

7

ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO. UNA PROPUESTA DE REVISIÓN

Manuel Montanero Fernández

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Desde principios del siglo XX, el espacio semántico y las fronteras epistemológicas del concepto de Orientación se han ido ampliando y complejizando progresivamente. Los conceptos esenciales en los que ha ido tomando cuerpo la acción psicopedagógica en nuestros días abarcan desde la Orientación ocupacional, pasando por el Desarrollo de la carrera durante toda la vida, hasta la Orientación escolar y la Prevención y el desarrollo, ámbitos cuyo avance se está afianzando incluso más allá del contexto educativo-formal: en el mundo de las organizaciones y los medios comunitarios.

A lo largo de este proceso de evolución histórica ha estado latente la finalidad esencial de atender demandas de tipo tanto ocupacional como psicológica (Sampascual y cols., 1999), centradas originariamente en la Orientación Vocacional y posteriormente en el *Counseling* y la intervención en Salud Mental. La traslación de estos conceptos iniciales de la Orientación al contexto educativo propició un énfasis en los momentos de transición, así como en los sujetos con problemas emocionales o de adaptación escolar. Posteriormente, la naturaleza de la Orientación ha ido sufriendo un proceso que podríamos denominar de «globalización» hasta casi identificarse con las necesidades educativas que afectan a todas las personas a lo largo de su ciclo

vital (Álvarez y Bisquerra, 1996). Hoy en día la Orientación se considera como un proceso profesionalizado de ayuda continua y sistemática que tiene como principal objeto la personalización educativa.

Por un lado, esta concepción pone de relieve la *dimensión científica y profesional* de la Orientación, como «ciencia de la acción» (Repetto, 1994, p. 87). Por otro lado, desde sus orígenes la característica más distintiva de la Orientación, el asesoramiento y la intervención psicopedagógica es la de ser «un medio al servicio de la individualización de la enseñanza», con objeto de que ésta se adecue lo mejor posible a las condiciones y necesidades de sus destinatarios (Monereo y Solé, 1996, p. 15). La Orientación psicopedagógica es inherente a todo proceso educativo sistemático, integral y adaptado a la diversidad que se dirija a formar al individuo, pero su finalidad específica es precisamente la *personalización* de dicho proceso (M.E.C., 1992; p. 11). El concepto de «personalización» cobra aquí una doble acepción: personalizar, en cuanto *individualizar* o adaptar los procesos educativos a las peculiaridades de los educandos; personalizar, en cuanto *integrar* y promover la educación de las diferentes capacidades y ámbitos del desarrollo de la persona, más allá de lo estrictamente intelectual o académico. El modelo institucional del sistema educativo español especificaba en concreto tres finalidades de la Orientación, en relación a la personalización educativa (M.E.C., 1990, 1992):

- Ante todo, el acto de orientar presupone la existencia de caminos diferentes; de modo que una característica distintiva de la Orientación es su especial incidencia en las transiciones. Su finalidad es, por tanto, *potenciar la capacidad de tomar decisiones*, sobre todo en aquellos momentos en que éstas comprometen el futuro del individuo.
- Por otro lado, se ha destacado «la práctica de la Orientación psicopedagógica como una educación sobre la propia educación» (M.E.C., 1990, p. 4). Vinculada a la individualización y la funcionalidad de los aprendizajes, la investigación educativa destaca la importancia de potenciar las capacidades de *aprender a aprender*, es decir, las capacidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje que posibilitan la autonomía del aprendiz y la asimilación significativa de los nuevos conocimientos.
- Por último, el horizonte de todo proceso educativo debería ser orientar «para la vida». Esta expresión designa también otra compleja responsabilidad de la Orientación: facilitar que los procesos educativos converjan hacia la *autorrealización de la persona* y el desarrollo de sus diferentes capacidades sociales y emocionales.

Estas tres finalidades nos permiten anticipar ya, en gran medida, las principales áreas de actuación de la Orientación psicopedagógica que, durante los últimos 20 años, se han visto enriquecidas por nuevos enfoques epistemológicos y organizativos. Dichas aportaciones han transformado el análisis explicativo y aplicado de los fenómenos educativos y han propiciado la globalización de los

referentes de la Orientación a la organización y el funcionamiento institucional, como agente de innovación y cambio educativo. La influencia de las corrientes constructivistas, sistémica, ecológica y cultural, principalmente, han revolucionado los fines y tareas de la Orientación en el contexto educativo, relegando a un segundo plano el diagnóstico y la intervención directa sobre los problemas individuales que afectan al desarrollo escolar, vocacional o afectivo de los sujetos. La consideración del desarrollo y el aprendizaje como fenómenos dependientes de los procesos de construcción, culturización y mediación, lleva a un primer plano la tarea de potenciar la actividad conjunta con profesores y educadores sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de la relación orientador-alumno. El marco de trabajo fundamental es el *asesoramiento colaborativo* entre el orientador y otros profesionales de la educación, inevitablemente determinado por un contexto *organizativo y curricular*. Desde esta perspectiva, la acción psicopedagógica se ejerce actualmente no sólo sobre el individuo, sino ante todo sobre el contexto social y organizativo del aprendizaje, es decir, sobre los mecanismos institucionales de los centros educativos, sobre la función tutorial y docente, sobre la programación curricular y los medios y recursos de enseñanza.

Con estos presupuestos, a continuación trataremos de delimitar más específicamente las principales *áreas temáticas* en las que ha ido tomando cuerpo el concepto de Orientación a lo largo de los últimos años, así como los principales enfoques desde los que se ha abordado la intervención psicopedagógica en cada una de ellas. Tradicionalmente se estableció una primera distinción entre Orientación profesional, escolar y personal. Esta clasificación, sin embargo, se ha enriquecido progresivamente con nuevos matices y contenidos temáticos que trataremos de sintetizar en cuatro bloques. El primero de ellos, el *desarrollo de la carrera*, ofrece un cierto consenso en la bibliografía especializada, al menos en cuanto a sus fronteras y enfoques de intervención. Los tres restantes, en cambio, plantean una mayor controversia terminológica y conceptual, con repercusiones relevantes para la identidad de la Orientación y las prioridades que se asumen en la práctica psicopedagógica.

2. DESARROLLO DE LA CARRERA

El primer campo específico que se consolidó históricamente fue la *Orientación vocacional*. Algunos autores coinciden de hecho en considerar el nacimiento de la Orientación moderna con la fundación en 1908 del «Vocational Bureau» y la publicación un año después de *Choosing a Vocation*, donde Parson populariza el término de «Vocational Guidance» (Bisquerra, 1995). En un principio, la Orientación vocacional aparece, pues, como un servicio público dirigido principalmente a ayudar en la búsqueda de empleo a jóvenes de ambientes desfavorecidos. Con diversos matices, este término puede considerarse equivalente al de *Orientación profesional*, o del *desarrollo de la carrera*.

Hasta hace pocos años, la intervención psicopedagógica en el contexto educativo se abordaba principalmente desde presupuestos epistemológicos

de corte *clínico*. Las *teorías del Rasgo* y los *Modelos de Ajuste* de enfoque psicométrico partían del supuesto de la existencia de una serie de rasgos o factores en los individuos que se correspondían con las características y exigencias de determinadas profesiones. El asesoramiento vocacional debía centrarse entonces en detectar esos rasgos individuales y ayudar al sujeto a contrastar sus características personales con la exigencia del mundo profesional para lograr así un ajuste lo más perfecto posible. Los métodos de diagnóstico profesional podían basarse comparando las puntuaciones del sujeto con perfiles o índices psicométricos, obtenidos al aplicar baterías de tests a muestras seleccionadas de distintos grupos profesionales (Super y Crites, 1966). Se trata, por tanto, de un enfoque reactivo, técnico y puntual (circunscrito a la aplicación de pruebas en momentos determinados o ante demandas específicas); externo y directivo (en función del ajuste, estimado por el experto, entre los rasgos internos del individuo y la exigencias del puesto de trabajo).

La Psicología Humanista tuvo también una gran repercusión en el desarrollo de la Orientación vocacional en el pasado siglo. En concreto, el concepto de no-directividad de Carl Rogers impulsó un desplazamiento de la responsabilidad del proceso de ayuda al propio sujeto en lo que se refiere a la toma de decisiones. Este enfoque comparte muchos de los supuestos psicodinámicos, basados en el proceso de ayuda en la comunicación interpersonal, la libertad, la aceptación mutua y la afectividad. El proceso de ayuda se concibe como una sucesión de etapas que permite al sujeto clarificar su problema, aceptar su situación y adaptarse a la misma de forma creativa y responsable. Su principal aportación se ha traducido a la aplicación de la técnica de entrevista desde una perspectiva personalizada, pero difícil de integrar curricularmente.

En la actualidad, el *Modelo psicopedagógico* se fundamenta más bien en otros presupuestos de corte *cognitivo* y *evolutivo*. Por un lado, se otorga una especial importancia a la resolución de problemas y al apoyo de los procesos decisionales basados en la interacción entre la información procedente del autoconocimiento y la relativa a los itinerarios formativos u opciones profesionales. Por otro lado, se traslada el énfasis de la *elección al desarrollo de la madurez vocacional*; de una perspectiva *puntual* de la adecuación ocupacional (predominante hasta los años 50) a otra de corte *evolutivo*, que concede una especial importancia al desarrollo del autoconcepto a lo largo de todo el ciclo vital (Super, 1962). Finalmente, la Orientación para el desarrollo de la carrera en el contexto educativo ha propiciado una mayor integración de estos procesos en el currículo de Secundaria, apoyando a los profesores, y de modo muy especial a los tutores, en la labor de fomentar esa madurez desde un trabajo coordinado y planificado en torno al *plan de orientación académica y profesional* del centro. En este marco, las actuaciones específicas de las que debe responsabilizarse la Orientación vocacional en el contexto educativo serían entre otras las siguientes:

- diseño y revisión de Programas de Orientación Académica y Profesional;

- mejora de la madurez vocacional (autoconocimiento, información sobre itinerarios formativos y profesionales, toma de decisiones y planificación...);
- integración curricular de contenidos relacionados con el mundo profesional;
- asesoramiento para la inserción en itinerarios educativos y elaboración del consejo orientador;
- formación y orientación laboral o transición a la vida activa;
- orientación laboral para la igualdad entre los sexos...

3. APRENDER A APRENDER

La especialización de la actividad orientadora en los centros escolares y en el desarrollo académico de los alumnos propició el desarrollo de la *Orientación escolar* y de lo que se ha denominado como área de *Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje* (Álvarez y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998). Sin embargo, debemos reparar en la excesiva amplitud de ambos términos. El primero y tradicional refleja más un contexto o marco de actuación, el educativo formal y reglado, que un contenido de la Orientación (en este sentido abarcaría a la Orientación vocacional que hoy en día se lleva a cabo también en los centros escolares). El segundo término no facilita mucho más la delimitación de un área temática diferencial respecto al resto de contenidos: por un lado, por la redundancia con el objeto mismo de la Didáctica; por otro lado, porque la Orientación abarca, en un sentido amplio, todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden contribuir al desarrollo intelectual, socioemocional y moral del individuo. Extrapolar el área de Prevención y el Desarrollo Humano de la Orientación del área de Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como se ha hecho, conlleva, por ejemplo, el riesgo de interpretar que se excluyen de dicho proceso las capacidades sociales, interpersonales y de inserción social, así como los contenidos actitudinales reflejados en las diversas áreas del currículum.

Quizá el contenido más distintivo, como actuación prioritaria de la Orientación en la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sea la prevención y el tratamiento de los problemas de aprendizaje así como la enseñanza de estrategias para «aprender a aprender». El primero se encuentra frecuentemente vinculado (aunque no necesariamente) a la atención a *necesidades educativa especiales*. El segundo podría considerarse, por el contrario, como la demanda más específica de la Orientación en el contexto escolar desde los años 80. Coincidiendo con una fuerte crítica a la desatención del aprendizaje autónomo por parte de los métodos de enseñanza tradicionales, muchos manuales sobre Orientación dedicaban un espacio privile-

giado a la enseñanza de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, como herramientas fundamentales para promocionar la individualización, la funcionalidad y la autonomía de los aprendizajes.

La creciente importancia que, como acabamos de comentar, ha tomado el asesoramiento colaborativo, organizativo y curricular, como marco esencial para la Orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha supuesto, sin embargo, un progresivo cambio de enfoque en el modo de afrontar la intervención psicopedagógica en esta área. Hasta hace muy poco, la actuación de los equipos y departamentos de orientación se fundamentaba casi exclusivamente en un modelo de *intervención por programas*, de corte principalmente cognitivo, aunque con presupuestos y objetivos relativamente variados (Repetto, 1995). Esta consolidada tradición se remonta a los años 70, cuando, a partir de propuestas como el clásico SQ3R de Robinson, se populariza una gran variedad de programas, frecuentemente vertebrados en torno a procesos de aprendizaje (representado por siglas, en acrónimos que daban nombre a los mismos programas). Recientemente, a partir de la revisión de gran parte de estas propuestas y materiales educativos, hemos justificado una distinción inicial entre dos grandes enfoques de intervención psicopedagógica, según se centren prioritariamente en *enseñar a pensar* o a *estudiar* (véase Montanero, Blázquez y León, 2002). Los ya clásicos programas de *enseñar a pensar* se centran en la instrucción de *estrategias cognitivas básicas* que intervienen en diferentes capacidades de atención, categorización, comprensión, razonamiento y solución de problemas. Dicha intervención suele fundamentarse en materiales altamente estructurados, pero generalmente *libres de contenido curricular*. Esta es la principal razón por la que se cuestionan sus posibilidades de transferir las consecuciones a tareas escolares, condicionadas por conocimientos previos y estrategias de carácter específico. Los programas de *enseñar a estudiar*, por su parte, se han focalizado sobre todo en el entrenamiento de estrategias de comprensión y técnicas de estudio que facilitan las actividades de aprendizaje a partir de la lectura de textos. Aunque los materiales que habitualmente se utilizan en este segundo enfoque pueden ser cercanos a determinadas áreas curriculares, la intervención se plantea frecuentemente al margen de las mismas: en actividades de tutoría, en optativas o aulas de apoyo.

Ambos enfoques se han sustentado teóricamente en una acepción puramente *sustantiva* de la *estrategia*, como una *secuencia de operaciones dirigidas hacia un fin*. La reconceptualización *adjetiva* o *adverbial* del término ha favorecido, en cambio, la asunción de que *lo estratégico* es consustancial al modo de aprender y ejecutar la mayoría de los procedimientos, siempre que éstos requieran un proceso de toma de decisiones para conseguir una meta de aprendizaje (Montanero y León, 2001). Un procedimiento se desarrolla *estratégicamente* cuando se aplica con un sentido interactivo y recursivo, en función de un análisis por parte del sujeto de las condiciones personales y de la propia tarea. El reto de la Orientación psicopedagógica, en este nuevo sentido, no se centraría tanto en aplicar programas de instrucción, paralelos al

currículo, como en apoyar al profesorado en el proceso de revisión del curricular, con la prioridad de contextualizar realmente el aprendizaje de este tipo de estrategias y técnicas en las unidades didácticas de cada área. En consecuencia, las demandas más distintivas de esta segunda área podrían desdoblarse en dos grupos:

- la aplicación de actividades y materiales para el desarrollo de estrategias de pensamiento, comprensión verbal, solución de problemas, estudio de textos, autorregulación de las actividades de estudio;
- el asesoramiento para la enseñanza de estrategias de aprendizaje desde las unidades didácticas de las propias áreas curriculares...

4. DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Otra área temática, tradicionalmente diferenciada de los anteriores contenidos, tiene su principal antecedente en la denominada *Orientación personal y familiar*. Su objetivo es promover que los procesos educativos faciliten el «ajuste personal y la autoaceptación» dentro del contexto social y familiar (Sampascual, 1999, p. 17). Se trata por tanto de un área que hunde sus raíces en el *Counseling* y en lo que posteriormente se denominó *Educación psicológica*. Su contenido fundamental coincidiría aproximadamente con el concepto de *prevención y desarrollo humano*, es decir, de las habilidades de vida, habilidades sociales, la educación para la salud y la educación en valores, así como de los contenidos transversales en general (GROP, 1998). Por prevención no sólo debemos entender la actuación dirigida a impedir la aparición de un problema (prevención primaria). En un sentido amplio, supone evaluar y combatir lo antes posible los problemas que ya han surgido (prevención secundaria), o sencillamente atenuar sus efectos negativos (prevención terciaria).

Desde este prisma, sin embargo, el término de *prevención y desarrollo humano* resulta de nuevo demasiado general para fundamentar una propuesta de estructuración en áreas temáticas. Una opción mucho más precisa y clarificadora consistiría en delimitar más bien este ámbito en torno a la *personalización de las capacidades emocionales y sociomorales* (distinguiéndolas de otras «habilidades de vida», como las estrategias que posibilitan la funcionalidad y autonomía de los aprendizajes, que quedarían mejor incluidas en el área de *aprender a aprender*).

En los últimos años se viene reclamando desde diversos sectores la necesidad de potenciar en el contexto escolar la atención psicopedagógica de las necesidades de desarrollo social y emocional de los alumnos. Casi nadie duda hoy en día de la importancia de una «alfabetización emocional» para el desarrollo personal del individuo (Goleman, 1996). Sin embargo, el tratamiento de los contenidos específicos de este ámbito se encuentra «diluido» en las diferentes áreas curriculares, cuando no relegado frente a la enseñan-

za de los tradicionales contenidos académicos, formando parte del *currículo oculto* (Vallés y Vallés, 1996). Esta situación contrasta con el hecho constatable de que entre un 5% y un 15% de la población infantil presenta claros dificultades de ajuste en su desarrollo socioemocional, problemática que se eleva hasta casi un 20% en los adolescentes, antes de finalizar la educación obligatoria (López, 1999; Sánchez Riesco, 2001). Si nos centramos además en los alumnos que presentan problemas de aprendizaje en una o varias áreas curriculares, la proporción puede llegar a alcanzar un 75%. Se trata de alumnos que carecen de una adecuada percepción de las emociones propias y ajenas, así como de la capacidad de controlarlas de manera satisfactoria para los propios objetivos y para la relación con los demás. Frecuentemente estas carencias se manifiestan en conductas disociales, en problemas de adaptación escolar y en un bajo rendimiento académico.

En este marco, la prevención y el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales constituyen no sólo una importante necesidad educativa especial para un conjunto relativamente heterogéneo de alumnos en las diversas etapas educativas. Se trata sobre todo de una necesidad *ordinaria* que el sistema educativo debe abordar explícitamente con todos los alumnos y que, sin embargo, ha permanecido en un segundo plano en relación a otras capacidades intelectuales. Como ya hemos comentado, el concepto de personalización educativa hace referencia en gran parte a la necesidad de *integrar* y promover, frente al tradicional énfasis del sistema educativo en lo intelectual, el desarrollo de todas las capacidades de la persona. Proporcionar recursos para que los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de los centros escolares, redunden también directamente en el desarrollo de capacidades emocionales, interpersonales, motivacionales y de inserción social, así como para una auténtica educación en valores, constituye, pues, una de las prioridades actuales de la actividad orientadora. Las actuaciones de intervención y asesoramiento psicopedagógico en los centros educativos podrían sintetizarse, más específicamente, en los siguientes contenidos:

- educación emocional y social en el marco de la tutoría (mediante actuaciones dirigidas a la mejora de la cohesión del grupo, la integración social, la autoestima, la comprensión, expresión y control de emociones, el entrenamiento de habilidades sociales o la educación en valores...);
- cooperación con las familias en el desarrollo integral de los alumnos;
- educación intercultural y de aceptación de la diversidad en grupos heterogéneos donde convivan personas procedentes de distintos sexos, etnias o culturas diferentes, con desventaja social o con discapacidad;
- tratamiento curricular de los temas transversales (educación para la paz, educación para la salud, educación para el consumo, educación ambiental...);

- diseño de actividades de tutoría, relacionadas con la prevención y el desarrollo social;
- prevención de la violencia o la conflictividad escolar, así como de los problemas específicos del contexto social y profesional del docente (regulación de normas de convivencia, habilidades de interacción, afrontamiento de situaciones de estrés...);
- colaboración en el diseño y desarrollo de planes interdisciplinares de prevención y salud escolar en sectores educativos...

4. **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Todos los anteriores contenidos están involucrados en la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje como necesidad educativa ordinaria de todos los alumnos, ya sea en el desarrollo de su madurez vocacional, intelectual o emocional. El tratamiento de problemas de aprendizaje, así como las necesidades educativas especiales (N.E.E.) que puedan surgir en el desarrollo de estas capacidades no suponen, en cambio, una demanda generalizada. Obsérvese que el término de *atención de las N.E.E.* resulta en este sentido más restrictivo y apropiado que el de *atención a la diversidad* (utilizado en otras taxonomías). Más que un área de contenido, el concepto de atención a la diversidad alude a un principio general de actuación en la Orientación para todos los ámbitos y con todos los alumnos, manifiesten o no necesidades de carácter especial. La intensidad y relevancia de este ámbito de actuación en el sistema educativo actual han propiciado más bien su configuración como un área de carácter transversal, al tiempo que prioritario y particularmente distintivo del profesional de la Orientación.

Hasta el último cuarto del siglo XX, la atención de las N.E.E. se abordaba desde un enfoque eminentemente *clínico*, es decir, desde una concepción asistencial y terapéutica, que otorga una especial importancia al «trastorno» patológico (de origen genético o constitucional) sobre los factores ambientales y educativos que facilitan el desarrollo del individuo. Paralelamente a la obligatoriedad y a la extensión de la escolaridad básica en el siglo XX, aparece un nuevo contingente de alumnos con dificultades de aprendizaje generalizadas, algunos de los cuales son enviados también a los centros de Educación Especial. El enfoque psicométrico y particularmente los test de inteligencia consolidan esta concepción al permitir clasificar a los alumnos con rapidez; de modo que en tan sólo unos minutos era posible decidir el tipo de escolarización de los alumnos. La atención educativa de los discapacitados se plantea de un modo segregado, en hospitales o residencias específicas, haciendo prevalecer supuestos criterios de eficacia y economía pedagógica sobre la importancia de integrar a esos individuos en la sociedad.

Desde los nuevos modelos psicopedagógicos, que comienzan a generalizarse a partir de los años 80, un alumno con N.E.E. puede ser cualquiera que, de

forma transitoria o permanente a lo largo de su escolarización, presente algún problema de aprendizaje que demande una atención más específica y recursos educativos diferentes que los compañeros de su edad (Marchesi y Martín, 1990). Las N.E.E. se consideran desde este nuevo modelo como un continuo (no dicotomizable) y que depende no tanto de factores orgánicos como socio-ambientales y educativos. Las clasificaciones que se utilizan desde el modelo psicopedagógico no tienen un carácter nomotético, sino ideográfico, pedagógico y organizativo, ya sea en función de la estimación de la persistencia de las necesidades especiales (permanentes o transitorias), del tipo de respuesta curricular que requieren (de adecuación o de acceso) o de la atención educativa y recursos necesarios (de carácter intermitente, limitada, extensa o generalizada). Estas categorías tienen por tanto un carácter funcional y orientativo, con objeto de facilitar la organización de los recursos educativos, considerando, más que el tipo de trastorno, la potencialidad que cada individuo puede desarrollar con la ayuda adecuada. El nuevo modelo lleva, además, aparejado la compleja demanda de apoyar al profesorado en las medidas educativas que requiere la integración de personas con problemas de aprendizajes asociadas a condiciones de discapacidad, lo que incrementa considerablemente el trabajo de los orientadores en los centros educativos. Si en otros tiempos lo vocacional o lo emocional constituyeron el foco de actuación de la Orientación, hoy en día es esta última área la que sin duda consume más tiempo en la actividad profesional de los orientadores de los centros educativos, sobre todo en la Educación Infantil y Primaria (Bouza, 2001).

En síntesis, el área englobaría, pues, la actuaciones de intervención y asesoramiento psicopedagógico en torno a los siguientes contenidos específicos:

- evaluación psicopedagógica y elaboración de dictámenes de escolarización de alumnos con NEE;
- diseño, desarrollo y valoración de programas de atención temprana;
- asesoramiento y colaboración con el profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de adaptaciones curriculares y programas de diversificación curricular;
- apoyo psicopedagógico a alumnos que presenten problemas específicos de aprendizaje (del lenguaje oral, la lectoescritura, la comprensión lectora, las matemáticas...);
- integración social de alumnos con discapacidades en centros ordinarios;
- desarrollo sensorial, físico y psicomotriz de personas con discapacidad;
- desarrollo cognitivo de alumnos con deficiencia mental (diseño y desarrollo de programas de enriquecimiento instrumental...);

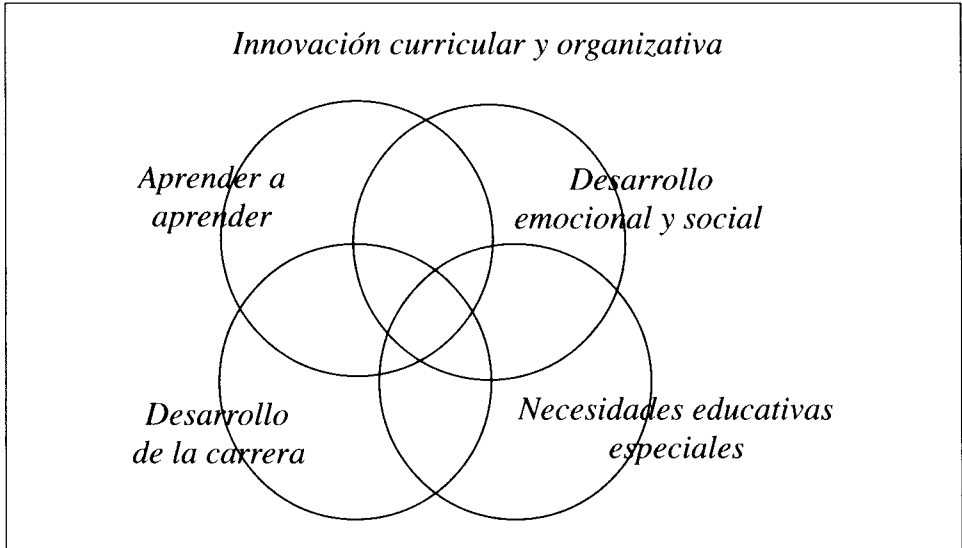
- atención de alumnos con sobredotación intelectual;
- desarrollo de capacidades emocionales, de autonomía, de inserción social o transición a la vida adulta de personas con discapacidad;
- elaboración de adaptaciones de acceso al currículo; adaptación y evaluación de sistemas de comunicación alternativa;
- intervención en problemas específicos de conducta;
- atención compensatoria a alumnos con desventaja social;
- diseño curricular y elaboración de materiales para los ámbitos de la Educación Básica Obligatoria, la Transición a la vida adulta y la Garantía Social en centros específicos de Educación Especial;
- desarrollo de capacidades laborales en centros específicos y ocupacionales;
- diseño de actividades de ocio con personas con discapacidad mental;
- cooperación con los padres en centros ordinarios, específicos y asociaciones...

5. A MODO DE CONCLUSIÓN. FUNDAMENTOS Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA

En la figura 1 sintetizamos nuestra propuesta de clasificación de los contenidos prioritarios de la Orientación en el contexto educativo. Básicamente nos hemos limitado a reformular, con las matizaciones terminológicas y conceptuales que acabamos de justificar, algunas de las áreas temáticas más referenciadas actualmente (con objeto, sobre todo, de organizar el análisis metodológico de los procesos de intervención psicopedagógica).

Obsérvese cómo, a diferencia de las anteriores, en esta nueva propuesta existe un criterio nuclear que sustenta la taxonomía: las capacidades que en último término constituyen el referente de la actividad orientadora. Una de las áreas se centra fundamentalmente en capacidades que intervienen en la toma de decisiones vocacional; otra en capacidades de aprendizaje autónomo de tipo, sobre todo, intelectual; y una tercera en las de tipo emocional y social. La última abarca las N.E.E. en estas y otras capacidades de aprendizaje. La consideración de un único criterio, coherente con las finalidades esenciales de la Orientación, nos ha permitido delimitar conceptualmente los fundamentos, enfoques y principales demandas en cada una de estas áreas, así como desentrañar la ambigüedad de otros términos, habitualmente utilizados en la literatura especializada.

Figura 1. Áreas prioritarias de la Orientación en el contexto educativo-institucional



No obstante, aunque en menor medida que otras propuestas anteriores, la taxonomía continúa adoleciendo de evidentes limitaciones, ya que las categorías resultantes no cumplen realmente todos los requisitos que serían deseables. Por un lado, el proceso histórico de progresiva expansión y globalización de la actividad orientadora que resumíamos al principio dificulta la delimitación de *categorías mutuamente excluyentes*, lo que hace difícil decidir a qué área pertenecen realmente algunas actuaciones. Dicha limitación afecta, sobre todo, al último ámbito, debido a su carácter transversal. Así por ejemplo, dentro un Programa de Garantía Social o de Transición a la vida adulta, la orientación laboral de una persona discapacitada podría encuadrarse en el área de Orientación vocacional o en el de atención de las N.E.E.s Esta área presenta, a su vez, claras intersecciones con el asesoramiento curricular de las capacidades de aprender a aprender (como, por ejemplo, cuando nos referimos a la elaboración de adaptaciones curriculares), así como con la prevención y el desarrollo emocional y social (sobre todo en cuanto a la atención de N.E.E.s asociadas a grupos de riesgo por desventaja social y cultural, minorías étnicas, inmigración...).

Por otro lado, las categorías no son del todo *exhaustivas*. Así por ejemplo, resultaría un tanto forzado considerar dentro de cualquiera de las cuatro áreas la labor de asesoramiento a un profesor de Ciencias Naturales interesado en prevenir y combatir preconcepciones erróneas en el aprendizaje de ciertos contenidos del área. En nuestra opinión, considerar la *Orientación curricular* como un área específica más, como se ha planteado en algunos foros, no

resuelve este problema y conlleva además el riesgo de interpretar que el resto de las áreas abarcan contenidos al margen de lo curricular y organizativo. Los nuevos modelos de la Orientación tienden, por el contrario, a abandonar las modalidades de intervención psicopedagógica impuesta desde expertos, en favor de una actuación colaborativa y dinamizadora de los procesos de innovación en los centros, lo que conlleva el reto de integrar toda la actividad en el currículo y la organización de los centros educativos.

En síntesis, todo este análisis nos debe hacer reconocer la dificultad de clasificar toda la intervención psicopedagógica en tres o cuatro áreas supuestamente diferenciadas (máxime cuando se pretende abarcar diversos contextos). Dado lo vasto e intrincado del terreno, deberíamos hablar sencillamente de *contenidos distintivos* o *áreas prioritarias* de la Orientación, en torno a las que se ha ido generando una gran cantidad de conocimientos especializado, debido fundamentalmente a su relevancia para la personalización educativa desde su concepción actual (cuadro 1).

Cuadro 1. Componentes esenciales de la concepción actual de la Orientación en el contexto educativo-institucional

<i>Finalidad</i>	<i>Perspectivas</i>	<i>Metodología</i>	<i>Áreas prioritarias</i>
Personalización e innovación educativa	Curricular y organizativa	Asesoramiento colaborativo en los procesos de E/A	Aprender a aprender Desarrollo social y emocional Desarrollo de la carrera Necesidades educativas especiales

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BOUZA, A. (2001). «Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención». *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 50-71.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GROP (1998). «La orientación para la prevención y el desarrollo humano». En R. Bisquerra, (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 281-300). Barcelona: Praxis.
- LÓPEZ, F. (1999). «Problemas afectivos y de conducta en el aula». En A. Marchesi, C. COLL y J. PALACIOS (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 161-182). Madrid: Alianza.

- M.E.C. (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación pedagógica.
- M.E.C. (1992). *Orientación y tutoría*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MARCHESI, A. y MARTÍN E. (1990). «Del lenguaje del trastorno al de necesidades educativas especiales». En A. Marchesi, C. COLL y J. PALACIOS, *Desarrollo psicológico y educación. (volumen III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar)* (pp. 15-33)- Madrid: Alianza.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- MONTANERO, M. y LEÓN, J. A. (2001b). «Enfoques para enseñar a comprender en la Educación Secundaria». *Psicología Educativa*, 7 (1), 29-47.
- MONTANERO, M.; BLÁZQUEZ, F. y LEÓN, J. A. (2002). «Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria». *Infancia y aprendizaje*, 25 (1), 37-52.
- REPETTO, E. (1994a). «La orientación como intervención psicopedagógica». En E. Repetto, V. Rus, V. y J. Puig. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (pp. 75-90). Madrid: UNED.
- REPETTO, E. (1995). «La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos». *Revista Investigación Educativa*, 26, 233-251.
- SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ RIESCO, O. (2001). «Implicaciones educativas de la inteligencia emocional». *Psicología educativa*, 7 (1), 5-27.
- SUPER, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- SUPER, D. y CRITES, J. O. (1966). *La medida de las aptitudes profesionales*. Madrid: Espasa.
- VALLÉS A. y VALLÉS, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una revisión teórica de las diferentes áreas en las que ha ido tomando cuerpo el desarrollo de la Orientación durante el último siglo. Se discute su conceptualización, así como los principales enfoques desde los que se ha afrontado la intervención psicopedagógica en cada una de ellas. Finalmente, se justifican las ventajas y limitaciones de una nueva propuesta de clasificación de los principales contenidos de la Orientación en el contexto educativo.

Palabras-clave: Orientación educativa. Intervención psicopedagógica.

ABSTRACT

In this paper we make a theoretical review of different areas which have characterised the development of Educational Guidance during the last century. We discussed its conceptualisation, as well as the principal approaches in order to face the educational intervention. Finally, we justify the advantages and limitations with regard to a new proposal of classification of the main Guidance contents in educational contexts.

Key words: Educational Guidance. Educational intervention.