

PROBLEMÁTICA Y TENDENCIAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DE ORIENTADORES

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MORENO

Profesora de Orientación Numeraria de la Universidad de Barcelona.

*Advisor en España del International Journal for the Advancement of Counseling
Miembro de la International Round Table for the Advancement of Counseling (IRTAC);
de la American Association for Counseling and Development (AACD) y vocal de la delegación
en Cataluña de la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional (AEOEP).
Directora de la Colección «Ciencias de la Educación», de la Editorial Oikos-Tau (Barcelona)*

FUNDAMENTACION TEÓRICA

Siendo las atinadas afirmaciones de Thomas J. Sweeney (1979), habremos de admitir que en la sociedad actual están surgiendo ciertas condiciones que afectan (e influyen) en el planteamiento de los programas de la formación de orientadores. El las resume en las siguientes: restricciones progresivas a la libertad individual; dinámica de cambio y superabundancia en las elecciones y en las alternativas; cambios en el mundo obrero y del trabajo; aumento de la edad y expectativa de vida; problemas originados de la vida urbana y superpoblación.

Dichos condicionamientos exigen del futuro orientador una preparación un tanto amplia y genérica, y, paradójicamente, especializada. Para facilitar el desarrollo de la libertad individual, la comunicación interpersonal y la dinámica de las relaciones humanas, el orientador deberá dominar las técnicas de dinámica de grupo, las metodologías de consulta (o intervenciones a corto plazo), las técnicas de información, resolución de problemas, clarificación de valores, control de tensiones y estrés, etc.; la ayuda para enfrentarse al cambio habrá de proporcionarse

mediante experiencias reguladas y especializaciones en profundidad en el consejo matrimonial, familiar y vocacional, con el dominio de programas ajustados al sistema de cambio, y la enseñanza de estrategias de soporte. En fin, será prioritario también estar preparado en fundamentos de antropología, economía, teorías y técnicas de la elección vocacional, comprensión de nuevos estilos de vida, uso y disfrute del ocio, orientación de las personas con limitaciones físicas y de avanzada edad, y toda aquella intervención que debilite las consecuencias desfavorables de la vida urbana como agresividad, familias escindidas, tendencia al suicidio, drogadicción, etc. Todo ello sin perder de vista que las instituciones sociales deberán controlar el rendimiento y niveles de amortización de la acción orientadora (accountability) para, de los resultados obtenidos, reelaborar programas, evaluar acciones y rectificar estrategias.

Estudios prospectivos nos indican que en el futuro van a tener lugar nuevos problemas socioeducativos de honda significación en la conducta individual y en las respuestas que la educación va a tener que dar al hombre. Entre ellas cabe citar la acumulación de crisis, la falta de credibilidad, el desprestigio institucional, la crisis de valores, el problema de la igualdad, la falta de proyectos para la juventud y la valoración por lo que se posee (HERR, 1979), entre otros.

Todo este proceso de cambio es altamente significativo para los propósitos orientadores, la definición de los objetivos de formación y adiestramiento y el diseño curricular.

I. ASPECTOS GENERALES DE LAS TENDENCIAS ACTUALMENTE RECONOCIDAS A NIVEL INTERNACIONAL

1. *Las especializaciones y sus funciones*

De entrada hay que tener muy claro que en los países en que la orientación escolar, personal y vocacional está institucionalizada desde los años cincuenta tiende a estabilizarse el número de instituciones que ofrecen currículums de formación y entrenamiento a futuros orientadores. Y que casi ninguno ofrece más de un curso académico para la especialización. Es decir, que existe, en general, un currículum común obligatorio y otro alternativo, para la obtención de los consiguientes diplomas o certificados de especialización. Dicho esto, conviene echar un vistazo al abanico de posibles especializaciones transferibles al contexto español. HOLLIS y WANTZ (1980) presentan, entre otras, las siguientes especializaciones más comunes en la labor orientadora: orientador universitario o para la enseñanza superior; orientador en las enseñanzas medias; psicólogos del consejo; consejeros de la escuela elemental; orientadores para el empleo; orientadores matrimoniales y para la familia; orientadores para la salud mental; orientadores para delincuentes; orientadores rehabilitadores. El cuadro de la figura 1 trata de resumir algunas de las funciones de los orientadores seleccionados como más significativos para el contexto español. Funciones que —obviamente— llevan emparejado un currículum de formación específico para cada caso, diseñado según las normas y niveles (*standares*) que las asociaciones profesionales correspondientes dicten.

2. *Los contenidos de los programas y planes de estudio*

Progresivamente se plantean los planes de estudio bajo un enfoque interdisciplinario con un fundamento teórico en la psicología, en el conocimiento de los procesos de la conducta humana y en el desarrollo de la interacción personal. Así, pues, para conseguir en los futuros orientadores una educación en sus actitudes y de sus cualificaciones o destrezas (competencias) como tales se establecen programas de trabajo que incluyan psicología infantil y del adolescente, teorías de la personalidad, teorías del aprendizaje, técnicas de medida y evaluación, teorías y estrategias de investigación psicológica y pedagógica, etc., entre otras.

TIPO DE ESPECIALIDAD
ORIENTADORA

PRINCIPALES FUNCIONES
A DESEMPEÑAR

Orientadores para la universidad y enseñanza superior.....

Terapias individual, de la conducta, grupal y vocacional.
Desarrollo de programas de orientación.
Administración y evaluación de dichos programas.
Consulta.
Enseñanza.
Pase e interpretación de tests.

Orientadores para las enseñanzas medias

Curriculum recomendado:

Tteoría del consejo

Psicología general

Introducción a la educación

Técnicas de trabajo social

Orientación en grupo

Orientación para la toma de decisiones

Habilidades (o cualificación) para la orientación vocacional y para el empleo.

Orientación personal y social.
Orientación académica y vocacional.
Admisión de alumnado y sistemas de estimación y diagnóstico previos.
Desarrollo personal, adaptación académica, personal y profesional.
Rehabilitación,
Planificación para la vida.
Desarrollo de las habilidades instructivas, de comunicación interpersonal y de toma de decisiones vocacionales.

Psicólogos del consejo (orientadores personalizados)

Psicoterapia y/o consejo.
Consejo vocacional.
Terapia de grupo.
Entrenamiento y formación psicoeducativa.
Orientación en centro o instituciones paraescolares.

Orientadores para la enseñanza elemental o primaria

Consejo para el desarrollo y los momentos de crisis. Intervenciones tempranas.
Consulta orientadora a alumnos, padres, profesores, administradores de la educación, agencias comunitarias, niños excepcionales, etc.
Coordinación entre tutores, padres, administradores y servicios sociales.

Orientadores para el empleo.....

Curriculum recomendado:

Teorías y técnicas del consejo

Teoría de la orientación

Psicología general

Rehabilitación profesional

Sociología

Ciencias Sociales

Negocios y pedagogía empresarial

Consejo vocacional, profesional y ocupacional.
Orientación para ayudar a escoger profesión y/o ocupación. Para cambiar de profesión. Para lograr un razonable ajuste vocacional.
Evaluación de intereses, aptitudes y actitudes.
Consejo para escoger entre diversas oportunidades de formación y educativas.

Además se modifican cursos aumentando el porcentaje de los mismos en áreas con demanda social alta. Por ejemplo, entre 340 instituciones que imparten cursos para formación de orientadores se da esta tabla de incremento (figura 2), extraída

Título de los cursos que aumentan	Porcentaje de aumento desde 1977 a 1980 (%)
Consejo matrimonial y familiar.	3
Orientador como consultor.	3
Orientación gerontológica	6
Orientación contra la drogadicción.	6

de los datos que proporcionan HOLLIS y WANTZ, 1980 (páginas 23 y siguientes) de la obra antes citada:

Estas modificaciones van paralelas al grado de importancia que se le confiere en los programas de orientación a diferentes aspectos de la especialización en esta tarea. Y así resulta, por ejemplo, que hay un grado de especialización más alto en orientación para el empleo, escolar, matrimonial, para la delincuencia, personal y pastoral (casi un 50% de las instituciones le han dado más énfasis en 1980), y ha venido cobrando importancia el consejo evolutivo [*developmental counseling*], por lo tanto, también han aumentado el número de cursos para la preparación de orientadores por niveles escolares: primaria, media y superior, desgajando las funciones y características orientadoras en cada uno de ellos.

Los fundamentos filosóficos de la orientación y el consejo ha sufrido pocos cambios significativos en sus variantes de filosofía conductista, cognitiva, existencial, de campo, fenomenológica, psicoanalítica y psicodinámica, aunque parece que tiene lugar un aumento de las tendencias hacia el enmarque ecléctico (un 25.2 de desviación típica y un 24.1 de porcentaje medio en una N=384 estudiada). Las modificaciones rápidas tuvieron lugar entre 1950 y 1960; desde entonces no se ha cambiado demasiado (HANTZ, SCHERMAN, HOLLIS, 1982).

3. *El componente experiencial y la competencia o destreza del orientador*

Para los que nos dedicamos a la formación de orientadores es notorio que continuamente van perfeccionándose los criterios de selección y admisión de los futuros orientadores; al respecto hay cada vez más estudios y más trabajos de investigación. Pero lo que verdaderamente cuenta en la actualidad son los cambios de énfasis que se están produciendo en el componente experiencial o de destreza de los alumnos en formación: de hecho, hay más exigencia en los criterios y niveles (stándards) de la supervisión de los componentes experienciales del proceso del estudiante de orientación. Estos niveles exigen poner el acento en: a) En supervisar que el ámbito donde el estudiante realice sus prácticas o actividades de experiencia sea lo más parecido y cercano al futuro empleo en que deseará ejercer; b) En aumentar el número de horas de supervisión directa, experiencia de campo o *estages*, o lo que es lo mismo, de interacción con el profesor/supervisor, de tal modo que cubra, como mínimo, un curso académico, c) Que se tenga muy en cuenta la experiencia práctica más que los saberes teóricos adquiridos; y d) Mayor preparación administrativa y organizativa del orientador. Tal como afirman SHERTZER y STONE (1976), el éxito académico no debería ser el único criterio para la selección de los orientadores (es de dominio público que algunos programas de formación dan más importancia a las altas calificaciones académicas que surgen del dominio academicista), sino que hoy día se acuerda reflexionar más profundamente sobre las cualificaciones (*competencias*) imprescindibles para la práctica real de la orientación. Esta reflexión surgió de uno de los movimientos más influyentes en la formación del profesorado (en América del Norte): la *competency -Based Teacher Education* (formación del profesorado basada en competencias), diseminada e iden-

tificada entre los años sesenta y setenta (HOUSTON y HOWSAM, 1972; HALL y JONES, 1976), y se transfirió en seguida a la formación de orientadores con el *microcounseling* entre otras técnicas (IVEY, 1971). Incluso se llega a investigar, para reforzar este nivel de destreza, en cuáles deberían ser las cualidades personales del orientador, la constelación de factores en la personalidad que se precisan para orientar con habilidad y con éxito.

4. *Formación humanística «versus» curriculums de experiencia práctica*

Otra tendencia muy clara es proporcionar curriculums que consigan que el futuro orientador se conozca a sí mismo y su estructura de la personalidad, que con este saber de su propio papel como profesional de la ayuda acabe estando muy bien entrenado para poner en práctica las técnicas de modificación de conducta (MORRIS, W. H., 1980), saber desarrollar las relaciones de *considting* (GIBSON y otros, 1983) y conferir un carácter humano, único, personal y distintivo al trabajo de orientación. Argumentada, pues, la necesidad de esta tendencia humanizadora, se plantea la reorganización de los Programas de Formación de Orientadores que han de contemplar, no sólo un aumento del mínimo de cursos, sino la integración de los objetivos de examen de uno mismo, conocimiento de uno mismo, experiencias de orientación en pequeño grupo, aumento del tiempo de experiencia destinado a la orientación personalizada y en grupo, prácticas supervisadas y *estages* (véanse HOLLIS y WANTZ, 1980, 99 y 105).

Las prácticas supervisadas ofrecen un amplio abanico de categorías, junto a las cuales pueden explanarse los medios y recurso para llevarlas a término y los lugares y centros que reciben alumnos en formación. Una propuesta pragmática sería la que se presenta en la figura 3:

Precisamente en función de esas prácticas supervisadas aumenta el uso de materiales simulados (HERR y CRAMER, 1979), que lo que intentan es proveer de experiencias vividas sin tener que rozar situaciones reales (que nos llevarían a consideraciones de tipo ético principalmente), sustituyas válidas de la problemática del cliente u orientando, muy propias para el orientador bisoño o novato.

Estos materiales simulados proporcionan situaciones naturales pero sin riesgo, que pueden muy bien solucionar el dilema de la práctica temprana a la vez que propician experiencias variadas y estructuradas, de tal manera que difícilmente se encuentran en situaciones teóricas (RODRÍGUEZ, 1982).

Es fácil deducir qué ámbitos de actividad pueden ser cubiertos con la realización de prácticas. En general suelen ser los más importantes:

- 1) Conexión escuela/centros de colocación.
- 2) Planificación para la vocación y la vida (HOPSON y SCALLY, 1981; CONGER y MULLEN, 1981).
- 3) Consejo orientador (individual y en grupo).
- 4) Evaluación del consejo y de los programas de orientación.
- 5) Selección e ingreso de estudiantes.
- 6) Servicios psicológicos y de psicodiagnóstico.
- 7) Investigación de las necesidades del estudiante, de los profesores, de la comunidad.
- 8) Medida y evaluación.
- 9) Rehabilitación y profesional y orientación especial.
- 10) Desarrollo de Programas de Orientación por objetivos (SULLIVAN y O'HARE, 1971) y su evaluación (O'HARE y LASSER, 1971).

Durante el curso 1983-84 he propuesto al alumnado de la materia *Teoría y Proceso de Orientación*, de la Universidad de Barcelona un plan de prácticas para la cumplimentación de la asignatura troncal (véase anexo núm. 1) y otro para realizar las prácticas de *Orientación Vocacional*, que consiste en crear una guía para

FIGURA 3

Clasificación de prácticas en la formación de orientadores.

<i>Categorías de las prácticas educativas</i>	<i>Medios y recursos</i>	<i>Lugares donde realizarlas</i>
Cognitivas	Lecturas. Discusiones. Intercambio de ideas. Presentaciones simuladas en clase.	Instituciones escolares. Clínicas salud mental. Centros de enseñanza superior. Centros de diagnóstico. Agencias de empleo.
Complementarias ...	Audio grabaciones. Video grabaciones. Films. Microcounseling.	Centros de rehabilitación. Colegios mayores.
Perceptivas	Observaciones. Circuito cerrado TV.	
Participativas	Formar parte de grupos. Intervenir. Aconsejar.	Población asistida. Instituciones diversas.
Situaciones simuladas ...	Role playing. Sociodrama. Psicodrama. Juegos de toma de decisión.	Administradores. Tutores. Padres. Profesores. Otros.
Cooperativas	Trabajos con profesionales en ejercicio. Subdivisión de responsabilidades y deberes.	
Monitorizados o supervisados	Prácticas dirigidas por el profesor de la universidad o un orientador en ejercicio.	
Práctica profesional en solitario	Supervisión periódica.	

el orientador/tutor que ha de dedicarse a la orientación profesional y académica de los alumnos de 1.º y 8.º curso de EGB (véase anexo núm. 2).

No obstante, y a pesar de los esfuerzos que en varios países están llevándose a cabo por mejorar la preparación práctica, todavía ésta deja mucho que desear (HOLLOWAY, 1982).

5. Criterios o normas (standards) para la formación de orientadores

Las más cualificadas asociaciones a nivel nacional (más que internacional) se esfuerzan en dictar y proponer los requisitos normativos que deberá cumplir el formador de orientadores (ACES, 1977, APGA, 1979 y 1981) en sus relaciones de supervisión y de enseñanza, el uso ético de los instrumentos de medida (por ejemplo, AMEG, APGA y NCME, 1972) y las condiciones metodológicas del proceso formativo total.

En general estas normas abarcan varias secciones: objetivos, curriculum (programación de los estudios y experiencias supervisadas, responsabilidades que afectan a los estudiantes, apoyos al programa de formación del orientador, relaciones administrativas y recursos institucionales, etc., y tratan de tener regulados ciertos aspectos muy concretos. Entre ellos, por ejemplo, que el formador de futuros orientadores o la institución de ello responsable:

a) Ha de poner al alumnado sobre aviso de las expectativas del programa, del desarrollo de las destrezas básicas y de la prospectiva de empleo antes de admitirlo o seleccionarlo para la formación.

b) Los programas de formación de orientadores han de integrar el estudio académico con las prácticas supervisadas.

c) Se tratará de que el estudiante desarrolle sus destrezas y el conocimiento y comprensión de sí mismo, formulando estos objetivos en términos de cualificación (*competencias*) y destrezas prácticas (*performance*).

d) Los responsables de la formación han de ser capaces de identificar y evaluar el nivel de competencia de sus alumnos.

e) La evaluación y el diagnóstico de éstos habrán de ser continuos, para que el alumno sea consciente de sus limitaciones personales, pueda superarlas y, en caso negativo, no sea seleccionado como orientador por falta de competencia.

f) Habrá que enseñarles la metodología de la investigación, ya sea para capacitarles en la evaluación de los programas de orientación o en la evaluación de sí mismos.

z) Habrá que concienciarlos de sus responsabilidades éticas a la vez que abrirles a una amplia perspectiva de posiciones teóricas diversas ante las cuales el alumno pueda comparar posturas y seleccionar o adscribirse a una o varias. (Véanse STEINHAUSE y BRADLEY, 1983, y SWEENEY y WITMER, 1977.)

En nuestro contexto, como país en el que no está excesivamente arraigada o institucionalizada la orientación, quizá no nos hallemos en condiciones de normativizar tan sofisticadamente. Pero lo que sí podemos es esforzarnos, entre todos, en reflexionar e iniciar el camino hacia una auténtica profesionalización.

II. MODELOS MAS CARACTERÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DE ORIENTADORES

1. *Modelos basados en la formación de destrezas o competencias (Competency-based training programs, CBTB)*

Surgió este modelo entre los años 60 y 70, al plantearse a la educación el problema de la evaluación (*accountability*) o rendimiento de cuentas de su efectividad (KENNEDY, 1976). Este planteamiento de la formación de profesionales de la enseñanza (HOUSTON-HOWSAN, 1972, y HALL-JONES, 1976, ya citados) —y por ende— de los orientadores, incluye la programación de objetivos que desemboquen en la adquisición tanto de conocimientos (aspecto cognitivo) como de destrezas (aspecto operativo); y en el ámbito orientador la meta principal de CBTP sería *formar a personas para que fueran capaces de ayudar a otras personas*. Está claro que los objetivos programados deberán ser expresados en términos de conducta operativa (el orientador que ha superado las pruebas evaluadoras de su formación deberá ser «diestro en...», «competente en...», «calificado para...», «capaz de...»); y aue la evaluación de dicha capacidad se estimará a partir del análisis de los cambios apreciados en la conducta o personalidad del sujeto orientador, los cuales indicarán si una destreza ha sido o no ha sido (aproximación dicotómica) conseguida.

Así, pues, la metodología instructiva típica de los CBTP/s es la enseñanza individualizada que exige, por una parte, el estudio autodirigido del propio orientador-en-formación, experiencias de campo en situaciones contextuales reales y definición específica y congruente de objetivos, y por otra, la estimación y evaluación continua del progreso de ese orientador-en-formación (los criterios de las cuales aún no están perfectamente establecidos, al chocar frontalmente con problemas de Habilidad de las pruebas que tratan de evaluar objetivos de ejecución o *performance*).

Los CBTP (basados en la competencia o referidos al criterio) facilitan sobremanera la identificación de objetivos de instrucción, recursos y actividades prácticas para poder llegar a conseguir unos objetivos terminales o conductuales (HORAN, 1972) y, lo que es más importante, la evaluación continua (*assessment*) del progreso del alumno y la revisión secuencial del material y la metodología usados.

GAVILÁN y RYAN (1979), por ejemplo, proponen un modelo para desarrollar, poner en marcha y evaluar un programa de formación de orientadores —a nivel de nuestra licenciatura— basado en el modelo CIPP (*Context, Input, Process y Product*, de STUFFLEBEAM, 1968).

Dividen el programa en noventa horas; cuarenta y cinco horas dedicadas a conceptos generales dirigidos a conseguir destrezas en:

- Consejo individual y en grupo.
- Técnica de cambio social y de la conducta.
- Organización de programas.
- Evaluación de programas.
- Coordinación de las intervenciones en la escuela y en la sociedad.

Y otras cuarenta y cinco horas dedicadas a conseguir especialización en diferentes áreas como:

- Consejo y orientación en la enseñanza primaria.
- Consejo y orientación en la enseñanza secundaria.
- Consejo y orientación en la enseñanza superior.
- Formación profesional.
- Orientación para la comunidad.

Estos autores seleccionaron destrezas que creyeron prioritarias (de entre los estándares normativizados por la APGA y la ACES), y, una vez arracimadas por sus relaciones sistémicas concluyeron que las más significativas serían:

1. Destrezas para aconsejar a individuos y a grupos en la resolución de problemas tanto educativos como vocacionales.
2. Destreza para la labor de consulta a profesores y staff docente cara a facilitar cambios en individuos y en procesos del aprendizaje.
3. Destreza para evaluar y estimar cambios y para diagnosticar.
4. Destrezas para usar la orientación evolutiva o del desarrollo y usar estrategias preventivas del desajuste y para la salud mental.
5. Destrezas para evaluar un Programa de Orientación en el ámbito escolar.

La preparación de los módulos de trabajo pueden muy bien obedecer a este esquema:

Contenidos a aprender	Metas a alcanzar	Objetivos operativos o conductuales	Actividades a desarrollar	Recursos	Duración
Evaluación del logro de los					

La evaluación puede hacerse siguiendo cualquier taxonomía. Basándose en la de WELLMAN (1967), O'HARE y LASSER presentan ejemplos de alta calidad (páginas 57-69 de la obra citada, de 1971).

Se han propuesto algunos métodos para identificar aquellas competencias que aumentan la efectividad de la relación orientador/orientado. Por ejemplo, COGAN y NOBLE (1979), basándose en estudios descriptivos anteriores y con el método de cuestionario pasado a más de cincuenta universidades lograron derivar 98 competencias en seis grandes categorías con sus subdivisiones en competencias concretas, de las que seguidamente se señalan las más significativas en el estudio (figura 4):

FIGURA 4

Categorías de destrezas, según COGAN y NOBLE.

CATEGORÍA	DOMINIOS O COMPETENCIAS
I. Características personales del orientador.....	Aptitud para relacionarse con los demás. Aptitud para conocerse a sí mismo.
II. Bases filosóficas	Destreza para evaluar y diagnosticar. Destreza para identificar problemas y comprender la dinámica del orientado. Destreza para evaluar el proceso de consejo.
III. Habilidades para la comunicación ...	— Dominio de los aspectos verbales y auditivos del proceso de comunicación. Sinceridad. Comprensión empática. Aceptación positiva.
IV. Habilidades y destrezas para aconsejar y orientar.....	Atender a. Intuición. Facilidad verbal. Estrategias de orientación. Puesta en marcha.
V. Actividades complementarias ...	Respeto por el orientado. Competencia como orientador. Respeto por el orientado.
VI. Normativa ética y deontológica	Competencia como orientador.
VII. Otros	

Un modelo muy práctico para generar enunciados de competencias ha sido propuesto por CHIKO y otros (1980); la primera parte propone una lista de categorías enmarcadas en tres grandes componentes (véase figura 5):

La segunda parte diseña (y propone a cualquier institución dedicada a formar orientadores), un procedimiento para escribir y redactar competencias de un modo operativo —inspirándose en el modelo de funciones del orientador de MORRILL, OETTING y HUNT (1974)—. Y así, por ejemplo, para el componente funcional número 7: *probar, medir, evaluar* resultaría esta tabla de especificaciones (figura 6):

FIGURA 5

Modelo de generación de competencias, según CHIKO y otros.

I. Componentes de contenido	II. Componente funcional
Categorías:	1) Administrar.
1) Evaluación psicológica (assessment).	2) Aconsejar.
2) Consulta.	3) Operativizar.
3) Conducta (humana).	4) Investigar.
4) Estrategias de intervención.	5) Supervisar.
5) Investigación.	6) Enseñanza - entrenar - formar.
6) Administración.	7) Probar, medir, evaluar.
7) Agencias, instituciones de la comunidad.	III. Componente personal (características del orientador)
8) Instituciones educativas y académicas.	1) Madurez emocional.
9) Instrucción, didáctica, metodología.	2) Etica.
10) Mercado laboral.	3) Tolerancia.
11) Leyes.	4) Inteligencia.
12) Estructura organizativa.	
13) Programas.	
14) Grupos especiales (PARKER-STODDEN, 1981).	
15) Supervisión.	
16) Equipamiento tecnológico.	

En realidad no hay un modelo universalmente aceptable para la formación de orientadores. Mientras unos autores creen que lo importante es la formación teórica y cognoscitiva (TYLER, 1961) otros creen que lo esencial es el logro de destrezas prácticas y de ejecución (BRAMMER, 1973; IVEY, 1968; HENDRICKS, 1973). Tanto es así que BERNSTEIN y LECOMPTE (1976) especifican que un modelo integral basado en las destrezas no puede dejar de contemplar ciertos elementos comunes en cualquier curriculum de formación de orientadores.

FIGURA 6

Tabla de especificaciones para escribir y redactar objetivos operativos o conductuales (CHIKO y otros).

7. PROBAR, MEDIR, EVALUAR, ESTIMAR (TESTING)

QUE	COMO	DONDE CON QUE CON QUIEN
Estructura	Explicando	Cliente
Administra	Observando Dirigiendo Proporcionando materiales	Cliente
Analiza	Comparando Midiendo Clasificando Examinando Puntuando	Evaluación continua Información
Informa	Usando normas Usando puntuaciones standard Usando estadística definitiva	Clientes
Planifica	Organizando	Clientes

- 1) Formación exhaustiva en las teorías de la orientación y el consejo.
- 2) Entrenamiento para conseguir ciertas destrezas.
- 3) Prácticas (experiencias reales).
- 4) Prácticas supervisadas.

Los objetivos formulados, mejor si fuesen instructivos; las metodologías variadas y de cariz léctico; la evaluación, basada en las competencias —que puede oscilar entre una evaluación objetiva (estática) a una evaluación dinámica con continua retroalimentación—; y las prácticas reales que exijan explorar e integrar experiencias y que sean, en todo momento, supervisadas.

Las ventajas de este tipo de programación, basado en las destrezas, son obvias para multitud de autores (SHOEMAKER-SPLITTER, 1976; BERNSTEIN-LECOMPTE, 1976, 1979; COGAN-NOBLE, 1979, etc.). Pero no se ha demostrado empíricamente que sea un modelo mejor que otro cualquiera (MENNEDY, 1976, pág. 249) y, de hecho, exige un alto grado de sofisticación y de trabajo en equipo de los profesores de una facultad que les permita programar los objetivos y las destrezas con una enorme congruencia y con la garantía del uso de extraordinarios medios (JONES-DAYTON, 1977).

2. Modelos sistémicos

Ya en 1970, HOSFORD y RYAN propusieron un diseño sistémico para desarrollar programas de orientación. Definían qué entendían por sistemas, desgranaban sus componentes (objetivos operativos o conductuales, análisis y síntesis, retroalimentación, diagrama procesual, etc.) y explicitaban los pasos que debía seguir un orientador para planificar su programa de acción de una manera sistémica. El modelo se componía de diez funciones principales:

1. Estudiar el medio real donde actuar.
2. Definir la situación problemática.
3. Establecer un proyecto.
4. Diseñar un prototipo de programa de consejo/orientación.
5. Experimentar un modelo piloto.
6. Introducir el sistema.
7. Evaluar el sistema.
8. Eliminar el sistema.

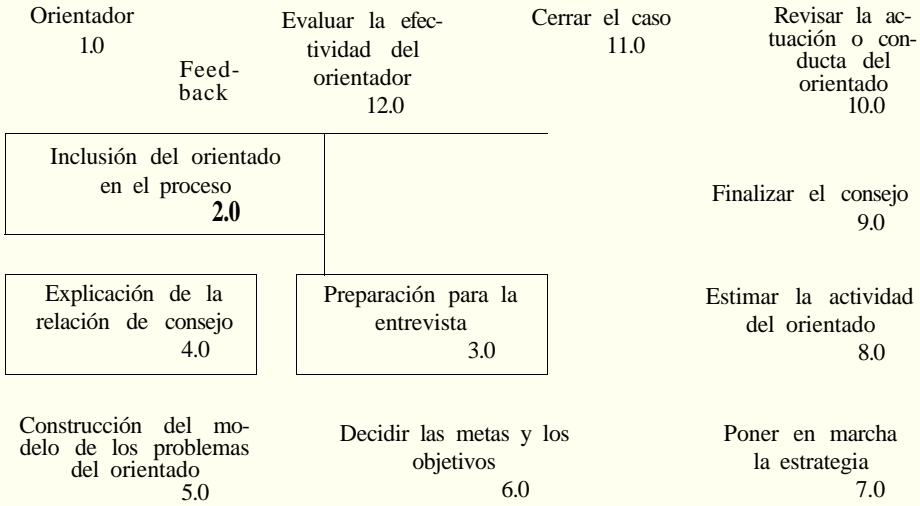
A partir de esos trabajos fundadores, STEWART, WINBORN y otros (1978) publican una obra amplia y de gran envergadura en la que sugieren todo un espectro de actividades y estrategias (experimentadas previamente) para orientar desde esa perspectiva y centrándose en el consejo: decidir las metas y los objetivos, crear estrategias para aprender respuestas nuevas y para motivar el cambio de conductas, para llegar a auto-orientarse, acabando con la teorización de cómo evaluar el progreso, la consecución de los objetivos del consejo y la labor del orientador mismo. Para estos autores los componentes básicos del consejo sistémico o estructurado serían los sintetizados en la figura 7:

Lógicamente estos planteamientos van a incidir en seguida en la teorización de cómo preparar a los orientadores sistémicos. Y así, es clave el estudio de THORESEN (1969), que tomando como punto de partida los dos principios esenciales del concepto de sistema relación funcional entre las partes o componentes, y organización de éstos en un conjunto— desarrolla un modelo (figura 8), transfiriendo esos principios a la formación de orientadores (pág. 9, THORESEN).

Poco tiempo después se plantea otro modelo sistémico para la formación de futuros orientadores (RIMMER, S. M., 1981), que abarca la evaluación del mismo, sus progresivas redefiniciones y mejoras, y la graduación, paso a paso, de su puesta a punto. Todo el sistema se basa en planificar objetivos específicos y obser-

FIGURA 7

Diagrama para el consejo sistémico. STEWART y otros.



vables, en diseñar y alcanzar los componentes del programa, y en evaluar si estos objetivos son alcanzados o cubiertos. Así se consigue toda una serie de ventajas, como la evaluación continua, la redefinición constante de objetivos, la fuerza progresiva de las relaciones entre todos los pasos y otras que RIMMERS considera esenciales aunque mejorables (pág. 15).

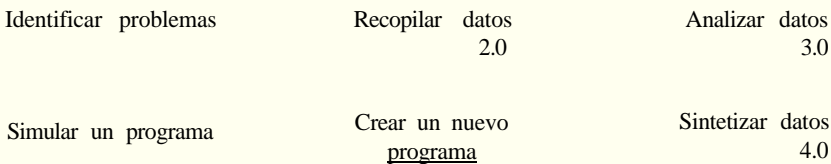
Parece oportuno señalar aquí que en 1981 (MAPLES-DOWNING) ofrecen al supervisar la función orientadores una posibilidad de aplicar la teoría de sistemas a la *selección* del futuro orientador escolar. Y decir que es muy provechosa la lectura del proyecto CCGS de CAMCBELL (1972), en el que describe un modelo sistémico para la orientación vocacional muy sugerente.

3. Modelos de orientación como actividad pedagógica e instructiva

Otra prometedora novedad dentro de la orientación es la perspectiva que considera al orientador y consejero como un profesor, un instructor. Esta nueva visión de las funciones del orientador implica (IVEY, 1976) que éste deviene profesor,

FIGURA 8

Diagrama Modelo para un Programa de Formación de Orientadores (según THORENSEN).



F | (feed-back)

animador de los desarrollos curriculares y consultor. La esencia de la primera función se fundamenta en que aunque el orientar será siempre un importante papel del orientador, *el enseñar cómo orientarse pasará a ser una de sus más urgentes e importantes actividades*: los profesionales de la ayuda se desplazan imperceptiblemente desde las estrategias de diagnóstico y tratamiento a la instrucción y facilitación aprendiz.

La postura de IVEY se complementa posteriormente con las propuestas de STILWELL y de SANTORO (1976), con un modelo de ocho componentes; de KATZ e IVEY (1977), al describir un programa sistemático de formación concebido para ayudar a los orientadores a transmitir su experiencia en el aula para acabar siendo maestros o instructores de las aptitudes para las relaciones humanas; y, sobre todo, de MARTIN (1981) y HIEBERT (1981). Estos autores defienden la revolucionaria —paradójicamente clásica idea— de que *el propósito fundamental de la orientación es instruir, enseñar. El orientador deviene ante todo y sobre todo un maestro* y deberá ser poseedor de todas las destrezas conceptuales, organizativas y prácticas definitorias de un experto profesor. De ahí se desprenden varias consecuencias: a) El orientador deberá conocer todo lo relacionado con la ayuda a los alumnos y orientadores para que sepan formularse sus propios objetivos y proyectos, b) Comprender los procesos estructurales básicos de la instrucción y saber cómo enseñar estos procesos a sus cliente, c) Dominar los principios y teorías del aprendizaje para hacer más significativas la instrucción y el aprendizaje; y d) Saber evaluar sistemáticamente su propia efectividad orientadora.

Considerando naturaleza de la orientación como fundamentalmente instructiva, la formación de los orientadores deberá examinarse desde el mismo prisma (HIEBERT, 1981, pág. 111). Para ello los autores mencionados están trabajando en un modelo que exige de los profesores universitarios (o instituciones destinadas a la formación de orientadores) las siguientes tareas:

1. Especificar los objetivos.
2. Asesorar previamente la conducta del futuro orientador.
3. Definir objetivos procesuales y finales de la instrucción.
4. Diseñar materiales didácticos y programas para enseñar cómo evaluarlos.
5. Instruir, etc.

Dada la importancia y actualidad de este enfoque, su teoría será expuesta con más detalle y exhaustividad en otro lugar (1).

III. CONCLUSIONES

Ponderando cada aproximación metodológica a la formación de orientadores y teniendo presentes las peculiares características de nuestro país y diferentes culturas, cualquier curriculum universitario debería comprender, como mínimo (RODRÍGUEZ MORENO, 1983a y 1983b):

1. *La preparación teórica*, en la que podrían incluirse materias como «Filosofía y Cientificidad de la Orientación», «Teorías del aprendizaje y del desarrollo», «Dinámica de grupos», «Modelos y sistemas de la orientación», «Didáctica General y Especial», «Teoría de la organización», «Introducción a la investigación».
2. *La preparación técnica o de aplicación de los conocimientos*, incluyendo Procedimientos de evaluación psicológica (assessment), «Estrategias de intervención», «Técnicas de consulta», «Información profesional», «Organización de los programas de Orientación», «Uso de los tests en orientación», «Técnicas de orientación en grupo», «Orientación familiar», etc.

(1) Con ocasión de las *III Jornadas de Orientación Educativas* celebradas en Valencia (4 a 9 de junio de 1984), con el tema general: *La orientación ante las dificultades del aprendizaje*, ICE Universidad de Valencia - AÉOEP, Delegación Territorial.

3. *Prácticas y actividades supervisadas* que podrían incluir: «Situaciones simuladas», «Desarrollo de programas de orientación por niveles o ciclos», «Experiencias de crecimiento y desarrollo personal», «Colocación y seguimiento», «Educación para la toma de decisiones», etc.
4. *Asignaturas optativas*. Los programas de las universidades más importantes en USA y Gran Bretaña abren un amplio abanico de referencias (HERR, 1983), que vale la pena estudiar desde una perspectiva comparativista.

La riqueza de los currículums y su éxito dependerán de la plantilla de profesores, de la infraestructura de cada universidad, de la relación universidad/instituciones sociales y de los recursos de cada comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACES (Association for Counselor Education and Supervisión): «Standards for the preparation of counselors and other personnel services specialists», *Personnel and Guidance Journal*, 1977, 55, 10, 596-601.
- AMEG, APGA y NCME: «The Responsible of Tests: A Position Paper of», *Measurement and Evaluation in Guidance*, 1972, 5, 385-388.
- Bernstein, B. L., y Lecomte, C: «An Integrative Competency-baser Counselor Education Model», *Counselor Education and Supervisión*, septiembre, 1976, 26-36.
- Bernstein, B., y Lecomte, C: «Self-critique technique training in a competency-based practicum», *Counselor Education and Supervisión*, 1979, 10, 77-79.
- Brammer, L.: *The helping relationship, process and Skills*, New Jersey, Prentice Hall, 1973.
- Campbell, R. E.: «Applications on the Systems Approach to Career Guidance Programs», *Focus and Guidance*, 4, 8, 1972, 1-12.
- Cogan, D. B., y Noble, F. C: «Ratings on a Comprehensive Set of Counselor Competencies», *Counselor Education and Supervisión*, 1979, 19, 2, 120-125.
- Conger, D. S., y Mullen, D.: «Life Skills», *International Journal for the Advancement of CounseHng*, EPFE, 4, 305-319.
- Chiko, C. H.; Tolsma, R. L.; Kahn, S. E., y Marcks, S. E.: «A Model to Systematize Competencies in Counselor Education», *Counselor Education and Supervisión*, 19, 4, 1980.
- Gavilán, M. R., y Ryan, C. A.: «A Competency-Based Program in Counselor Preparation», *Counselor Education and Supervisión*, 1979, 19, 2, 146-152.
- Gibson, R. L.; Mitchell, A. H., y Higgins, R. E.: *Development and Management of Counselling Programs and Guidance Services*, New York, McMillan Pb. Co. Inc., 1983, 237.
- Hall, G. E., y Jones, H. L.: *Competency-based Education: A Process for the Improvement of Education*, N. J., Prentice Hall, 1976.
- Herr, S. L., y Cramer, L.: *Career Guidance Through the Life Span: Systematic Approaches*. Boston: Little, Bronw and Co., 1979. nE las páginas 372-377 los autores señalan decenas de casas comerciales y editoriales que proporcionan materiales para la orientación y el desarrollo vocacional y tests.
- Herr, E. L.: Comunicación personal a la autora (agosto 1983), con indicación de los Programas y currículums de Consejo y Orientación vigentes en la Universidad de Pensylvania, College of Education.
- Herr, E. L.: *Guidance and CounseHng in the Schools: The past, present and future*, Falls Church: A.P.G.A., 1979, 107-114.
- Hendricks, C. G.; Ferguson, J. G., y Thoresen, C. E.: «Toward counseHng competence: The Stanford Program», *Personnel and Guidance Journal*, 1973, 51, 418-424.
- Hiebert, B. A.; Martin, J., y Marx, R. W.: «Instructional CounseHng: Tre Counselor as teacher», *Canadian Counselor*, 1981, 15, 107-114.
- Hollis, J. W., y Wontz, R. A.: *Counselor preparation 1980: Programs, personnel, trends*, Muncie, Accelerated Development Inc., 1980, 1-21.
- Holloway, E. L.: «Characteristic of the Field Practicum: A National Survey», *Counselor Education and Supervisión*, 1982, 22, 1, 75-80.
- Hopson, B., y Scally, M.: *Lifeskills teaching*, Londres: McGraw-Hill Book Co., 1981.
- Horan, J. L.: «Behavioral Goals in systematic counselor education», *Counselor Education and Supervisión*, 1972, 11, 162-170.
- Houston, R., y Howsan, R. B. (Eds.): *Compelency-hased Teacher Education: Progress, Problems and Prospects*, Chicago: Science Research Associates, 1972, 1-16.
- Ivey, A. E.: «Tre Counselor as Teacher», *Personnel and Guidance Journal*, 1976, 54, 8, 431-434.

- Ivey, A.: *Microcounseling: Innovations in interviewing training*, Springfield, 111.: Charles C. Thomas, 1971.
- Ivey, A., y otros: «Microcounseling and attending behavior: An approach to prepracticum counselor training», *Journal of Counseling Psychology*, 1968, 15, 5, 1-12.
- Jones, G. B., y Dayton, C. W.: «A Competency-based staff development approach for improving counselor education», *Counselor Education and Supervision*, 1977, 17, 107-115.
- Katz, J. H., e Ivey, A. E.: «Developing the counselor as teacher: A Systematic Program», *Canadian Counselor*, 1977, 11, 176-181.
- Kennedy, D. A.: «Some Impressions of Competency-Based Training Programs», *Counselor Education and Supervision*, 1976, junio, 244-250.
- Maples, M. F., y Downing, J. F.: «School Counselor Selection: A Systematic Approach», *Personnel and Guidance Journal*, 1981, octubre, 73-77.
- Martin, J.; Hiebert, B. A., y Marx, R. W.: «Instructional Supervision in Counselor Training», *Counselor Education and Supervision*, 1981, marzo, 193-202.
- Morrill, W. H.; Oetting, E. R., y Hunt, J. C.: «Dimensions of Counselor functioning», *Personnel and Guidance Journal*, 1973, 52, 354-359.
- Morrill, W. H.: «Training Student Affairs Professionals», en W. H. Morrill y J. C. Hurst (Eds.), *Dimensions of Intervention for Student Development*, New York: John Wiley and Sons, 1980, 317-320.
- O'Hare, R. W., y Lasser, B.: *Evaluating pupil personnel programs*, monograph n. 2, California: CPGA Series, 1971.
- Parker, L. G., y Stodden, R. A.: «The preparation of counseling personnel to serve special needs students», *Elementary School Guidance Counseling*, 1981, oct., 36-41.
- Rimmer, S. M.: «A Systems Approach Model for Counselor Education Program Development and Redefinition», *Counselor Education and Supervision*, 1981, 21, 1, 1-15.
- Rodríguez, M.^a Luisa: *Pia de practiques: guia metodològica* (Teoría i procés de l'orientació, grup diürn), Barcelona: Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, 1983-1984.
- Rodríguez, M.^a Luisa (a): «Proposta d'una sistemàtica curricular per a la formació d'orientadors a Catalunya», Comunicació presentada a las *Jornadas d'anàlisi de les Secicons de Pedagogia de Catalunya*. Universidad de Barcelona, junio 1983.
- Rodríguez, M.^a Luisa (b): «Reflexiones en torno al currículum universitario en la especialidad de orientación». Ponencia presentada a las *Primeras Jornadas de Orientación Educativa*. Madrid: Universidad a Distancia, marzo 1983.
- Rodríguez, S.: *El orientador y su práctica profesional. Cuaderno de casos*, Barcelona: Oikos-Tau, 1982.
- Shertzer, B., y Stones, S. C.: *Fundamentals of Guidance*, Boston: Houghton Mifflin, 1976, 473.
- Shoemaker, J. T., y Splitter, J. L.: «A Competency-Based Model for Counselor Certification», *Counselor Education and Supervision*, junio, 1976, 15, 267-274.
- Steinhauser, L., y Bradley, R.: «Accreditation of Counselor Education Programs», *Counselor Education and Supervision*, 1983, 23, 2, 98-108.
- Stewart, N. R., y otros: *Systematic Counseling*, Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice-Hall, Inc., 1978.
- Stilwell, W. E., y Santoro, D. A.: «A Training Model for the 1980s», *Personnel and Guidance Journal*, 1976, 54, 6, 323-326.
- Stufflebeam, D. L.: *Evaluation as an lightenment for decision-making*, Columbus: Evaluation Center Ohio State University, 1968.
- Sullivan, H. J., y O'Hare, R. W. (Eds): *Accountability in pupil Personnel Services: A process guide for the development of Objectives*, monograph n. 3, California: CPGA Series, 1971.
- Sweeney, Th. J.: «Trends That Will Influence Counselor Preparation in the 1980s», *Counselor Education and Supervision*, 1979, marzo, 181-189.
- Sweeney, T. J., y Witmer, J. M.: «Who Says You're A Counselor?», *Personnel and Guidance Journal*, 1977, 55, 10, 589-594.
- Thoresen, C. E.: «The Systems Approach and counselor Education: Basic Features and Implications», *Counselor Education and Supervision*, 1969, 9, 3-17.
- Tyler, L.: *The Work of the counselor*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1961.
- Wantz, R. A.; Scherman, A., y Hollis, J. W.: «Trends in Counselor Preparation: Couses, Program Emphases. Philosophical Orientation and Experimental Components», *Counselor Education and Supervisión*, junio 1982, 258-268.
- Wellman, F. T.: *Criterion variables for the evaluation of guidance objectivs*, Columbia: University of Missouri, 1967.

V. ANEXOS

ANEXO I

Modelo alternativo para las prácticas de la materia *Teoría y Proceso de la Orientación*, para alumnos de 4.º curso de Pedagogía, Modalidad de Orientación Educativa.

Presentado por la profesora María Luisa Roríguez Moreno. Curso 1983-1984. Universidad de Barcelona.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Plan de prácticas para la materia. Teoría y proceso de la orientación (grupo diurno) Profesora: M.ª Luisa Rodríguez

Título	Proceso de trabajo	Recursos
Aproximación al diseño de un programa de servicios de orientación para cualquier ciclo educativo, medio o institución (no forzadamente docente), por ejemplo, servicios sociales, laborales, dependientes de la consejería de trabajo, higiene, medios de comunicación, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de la ficha guía. 2. Revisión de modelos. 3. Estudio de los principios organizativos de los programas de orientación. 4. Descripción de los objetivos del programa orientador y del tipo de orientación. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Orientación escolar (educativa) del aprendizaje, etc.). 4.2. Orientación profesional y vocacional. 4.3. Orientación personal (consejo). 4.4. Orientación especial (drogadictos, delincuentes, hancapados, enfermos, subnormales, personas en paro, etc.). 4.5. Orientación a adultos, ancianos, analfabetos, etc. 4.6. Orientación familiar (diversos tipos de problemática familiar). 4.7. Orientación a tutores de centros educativos. 4.8. Orientación a los administradores o consulta. 4.9. Orientación a chicos y jóvenes desescolarizados. 4.10. Orientación dentro de la empresa (in-guidance). 4.11. Orientación integrada al curriculum. <p>Adaptación de los objetivos a los niveles escogidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Primario. 5.2. Secundario (bachillerato, formación profesional). 5.3. Superior (universidades, colegios universitarios, etcétera). 5.4. Otros ámbitos (prisiones, hospitales, protección de menores, universidades populares, etc.). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fichas guía. 2. Guía «Cómo organizar los servicios de orientación escolar y profesional», de María Luisa Rodríguez Moreno. 3. Modelos de organización. 4. Texto de clase (caps. III, IV y V). * Bibliografía específica. 6. Asesoría profesora. 7. Escuelas e instituciones (proporcionadas por la profesora o elegidas libremente).

Prácticas para la materia. Teoría y proceso de la orientación (grupo diurno)

Práctica	Título	Proceso de trabajo	Recursos
	Desarrollo de un programa de orientación educativa para la escuela primaria.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio y descripción de los objetivos I, II, III y IV. 2. Reflexión sobre las actividades propuestas para cubrir cada objetivo. 3. Estudio de las programaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y/o de la Generalidad de Cataluña para el ciclo medio y ciclo superior de EGB. 4. Revisión de las actividades en función de las programaciones educativas oficiales: reestructuración, ampliación, reeducación, creación, etc., de las actividades. 5. Definición detallada del tipo de actividad. 6. Descripción de las necesidades del alumno de estos ciclos que quedarían cubiertas con el ejercicio de cada actividad. 7. Búsqueda de recintos, medios, bibliografía y fuentes de información al abasto de los maestros y orientadores del país. 8. Aplicación de las actividades diseñadas a pequeños grupos de alumnos de EGB (opcional). 9. Sesiones para poner en común el desarrollo de todos los objetivos. 10. Presentación del trabajo según normas dictadas por la profesora. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha guía de trabajo. 2. Guía modelo. 3. Bibliografía específica. 4. Asesoramiento de la profesora. 5. Fuentes de recursos personales e institucionales. 6. Orientaciones y programas para el ciclo medio y superior de EGB.

Prácticas para la materia. Teoría y proceso de la orientación (grupo diurno)

<i>Práctica</i>	<i>Título</i>	<i>Proceso de trabajo</i>	<i>Recursos</i>
	Estudio de una teoría del consejo (counseling) con aportación crítica y bibliográfica actualizada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio profundizando una teoría del counseling. 2. Revisión de la bibliografía específica sobre dicha teoría. 3. Revisión de modelos y de síntesis. 4. Diseño del trabajo con pauta genérica al efecto, que contenga fundamentalmente los siguientes apartados: <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Autor de la teoría (o autores). 4.2. Objetivos de la teoría. 4.3. Contenidos y fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos. 4.4. Modelo de la relación de ayuda propio de esta teoría. 4.5. Consecuencias para la orientación personalizada. 4.6. Bibliografía actualizada. 5. Desarrollo de la teoría según la pauta. 6. Aportación de diagramas, cuadros, esquemas, ilustraciones, etc., que favorezcan la comprensión de los términos teóricos. 7. Bibliografía. 8. Presentación del trabajo según las normas dictadas por la profesora. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bibliografía específica. 2. Libro de texto. 3. Modelos desarrollando diversas teorías. 4. Modelos de esquemas. 5. Asesoría de la profesora. 6. Modelos de entrevista. 7. Conexión con alumnos que trabajan en la práctica núm. 4.

Prácticas para la materia. Teoría y proceso de la orientación (grupo diurno)

<i>Título</i>	<i>Proceso de trabajo</i>	<i>Recursos</i>
Estudio y desarrollo de la técnica de la relación de ayuda personalizada (entrevista) con exposición de un caso detallado y aportación bibliográfica actualizada.	<p>Búsqueda bibliográfica sobre las bases teóricas de la entrevista en orientación personalizada.</p> <p>Adopción de un esquema para poder analizar y criticar al momento de la relación de ayuda.</p> <p>Estudio y reflexión sobre varios modelos ya trabajados.</p> <p>Grabación de una entrevista hecha a una persona adolescente o adulta con una problemática específica y que pide voluntariamente ayuda.</p> <p>Presentación del trabajo con bibliografía actualizada y según las normas dictadas por la profesora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bibliografía específica. 2. Cintas magnetofónicas o de vídeo. 3. Esquemas de registro y de análisis del proceso de la entrevista. 4. Asesoría de la profesora.

ANEXO II

Modelo sugerido de prácticas de *Orientación Vocacional o Profesional* para alumnos de 5.º curso de Pedagogía, Modalidad de Orientación Educativa.

La práctica consiste específicamente en redactar una *Guía* para el orientador o tutor que desee desarrollar esta planificación por meses. Esta guía desarrolla todos y cada uno de los pasos y explicita los recursos que pueden ser utilizados.

Presentado por la profesora aMría Luisa Rodríguez Moreno. Curso 1983-1984. Universidad de Barcelona.

PROCESO ORIENTADOR OCTUBRE

Orientación dirigida a los alumnos A.		Orientación dirigida a la familia F.		Orientación dirigida a los tutores y profesores del centro escolar T.		Resumen de las actividades del equipo orientador EO.
Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	
	A1: Sesión explicativa de qué es la orientación profesional y cuáles son sus funciones. A2: Pase de una simple encuesta académica y personal.	F1: Estudio de las características familiares de cada alumno. F2: Encuesta sobre las necesidades de la familia y de los alumnos en función de la transición del mundo escolar al laboral.			TI: Presentación del programa de Orientación Profesional a través de una reunión. a) Objetivos de la Orientación Profesional. b) Presentación del personal orientador. c) Problemática de los alumnos de 7.º y 8.º. d) Calendario de actividades a realizar durante el curso.	E01: Informar del programa de Orientación a los alumnos A1. E02: Informar del programa de orientación a los tutores TI. E03: Pasar la encuesta de necesidades familiares en relación a la Orientación de sus hijos. E04: Corregirla. E05: Pasar un inventario familiar F1. i;06: Redactar el calendario de actividades del curso TI.

RECURSOS

	RA1: Sesión explicando al A1 los conceptos mínimos de una orientación profesional y cómo él puede contribuir. Calendario de las actividades del curso. Testing. Inventarios. Actividades de aprendizaje prevocacional. Actividades de información profesional. RA2: Encuesta académica y personal.	RF1: Inventario familiar.	RF2: Encuesta a la familia. Corrección encuesta y elaboración de los datos.		RT1: Guión explicativo de los objetivos de la Orientación Profesional al término de la educación obligatoria.	E07: Redactar un guión con breve explicación de la función y objetivos de la Orientación Profesional. E08: Pasar la encuesta académica personal A2.
--	--	---------------------------	---	--	---	--

PROCESO ORIENTADOR NOVIEMBRE

Orientación dirigida a los alumnos A.		Orientación dirigida a la familia F.		Orientación dirigida a los tutores y profesores del centro escolar T.		Resumen de las actividades del equipo orientador EO.
Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	
A3: Iniciación del programa de test. Pruebas de personalidad, adaptación, aptitudes generales y específicas, etc. A4: Corrección e interpretación de la encuesta académica y personal. Se abre un dossier individual.		F3: Circular a la familia exponiendo los objetivos del programa orientador y solicitando su colaboración.			T2: Contacto con los tutores para exponer una política de metodología en la actividad tutorial con respecto a la Orientación Profesional de los alumnos de 7.º y 8.º: Escala de observación. T3: Programación de las actividades.	E09: Pase de la Batería de test A3. E010: Corrección e interpretación encuesta académico-profesional A4. E011: Redacción de la circular a la familia F3. E012: Reunión con el conjunto de los tutores del ciclo superior T2.

RECURSOS

RA3: Batería de test: Test 1 ... Test 2 ... Test 3 ... Test 4 ... Test 5 ... RA4: Dossier de registro individual.		RF3: Circular a los padres.			RT2: Guión de actividades de actuación tutorial. Escala de observación. RT3: Guión de una programación mínima conjunta.	E013: Redacción de un programa mínimo de las actividades T3. E014: Creación de una guía de actividades y escala de observación para la metodología tutorial RT2.
---	--	-----------------------------	--	--	--	---

PROCESO ORIENTADOR DICIEMBRE

Orientación dirigida a los alumnos

Orientación dirigida a la familia

Orientación dirigida a los tutores y profesores del centro escolar

Resumen de las actividades del equipo orientador EO.

<i>Intervenciones individuales</i>	<i>Intervenciones en grupo</i>	<i>Intervenciones individuales</i>	<i>Intervenciones en grupo</i>	<i>Intervenciones individuales</i>	<i>Intervenciones en grupo</i>	<i>Resumen de las actividades del equipo orientador EO.</i>
A5: Corrección escalas observación tutorial. A6: Entrevistas individuales basándose en los datos de la encuesta familiar y académica-personal.	A8: Corrección baterías de tests.		F4: Reunión general con los padres. F5: Organización de un programa de conferencias profesionales. F6: Organización de un programa de visitas ocupacionales.		T4: Reunión con el equipo orientador para iniciar las actividades. T5: Pautas de integración de los conceptos vocacionales en los currículums escolares (con los profesores). T6: Recogida de datos primera evaluación del rendimiento académico (con los tutores).	E016: Entrevistas con los alumnos (A5) basándose en los datos generales. E017: Creación de guiones mínimos para las entrevistas RA6. E018: Registro de hipótesis de trabajo para cada curso RA7. E019: Reunión con los tutores T4. E020: Corrección de las baterías de tests y registro de datos en los dossiers individuales A8.
RA5: Guión para las entrevistas individuales. RA6: Listado de conceptos para trabajar sobre ese alumno en particular.			RF4: Esquema de la reunión con los padres. RF5: Planificar las conferencias. RF6: Plan de visitas.		RT5: Guiones de sugerencias o propuestas para la integración curricular de los conceptos de orientación vocacional. RT6: Registro datos primera evaluación en el dossier (página 176).	E021: Organización de conferencias y visitas con apoyo de las familias F5 y F6; realización de los planes ya concretos RF5 y RF6. E022: Crear las pautas integradoras de orientación / currículum T5 y RT5. E023: Recogida y registro de datos de la primera evaluación T6 y RT6.

PROCESO ORIENTADOR ENERO						
<i>Orientación dirigida a los alumnos</i>	<i>A.</i>	<i>Orientación dirigida a la familia</i>	<i>F.</i>	<i>Orientación dirigida a los tutores y profesores del centro escolar</i>	<i>T.</i>	<i>Resumen de las actividades del equipo orientador EO.</i>
<i>Intervenciones individuales</i>	<i>Intervenciones en grupo</i>	<i>Intervenciones individuales</i>	<i>Intervenciones en grupo</i>	<i>Intervenciones individuales</i>	<i>Intervenciones en grupo</i>	<i>Resumen de las actividades del equipo orientador EO.</i>
	A9: Registro de datos de baterías de tests (continuación) en el registro acumulativo de los alumnos. A10: Charlas sobre hábitos de estudio (al mismo tiempo que F7, o charla a los padres).		F7: Charlas sobre hábitos de estudio. F8: Una sesión para enseñar o crear el planning personal de estudio. Código estudiar. F9: Reflexión y creación de guiones para las visitas ocupacionales.	T6: Comparación de datos de baterías de tests y opiniones de los tutores (sobre cada alumno).	T7: Metodología para los hábitos y técnicas de estudio.	E024: Registro de datos psicométricos (A9) y comparación de los resultados (T6). Creación de la tabla (RT6). E025: Charla hábitos de estudios A10, F7, T7. E026: Horarios personales F8.
	RA9: Dossiers individuales o registro acumulativo. RA10: Guión de hábitos de estudio.		RF7: Guión hábitos de estudio (idem RA10). RF8: Un modelo de planning personal. vRF9: Modelo de organización de una visita ocupacional.	RT6: Tabla de comparación de datos psicométricos y escalas de valoración tutorial.	RT7: Documento de trabajo sobre los hábitos y técnicas de estudio.	E027: Organización visitas a industrias F9, RF9.

PROCESO ORIENTADOR FEBRERO

Orientación dirigida a los alumnos A.		Orientación dirigida a la familia F.		Orientación dirigida a los tutores y profesores del centro escolar T.		Resumen de las actividades del equipo orientador EO.
Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	
A14: Iniciación. Formación de la toma de decisiones. Fichas de trabajo.	A11: La toma de decisiones : conocimiento de sí mismo; posibilidades personales. A12: La toma de decisiones : conocimiento del mundo de las profesiones. A13: Iniciación al concepto de toma de decisiones vocacionales. Fichas de trabajo.	F10: Entrevistas con los padres (voluntarios). Reflexión sobre: hábitos de estudio, rendimiento escolar, ambiente familiar, expectativas de futuro y desarrollo del hijo, e intereses del hijo.		T7: Entrevistas con los tutores: hábitos de estudio; casos; integración curricular.	T8: Estudios materiales para el conocimiento de sí mismo y para el conocimiento del mundo de las profesiones (RA11-RA12). T9: Puesta en práctica del trabajo con los alumnos (A11 y A12). T10: Corrección y registro de los resultados. T11: Iniciación al concepto de toma de decisiones.	E028: Formación para la toma de decisiones. E029: Entrevistas con los padres. E030: Entrevistas con tutores. E031: Creación - guión entrevistas con los padres.

RECURSOS

	RA11: Fichas de trabajo sobre: qué me gusta. Intereses. Aptitudes especiales. Características físicas. Tipo de persona que soy. Valores. RAÍZ: Clasificación de ocupaciones: AVUI. BISQUERRA. ALLSOP. RAÍZ: Guión. Toma de decisiones.	RF10: Guión entrevistas padres.			RT9: ídem RA11 y RA12. RT11: ídem RA13.
--	--	---------------------------------	--	--	--

PROCESO ORIENTADOR MARZO

Orientación dirigida a los alumnos A.		Orientación dirigida a la familia F.		Orientación dirigida a los tutores y profesores del centro escolar T.		Resumen de las actividades del equipo orientador EO.
Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	
A15: Entrevistas con los alumnos. Comentario sobre el conocimiento de sí mismo y el mundo laboral. A19: Sigue el registro de los datos del dossier.	A16: Sigue el trabajo para la formación de la toma de decisiones, conocimiento de sí mismo y mundo laboral. A17: Conocimiento de alternativas académicas. A18: Visita a una empresa.	F11: Conferencias vocacionales dadas por algún padre. F12: Visita a alguna empresa (A18) apoyando al equipo orientador.		T13: Aplicaciones de las fichas de toma de decisiones.	T12: Recogida de los datos de la segunda evaluación.	E032: Entrevistas individuales con el alumnado. E033: Sigue formación para la toma de decisiones, creación fichas de trabajo. E034: Recogida de recursos de información profesional y académica RA18. E035: Registro de datos académicos segunda evaluación. E036: Creación de guiones de las conferencias vocacionales (con los padres, RF11).

RA15: Guión para las entrevistas individuales.
RA19: Creación de una hoja que sintetice todos los datos del dossier individual por el consejo orientador.

RA16: Fichas trabajo del conocimiento de sí mismo y del mundo laboral.
RA17: Guías de estudios al término de la enseñanza obligatoria. Listados Centros de Bachillerato y F. P.
RA18: Guías visitas.

RF11: Guiones conferencias vocacionales.

RT13: Fichas trabajo para la toma de decisiones RA16.

RT12: Registro datos segunda evaluación en dossier personal.

PROCESO ORIENTADOR ABRIL

Orientación dirigida a los alumnos A.		Orientación dirigida a la familia F.		Orientación dirigida a los tutores y profesores del centro escolar T.		Resumen de las actividades del equipo orientador EO.
Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	Intervenciones individuales	Intervenciones en grupo	
A22: Entrevista individual cara al consejo orientador.	A20: Charla de información académica y profesional. A21: Visita a un centro de Bachillerato y otro de F. P.	F14: Visita a un centro de enseñanza media (A21), como apoyo al equipo orientador.	F13: Charla de información académica y profesional A20.		T14: Charla de información académica v profesional (A20, F13).	E037: Entrevistas de asesoramiento. E038: Charla de información académica. E039: Recogida de recursos para la Información Profesional.

RECURSOS

	RA20: Guión charla. Recursos bibliográficos (guía, folletos, esquemas...). Véase Anexo sobre «Recursos para la información ocupacional». Modelo de guía o folleto (Esplugues). RA21: Guión visitas centros académicos,					E040: Visita a un centro o institución de enseñanza media. Creación del guión previo a la visita.
--	---	--	--	--	--	---