

LA FUNCIÓN ORIENTADORA: CLAVES PARA LA ACCIÓN

Sebastián Rodríguez Espinar

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Los nuevos cambios en el marco de actuación de los profesionales de la orientación, fundamentalmente como consecuencia de la reforma educativa, constituyen un desafío a los clásicos roles y funciones de la orientación educativa. Nuevas claves para la acción orientadora emergen del análisis de los factores ambientales y de los propios objetivos de la reforma. Se asume que los principios de prevención y fortalecimiento personal, implementados a través del principio de intervención social, constituyen el marco de referencia adecuado para el logro del pleno desarrollo psicosocial del alumnado. Orientar para el fortalecimiento personal supone que los orientadores han de comprometerse con amplios procesos de transformación social que limen sistemáticas barreras estructurales. Finalmente, se propone el nuevo rol de auténtico agente de innovación y cambio en el marco educativo.

ABSTRACT

News changes in the context of the spanish school counselors practice (primarily the educational reform -LOGSE) challenge traditional roles and functions of the school counselors. News keys to the guidance and counseling action are proposed through the analysis of the environmental forces and the reform educational goals. The prevention and empowerment principles are considered as well the social action like the way to achive the psychosocial development of the students. Counseling for empowerment, can be authentic only when the counselor is commtted to larger social transformation processes that challenge structural and systemic barrieres. The counselor as authentic change agent in the school context is the proposed new role to the spanish school counselors.

UNA REALIDAD CAMBIANTE Y COMPLEJA

Ha transcurrido casi una década desde la aprobación de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Han aparecido los puestos singulares de los profesionales de la orientación, aunque bajo la *singular y curiosa* denominación de Profesor/a de Pedagogía y Psicología. Sin embargo es altamente problemático que con sólo las disposiciones administrativas se pueda consolidar una profesión. Es necesario, desde mi punto de vista reflexionar, sobre los fundamentos de la práctica profesional si deseamos pasar de la simple ocupación de un puesto de trabajo a la conformación de un referente profesional.

En anteriores trabajos (Rodríguez, 1994; 1998) he explicitado una serie de situaciones o características de los marcos social, productivo y educativo que son realidad o tomarán tal carta de naturaleza en un futuro inmediato. La asunción de la verosimilitud de tales escenarios tiene claras implicaciones en el enfoque y planteamiento de la función y práctica orientadora. De forma muy esquemática, he aquí algunas de las notas definitorias de dichos marcos:

1. Características del marco social.

- * Multicultural.
- * Alteración de la estructura/concepto de familia.
- * Vertebración social vs. la estructuración político-administrativa.
- * Isolación urbana.
- * Crisis en los esquemas de creencias y valores tradicionales.

2. Características del sistema productivo.

- * Caducidad de los conocimientos tecnológicos.
- * Impredicibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación.
- * La productividad basada en la innovación, una nueva formación básica y el desarrollo de habilidades como las de liderazgo, comunicación y creatividad.
- * Iniciativa personal en el desarrollo de sistemas de autoempleo.

3. Características del sistema educativo.

- * Prolongación de la escolaridad obligatoria.
- * Atención a la diversidad.
- * Aprendizaje continuo como motor del desarrollo global de la persona (*árbol del aprender* propuesto por McDaniels y Gysbers (1992) en su obra **Counseling for Career Development**).
- * Diversificación de la oferta educativa postsecundaria.
- * Nuevas formas-vías de aprendizaje en base a las nuevas tecnologías de la información-comunicación.
- * Liderazgo de la institución escolar vs. conformismo, anonimato y mandato administrativo por delegación.
- * Exigencia social de rendir cuentas de la inversión educativa.

En la medida que identifiquemos como realidad presente o futura el escenario anteriormente descrito tendrá validez la reflexión crítica sobre la pertinencia del mo-

delo institucional-administrativo adoptado para el desarrollo de las funciones orientadoras así como de los enfoques o modelos de intervención asumidos e implementados por aquellos que ejercen dichas funciones. Dos obras publicadas al inicio de esta década nos ponen sobre ello: la obra editada por Coy et al. (1991) con el sugerente título *Toward the Transformation of Secondary School Counseling* es un exponente claro de las nuevas necesidades que en la práctica de la orientación han de afrontar quienes ejercen en este nivel educativo. Por otra parte en la obra editada por Gerler et al. (1990) con el título *Elementary School Counseling in a Changing World* se nos ofrece una sugerente panorámica de las necesidades y, por consiguiente, actuaciones profesionales de los orientadores.

Como Toffler (1970) señalaba hace ya tres décadas, cambios en nuestro contexto requieren cambios significativos en las funciones de los orientadores; de tal manera que los nuevos modos de hacer sean más efectivos.

UN MANDATO CON IMPERATIVO DE LEY

La aprobación de la LOGSE ha significado por lo que respecta a la orientación educativa, y desde el punto de vista administrativo, un reconocimiento de la misma como factor de calidad de la educación. Así mismo se da un amplio consenso en admitir que el estar inmersos en un mundo cambiante, reclama urgentes transformaciones en el modo de concebir y ejecutar las intervenciones orientadoras. Así aparece en el artículo 2.3.g. en el que *la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional* son consideradas como uno de los once principios que han de guiar el desarrollo de la actividad educativa.

Por otra parte, el Título IV de la Ley (*Sobre la Calidad de la Enseñanza*) recoge en su art. 55:

Los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Parece obvio que no puede hablarse de calidad de la orientación como algo separado de la calidad de la educación global desarrollada a través del currículum. Desde hace tiempo he defendido que el currículum constituye el marco de referencia fundamental donde se concretan los objetivos de la acción educativa. Por tanto, no puede ser indiferente a la Orientación educativa el contenido del mismo. Si la meta de la educación es el desarrollo, el currículum debe incluir una serie de objetivos y experiencias de aprendizaje que vayan más allá de las clásicas y compartimentadas mate-

rias escolares. Más aún, dichas materias deberán estar orientadas a favorecer la consecución del desarrollo personal y social del alumnado. De esta manera se daría cumplimiento al mandato social —expresado en la LOGSE— que en su primer artículo **define el producto educativo** del sistema:

Art. 1. — El sistema educativo español.....se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en la citada Ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales*
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

Los profesionales de la orientación deberían grabar este artículo no sólo en su mente, sino que deberían promover que fuese grabado en lugares preferentes del centro educativo a fin de que nadie se olvide de la meta que ha de guiar su trabajo. Cada vez más se aunan las voces que afirman que la escuela no tiene otra alternativa que cambiar si no quiere encerrarse en la mediocridad. En términos que pueden sernos pocos familiares: se impone una reestructuración (*reingeniería de la escuela*) que exija cambios de envergadura como el de un nuevo liderazgo, generador, a su vez, de un nuevo sistema de relaciones entre:

- Alumnos y profesores.
- Profesores y dirección.
- Dirección y administración educativa.
- Administración educativa y sociedad.
- Familia y escuela.
- Escuela y sociedad.

La presencia de los profesionales de la orientación en este esquema de liderazgo debe ser el aval más sólido de la propia justificación de su función. Si no se consigue integrar la función orientadora en el núcleo de las metas y objetivos de la escuela se habrá fracasado desde el punto de vista profesional y se habrá perdido una ocasión privilegiada para ahondar en la fusión del binomio educación-orientación.

UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA ACCIÓN

En un trabajo previo (Rodríguez, 1995) he analizado el marco general que fundamenta una intervención orientadora de calidad que de respuesta a las nuevas realidades y necesidades que se generan en la sociedad de hoy. Abordaré aquí una más

extensa reflexión sobre un núcleo de especial consideración: las implicaciones de los principios de prevención e intervención social como referentes de la práctica profesional.

A pesar de las controversias y críticas formuladas a la orientación desde sus orígenes acerca de su función de selección y ajuste de los alumnos al sistema establecido, no hay duda de que el término orientación ha sido usado como un descriptor clave de los programas escolares diseñados para ayudar a los alumnos a una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven, así como para conseguir maximalizar sus potencialidades y oportunidades. En definitiva, la orientación educativa asume como meta primera y prioritaria favorecer el desarrollo personal del alumno. No hay duda, por tanto, desde la perspectiva de la orientación, de que nivel de calidad de la educación es sinónimo de nivel de desarrollo alcanzado por el alumno.

Sin embargo, una serie de obstáculos emergen desde el análisis interno de la práctica orientadora. La American Counseling Association, tras realizar un análisis interno de la actuación de los orientadores en el sistema educativo norteamericano, explicita algunos de ellos, (Humphrey y Miller, 1994):

- Falta de credibilidad en las competencias de los profesionales de la orientación (inadecuada formación).
- Escasa rendición de cuentas de su actividad.
- Ausencia de *bases de datos* informativas de su quehacer profesional.
- Inadecuadas relaciones con el profesorado.
- Escasa aportación a la elevación de los niveles de logro de los alumnos.
- Inadecuado uso del tiempo profesional.
- Resistencia al cambio y bajos niveles de innovación en su práctica.

¿Cuál sería la imagen producida por los profesionales de la orientación en España? ¿Aparecerían estos mismos obstáculos? Bastantes votos a favor tendría una respuesta afirmativa, pese a la distancia de la situación institucional en los dos contextos. Precisamente la debilidad del entronque profesional de la práctica de la orientación en España, debe alertar de los riesgos de no entender la misma como una acción orientada al cambio, a la transformación de la realidad educativa; máxime cuando estamos en un período complicado, difícil y de *voces desertoras* de la reforma educativa.

Prevención e intervención social

Casi tres décadas han transcurrido de la aparición de los números monográficos de las revistas *Personnel and Guidance Journal* (1973, vol. 51) y *School Counselor* (1973, vol. 20) sobre la corriente de la *educación psicológica que, junto con el enfoque de la educación vocacional*, marcan el inicio una etapa fructífera para la construcción de una nueva imagen de la orientación en el contexto educativo. Una imagen proactiva que toma en consideración el contexto, que atiende a la prevención y el desarrollo del alumno y que su acción trasciende el propio recinto escolar. En consecuencia, las aportaciones teóricas de los principios de prevención, e intervención social, junto al ya

claramente asumido principio de desarrollo, constituyen punto de partida ineludible a la hora de abordar una moderna conceptualización de la Orientación y de su práctica profesional.

El concepto de prevención

El concepto de prevención es tomado en orientación del ámbito de la salud mental. Parte de la *teoría de las crisis* de los psiquiatras de la Universidad de Harvard, propulsores del enfoque comunitario de salud mental (Caplan, 1964). La crisis es conceptualizada como algo transitorio, pero de carácter intenso y central al desarrollo de la persona, debiéndose proceder a una intervención que produzca un rápido cambio a fin de impedir la aparición de daños de graves consecuencias.

En el campo educativo, el concepto de crisis del desarrollo tiene especial interés ya que el alumno, como señala Erickson, ha de pasar por una serie de crisis que no puede eludir, sino que ha de afrontarlas con la adecuada preparación para superarse de manera positiva. Al emerger la prevención en el contexto de la corriente de salud mental, es allí donde se establecen tanto los marcos de referencia para la conceptualización de la prevención primaria (Goldston, 1977a; 1977b; Bloom, 1981)¹ como de los principios para el diseño de programas de prevención (Schwartz, 1982). Desde ellos se reclama un enfoque psico-socio-cultural-educativo y se establece como objetivo el de desarrollar la competencia funcional y social de la persona, su capacidad de afrontar las situaciones así como el fortalecimiento de su propia fuerza interior.

Ahora bien, la reflexión sobre la práctica y la aparición de nuevos contextos y elementos de referencia, han ido perfilando dichos marcos de referencia. Por ejemplo, Conyne (1983) al analizar el concepto de prevención primaria, le atribuye las siguientes notas: es proactiva, basada en la población, centrada en la población con riesgo e interviene antes de que acontezca el problema. La intervención puede desarrollarse directa o indirectamente. Reduce la incidencia de una situación, eliminando circunstancias o modificando condiciones ambientales. Promueve la fortaleza emocional, contribuyendo a desarrollar una mayor competencia para afrontar la posible situación de riesgo. En trabajos posteriores (Conyne 1987; 1994) las matizaciones son evidentes. Así, en el último de ellos (Conyne, 1994:4) nos ofrece un interesante retrato de la acción preventiva:

1 *Primary prevention encompasses those activities directed to specifically identified vulnerable high-risk groups within the community who have not been labeled as psychiatrically ill and for whom measures can be undertaken to avoid the onset of emotional disturbance and/or to enhance their level of positive mental health. Programs for the promotion of mental health are primarily educational rather than clinical in conception and operation with their ultimate goal being to increase people's capacities for dealing with crises and for taking steps to improve their own lives* (Goldston, 1977b).

«Prevention involves activities directed toward obviating potentially harmful configuration of bio-social-physical events and simultaneously promoting beneficial configurations in any identifiable population/person at risk or with potential who is currently functioning in an adequate manner, using whatever theories, strategies, and techniques are feasible, ethical, and demonstrably efficacious by means of concomitant evaluation» (Bloom, 1981:28).

- Actúa antes de que se produzca el problema o disfunción.
- Se centra en la población sin problemas o en situación de riesgo.
- Su objetivo es la reducción de la tasa de incidencia de los problemas o disfunciones.
- Dirigida a grupos o poblaciones: sus destinatarios no son los individuos aislados de sus contextos y grupos primarios o asociativos.
- Dirigida a la reducción de los factores de riesgo o al incremento de los factores de protección o defensa.
- Se actúa teniendo presente el contexto: se asume una perspectiva ecológico-sistémica.
- Asume los postulados multiculturalistas.
- Comprometida con la justicia social y orientada a incluir a las minorías como grupos específicos de atención.
- Asume la colaboración tanto en el marco conceptual (interdisciplinariedad) como en las estrategias de actuación (los destinatarios son también agentes activos de cambio).
- Orientada a la implicación y capacitación (*empowerment*) de los individuos: *empowerment should be a superordinant goal of all preventive counseling efforts.*

La introducción, o mejor, enfatización del concepto de empowerment nos lleva a considerar el objetivo de un doble cambio en la acción preventiva:

a) *Cambio del sistema*: el objetivo es producir una significativa mejora en los diferentes factores que conforma el contexto de acción de los individuos: las organizaciones productivas o de servicios, las comunidades ciudadanas o los propios programas de actuación social, educativa, sanitaria, etc. son los objetivos del cambio.

b) *Cambio personal*: Dos diferentes tipologías podemos considerar. Por una parte, el *cambio situacional de la persona*: corresponde a las diferentes transiciones vitales en las que pueden identificarse grupos significativos de riesgo (ver el trabajo de Corominas e Isús en este número). Un segundo tipo de cambio personal es el referido a la *adquisición (desarrollo) de competencias para el desarrollo personal*: tipología de programas ampliamente expandida en las dos últimas décadas con una fuerte fundamentación educativa (formación para) y psicológica (desarrollo personal).

Un punto de especial interés: la realidad del marco educativo

La puesta en marcha de cualquier tipo de programa preventivo en el marco escolar ha de considerarse como el inicio de un proceso de cambio e innovación. Por tanto, sería necesario traer aquí la oportuna reflexión sobre las características del proceso de innovación educativa. En la obra de Baker y Shaw (1987) se dedica el capítulo noveno al tema del inicio e implementación de la prevención primaria en el marco educativo. A título ilustrativo se entresacan algunas ideas (p. 232):

- Todo cambio requiere energía y habilidad, es difícil, reclama asumir un riesgo personal y profesional y no es cierto el éxito.

- Los especialistas en Orientación deben saber que introducir la prevención en la escuela es acometer actividades aún no presentes en la misma.
- En la mayoría de los casos la introducción de la dimensión preventiva se hará a través de los programas de orientación ya existentes en la escuela.
- Los agentes educativos tienden a sentirse cómodos con lo que hacen aunque con ello no consigan muchas cosas y aquellos que *mueven el barco* pueden no ser bien recibidos.
- Dada la vulnerabilidad de la profesión orientadora, pudiera ser que el último cambio sea el de la reducción o eliminación de la escuela de los orientadores.
- A pesar de las dificultades y posible impopularidad del cambio o innovación, es decisión sabia de los orientadores acometerla en sus metas y actividades profesionales.

Si estas ideas surgen de un contexto en donde la orientación tiene carta de naturaleza institucional y profesional, ¿qué podríamos decir de la situación presente en nuestro propio contexto? Sin embargo, si se quiere caminar por la senda de la racionalidad y la profesionalidad no hay alternativa posible a la práctica orientadora.

Aplicación del principio de prevención en orientación

La recopilación de Kessler y Albee (1975) cita 381 referencias sobre intervenciones preventivas en el amplio espectro de las profesiones de ayuda. La dispersión era total: *cualquier cosa dirigida a la mejora de la condición humana, a hacer la vida más motivadora y significativa puede ser considerada parte de la prevención primaria de perturbaciones mentales o emocionales* (p. 357). En una posterior recopilación de Krumboltz et al. (1979) se citan 330 referencias que, según los autores, pueden agruparse en tres grandes áreas: alteración de respuestas de inadaptación, desarrollo de habilidades para la transición vocacional y prevención de problemas. No cabe duda que la específica *orientación cognitivo-conductual-vocacional* de Krumboltz se deja sentir en su revisión y conclusiones. Posteriormente los trabajos de Durlak (1983), Vincent y Trickett (1983) y Vandersman et al. (1983) han recogido numerosos trabajos y programas de prevención primaria que van desde la dimensión cognitiva (estrategia de solución de problemas aplicada a diferentes contenidos), a las intervenciones sobre contextos, pasando por el *skill training* para el desarrollo de la competencia personal. La consulta del *Journal of Primary Prevention* pone de manifiesto la gran atención prestada en la última década a la problemática de la prevención de los diferentes tipos de adicciones.

Ahora bien, muchos de los destinatarios, objetivos y estrategias de intervención reseñados en los anteriores trabajos no son pertinentes al marco educativo formal. De aquí que en ocasiones sean de poca utilidad sus planteamientos y conclusiones. Específico interés revisten las revisiones de Sprinthall (1981) y, especialmente, la de Baker, Swisher, Nadenichek y Popowicz (1984) y que concluyen con la afirmación de la *bondad* de los programas de prevención primaria en el marco escolar. Atención especial merece la obra de Baker y Shaw (1987) y en la que se recogen con gran detalle

importantes programas de intervención primaria, tanto en la dimensión cognitiva como en la afectiva y vocacional; todos ellos con posible aplicación en el marco educativo.

A modo de resumen

* Debe ponerse especial atención a los momentos de transición del alumno en sus diferentes etapas educativas: familia-escuela, entre ciclos, enseñanza obligatoria-enseñanza postobligatoria, escuela-trabajo. La necesaria adaptación afectiva a las nuevas demandas reclama que los ambientes a los que se accede reúnan las condiciones necesarias para *acoger* a los nuevos alumnos. Los programas de *acogida* a los nuevos alumnos cobran especial relevancia desde la perspectiva preventiva.

* Es necesario conocer lo antes posible las características y circunstancias personales del alumno a fin de detectar las posibilidades de riesgo de la aparición de dificultades. El diagnóstico exhaustivo y precoz del alumno y su contexto en el primer año de escuela es un objetivo preventivo irrenunciable. Pero tal diagnóstico no puede quedar sólo a expensas del *ojo clínico del profesor*, sino que ha de estar científica y técnicamente programado.

* El principio de prevención lleva a la orientación a la necesidad de traspasar el marco de la propia escuela. La demostrada importancia de los primeros años en el desarrollo del alumno reclama la intervención orientadora en esta etapa. La investigación pone de manifiesto:

- El carácter preventivo de la pronta relación familia-escuela.
- La intervención sobre el marco familiar ha de ser tanto de educación como de apoyo afectivo.
- La conjunción de estrategias individuales y grupales es la que produce los mayores efectos positivos.
- Los esfuerzos educativos de mayor productividad son aquellos realizados antes de los tres años de edad de los alumnos.

Una reciente investigación, completa y compleja, de Coleman (1998) pone de manifiesto la necesidad de la colaboración de estudiantes, padres y profesores para obtener una educación de calidad. Cuatro ideas motoras emergen (Coleman, 1998: 18):

- El *currículum familiar* es un factor clave en el compromiso del estudiante con la escuela (con el aprendizaje); pero esa *práctica familiar* puede alterarse por la influencia de la propia escuela y de su profesorado.
- La calidad de la escuela debería juzgarse a través del interés mostrado en servir los intereses del alumnado y sus familias. El compromiso de los alumnos con el aprendizaje es un buen indicador de dicho logro.
- La influencia familiar, principal factor del aprendizaje, puede alterarse en la dirección positiva.
- La colaboración en el marco de la clase, generadora de los lazos de integración

del alumnado, es el secreto de la efectividad de la escuela. El liderazgo es vital para conseguir dicha colaboración entre alumnado-familia y profesorado.

La rentabilidad de la prevención primaria está demostrada. El problema estriba en asumir la necesaria inversión inicial. Es evidente que el conocido lema *más vale prevenir que curar* no ha conseguido total carta de naturaleza en educación.

El principio de intervención social

Las aportaciones de los enfoques sistémico-ecológicos ponen de manifiesto la inoperancia de una intervención educativa, y por tanto orientadora, que no tome en consideración a todos y cada uno de los elementos, factores o fuerzas que constituyen el sistema donde se inserta el alumno. Puesto que la educación es un proceso de aprendizaje continuo que no acontece sólo en el marco escolar, es lógico que debamos prestar atención a los otros marcos sociales (familia, comunidad...) donde también se produce aprendizaje.

El enfoque de la intervención activa sobre el contexto social (escolar o extraescolar) tiene antecedentes remotos en los planteamientos de Parsons, pero será a partir de la década de los sesenta, con los trabajos de Shoben y Wrenn, cuando comienza a ponerse el énfasis en la función de la orientación como factor de cambio del propio contexto. En el análisis de las diferentes fuentes que en el amplio espectro de las profesiones de ayuda han asumido la importancia de la *acción social* encontramos referentes en el campo de la acción antropológica (El trabajo de Sol Tax —1958— sobre *The Fox Project* con tribus nativas americanas y publicado en *Human Organization* vol. 17), en el de trabajo social (Solomon, 1987), educación (Freire, 1971; Chally, 1992, o Cumming, 1986), o el de la psicología comunitaria (Rappaport, 1987). Ya en 1976 Goodyear publicaba un artículo con un sugerente título: *Counselors as community psychologists*.

En la década de los setenta comienzan a tomar carta de naturaleza las consideraciones, presupuestos y estrategias de intervención de la denominada **Activist Guidance**. Su punto de partida es claramente sociológico, frente al psicologismo imperante, y motivado por la problemática existente en zonas urbanas con alto grado de deterioro y privación social. Los trabajos de Menacker (1974, 1976) ponen de manifiesto tal enfoque y son punto de referencia obligado para comprender la ideología subyacente en el mismo.

Si en los enfoques de base psicológica se aboga por una función del orientador fundamentalmente reflectiva y verbal, donde el protagonismo del orientado es clave para el logro de los objetivos de cambio y desarrollo, en el enfoque activista o sociológico el orientador debe actuar, aún sin la implicación del orientado, para eliminar los obstáculos y desarrollar condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente del alumno. La acción sobre el entorno, material y humano, aparece en primer término, sin minimizar la importancia y protagonismo del orientado. Asumir en orientación el principio de intervención social supone:

a) La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo (dirección, sistemas de evaluación, políticas de admisión de alum-

nos, metodología, etc.) y del contexto social (empleo juvenil, formación postobligatoria, becas y ayudas, asistencia social, etc.). No pueden admitirse las posturas pasivas de aquellos orientadores que siempre encuentran argumentos para no intervenir sobre una serie de problemas, simplemente porque dicen no ser de su competencia.

b) El orientador debe concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales. Este proceso de concienciación es necesario para generar en el orientado una actitud activa para conseguir el cambio de tales factores; hoy como alumno, mañana como ciudadano. La creencia de que el futuro se construye desde el presente y de que es posible alterar el posible futuro para convertirlo en algo deseable es, pese a sus visos utópicos, una condición necesaria en la labor orientadora.

c) Es necesario admitir la existencia de una real discrepancia entre los objetivos y valores del alumno y los de la institución educativa, así como entre los de la persona y la sociedad. Tal discrepancia implica estar inmersos en una situación dialéctica en la relación individuo-sociedad. El conflicto que se produce no debe resolverse a través del *ajuste o adaptación* del alumno, sino que ha de darse un serio esfuerzo para cambiar determinadas características del contexto.

Por tanto, el rol del orientador es ante todo el de defensa de los alumnos ante las posibles y negativas situaciones que genere el propio sistema educativo. Como ya señalaba Arbutke (1976), debe ser función del orientador ayudar a los alumnos a desarrollar una experiencia educativa más humana, *más feliz y gratificante*, apostillaríamos nosotros. La satisfacción de las necesidades, enraizadas en los derechos del ser humano y del alumno han de estar por encima de cualquier otra demanda.

Por otra parte, la actividad del orientador, su tiempo profesional, ha de traspasar no ya el despacho, sino también el propio marco escolar. Es muy difícil realizar una orientación eficaz si el horario se fija de nueve de la mañana a cinco de la tarde. No intentamos abogar por un horario de *permanencia ilimitada* de los profesionales de la orientación, sino poner de manifiesto la debilidad del presupuesto organizativo de la orientación que identifica el tiempo de permanencia de los alumnos en centro como el *único* tiempo de intervención orientadora. Cuando no están los alumnos se puede *seguir haciendo* orientación. Tal vez la más eficaz: familia, profesores, dirección, agentes sociales, son *elementos orientadores* que reclaman nuestra atención.

Finalmente hemos de hacer mención a un concepto íntimamente relacionado con los principios de prevención e intervención social, puesto que constituye el objetivo de logro de los mismos: *empowerment* (fortalecimiento del poder personal), que va más allá de ayudar a la gente a *sentirse mejor* o a *adaptarse*.

Empowerment through social action

Con este título, Courtland Lee, Presidente de la American Counseling Association, lanzaba el lema de su presidencia, durante el año 1998 y el mismo daba nombre al congreso anual de la ACA.

McWhirter (1991: 224) nos ofrece una precisa, y a la vez comprensiva, definición del *fortalecimiento personal*:

Empowerment is the process by which people, organizations, or groups who are powerless or marginalized (a) become aware of the power dynamics at work in their life context, (b) develop the skills and capacity for gaining some reasonable control over their lives, (c) which they exercise, (d) without infringing on the rights of others, and (e) which coincides with actively supporting the empowerment of others in their community.

Por tanto, proceso comprensivo que afecta tanto al individuo internamente como en relación a los demás, a la comunidad y a la sociedad en general. Va más allá del propio individuo y establece diferencias con los conceptos de autonomía y autoeficacia de raíz psicológica y de índole personal. Facilitar el empowerment a través de la acción orientadora requiere, señala MacWirther (1997) integrar cinco elementos (las cinco *c*: *Collaboration - Context - Critical Consciousness - Competence - Community*).

Chinman & Linney (1998) señalan tres elementos claves del proceso de *empowerment* y a la vez metas importantes del desarrollo de la etapa de la adolescencia: participación activa, concienciación de su entorno e identificación de sus potencialidades. Tras analizar las bases teóricas de autores como Rappaport, Zimmerman, Dunst y Kieffer e identificar los componentes antes citados, proponen un modelo de intervención que pasan a fundamentar en los estudios empíricos.

El proceso de *empowerment* exige a los orientadores y orientados adoptar un rol activo y colaborador en la identificación de los problemas y metas. La relación orientadora así establecida se convierte en una *herramienta* que permite tomar conciencia crítica de las dinámicas de poder existentes en el contexto y que influyen la vida de la persona. Orientar en el marco de referencia del *empowerment* es perseguir el objetivo de que los alumnos (las personas en general) desarrollen 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. Uno de los ámbitos de especial relevancia en la aplicación de este concepto es en el de las transiciones².

2 Especial interés tiene la lectura de la compilación realizada por Lea y Leibowitz (1992) *Adult Career Development*. Uno de los trabajos corresponde a Donald E. Super (Adult Career Development in an Uncertain Future). En dicho trabajo se reclama la distinción entre *work, jobs y careers* como una de las ideas centrales e innovadoras a la hora de abordar la orientación desde la perspectiva del desarrollo global de la persona y a lo largo de toda su trayectoria vital. Concluye el autor:

«The true 'worker' works not only on the job, but also at home, in the community, and in a variety of 'non-work' workplaces in which the expenditure of effort is intellectually, emotionally, or physically rewarding, and these non-monetary rewards are sufficient» (pg. 424)

De igual interés es la compilación de Feller y Walz. (Eds. 1996) *Career Transitions in Turbulent Times. Exploring Woks. Learning and Careers* en la que a través de una carentena de trabajos se pasa revista a muy diferentes aspectos y situación del estudio e intervención sobre la transiciones.

El reciente trabajo de Chinman & Linney (1998) presenta especial relevancia sobre la transición desde la adolescencia al mundo del trabajo. Los efectos del trabajo sobre el desarrollo adolescente (más allá de las propias controversias de los hallazgos y de las diferentes consideraciones sociopolíticas) apuntan en la siguiente dirección (Greenberger y Steinberg, 1986):

El empleo de los adolescentes será positivo en la medida que el trabajo:

- promueva desarrollo en su autonomía (permita ejercer nuevos roles significativos),
- incremente la cooperación y responsabilidad social (trabajo en equipo),

MacWirther (1997) en un interesante trabajo con título significativo (*Empowerment, Social Activism, and Counseling*), analiza las consecuencias para el rol y funciones de los orientadores de la asunción del fortalecimiento personal como objetivo clave de la orientación. Emerge el *activismo social* (moderadamente acción social) como rol intrínseco. Como profesionales, en una sociedad plagada de racismo, sexismo, clasismo y otros muchos *ismos*, afirma McWirther, estamos obligados a responder al conjunto de fuerzas que, de una u otra manera, impiden la realización de las personas. Señala la autora que *Counseling for empowerment, can be authentic only when the counselor is committed to larger social transformation processes that challenge structural and systemic oppression* (1997:1).

Tradicionalmente, afirmaba C. Lee en su mensaje presidencial, la energía y habilidades de los profesionales han estado orientadas a ayudar a las personas a resolver problemas y tomar decisiones. Sin embargo, con frecuencia, el origen de los problemas y los impedimentos para adoptar efectivas decisiones no radican en la persona, sino en un entorno inseguro y altamente restrictivo. Por ello,

Social action, within the context of counseling, refers to two important related concepts. First, it involves our ability to intervene not only into client's lives to help with problem resolution or decision making, but into the social context that affects those lives as well. Second, from a preventive perspective, social action encompasses the professional and moral responsibility that we have as counselors to use our expertise in addressing the significant social, cultural and economical challenges that have the potential to impact negatively on psychosocial development (Counseling Today, 1998).

En el marco escolar: hacer fuertes a los estudiantes

Buena parte de la literatura sobre la mejora continua de la calidad de las instituciones educativas, como de otras organizaciones, enfatiza la importancia de involucrar a los protagonistas (*stakeholder*) en las metas y objetivos de la propia organización. Involucrar a los estudiantes en la transformación de una escuela mejora significativamente la cultura de la misma.

Cuando los estudiantes pierden el poder de influir su propio contexto de aprendizaje, una de las necesidades psicológicas básicas no está siendo satisfecha. Cuando las escuelas no satisfacen las necesidades de su alumnado, estos encontrarán otras vías de satisfacerlas: *el gracioso, ausente o aburrido* comienzan a florecer.

— conduzca a nuevos aprendizajes de *saber* (conocimientos) y *saber hacer* (habilidades y procedimientos).

— progrese en su carrera ocupacional.

— provea oportunidades para experimentar e integrar experiencias.

— falicite el contacto (interacción) con adultos que pueden contribuir al logros de los anteriores objetivos.

Finalmente hemos de señalar, por lo que respecta a las transiciones académicas obligatorias, la importante revisión de Church, Elias y Schneider (1998) sobre los patrones de cambio y adaptación durante las transiciones de la escuela elemental a la escuela secundaria.

Si la sociedad desea estudiantes capaces de demostrar calidad en su aprendizaje, deben tomarse las medidas necesarias para que ellos deseen estar en la escuela porque su aprendizaje les está satisfaciendo. Cuando a los estudiantes se les *fortalece*, se abre la vía para que se produzcan cambios significativos en el clima de la escuela. El viejo *paradigma* de que los alumnos *han de ser vistos pero no oídos* continúa siendo una forma habitual de funcionar en muchas escuelas.

Goldman y Newman (1998) afirman que la primera causa de la conducta *disruptiva* en los centros de secundaria *is a pervasive feeling of disconnectedness*: ni padres ni alumnado se involucran en su comunidad escolar. La investigación pone de manifiesto la alta relación existente entre el abandono en secundaria y el sentimiento de que *nobody cares about me*. Así mismo, la investigación demuestra que el alumnado que se implica, se involucra, participa y *se siente parte de la organización* no sólo incrementa su responsabilidad para con ésta, sino que elicitaba nuevas conductas que contribuirán a reforzar la cultura de esfuerzo y calidad de la propia organización.

Todo ello es factible cuando se genera una auténtica relación entre estudiantes y adultos, la motivación intrínseca se incrementa. Cuando el profesorado es un facilitador del aprendizaje y no un mero suministrador de información, es líder y no jefe, cuando en las aulas se asume el riesgo, se cambia y la transformación es la norma de acción.

En la obra citada de Goldman y Newman (1998) de título muy sugerente: *Empowering Student to Transform Schools* se nos ofrece un decálogo para orientar la acción educativa y, por tanto, orientadora:

- * Ver a los estudiantes como colegas y no como meros clientes o productos.
- * Dar a los estudiantes la oportunidad de tomar la responsabilidad (ownership) de su propia educación desde la escuela primaria asegurará que se conviertan en aprendices para toda la vida.
- * Hemos de comenzar a ver a los estudiantes como sujetos y no como objetos de la educación.
- * Hemos de ser capaces de facilitar a los estudiantes la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para convertirse en agentes constructivos de cambio dentro de su ámbito educativo.
- * Hasta que no se consiga que el alumnado esté plenamente involucrado en el proceso de aprendizaje y asuma los objetivos del mismo hay pocas oportunidades de obtener éxito en su preparación para afrontar las demandas del siglo XXI.
- * El cambio debe venir de los mismos estudiantes si deseamos que aquel sea significativo.
- * Si queremos enseñarles a ser ciudadanos en una actualizada democracia debemos, primero, darles la oportunidad de realizar los cambios necesarios en el contexto de la propia institución escolar.

Los citados autores abogan por un plan de formación de los estudiantes como auténticos líderes de calidad como estrategia para transformar las escuelas y comunidades a través de involucrar directamente al alumnado. Su posición de partida integra

los conceptos (*movimientos*) de: calidad de la educación, liderazgo estudiantil e implicación-colaboración de todos los agentes. La meta es crear escuelas de calidad, verdaderas organizaciones de aprendizaje donde cada uno, estudiantes y adultos, estén comprometidos con el proceso continuo de mejora de los procesos, sistemas y, especialmente, de las personas.

Los objetivos del citado plan son:

- * Desarrollar el liderazgo, autoestima y habilidades de trabajo en equipo de los estudiantes.
- * Desarrollar autoaprendices que aprenden en la escuela y en la vida.
- * Incrementar la implicación del alumnado en el proceso de mejora de la escuela.
- * Alentar el pensamiento crítico para la resolución creativa de problemas.
- * Desarrollar habilidades para las relaciones intra e interpersonales.
- * Incrementar la responsabilidades del alumnado, su toma de decisiones y su participación en la escuela.
- * Ofrecer oportunidades para incorporar principios de calidad en el desarrollo personal y profesional.
- * Implicar a los estudiantes de todos los niveles de rendimiento en positivas contribuciones a su escuela. La aplicación del principio del *empowerment* al ámbito de la evaluación, especialmente de programas, es de gran relevancia para el fortalecimiento de la cohesión interna³.
- * Formar a profesores, padres, estudiantes y comunidad en general para que expandan el proceso de fomento de la calidad del liderazgo estudiantil en las escuelas de su comunidad.

3 Sin duda alguna son Fatterman y colaboradores quienes nos ofrecen una más completa aproximación a las imbricaciones del concepto de *empowerment* en el ámbito de la evaluación. Definen la *empowerment evaluation* como:

...the use of evaluation concepts and techniques to foster self-determination (Fetterman, 1994: 19), añadiendo: *Self-determination, defined as the ability to chart one's own course in life, forms the theoretical foundation of empowerment evaluation* (Fetterman, 1996: 8).

Afirma el propio Fatterman (1996: 4) que este tipo de evaluación no es una panacea, no ha sido diseñada para reemplazar a otras formas de evaluación. Satisface una específica necesidad evaluativa: ayudar a los participantes en un programa a evaluarse a ellos mismos y a su programa para mejorar la práctica y favorecer la autodeterminación.

Los participantes en el programa conducen su propia evaluación, actúan como típicos facilitadores. Un evaluador externo sirve con frecuencia como *entrenador* o facilitador adicional.

Por tanto:

- * Es una actividad grupal y necesariamente colaborativa.
- * El proceso es fundamentalmente democrático.
- * El valor o efectos del programa no es su fin sino la mejora constante del proceso de aplicación del mismo.

Emplea tanto metodologías cuantitativas como cualitativas y, aunque puede aplicarse a individuos, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas, su punto de atención son los programas. A pesar de su atención en la autodeterminación y colaboración, la *empowerment evaluation* y la evaluación tradicional externa no son mutuamente excluyentes. El proceso de la primera genera una rica y amplia fuente de datos que facilita una más completa evaluación externa.

Corolario: El Orientador como agente de cambio

El análisis histórico referencia a Cook (1972) como uno de los pioneros en la contextualización del rol profesional de los orientadores como agentes de cambio. Como aportación personal he de señalar que con ocasión de la presentación de la Sección de Orientación del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Rodríguez, 1988) y al analizar la nueva realidad que debían abordar los profesionales de la orientación, afirmaba que nos iba a tocar vivir una etapa ciertamente compleja y difícil. Los viejos esquemas de referencia no eran sustentados teóricamente. El rodaje profesional institucionalizado había sido mínimo. Los programas de formación profesional (formación universitaria) han sido inadecuados. Los retos que se avecinan podían sobrepasarnos si no encontrábamos una vía clara de actuación. Como propuesta de reflexión me atrevía a señalar los siguientes puntos:

1) La función de la orientación ha de sobrepasar el estricto marco escolar. La actuación sobre los ámbitos familiares y comunitarios es imprescindible para lograr la eficacia de la labor de orientación.

2) El capital más valioso de una institución educativa es su potencial humano. Las funciones de formación y consulta con profesores deben ser objetivos prioritarios.

3) El proceso de aprendizaje no hace exclusiva referencia a los contenidos culturales-científicos, sino que debe ser el marco de referencia obligado para el desarrollo global del alumno.

4) La tutela y defensa de los derechos individuales de cada alumno debe prevalecer frente a las presiones del sistema que intenta adaptarlo pasivamente.

5) El programa de actuación profesional debe poseer los requisitos técnicos y científicos exigidos. En el mismo, la evaluación debe tener especial relevancia. En la misma está la justificación de la labor realizada.

Una década después, y tras la exposición de las páginas precedentes, parece obvio que el rol de agente de cambio del profesional de la orientación ha de concretarse no sólo en la forma de ofrecer los diferentes servicios educativos, sino en la manera de conseguir involucrar (a través de programas de orientación de calidad) al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Un programa de intervención orientadora de calidad, aparte de beneficiar a **todos** los alumnos, facilitará el cambio de la escuela en una organización de calidad. Algunas de las funciones que definen al orientador como agente de cambio son:

- Facilitador de la comunicación en la organización.
- Facilitador de un clima de confianza.
- Facilitador del trabajo en equipo.
- Asunción de liderazgo.
- Adopción de estrategias de resolución de problemas.
- Aceptación de la evaluación de la intervención orientadora.
- Implicación en las tomas de decisión.

- Dinamizador de la cultura de la calidad y de la implicación del propio usuario en su logro.

Ahora bien, *comunicación y confianza* son dos notas esenciales que definen a una organización que se plantea la calidad como meta. El profesional de la orientación, por su creencias y saberes, ha de ser el principal motor en el logro de un clima organizativo que responda a dichas notas. No ha de olvidarse que sólo en un clima y cultura de la calidad es posible la innovación y la reforma.

Sin duda alguna los trabajos que se incluyen en el monográfico van a fundamentar, precisar, ampliar y orientar sobre este reto que la orientación educativa ha de afrontar sin demora: ser referente de una bandera seria y profesional de cambio y progreso de la educación de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBUCKLE, D.S. (1976). The School Counselor: Voice of Society? *Personnel & Guidance Journal*, 54, 427-430.
- BAKER, S.E. y SHAW, M.C. (1987). *Improving Counseling Through Primary Prevention*. Columbus, Oh.: Merrill Pub.
- BAKER, S.B., SWISHER, J.D., NADENICHECK, P.E. & POPOWICZ, C.L. (1984). Measured effects of primary prevention strategies. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 459-464. Columbus, Oh.: Merrill Pub.
- BLOOM, M. (1981). *Primary Prevention: The possible Science*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- CAPLAN, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- CHALLY, P.S. (1992). Empowerment through teaching. *Journal of Nursing Education*, 31 (3), 5-28.
- CHINMAN, M.J. & LINNEY, J.A. (1998). Toward a Model of Adolescent Empowerment: Theoretical and Empirical Evidence. *The Journal of Primary Prevention*, 18 (4), 393-413.
- CHUNG, H., ELIAS, M. & SCHNEIDER, K. (1998). Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 83-101.
- COLEMAN, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- CONYNE, R.K. (1983). Two Critical Issues in Primary Prevention: What it is and how to do it. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 331-334.
- CONYNE, R.K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- CONYNE, R.K. (1994). Preventive Counseling. *Counseling and Human Development*, 27 (1), 1-10.
- COOK, D.R. (1972). The change agent counselor: A conceptual context. *School Counselor*, 20, 9-15.

- COY, D.R., COLE, C.G., HUEY, W.C. y SEARS, S.J. (Eds. 1991). *Toward the transformation of Secondary School Counseling*. Ann Arbor, MI.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.
- CUMMINS, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 19-36.
- DURLAK, J.A. (1983). Social Problem-Solving as a Primary Prevention Strategy. En R.D. Felner et al. (Eds.). *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*. New York: Pergamon Press (pp. 31-48).
- FELLER, R. y WALZ, G. (Eds.1996). *Career Transitions in Turbulent Times. Exploring Woks. Learning and Careers*. Greensboro, N.C.: ERIC/CASS Publications.
- FETTERMAN, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*. 15 (1), 1-15.
- FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. y WANDERSMAN, A. (Eds. 1996). *Empowerment Evaluation*. Thousands Oaks, Ca. Sage publications.
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- GERLER, E.R., CIECHALSKI, J.C. y PARKER, L.D. (Eds. 1990). *Elementary school counseling in a changing world*. Ann Arbor, M.I.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.
- GOODYEAR, R. (1976). Counselors as community psychologists. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 512-516.
- GREENBERGER, E. & STEINBERG, L.D. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. New York: Basic Books.
- GOLDMAN, G. & NEWMAN, J.B. (1998). *Empowering Students to Transform Schools*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press, Inc.
- Goldston, S.E. (1977a) An Overview of Primary Prevention Programing. En D.C.KLEIN y S.E. GOLDSTON (Eds.) *Primary Prevention: An idea Whose time has come*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- (1977b) Defining Primary Prevention. En G.W.ALBEE y J.M. JOFFE (Eds.) *Primary Prevention of Pchychopatology*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- HUMPHREY, R.S. y MYER, J.A. (1994). Telling and Selling Customer Satisfaction: Advocacy. En: D.G. BURGESS & R.M. DEDMOND (Eds.). *Quality Leadership and the Professional School Counselor*. Alexandria,VA: ASCA (pp. 279-287).
- KESSLER, M. y ALBEE, G.W. (1975). Primary Prevention. *Annual Review of Psychology*, 26, 557-591.
- KRUMBOLTZ, J.D., BECKHAVEN, J.F. y BURNETT, F.K. (1979). Counseling Psychology. *Annual Review of Psaychology*, 30, 555-602.
- LEA, H.D. & LEIBOWITZ, Z.B. (1992). *Adult Career Development*. Alexandria, VA: N.C.D.A.
- McDANIELS, C. Y GYSBERG, N.C. (1992). *Counseling for Career Development*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- McWIRTHNER, E.H. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69 (1), 222-227.
- (1997) Empowerment, Social Activism, and Counseling. *Counseling and Human Development*, 29 (8), 1-14.
- MENACKER, J. (1974). *Vitalizing guidance in urban schools*. New York: Dood Mead.

- (1976) Toward a theory of activist guidance. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 318-321.
- RAPPAPORT, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- RODRÍGUEZ, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordon*, 40 (2), 235-255.
- (1994) Presente y futuro de la Orientación educativa. En: A.A.V.V. *La Orientación educativa a punto*. C.E.I.S: Madrid (pp. 15-31).
- (1995) Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. En: R. SANZ, F. CASTELLANO y J.A. DELGADO (Eds.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Ed. Cedecs (pp. 119-135).
- (1998) 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).
- SPRINTHALL, N.A. (1981). A new model for research in the science of guidance and counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 59, 487-493.
- SCHWARTZ, S. (1982). Putting Primary Prevention to work: Administrative Dilemas. *Administration in Mental Health*, 9, 272-280.
- SOLOMON, B.B. (1987). Empowerment: Social work in oppressed communities. *Journal of Social Work Practice*, 2 (4), 79-91.
- TOFFLER, A. (1970) *Future shock*. New York: Randon House.
- VINCENT, T.A. y TRICKETT, E.J. (1983). Preventive Interventions and the Human Context: Ecological Approaches to Environmental Assessment and Change. En R.D. FELNER et. al. (Eds.) *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*. New York: Pergamon Press (pp. 67-86).
- WANFERSMAN, A., ANDREWS, A., RIDDLE, D. y FANCETT, C. (1983). Environmental Psychology and Prevention. En R.D. FELNER et. al. (Eds.). *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*. New York: Pergamon Press (pp. 104-127).