayuda necesaria para comprender, organizar, ampliar y desarrollar sus actividades individuales y cooperativas, previniendo y mejorando su desarrollo evolutivo y no como actuación puntual en un momento crítico.

En segundo lugar el contexto escolar es un lugar idóneo y facilitador para mejorar el conocimiento personal, instruir y practicar habilidades sociales, neutralizar los estresores psicosociales y en definitiva fortalecer las capacidades del alumno para afrontar situaciones cotidianas o novedosas.

Históricamente esta nueva perspectiva proviene del interés de Parson por reforzar los puntos fuertes y recursos del individuo en su capacidad de adaptación; la importancia que el modelo de rasgos y factores da a las características individuales; el énfasis que Davis pone en el proceso orientador como íntimamente relacionado con el proceso educativo; la anticipación de Dewey al modelo orientador evolutivo y la perspectiva social-constructivista; las contribuciones de Kelly, Brewer y Gordon a las funciones de la orientación, o la ideas humanistas de Rogers. Estos enfoques teóricos y prácticos permiten definir la actual función orientadora como una actuación constructiva que debe atender a las características psicosociales de los jóvenes a lo largo del proceso educativo.

TABLA 1. *Cronología de los hechos más significativos.
Orientación como función total de la educación*

| | |
|------|---|
| 1908 | Frank Parson funda en Boston el primer centro institucional de Orientación Vocacional. Un año más tarde se publicará su obra <i>Choosing a vocation</i> . |
| 1912 | Se crea el primer Servicio de Orientación centralizado para el conjunto de escuelas de una ciudad. Su creador fue Jesse B. Davis. La ciudad pionera fue la de <i>Grand Rapids</i> (Michigan). |
| 1914 | Truman E. Kelly presenta en el <i>Columbia University Teacher College</i> su tesis doctoral <i>Educational Guidance</i> . En ella se defiende la orientación como una actividad educativa procesual. |
| 1916 | J. Dewey exalta que el máximo objetivo de la educación era el crecimiento personal y social del individuo a través del libro <i>Democracy and education</i> . Su concepción se enraiza con el movimiento progresista de la educación americana. |
| 1932 | Brewer presenta la obra <i>Education as Guidance</i> marcando el punto álgido de la consideración de la orientadora como un elemento prioritario del movimiento progresista de educación americana. |
| 1939 | C. Rogers publica <i>Counseling and Psychotherapy</i> , aportando elementos nuevos al movimiento del counseling. Este autor aporta un enfoque terapéutico pero no médico, ni psicoanalítico, basado en premisas humanistas que será aceptado por la práctica educativa de la orientación pero rechazado por la llamada clase psicológica. |
| 1952 | Se crea la <i>American Personnel and Guidance Association (APGA)</i> para dar cabida a orientadores escolares que no respondían a las demandas de formación y titulación impuestas por la <i>American Psychological Association (APA)</i> . A pesar de que su procedencia era la misma y la descripción de sus ocupaciones muy similar. |
| 1956 | I.J. Gordon recoge a través de la obra, <i>The teacher as a Guidance Worker</i> , la necesidad de que los objetivos de la educación han de ir más allá de los contenidos de instrucción tradicionales, atendiendo a los aspectos del desarrollo personal, social o vocacional del alumno. |
| 1968 | R. Barker presenta la obra <i>Ecological psychology</i> , Stanford, CA, Stanford University Press. |
| 1974 | S.B. Sarason presenta la obra <i>The psychological sense of community</i> , San Francisco, Jossey-Bass. |
| 1974 | R.H. Moos y P.M. Imself presentan <i>Issues in social ecology</i> , Palo Alto, CA, National press books. |

Elaboración Propia. Fuentes: S. Rodríguez Espinar et al. (1993) y M.V. Gordillo (1996).

2. CAMBIO DE ENFOQUE ORIENTADOR: EL MODELO EVOLUTIVO Y LA PERSPECTIVA SOCIAL-CONSTRUCTIVISTA

El cambio de enfoque orientador se inicia con los trabajos centrados en la dinámica del grupo-clase y las investigaciones realizadas en el campo de la psicología evolutiva. Estos estudios se unen con otros enfoques constituyendo lo que se ha venido a llamar educación afectiva o psicológica. Esta perspectiva intenta promover el desarrollo personal del alumno de enseñanza secundaria durante su etapa adolescente. Un objetivo asumido a nivel teórico pero poco planificado a nivel práctico. El enfoque de la educación psicológica pretende desarrollar habilidades para la escucha, la autoestima, el autoconocimiento, la cohesión en el aula, la cooperación e interacción profesor/alumno, etc. Es un enfoque que tiene como objetivo la enseñanza de conceptos y conductas relacionadas con los valores, la moral, lo emocional, no priorizando sobre actitudes y conductas de logro, estrictamente, académicas.

Desde este enfoque, R.L. Mosher y A. Sprinthall et al (1971), desde la Universidad de Harvard, establecieron programas de trabajo. Estos autores se fundamentaron en el principio de que el desarrollo personal se da de una forma plena durante la adolescencia y no antes. La importancia de atender a la etapa adolescente como un periodo en el que la persona logra su pleno desarrollo biológico y psicológico se basa, desde los programas de trabajo en educación psicológica, en autores tan conocidos como J. Piaget (1932/1965) que indica la productividad del desarrollo cognitivo en la adolescencia, superando las restricciones de la realidad inmediata. Desde los trabajos de L. Kohlberg (1984) que enfatizan el desarrollo moral o ético que tiene lugar durante la adolescencia, alcanzando un nivel convencional frente al pre-convencional entre los alumnos de la escuela elemental, o las investigaciones de E.H. Erikson (1968) que establecen la adolescencia como un estado vulnerable y contradictorio ante la falta de una identidad consolidada como indica la siguiente cita:

«The essential point is that youth (both white and black) experience and are more deeply affected by such problems because they live, psychologically, in a more exposed and vulnerable position» (Mosher, R.L. y Sprinthall, A. 1971 et al., pág. 6).

El programa desarrollado por la corriente de educación psicológica tiene como objetivo central crear materias curriculares y métodos de instrucción que faciliten el desarrollo personal de todos los alumnos, considerando «la educación para el desarrollo personal del alumno» como un objetivo a largo término. En definitiva la educación psicológica, orientada en términos de salud mental, de prevención primaria (actividades de amplio alcance desarrolladas en contextos normalizados como el escolar o el comunitario) y no remedial, esta impartida por los profesores y el orientador a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del currículo ordinario. Las metas del programa son:

- El alumno debe llegar a conocerse a sí mismo, identificando los sentimientos y valores propios y los de los otros.
- El alumno debe aprender las estrategias para comunicar y defender sus intereses, llevándolas a la práctica en cualquier contexto y situación.

El programa pretende, además, solventar algunas de las críticas hechas al sistema escolar:

- Superar la tradicional poca atención que reciben los aspectos psicológicos entre los alumnos de enseñanza secundaria.
- Dar más importancia a variables olvidadas como motivación y autoconcepto, que influyen en el rendimiento académico.

En la década de los setenta, desde las aportaciones teóricas de la educación psicológica, el modelo de orientación cognitivo-conductual, el enfoque preventivo de la orientación y los propios resultados del modelo evolutivo, surge el modelo de orientación evolutiva *«developmental-counseling»* norteamericano. Este modelo viene a sustituir al de diagnóstico basado en tests, y predominante en Estados Unidos hasta la década de los setenta. Los factores que contribuyeron al cambio fueron: la importancia de considerar un planteamiento evolutivo o del desarrollo en lugar de un modelo centrado en un momento puntual de crisis; la nueva consideración de los disturbios emocionales que pasaron a ser fenómenos ecológicos desencadenados dentro del contexto, la necesidad de plantear una orientación dirigida a todos los alumnos y no para unos pocos, y el objetivo de «humanizar el aula», una idea ampliamente difundida entre la perspectiva humanista, como ya ha sido señalado en el apartado anterior. Estos factores, en conjunto, contribuyeron a consolidar el modelo de orientación evolutivo de R.H. Mathewson (1962), fundamentado en el desarrollo de los estadios sucesivos de R.J. Havighurst y de Ginzberg (1953) y las crisis psicosociales de E. Erikson (1968). El modelo de orientación evolutivo atiende a las siguientes necesidades básicas en el individuo:

- Necesidad de autoconocerse en relación con su etapa evolutiva.
- Necesidad de ajustar el yo a las demandas de la realidad y las circunstancias.
- Necesidad de ser orientado en las circunstancias presentes y futuras.
- Necesidad de desarrollar las potencialidades personales y realizar su ego.

En definitiva, unas necesidades reales y presentes a lo largo de la etapa adolescente que deben ser estudiadas y comprendidas por los profesores si se quiere guiar al joven a lo largo de la enseñanza secundaria obligatoria. (Healy, J.M. 1995, pág. 22).

La primera necesidad del alumno de autoconocerse y entender su propio yo en relación con la situación en que está desarrollándose, implica que el contexto escolar estudie las características personales y contextuales de cada alumno para ayudarle a desarrollar una imagen de sí mismo objetiva y realista.

La segunda necesidad del alumno, ajustar el yo a las demandas de la realidad y las circunstancias, de acuerdo con el modelo de orientación evolutiva, implica que el contexto escolar atienda a la adaptación psicosocial del alumno en función de las exigencias de la vida diaria.

La tercera necesidad del alumno de ser orientado en las circunstancias presentes y futuras exige que el contexto escolar guíe al alumno hacia unos planes de futuro, al haber establecido los objetivos y valores que pretende alcanzar a largo plazo.

Finalmente y en cuarto lugar, este enfoque orientador reafirma la necesidad de que el alumno consiga el máximo conocimiento de sí mismo.

De acuerdo con estas bases teóricas, Gordillo (1996) indica que la actual orientación evolutiva:

- Está integrada dentro del proceso educativo.
- Es para todos los estudiantes, no únicamente para los que presentan dificultades.
- Es un esfuerzo organizado en el que se espera que el profesor integre en el currículo, los contenidos declarados, explícitos y propios de las relaciones formales entre los participantes de la enseñanza-aprendizaje y los contenidos no declarados que responden a intereses, preocupaciones, conflictos personales y reales de los alumnos adolescentes.
- Enfatiza experiencias de aprendizaje intencionales y significativas.
- Descubre y estimula los puntos fuertes del alumno, muestra confianza en él, y reconoce sus esfuerzos.

Los objetivos de este enfoque son pues, en contraposición con el modelo atento al problema, ayudar al sujeto a conocerse, comprenderse y aceptarse mejor.

Sin abandonar el enfoque evolutivo-preventivo-educativo, A. Klingman (1989) propone un modelo de intervención escolar para los alumnos «críticos». El objetivo de esta propuesta es, más que atender al sujeto que padece la crisis, prevenir de los previsibles patrones, así como del proceso que la crisis tomará si se desarrolla. El programa afronta dos niveles de actuación:

En primer lugar, el contexto escolar deberá intervenir en los periodos evolutivos problemáticos y de crisis que se dan en determinados momentos de la vida y afectan a la mayoría de los sujetos. Y en segundo lugar, el contexto escolar actuará con grupos específicos de alumnos con crisis ocasionales ante circunstancias concretas.

La aportación de Klingman permite prevenir, en contextos normalizados como es el contexto escolar, crisis puntuales que pueden darse a lo largo de la adolescencia. Gordillo (1996) indica que el objetivo de la prevención se logra por dos caminos. Uno es el desarrollo de competencias por medio de técnicas específicas de comunicación, resolución de problemas, etc, aplicables tanto individualmente como en grupo. El otro camino es el apoyo social, ya sea a nivel emocional con el objetivo de que el sujeto se sienta valorado y apreciado, a nivel instrumental, prestación directa de servicio; o a nivel informacional, proceso de recibir una orienta-

ción, guía o consejo que le ayude a resolver los propios problemas. Esta segunda forma de prevención presenta los objetivos de la perspectiva social-constructiva.

La perspectiva social-constructivista busca explicar el proceso según el cual las personas describen, interpretan o comprenden su mundo (incluidos ellos mismos). Estos procesos no se dan de forma aislada del entorno humano en el que vive el sujeto, sino que son procesos sociales por naturaleza. De ello se deduce, que el modo más adecuado de conocer el significado de los acontecimientos, y los procesos psicológicos que ocurren en una persona, no es la introspección en el psiquismo del sujeto sino a través de sus interacciones en el ámbito social (Gergen, M. 1985). De aquí que, de acuerdo con Gordillo (1996), la perspectiva social constructiva implique trabajar con la gente y no sobre ella, tener especialmente en cuenta la comunidad local, centrarse tanto en el individuo como en el contexto, contemplar la familia, la escuela, y los amigos como los contextos en los que se logran que los programas de intervención con los adolescentes tengan una mayor eficacia y eficiencia. De manera ilustrativa la tabla siguiente expone las características más importantes del modelo evolutivo y la perspectiva social-constructivista.

TABLA 2. *Características del modelo evolutivo y la perspectiva social-constructivista*

| MODELO EVOLUTIVO | PERSPECTIVA SOCIAL-CONSTRUCTIVISTA |
|---|--|
| Universal vigencia de este enfoque en el contexto de la orientación. | Una nueva forma de captar y comprender el contexto de orientación. |
| Parte integrante del proceso educativo. | Parte integrante del sistema ecológico-ambiental en el que ocurre la conducta del individuo. |
| Dirigida a todos los estudiantes con o sin problemas. | Dirigida tanto a los individuos de la comunidad como al funcionamiento de organizaciones o instituciones que tienen que ver con dicha comunidad. |
| Se integra la instrucción, el currículo y el proceso orientador. | Se integra la instrucción, el currículo, el asesoramiento y el apoyo social. |
| Tarea de colaboración entre alumno, tutor, padres, orientador y profesores. | Colaboración entre alumno, familia, escuela y comunidad. |
| Perspectiva individualista: analiza, evalúa, interpreta la persona en el marco de sus problemas y necesidades personales | Perspectiva interactiva: explica como el individuo describe, interpreta o comprende su mundo en función del contexto en que se mueve. |
| Previene y mejora la dimensión sociopersonal, estimulando al alumno a conocerse, comprender y reforzar sus puntos fuertes a través de un aprendizaje significativo: actividades individuales y en grupo, asesoría y consejo en grupo. | Previene y mejora la dimensión sociopersonal, instruyendo al alumno en el desarrollo de habilidades que mejoran el autoconcepto y las relaciones interpersonales: peer counseling, cooperative counseling. |

3. TÉCNICAS Y MÉTODOS PARA LA INSTRUCCIÓN EN CONTENIDOS SOCIOPERSONALES

Por lo que se refiere a los métodos utilizados, para obtener avances y mejoras en la instrucción de contenidos sociopersonales que marca el currículo ordinario de enseñanza secundaria obligatoria, cabe hacer referencia a una serie de enfoques, técnicas e instrumentos de trabajo muy oportunos a utilizar dentro del contexto escolar y desde una perspectiva social-constructiva. Entre estas técnicas de orientación cabe destacar: la comprensión narrativa o enfoque «postmoderno», el *peer counseling*, cooperative counseling y el microcounseling.

K. Gergen (1992) aporta el enfoque narrativo como de especial interés para esta nueva orientación. D.L. Rennie y S.G. Toukmanian (1992) definen un proceso de comprensión narrativa, inductivo, hermenéutico y cualitativo para buscar las razones de la interacción constructiva entre la naturaleza activa del aprendizaje en el alumno y el conocimiento del contexto en el que ocurre.

En el enfoque narrativo, tal como explicita R.L. Hopkins (1994), la tarea del profesor-tutor coincide plenamente con la del profesor-orientador: ayudar a identificar objetivos viables, impulsar el interés y juicio personal, y animar a que el alumno afronte riesgos y se exprese. Así pues este enfoque presenta claras ventajas por el simple hecho de compartir la propia historia entre tutor y alumnado, y el alumno recibir un tipo de saber hacer que sus compañeros no pueden proporcionarle.

Otros enfoques y planteamientos, algunos de ellos como el *peer counseling* ya presente en la década de los setenta, permiten un tipo de orientación entre los mismos alumnos. El *peer counseling* o «la ayuda de igual a igual», con una no exhaustiva traducción del término, permite intervenir en cuestiones que afectan a la personalidad, autoconcepto, estrés y adaptación psicosocial de los alumnos. De acuerdo con Gordillo (1996), la base teórica del *peer counseling* proviene del afán por buscar la reciprocidad en la orientación como medio más idóneo de lograr la anhelada igualdad en la relación que implica un experto y una persona necesitada de ayuda. Así pues, el *peer counseling* es la forma de orientación que se caracteriza porque ambos, orientador y orientado, proceden del mismo grupo. Los alumnos hacen de modelos-tutores de otros alumnos que presentan «handicap» en las cuestiones anteriormente citadas. Un procedimiento fundamentado en los presupuestos teóricos del aprendizaje social y utilizado para orientar tanto cuestiones de carácter sociopersonal como de carácter estrictamente académico. Así, S. Goodlad y B. Hirst (1990) demuestran el *peer counseling* como un buen procedimiento de orientación, al aplicarlo a áreas como la matemática y la lectura. En efecto a través de este sistema, los tutelados se benefician de una atención individualizada y una supervisión más continua. En este caso, los tutelados tienen facilidad para preguntar y entender a los tutores con un lenguaje más común. De este modo, y de acuerdo con S. Goodlad et al., se evitan los sentimientos de incompetencia, inseguridad y dependencia que pueden surgir entre los ayudados. No obstante estos sentimientos se mantendrán, en mayor grado, si la ayuda procede de un estudiante mayor que si la tutorización proviene de un alumno de la misma edad.

Al ejercer la «ayuda mutua» se da y se recibe apoyo emocional, se logra una ayuda muy útil respecto a la posible solución de problemas cotidianos, y se obtiene una valiosa información respecto a lo que uno puede llegar a hacer. Así pues, Gordillo (1988) indica la gran utilidad del moldeamiento en los procesos de socialización infantil, los beneficios académicos que reciben, de forma distinta, tanto el que es ayudado como el que ayuda, y en especial los efectos sobre el autoconcepto: sentimiento de competencia personal, creencia sobre uno mismo, satisfacción personal, interacción social óptima, etc. Dentro de otras formas, la *cooperative counseling*, asesoramiento cooperativo o «la ayuda mutua» asegura la igualdad de los miembros implicados en la tarea de orientación.

P. Fernández y M.A. Melero (1995) explican como las estructuras de aprendizaje cooperativo, a diferencia de las individualistas o competitivas, movilizan unas relaciones psicosociales constructivas muy positivas entre los participantes. Los métodos cooperativos propician la aparición de conflictos sociocognitivos, de controversia y resolución significativa del problema. Igualmente los métodos cooperativos permiten, constantemente, la tutoría entre alumnos y crean las condiciones para regular a través del lenguaje la propia acción. Fomentan, igualmente, una motivación intrínseca orientada hacia el propio aprendizaje y refuerzan una atribución positiva, el propio esfuerzo. Sin duda, estos métodos facilitan las experiencias básicas para que los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima elevada sean frecuentes entre todos los alumnos y no únicamente patrimonio de unos pocos.

En último lugar, el *microcounseling* es una técnica que parte de la necesidad de instruir a los miembros de un grupo en las destrezas básicas de comunicación y relaciones interpersonales en un breve período de tiempo. Un tipo de intervención cognitivo-conductual que unido a otras aplicaciones prácticas de entrenamiento en asertividad, modificación del pensamiento irracional o solución de problemas conceptualizan una orientación constructiva, y preocupada por el desarrollo personal y social del sujeto.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El modelo evolutivo y la perspectiva social-constructiva confluyen para presentar un nuevo enfoque orientador que permite trabajar y desarrollar las actitudes personales y conductas sociales del alumno adolescente. Este enfoque resulta necesario si entendemos que no se puede separar la educación de la orientación o el asesoramiento en temas más de carácter sociopersonal. Quién es uno, qué tipo de relaciones tiene con los demás, qué percepción tiene el alumno del contexto escolar, familiar, social...; cuestiones, todas ellas, importantes a conocer para que el alumno tenga un rendimiento y desarrollo satisfactorio.

Así pues, los profesores no entenderán la conducta de los alumnos si no escuchan en la misma medida en que hablan, si no se comprometen de alguna forma con la vida y las experiencias de los alumnos. Los docentes deben ser más cons-

cientes del importante papel que juegan como modelos de actitudes y conductas que posteriormente imitarán los jóvenes en su vida académica y personal. No obstante, los educadores no únicamente han de mostrarse como modelos a seguir sino como instructores y entrenadores de habilidades y estrategias para organizar la experiencia, resolver las situaciones problema entre las distintas posibilidades que se tienen, y controlar las emociones.

Dentro del contexto escolar, las actividades escolares interdisciplinarias permiten trabajar habilidades sociopersonales que posteriormente sean transferidas y practicadas en otras situaciones. El centro educativo debe favorecer el desarrollo de una buena autoestima entre los alumnos y considerar las relaciones sociales que el joven establece con su medio, ya que éstas resultan vías importantes para facilitar los aprendizajes académicos. De manera concreta, el enfoque narrativo, el aprendizaje cooperativo o el microcounselling son medios de ayuda que intensificarán el interés por desarrollar una orientación no únicamente atenta al problema sino al desarrollo de la persona en todas sus potencialidades.

Es cierto que esta orientación, a diferencia de otras épocas, no está en manos de una sola persona como profesor-orientador, sino que necesita de la colaboración de todos los miembros del contexto escolar, siendo un plan de actuación y responsabilidad de todo el centro educativo. Por último cabe indicar como la sociedad actual no deja de tener un importante peso para que dicho proyecto se lleve a cabo, ofreciendo medios económicos, formativos, materiales y humanos para que este tipo de enfoque orientador sea cada vez más posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKER, R. (1968): *Ecological psychology*. Stanford. CA. Stanford, University. Press.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and education*. Nueva York, Mcmillan.
- ERIKSON, E.H. (1968): *Identity, youth and crisis*. New York, Norton.
- FERNÁNDEZ, P. Y MELERO, M.A. (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- GERGEN, K. (1992): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- GERGEN, M. (1985): *The social construction of the person*. Nueva York, Springer.
- GOODLAD, S. Y HIRST, B. (1990): *Explorations in peer tutoring*. Oxford, Basil Blackwell.
- GORDILLO, M.V. (1996): *Orientación y comunidad. La responsabilidad social de la orientación*. Madrid, Alianza Universidad.
- HAVIGHURST, R.J. Y GINZBERG (1953): *Human development and education*. New York, Longmans. Green and Co.
- HEALY, J.M. (1995): Childhood into adolescence, *Holistic Education Review*, March, 22-34.
- HOPKINS, R.L. (1994): *Narrative Schooling*. New York, Teacher college. Press.
- KLINGMAN, A. (1989): A five-level intervention model: division of professional labor and implication for school counseling, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 12, 59-69.

- KOHLBERG, L. (1984): The meaning and measurement of moral judgment. En L.Kohlberg (Ed). *Essays on moral development*. New york: Harper & Row, II, 415-422.
- MARTÍNEZ CLARES, P. (1992): El desarrollo personal y social: el autoconcepto. *Anales de Pedagogía*, (10), 185-220.
- MARTORELL, M.C. Y GONZÁLEZ, R. (1997): *Entrevista y consejo psicológico*. Madrid, Síntesis.
- MATHEWSON, R.H. (1962): *Guidance policy and practice*. New york, Harper and row. P.G.
- MOOS, R.H. Y IMSEL, P.M. (1974): *Issues in social ecology*. Palo Alto: CA. National Press Books.
- MOSHER, R.L., SPRINTHALL, A. *et alt.* (1971): Psychological education: a means to promote personal development during adolescence. *The Counseling psychologist*, II, (4), 2-82.
- PARSONS, F. (1909): *Choosing a vocation*. Boston, Houghton Mifflin.
- PIAGET, J. (1932/1965): *The moral judgement of the child*. Glencoe, IL: Free. Press.
- RENNIE, D.L. TOUKMANIAN, S.G. (1992): Explanation in psychotherapy process research. En S.G.Toukmanian y D.L. Rennie (Eds.). *Psychotherapy Process Research*, Newbury park, CA, Sage.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- ROGERS, C.R. (1939): *Counseling and psychotherapy*. Boston, Houghton Mifflin.
- SARASON, S.B. (1974): *The psychological sense of community*. San Francisco, Jossey-Bass.
- ZACCARÍA, J. Y BOPP, S. (1981): *Approaches to guidance in contemporary education*. Cranston. RI, Caroll. Press.