

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN LOS EPOEs (*)
DE ANDALUCÍA. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA (**)

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO (***)

1. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN: DESEOS Y REALIDADES

En otro trabajo reciente (Álvarez, 1993) expuse la situación general de la investigación en el campo de la orientación. De entre los elementos que resalqué en aquel análisis merece la pena recordar dos de ellos.

Por una parte, el enfrentamiento enconado entre los partidarios y detractores del modelo positivista. En relación con este estado de cosas, bien conocido de todos, señalé entonces algunas de las consecuencias que se han derivado: la reacción frente al modelo positivista, los intentos de vertebración de nuevos modelos de investigación (Goldman, 1979) y la elaboración de propuestas de síntesis entre los dos enfoques de investigación (Vacc y Loesch, 1984; Herr y Cramer, 1988).

En segundo lugar, a partir del análisis de diferentes revisiones efectuadas sobre trabajos de investigación en orientación (Campbell, 1983; Thraser y Bolland, 1989; Spokane y Hawks, 1990; Borders y Drury, 1992; M. Álvarez, 1992; V. Álvarez, 1993), se constataba el predominio indiscutible del modelo positivista-tradicional.

Concluíamos allí que, aunque la polémica cuantitativo-cualitativo parecía estar superada en el plazo teórico, sin embargo, a nivel de ejecuciones prácticas dicha polémica parecía superflua por cuanto la metodología efectivamente em-

(*) EPOEs: Equipos de Promoción y Orientación Educativa.

(**) Este trabajo es deudor de las aportaciones fundamentales realizadas por los orientadores doña Isabel Gandul Chamorro y don Paulino Murillo Estepa, sin cuya implicación la investigación nunca se habría realizado.

(***) Universidad de Sevilla.

pleada en la inmensa mayoría de los trabajos de investigación, es de corte positivista.

No es mi intención entrar en la polémica que ha rodeado siempre a los dos paradigmas o enfoques generales de investigación (cuantitativo-cualitativo, racionalista-naturalista...), sino simplemente precisar mi posición metodológica y tecnológica en relación con la investigación que presentaré más adelante.

El enfoque cualitativo no parece ser un planteamiento homogéneo en cuanto a sus concepciones y propuestas; más bien podría definirse como una forma de abordar el análisis y la comprensión de la realidad social, que, sin embargo, ha generado una serie de corrientes diferenciadas en función de las características de los objetos específicos en los que focalizan la atención. Jacob (1987) identifica cinco tradiciones de investigación cualitativa: la psicología ecológica, la etnografía holística, la etnografía de la comunicación, la antropología cognitiva y el interaccionismo simbólico. Bisquera (1989) considera igualmente cinco corrientes: la naturalista, la etnográfica, el enfoque etogenético, la etnometodología y el interaccionismo simbólico. Patton (1990), finalmente, identifica hasta diez orientaciones teóricas en la investigación cualitativa.

Otros autores, sin embargo, prefieren no hacer distinciones y considerar el enfoque cualitativo atendiendo a sus posiciones diferenciales respecto al enfoque cuantitativo dominante. Por ejemplo, Guba (1983) presenta el enfoque cualitativo como un planteamiento global bajo la denominación de *paradigma naturalista* frente al paradigma racionalista. Bogdan y Biklen (1982) proceden de igual forma. Para estos autores el presupuesto teórico fundamental del que parte la investigación cualitativa es la *perspectiva fenomenológica*, que podría sintetizarse así: los individuos interpretan —mediante la interacción con otras personas— de una manera determinada sus experiencias diarias; esa interpretación constituye la realidad que, por consiguiente, es *una realidad socialmente construida*.

A partir de ese supuesto inicial, la investigación cualitativa *persigue la comprensión del significado de los hechos y las interacciones* que tienen lugar entre las personas en situaciones específicas; es decir, intenta captar el *significado que las personas atribuyen a su conducta* (su mundo conceptual) y cómo construyen ese significado.

La investigación cualitativa asume, entre otros, los planteamientos etnográficos, dado que la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados para el estudio del comportamiento humano que busca *la comprensión de las situaciones (que está ocurriendo) antes que su predicción* (que ocurrirá después); es decir, persigue la construcción de significaciones para los hechos sociales (Agar, 1987). Por su parte, el objeto de la *etnografía educativa* es la obtención de datos sobre los procesos, contextos, actividades y creencias de los agentes educativos y su análisis, dentro del fenómeno global de la educación, en un contexto dado. Dentro del campo educativo, la etnografía ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

La etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida. Representa un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, éstas no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método» (Goetz y LeCompte, 1988, p. 42).

El desarrollo de los estudios etnográficos en la educación ha estado influenciado por las aportaciones de diversas disciplinas, entre ellas la *antropología*, la *psicología educativa*, la *sociología de la educación* y los *estudios de evaluación*. Sin embargo, además de las aportaciones de estas disciplinas es necesario señalar que desde el campo de la orientación está contribuyendo enormemente al desarrollo de la etnografía educativa, el movimiento de la orientación inter o multicultural (Ponterotto, 1988; Speight, 1991; Pedersen, 1991). Este movimiento ha surgido, lógicamente, en países con importantes grupos sociales y étnicos, culturalmente diferenciados e incluso contrapuestos, en los que los orientadores han de afrontar su actuación buscando una plataforma de entendimiento con los individuos o grupos «diferentes» que posibilite la relación orientadora.

Frente al hecho multicultural, la educación se interesa por los elementos y factores diferenciadores «externos» (procedencia étnica, religión, *status* socioeconómico...), pero también por un conjunto de factores «internos» como el sexo, las características físicas y mentales, el contexto de desarrollo, el manejo del lenguaje, los sistemas de valores heredados, el sistema de vida, el nivel de integración en la cultura de la mayoría (nivel de aculturación)..., etc. Esos dos conjuntos de factores generan sistemas conceptuales propios y de grupo para percibir, analizar y explicar la realidad y a su vez, influyen poderosamente en la conformación del autoconcepto y autoestima del individuo.

La orientación educativa, por su parte, es la receptora de los conflictos que se originan entre los agentes de la educación debidos, en buena medida, al choque de esquemas mentales contrapuestos o disímiles. Pero, a su vez, se habla de *orientación intercultural* en la medida en que la relación orientadora se va a desarrollar previsiblemente entre dos sujetos (orientador-individuo u orientador-grupo), pertenecientes a subcontextos culturales diferentes; con formas quizá opuestas de percibir y analizar la realidad, de sentir y pensar, de considerar la educación y las relaciones sociales y de enfocar los conflictos.

Todo ello va a redundar en una incapacidad de establecer unas relaciones de ayuda satisfactorias y efectivas y en el desarrollo de conductas de rechazo mutuo. Desde los planteamientos de este movimiento la intervención orientadora solamente será efectiva si se vertebra desde una doble perspectiva ecológica que tenga en cuenta la «cultura» de la institución en la que ha de ser aplicada y la «cultura» de los destinatarios últimos de la misma; es decir, que esté basada en la comprensión de las variables explicativas (conceptuales y conductuales) de las formas peculiares que adoptan dichos destinatarios en sus relaciones con el entorno.

La consideración del sujeto individual exige, necesariamente, su contextualización cultural y el análisis de sus grupos básicos de referencia (familia y grupos sociales de procedencia). En definitiva, el multiculturalismo como movimiento educativo/orientador reivindica un trabajo previo de tinte etnográfico para la conformación de ofertas de actuación orientadora. Y es desde esa perspectiva etnográfica desde la que he enfocado la investigación sobre las actuaciones de los EPOEs, parte de la cual presento a continuación.

2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Como antecedente de la misma, he de hacer referencia al trabajo de investigación realizado junto con otros compañeros del área MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Sevilla sobre los Servicios de Orientación de la Comunidad Autónoma de Andalucía (CAA) (Álvarez y otros, 1992). Ese trabajo fue planteado para intentar rellenar una laguna existente durante la primera etapa de institucionalización de los Servicios de Orientación en dicha Comunidad y también para analizar lo que acontecía en el momento de la realización de la investigación. En definitiva, lo que se pretendía era *recoger la mayor cantidad de datos sobre los servicios que actúan en la CAA para poder determinar de forma sistemática, la extensión y las características de sus intervenciones*, con vistas a poner en marcha procesos de optimización de los mismos. Los datos obtenidos en aquella ocasión, indudablemente supusieron un acercamiento al conocimiento del Servicio de Orientación de la CAA; podríamos decir que a partir de ellos conocíamos el «armazón» del mismo (estructura, funcionalidad y disfunciones), pero se nos escapaba su «dinámica cotidiana». Para alcanzar la comprensión de la misma consideré adecuado el diseño de una investigación centrada *en el estudio en profundidad de un caso* (un equipo de orientadores -EPOE-) que permitiera avanzar un paso más en la comprensión de:

- La praxis orientadora tal como se desarrolla en el trabajo diario de los equipos: tipos de demandas, respuestas emitidas frente a las mismas, estrategias utilizadas para su análisis y manejo, características de los diferentes subcontextos de intervención, requerimientos funcionales del puesto de trabajo, esquemas conceptuales sobre los que se articula la acción orientadora, etc.
- Las competencias profesionales requeridas para el desempeño del puesto de trabajo: conocimientos requeridos, destrezas demandadas y ejecutadas y los procesos de adquisición de las mismas.
- Las necesidades de formación vivenciadas por los orientadores en función de los requerimientos diarios del puesto de trabajo y del contexto institucional de la intervención: ámbitos, posibilidades y formas de articulación de la formación, estrategias utilizadas por los orientadores, etc.

Se trata, pues, de una investigación *de tipo etnográfico* enfocada hacia tres aspectos de la acción orientadora: *metodología de intervención, competencias requeridas y necesidades de formación* para el puesto de trabajo. Dada la escasez de espacio, expondré a continuación algunos de los presupuestos metodológicos en que se ha basado el presente trabajo, remitiendo al lector, para más detalles, a la Memoria de la Investigación (Álvarez, 1993).

2.1. Selección del caso

La selección del EPOE para el estudio del caso se ha ajustado al modelo de «caso crítico» al que se refiere Patton (1990) o «caso típico ideal» (García Jiménez, 1991), que implica «...el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto o grupo a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil». Dicha selección se ha efectuado ateniéndose a los siguientes criterios:

- a) Interés de los miembros del equipo por la investigación a desarrollar.
- b) Accesibilidad de los informantes.
- c) Coherencia funcional del caso.
- d) Inculturación de sus componentes.
- e) Presencia efectiva en el equipo, de los dos profesionales básicos que se contemplan en la estructura de los servicios de orientación de la Comunidad Autónoma de Andalucía: psicólogo y pedagogo.
- f) Experiencia suficiente y continuada en el puesto de trabajo (mínimo de 5 años).

2.2. Credibilidad de la investigación

Diferentes autores han cuestionado la utilidad de aplicar los conceptos clásicos de fiabilidad y validez a la metodología de las ciencias sociales, en la medida en que una detección completa de las influencias y sesgos indeseables en la investigación de los fenómenos sociales, requiere generar datos de verificación, requisito que en muchos casos es imposible de satisfacer (Brenner, 1985). Así, pues, para este propósito, hemos seguido la propuesta efectuada por uno de estos autores, Guba (1983), que considera más apropiado para el paradigma naturalista la consideración de *cuatro cuestiones*:

- a) *Credibilidad* o valor de verdad de los datos, ofreciendo evidencias suficientes de que los datos obtenidos y su interpretación en una investigación representan a los fenómenos en su integridad. Para nuestro propó-

sito la credibilidad de la investigación se ha pretendido asegurar mediante la *triangulación* en la *recogida de datos* (observación participativa (1), entrevista en profundidad y recogida de materiales) y en el *análisis* (la participación de un observador externo en el proceso de recogida y análisis de datos, el efectuado por el investigador principal y la participación de los propios informadores).

- b) *Transferencia o aplicación* de los datos desde el contexto investigado a otros contextos. En relación con este criterio se han utilizado dos de los tres métodos propuestos por Guba: la *recogida abundante de datos descriptivos* durante la investigación y la *descripción minuciosa* una vez finalizado el proceso de recogida de datos, referidas ambas al contexto o caso de estudio.
- c) *Dependencia*, hace referencia a la consistencia/estabilidad de los datos producidos por los instrumentos de la investigación. El *establecimiento de pistas de revisión* de la metodología utilizada para la recogida y análisis de datos, se ha asegurado mediante la confección de un diario de campo y la grabación de las entrevistas en audio.
- d) *Confirmación* de los datos producidos por la investigación o posibilidad de confirmar la existencia y adecuación de esos datos respecto a las interpretaciones realizadas sobre ellos. Se utilizaron dos de los tres métodos especificados por Guba: la *triangulación* ya mencionada, en la que además participó una empresa de investigación de mercados (2) y la *reflexión epistemológica* sobre el problema investigado, sobre el proceso de investigación y sobre la metodología de recogida de datos.

La recogida de datos tuvo lugar entre abril de 1992 y enero de 1993 mediante doce entrevistas en profundidad, tres sesiones de análisis de materiales y una sesión de observación.

2.3. *Análisis de datos*

El análisis de los datos recogidos durante la investigación se ha centrado en lo que la mayoría de los autores consideran el aspecto fundamental del mismo: la construcción de un *sistema de categorías* que permita organizar las percepciones y conceptos que los informantes tienen y manejan respecto de los fenómenos y del contexto social investigado. Para Mostyn (1985) el análisis del contenido de los datos obtenidos en las investigaciones cualitativas persigue la *búsqueda de regularidades entre palabras, temas o conceptos*, con objeto de establecer categorías conceptuales que permitan descubrir el significado de los datos. Y además, en la investigación etnográfica el investigador tiene que asegurarse de

(1) Inconclusa.

(2) Se trata de la Empresa «Q-INDICE», radicada en Madrid.

que ese significado es el que los informantes atribuyen a sus concepciones e intervenciones en el contexto social. Así pues, en este caso hemos seguido el punto de vista y la estrategia de categorización utilizada por Skouholt y Ronnestad (1992) en una de las infrecuentes investigaciones de corte cualitativo que aparecen en este campo. Estos autores justifican la adopción inicial de ocho *categorías estructurales (o dominios)*, para la sistematización del flujo de datos procedentes de las entrevistas semiestructuradas, *basándose en los resultados obtenidos en investigaciones previas, en su propia práctica como profesionales y en las aportaciones de la literatura sobre el tema.* Dado que los tres criterios eran asequibles en esta investigación, procedimos inicialmente a formular como hipótesis un conjunto de dominios para el análisis de datos. Los relacionados con la intervención de los orientadores fueron éstos:

CUADRO 1

Dominios hipotéticos para el análisis de datos

INTERVENCIÓN					
Ámbitos de intervención	Funciones y tareas	Proceso	Condicionamientos prioritarios	Evaluación de resultados/Satisfacción	Ideas/teorías implícitas

A continuación se definen los tres dominios cuyos resultados van a ser expuestos:

- *Funciones y tareas:* Engloba los requerimientos del puesto de trabajo (papeles a desarrollar y actos a ejecutar), según los ámbitos de intervención.
- *Proceso:* Acoge las secuencias de funciones y tareas que los orientadores ejecutan para la consecución de unos objetivos en cada ámbito de intervención.
- *Condicionamientos prioritarios:* Se refiere a los factores que intervienen en la conformación de la oferta de intervención de los orientadores, en los diferentes ámbitos.

El conjunto de *categorías* obtenido (para cada uno de los dominios prefijados) mediante el análisis de datos efectuado sobre el discurso de los orientadores/informadores fue el siguiente:

CUADRO 2

Esquema de categorías construidas por dominios

<p>LA INTERVENCIÓN</p> <p>I. AMBITOS DE INTERVENCIÓN</p> <p>I.1. Contexto de la Intervención</p> <p>I.2. Destinatarios de la Intervención</p> <p>A) Alumnos</p> <p>B) Familias</p> <p>C) Profesores</p> <p>D) Otros servicios de apoyo</p> <p>II. FUNCIONES Y TAREAS</p> <p>II.1. Funciones asignadas</p> <p>II.2. Demandas de los usuarios del Servicio</p> <p>II.3. Formas de la demanda</p> <p>II.4. Nivel de atención de las demandas</p> <p>III. PROCESO DE INTERVENCIÓN</p> <p>III.1. Modelo asumido</p> <p>III.2. Modelos de actuación en áreas específicas de intervención.</p> <p>IV. CONDICIONAMIENTOS</p> <p>IV.1. Estructurales</p> <p>IV.2. Funcionales</p> <p>IV.3. Institucionales</p> <p>IV.4. Personales-Profesionales</p> <p>V. EVALUACIÓN DE RESULTADOS/SATISFACCIÓN</p>

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Presentaré, seguidamente, los resultados correspondientes a las tres últimas categorías del dominio *Funciones y Tareas (II)* y los relativos a los dominios *Proceso de Intervención (III)* y *Condicionamientos Prioritarios (IV)*.

3.1. Funciones y tareas

— Demandas de los usuarios del Servicio

Las funciones y tareas a realizar en el puesto de trabajo por los orientadores vienen determinadas, además de por la prescripción institucional, por las demandas de intervención de los destinatarios del servicio. Cuatro *demandas generales* son conceptuadas como *de primer orden* por los orientadores:

- 1) Valoración diagnóstica de los alumnos.
- 2) Asesoramiento a los profesores sobre:
 - La intervención posterior con los alumnos diagnosticados.
 - La estructura/organización de las aulas de Educación Especial (EE).
 - La metodología didáctica y los recursos materiales en EE y en otros ámbitos.
- 3) Coparticipación en programas del centro. Implica:
 - Formar parte del grupo que gestiona el programa.
 - Aportar material y bibliografía.
 - Asesorar sobre problemas de diseño, aplicación, etc., del programa.
- 4) Organización de la oferta de orientación vocacional y asesoramiento en su aplicación.

Como *demandas secundarias* se contabilizan: orientación para la escolarización de los alumnos y orientación familiar. Asimismo, los orientadores constatan que *no suelen registrarse demandas de asesoramiento para la evaluación*; y por lo que se refiere a las demandas de formación y autoperfeccionamiento de los profesores, éstas son canalizadas hacia el Centro de Profesores (CEP) donde los orientadores las atienden, dentro de sus posibilidades.

— Formas de la Demanda

¿De qué manera se exponen las demandas de intervención por parte de los usuarios hacia los orientadores? La percepción de los orientadores sobre esta cuestión es que existen *dos tipos de demandas*: aquellas cuya forma hace referencia a objetivos explícitos de actuación y aquellas otras que esconden finalidades latentes:

- a) *Demandas explícitas*: revisten la forma de petición directa y normalizada de actuación, respecto a un problema escolar constatable y que es descrito en términos profesionales.
- b) *Demandas latentes*: Son demandas que también podrían denominarse «vicarias», es decir, plantean de forma explícita una situación escolar u organizativa problemática, generalmente referida a los alumnos, el grupo-clase o las familias y, sin embargo, la forma que reviste la demanda indica al orientador, que lo que en realidad se está planteando, es la consideración de un problema personal-profesional del propio profesor que la formula. *Dos casos-tipo* han sido conceptualizados por los orientadores:

- La demanda de los *profesores aislados* (geográficamente) en contextos educativos problemáticos, generalmente profesores de EE. Formulan demandas perentorias de atención periódica a «sus casos» (alumnos) como válvula de escape e intercambio respecto a su situación profesional; expresan, en definitiva, una necesidad de apoyo profesional («Te regañan cuando tardas en ir»).
- La demanda de los *profesores cuya posición en el centro es cuestionada* (aislados o marginados). La forma más frecuente de plantear sus demandas es la «transferencial»: las peticiones de actuación constituyen la ocasión para transferir sus conflictos hacia la persona del orientador.

Los orientadores, no obstante, valoran positivamente este tipo de demandas latentes y consideran que constituye un *ámbito de intervención fáctico*, no contemplado entre las funciones asignadas institucionalmente a los EPOEs, pero cuyo volumen de demandas es considerable. Se conforma, pues, un nuevo ámbito de intervención orientadora que se centra en los problemas de *salud mental y apoyo personal al profesorado*, cuyo tratamiento revierte en un trato más positivo de los profesores hacia los alumnos («Te necesitan –los profesores–... Hasta que no largue no puede empezar a trabajar... Servimos de canalización de angustias de los profesores»). Las intervenciones de los orientadores en este ámbito («terapia o miniterapia») se llevan a cabo normalmente en *situaciones informales* (recreos, pasillos...). Los profesores que más demandan este tipo de intervención suelen ser profesores de aulas de apoyo, frecuentemente cuestionados por las familias, que exigen una recuperación imposible de sus hijos y que provoca entre otros efectos, una desmotivación para la actuación posterior del profesor respecto al niño.

— Nivel de atención de las demandas

En esta categoría se engloban *dos cuestiones*. Por una parte, se conceptualizan las demandas que son atendidas y aquellas que los orientadores rechazan y, por otra, el tiempo que ellos dedican, porcentualmente, a cada uno de los tipos de demanda.

a) Demandas aceptadas y rechazadas

Todas las demandas de intervención *–institucionalmente prescritas– procedentes de los centros de actuación preferentes, son atendidas*, siempre que se ajusten a la normativa establecida y al plan inicial/provincial diseñado y presentado a los centros, principios de curso (3). Sin embargo, algunas demandas de diagnóstico cuya finalidad, conveniencia o consecuencias carecen de justificación a juicio de los orientadores, son rechazadas como por ejemplo:

- Valoraciones globales de aula (para peticiones de recursos).
- Diagnósticos que están justificados, pero que no va a ser posible un trabajo posterior con los alumnos por falta de recursos en el centro y en la localidad, como es el caso de las necesidades de terapia por causas familiares o sociales al no existir servicios sociales que puedan suministrarla.

Las otras demandas procedentes de esos centros y del resto de los centros de la zona *se atienden siempre y cuando se ajusten a tres condiciones:*

- Que la demanda se corresponda con las funciones asignadas al EPOE (4).
- Que exista un compromiso de implicación en el tratamiento de la demanda por parte del profesor-centro solicitante, dejando claro a qué se comprometen ambas partes (orientadores-centro).
- Que la demanda se adapte a la preparación y formación de los orientadores, en cuanto a la temática o a las destrezas requeridas para su tratamiento.

Aun en el caso de que la demanda no se ajuste al primer criterio (funciones asignadas), no obstante, *se atiende selectivamente en función de:*

- Si puede ser asumida por los orientadores, en cuanto a su formación y conocimiento del tema.
- Si el objetivo de la intervención es pedagógicamente justificable.

(3) Se plantea a veces, según los orientadores, el conflicto entre los profesores de un centro, que han rechazado implicarse en el plan inicial presentado por el EPOE, y el equipo directivo que quiere determinadas intervenciones (orientación vocacional, prevención en preescolar...) y formula la demanda a mitad de curso. Estas peticiones se rechazan por no ajustarse al plan inicial concertado (o no) con el centro.

(4) Así por ejemplo, se rechazan aquellas demandas procedentes de los centros que lo que pretenden es que el orientador zanje un conflicto organizativo tomando partido por algunos de los grupos enfrentados.

- Si el clima del centro solicitante exige una respuesta a esa demanda, en cuanto que no atenderla, deterioraría las buenas relaciones EPOE-centro.

b) Tiempo de dedicación a las demandas (TD)

Se maneja aquí el concepto «tiempo de dedicación» en una doble acepción: desde una *perspectiva diacrónica* (localización de las demandas en momentos determinados del continuum temporal) y como conjunto susceptible de un *reparto porcentual* (porcentajes de tiempo que ocupa la atención de cada una de las demandas). La percepción de los orientadores respecto a estas dos cuestiones es la siguiente:

— *TD por áreas de intervención*

- Diagnóstico y organización del aula: primer trimestre del curso.
- Orientación vocacional: segundo y tercer trimestre.
- Escolarizaciones: tercer trimestre.

— *TD por funciones a desarrollar (5).*

- Apoyo y asesoramiento al profesorado, en relación con la EE y con la integración: 25 por 100.
- Actividades presenciales con profesores y alumnos en función del diagnóstico: 30 por 100.
- Coordinación: 10 por 100.
- Planificación, elaboración de materiales, documentación: 18 por 100.
- Asesoramiento al profesorado sobre otros temas: orientación vocacional y acción tutorial: 17 por 100.

— *TD por demandantes*

- Profesores/Alumnos: 75-80 por 100.
- Familias: 15-20 por 100.
- Administración: 5 por 100.

(5) Los porcentajes señalados por los orientadores en este punto y en el siguiente deben ser considerados, según han manifestado, como estimaciones aproximativas.

Una visión completa del tiempo de dedicación de los orientadores requiere, según ellos, la consideración del denominado *trabajo de sede*, es decir, el realizado por los orientadores en ese lugar, un día a la semana, según las normas internas de funcionamiento a nivel provincial. Teóricamente ese tiempo está destinado a la *preparación y complementación del trabajo en los centros*; son tareas generadas por la actuación de los orientadores en los diferentes contextos de intervención: elaborar material, buscar documentación, hacer informes, ordenar ficheros, preparar reuniones, etc. También es tendría que dedicar al trabajo burocrático administrativo que requiere el ejercicio. No obstante, *en la práctica*, el trabajo de sede se dedica a la *atención* (tipo consulta) *de las demandas* de los centros que no son de actuación preferente y a la atención de las demandas de las familias (entrevistas) «¿Entonces, cuándo preparamos el trabajo?», se preguntan los orientadores.

3.2. *Proceso de intervención*

— Modelo asumido

Los orientadores informantes en esta investigación han conceptualizado un *modelo paradigmático* para sus intervenciones, cuyos *principios básicos* son:

- La intervención en los centros exige un determinado grado de *colaboración/ implicación del profesorado* para que se produzcan resultados en la realidad educativa del centro.
- La actuación ha de estar *integrada en la dinámica del centro*, no puede ser externa a la misma.
- Cualquier intervención debe incluir un *acuerdo de actuación entre orientadores y centro* sobre cuestiones a tratar, metodologías..., etc.
- La intervención de los orientadores respecto a los destinatarios últimos de la intervención, los alumnos, ha de ser *preferentemente una actuación indirecta* (o, en su caso, mixta) a través de los profesores tutores («...no somos orientadores de centro sino de zona...»).

No obstante, ante la constatación de que este modelo «teórico» es difícil de aplicar en muchos de los centros, los orientadores llevan a cabo una *labor de «stanteo» del centro* en el que se manejan tres variables:

- El punto de partida es la prescripción administrativa de «actuación preferente» en ocho centros.
- Estudio de la organización del centro para valorar las posibilidades de actuación, conjuntamente con los profesores.

- Discutir un plan y llegar a un acuerdo con el profesor de aula y/o con los profesores como grupo. Se conforman entonces (o no) los planes consensuados, individuales, con los centros.

En función de que se alcance o no ese consenso, los orientadores han operativizado dos *modelos prácticos* alternativos, que presentamos a continuación:

a) *Modelos de intervención indirecta.* Se aplica en aquellos centros en los que se ha logrado un *compromiso* de implicación de los profesores (afectados y/o interesados). Las *fases de la intervención* son:

- Aclaración de las funciones y de las posibilidades de intervención de los orientadores («No somos divinos»).
- Planteamiento de las necesidades por parte de los profesores, diagnóstico y estudio en común de las mismas. Determinación de aquellas a las que es posible dar respuesta.
- Seminario con los profesores o equipos de trabajo en el que se prepara la intervención: formulación y diseño del plan de trabajo. Dicho plan de actuación debe reflejarse en el Plan de Centro, como medio de auto-protección y desarrollo profesional de los orientadores:
 - Para poder discutir posteriormente y revisar los acuerdos tomados.
 - Y con objeto de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades asumidas por cada una de las partes («quién ha fallado»), centro u orientadores.

En este seminario se analizarán los problemas y dudas que vayan surgiendo en la aplicación y se evaluará dicha intervención.

- Trabajo de los profesores tutores con los alumnos.
- Algunas intervenciones directas (verbigracia en orientación vocacional) de los orientadores con los alumnos.

Dentro de este modelo podría hablarse de *tres actitudes* básicas de intervención:

- Actitud de iguales frente a los profesores.
- Intento de formación instrumental: asesoramiento e ilustración a los profesores sobre instrumentos de análisis de la realidad para que ellos mismos tomen sus decisiones (generalmente fallido).
- Campaña informal contra el diagnóstico.

b) *Modelo de intervención directa:* Se opta por este modelo de intervención en aquellos centros en los que no es posible un *compromiso* con los profesores sobre su implicación. En este caso se interviene, exclusivamente, sobre los «ca-

«sos» prescritos institucionalmente (alumnos de EE, Integración o Compensatoria). Las *tareas que desarrolla el orientador* son:

- Diagnóstico de los alumnos (solicitado por el centro, en el plazo y la forma prescritas institucionalmente).
- Asesoramiento posterior al profesor sobre el programa a desarrollar con el alumno.

— Modelos de actuación en áreas específicas de intervención

A) Estrategias de diagnóstico/valoración de alumnos

Es el área de intervención más demandada por los centros, hasta tal punto que los orientadores la conceptualizan como una «obsesión». El diagnóstico es percibido por los orientadores *como una demanda problemática* por su volumen y por las motivaciones latentes que la generan. Así, pues, al igual que en relación con el modelo de intervención anteriormente conceptualizado, *los orientadores*, en este área, *actúan de forma selectiva* en función de las características del centro y del profesor demandante del diagnóstico (que se describirán más adelante). No obstante, la experiencia adquirida a lo largo de los años de existencia del Servicio de Orientación (nivel provincial) y el trabajo en este EPOE durante seis años (experiencias propias de los orientadores investigados) han generado unos *mecanismos de regulación de esta demanda*. En el primer caso, y para todos los orientadores de la provincia, se han establecido unas *normas administrativas* que pueden sintetizarse en tres puntos:

- No se deben atender las demandas de diagnóstico cuya finalidad sea solicitar recursos para el centro (verbigracia profesores de apoyo, aulas de compensatoria o de integración...).
- Las solicitudes no pueden cursarse directamente a los EPOEs sino a través del jefe de estudios del centro y por escrito (en cuyo impreso se limita intencionadamente el espacio de consignación de nombres).
- A partir del mes de marzo no deben admitirse más solicitudes.

Respecto a las solicitudes, los propios orientadores de este equipo han establecido *cinco criterios generales* para la aceptación de esas demandas:

- 1) Garantía de que el alumno va a ser atendido en función de los resultados del diagnóstico (i.e., características del profesor demandante).
- 2) Dependiendo del clima del centro en que se registra la demanda.

- 3) No aceptación de la demanda en bloque: discusión razonada con el jefe de estudios sobre la demanda efectuada, en relación a los diagnósticos que se aceptan o se rechazan.
- 4) No se aceptan diagnósticos de párvulos hasta finales de curso ni de alumnos de 8.º de EGB, los primeros, debido a lo reciente de su incorporación al sistema escolar (no parece lógica, a juicio de los orientadores, considerar prematuramente problemáticas las incidencias de su adaptación al mismo) y los segundos, en función de las escasas posibilidades de tratamiento a esas alturas de la escolaridad.
- 5) Prioridades de diagnóstico:
 - Alumnos que han participado en un plan de intervención previa, i.e., alumnos de seguimiento.
 - Alumnos de Ciclo Inicial.

Sin embargo, ¿cuáles son los *indicadores* que manejan los orientadores para discriminar la demanda? Dos tipos de indicadores son utilizados, unos *referidos a los profesores* solicitantes y otros a los centros en que se localiza la demanda. En relación a los primeros, se conceptualizan los siguientes tipos de profesores-demandas:

a) *Profesor «colaborativo»*. Los indicadores aportados para su identificación son los siguientes:

- Impresión general («Se intuye...»).
- Forma de exponer el caso, intentos previos de solución del problema («Me hace las cosas al contrario... por más vueltas que le doy, no puedo...»).
- Razones aportadas en la petición del diagnóstico (deseo de ayudar al niño y de actuar para solucionar su problema).

La *estrategia de diagnóstico* que se adopta frente a este tipo de demanda se ajusta al siguiente *esquema procesual*:

- 1) Petición al profesor de información sobre el alumno: observación-registro de conductas, datos familiares o escolares...
- 2) Diagnóstico-valoración del alumno, por parte de los orientadores.
- 3) Comentario pormenorizado al profesor, de los resultados del diagnóstico.
- 4) Suministro de bibliografía, materiales...
- 5) Diálogo continuado (seguimiento) con el profesor, sobre la evolución del alumno.

b) *Diagnóstico demandado por razones externas al niño.* El diagnóstico se solicita bien por parte del profesor o del centro para justificar algunos hechos. En el primer caso, el profesor generalmente pretende demostrar a sus compañeros de ciclo (o del ciclo al que pasará el alumno), que si éste va mal no es por culpa suya como profesor (desea que no se cuestione su valía profesional). Generalmente expresan esta idea latente mediante la formulación de su propio diagnóstico, antes de que los orientadores hayan abordado el caso («... “eso no tiene arreglo de ninguna de las maneras”... Tienen hecho del diagnóstico antes de que tú veas al niño...»). Si los resultados del diagnóstico no coinciden con su preconcepción y deseos, lo rechazan. En el segundo caso, el centro solicita diagnósticos para poder solicitar más medios.

Respecto a los centros se perfilan dos tipos de centros-demanda:

1. *Centros en los que se acepta incondicionalmente la demanda:* Son centros en los que, además de reunir los requisitos administrativos de actuación preferente, existe ya una *historia de trabajo propia* del conjunto de profesores. Igualmente, en las relaciones con el EPOE se mantiene una *trayectoria de trabajo conjunto*, de colaboración, de diálogo y entendimiento mutuo sobre las intervenciones deseables en función de su utilidad (y no sólo para cubrir el expediente).

2. *Centros en los que se interviene de forma «funcionarial»:* Generalmente en estos centros, el único acuerdo a que se llega con los profesores es el diagnóstico y poco más (vg. suministrar alguna información, actuar de «bombero» mediador en algún conflicto padres/alumno-profesor...). Otras propuestas de intervención no son aceptadas. La *estrategia de diagnóstico* que adoptan los orientadores, en este contexto, es atender las demandas debidamente formalizadas por el centro y la familia, con un diagnóstico «estándar-funcionarial» para los casos de retraso escolar (los más solicitados): valoración del alumno e informe-comentario para el profesor. Se rechazan, en cambio, solicitudes de valoraciones globales de aula. No obstante, si entre los casos presentados se encuentra alguno necesitado realmente de diagnóstico, éste es realizado con todas las garantías: entrevista en profundidad con el profesor, la familia y el alumno..., etc.

Como *síntesis de las estrategias de diagnóstico*, podría decirse que se utilizan *dos modelos de análisis de la demanda:*

- Un *modelo psicológico-intuitivo*, sustentado por el psicólogo/orientador, que apoya su toma de decisiones en función de la forma en cómo se explicita la demanda:
 - manifestaciones de angustia y premura, número de diagnósticos solicitados por el mismo profesor («el profesor que plantea muchos diagnósticos, por lo general, se encuentra inmerso en situaciones profesionales angustiosas o problemáticas»)...

- o por el contrario, manifestaciones de profesionalidad (se pide el diagnóstico después de haber ensayado varias alternativas didácticas), coherencia, lógica y equilibrio personal.
- Un *modelo ecológico-racional*, utilizado por el pedagogo/orientador, que se apoya en los siguientes indicadores.
 - conocimiento previo de la historia de profesores y centros,
 - conocimiento del ambiente/clima del centro y de su organización,
 - conocimiento de la situación del profesor en el centro.

Considerado, globalmente, este conjunto de indicadores y criterios, los orientadores han conceptualizado como *criterios generales discriminantes* para la adopción de diferentes estrategias de diagnóstico, los siguientes:

- Idiosincrasia educativa del centro.
- Pertenencia del profesor a alguno de los subgrupos existentes en el centro.
- Tipo de intervenciones efectuadas por el EPOE en el centro en cursos anteriores.
- Actitud/respuesta del profesor ante las exigencias de los orientadores para la realización de un diagnóstico correcto: explicación de la problemática, suministro de información complementaria sobre el alumno... (6).

B) Estructuración del aula

La actuación en este ámbito o área de intervención *se lleva a cabo en los siguientes centros:*

- Centros de Integración, con profesores de apoyo.
- Centros con unidades de apoyo a la integración.
- Centros ordinarios, con aulas de EE.
- Centros específicos.

(6) La petición de información se le formula mediante la cumplimentación de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas; estas últimas, según los orientadores, son de un enorme valor discriminante del verdadero sentido y finalidad del diagnóstico solicitado; generalmente no son contestadas por los profesores, cuyo interés por el tratamiento posterior del alumno es escaso o nulo.

Las *tareas* a realizar dependen de ciertas características de los profesores de apoyo. *Dos clases de profesores* han sido conceptualizadas por los orientadores, en relación con este tipo de actuación:

1) *Profesores Noveles*: Exigen una mayor atención y un asesoramiento más pormenorizado, según un gradiente de mayor a menor que aparece a continuación:

- Profesores recién acabada la carrera, con especialidad en EE y recién aprobada la oposición.
- Ídem, sin especialidad en EE.

Las *tareas a realizar* con ellos, que se llevan a cabo conjuntamente con el EATAI —en aquellos centros donde este servicio interviene—, suelen ser éstas:

- Información referida a los niños y a su problemática; al trabajo iniciado en el curso anterior («por dónde iban»); a cómo se estructuraban los tiempos en el curso pasado y sobre cómo eran las integraciones.
- Trabajo conjunto sobre organización de espacios y tiempos: cómo se organiza el centro, cómo se pueden incardinar los alumnos en el aula de apoyo y en su aula de referencia y cuándo (tiempos).
- Análisis y/o suministro de materiales didácticos.
- Confección de programas de desarrollo individual: los orientadores confeccionan con los profesores el esbozo general del programa, alguna actividad-tipo y la hoja-protocolo de registro y seguimiento; el programa, en sí, es depurado y completado por los profesores con el EATAI, en su caso.

2) *Profesores con experiencia*: Requieren una intervención más superficial por parte de los orientadores:

- Profesores nuevos en el centro, pero con experiencia en otros centros de integración.
- Profesores del curso anterior que continúan.

Las *tareas a desarrollar*, siempre que el profesor lo solicite, son:

- Evaluar informalmente el curso anterior: problemas, sucesos, relaciones con los demás profesores del centro.
- Seguimiento y revisiones.

Hasta aquí las tareas. No obstante, los orientadores constatan que su actuación en este área requiere además el desarrollo de una *función de intermediación en dos situaciones*. La primera se refiere a los *problemas organizativos* que se plantean con los profesores del aula normal y de referencia del alumno de integración cuando éstos se niegan a recibir al alumno en su clase. El manejo de esta situación exige un trabajo de negociación con los dos profesores o bien con el equipo de integración del centro (7). Por otra parte, el orientador es requerido con cierta frecuencia *por los profesores de apoyo* que se ven fuertemente presionados («siempre en los mismos sitios») por la organización del centro para que admitan en el aula de apoyo a los alumnos que plantean problemas (alumnos con retraso escolar). Las posibilidades de mediación del orientador en este caso son muy reducidas.

C) Orientación vocacional

La actuación en este área se restringe a 8.º de EGB y COU, a pesar de las demandas en otros niveles o cursos (FP, 2.º de BUP...) por falta de tiempo. Este tipo de intervención ha pasado por *varias etapas* hasta llegar a la oferta actualmente mantenida por los orientadores. Refiriéndose a *la actuación en COU*, los orientadores constatan estas etapas:

Etapla inicial (primer año de actuación en COU). La intervención se desarrolló de forma tradicional con sesiones de diagnóstico (de aptitudes, intereses, personalidad...) y sesiones de información profesional realizadas por los orientadores.

Segunda etapa (segundo año). Se mantuvo el mismo esquema, pero con un tratamiento más personalizado, en grupos reducidos, de la información obtenida con el diagnóstico. Ambas etapas se caracterizan por la escasa colaboración de los centros.

Etapla actual. Se abandona el sistema tradicional y se adopta un programa de orientación fundamentalmente educativo, adaptado a la situación de los alumnos de la zona.

No obstante, no se han podido conseguir dos objetivos deseados por los orientadores: la implicación de los tutores de COU y la vertebración de una oferta unificada y coherente a nivel provincial. Por lo que se refiere a *la actuación en 8.º de EGB*, la evolución ha sido similar:

(7) Constituido por un representante de los siguientes grupos: del equipo directivo, de los profesores tutores con alumnos de integración, de los profesores de apoyo, del EPOE y del EATAI.

- Inicialmente, la intervención de los orientadores con los alumnos es directa: varias sesiones en las que se aplican las pruebas.
- Posteriormente, se produce una confrontación de los resultados de las pruebas con las opiniones y calificaciones de los profesores y con la propia percepción de los alumnos, manteniéndose, no obstante, la intervención directa de los orientadores.
- Actualmente, se conserva el mismo esquema anterior, pero implicando más a los tutores, siendo éstos los que desarrollan las sesiones de trabajo, con la ayuda de un cuaderno de actividades elaborado por el EPOE de Córdoba. Esta estrategia de intervención mixta (los orientadores intervienen directamente en alguna de las sesiones) ha posibilitado aumentar el volumen de intervención de este área atendiendo, de hecho, a todos los centros que han querido implicarse.

Sin embargo, aunque éste es el esquema de la intervención-tipo deseable en estos momentos por los orientadores, éstos *han ampliado la oferta*, que ofrecen estas *tres posibilidades*:

- Programa completo, ya descrito, durante dos trimestres (8).
- Sesiones informativas (de una a tres sesiones) a desarrollar directamente por los orientadores.
- Banco de datos sobre orientación vocacional, disponible para los tutores en la sede del EPOE y al que pueden acudir para recoger el material que necesiten. No intervienen los orientadores.

Finalmente, los orientadores han conceptualizado una cuarta área de intervención, *la formación del profesorado*, que supone aproximadamente el 10 por 100 de su tiempo de intervención y se realiza en el CEP, al que están vinculados, de forma voluntaria, pero aprobada por la Delegación de Educación. Las temáticas de formación que han asumido y asumen de forma sistemática son *las relacionadas con la EE y la integración* (9). No obstante, dado que esta vinculación es atípica, no entrará en la consideración de los resultados.

(8) Oferta a nivel provincial, en la que además de un programa de intervención se ofrece un curso o grupos de trabajo para la preparación de los tutores; propuesta de formación, que a su vez, ha sido respaldada por el CEP.

(9) Por ejemplo, cuando se crearon las aulas de EE, ante el desconocimiento general sobre las formas de abordar el tema, los orientadores pusieron en funcionamiento, con el respaldo del CEP, un «Seminario de EE» para los profesores afectados o interesados de su zona (20 profesores) cuya duración fue de tres cursos.

3.3. Condicionamientos

Los factores condicionantes y limitadores de la intervención orientadora que han sido aislados por los informantes pueden categorizarse en:

— Estructurales

- No coincidencia de las comarcas naturales y de las asignaturas a otros servicios con la zona del EPOE. Este hecho condiciona algunas de las tareas de intervención de los orientadores, verbigracia la imposibilidad de atender las demandas de formación de los profesores de fuera de la zona (supondría la intromisión en las zonas de otros EPOEs) cuando estas demandas vienen a través de un servicio compartido, como por ejemplo el Servicio de Apoyo Escolar (SAE).
- *No integración de los EPOEs en estructuras más amplias* que posibiliten el intercambio profesional y los planteamientos interdisciplinarios y globales. Así por ejemplo, la independencia orgánica y funcional del EPOE respecto del CEP se valora de forma negativa.
- *Insuficiente dotación de medios y cobertura administrativa*: localización física de los EPOEs en lugares prestados por los centros educativos, ayuntamientos...; los propios orientadores tienen que buscarse el sitio para la sede y estar sujetos a «órdenes de desahucio».

— Funcionales

- Desarrollo de funciones *propias de los trabajadores sociales*, cuya presencia en los EPOEs es testimonial (2 para toda la provincia).
- La *norma administrativa que asigna cuatro centros de actuación preferente a cada orientador* (10) en cada EPOE de zona es un condicionamiento que imposibilita, de hecho, la intervención desde la perspectiva interdisciplinaria y de equipo. Este número de centros es considerado excesivo por la cantidad de demanda que genera, finalmente, sobre todo el equipo. La dinámica de intervención que provoca esta situación, es descrita así por los orientadores:
- Inicialmente, la propuesta que se va a presentar para negociar con los centros sobre la intervención a efectuar en ellos a lo largo del curso, se

(10) Se trata, según los informantes, de una norma no escrita, de tipo orientativo, que aun condicionando la intervención, ha de ser valorada también positivamente: fue establecida como mecanismo de autodefensa de los orientadores frente a la enorme demanda de actuaciones procedentes de los centros.

confecciona por el equipo como tal (los dos miembros, *antes de acudir a los centros*).

- Seguidamente, se realiza el reparto de centros, en los que intervendrá casi exclusivamente uno de los orientadores.

Las *consecuencias* de esta dinámica de trabajo son: no siempre se realiza un análisis en equipo de la demanda, no es posible el tratamiento de los problemas o demandas desde planteamientos interdisciplinares y se da, de hecho, una indiferenciación de los roles de psicólogo y pedagogo.

— Institucionales

- La *política educativa* de la Administración *respecto a la Educación Especial*. Según los orientadores, dicha política se caracteriza por una falta de perspectiva y previsión respecto a la etapa posterior a la integración escolar. Después de haber apostado fuerte por la misma, cuando llega el momento en que esos alumnos integrados han de dejar la escuela, concluida la EGB, no existen estructuras educativas hacia donde dirigirles. Los efectos de este hecho son devastadores sobre las esperanzas en la familia y en el profesorado, que se ha esforzado por sacar adelante ese proyecto educativo y está generando unos *condicionamientos importantes para la intervención del EPOE*: «Vete tú y diles a los padres, a los que se ha prometido la integración, y a los profesores (a los) que has ido metiendo la integración... que ahora la niña a su casa, a la calle o a San Juan de Dios» (11).

La consecuencia más palpable de estos hechos en el trabajo diario, respecto al profesorado, está siendo la *disminución de la implicación de los profesores* en tareas o proyectos de innovación y autoperfeccionamiento, reduciendo su participación al estricto trabajo de aula.

- El *clima de centro*. Los ambientes problemáticos (enfrentamientos, desinterés...) repercuten negativamente en las actitudes individuales de los profesores hacia el orientador («... gente quemada,; va a darte...»; «... en otros estás como en tu casa...»).
- Las *funciones institucionalmente prescritas* («... lo que te dicen que tienes que hacer...»).

(11) Centro específico.

— Personales-Profesionales

- La actitud del propio orientador al acercarse al centro escolar. *Dos actitudes-tipo* son identificadas:
 - «Yo, profesional», psicólogo/pedagogo («el del maletín»). Esta actitud es valorada muy negativamente por la resistencia, oposición y rechazo que ya, inicialmente, genera en los centros hacia el orientador.
 - De igual, respecto a los profesionales del centro.
- La evolución de la *percepción que los profesores tenían inicialmente respecto a los orientadores*:
 - «Magos» que les solucionarán los problemas que tienen con sus alumnos (niños que no aprenden...).
 - O bien que les solucionarán su problema personal.

Los profesores se han ido desesperanzando respecto a esa percepción y esto se ha traducido en una «indiferencia» hacia los planteamientos de aquéllos.

- La *percepción de los profesores sobre el ritmo de la clase*, concibiendo éste como algo estándar y uniforme. En consecuencia, los alumnos que no lo siguen son sujetos de diagnóstico («obsesión en los centros por el diagnóstico») y de tratamiento orientador.
- Los *celos profesionales* de los antiguos compañeros respecto a la posición «privilegiada» (según los profesores) de los orientadores, que se han liberado de la escuela. Este sentimiento individual y de tinte profesional se manifiesta de dos formas:
 - La no aceptación, bien sea de forma latente o mediante rechazo explícito, de las funciones ofertadas: «Yo quisiera estar como tú y no puedo, pues lo que hago es que me defiendo de esa manera.»
 - Intentos de desacreditación respecto a la idoneidad de la ayuda profesional propuesta: «Si tú no tiene niños..., qué me vas a decir.»
- El *conocimiento profundo de la zona y de los profesores de los centros* (derivada de la práctica docente de los orientadores en etapas anteriores a su integración en el EPOE), se presenta como un *condicionamiento ambivalente*. Por una parte, parece proporcionar una situación muy *ventajosa* en lo que se refiere al dominio del contexto: evita meteduras de pata en las relaciones personales (orientador-profesores) y en el trabajo con las organizacio-

nes educativas (orientador-centros), posibilita la elaboración rápida de estrategias de intervención específicas para cada situación y capacita a los orientadores para evitar las «trampas-chantajes» que les son planteadas en el desarrollo de sus funciones. Todo ello, derivado del conocimiento de la «historia» de personas y organizaciones. Sin embargo, dicho conocimiento se convierte en un *condicionamiento negativo* a dos niveles:

- Mayor implicación personal del orientador en sus funciones profesionales; es decir, más tiempo de dedicación, a todas horas y en cualquier lugar («... en el supermercado, en el médico... vienen y te preguntan...»).
 - Mayor nivel de compromisos, generados por el mutuo conocimiento (del orientador y de los demandantes) de los hechos históricos, favorecedores y desfavorecedores, de personas e instituciones en algún momento («... el mercadillo de las escolarizaciones...») (12).
- Las *relaciones personales* dentro del equipo es un condicionante que actúa, positiva o negativamente, en función de la existencia, o no, de planteamientos comunes, ideas compartidas, ideología, concepciones similares sobre la orientación, etc.
 - Las *rutinas del profesorado* y su voluntad de implicación. El profesorado, inicialmente, tiende hacia la economía de esfuerzos (lo conocido vs. lo innovador) y de angustias ante lo desconocido («... lo suyo ya sabe que le va sirviendo...»).

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

A la luz de los datos presentados, evidentemente parciales, la metodología cualitativo-etnográfica, con las limitaciones de todos conocidas, aparece, no obstante, como un *potente modelo de investigación* para captar hechos y fenómenos de naturaleza compleja, para cuya tarea otros modelos, aun gozando de mayor prestigio social y académico, no disponen de la capacidad de penetración suficiente para su conceptualización y comprensión. Sin embargo, esta afirmación no pretende establecer ninguna preeminencia metodológica sino reivindicar, dentro de la complementariedad de métodos, asumida al menos, teóricamente, por la co-

(12) «A principios de curso, cada centro intenta recibir el menor número posible de alumnos de integración; para ello se esgrime ante los orientadores, en parte responsables de su asignación, cualquier hecho anterior supuestamente desventajoso para el centro o bien se negocia su aceptación a cambio de contrapartidas.» Esta situación se genera debido a la confianza y conocimiento mutuo entre orientadores y directores y representa para los orientadores situaciones incómodas («abuso de la amistad»). No sería posible en otras circunstancias.

munidad científica, la idoneidad y necesidad de utilización de esta metodología en el campo de la Orientación educativa.

El trabajo hasta aquí presentado supone, pues, *una aportación a esta disciplina en dos planos*. En primer lugar, *en el de la metodología*, en la medida en que los planteamientos cualitativo-etnográficos no se han utilizado, al menos que yo sepa, con anterioridad en las investigaciones sobre Orientación educativa en nuestro país. Su utilización en el contexto norteamericano no es mucho más frecuente, como pusimos de manifiesto en otra ocasión. Y en segundo lugar, *en el conocimiento* sobre los procesos internos de los equipos de orientación. Sin afán de protagonismo, creo que los hallazgos de esta investigación contribuyen a comprender mejor la dinámica interna de los orientadores, sus procesos decisoriales y sus formas de hacer. Por otra parte, nos ha permitido profundizar en el conocimiento del contexto de intervención y devastar determinados constructos, al parecer inadecuados, por su generalidad, para captar la complejidad de la acción orientadora, como por ejemplo los de «destinatarios», «profesores», etc. cuya verdadera significación aparece ahora con más claridad.

Evidentemente, el conocimiento obtenido *no puede generalizarse* al conjunto de los equipos que actúan en la Comunidad Autónoma de Andalucía, *pero sí puede extrapolarse*. Es decir, podemos ahora considerar que los procesos de actuación y justificación de la acción orientadora conceptualizados puedan darse en contextos similares (EPOEs periféricos) y abordar la determinación de esos procesos en los dos contextos restantes (rurales y urbanos) o bien confirmar la credibilidad de los propios contextos descritos. Los datos aportados abren, pues, amplias posibilidades para investigaciones posteriores *sobre procesos*, no únicamente sobre datos fácticos, a partir de los cuales inferir dichos procesos. La experiencia adquirida en este trabajo me permite afirmar que la investigación cualitativo-etnográfica posee además un valor escasamente resaltado: su repercusión en la propia percepción de los informantes sobre «su» realidad y sobre «su» acción práctica. A este respecto, los orientadores sujetos de la investigación han señalado, en repetidas ocasiones a lo largo de su producción discursiva, que su participación en la misma les estaba proporcionando la posibilidad, por primera vez en los seis años de desempeño del puesto de trabajo, de reflexionar sobre la totalidad de su práctica profesional. Si consideramos la reflexión sobre la acción como la primera etapa de la acción científica, crítica e innovadora, podríamos muy bien incluir esta metodología dentro de los planteamientos críticos.

BIBLIOGRAFÍA

AGAR, M. H. (1987): *Speaking of ethnography*. Beverly Hills, Sage.

ÁLVAREZ, M. (1992): *Proyecto docente*. Barcelona, inédito.

ÁLVAREZ, V.; CRUZ, J. M.; JIMÉNEZ, E.; RODRÍGUEZ, A. (1992): *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Universidad de Sevilla, MIDE.

- ÁLVAREZ, V. (1993): *Proyecto docente e investigador*. Sevilla, inédito.
- (1993): *Los procesos de intervención orientadora en los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs)*. Estudio etnográfico de un caso. Universidad de Sevilla, inédita.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1993): «Ámbitos temáticos y opciones metodológicas de la investigación en el campo de la orientación». *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, IV, (5), pp. 11-23.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, Ceac.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982): *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn & Bacon.
- BORDERS, L. D. y DRURY, S. M. (1992): «Comprehensive school counseling programs: a review for policymakers and practitioners». *Journal of Counseling and Development*, 70, (4), pp. 487-498.
- BRENNER, M. (1985): «Intensive interviewing», en BRENNER, M. y otros (eds.): *The research interview. Uses and approaches*. London, Academic Press.
- CAMPBELL, R. E. y otros (1983): *Enhancing career development: recommendations for action*. Ohio, Ohio State University.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría práctica sobre la evaluación (Estudio etnográfico)*. Universidad de Sevilla, MIDE.
- GUBA, E. G. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GOLDMAN, L. (ed.) (1978): *Research methods for counselors: practical approaches in field settings*. New York, John Wiley & Sons.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HERR, E. L. y CRAMER, S. H. (1988): *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches*. Illinois, Scott-Foresman.
- JACOB, E. (1987): «Qualitative research traditions: A review». *Review of Educational Research*, 57, (1), 1987, pp. 1-50.
- MOSTYN, B. (1985): «The content analysis of qualitative research data: a dynamic approach», en BRENNER, M. y otros (eds.): *The research interview. Uses and approaches*. London, Academic Press.
- PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. London, Sage.
- PEDERSEN, P. B. (1991): «Multiculturalism as a generic approach to counseling». *Journal of Counseling and Development*, 70, (1), pp. 6-12.

- PONDEROTTO, J. G. y BENESCH, K. F. (1988): «An organizational framework for understanding the role of culture in counseling». *Journal of Counseling and Development*, 66 (5), pp. 237-241.
- SPEIGHT, S. L. y OTROS (1991): «A redefinition of multicultural counseling». *Journal of Counseling and Development*, 70, (1), pp. 29-36.
- SKOVHOLT, T. M. y RONNESTAD, M. H. (1992): «Themes in therapist and counselor development». *Journal of Counseling and Development*, 70, (4), pp. 505-515.
- SPOKANE, A. R. y HAWKS, B. K. (1990): «Annual Review: practice and research in career counseling and development, 1989», *The Career Development Quarterly*, 39, (2), pp. 98-129.
- THRASER, F. y BLOLAND, P. (1989): «Student development studies: A review of published empirical research, 1973-1978». *Journal of Counseling and Development*, 67, (10), pp. 547-554.
- VACC, N. A. y LOESCHE, L. C. (1984): «Research as an instrument for professional change». *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 17, (3), pp. 124-131.