

PROSPECTIVA DEL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN

M^o Ángeles Marín y Sebastián Rodríguez

Universidad de Barcelona

I. INTRODUCCIÓN

No es nada nuevo afirmar que la práctica profesional de la orientación y, por ende, del diagnóstico en educación, afrontan el reto de asumir un nuevo marco de referencia; tanto por lo que se refiere a sus enfoques teóricos como a las nuevas características de la realidad sobre la que actúan, cada vez más cambiante y compleja. Por lo que respecta al marco teórico, el término **postmodernismo** puede servirnos como referente general: un enfoque constructivista, como nos ofrece la compilación de Sexton y Griffin (1997), que enfatiza la pluralidad de perspectivas, el impacto contextual, la construcción de la realidad y la importancia del significado que las personas atribuyen a su experiencia. Como afirma el profesor alemán Geissler (2000), en el pensamiento postmoderno no existen bases sólidas ni claras demarcaciones, sólo existe el movimiento, el cambio. En definitiva, y como analiza Giddens (1994), la persona ha de elaborar y desarrollar su propia identidad profesional como un elemento más del proceso de reflexión que conecta lo personal y el cambio social. La función de los servicios de orientación ya no será ayudar a la persona a *elegir carrera, sino a construirla*.

Dentith (1997) cree que en un mundo cada vez más complejo, el postmodernismo crítico da nueva luz a la educación. Pone de manifiesto la incapacidad del currículum tradicional de las clases altas para satisfacer las necesidades de las personas en un mundo en cambio. Su discurso teórico da entrada a las voces de las clases trabajadoras y de las minorías, y sus culturas forman parte explícita del currículum. La formación profesional como educación para la vida a través de la preparación para el trabajo se valora en cuanto a su capacidad para responder de una forma crítica a las condiciones postmodernas, a la naturaleza dinámica y a las sofisticadas necesidades de una, cada vez más, diversa esfera pública.

Para la visión postmoderna crítica cambian el propósito y las metas de la educación; el currículum se convierte en la vía para educar a los estudiantes para el trabajo: aprender a deconstruir el currículum oculto a través de una educación en la que se descubren las ideologías en la vida laboral. Los estudiantes deben llegar a comprender la complejidad de las realidades sociopolíticas y económicas en sus vidas. En definitiva, se plantea la *worker education* como educación para la vida a través del trabajo. Lo popular llega a ser objeto de estudio; se habla de un currículum académico «culturally-informed». El reconocimiento de las culturas, hasta ahora subordinadas, tiene pues consecuencias en la propia concepción del conocimiento ya que se integran maneras de conocer tradicionalmente excluidas. El pensamiento evoluciona desde una simple relación de causa-efecto a incluir la comprensión de su dimensión política, a través de las maneras en que se ha construido desde contextos específicos.

La concepción de la persona también varía en el marco del postmodernismo crítico; la persona se entiende como social y culturalmente construida; al mismo tiempo se cuestiona la noción tradicional de inteligencia que ahora se contempla como un producto de factores socio-históricos, ideológicos y culturales. Los estudiantes son, por lo tanto, agentes subjetivos situados dentro de contextos constantemente en evolución y con capacidad de respuesta a las dinámicas de la vida diaria. El conocimiento y experiencia del trabajo es un requisito educativo para todos los estudiantes.

Desde esta óptica la integración de situaciones académicas y profesionales en la educación secundaria persigue que el alumnado se implique en un aprendizaje sobre las diferencias entre las personas y cómo las diferencias de género, raza, clase, preferencias sexuales,... actúan como factores de opresión. Kincheloe y Steinberg (1999) sostienen que la comprensión de sí mismo, como una persona multidimensional y que se construye socialmente en las relaciones con los otros, debería ser una parte integral del currículum, el cual debería incluir la aceptación de las diferencias y denunciar de una manera abierta las situaciones de racismo y prejuicios. Por último, la educación debería promover actividades en el marco social a través de procesos colaborativos y cooperativos, en atmósferas que acepten las diferencias y tiendan a eliminar el individualismo y la competencia, sobre todo si pensamos que el aprendizaje en el mundo postmoderno se considera un proceso social no como un acto individual.

Por otra parte, y por lo que respecta a la realidad objeto de la acción diagnóstica y orientadora, en los últimos años hemos venido prestando una especial atención a la descripción de los escenarios plausibles en los que se operativizará dicha acción en un futuro ya casi presente (Rodríguez, 1998a; 1998b; Álvarez y Rodríguez, 2000; Marín, 2001). Es cierto que buena parte de los fundamentos del conocimiento prospectivo en etapas anteriores son hoy día cuestionados: nunca como ahora está vigente lo de la *impredicibilidad del futuro*. No estamos simplemente atravesando periodos de turbulencia, sino verdaderas transformaciones estructurales (Jagoda, 2000) y, como afirma Geissler (2000), si queremos preguntarnos sobre nuestro futuro no acudamos ni a políticos, adivinos u obispos, ni siquiera a nuestros padres. Tene-

mos que preguntarnos a nosotros mismos y, después, navegar por Internet. Será el aprendizaje (la educación) el que nos dé la competencia para tal menester. En consecuencia, nuestra preocupación estriba en la asunción de que la reflexión sobre ese futuro es una pieza importante en la generación de adecuadas directrices institucionales y profesionales sobre la propia práctica orientadora.

R. Walz y L. Benjamin (1979) en su obra *A futurist perspective for counselors* ya señalaban los puntos de relación entre la Orientación y los planteamientos de una ciencia del futuro (*Futurismo*) tal y como son expuestos en la recopilación de E. Cornish (1977) *The study of future*. El futurismo tiene como meta el plantear las acciones necesarias para alcanzar un determinado futuro. La distancia que media entre el **futuro probable** (devenir natural del sistema) y el **futuro preferible** (dimensión axiológica) es lo que realmente ocupa y preocupa en la reflexión sobre el futuro. Todos somos conscientes del **futuro globalizador** de nuestra sociedad; sin embargo, los profesionales de la orientación han de proyectar las consecuencias **deseables y no deseables** para intentar, a través de múltiples estrategias de acción, que las segundas aminoren su impacto y que, de esta manera, sea patente el futuro deseable, así como ayudar a proyectarse al propio orientado a fin de que intervenga activamente en el logro de las condiciones que le permitan alcanzar su propio y deseado futuro. Como afirma Geissler (2000: 58): *We each have to take care of our own future, and that is what we should be doing. We must optimise it subjectively. The future is being privatised and thereby pluralised. There is no longer one correct path toward an acceptable future, but many.*

Desde nuestro punto de vista, asumir esta realidad supone modificar las visiones estáticas y *uniformistas* de la acción orientadora, supone asumir un nuevo concepto de la relación educación-formación-trabajo y, sobre todo, supone no renunciar a los principios básicos que han de guiar la acción: los principios de desarrollo, prevención e intervención social y, muy claramente, la acción de fortalecimiento personal (*empowerment*). Ahora bien este modo de actuación profesional reclama nuevas competencias en los profesionales del diagnóstico y la orientación. No olvidemos, como apunta Geissler (2000: 62) que *the central requirement universally imposed by the post-modernist era, then, is a willingness and ability to accept learning and guidance.*

2. DE LOS CONTEXTOS DE HOY A LOS DE MAÑANA

Los marcos contextuales del diagnóstico y la orientación se han modificado como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas, que configuran nuevos escenarios sociales, lo cual a su vez requiere que consideremos unas unidades de análisis que hasta ahora no se tenían en cuenta o que permanecían en un segundo término. Este cambio social se refleja también en la educación y en la orientación; las nuevas dinámicas sociales comportan nuevos escenarios educativos, nuevas competencias a adquirir, nuevos objetivos de intervención y, como consecuencia de todo ello, comportan modificaciones en el diagnóstico y la orientación.

2.1. Transformaciones sociales y culturales: la configuración de sociedades multiculturales

En breve tiempo debido a la facilidad y rapidez de las comunicaciones, al aumento del turismo, a la globalización económica y al auge de las migraciones, las sociedades más o menos monoculturales del siglo pasado han dado paso a la configuración de sociedades multiculturales¹. Este hecho plantea grandes retos tanto a nivel político como educativo.

Pero los cambios en la configuración demográfica de las sociedades, como consecuencia fundamental de las migraciones, también van a tener consecuencias en los contextos laborales. Por ejemplo, Law y otros (1992) señalan que, más allá del 2000, el 83% de la nueva fuerza de trabajo norteamericana procederá de las llamadas poblaciones minoritarias: mujeres, minorías y emigrantes, colectivos «underserver» en las escuelas públicas. Dado que la nueva economía requiere trabajadores muy cualificados, todos los y las estudiantes deben tener una educación que les garantice el acceso a aquellos trabajos que les permitirán conseguir los ingresos adecuados para mantenerse a sí mismos y a sus familias. Por ello, los enfoques dirigidos a facilitar la transición entre la escuela y el trabajo deben formar parte de la agenda escolar (Law, C., y otros, 1992). Si consideramos las estadísticas que nos indican el grado de envejecimiento de la población española y europea hacia el año 2025, tenemos que estar de acuerdo con los planteamientos que hacen Law y otros (1992) para el contexto Norteamericano, ya que también en nuestro país, habrán de acceder a puestos laborales cualificados. En este sentido en nuestro país es necesario comenzar con estudios de seguimiento en las transiciones educativas y laborales y establecer un diagnóstico de las variables que facilitan o dificultan estas transiciones en el caso de poblaciones culturales minoritarias, sobre todo para aquellas que provienen de medios sociales pobres. ¿Qué retos plantea esta situación a la educación y la sociedad?

2.2. Las transformaciones productivas y laborales

Las sociedades avanzadas están sometidas a una profunda revolución en la naturaleza y estructura del trabajo, que en ocasiones amenaza fuertemente la identidad de las personas. El contexto laboral actual ha dado un giro importante y la flexibilidad, la rapidez de respuesta y la innovación son las claves de la competitividad. Frente al sistema anterior caracterizado por «*low-skill*» y alto-control los nuevos ambientes de trabajo se caracterizan por la integración de roles tradicionalmente separados, por

1 La sociedad multicultural no es característica únicamente de este final del siglo XX y comienzos del XXI. A lo largo del tiempo todas las sociedades han sido multiculturales y se han ido configurando por la presencia de pueblos diversos. La creación de los estados nación en el siglos XIX propició la idea de uniformidad cultural, un estado igual a una nación con una cultura propia. Este no fue el caso de estados Unidos que se configuró como una mezcla de culturas ya desde sus orígenes. Lo característico de nuestra época es que cada uno de los grupos que configuran la sociedad reclaman sus derechos identitarios, al tiempo que la cultura se convierte en referencia fundamental para el estudio de las diferencias individuales.

organizaciones menos jerárquicas, por una descentralización de responsabilidades y una mayor implicación laboral de los trabajadores en todos los niveles ocupacionales. Nos encontramos ante un sistema que evoluciona más rápidamente, que es más flexible y que exige una continua innovación; su fuerza de trabajo requiere niveles más altos de cualificación que el sistema anterior (Law, C., y otros, 1992). Cada vez más los puestos de trabajo van a requerir de una especialización y al tiempo el dominio de unas habilidades superiores de pensamiento, unas competencias centradas en la búsqueda, selección y organización de la información, con unos recursos tecnológicos. Esto significa que se abandonan los puestos de trabajo predominantes en la sociedad industrial, en forma de pirámide, cuya base amplia abarcaba gran parte de ocupaciones laborales desempeñadas por personas con una baja cualificación, y una cumbre de la pirámide representada por los puestos directivos, desempeñados por personas con alta capacitación y formación universitaria.

Pero la situación productiva actual también genera muchas diferencias y desigualdades entre distintos grupos de personas (tanto de remuneración como de consideración social o de estabilidad y precariedad) según sea el trabajo desempeñado o su situación en el mercado laboral. Las diversas situaciones laborales y profesionales implican una manera de situarse ante uno mismo, ante los demás y ante la vida, y son situaciones que entran a formar parte de la historia de vida personal que han de tener su consideración desde la perspectiva del diagnóstico y la orientación para la inserción laboral.

En este marco Watts (1996) aboga por un nuevo concepto de carrera que ya no está ligado a una progresión desde el mundo educativo al laboral y luego, al ascenso dentro de éste. Para este autor el concepto de carrera debe llegar a definirse no de forma objetiva como hasta ahora, sino de forma subjetiva para describir la progresión de la vida de una persona a través del aprendizaje y el trabajo, concebido como un proceso que puede seguir un curso tanto horizontal como vertical, en el campo del trabajo y del aprendizaje, y dentro o fuera de las organizaciones. Para Watts, el reto está en conseguir que todo el mundo pueda tener las mismas oportunidades, para ello cree que es necesario contar con unos vínculos persona-sociedad que aseguren la cohesión social. De entre los cuatro propuestos por este autor destacamos uno por las implicaciones que tendrá para el diagnóstico dentro del campo de la orientación para la inserción laboral: «*Un sistema de cualificación y acreditación que evalúe e informe sobre el aprendizaje de las personas no sólo dentro del sistema educativo sino fuera de él*». En esta línea Watts (1996) señala que algunos países están desarrollando un sistema integrado de cualificaciones profesionales que cubren diferentes formas de aprendizaje.

2.3. El acceso de la mujer al trabajo

El incremento de la presencia de la mujer en el trabajo remunerado se contempla desde muchas instancias sociales como uno de los cambios sociales más dramáticos del siglo XX. La oficina Internacional del Trabajo informó, ya en 1978, que las mujeres constituían más de una tercera parte de la población activa en el mundo económico y que un 46% de las mujeres entre 15 y 64 años estaban empleadas. Aunque indudablemente este porcentaje ha aumentado en los últimos años y se ha producido un acceso más

generalizado de las mujeres al mundo del trabajo, todavía no podemos hablar de una igualdad real entre hombres y mujeres (Espín, en prensa)².

Hay alguna variación en la proporción de cambios de una cultura a otra y en algunos países, pocos, hay algunas mujeres que ya han entrado en ámbitos laborales tradicionalmente destinados a los hombres, como leyes, política, ministerios, negocios, etc. El problema es especialmente grave cuando se refiere a mujeres en inferioridad de condiciones (de otras minorías étnicas, de otras creencias, etc.). En efecto: examinando la relación entre género y trabajo, se evidencia que las mujeres están en inferioridad de condiciones económicas, comprobándose que género y etnia interactúan, ocupando la mujer el último y más bajo escalón socioeconómico. La feminización de la pobreza implica que es la mujer la que acrecienta la proporción de las personas económicamente desfavorecidas en todo el mundo (Pérez Cervera, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999, Espín, en prensa).

La incorporación al mundo del trabajo de la mujer ha supuesto el estudio de una serie de variables en la inserción laboral y en el proyecto de la carrera desde la perspectiva femenina, algunos de cuyos resultados son los siguientes:

- En el desarrollo de la identidad de la mujer los dominios interpersonal y familiar aparecen como especialmente centrales.
- En lo referente a desarrollo de las aspiraciones educativas y profesionales, a pesar de que la mujer continua teniendo más bajas aspiraciones profesionales en comparación a hombres de igual talento (Leung y otros, 1994). Las mujeres creen ser más eficaces que los hombres para combinar profesiones tradicionales con la familia y el hogar (Stickel y Bonett, 1991). También creen tener problemas en profesiones no tradicionales porque dudan de su propia habilidad para desarrollarlas y de su habilidad para poder combinar sus requisitos con las responsabilidades familiares y del hogar (Espín y Figuera, 1993; Espín, en prensa).
- La identidad de rol de género es un factor importante en las percepciones de autoeficacia de toma de decisiones vocacionales, particularmente para las competencias de resolución de problemas, planificación y autovaloración y en las actividades de exploración de la carrera.

Otro de los campos de investigación que ha copado mayor atención y en el que se han realizado importantes contribuciones es el de los problemas derivados de la combinación de múltiples roles vitales.

2 Se observa que grandes porcentajes de mujeres se concentran en unos pocos trabajos (por ejemplo, los agrícolas, los administrativos y de servicios, la enseñanza, y todos aquellos, en definitiva, que implican tareas relacionadas con el cuidado, desarrollo y crecimiento humano). Existen, por otra parte, profesiones con escasa presencia de la mujer. Se pone de manifiesto una vez más, las dificultades de las mujeres para acceder a profesiones tradicionalmente masculinas. Las mujeres se encuentran principalmente en aquellas profesiones en las que realizan tareas similares a las del ámbito privado; los roles adjudicados a las personas en función de su sexo adquieren, también, importancia a lo largo de la vida profesional. Por otro lado, una pequeña proporción de mujeres ocupan puestos directivos, ejecutivos, quedando la mayoría de las veces centradas en niveles más bajos, menos pagados y de poca responsabilidad y capacitación.

2.4. Transformaciones educativas

Los retos educativos a los que nos abocan todos los cambios señalados en los puntos anteriores, fueron analizados en el informe para la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI «*La Educación encierra un tesoro*», presidida por J. Delors. Este informe presenta el concepto de aprendizaje para la vida como una de las claves de acceso al siglo XXI. Desde este enfoque se modifica la distinción tradicional entre educación inicial y permanente: «*Ahora el tiempo para aprender dura toda la vida, y cada tipo de saber se introduce en los otros y los enriquece*» (Delors y otros, 1996: 87). La educación tiene que poner el énfasis en mirar hacia el futuro y priorizar aquellos aprendizajes que no tienen fecha de caducidad. Desde esta perspectiva los cuatro pilares de la educación que propone el equipo Delors: aprender a vivir juntos, aprender a saber, aprender a hacer, y aprender a ser, responde a esta filosofía. Tradicionalmente la educación se ha ocupado del aprender a saber y del aprender a hacer, sin embargo desde esta comisión se plantea que los cuatro pilares merecen la misma consideración en una enseñanza estructurada, de manera que la educación aparezca para el sujeto en tanto que persona y como miembro de la sociedad, como una experiencia global y continuada a lo largo de la vida. Este enfoque trasciende la visión instrumental de la educación, considerada como un camino para obtener unos resultados y pasa a considerarse su función total que tiene como misión el desarrollo integral de la persona: el aprender a ser.

En esta línea se plantea también la necesidad de pasar de la noción de cualificación a la de competencia en la que se combinan dimensiones de cualificación adquiridas en la formación técnica y profesional y otras dimensiones personales como el comportamiento social, la capacidad de trabajar en equipo, la iniciativa, etc. En definitiva se trata de desarrollar toda una serie de aptitudes para las relaciones interpersonales y trabajar unas cualidades humanas que, a menudo la educación tradicional no ha tenido en cuenta.

Este es un nuevo campo muy importante que se abre desde la perspectiva educativa para cualquiera de los niveles formativos, trabajo que debería requerir también un diagnóstico de estas competencias transversales y que posteriormente se deberían intentar desarrollar dentro de los programas educativos. Nos parece que en el caso de la formación universitaria, el prácticum podría ser un buen elemento para el contraste y certificación de estas competencias.

La educación a lo largo de la vida también está muy relacionada con los procesos de participación social y con el concepto de equidad³. Desde esta perspectiva nos parece que es importante también, abordar el tema de la educación para la ciudadanía, que está muy vinculado con la educación intercultural pero que da un paso más allá. En las complejas sociedades actuales, la participación en un proyecto común va

3 Como señala el mismo informe de la UNESCO «La educación a lo largo de la vida es una construcción continuada de la persona humana, de su saber y de sus aptitudes y también de su facultad de juicio y acción. Le ha de permitir tomar conciencia de sí misma, y de su entorno y desarrollar su papel social en el mundo del trabajo y en la ciudadanía» (Delors y otros, 1996: 90).

mucho más allá del ámbito político estrictamente. Cada miembro de la colectividad ha de asumir su responsabilidad hacia los otros en cualquiera de sus actividades cotidianas y ámbitos de relación, por tanto es necesario preparar a las personas para esta participación social, con sus derechos y deberes, desarrollando sus competencias sociales y su sentido de pertenencia, que ya no puede quedar vinculado únicamente a un grupo, sino reconocer la complejidad de la identidad y la pertenencia (Marín y otras, en prensa).

Estos planteamientos requieren una revisión de las funciones de la denominada escolaridad formal. En el informe publicado por la OCDE (1994) sobre Calidad en la Enseñanza se confirma esta necesidad de adaptarse a nuevas situaciones. El paradigma tradicional reflejado en un curriculum común, dividido en materias, enseñado en unidades tiempo preestablecidas, ordenado secuencialmente por grados, y controlado por pruebas estandarizadas está dejando de ser útil. Como plantean Fink y Stoll (1997: 186) *«Este paradigma puede que haya funcionado en 1966, pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, mas en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social. Nos estamos alejando de la era moderna, con su dependencia de factorías, centralización, burocracias y estructuras, hacia una era postmoderna en la que la vida política, económica, organizativa e incluso la vida personal se van a organizar en torno a principios muy diferentes de los que rigieron la era moderna... El mundo postmoderno es rápido, comprimido e incierto»*.

Existen autores que apuntan a la necesidad de desescolarizar la sociedad rompiendo el monopolio que la escuela tiene como institución de trasmisión del conocimiento y la cultura. Es la idea de autores como MacBeath, Moos y Riley (1996: 228) que plantean que *«las escuelas serán sólo una institución más de enseñanza y aprendizaje que competirá con otras instituciones que promueven el aprendizaje»*, o como Hargreaves (1997: 11) que prevé que *«dentro de 25 años será difícil hablar de sistema educativo en el sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar en lo que se refiere a la educación emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo»*. También Dalin y Rust (1996) en su trabajo sobre una escuela para el siglo XXI muestran un horizonte en el que la escuela no podrá seguir existiendo con la autonomía e independencia que hasta ahora se le ha asignado en cuanto a la gestión del curriculum. En la medida que el conocimiento va a estar mucho más disperso y distribuido, las escuelas podrán ser una más entre otras muchas instituciones formativas.

A las fuerzas sociales hay que añadir los cambios tecnológicos que también plantean demandas nuevas a los centros educativos y a sus procesos de cambio. En el Informe coordinado por Delors (1996: 198) se afirmaba que *«las sociedades actuales son de un modo u otro sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y el saber»*. La nuevas tecnologías ofrecen horizontes de desarrollo del conocimiento pero también de exclusión social para aquellas personas sin «alfabetización tecnológica», y todo ello al margen de la inversión presupuestaria que exige la implantación y mantenimiento de sistemas tecnológicos en los centros educativos.

2.4.1. La influencia de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje

Los procesos de enseñanza aprendizaje se ven afectados por los soportes sobre los que se presenta la información. Bartolomé (2000) señala cómo el lenguaje oral equivale a «documentos breves» con métrica y pensamiento analógico; el lenguaje escrito alarga la extensión del texto y en él predomina la lógica racional y el pensamiento deductivo; en el lenguaje visual cambia el modo de codificar y organizar la información que provoca modificaciones en los modos de procesamiento y recuperación de la información. Los nuevos soportes plantean un modelo no lineal que complica y enriquece la construcción de significados en el discurso⁴. Los libros electrónicos están abiertos además a otros códigos: mensajes sonoros, imágenes animadas, secuencias audiovisuales, también en este caso las diferencias afectan al procesamiento cognitivo (Oostendorp y Mul, 1996).

El cambio de soporte, además de suponer unos cambios en la codificación de la información también implica que ésta se encuentra distribuida en redes abiertas y compatibles. Para moverse en ese mundo global es necesario recurrir a un nuevo modo de organizar la información, lo cual debe entrar a formar parte del aprendizaje. Pero además Bartolomé (2000) indica que los cambios en el lenguaje van a afectar al modo de interpretar y dar sentido a la realidad ya que ello va muy ligado al modo como la expresamos; este autor cree que sería un error creer que podemos cambiar los soportes y canales sin cambiar de código, de lenguaje del medio y en definitiva de modo de pensar.

Un tercer cambio provocado por los nuevos soportes es el que se produce en el modo de acceder a la información, en el que prima la dimensión interactiva. Bartolomé (2000) plantea este punto como específico de las nuevas tecnologías de la información y lo contrapone al discurso unidireccional del libro de texto, la clase magistral o la televisión tradicional. A nuestro juicio las nuevas tecnologías de la información abren la posibilidad de un trabajo conjunto y colaborativo, al poner a nuestro alcance medios y recursos para hacerlo posible en tiempo real. Al mismo tiempo las redes permiten que la persona se constituya en un agente activo en la construcción de la información.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han introducido dentro de la educación la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesorado y alumnado y entre el alumnado entre sí (Marcelo, 2000; Bartolomé, 2000; Espanya y Ot, 1998). Este enfoque de aprendizaje cooperativo basado en soportes telemáticos como Internet comienza a conocerse como educación «**on line**», término bajo el que se designan todo un conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto, en el

4 La estructura no lineal está condicionada por los requerimientos técnicos de la pantalla, con capacidad de información inferior a una página. Por otro lado mientras que en el texto escrito, la página no representa una unidad conceptual de contenido, sino una división física; en los libros electrónicos, sí que representa una unidad conceptual de contenido con un mensaje con significado completo. En el primer caso hablamos de procesamiento sucesivo y en el segundo de procesamiento simultáneo.

que el intercambio de la experiencia personal con relación a un determinado contenido puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo colectivo.

Desde estos enfoques el diagnóstico en educación, al recuperar la palabra educación todo su sentido, amplía enormemente sus posibilidades, ya no puede conceptualizarse, como hace unos años, cuando en nuestros programas de las facultades se denominaba restrictivamente diagnóstico pedagógico. El diagnóstico en educación pasa a formar parte de este continuo del aprendizaje a lo largo de la vida y ha de contribuir también al desarrollo integral de las personas desde una función optimizadora o de mejora. Estamos pues dentro de la dimensión de la prevención primaria, con una intervención proactiva, en la que la persona ocupa un papel activo en el proceso. Esto requiere que la investigación en diagnóstico salga fuera del marco escolar, o dicho con otras palabras que no se quede circunscrito en él. Esto implica también ampliar considerablemente las variables sobre las que se va a trabajar, o dicho en términos diagnósticos las unidades de información. Desde este enfoque el diagnóstico y la orientación quedan vinculados al marco de la educación para la carrera, entendida esta en un sentido amplio y en la que no se incluye únicamente la carrera profesional, sino que se considera a ésta dentro del proyecto vital de la persona.

3. PRINCIPIOS DE HOY ¿Y DE SIEMPRE?

Ante la complejidad y cambios de contextos nos planteamos si es posible afrontar la praxis diagnóstica y orientadora con algún referente básico. Podríamos preguntarnos sobre la validez de la permanencia de los principios que han configurado este referente.

3.1. El principio de Prevención Primaria

El énfasis del enfoque preventivo se coloca en la promoción de conductas saludables y de competencias personales como medio de evitar la aparición de problemas, así por ejemplo Albee (1982) lo entiende como un medio de reducción del estrés innecesario, promoviendo la competencia social, la autoestima y las redes de soporte. Existen diferentes propuestas en cuanto al conjunto de variables personales sobre las que se ha de intervenir para aumentar la competencia personal. En general se alude a lo que se han denominado «**habilidades de vida**» (capacidad de autogestión de toma de decisiones, habilidades sociales), algunos autores las formulan en términos de «auto-regulación», poniendo el acento en la capacidad de dirigir, controlar y organizar el sí mismo dentro de las normas de la sociedad (Witmer y Sweeney, 1992). Entre las variables personales se destacan, el sentimiento de valor y autoestima, percepción de control, creencias realistas, espontaneidad, resolución de problemas y creatividad, sentido del humor, etc.

Dentro de los múltiples enfoques que existen en la Prevención Primaria actualmente se acentúan aquellos cuyos principios asumen la importancia de tener en cuenta las causas sociales de los problemas personales y por tanto la necesidad de actuar, es decir de aplicar la prevención, no sólo sobre la persona sino también sobre el entorno. Dentro de estos enfoques destacamos la perspectiva del *empowerment* (como acción de dar poder o fortalecer) que presentaremos más adelante.

Los defensores del movimiento de Prevención Primaria han abierto la puerta a la intervención en los diferentes ámbitos (personal, educativo, social, profesional) defendiendo un enfoque temprano de la intervención (directo o indirecto) y desde los sistemas primarios (familia, escuela y comunidad) que es desde dónde se inician las adaptaciones o desadaptaciones.

El objetivo del diagnóstico, desde un enfoque preventivo, es la identificación de aquellos comportamientos, actitudes y conductas que puedan capacitar a las personas para hacer frente a los eventos y crisis del desarrollo de la carrera, así como también el reconocimiento de aquellas barreras ambientales (sexismo, racismo) que impiden el desarrollo de la carrera.

3.2. La intervención sobre el desarrollo: el enfoque del Ciclo Vital

Desde la perspectiva de la intervención orientadora, si bien la prevención y el desarrollo constituyen estrategias complementarias deben diferenciarse en relación con su contenido y finalidad. El principio está fundamentado en el propio concepto de desarrollo concebido como:

«El proceso de crecimiento personal en una forma tal que le permita convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad derivada de los cambios cualitativos que acontecen en la mente del ser humano, le permite a éste interpretar el mundo que le rodea de una manera más exhaustiva, permitiéndole integrar experiencias cada vez más amplias y complejas» (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

Desde un marco de globalidad entendemos el desarrollo como base para el diagnóstico y la intervención desde una perspectiva amplia que tiene como referencia las aportaciones del Ciclo Vital. Para este enfoque los cambios dependen no sólo de los patrones cronológicos clásicos, sino de patrones sociopolíticos y culturales de cada momento histórico y de cada estructura social. Esta perspectiva resalta que el desarrollo depende de determinantes biológicos y ambientales, en interacción, y de múltiples influencias debidas a patrones cronológicos, históricos o de cualquier devenir aleatorio (Alfaro, 2001). Sus principios básicos son los siguientes:

- Existe un conjunto de cambios identificables que caracterizan diferentes estadios o etapas de la vida que no están vinculados exclusivamente a la edad biológica sino que responden a una interacción de variables, biológicas, históricas, psicológicas, ambientales, económicas, culturales y sociales. Así aunque ciertas regularidades en el Ciclo Vital se basan en demandas externas de roles sociales otros eventos dependen más de variables personales. Los periodos y los cambios no son fijos y están sujetos a grandes diferencias individuales y culturales.
- Desde una perspectiva longitudinal se puede asumir el desarrollo como un proceso acumulativo y secuencial, de modo que la resolución de las tareas y transiciones en una etapa determinada, influyen en la organización y los cambios de la etapa siguiente. La madurez es un concepto evolutivo, que requiere una activa-

ción. Desde esta perspectiva se entiende como el modo más apropiado de abordar los requisitos internos y externos propios de una determinada etapa.

- Los cambios y procesos en las diferentes esferas o ámbitos del desarrollo vital están sistemáticamente interrelacionados, tanto a lo largo del curso de la vida (perspectiva longitudinal) como entre las diferentes esferas de la misma (perspectiva transversal), actuando como una red de efectos causales.

La perspectiva del Ciclo Vital no solamente ha influido en la incorporación a los principios del diagnóstico y la orientación, sino que también ha tenido incidencia en el replanteamiento de las estructuras organizativas, fundamentalmente en la orientación universitaria, a través de la evaluación y replanteamiento de las metas y funciones de la intervención del profesional en los campus universitarios (Figuera, 1997).

3.3. El principio de intervención social: el enfoque ecológico-sistémico

La perspectiva ecológico-sistémica percibe la conducta determinada tanto por las características internas como externas de la interacción entre la persona y su ambiente, pero añade al foco sobre el ambiente de las teorías ecológicas tradicionales, el énfasis sobre el estudio del conjunto total de sistemas interactuando en el cual funciona la persona.

En sentido amplio los enfoques ecológicos insisten en explicar los patrones de influencias, tanto sociales como físicas, que existen en el ambiente de la persona y su impacto sobre la conducta y la experiencia de la misma.

Álvarez Rojo (1994: 114) señala que la perspectiva ecológica es un prerequisite conceptual para la actuación del orientador en la medida en que:

- *«El proyecto vital de la personas ha de ser construido en un contexto social cuya manipulación (adaptación y cambio) va a ser insoslayable*
- *Las conductas que ponen en práctica las personas para la construcción de ese proyecto deben ser interpretadas mediante modelos teóricos que tengan en cuenta no sólo las características personales / individuales, sino también los contextos en los que interactúan*
- *La actividad orientadora consiste en un proceso de interacción orientador-orientado/s que tiene lugar en unos contextos (social e institucional) y que se ve afectado por ellos».*

La consideración del contexto como elemento imprescindible de referencia en la acción orientadora y la necesidad de que esta se dirija también a su modificación ha sido señalada por muchos autores (Rodríguez Espinar, 1986, 1998; Álvarez, 1992), entre otros, quienes caracterizan la intervención que tiene en cuenta la influencia de los contextos y su transformación:

- Debe partir de un análisis del desarrollo y de la conducta de los destinatarios en el marco de los sistemas que actúan sobre el mismo, a través de un proceso de socialización en valores, normas, expectativas y metas.
- Se debe diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

Desde la perspectiva del diagnóstico, trasladar este principio al campo del comportamiento individual significa contemplar todas las dimensiones de la persona interactuando conjuntamente. Se trata de pensar que el sistema de funcionamiento de cada uno de los sistemas personales (afectivos, volitivos y cognitivos) no tiene una entidad independiente que los describa, o una formulación estática, sino que son sistemas complejos, dinámicos cuyas características necesariamente dependen de la interacción con otros sistemas, que actúan en paralelo y dentro de un todo sistémico (Alfaro, 2001).

Este principio orienta las alternativas que desde el campo de las dificultades del aprendizaje critican las teorías del déficit neurológico. Su enfoque intenta comprender al niño dentro del contexto de su vida social en interacción. Las dificultades del aprendizaje, junto con las disfunciones neurológicas asociadas, se desarrollan no desde el individuo sino desde las interacciones del individuo en sus relaciones sociales (Alfaro, 2001). Por ejemplo el proceso de lectura consiste en una interacción entre el lector, los diferentes tipos de información del material y el contexto en el que se lee el texto (Cabrera y otras, 1994). Las condiciones sistémicas económicas, sociales y culturales son los principales factores que contribuyen al fracaso en el aprendizaje (Coles, 1989).

El diagnóstico reúne componentes del sistema personal en interacción con el sistema familiar, educativo y ambiental-social, que son los diversos contextos-sistemas en los que se producen las interacciones de las personas. Pero además, teniendo en cuenta una perspectiva del desarrollo desde el Ciclo Vital. Por este motivo el diagnóstico es un proceso, lo cual significa un seguimiento de la persona a lo largo de su trayectoria vital, en la que en cada momento cobrarán relevancia o importancia unos aspectos.

Desde una vertiente aplicada del diagnóstico significa afrontarlo de modo holístico lo cual implica la consideración de múltiples puntos de vista, estrategias, personas, además del aporte de un conjunto de datos de forma integrada: aspectos fisiológicos, físicos, del ambiente, interacción profesorado-alumnado, ambiente familiar y refuerzos, historia pasada, etc., todo ello a partir de una variada gama o tipos de procedimientos de obtención de datos: informes del alumnado, entrevistas, tests referidos al criterio, observaciones, registros, etc. (Heron y Heward, 1988). Alfaro (2001) indica que este debería ser el enfoque de los equipos psicopedagógicos, pero también denuncia el peligro de una falta de integración diagnóstica, fundamentalmente por la precariedad e inestabilidad de los equipos encargados del proceso de toma de decisiones.

3.4. La perspectiva del empowerment

El empowerment es un marco conceptual que guía una amplia variedad de intervenciones en el campo social y comunitario. Son diversas las fuentes que han contribuido a su desarrollo, desde diversas disciplinas y enfoques, sin embargo, un elemento común de todas ellas es que subrayan la importancia del compromiso social. La influencia de las diferencias socioculturales como eje que marca las diferencias grupales también subyace a este enfoque, en este sentido tanto la perspectiva feminista (Bowen y otras, 1991) como el multiculturalismo crítico (Lee, 1991; Harver y otros, 1995) han contribuido fuertemente a su desarrollo. Este enfoque asume dos presupuestos básicos (Conyne, 1987; McWirter, 1991; Lee, 1991; Harver y otros, 1995):

1. Los sentimientos de poder o control sobre los factores que determinan la propia vida juegan un papel mediador fundamental en la vida de las personas. Este principio está fundamentado en las aportaciones de la Psicología cognitiva, tanto en lo que se refiere a los constructos positivos de control (autoestima, autoeficacia o el locus de control), como a los de falta de control (indefensión aprendida).
2. Dado que el poder (entendido como recurso no material), está desigualmente repartido entre los grupos sociales, cabe pensar que una fuente fundamental de los problemas individuales no reside en la persona sino en el sistema o en las propias estructuras macrosociales. Por ejemplo Harver y otros (1995) afirman cómo las disfunciones conductuales y la falta de empowerment que manifiestan grupos minoritarios están estrechamente relacionados.

McWhirter (1991: 224) define el *empowerment* como el proceso a través del cual personas, organizaciones o grupos «sin poder»:

3. Llegan a conocer las dinámicas del poder que actúan en su contexto vital.
4. Desarrollan las habilidades y capacidades para obtener un control razonable sobre sus vidas
5. Ejercen este control sin interferir los derechos de los otros
6. Apoyan/refuerzan el empowerment de los otros en su grupo o comunidad de referencia con el que se identifica para obtener el control (grupo étnico, racial, mujeres, discapacitados...)

La perspectiva del empowerment va más allá del incremento individual del poder interpersonal. El reconocimiento de las influencias políticas, económicas y sociales sobre las personas y los grupos es esencial para el proceso de empowerment. Este énfasis sobre las dinámicas de poder implica que los problemas recaen en los sistemas, más que en sus víctimas, pero asume también que las soluciones a los problemas se pueden abordar tanto por la acción sobre las personas como mediante cambios en el sistema social.

Este enfoque de intervención incluye otros principios que se habían desarrollado previamente: el desarrollo y la intervención social. Lo podríamos caracterizar como un enfoque sistémico elaborado desde una perspectiva crítica.

Figuera (1997) afirma que la aplicación de este enfoque es clave en la orientación profesional cuando se trabaja con colectivos marginados en el mercado de trabajo y/o en la sociedad. Esta autora pone como ejemplo los programas de orientación dirigidos a mujeres que deben incluir el proceso de concienciación sobre los sesgos de género, implícitos en los procesos de elección profesional o en la combinación de roles vitales, entre otros, y que encuentran su explicación en los procesos de socialización. Si estos colectivos de mujeres provienen de grupos de emigrantes se deberán tener en cuenta sus referentes culturales (procesos de endoculturación) y los procesos de aculturación en la sociedad de acogida, al tiempo que estas dimensiones se trabajan más a fondo.

Desde este enfoque, Rodríguez Espinar, (1998: 16) indica que los orientadores deben adoptar un rol activo encaminado al proceso de fortalecimiento personal (empower-

ment) cuyo objetivo es que el alumnado «desarrolle la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino». Este enfoque tendrá también una gran influencia en el diagnóstico, no sólo desde las variables a tener en cuenta, sino desde el mismo proceso de obtención de la información (la persona es una agente activo y el proceso de recogida de información se convierte en un proceso de diagnóstico-intervención, ya que los datos se van analizando de forma conjunta persona-profesional).

3.5. La aplicación de los principios al diagnóstico y la orientación

En los puntos anteriores hemos señalado que los marcos de intervención se sitúan desde una perspectiva preventiva con un enfoque ecológico-sistémico, con una visión holística y desde la perspectiva del empowerment. Estos enfoques no sólo han servido como marco de referencia para la intervención sino que también se han convertido en el referente de la investigación en distintas disciplinas científicas lo cual ha propiciado unos enfoques más integradores y superadores de dualismos.

Así enfocar el diagnóstico bajo los modelos ecológico sistémicos implica un primer elemento de contextualización, es decir *el diagnóstico se realiza en los entornos naturales en los que se mueven las personas o grupos y trata además de ver las influencias mutuas de los distintos componentes de esos entornos*. Por tanto, en primer lugar, *se requiere un estudio diagnóstico sobre estos ambientes o contextos en los que se mueven las personas y los grupos*. Hasta ahora era muy común que, una vez encontrado un modelo de funcionamiento éste se trasladara a diferentes entornos.

En sociedades multiculturales como la nuestra se hace necesario tener un cuerpo de investigación que permita ver la influencia de estas diversas variables en distintos ámbitos y contextos, por ejemplo cómo afecta una concepción marcadamente interpersonal, basada en el respeto y en la colaboración con los compañeros en un marco social y cultural en el que prima una inteligencia conceptual y abstracta y desde un marco competitivo e individualista. Necesitamos también investigaciones diagnósticas que contextualicen las variables implicadas en las transiciones educativas con respecto a diferentes grupos culturales y considerando también la especificidad del género, es necesario que los programas de orientación e intervención incluyan este tipo de variables si se quiere responder a los principios de equidad dentro de la igualdad de oportunidades.

En síntesis una nueva conceptualización del diagnóstico en la intervención orientadora vendría caracterizada por las siguientes notas:

1. *Debe ser holístico y dinámico*: ha de tener en cuenta la totalidad de la persona como un sistema que a su vez está en interacción dinámica con otros sistemas, en una influencia continua.
2. *Debe tomar como base la perspectiva del desarrollo desde el enfoque del ciclo vital*.
3. *Debe estar contextualizado*.
4. *Ha de ser multidimensional* y tener presente las interacciones entre factores personales y ambientales.

5. Frente a la generalidad que ha caracterizado muchos de los enfoques del diagnóstico *se prima la especificidad*, interesa ver como un conjunto determinado de características se combinan de manera única en cada persona.
6. *Se han de considerar las diferencias individuales en el marco mas amplio de las diferencias culturales o de género.*
7. *Ha de tener como objetivo fundamental la comprensión y la explicación*, aunque no puede obviar la predicción.
8. *Debe utilizar metodologías diversas desde enfoques complementarios y de acuerdo con los objetivos del diagnóstico.*
9. *Tiene como referente la optimización y mejora de los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona.* Por tanto parte desde una perspectiva procesual, importan mas los procesos que las estructuras, aunque se reconoce que estas estructuras se van formando a lo largo de las fases del desarrollo influenciadas por los contextos.
10. Desde la vertiente aplicada, *el proceso de diagnóstico se convierte también en una situación interactiva*, en la que los y las protagonistas son las personas a las que se les realiza en diagnóstico tomando parte activa en el análisis de datos y utilizándolo como fuente para la propia toma de decisiones.
11. *En el caso de los diagnósticos individuales han de primar las referencias intra-sujeto.*

4. PROSPECTIVA DEL DIAGNÓSTICO

En el diagnóstico hay siempre un punto de partida previo que es la concepción educativa, antropológica, las teorías del desarrollo, del aprendizaje, del proceso de inserción, etc., de la persona, o grupo dentro de los distintos subsistemas en los que se mueve; este referente guía las unidades o variables a seleccionar en el proceso de diagnóstico, y, en algunos casos incluso las técnicas. De hecho este marco conceptual es el que dio lugar a los diversos modelos de Diagnóstico/Evaluación Conductual, y en la práctica ha implicado diversidad de elección de variables o unidades de análisis, así como una concepción también diferente en cuanto a las metodologías y técnicas empleadas para la obtención de información.

Tradicionalmente al comparar los distintos modelos de diagnóstico según las peculiaridades de cada uno en cuanto a formulaciones teóricas, finalidades, metodología, etc., se han destacado cuatro polaridades: generalidad vs. especificidad de la conducta, lo ideográfico vs. lo nomotético, lo cualitativo vs. lo cuantitativo y la explicación vs. la comprensión (Fernández Ballesteros, 1992). Sin negar la importancia que estas alternativas tienen, vamos, sin embargo, a exponer las cuatro dimensiones que nos parecen más relevantes para la comprensión actual del diagnóstico:

- *Generalidad versus especificidad.*

En la comparación de los modelos psicométricos y conductuales este parámetro estaba muy relacionado con la estabilidad. Se entendía la generalidad como una dimensión que incluía los factores de inteligencia y personalidad, como rasgos fijos y estables en diferentes contextos, en oposición a la especificidad de reacciones del orga-

nismo a cada situación. Hoy, sin embargo, se defiende la especificidad como diferenciación de las personas y de los contextos. En este sentido se contempla a cada persona como procesadora activa de información, con diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, con un modo diferente de utilizar los componentes cognitivos o con una preferencia por la utilización de procesos simultáneos o sucesivos, con predominancia de un tipo u otro de inteligencias, con una diferencia en los conocimientos previos y en la configuración de esquemas de conocimiento. Todas estas posibilidades de diferenciación que se han citado comportan que se contemple a cada persona como un tipo diferente de aprendiz en cada uno de los dominios académicos y de la vida, dependiendo de sus características personales en el modo de procesar la información y del contexto en el que se encuentre.

La especificidad se plantea en términos de las características diferenciales de las personas y no como determinantes de una situación. Por otra parte esta especificidad también se aplica al propio contexto en el que se realiza el diagnóstico, así como también **se reconoce la diferenciación individual por multiplicidad de características, incluidas las de género y las culturales**, también se considera la especificidad de los contextos y de las interacciones de las personas en los distintos contextos.

- *Estabilidad versus modificabilidad.*

El punto de vista tradicional del diagnóstico partía de una concepción estructural e inmutable tanto en lo que respecta a la inteligencia como a la personalidad, por tanto defendía que las medidas de ambos constructos son estables en el tiempo y en diferentes contextos. En la actualidad se acepta la modificabilidad cognitiva como un proceso que presenta diferencias significativas entre distintas personas y que refleja un nivel diferente de su adaptación manifiesta, y se incluye dentro de este concepto no solo lo que la persona es capaz de hacer por sí sola, sino también lo que potencialmente puede lograr con la mediación cooperativa de otras personas (Feuerstein, 1996: 35). Los tests y la forma de evaluación deben ser sensibles a estas posibilidades de modificabilidad, de ahí el desarrollo y sistematización de las ayudas y entrenamiento realizadas por los autores que han puesto en práctica la evaluación del potencial de aprendizaje (Feuerstein, 1993, 1996; Das, 1996; Hamers, 1996). Pero no sólo se tiene en cuenta la modificabilidad cognitiva también estamos ante una sociedad en continuo cambio que requiere la adaptación a ese cambio, por tanto el diagnóstico habrá de preparar a las personas a hacer frente a los cambios y a ser protagonistas de sus vidas, de modo que cobra una especial importancia el papel activo de la persona en el proceso de diagnóstico que pasa a ser una ayuda para su toma de decisiones a partir de su propia autovaloración.

- *Aprendizaje aislado versus aprendizaje socializado.*

Tradicionalmente el aprendizaje escolar se veía como un logro aislado del individuo. El profesorado enseñaba y el alumnado aprendía, los estudiantes trabajaban independientemente para adquirir el conocimiento y habilidades necesarias para

tener éxito. En la actualidad, sin embargo, se concede mucha importancia al contexto social en el que el aprendizaje tiene lugar y a la relación entre habilidad y respuesta a varias formas de aprendizaje cooperativo y aprendizaje mediado (Slavin, 1983). El trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado influencia la ejecución del alumnado (Beltrán, 1993). La interacción entre las capacidades del alumnado y el ambiente de aprendizaje, así como las variables que caracterizan la actividad mediada del profesorado deben incluirse en cualquier diagnóstico. Pero esta característica no es propia solamente del aprendizaje dentro del marco escolar, en la vida diaria, en el marco laboral o en cualquier tipo de ocupación también se prima el aprendizaje colaborativo que proviene de las aportaciones de los distintos componentes de los equipos de trabajo.

- *Descontextualización versus contextualización.*

Ya hemos hecho referencia anteriormente a la importancia de considerar las diferencias entre los distintos contextos a la hora de abordar el diagnóstico. En la actualidad queda claro desde la perspectiva ecológica la importancia de los contextos en el desarrollo de la persona. Por tanto la obtención de datos se realizará en esos contextos y fuera de marcos de laboratorio como se ha realizado en muchas ocasiones. Pero la contextualización afecta a muchas dimensiones, por ejemplo, desde la postura tradicional se defiende que cada componente de una habilidad compleja es fijo y que se comporta siempre de la misma forma independientemente de la materia a la que se aplique (Resnick y Resnick, 1992). Por ejemplo, existe ya un cuerpo lo suficientemente amplio de investigación sobre los procesos de aprendizaje y estudio que permite el diagnóstico de las distintas estrategias cognitivas y motivacionales implicadas en la resolución de tareas; también sobre las diferencias culturales y de género en Estilos de Aprendizaje, todo ello nos lleva a una enfoque contextualizado del diagnóstico. Desde una perspectiva más instrumental también se han desarrollado pruebas para valorar los procesos de lectura comprensiva o los de resolución de problemas matemáticos que permiten con textos o problemas similares a los utilizados en clase valorar el tipo de estrategias que utiliza el alumnado, así como proceder a una intervención que facilite la adquisición de estas estrategias mediante diversos procesos instructivos, en los que ocupa un lugar importante el modelado por parte del profesorado.

4.1. ¿Una nueva conceptualización del proceso de diagnóstico?

Desde el momento que consideramos el diagnóstico inserto dentro de un proceso de intervención, y que tomamos como base los enfoques ecológico-sistémicos y el marco del Ciclo Vital, creemos que el proceso de diagnóstico se enmarca a lo largo del desarrollo dentro de un proceso de intervención sistemático que tiene un carácter proactivo y de mejora de los procesos de aprendizaje (entendida esta palabra en sentido amplio y no únicamente referida al marco académico). Desde esta perspectiva planteamos los enfoques metodológicos en el proceso diagnóstico.

- *Predicción versus comprensión.*

El papel del diagnóstico, desde el marco que ofrecen distintas teorías, es el de comprender al alumnado más que predecir las ejecuciones futuras mediante la comparación de las puntuaciones con el grupo de referencia (O'Connor 1992). Esto explica por ejemplo, el interés por la evaluación de procesos cognitivos y la evaluación del potencial de aprendizaje y el desarrollo de estos procedimientos de evaluación desde la década de los 80 hasta la actualidad (Brown, A.L.; Campione, J.C.; Webber, L.S. y McGilly, K. 1992; Molina, 1995; Lidz, 1987; Das, 1988, 1996; Sternberg, 1992). El objetivo fundamental de estos procedimientos es la valoración de las funciones cognitivas, de los procesos cognitivos o del tipo de procesamiento de la información, tanto con finalidades preventivas como correctivas, implantando programas que permitan el desarrollo de estos procesos o funciones o la corrección de los déficits. Pero no sólo desde este campo se ha avanzado en la comprensión, también se han realizado investigaciones para integrar diferentes aportaciones en marcos explicativos más comprensivos, unos de los ejemplos más claros los tenemos en la evolución de las teorías de la personalidad, pero también todos los estudios causales realizados para integrar los aspectos cognitivos y afectivos en las dinámicas motivacionales; o la teorías amplias sobre la inteligencia que abandonan el campo exclusivamente de las estructuras o procesos de razonamiento para abarcar todas las dimensiones de la adaptación de la persona al ambiente. Todos estos enfoques tienden hacia marcos explicativos y comprensivos del funcionamiento de la persona. Los mismo se puede aplicar a los enfoques elaborados desde las teorías de educación para el desarrollo de la carrera.

- *Prescripción versus Proacción.*

Desde la perspectiva clásica se acentúa el papel pasivo de la persona en el diagnóstico, es el profesional quien con todos los datos en la mano integra la información y le indica los caminos a seguir. Desde la perspectiva actual se aboga por un diagnóstico proactivo que coloque a la persona en el centro de su propio proceso de aprendizaje y que por tanto le facilita las herramientas necesarias para ayudarla en su toma de decisiones, ya sea relativas a su proyecto personal de vida, ya sea relacionadas con el aprendizaje dentro del entorno escolar. Los procedimientos de auto registro y autovaloración son una de las técnicas empleadas con esta finalidad. Es la propia persona la que acoge el control y progreso de su aprendizaje, mientras que el diagnóstico le proporciona los instrumentos y la ayuda para que pueda realizar este proceso. En este sentido son una gran aportación los tests y cuestionarios informatizados ya que permiten que sea la propia persona la que conduce su proceso. Desde el campo de la orientación profesional o del desarrollo de la carrera vemos la aportación que pueden hacer los materiales para el asesoramiento vocacional elaborados por el equipo de la Universidad de Valencia: el Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado (SAV-R) y el Sistema de Asesoramiento Vocacional Informático (SAVI-2000). En ambos sistemas (versión papel y versión informatizada) el alumnado se autoaplica y corrige todas las pruebas, y también en ambos sistemas el alumnado interpreta su conducta vocacional, y toma las decisiones como parte del asesoramiento. Como señalan los autores (Rivas y otros, 1998: 204): «*el estudiante*

sigue un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo y autosuficiente, lo que lleva a una situación muy diferente a la exploración en un diagnóstico convencional. Así, en cada fase o periodo de trabajo, recibe información de manera asequible, procurando la significación personal en cada aspecto de la conducta vocacional que se va a ser tratada y analizada por el propio sujeto. El orientador/a es el mediador de todo el proceso, quien desde el Departamento de Orientación se va a apoyar en la colaboración del tutores, profesorado y comunidad educativa en general».

4.1.1. El proceso de diagnóstico en los procesos de intervención

El proceso de diagnóstico se inserta en el marco de intervención y sigue un proceso en la medida que esta intervención también se realiza de modo sistemático, es decir no se efectúa en momentos puntuales. Tradicionalmente se ha entendido que el proceso de diagnóstico, desde su vertiente aplicada, se realizaba como una fase previa a la intervención. En el nuevo enfoque el proceso de diagnóstico se inserta a lo largo del proceso de la intervención y forma parte de la misma, de modo que es difícil separar ambas. A modo de ejemplo, extraemos el cuadro elaborado por Donoso y Figuera (2001), en el que se ve claramente la interrelación del proceso de diagnóstico dentro de un proceso de orientación para la transición escuela-trabajo desde el modelo socio-cognitivo propuesto por Lent y otros (1994). El modelo en este caso proporciona el marco teórico y por tanto, como ya hemos afirmado reiteradamente las variables sobre las que se va a intervenir. El modelo teórico incluye una serie de procesos básicos que la persona ha de tener en cuenta, las preguntas diagnósticas van en relación con esos pasos. Estas preguntas diagnósticas son las que marcan el proceso de diagnóstico, inserto en el proceso orientador, en relación con cada uno de los elementos del modelo:

Procesos básicos	Preguntas diagnósticas
Elaborar expectativas	¿Es capaz el joven o adolescente de elaborar unas expectativas de autoeficacia y resultados, positivas? ¿Cuáles son las barreras personales o sociales que impiden ese marco de referencia?
Desarrollar intereses	¿Ha desarrollado un marco claro de intereses académicos y profesionales? ¿Son coherentes con sus posibilidades y expectativas?
Establecer metas	¿Ha formulado un conjunto de metas que orienten su conducta? ¿Existen conexiones o lazos entre los intereses formulados y las metas explicitadas?
Planificar acciones	¿Es capaz de trasladar las metas en acciones que faciliten su consecución? ¿Tiene suficiente información para ello?
Resolver deficiencias	¿Existen deficiencias en cuanto a las competencias académicas y profesionales? ¿Ha previsto mecanismos para su resolución?
Negociar	¿Es consciente el joven de las barreras ambientales que afectan su conducta en el proceso de transición? ¿Sabe negociar los soportes para hacer frente a esas barreras?

Creemos que este ejemplo es suficientemente ilustrador de cómo concebimos el proceso de diagnóstico inserto en un proceso más amplio de orientación y que no se limita a un momento puntual. Desde el enfoque explicitado, se plantearían los instrumentos y técnicas necesarias que permitieran al joven o la joven realizar un proceso de autoreflexión sobre cada uno de los aspectos o variables mencionadas en el modelo teórico, el papel del profesional de la orientación sería el de mediador o mediadora en ese proceso proveyéndole de las ayudas necesarias para ello. Como vemos es la propia persona la que se convierte en agente activo de su propio proceso de diagnóstico-orientación.

Este proceso de diagnóstico está también reflejado en el modelo de autoayuda SAVR y SAVI 2000, que hemos explicitado anteriormente.

Como es lógico ese modo de abordar el proceso diagnóstico que hemos ejemplificado no es trasladable a edades en las que el niño o la niña todavía no han desarrollado estos procesos de auto-reflexión. Pero, a pesar de ello, enmarcamos también en estas edades el proceso de diagnóstico desde un enfoque proactivo y sistemático de orientación, en el que los niños y niñas debidamente guiados pueden ir analizando su modo de comportamiento o sus procesos de aprendizaje, aunque en este caso el profesional o la profesional tienen un papel más activo. Concebimos también que en este proceso de diagnóstico, inserto en la orientación, deben participar activamente todas las personas implicadas en el entorno, si estamos en el contexto escolar será el profesorado y las familias.

5. PROSPECTIVA DE LA PRÁCTICA ORIENTADORA

Autoridades como Edwin L. Herr (1997) ponen de manifiesto no sólo la universalidad de la práctica orientadora (con muy diferentes niveles de institucionalización), sino la consideración de la misma como un factor de **equidad social**, siempre y cuando, añadiríamos, la práctica sea **eficiente**, como consecuencia de un adecuado uso de estrategias y recursos. Que la orientación es un factor de calidad de la educación en sus diferentes niveles y sistemas lo hemos defendido desde hace más de una década. Por ello es reconfortante observar como desde ámbitos académicos, otrora escasamente preocupados por el tema, se reconoce tal consideración (Martín, 1999). También hemos de señalar que en nuestro contexto y en el marco educativo formal, la práctica opera en un marco profesional polémico, con confusión de roles y falta de claridad en la acción (Solé y Colomina, 1999).

Ahora bien, si consideramos que la acción orientadora en el siglo XXI, especialmente en el ámbito de lo profesional, ha adquirido una relevante importancia sociopolítica y que no puede afrontarse con los parámetros actuales que presenta su estructura organizativa, entonces deberíamos asumir que sus estructuras de acción no pueden quedar al margen de la reflexión y transformación. Como afirmaba Gerd Andres (2000: 11), alto funcionario alemán del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en la inauguración de la Conferencia Internacional de Orientación Profesional celebrada en Berlín: *The old departmental walls that separated career counselling from job placement and the payment of benefits are being dismantled. Customer orientation and friendly service are the primary objectives. Clients should not come to the employment agencies as petitioners to an autocrat, but as recognised partners to a service provider.*

Somos conscientes de que toda estructura de servicio público responde a un determinado marco jurídico-administrativo. Por ello, la propuesta que se presenta no se hace cómo ejercicio teórico-académico, sino con el propósito de concienciar a los responsables de dicho marco de la necesidad de iniciar un debate que lleve a consensuar las mediadas jurídico-administrativas que permitan la operativización de la propuesta organizativa que se explícita.

5.1. Los puntos de partida

En un trabajo anterior (Álvarez y Rodríguez, 2000) formulábamos una serie de presupuestos que orientaban nuestra propuesta. He aquí una nueva reformulación que toma en consideración algunas fundamentaciones de índole académica como la del *SocioDynamic Counselling* de Peavy (1998; 2000) o la visión de cambio y transformación de Herr (1999; 2000), o la acción política de Watts (1997; 2000).

El desarrollo de la persona pasa por diferentes etapas, crisis, situaciones y entornos generadores de específicas necesidades que conforman un espacio vital propio y que reclaman una atención y ayuda a lo largo de toda la vida de la persona. La ayuda ha de entenderse como una guiada participación para la construcción personal:

- La educación sola, y por tanto la orientación, no pueden eliminar las desigualdades y divisiones sociales, pero puede contribuir realmente a combatirlas, eliminando, al menos, las vías por las que la exclusión social es reforzada a través de los procesos y resultados de la educación: preparar para un aprendizaje continuo. En definitiva, ser un agente de lucha por la dignidad de la persona y su equidad social.
- La orientación ni elimina el error humano en la decisión ni altera las estructuras de los sistemas que impiden la plena realización de la persona, pero puede contribuir a tomar conciencia a unos y otros de las barreras que impiden tal realización, así como de las vías más idóneas para su superación. Es imprescindible dotarse de mecanismos que permitan la identificación de las mejores prácticas para el logro de dicha meta.
- La complejidad de la situación presente y el alto grado de indeterminación del futuro reclaman la elaboración de **una visión y plan de acción compartidos de todos los agentes** (especialmente del individuo) implicados en toda intervención orientada al servicio del desarrollo de la persona.
- El marco jurídico-administrativo actual en la prestación de los servicios generales de orientación no puede ser un obstáculo permanente en la adecuada organización de la acción orientadora. La acción política cobra especial importancia como factor de transformación positiva de dichos marcos.

5.2. Un ámbito de especial sensibilidad: la atención a la diversidad

La atención a la diversidad constituye uno de los retos más significativos de la nueva ordenación educativa. Dicha atención está también en el núcleo de la función

orientadora, especialmente desde una perspectiva preventiva y de desarrollo. El cómo afrontar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (at-risk students), es un tema reiterativo en los últimos años.

El análisis evaluativo de la Public Law 94-142 (Ley norteamericana de atención a las necesidades educativas especiales de la población de 3 a 21 años, aprobada en 1975 y efectiva desde octubre de 1977) y que asumió el modelo de los Programas de Desarrollo Individual (PDI) o Individual Educational Plan deja mucho que desear después de dos décadas de funcionamiento (Keys et al., 1998). Ya en sus inicios dicha ley generó una amplia y debatida controversia sobre los roles y funciones de los orientadores. Sproles et al. (1978: 212) afirmaban que la ley será efectiva si los esfuerzos de todos los participantes son más preventivos que remediales, continuados y no ocasionales, organizados y no arbitrarios, profesionales y no aficionados.

Ahora bien, como afirman Keys et al. (1998: 382-383) las actividades orientadoras en la clase, la piedra angular de la actuación del profesional de la orientación desde la perspectiva preventiva y principal vehículo para el desarrollo de las *life-skills*, han sido criticadas por no lograr efectos positivos a largo plazo en este tipo de sujetos. Los autores van más allá al precisar: «*Counselor working within a comprehensive, developmental model seek to integrate their guidance and counseling program within the large educational program. Unfortunately, no one institution can provide the multidimensional services needed to help at-risk youth*». La conclusión del análisis es clara: «*When helping at-risk youth it is important for school counselors to begin redefine their role and function within the broader community and to work toward integrating their services within de larger network of communitty servicies*».

Temática de especial atención en los últimos años ha sido la de la transición al mundo del trabajo de los sujetos con minusvalías. No basta con ampararse en los denominados Programas de Garantía Social; es necesaria una política y acción más específica. Como señala Conger (1997), una situación de incertidumbre rodea a jóvenes y familias cuando se aproxima este momento. No basta con regulaciones o programas de formación generales. Es necesario examinar y copiar, si es pertinente, experiencias en otros países:

- Canadá: programa *Thresholds* para jóvenes con minusvalías físicas (Jamieson et al., 1993); programa *Pathways* para la empleabilidad de jóvenes con dificultades de aprendizaje (Hutchinson y Freeman, 1994); programa *BreakAway* para jóvenes «At-Risk» (Campbell et al., 1994)
- Suecia: *Guidance Counselling Workshops* para estudiantes de Secundaria afectados de minusvalía (Hansson y Germell, 1995)
- EE.UU.: *Career Guidance Program* para jóvenes con dificultades de aprendizaje (Biller et al., 1991).

La estructura, fragmentada y desequilibrada, con la que actualmente se afronta la atención a la diversidad en nuestro contexto reclama no una remodelación de la fachada (objetivo a menudo explicitado desde los intereses grupales de los agentes de intervención), sino una auténtica reestructuración que permita la continuidad e intensidad de adecuados tratamientos multidisciplinares.

5.3. Una apuesta de futuro: Los proyectos conjuntos (el *partenariado*)⁵

La compleja realidad en la que opera la práctica orientadora, la multidisciplinariedad requerida para afrontar intervenciones eficaces en dichos contextos, la flexibilidad en la organización de los recursos humanos a la luz de una formación por competencias o la rentabilidad de las inversiones son, entre otros, argumentos más que suficientes para plantearse la necesidad de acciones conjuntas que, bajo el paraguas del *partnership*, permitan aunar el conocimiento y los recursos necesarios para afrontar los retos de una eficiente acción orientadora. En el campo de la orientación y el empleo, el tema cobra especial relevancia. Como señala Herr (2000: 297), *the need for collaborative and interdisciplinary approaches to career problems and career services is not an international or national imperative, it is also an internal imperative in the United States and in other nations*. El potencial uso de las TIC rompe las barreras del espacio y, salvada la de la lengua, podrá poner a disposición de los múltiples usuarios, los resultados de proyectos conjuntos a nivel internacional (Carlson et al., 2000).

Afirma Reid (1999) que si los modelos organizativos de servicios de orientación desean beneficiarse de un enfoque integrado y multidisciplinar parece razonable que en su práctica asuman el enfoque *partnership* entre ellos. Ahora bien, una serie de dificultades pueden emerger en virtud de la tipología de servicios, agencia u organizaciones que formen dicho partenariado:

- Las diferencias de cultura organizativa de cada uno de los servicios o agencias implicados.
- Las diferencias en las teorías y modelos de intervención adoptados en su práctica.
- Las diferencias en la problemática de la financiación de su acción: competitividad o no por los fondos y subvenciones gubernamentales.

Para intentar paliar los efectos negativos de tales diferencias es preciso:

- Desarrollar un plan estratégico con la formalización de contratos y programas específicos de actuación.
- Implicación de los responsables al más alto nivel en la dirección del plan.
- Responsabilidad total en el plan con clara especificación de los agentes y momentos de acción.
- Adopción de mecanismos de coordinación y monitorización continua así como de las estrategias de evaluación adecuadas a las metas y objetivos del plan adoptado.
- Reafirmación constante del partenariado, no sólo desde los servicios participantes sino de los destinatarios de los mismos: éstos han de ser conscientes de la acción y esfuerzo conjunto de los diferentes agentes que intervienen en su beneficio.

5 La importancia y actualidad del tema es obvia: por primera vez, dos asociaciones profesionales, a través de sus órganos de comunicación [*The Career Development Quarterly* (2000, 48(4)) y el *Journal of Employment Counseling* (2000, 37 (2))] han publicado simultáneamente el mismo contenido monográfico: *Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development*.

Llegados a este punto cabe preguntarse sobre los beneficios derivados de asumir acciones conjuntas globales entre los agentes orientadores encuadrados en *joint-venture* de carácter institucional entre: Educación y Trabajo, Educación y Sanidad, Trabajo y Sanidad, Educación y Justicia, etc. Nada de insólito tiene en otros países, por ejemplo, la denominación de Ministerio de Educación y Trabajo. Podría aducirse que ya se dan tales acciones, pero su carácter parcial, fragmentario, discontinuo u ocasional no permite consolidar un modo de hacer ni una estructura organizativa para operar desde dicha filosofía. De otra forma será difícil atender desde una única dependencia administrativa a grupos caracterizados por: absentismo escolar, inadecuadas conductas sociales, minusvalías físico-psíquicas y educación, problemática familiar de desestructuración y/o conductas de violencia, alcohol..., inserción laboral de graduados o no de la enseñanza secundaria, desempleados menores de 25 años, adicciones y abandono escolar, desempleo y reciclaje formativo, etc.

Si a lo señalado añadimos el papel cada vez más relevante de los diferentes tipos de organizaciones y asociaciones, a través de las cuales se vertebra la actuación de la sociedad civil para abordar las temáticas referidas, no parece inadecuado plantear la necesidad de que la actuación pública se planifique no sólo en relación a los recursos de la administración sino al conjunto de recursos de que dispone la propia sociedad. En este sentido, la acción legislativa constituye una de las claras herramientas del poder político para promover la necesaria *comunicabilidad entre actores*, máxime cuando entre éstos se encuentran las diferentes administraciones públicas.

5.4. Un requisito para la acción: La sectorialización

Uno de los puntos álgidos en la planificación de la acción orientadora, como en el de otras actividades de ayuda, estriba en la delimitación de las unidades territoriales significativas en cuanto a la dotación de infraestructuras y recursos para atender los diferentes niveles de prestaciones. Desde nuestro punto de vista la sectorialización de la actividad orientadora tiene un referente con significación propia: el municipio en primer término y las agregaciones territoriales administrativas o configuradas *ad hoc*, en segundo lugar, constituyen el espacio geográfico idóneo para la planificación operativa de la acción orientadora. En el mismo confluyen tanto la iniciativa propia de la comunidad como la de los diferentes tipos de servicios públicos (sanitarios, sociales, judiciales, productivos, etc.) en los que las autoridades municipales tienen especial responsabilidad en cuanto que defensoras del bienestar de la comunidad a la que representan.

No es sólo el marco escolar el campo de acción de la orientación: la asunción de los principios de prevención e intervención social que en tantas ocasiones hemos defendido (Rodríguez, 1998) trasladan la acción al conjunto de la comunidad y reclaman la implicación de todos los agentes significativos de la misma. La creación del comité /comisión municipal de orientación garantizará la necesaria elaboración del Plan Municipal en el que quedará explicitada la cooperación institucional. Otra vez más es patente la acción política que promueva *comprehensive and local collaboration between schools, schools counselors and employers in creating processes that help all students prepare for*

and make the transition from school to work (Herr, 2000: 298). En idéntica dirección se pronuncian Watts et al. (1997) cuando afirman que a nivel local donde debe producirse la coordinación de todos los esfuerzos aportados por los diferentes agentes (*partners*).

Desde la perspectiva exclusivamente educativa, el Centro de Secundaria asume el referente de programa de actuación en el sector de su influencia, configurando con los Centros de Primaria y otros centros educativos (adultos, formación ocupacional, etc.) el primer nivel organizativo de planificación y coordinación de la actividad orientadora en consonancia con el Plan Municipal de referencia.

El Programa de orientación de Centro y el Dpto. de Orientación como su estructura organizativa de ejecución constituye la célula básica de actuación en donde cobran especial relevancia las necesidades específicas de la comunidad educativa a la que sirve.

La especialización de los Equipos de Apoyo (con sus diferentes denominaciones) introduce un nuevo concepto de sectorialización en tanto en cuanto el criterio básico de su existencia no es el ámbito territorial geográfico, sino el de los roles y funciones asignadas en virtud de las necesidades detectadas y de las competencias requeridas para atender dichas necesidades. A semejanza con el sistema sanitario, los diferentes niveles de los equipos estarían más acordes, no con el volumen de población, sino con las características de los grupos de riesgo ubicados en el marco territorial antes descrito.

5.5. Una consecuencia: Flexible organización de los recursos humanos

En coherencia con lo expuesto hasta el momento, los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora no pueden organizarse de modo rígido y definitivo. La singularidad de los puestos de trabajo, la unicidad en ocasiones de los mismos, requiere un tratamiento diferenciado del conjunto del profesorado de un centro educativo o departamento administrativo. Apuntamos tres consideraciones:

- 1) Pasar de la consideración de puesto (plaza) en el centro o departamento administrativa a la de plaza en el sector de referencia. Necesidades especiales y temporales permitirían ser atendidas con una reordenación de los recursos del sector.
- 2) Articulación específica de la permanencia y movilidad intrasector e intersector. ¿Puede admitirse la movilidad de los responsables de orientación a nivel de centro en el periodo de implantación de una reforma educativa? ¿Puede admitirse la permanencia en un centro de responsables de orientación quemados?
- 3) Los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora reclaman una estratificación organizativa capaz de atender a:
 - Los implicados en el ejercicio directo de la función orientadora.
 - Los responsables de la dirección y coordinación de los servicios de orientación.
 - Los responsables de la supervisión de la calidad de las prestaciones (evaluación y mejora de los programas y agentes implicados en su desarrollo).

Si anteriormente defendíamos la especialización de los Equipos de Apoyo, aquí proponemos el establecimiento de la carrera profesional en el campo de la orientación con la explicitación de los niveles de dirección y supervisión como netamente diferenciados del de simple ejecución y con exigencias de competencias específicas para su desempeño. Ha pasado la hora de considerar que el perfil profesional de acceso a la función orientadora garantiza la calidad en el desarrollo de las tareas que conlleva la propia naturaleza organizativa de la orientación.

5.6. Una necesidad: El compromiso de la acción política⁶

Forums internacionales de diversa naturaleza y declaraciones institucionales de gobiernos ponen de manifiesto que la acción orientadora en el desarrollo de la carrera constituye un bien, tanto público como privado. Como señala Watts (2000), dos tipos de beneficios se derivan de una adecuada acción orientadora: uno, de *eficiencia económica*, que permitirá el mejor y mayor aprovechamiento de los recursos humanos de un país; el segundo, de *equidad social*, al promover y facilitar el acceso a las oportunidades educativas y profesionales ofrecidas por el sistema.

Ahora bien, para que tales beneficios cobren carta de naturaleza, es necesaria que la acción política, a través de los diferentes roles y funciones que le son propios⁷, hagan posible el desarrollo de una adecuada práctica profesional de la orientación. En el sensible campo de la orientación para el trabajo, en sus diferentes etapas y problemáticas, es necesario *copiar* (como señalaba el presidente del Servicio Público de Empleo alemán (*Bundesanstalt für Arbeit*) iniciativas, prácticas, planteamientos y, añadimos, marcos jurídicos, reglamentos y estructuras. Algunas situaciones:

- Dinamarca posee una legislación específica que cubre todo tipo de actividades orientadores independientemente del ámbito donde se realicen. Ha sido posible establecer la experiencia de la rotación trabajo-formación creando el Consejo Nacional para la Educación y Orientación profesional (RUE).
- La acción compartida pública-privada alemana en la colocación y formación, a semejanza de España, pero con el aseguramiento de las directrices del Servicio Público de Empleo.
- Generación de una serie de Centros Nacionales para el *desarrollo de la carrera*:
- Gran Bretaña: National Advisory Council for Careers And Educational Guidance

6 Tema monográfico del symposium internacional celebrado en 1999 en Ottawa (Career Development and Public Policy: International Collaboration for National Action) con la presencia de representantes de 14 países y promovido por la Fundación Canadiens para el Desarrollo de la Carrera y la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional. Las actas están disponibles en (<http://www.ccdf.ca>). El segundo se ha celebrado en marzo del 2001 en Vancouver.

7 Watts (2000) identifica cuatro roles de las políticas públicas en relación a la orientación: legislación, financiación, exhortación y regulación. Es obvio que la configuración del estado en nuestro país (a semejanza de países como EE.UU., Australia o Canadá) hace que la acción política a nivel de CCAA, especialmente, y municipios presente una cierta dificultad o *dispersión* en el ejercicio de dichos roles. Por ello se hace necesario un marco general: una ley marco de orientación.

- Canadá: Canadian Guidance and Counselling Foundation
- Irlanda: National Centre for Guidance in Education
- Holanda: National Centre for Career Issues

Pudiera parecer pretencioso involucrar a la máxima instancia de representación del pueblo español —Las Cortes Generales— en un tema como el que nos ocupa. En otros países se ha dado. En nuestro caso la petición tiene el referente del propio Estado de las Autonomías y la situación que, como consecuencia del mismo, tiene la orientación: asimetría y diferenciación entre la Comunidades Autónomas en competencias, estructuras, entornos socio-culturales y productivos y trayectoria de los propios servicios.

Por otra parte, si lo expuesto anteriormente tiene alguna validez y mereciera la pena ponerlo en práctica, ésta sería difícil de llevar a cabo con el actual marco jurídico-administrativo. Sólo la existencia de una norma de rango y abasto nacional podría permitir las singularidades descritas.

Una ley de la Orientación Escolar y Profesional permitiría definir las líneas maestras de un Plan Estratégico a nivel nacional a partir del cual se generarían los Planes o Programas propios de cada Comunidad Autónoma. La cooperación inter-territorial, la continuidad en las prestaciones, la integración de recursos, la definición de competencias profesionales y, sobre todo, la adopción de metas y objetivos congruentes con las políticas educativa, laboral, sanitarias o sociales, serían algunos de los beneficios inmediatos de la adopción de tal medida legislativa.

6. NUEVOS ROLES PROFESIONALES: EL USO DE LAS TIC EN EL DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN

El marco contextual descrito y la prospectiva de acción, tanto desde el diagnóstico como desde la orientación, ponen al profesional ante una realidad en la que no basta con *hacer lo de antes*. Siempre se ha comentado la confusión-indefinición de roles y funcionales en nuestro contexto, especialmente en el educativo (Álvarez y Rodríguez, 2000), si bien existe un consenso generalizado de la necesidad de cambio en los *patrones de actuación*. Un analista como Herr (1989) ya señalaba que los orientadores del futuro tendrían que asumir ser:

- *Facilitadores del afecto y de la acción*
- *Facilitadores de las transiciones vitales.*
- *Agentes de información vital y facilitador de recursos.*
- *Facilitadores del cambio*

Algunos años más tarde, el propio Herr (1997), y en el ámbito de la orientación para la carrera, identificaba al profesional de la orientación como un *planificador, un científico aplicado del comportamiento y un tecnólogo*. Por su parte, Welch y Carroll (1993) explicitan las consecuentes acciones derivadas de los desafíos y problemas de futuro que D'Andrea y Arredondo (1998) presentan como de alta probabilidad de ocurrencia:

- *Cómo afrontar las dificultades (inadaptaciones) derivadas de los avances tecnológicos.*
- *Cómo incrementar la ayuda a aquellos colectivos con fracaso escolar y con dificultades de adaptación social.* El orientador como dinamizador de los aprendizajes.
- *Cómo fomentar los cambios individuales y ambientales.* El orientador como agente de cambio y especialista en el análisis de los recursos de la comunidad.
- *Cómo promover acciones sociales* para el desarrollo de la orientación para la diversidad y para la multiculturalidad. Canalizador de recursos en relación a nuevas necesidades.
- *Cómo asistir al individuo en su proyecto profesional a lo largo de su ciclo laboral* en un mundo productivo que es cada vez más flexible y competitivo. Colaborador en la planificación del auto desarrollo de la persona.

Si a lo anterior añadimos los cambios derivados de la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la práctica diagnóstica y orientadora, no ha de extrañar el *desasosiego* generado tanto en determinados colectivos profesionales como en los ámbitos de formación de los mismos. En cinco grandes dimensiones se vienen agrupando el conjunto de roles y funciones (las llamadas 5 «C» en terminología anglosajona):

- *Counseling*, (asesoramiento individual o en pequeño grupo).
- *Consulting*, (consulta a otros agentes implicados en la orientación).
- *Coordination*, (coordinación con el resto de agentes y servicios).
- *Currículum*, (dimensión docente del orientador).
- *Computers*, (nuevas tecnologías).

Las tres primeras dimensiones (counseling, consulta y coordinación) corresponden a roles y funciones de amplio consenso, asumidas de forma generalizada, y las dos últimas (desarrollo de la orientación a través del currículum y las nuevas tecnologías) son roles y funciones que emergen en estos momentos con una gran fuerza y con un considerable protagonismo. En un trabajo previo (Álvarez y Rodríguez, 2000) se han analizado la *funcionalidad-disfuncionalidad* de estos roles en nuestra realidad; en esta ocasión nos centraremos exclusivamente en el último de ellos. Mark Pope (2000) señala que los tiempos actuales de la práctica orientadora están caracterizados por una especial atención a la transición escuela-trabajo, la internacionalización de las actividades, especialmente *career guidance and counseling*, la atención al hecho multicultural y una vertiginosa sofisticación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Para algunos autores como Sampson (1998), el potencial de cambio social de las TIC está aún por vislumbrar.

6.1. El desarrollo informático en el diagnóstico

Entre otros logros, la informática ha permitido desarrollar grandes bancos de ítems, elaborar tests «a medida» para ajustarse a las características de un determinado tipo de evaluación, elaborar, sistemas integrados de diagnóstico-intervención, principalmente

en el campo de las dificultades de aprendizaje o diseñar e implementar Programas de Orientación Profesional, en los que la persona toma una parte activa en su proceso de diagnóstico y toma de decisiones.

Como es conocido, la denominación general de Test Informatizado incluye dos tipologías de instrumentos: los *Tests Clásicos Informatizados (o de primera generación)* y los *Tests Adaptativos Informatizados*⁸. Los primeros consisten en implantar en un ordenador cualquiera de los tests convencionales de papel y lápiz *basados en la Teoría Clásica de los Tests*, de forma que la administración se realiza mediante los periféricos propios del ordenador (Muñiz y Hambleton, 1999). Los Tests Adaptativos Informatizados son tests en los que mediante un algoritmo informático (basado en los principios de la Teoría de Respuesta a los Ítems) se van escogiendo los ítems (dentro de los que existen en el banco de ítems previamente creado) que son más adecuados en cada momento de la administración.

- *Ventajas y límites de la aplicación de tests informatizados*

Los tests informatizados han sido objeto de debate desde sus primeras aplicaciones. Por este motivo la *American Psychological Association* (1986) propuso unas directrices que pretenden garantizar que los tests informatizados cumplen los requisitos esperables en todo instrumento científico (Muñiz y Hambleton, 1999: 34-36) la equivalencia de las puntuaciones, las adecuadas condiciones de administración del test informatizado, la validez de los informes automatizados y la revisión del sistema informatizado.

Parece probado que los tests de velocidad parecen ser los más afectados por la administración por medio del ordenador (Greaud y Green, 1986; Green, 1991; Mead y Drasgow, 1993; Bartram, 1993; Muñiz y Hambleton, 1999), ya que en las versiones convencionales se dan puntuaciones más elevadas. Se ha dado múltiples explicaciones para explicar esta discrepancia, sin existir un acuerdo (a la ansiedad provocada por la presencia del ordenador; a las habilidades motoras implicadas; o a las diferencias de la modalidad de presentación de los estímulos y del registro de las respuestas). Otros estudios no encuentran diferencias entre ambas modalidades de administración (Neuman y Baydoun, 1998). En este caso, también es aconsejable realizar una baremación propia para la forma informatizada del test de velocidad (Olea y Hontangas, 1999).

Pero sin duda alguna, y más allá de las características de *seguridad y transparencia* del sistema informático utilizado, los dos grandes puntos de potencia-debilidad se centran

8 Ya quedan lejanas las primeras experiencias rudimentarias de informatización de un test. Los ámbitos del diagnóstico de los intereses profesionales (SVIB-*Strong Vocational Interest Blank*) y los cuestionarios de diagnóstico de la personalidad (MMPI- *Minnesota Multiphasic Personality Inventory*; EPI-*Eysenck Personality Inventory*) fueron pioneros en la utilización de los medios informáticos para la corrección y elaboración de perfiles diagnósticos. Al inicio de los noventa se contabilizaban más de un millar de tests informatizados (Sweetland y Keyser, 1991). Una muestra curiosa de la amplitud del fenómeno del uso de determinados instrumentos míticos es la *actividad formadora* en torno al Strong Interest Inventory. A través del Qualifying Program On-Line (www.gsconsultants.net. —click on *Distance learning*—) puede recibirse formación continua en el uso de este instrumento.

en la administración del test informatizado y la validez de los informes automatizados. A continuación examinamos brevemente su problemática.

a) Administración del test informatizado

Hay autores que apuntan que el ordenador puede ser más eficaz durante la administración de un test que un profesional, ya que puede determinar si la persona ha entendido la manera de responder, puede realizar análisis durante la administración, puede informar a la persona de su rendimiento, etc. (Green, 1991). Si bien esto es verdad en parte, debido a la velocidad con la que procesa el ordenador la información, sin embargo no se debería hablar de eficacia, sino de unas ciertas ventajas en la administración del tests en versión de ordenador o en versión convencional en cuanto a la rapidez de devolución de la información, como veremos más adelante cuando hablemos de la elaboración de los informes, no estamos de acuerdo que esa información la proporcione el ordenador.

La directriz 7 plantea el tema de la igualdad de condiciones de todas las personas a la hora de responder (sin que exista la posibilidad de puntuar más alto por tener más familiaridad con el ordenador). Nos parece que de cara al futuro, esta preocupación puede ser excesiva ya que las personas cada día están más familiarizados con el uso del ordenador, sin embargo no hemos de olvidar que puede haber colectivos que sí estén en inferioridad de condiciones, aunque para responder no sean necesarios conocimientos de informática. Lo que sí se debe garantizar es que el modo de administración del test no interfiera significativamente con la variable medida, para lo que se requiere una correcta interacción de la persona con el ordenador (Carroll, 1997).

A pesar de ello, Whitley (1997) estudió 40.491 personas de EEUU y Canadá. En su estudio concluye que los hombres muestran un rol más activo en la utilización de los ordenadores, se sienten más eficaces y su actitud hacia los ordenadores es más positiva. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Hewson et al. (1996), Krantz et al. (1997) y Senior (1999), donde se observa que los participantes voluntarios en pruebas psicológicas administradas a través de Internet son mayoritariamente varones. A nuestro juicio estos estudios no demuestran sino que hay una mayor utilización todavía por parte de los hombres que de las mujeres. No obstante sí nos parece importante, independientemente de estos resultados que se elaboren baremos diferenciados para hombre y mujeres, ya que puede haber también otras variables todavía no estudiadas que estén influenciando las puntuaciones.

Joinson (1999) ha estudiado los efectos del anonimato de la persona evaluada cuando ésta responde al test mediante Internet. El autor observa que quienes responden mediante Internet muestran menos deseabilidad social y menos ansiedad social que quienes responden un test convencional, a pesar de que los cuestionarios convencionales sean tratados de forma anónima. Por otra parte, Buchanam y Smith (1999) recomiendan realizar baremos propios para la versión informatizada del test administrada mediante Internet.

La ansiedad de las personas ante el ordenador ha sido especialmente estudiada, ya que podría manifestarse de forma diferencial en función de los sujetos y, por tanto,

dejar a algunas en desventaja. En concreto, se han desarrollado varios tests para medir esta ansiedad (o *aversión* según la terminología de Meier y Lambert, 1991) ante el ordenador. Mientras que algunos estudios no encuentran diferencias en los niveles de ansiedad respondiendo a un test informatizado y a un test convencional, en la mayoría de estudios se observan niveles de ansiedad mayores en la versión informatizada del test.

Para una administración justa e igualitaria para todas las personas (como apunta Carroll, 1997) se requiere, una vez más, una implantación técnica correcta: es decir, que presente la posibilidad de revisar las respuestas dadas previamente, la distribución del tiempo de respuesta a voluntad de la persona, sistemas de respuesta simples pero eficaces, etc. (Muñiz y Hambleton, 1999).

Un problema que se observa en la administración de tests informatizados es que las personas que emplean más tiempo en responder pueden obtener mejores puntuaciones, ya que su precisión aumenta considerablemente. Para corregirlo se han propuesto diferentes soluciones: fijar el tiempo de exposición de cada ítem o bien de ciertos bloques de ítems; elaborar un modelo estadístico que permita predecir la relación entre la precisión y la velocidad; combinar ambas soluciones previas utilizando diferentes tiempo de respuesta con un modelo estadístico final; informar después de cada ítem a la persona de su precisión o de su velocidad de respuesta indicándole, si es necesario, que podría intentar responder más rápido o más lento.

Finalmente diremos que la mayoría de test informatizados utilizan formatos de respuesta binarios o Lickert, simulando a los tests de papel y lápiz. No obstante, el ordenador permite utilizar otros formatos de respuesta, por ejemplo los formatos de respuesta continua mediante la utilización de barras correderas. El tratamiento de las respuestas abiertas genera problemas más complejos, aunque se están comenzando a plantear algunas soluciones (Bejar y Bennet, 1999).

b) Validez de los informes automatizados

El aspecto de los tests informatizados que ha generado más controversia entre los profesionales es la implantación de funciones para generar informes automatizados por parte del ordenador. Las directrices de la APA apuntan a que todo informe automatizado debe ser revisado y ajustado por un especialista para que se consideren en el informe las circunstancias particulares del contexto de la persona examinada.

Por otra parte, el informe debe evitar el oscurantismo y mostrar claramente las relaciones entre las puntuaciones y el texto generado como consecuencia de esas puntuaciones (Matarazzo, 1986; Muñiz y Hambleton, 1999). Si bien los informes varían desde meras descripciones de las puntuaciones hasta un informe diagnóstico detallado (López, Ato, Sánchez y Velandrino, 1990), es conveniente que se acompañen siempre del perfil de la persona examinada, así como de sus puntuaciones en cada escala (Muñiz y Hambleton, 1999). En definitiva es simplemente garantizar la validez científica del informe.

La realización de informes automatizados es una práctica muy habitual (por ejemplo, García y Suero, 1999; o Seisdedos, 1999). No obstante, estos informes no deberían ir directamente dirigidos a la persona a la que se le ha realizado el diagnóstico (excepto

en casos excepcionales), sino a un profesional que interprete el informe y valore su adecuación (Muñiz y Hambleton, 1999). Por otra parte, tampoco debe considerarse que el juicio del profesional se debe anteponer necesariamente al informe automatizado realizado mediante un modelo estadístico (Muñiz y Hambleton, 1999).

López et al. (1990) distinguen entre siete tipos de informes automatizados: informe estadístico, informe estadístico descriptivo, informe descriptivo, informe interpretativo, informe sumario, informe consultivo e informe integrador. Moreland (1991) por su parte los resume en tres categorías: *Informes descriptivos, condicionados y consultivos*.

Existen investigaciones en las que se observa que un informe automatizado puede llegar a ser «más objetivo» que un informe realizado por un profesional: a idénticas respuestas de dos personas se realizan informes automatizados idénticos y los informes automatizados son más consistentes que los informes realizados por profesionales (Burke y Normand, 1987). Esta conclusión es lógica si nos movemos en términos de resultados estadísticos, sin embargo en un diagnóstico hay otros muchos datos además de los que se obtienen mediante la aplicación de pruebas (por método convencional o informatizado) que hay que tener en cuenta a la hora de la elaboración del informe. Estaríamos de nuevo con la polémica de la predicción clínica y la actuarial, en este caso aplicada a la redacción de informes. En todos los casos en un diagnóstico la persona no queda reducida a las puntuaciones obtenidas en las pruebas, hay otros muchos datos recogidos de diversas fuentes durante el proceso diagnóstico que aportan información muy valiosa para la elaboración del diagnóstico. Por ejemplo, el mismo comportamiento de la persona durante la resolución de la prueba, que al igual que en un aplicación convencional, puede aportar muchos datos al profesional que realiza el diagnóstico.

- *Aportaciones del ordenador a la administración de tests tradicionales*

Olea y Hontangas (1999) resumen las ventajas que aporta la informatización de los tests tradicionales apuntando a la optimización que se observa al informatizar el proceso evaluativo:

- *El proceso (administración, corrección, e informe) requiere menos tiempo, además si las respuestas se introducen directamente en el ordenador, es más rápido que si emplean hojas electrónicas, y por último, las diferencias en el tiempo invertido en contestar un test de papel y lápiz respecto a un test informatizado aumentan a medida que aumenta la edad de la persona evaluada.
- Control del acceso a los ítems antes y durante la administración, así como el control de las condiciones de la administración (igualdad de instrucciones y superación del mismo entrenamiento previo), se evita así la parte debida a la persona que administra la prueba.
- Se disminuyen los costos al evitar las impresiones de cuestionarios.
- Los tests informatizados permiten la medición, no sólo de las respuestas de la persona, sino también de los procesos cognitivos implicados en las respuestas. La idea esencial de esta nueva generación de test es la de medir, no sólo el nivel

de la persona en el rasgo latente, sino también medir el rendimiento en la persona en cada uno de los procesos psicológicos que intervienen en la resolución de cada ítem (Prieto y Delgado, 1999; Olea y Hontangas, 1999).

6.2. Tests Adaptativos Informatizados

La etiqueta de *Tests Adaptativos Informatizados* engloba de forma genérica tres técnicas adaptativas en la administración de tests: Test Adaptativos, Tests Autoadaptados y Tests Multietápicos (Muñiz y Hambleton, 1999).

En la década de los 80 Guthke, en Alemania inicia sus *Programas Diagnósticos informatizados*, que son una *variante de los tests de aprendizaje*, denominados así porque durante el proceso de aplicación del test se da un entrenamiento para la mejora. Estos Programas Diagnósticos salen al paso de muchas de las críticas que se realizan a este tipo de tests adaptativos, ya que su diseño de los ítems tiene una base teórica fundamentada y su orden de aplicación no está dirigido por el programa estadístico, introducido en el ordenador, sino mediante una secuencia, en función del grado de dificultad de los ítems y del grado de ayuda necesaria para resolverlo. Este modo de aplicación combina el concepto de test de aprendizaje y la estrategia adaptativa y está fundamentado en la teoría estructural de la información (Guthke y Stein, 1996). Durante la década de los 90 continúa la construcción, aplicación y mantenimiento de Tests Adaptativos Informatizados. En el ámbito de las universidades españolas la experiencia aplicada con test adaptativos más importante con finalidad didáctica y de investigación son DEMOTAC diseñado por Martínez y Renom (1993) y ADTEST desarrollado por Revuelta, Ponsoda y Olea (1993).

En los últimos años, los Tests Adaptativos Informatizados se han visto también favorecidos por el desarrollo de software para la administración de ítems que permiten estrategias adaptativas de presentación de ítem.

- *Test Autoadaptado Informatizado*

Esta técnica consiste en una adecuación de los Tests Adaptativos Informatizados. Los algoritmos de selección de ítems se simplifican, aunque durante la administración se ha de informar de si se ha acertado o fallado el ítem y debe preguntar a la persona el tipo de ítem (en términos de dificultad) al que quiere enfrentarse a continuación. Estos test se conocen como Tests Autoadaptados Informatizados (en la nomenclatura de Olea et al., 1999).

Los Tests Autoadaptados Informatizados fueron propuestos por Rocklin y O'Donnell (1987). con la finalidad de estudiar hasta qué punto los sujetos eran capaces de identificar el nivel de dificultad en el que se optimizaba su rendimiento. Una revisión del desarrollo de estos tests se puede encontrar en Rocklin (1994). La revista *Applied Measurement in Education* (1994) dedica en su número 7 un monográfico dedicado al estudio de esta modalidad de tests.

Como ya se ha apuntado, el test debe proporcionar feedback a la persona después de cada respuesta respecto al fallo o al acierto en el ítem. Mientras que la persona

decide cómo será el siguiente ítem, el final de la prueba se determina por algoritmos similares a los utilizados en los Tests Adaptativos Informatizados.

El éxito evaluativo de un Test Autoadaptado Informatizado depende en buena medida de las instrucciones administradas a la persona antes del cuestionario. Weiss (1999) indica que se requieren dos informaciones imprescindibles:

Informar a la persona de que se evalúa su rendimiento por la dificultad de los ítems respondidos y por el número de aciertos.

Recomendar a los sujetos que elijan los niveles de dificultad más altos que sean capaces de acertar.

Como apunta Wise (1999), para que los Tests Autoadaptados Informatizados se utilicen en la práctica será preciso que muestren una mejor validez que los Tests Adaptativos Informatizados.

- *Test Multietápico Informatizado*

Los Tests Adaptativos Informatizados y los Tests Autoadaptados Informatizados presentan una serie de ventajas respecto a los tests convencionales. Entre otras, Muñiz y Hambleton, (1999) nombran la posibilidad de incorporar nuevos ítems cuando sea preciso, el mejorar la seguridad de los ítems y el conseguir mayor precisión de medida con menos ítems. Sin embargo, los Tests Adaptativos y Autoadaptados Informatizados presentan ciertos problemas (Muñiz y Hambleton, 1999): las personas no pueden revisar las respuestas que ya han dado; los bancos de ítems han de ser muy grandes para garantizar la seguridad del test y la administración por igual de todos los ítems (los ítems con mayor poder discriminativo en el Banco de Ítems parecen ser los más administrados según Revuelta, 1995; Olea y Ponsoda, 1996; Mills y Stocking, 1996); y, finalmente, los ítems se seleccionan y administran en función de sus propiedades psicométricas, no por sus especificaciones de contenido (lo que implica que no se puede garantizar que todos los sujetos sean evaluados por los mismos contenidos). Por este motivo, se ha propuesto otra estrategia de medida que es una combinación de dos estrategias.

Esta estrategia se caracteriza por la aplicación de tests cuyos ítems presenten dificultades muy variadas. Mediante un primer test se estima el nivel de habilidad de la persona, lo que permite administrar un segundo test fácil, medio o difícil en función del nivel estimado. Mediante el segundo test se vuelve a estimar el nivel de habilidad de la persona, pudiéndose administrar otro test fácil, medio o difícil (tomando como referente el test anterior). También se requiere que los ítems se hallen validados según la Teoría de Respuesta a los ítems, de modo que las estimaciones de habilidad de los sujetos sean comparables.

6.3. El uso de las TIC en la práctica diagnóstica y orientadora

Las nuevas tecnologías pueden poner a disposición del profesional de la orientación, en un plazo relativamente corto, estrategias y sistemas más dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de diagnóstico, en la información personal,

académica y ocupacional, en los procesos de toma de decisiones, en los itinerarios de inserción socio-laboral y en la propia formación inicial y permanente de los profesionales de la orientación.

Uno de los ámbitos de especial curiosidad es el relacionado con la administración de tests vía Internet. En general podríamos agrupar este uso en tres apartados. El primero es el que se refiere a la administración de tests con objetivo de investigación. La posibilidad de grandes y rápidas muestras, la mayor sinceridad amparada en el anonimato, el acceso a poblaciones diferentes son ventajas, junto a otras limitaciones y cortapisas éticas, puestas de manifiesto en los análisis realizados por Hewson et al., 1996, Pasveer y Ellard, 1998, o Joinon, 1999 y Pettit, 1999). El segundo uso se refiere al acceso libre a determinados instrumentos que están «colgados» en diferentes webs. ¡Hágase gratis su diagnóstico de.....! es su variante negativa. La positiva, la diseminación de ese instrumento para un uso correcto de otros expertos —difusión y disponibilidad de la información—. Finalmente tenemos el *uso previo pago*, modalidad en auge y que sitúa al test dentro de un *paquete orientador*. Algunas cuestiones de las comentadas en el apartado de los informes automatizados también tienen aquí su reflexión.

Pero más allá del aspecto citado, la informática y la telemática, en sus diferentes modalidades (Internet, correo electrónico, hipertexto, vídeo-conferencia...) están cambiando el acceso y uso a la información, a la difusión y desarrollo de programas interactivos, la comunicación entre profesionales, intercambio de experiencias, etc. Otra cuestión es la calidad y la cantidad de los *recursos de contenido y de los equipamientos* así como el uso que se está haciendo por parte de los orientadores. No conocemos en nuestro contexto el estado de la cuestión. Allá donde se ha estudiado, los resultados, como presentaremos, no son excesivamente alentadores, si bien se aprecia un incremento *razonable* aunque sólo sea por lo que representa de disponer de más tiempo para el servicio directo (atención individualizada) con los estudiantes, la consulta a padres y a la propia institución (Sabela, 1996).

El trabajo de Owen y Weikel (1999) sobre el uso de las TIC por parte de los orientadores en el ámbito educativo no universitario del estado de Kentucky pone de manifiesto ciertos puntos de interés:

- El 90% de los profesionales de la orientación de los centros educativos disponían de ordenador de uso exclusivo
- El tiempo medio de uso en la Escuela Secundaria era de 14'5 horas por semana (menor en los otros niveles educativos)
- Más de dos tercios de los profesionales (68'5%) señalan que no usan este medio en la proporción de tiempo que desearían. Unas veces por que el *soft* de que disponen no es adecuado, otras veces por falta de tiempo y casi de la mitad (47'6%) mencionan su falta de formación como causa de la limitada integración de las TIC en su trabajo.

En relación al *para qué* (uso) del ordenador, el estudio pone de manifiesto la clara infrautilización del *recurso*:

- Mientras que el uso para *escribir* es generalizado, seguido de las tareas burocráticas y de análisis de datos, el uso de la TIC es mucho menos común: Sólo el 30% usa e-mail, y no llegan al 20% los profesionales que usan *Interactive Vocational Guidance, Testing or Internet Research*. Sólo el 5% imparte enseñanza por esta vía.
- La no disponibilidad del adecuado *hard* para hacer frente a los requisitos crecientes y cambiantes de los importantes avances en la creación y comercialización de *soft*, o la falta de recursos para adquirir este material pone de manifiesto la singular problemática económico que este nuevo capítulo presupuestario representa para los sistemas educativos.

En los últimos años, han tenido lugar una gran proliferación de programas informáticos, especialmente de orientación profesional o desarrollo de la carrera (*computer-assisted career guidance*), pero también se ha producido un desarrollo en otras áreas como el desarrollo personal y los procesos de enseñanza aprendizaje o atención a la diversidad (alumnos con discapacidades). «*Testing and assessment vocational exploration, and interactive guidance are all areas in which tremendous advances have been made in recent years*» (Owen y Weikel, 1999: 182). Estos mismos autores señalan que no hay duda que el ordenador puede representar una herramienta poderosa para realizar muchas tareas relacionadas con la orientación. Ahora bien, no todo el soporte de *software* es adecuado, actualizado y contextualizado para ser usado directamente dentro de un programa de orientación en el centro. De ahí que estos autores señalen la necesidad de investigar más profundamente el rol y funciones del orientador escolar para determinar el valor y el lugar que las nuevas tecnologías tendrán en nuestra profesión.

Sin duda alguna, la dimensión económico-empresarial que representa la incorporación de las TIC a las diversas actividades profesionales no es tampoco ajena al campo de la orientación profesional. Una vez más se hacen patentes las diferentes *políticas públicas*, especialmente en sectores como el de la formación e información ocupacional. Así, si examinamos la iniciativa empresarial española del Círculo de Progreso (Infoempleo.com) con las iniciativas públicas estadounidense O*NET (www.doleta.gov/programs/onet) o canadiense WorkInfNet (www.workinfonet.ca), observaremos, no sólo la calidad del enfoque orientador que subyace, sino los beneficios directos para el usuario, tanto a nivel individual, como de las estructuras profesionales públicas de prestación de servicios.

6.4. Recursos y formación en TIC

El uso de recursos informáticos en la orientación tiene más de un cuarto de siglo⁹ (5). Los programas SIG/ y SIGI PLUS (fundamentados en los postulados y modelo de toma de decisiones de Katz) o el DISCOVER (American College Testing Program) fueron los primeros intentos serios de extender masivamente el uso del modelo tecnoló-

9 Programas conocidos, algunos de carácter público (Europeos) y privados (EEUU): SIGI, DISCOVER I y II, CHOICES (EEUU y Canadá); Prospect (Reino Unido); Step-Plus (Alemania); ISEE (Holanda); SOCRATE (Francia); SIFO, SAVI 2000 (España).

gico en las décadas de los setenta y ochenta. Su alto coste y la dependencia del *fabricante* junto a los resultados evaluativos desde el punto de vista de su eficacia dejaron paso a una reflexión sobre el lugar de estas herramientas en el proceso de ayuda a la persona, última meta de la acción orientadora.

En los últimos años se está prestando especial atención a temas como:

- Desarrollo de la carrera e Internet (Harris-Bowlsbey, Dikel, & Sampson, 1998; Offers & Watts, 1997) así como los efectos en el desarrollo de la identidad vocacional y conductas exploratorias (Mau, 1999)
- Uso de Internet en el diagnóstico de la carrera (Oliver y Zack, 1999)
- Guías informativas para el uso de Internet en el ámbito de la orientación (Hartman, 1996; Wolfinger, 1998)
- Guías-sistemas de información, con especial atención a la información profesional y ocupacional (Peterson et al., 1999)
- Cuestiones éticas en el uso de Internet (NCDA, 1996; 1997; NBCC, 1997)
- Librerías virtuales (Bleuer & Walz, 1998)
- Problemática asociada al diseño y uso de TIC (Bartram, 1997; Krumboltz & Winzelberg, 1997; Sampson, 1999; Sampson et al. 1997)

Uno de los puntos de mayor interés y controversia es el de la integración de la TIC en los Servicios de Orientación. Están aún por determinar las condiciones y características idóneas del diseño y prestación de las TIC en las satisfacción de las necesidades (diversas) de diferentes tipologías de usuarios (diversos). Sampson (1999) analiza la problemática derivada del inadecuado diseño de integración de las muy diferentes necesidades y situaciones del usuario con la *Web Site*, los Servicios existentes y los diferentes *links* que abren el sistema a otras fuentes de información. En esta dirección caminan iniciativas de la OCDE (Sweet, 2000) que intentan delimitar el adecuado balance entre diferentes sistemas de información y orientación y sus diferentes formas de operativizarlos (implementarlos).

- *El reto de la formación de los profesionales de la orientación*

El rol del orientador puede que en el futuro esté menos centrado en proporcionar información y más en ayudar a los estudiantes a seleccionarla, procesarla y hacerla más activa (Watts y Esbroock, 1998). Herr (1989) ya vaticinó que el rol de los orientadores en el nuevo mundo tecnológico habrá de ser de agentes de la información, facilitadores de oportunidades y desarrolladores de destrezas. El orientador ha de conocer las posibilidades y los riesgos de estas nuevas tecnologías, saber utilizarlas en su acción orientadora y, para ello, habrá de adquirir las competencias necesarias a través de una formación continuada.

¿Quién se ocupa de *orientar* al orientador? Anteriormente hemos señalado la importancia del factor formación en TIC para integrar su uso en la práctica profesional. Sin duda alguna y desde todos los sectores se está reclamando la necesidad de *nuevos orientadores profesionales para tiempos de revolución* (Benjumea, 2001). Otra cosa diferente es si

los *nuevos* profesionales sólo van a tener de nuevo el *saber manejar* las TIC para convertirlos en clientes de empresas-sistemas que lo ofrecen todo por el módico precio de... Esta inferencia podría hacerse de la lectura de determinados trabajos publicados recientemente (Benjumea, 2001).

Parece necesario, una vez más, recurrir a la importancia de la acción pública en la oferta de servicios de calidad y no es posible esta calidad sin la adecuada formación de los agentes de dichos servicios. Como afirma el conocido canadiense Stuart Conger (1997), los orientadores escolares también necesitan ayuda para afrontar el incremento constante de retos y exigencias que han de satisfacer. Nos falta mucho camino por recorrer. Ni la iniciativa pública (como servicio público) o privada (como legítimo negocio empresarial), ni el asociacionismo profesional (como obligado servicio profesional) tienen potencia o deseos de afrontar este reto.

Cuán diferente es la situación en otros contextos, pese a la etiqueta ideológica que se le quiera poner. A título ilustrativo ofrecemos algunas *direcciones*, creemos que de interés, para que los profesionales de la orientación también hagan suyas estas dos reflexiones:

«learning becomes work, work becomes learning, and lifelong learning becomes our vocation, or at least a surrogate» (Geissler, 2000)

«every thing is up in the air, which means that people have to become activists in constructing their own lives» (Beck, 1999)

Como podrá observarse, la vía más natural de la formación permanente ha de ser a través de su asociación profesional —garante de la calidad del servicio prestado por sus afiliados—. Por otra parte, las acciones públicas han de poner al servicio de los ciudadanos recursos e información que sólo ellas puedan elaborar. Finalmente, propuestas como la del International Internet Resources for Career Development Professionals (Turcotte et al., 2000) de iniciativa canadiense y ya de ámbito internacional, o el Transnational Network of National Resources Centres for Vocational Guidance (NRCVG), iniciativa de la UE, dentro del Programa Leonardo da Vinci (Fränzl & Launicari), pueden abrir las vías de *un navegar con dominio del timón*. Otra cuestión muy diferente es la dirección adecuada a tomar y el punto de llegada. Estas aún pertenece al nivel de la teoría. Sin ella, el navegar puede ser *sin rumbo o sin destino*...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, I. (2001). *Proyecto Docente y de Investigación*. Concurso-oposición Cátedra de Universidad: Diagnóstico en Educación. Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Inédito).
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. (1992). *Proyecto Docente*. Barcelona. Universidad de Barcelona (Inédito).
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (2000). Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En: AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Ibe-*

- roamericano de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo I (637-686).
- American Psychological Association (1986). *Guidelines for computer-based tests and interpretations*. Washington, DC: APA.
- Andres, G. (2000). The Socio-political Significance of Career Guidance and Counselling. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 10-11) Berlin 2000.
- Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos educativos del siglo XXI. En: *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: 26-30 Septiembre. Tomo I. Ponencias.
- Bartram, D. (1993). Emerging trends in computer-assisted assessment. En: H. Schuler, J.L. Farr y M. Smith (Eds.) *Personnel selection and assessment*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Bartram, D. (1997). Distance assessment: Psychological assessment through the Internet. *Selection and Development Review*, 13, 15-19.
- Beck, U. (1999). Living your own life in a runaway world of individualization, globalization, and politics. En: W. Hutton & A. Giddens (Eds.) *On the Edge*. London: Johathan Cape (pp. 164-174).
- Bejar, I.I. y Bennet, R.E. (1999). La puntuación de las respuestas como un parámetro del diseño de exámenes: implicación en la validez. En: J.Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 53-59).
- Beltrán, J. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Billier, E.F. & Horn, E.A. (1991). A career guidance model for adolescents with learning disabilities. *The School Counselor*, 38 (4), 279-286.
- Bleuer, J.C. & Walz, G.R. (1998). ERIC/CASS virtual libraries: On-line resources for parents, teachers and counselors. In J.M. Allen (Ed) *School counseling: New perspectives & practices*. Greensboro, N.C.: ERIC/CASS, University of North Carolina at Greensboro. (pp. 177-185).
- Brown, A.L; Campione, J.C; Webber, L.S y McGilly, K. (1992). Interactive Learning Environments. A new look at assessment and instruction. En B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessment, alternative view of aptitude. Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer A.P. (pp. 121-212).
- Buchanam, T. y Smith, J.L. (1999). Using internet for psychological research: personality testing on the World-Wide Web. *British Journal of Psychology*, 90, 125-144.
- Burke, M.J. y Normand, J. (1987). Computerized psychological testing: overview and critique. *Professional Psychology: research and practice*, 18, 42-51.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Campbell, D., Pharand, G., Serf, P. & Willians, D. (1994). *The BreakAway Company: a complete career readiness program*. Toronto, ON: Trifolium.
- Carlson, B.L., Goguen, R.A., Jarvis, Ph.S. & Lester, J.N. (2000). The north American Career Development Partnership: Experiment in International Collaboration. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), 313-322.
- Carroll, J.B. (1997). Psychometrics, intelligence and public perception. *Intelligence*, 24, 25-52.

- Coles, G. (1989). Excerps from the learning mystique: a critical look at learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 22, 267-272.
- Conger, S. (1997). Guidance for Students with Disabilities. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 32-41.
- Conyne, R.K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- D'Andrea, M. y Arredondo, P. (1998). Increasing the impact of counseling in the 21st Century. *Counseling today*, August, p. 36.
- Dalin, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell.
- Das, J.P. (1988). Simultaneous-sucesive processing and planning. En: R. Schmeck (Ed.) *Learning Styles ans learning Strategies*. New York: Plenum.
- Das, J.P. (1996). Mas allá de un escala unidimensional para la evaluación de la inteligencia. En: S. Molina y M. Fandos (Coord.) *Educación Cognitiva*. Tomo I. Zaragoza: Mira Editores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Dentith, A.M. (1997). Preparing smart workers for tomorrow's uncertainties: implications of critical postmodernism and vocational education. *Journal of Vocational Education Research*, 22, (3), 187-205.
- Donoso, T. y Figuera, P. (2001). El diagnóstico en la transición de los estudiantes al mercado laboral. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Eds.) *Manual de Tutoría y Orientación*. Barcelona: Praxis.
- Espanya, M. y Ot, P. (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de innovación educativa*, 52, 49-51.
- Espín, J.V. (en prensa) Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Coord.) *De la educación intercultural a la construcción de la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Espín, J.V. y Figuera, P. (1993). Las expectativas de rol en universitarios/as. En: C. Flecha y I. De Torres (Eds.) *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*. Madrid: Narcea. (pp. 271-284).
- Fernández Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación Psicológica I*. Madrid: Pirámide.
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En: S. Molina y M. Fandos (Coord.) *Educación Cognitiva*. Tomo I. Zaragoza: Mira Editores.
- Figuera, P. (1997). *Proyecto Docente: Orientación Profesional*. Universidad de Barcelona (Inédito).
- Fink, D. y Stoll, L. (1997). Weaving scholl and teacher development togheter. En: T. Townsed (Ed.) *Reestructuring an Quality. Issues for tomorrow Schools*. London: Routledge (pp. 182-198).
- Fränzl, N. & Launikari, M. (2000). Euroguidance. Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance (NRCVG). *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (134-146).
- García, C. y Suero, M. (1999). Una aplicación de un test informatizado convencional de personalidad. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide (pp. 343-356).
- Geissler, K.A. (2000). Learning Future – Qualification under Changing Conditions. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 54-65) Berlin 2000.

- Giddens, A. (1994). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Greaud, V.A. y Green, B.F. (1986). Equivalence of conventional and computer presentation of speed tests. *Applied Psychological Measurement*, 10, 23-24.
- Green, B.F. (1991). Guidelines for computer testing. En: T.B. Gutkin y S.L. Wise (Eds.) *The computer and the decision making process*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Gunthke, J. y Stein, H. (1996). Are learning tests the better version of intelligence tests?, *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 1-13.
- Hansson, B.N. & Germell, G. (1995). *Guidance-Counselling Week for youth with disabilities*. Vejbystrad: Employability Institute.
- Hargreaves, D. (1997). A road to the learning society. *School Leadership and Management*, 17, 1, 9-21.
- Harris-Bowlsbey, J., Dikel, M.R., & Sampson, J.P. Jr. (1998). *The Internet: A tool for career planning*. Columbus, OH: National Career Development Association.
- Hartman, K. (1996). *Internet Guide for College-Bound Students*. New York: College Entrance Examination Board.
- Heron, T.E. y Heward, W.L. (1988). Ecological assessment: implications for teachers of learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 11, 3, 217-223.
- Herr, E.L. (1989). *Counseling in a dynamic Society: opportunities and challenges*. Alexandria, VA.: American Association for Counseling and Development.
- Herr, E.L. (1997). Perspectives on Career Guidance and Counseling in the 21st Century. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 1-15.
- Herr, E.L. (1999). *Counseling in a dynamic society. Contexts and practices for the 21st century*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Herr, E.L. (2000). Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), (293-300).
- Hewson, C.M., Laurent, C. Y Vogel, C.M. (1996). Proper methodologies for psychological and sociological studies conducted via internet. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28, 186-191.
- Hutchinson, N.L. & Freeman, J.G. (1994). *Pathways*. Toronto, On: Nelson Canada.
- Jagoda, B. (2000). Counselling in a Changing World of Work. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. (pp. 15-17) Berlin 2000.
- Jamieson, P., Paterson, J., Krupa, T., MacEachen, E. & Topping, A. (1993). *Thresholds: Enhancing strategies for young people with physical disabilities*. Ottawa, On: Canadian Guidance and Counselling Foundation.
- Joinson, R. (1999). Social desirability, anonymity, and Internet-based questionnaires. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 31, 433-438.
- Keys, S.G., Bemak, F., & Lockhart, E.J. (1998). Transforming School Counseling to Serve the Mental Health Needs of At-Risk Youth. *Journal of Counseling and Development*, 76, 381-388.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Krantz, J.H., Ballard, J. y Scher, J. (1997). Comparing results of laboratory and World-Wide Web samples on determinations of female attractiveness. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 29, 264-269.

- Krumboltz, J.D., & Winzelberg, A. (1997). Technology applied to learning and group support or career-related concerns. *Career Planning and Adult Development Journal*, 13, 101-110.
- Law, C., Knuth, R.A y Bergam, S. (1992). *What does research about school-to-work transition?*. NCREL, Oak Brook.
- Lee, C.C. (1991). Empowering in Counseling: a multicultural perspective. *Journal of Counseling & Development*, 69, 229-230.
- Lent, L.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Leung, S.A., Conoley, C.W. y Scheel, M.J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: a retrospective study. *Journal of Counseling & Development*, 72, 298-303.
- Lidz, C.S. (1987). *Dynamic Assessment. An International Approach to evaluating Learning Potential*. New York: Guilford Press.
- López, J.A., Ato, M., Sánchez, J. y Velandrino, A.P. (1990). Test y diagnóstico psicológico por computador. En: S. Algarabel y J. San Martín (Eds.) *Métodos Informáticos en Psicología*. Madrid: Pirámide (pp. 422-458).
- MacBeath, J., Moos, L. y Riley, K. (1996). Leadership in a changing world. En: K. Leithwood et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Pu. (pp. 223-250).
- Marcelo, C. (2000). El profesor de Enseñanza Primaria. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Tomo I. (pp. 391-420).
- Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-46.
- Martínez, N. y Renom, J. (1993). *DEMOTAC (Aplicación informática)*. Barcelona: PPU.
- Matarazzo, J.D. (1983). Computerized psychological testing. *Science*, 221, 323-325.
- Mau, W.C. (1999). Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviors. *Journal of Career Development*, 25, 261-274.
- McWirtter, E.H. (1991). Empowerment in Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69, 1, 222-227.
- Mead, A.D. y Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests. *Psychological Bulletin*, 114, 449-458.
- Mills, C.N. y Stocking, M.L. (1996). Practical issues in large-scale computerized adaptive testing. *Applied Measurement in Education*, 9, 287-304.
- Molina, S., Arraiz, A. y Garrido, M.A. (1995). *Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. Madrid: CEPE.
- Moreland, K.L. (1991). Assessment of validity in Computer-Based Tests Interpretations. En: T.B. Gutkin y S.L. Wise (Eds.) *The computer and the decision-making problem*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1999). Evaluación psicométrica de los tests informatizados. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 23-52).

- National Board for Certified Counselors and the Council for Credentialing and Education (1997). *Standards for the ethical practice of WEB Counseling*. Greensboro, NC: Author.
- National Career Development Association (1996). *An ethics statement on the use of Internet in providing career services*. Columbus, OH. Author.
- National Career Development Association (1997). *NCDA guidelines for the use of the Internet for provision of career information and planning services*. Alexandria, VA: Author.
- Neuman, G. y Baydoun, R. (1998). Computerization of paper-and-pencil tests: when are they equivalent?. *Applied Psychological Measurement*, 22, 71-83.
- O'Connor, M.C. (1992). Rethinking Aptitude, Achievement and Instruction: Cognitive Science Research and the Framing of Assessment Policy. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessments alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac. Pu.
- OCDE (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OCDE.
- Offer, M. & Watts, A.G. (1997) *The Internet and career work. NICEC Briefing*. Cambridge; U.K.: National Institute for Careers Education and Counseling, Sheraton House, Castle Park, Cambridge CB3 0AX.
- Olea, J. y Ontangas, P. (1999). Tests informatizados de primera generación. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 111-125).
- Olea, J. y Ponsoda, V. (1996). Tests adaptativos informatizados. En: J. Muñiz (Ed.) *Psicometría*. Madrid: Universitas. (pp. 729-784).
- Oliver, L.W. & Zack, J.S. (1999). Career assessment on the Internet: An exploratory study. *Journal of Career Assessment*, 7, 323-356.
- Oostendorp, H.V. y Mul, S. (1996). *Cognitive aspects of electronic text processing*. Norwood, N.J.: Ablex Pu. Co.
- Owen, D.W., Jr. & Weikel, W.J. (1999). Computer Utilization by School Counselors. *Professional School Counseling*, 2 (3), 179-182.
- Pasveer, K.A. y Ellard, J.H. (1998). The making of a personality inventory: help from the WWW. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 30, 309-313.
- Peavy, R.V. (1998). *SocioDynamic Counselling*. Victoria, B.C.: Trafford Publishers.
- Peavy, R.V. (2000). New Visions for Counselling in the 21st Century: SocioDynamic Counselling. En: *International Conference for Vocational Guidance Documentation*. (pp. 79-85) Berlin 2000.
- Pérez Cervera, J. (1999). Ser mujer en Latinoamérica. En: C. Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós. (pp. 69-82).
- Peterson, N.G., Munford, M.D., Borman, W.C., Jeanneret, P.R., & Fleischman, E.A. (Eds. 1999). *An occupational information system for the 21th century: The development of O*Net*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pettit, F.A. (1999). Exploring the use of the World Wide Web as a psychology data collection tool. *Computers in Human Behavior*, 15, 67-71.
- Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48 (3), 194-211.

- Prieto, G. y Delgado, A.R. (1999). Construcción de tests informatizados mediante Hyper Card y Meta Cad. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 287-303).
- Reid, H.L. (1999). Social Barriers to Guidance: Implications for Theory and Practice. *Educational and Vocational Guidance*, 63, 43-54.
- Resnick, L.B. y Resnick, D.P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing assessments alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac. Pu.
- Revuelta, J. (1995). *El control de exposición de los items en tests adaptativos informatizados*. Madrid: UAM, Memoria de Licenciatura. (Inédita).
- Revuelta, J. Ponsoda, V. y Olea, J. (1993). Un test adaptativo informatizado de vocabulario inglés: descripción del programa. *Psicológica*, 14, 347-354.
- Rivas, F. Descals, I y Dolz, I. (1998). *Indicaciones para la toma de decisiones: capacidades y conocimientos en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional*. Congrés d'Orientació Universitaria. Universidad de Barcelona.
- Rocklin, T.R. (1994). Self-adapted testing. *Applied Measurement in Education*, 7, 3-14.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a cátedra de la Universidad de Barcelona. (Inédito).
- Rodríguez Espinar, S. (1998a). La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En: X. de Salvador y M^a L. Rodicio (Co.) *Simposium sobre a Orientación: ¿Para onde camiña a Orientación?* A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidade Da Coruña. (pp. 19-37).
- Rodríguez Espinar, S. (1998b). La función orientadora: Claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-23.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Sabela, R.A. (1996). School counselors and computers: Specific time-saving tips. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 83-95.
- Sampson, J.P., Jr. (1999). Integrating Internet-Based Distance Guidance With Services Provided in Career Center. *The Career Development Quarterly*, 47 (3), 243-254.
- Sampson, J.P., Jr. (1998). The Internet as a potential force for social change. In C.C. Lee & G.R. Walz (Eds.) *Social action: A mandate for counselor*. Greensboro, N.C: University of North Carolina at Greensboro, ERIC Clearinghouse on Counseling and Students Services. (pp. 213-225).
- Sampson, J.P., Jr., Kolodinsky, R.W. & Greeno, B.P. (1997). Counseling on the information highway: Future possibilities and potential problems. *Journal of Counseling and Development*, 75, 203-212.
- Seisdedos, N. (1999). Tests informatizados en el mercado. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 379-391).
- Senior, C., Philips, M.L., Barnes, J. y David, A.S. (1999). An investigation into perception of dominance from schematic faces: a study using the World Wide Web. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 31, 341-346.

- Sexton, T.L. & Griffin, B.L. (Eds. 1997). *Constructivist thinking in counseling practice, research and training*. New York: Teacher's College Press.
- Solé, I. y Colomina, R. (Eds.) (1999). La intervención psicopedagógica en centros educativos: Un espacio profesional polémico. Dossier Temático. *Infancia y Aprendizaje*, 87 (Monográfico).
- Sproles, A.H., Pauther, E.E. & Lanier, J.E. (1978). PL94-142 and Its Impact on the Counselor's Role. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 210-212.
- Sternberg, R.J. (1992). C.A.T.: A Program of Comprehensive abilities Testing. En: B.R. Gifford y M.C. O'Connor (Eds.) *Changing Assessments Alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Ac.Pu.
- Stickel, S.A. y Bonett, R.M. (1991). Gender differences in career self-efficacy: combining a career with home and family. *Journal College Student Development*, 32, 297-301.
- Sweet, R. (2000). Why the OECD is interested in guidance, counselling and information services. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (94-95).
- Sweetland, R.C. y Keyser, D.J. (1991). *Tests: a comprehensive reference for assessments in psychology, education and business*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Turcotte, M., Hiebert, B., Francis, D. (2000). The Counselor Resource Centre. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (111-118).
- Walz, R. & Benjamin, L. (1979). *A futurist perspective for counselors*. Ann Arbor, MI: ERIC/CAPS.
- Watts, A.G. (1996). Toward a policy for lifelong career development. A transatlantic perspective. *The Career Development Quarterly*, 45, 41-53.
- Watts, A.G. (1997). Socio-Political Ideologies and Career Guidance. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 16-25.
- Watts, A.G. (2000). Career Development and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), 293-312.
- Watts, A.G. y Esbroeck, R.V. (1998). *News skills for news futures*. Bruselas: VUBPRESS.
- Watts, A.G., Hawthorn, R., Hoffbrand, J., Jackson, H., & Spurling, A. (1997). Developing local lifelong guidance strategies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 217-227.
- Weiss, D.J. (1983). *New horizons in testing: latent trait test theory and computerized adaptive testing*. New York: Academic Press.
- Welch, I.D. y McCarroll, L. (1993). The future role of school counselors. *The school counselor*, 41, 49-53.
- Whitley, B.E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13, 1-22.
- Wise, S.L. (1999). Tests autoadaptados informatizados: fundamentos, resultados de investigación e implicaciones para la aplicación práctica. En: J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto (Eds.) *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. (pp. 189-203).
- Wolfinger, A. (1998). *The quick Internet guide to career and college information*. Indianapolis, IN: JIST works, Inc.

Anexo. **Direcciones de interés para la práctica profesional orientadora**

ASOCIACIONES PROFESIONALES

AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle)

<http://www.iaevg.org>

AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)

<http://www.info.uned.es/aeop>

ACOEP (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)

<http://www.ub.es/div5/departam/mide/acoep.htm>

ONISEP (Francia)

<http://www.onisep.fr>

ACA (American Counseling Association)

<http://www.aca.org>

NCDA (National Career Development Association)

<http://www.ncda.org>

ASCA (American School Counseling Association)

<http://www.schoolcounselor.org>

ACCA (American College Counseling Association)

<http://www.collegecounseling.org>

ACES (American Counselor Education and Supervision)

<http://www.aces.org>

American Counseling Association's World Counseling Network

<http://counselingnetwork.com>

APA. American Psychological Association

<http://www.apa.org>

SISTEMAS INTEGRALES DE INFORMACIÓN AMERICANA'S CAREER KIT (ACK)

— America's Job Bank (www.ajb.org)

— America's Career Infonet (www.acinet.org)

— America's Learning eXchange (www.alx.org)

— US Workforce web (www.usworkforce.org)

O*NET (www.doleta.gov/programs/onet)

Canadian WorkInfoNet

<http://www.workinfonet.ca>

Círculo de Progreso

<http://www.Infoempleo.com>

CENTROS DE RECURSOS

Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance (A Leonardo da Vinci-Programme of the European Union). Proyectos:

ESTIA: <http://www.estia.educ.goteborg.se>

ACADEMIA: <http://ac-creteil.fr/steurop>

International Internet Resources for Career Development

<http://www.crccanada.org>

<http://crc.ipunet.com>

Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development (Florida State University)

<http://www.career.fsu.edu/techcenter>

Danish National Council for Educational and Vocational Guidance (R.U.E.)

<http://www.r-u-e.dk>

Institut National d'Etude du Travail et Orientation Professionnelle (Francia)

<http://www.cnam.fr/Inetop/>

MATERIALES ESPECÍFICOS

Exploring Career

<http://www.explore.cornell.edu>

Blueprint Project (Canadá. Curriculum de competencias Infantil-Adultos)

<http://www.lifework.ca>

The Real Game Series

<http://realgame.com>

BASES DE DATOS / LIBRERÍAS VIRTUALES

ERIC Clearing on Assessment and Evaluation Test Location

<http://www.ericae.net/test/col.htm>

International Career Development Library

<http://icdl.uncg.edu>

LISTAS DE DISTRIBUCIÓN

*USA: listserv@uga.cc.uga.edu

(En: <http://www.lsoft.com/lists/listref.html>)

*U.K: mailbase@mailbase.ac.uk