

# La Orientación desde las perspectivas Psicométrica, Clínico-Médica y Humanista

*Lidia E. Santana Vega*

## **Introducción**

Los orientadores a la hora de abordar su práctica profesional han asumido, explícita o implícitamente, determinados supuestos de trabajo que se derivan de ciertas corrientes teóricas de la Orientación.

Por otro lado, los antecedentes históricos de la misma han condicionado y conformado fuertemente las perspectivas teóricas y la práctica profesional en este campo.

Tres corrientes que han tenido una larga tradición en el campo en el que nos movemos han sido, y, en parte lo siguen siendo, la perspectiva psicométrica, la clínico-médica y la humanista; si bien la primera mucho más perfilada que la segunda y la tercera en lo que respecta a fundamentación teórica, concepción de la Orientación y funciones y roles del orientador.

En este artículo se tratará básicamente de esclarecer la naturaleza de la intervención en Orientación, el por qué los prácticos de la Orientación han actuado de la manera en que lo han hecho, bajo los auspicios de tres tradiciones bien distintas: la psicométrica la clínico-médica y la humanista.

Dado el uso, y abuso, de los tests como instrumentos sobre los que se apoyan los especialistas para tomar decisiones de predicción, clasificación, etiquetación..., me ha parecido oportuno detenerme con cierto detalle sobre aspectos relacionados con su desarrollo y virtualidades en el campo de la educación. Por ello me centraré especialmente en la perspectiva psicométrica de la Orientación, dado que

---

QURRICULUM Nº 1, 1990, 79-92

*LIDIA E. SANTANA VEGA, es Profesora Titular de Orientación Educativa de la Universidad de La Laguna. Sus áreas de interés se centran básicamente en el ámbito afectivo-social de la educación, la formación del profesor-tutor y en el desarrollo de programas de educación vocacional.*

es desde esta perspectiva donde se ha defendido más enfáticamente la utilización de tests como una herramienta central en el trabajo de los orientadores.

## Perspectiva Psicométrica

### *Antecedentes*

El uso de la testología en Orientación es fruto de la concepción primigenia de la misma: la adecuación de los individuos a puestos de trabajo en base al estudio de ambos elementos. Este ajuste o adecuación, realizado desde Parsons de manera intuitiva, se ve arropado con el manto de la ciencia, de lo racional, a raíz de la utilización de los tests como instrumentos supuestamente rigurosos, confiables y válidos.

La apertura de los primeros laboratorios de Psicología Experimental, creados a finales del siglo XIX, estimuló el inicio de investigaciones sobre la inteligencia humana. La primera escala estandarizada para medir inteligencia general se debe a Binet y Simon (Paris, 1905). Esta fué objeto de posteriores revisiones y modificaciones por autores estadounidenses (Terman, Goddard...).

Thorndike y Hagen (1955) consideran que existen tres etapas en el desarrollo y uso de los tests:

1) La primera etapa abarca desde 1900 a 1915. Se caracteriza por la aparición y revisión del test de Binet y Simon, por el uso de los tests colectivos de inteligencia y de los tests estandarizados de rendimiento.

2) La segunda etapa abarca el período de 1915 a 1930 y es la de mayor auge. Las pruebas se aplican a grandes masas de población: los test Alfa y Beta al ejército y los tests colectivos de inteligencia y rendimiento en las escuelas. En esta etapa surgen los inventarios de intereses y las pruebas que miden aptitudes específicas.

3) La tercera etapa se inicia en 1930 y se caracteriza por la revisión crítica de las pruebas estandarizadas, prestándosele especial atención a la de intereses y personalidad, dado que son las más vulnerables.

En cierta forma hoy seguimos en la tercera etapa o de revisión crítica, y desde dicha revisión se han ofrecido nuevas alternativas de diagnóstico. Entre ellas nos parece interesante resaltar la evaluación conductual, de la que hablaremos ahora someramente.

### *Evaluación tradicional versus evaluación conductual*

El modelo de medición de la evaluación tradicional está dejando paso a lo que en España se conoce como "evaluación conductual". Esta supone claros avances con respecto al modelo anterior.

La evaluación conductual surge en 1965 y se consolida a partir de 1975. Ha sido formulada desde la Psicología Clínica, pero se ha extendido también al ámbito escolar. Desde esta nueva perspectiva se ha puesto en entredicho la escasa utilidad de los tests de inteligencia y de logro académico a la hora de predecir el rendimiento académico. Se propone una evaluación psicosituacional en la que "se mida e interpreta la conducta como producto de la interacción del escolar con las condiciones específicas de la situación" (Bersoff, 1971, p.393).

Se plantea como procedimiento de recogida de información la observación en situación natural, los tests situacionales, apoyados por otros métodos más tradicionales como la entrevista. El objetivo final será elaborar estrategias de intervención cara a resolver los problemas encontrados.

Vamos a trasladar hasta aquí lo que Fernández Ballesteros (1983) llama "comparaciones prácticas" entre lo que supone la evaluación tradicional y la evaluación conductual en cuestiones tales como el proceso evaluativo, los objetivos planteados, la relación con el tratamiento y los costes:

a) Frente a la evaluación preestablecida en base a una batería de tests que se aplica de forma indiscriminada por el modelo tradicional, el enfoque conductual realiza una evaluación programada para cada caso, y en ese sentido se la ha calificado de ideográfica.

b) Evaluación global *versus* atomizada. Es decir, los objetivos de la evaluación tradicional se centran en tener medidas tanto de la estructura de la personalidad de un sujeto como de sus rasgos, necesidades.... Por contra, la evaluación conductual se centra en las conductas problemáticas y en las variables ambientales y orgánicas que puedan estar manteniéndolas.

c) La relación de la evaluación con el tratamiento también varía desde una perspectiva a otra. Mientras que en el modelo tradicional la relación con el tratamiento es indirecta y puntual, en el modelo conductual se produce una relación directa, dialéctica y continua.

Es directa porque no se evalúa sin tratar y no se trata sin evaluar. Por otro lado, es dialéctica porque una vez efectuada la primera fase del proceso (la evaluativa), evaluación y tratamiento se realizan simultánea y continuamente, autocorrigiéndose al constatar los efectos que tienen sobre la conducta las variables de tratamiento. De la misma forma también se efectuarán evaluaciones en la fase de seguimiento para determinar en qué medida lo alcanzado se ha consolidado.

d) Por último, la evaluación conductual supone un mayor coste económico, de tiempo y energía, frente al menor coste requerido por la evaluación tradicional.

#### *Los sesgos de la Perspectiva Psicométrica*

La utilización política de los tests ha sido señalada por algunos autores (Kamin, 1983; Fernández Ballesteros, 1981).

Para L.J. Kamin la "Psicología perdió su virginidad política hace ya tiempo", dado lo sesgado y tendencioso de las investigaciones sobre la inteligencia. Según este autor los estudios sobre el C.I. no pueden ser eximidos de:

1) Una interpretación eminentemente genetista del C.I. (a la que algunos autores se ven sospechosamente abocados). Tales interpretaciones frenan la necesidad de incorporar modelos de intervención que paliarían, en parte, las diferencias de cuna. Como señala el autor, insistir en que la mayor parte de la varianza del C.I. en la población es genética equivale a decir que la educación y los procesos sociales poseen un efecto muy pequeño sobre esa población.

2) Una escasa disociación con cuestiones de orden político (que han rozado, en algunas ocasiones, con razones explícitamente eugenésicas, llegándose a hablar con bastante ligereza de esterilización sin importar en demasía que la base del rasgo sea genética o ambiental).

3) La poca precisión de las fuentes secundarias (que tienden a perpetuar los errores ya que un autor copia a otro), fruto de la inconsistencia que presentan las fuentes primarias. Estas, en la mayoría de los casos, adolecen de graves carencias en lo que se refiere a una descripción seria del procedimiento utilizado para obtener las conclusiones explicitadas.

Las limitaciones enumeradas no han supuesto serios obstáculos para que estos trabajos hayan ejercido una diáfana predisposición (que parece inmarcesible) hacia una interpretación genética de los datos del C.I. por buena parte de la nueva generación de psicómetras, y ello a pesar de que éstos cuentan con artefactos más refinados. Pero para Kamin las "realidades de la clase social no van a desaparecer porque les convenga a los teóricos de orientación biológica" (p.240). Esta cita saca a colación los sesgos que, consciente o inconscientemente, arrastra el investigador hacia su trabajo y que cobran especial relevancia cuando se abordan estos temas.

Según Fernández Ballesteros (1981) la "hipertrofia testológica" obedece a motivaciones políticas ya que los tests no sólo han sido contruidos para complimentar objetivos de investigación científica, sino que las "necesidades" de ciertos poderes sociales han constituido motores fundamentales para su desarrollo. Recuérdese el uso de los tests en los EEUU para identificar talentos superiores a raíz del lanzamiento del primer *sputnik* por los soviéticos; según Bertalanffy (1974) el pensamiento que subyace en esos momentos en la sociedad norteamericana es el siguiente: "si los rusos nos aventajan en la construcción de cohetes o de bombas, dediquemos unos cuantos miles de millones de dólares a la enseñanza y lograremos una buena cosecha de Einsteins" (p.16).

### *El papel de la testología en Orientación*

El análisis de las tres cuestiones siguientes quizás sean las que nos ayuden a clarificar el papel de la testología en Orientación.

1) Desde qué corriente teórica se ha defendido la utilización de los tests como herramienta fundamental de trabajo.

2) Cómo se concibe la Orientación desde dicha corriente.

3) Cuáles son las derivaciones hacia la práctica profesional y de qué forma han delimitado las funciones del orientador escolar.

Respondiendo a la *primera cuestión* planteada, cabría señalar que es en la teoría de rasgos y factores donde se ha efectuado un mayor uso de la testología. Inicialmente esta teoría estaba ligada a la orientación profesional, aunque posteriormente se amplió para abarcar el desarrollo total de un individuo.

Desde este enfoque teórico el estudio científico del individuo ha incluido:

a) La evaluación de sus rasgos mediante tests psicológicos y otros medios.

b) La definición o descripción del individuo.

c) La actividad de ayuda dirigida a la comprensión de sí mismo y del entorno.

d) La predicción del éxito probable en diferentes actividades.

Un presupuesto fundamental de esta teoría es la creencia de que el conocimiento de las capacidades ayuda al desarrollo del potencial individual. Otro de los presupuestos básicos es la firme convicción en la predicción del éxito o fracaso futuros en base a los estudios predictivos. Estos se basan en el supuesto de que a partir de la adolescencia las aptitudes tienden a permanecer estables. Por tanto, en base a estudios comparativos de las cualidades de las personas que están cursando con éxito estudios superiores y aquellas que están en enseñanzas medias, se puede predecir el éxito o fracaso futuro de las personas que acceden a determinados enseñanzas (Gosálbez, 1978).

Esta misma predicción puede ser desarrollada entre estudiantes y mundo ocupacional, ya que se supone que la estructura de la personalidad e intereses están correlacionadas con cierta conducta relativa al trabajo.

Otros supuestos básicos de esta teoría han sido reseñados por Shertzer y Stone (1968):

a) Los *diferentes* planes de estudio requieren capacidades e intereses diferentes, que es posible determinar. Por tanto, los individuos aprenderán con mayor facilidad y eficacia cuando sus posibilidades, actitudes y aptitudes sean congruentes con las exigencias del plan de estudios.

b) El diagnóstico que alumno y orientador realicen de la capacidad de éste, deberá preceder a su elección de un plan de estudios y/o un ambiente de trabajo. Si se elabora un diagnóstico previo a la enseñanza, ésta se verá facilitada dado que podrá introducirse modificaciones basadas en lo que se conoce del individuo.

c) Cada persona posee la aptitud y el deseo de identificar cognitivamente sus propias capacidades.

Una vez visto los supuestos sobre los cuales está montada la perspectiva psicométrica, cabría señalar *cómo se concibe la Orientación*. Esta se reduce prácticamente al diagnóstico de las habilidades para la predicción del éxito o fracaso futuros. Ello supone un isomorfismo entre capacidades y desempeño

académico o profesional poco admisible, si tenemos presente los rápidos cambios tecnológicos que propician constantemente modificaciones sustanciales del mundo ocupacional. Además contradice la tendencia actual de dotar a los futuros trabajadores de una formación profesional de amplio espectro que posibilite los fenómenos de reconversión continua de la fuerza de trabajo.

Parece evidente, por otro lado, que esta teoría se circunscribe a un momento histórico, situado aproximadamente alrededor de la década de los cincuenta, que no se corresponde con el momento actual ni en el plano socioeconómico, cultural, ni político. Sin embargo, sí prevalece la necesidad de elaborar estudios diferenciales sobre los individuos (estudios ideográficos) que posibiliten una mayor adecuación de los métodos de enseñanza-aprendizaje a la idiosincrasia individual (aprendizajes previos, experiencias, expectativas, sistema de valores, actitudes, creencias...).

Desde esta perspectiva las *funciones del orientador* han estado marcadas por la impronta de los presupuestos teóricos de partida. La visión de cuáles han sido las funciones del orientador dentro del ámbito educativo vamos a pergeñarlas desde las aportaciones ofrecidas por distintos autores (Williamson, 1939; Shertzer y Stone, 1968; Escudero, 1986):

Williamson (1939) ha explicitado y formulado las tareas de los orientadores de la siguiente manera:

a) Análisis: implica la recogida de datos de una amplia variedad de fuentes. Ello propicia la comprensión del cliente.

b) Síntesis: examen y organización de los datos para determinar los puntos fuertes y débiles de cada persona.

c) Diagnóstico: o conclusiones a las que llega el orientador sobre las causas y características del problema.

d) Prognosis: o predicción que realiza el orientador sobre el desarrollo futuro del orientado o sobre las implicaciones del diagnóstico.

e) Asesoramiento: o pasos que adoptan el orientador y el orientado para lograr la adaptación y readaptación.

f) Seguimiento: o ayuda al orientado en problemas nuevos o recidivas, así como evaluación de la eficacia de la Orientación.

Para Shertzer y Stone (1968) el orientador que asume la teoría de rasgos y factores adopta un rol activo en la situación de aprendizaje que toda orientación conlleva. Por tanto, la tarea del orientador es enseñar al orientado a que aprenda a conocerse a sí mismo y cómo utilizar este aprendizaje de un modo racional para desarrollar una vida más productiva.

Según Escudero (1986) el orientador en la perspectiva psicométrica aparece definido como un experto que domina ciertas técnicas que le confieren la exclusiva en el acceso a un cierto conocimiento. El profesor aparece en este caso como el destinatario de dicho conocimiento. Se presupone que el saber sobre las características psicológicas de los alumnos, medidas a través de tests, representa un tipo

de conocimiento relevante para la práctica escolar, y se da por sentado que la comunicación del mismo al profesor puede serle útil para la mejora de su enseñanza.

### *Contribuciones y críticas a la Perspectiva Psicométrica*

A la hora de realizar una valoración de las principales críticas y contribuciones de este enfoque al campo de la Orientación cabría hacer la siguiente salvedad: tanto críticas como contribuciones deben ser relativizadas y contempladas desde distintos paradigmas.

Desde el paradigma cuantitativo la utilización de los tests ha sido defendida, ya que supuestamente permiten una medición objetiva (datos sólidos, repetibles y generalizables).

No obstante, sí que existe un aspecto que es considerado negativo indistintamente del paradigma adoptado: la confianza desmesurada, y no justificada, en los datos objetivos dado los problemas de fiabilidad y validez de los instrumentos al uso y la parcialidad de los datos obtenidos a través de tales instrumentos. En este sentido se expresan Parlett y Hamilton (cit. en Cook y Reichardt, 1986, p.26):

"Los enfoques convencionales han seguido las tradiciones experimentales y psicométricas predominantes en la investigación educativa. Su propósito (irrealizado) de lograr plenamente unos 'métodos objetivos' ha conducido a estudios que resultan artificiales y de alcance limitado. Afirmamos que semejantes evaluaciones son inadecuadas para ilustrar las áreas de problemas complejos con las que se enfrentan y, como resultado, suponen una escasa aportación efectiva al proceso de elaboración de decisiones(...)".

En líneas generales, y teniendo presente las consideraciones hechas anteriormente, podríamos señalar algunas de las *contribuciones* realizadas desde la perspectiva psicométrica:

- 1) Parece un hecho generalmente consensuado que los tests han contribuido al reconocimiento de que existen diferencias individuales entre las personas.
- 2) El intento por acceder a determinadas parcelas del conocimiento humano a través de instrumentos sistematizados y estructurados, y no a través de la intuición.
- 3) La importancia concedida al diagnóstico centró la atención en los problemas y en sus causas y condujo a la elaboración de estrategias y técnicas para abordarlas. Esto ha dado lugar con el tiempo al reconocimiento de dos cuestiones:
  - a) se puede intervenir sobre los problemas
  - b) y lo que es más importante, si se conocen las causas de los problemas se puede intervenir para prevenirlos.

Las *críticas* hechas a este enfoque pueden resumirse en:

1) Puesto que el especialista en orientación tiene instrumentos capaces de medir con "rigor" y "cientificidad", se ha creado en torno a él un cierto halo de ser superior -el "mago sin magia" (Selvini y otros, 1987)- cuyas prescripciones hay que seguir.

2) De lo dicho anteriormente se deriva la siguiente crítica: situar al orientador ante un dilema que no tiene fácil solución. Por un lado, se estimula al orientador para que no utilice la persuasión. Se supone que es el orientado el que tienen que tomar sus propias decisiones para su desarrollo personal/profesional. Pero, por otro lado, el diagnóstico conduce a un consejo orientador que es a todas luces prescriptivo de los planes de acción a seguir por el alumno.

A estas críticas se les puede añadir las formuladas por Escudero (1986):

3) Se enfatiza un modelo jerárquico de separación de funciones de tal forma que el *orientador* aparece como el técnico diagnosticador, el *profesor* es el usuario del conocimiento elaborado por el experto y el *alumno* es el agente que se ve indirectamente beneficiado del trasvase de información desde el experto hasta el profesor.

4) El conocimiento producido de este modo (producto del modelo de racionalidad científica que impregnó el pensamiento pedagógico) es etiquetado de "objetivo, diferenciado, analítico, cuantitativo" y sin más se supone que ofrecido a los profesores es capaz de mejorar la acción práctica de éstos.

### Perspectiva Clínico-Médica

Esta perspectiva surge en Orientación a raíz de dos hechos fuertemente entrelazados:

a) La no distinción o falta de precisión terminológica entre términos como *guidance* y *counseling* en la literatura especializada.

b) Las dificultades para desligar el *counseling* o asesoramiento personal de la psicoterapia.

Cuando Shertzer y Stone (1968) hablan de siete enfoques o teorías del asesoramiento, situados en un continuo que abarca desde las teorías cognitivas (racionales, del aprendizaje) a teorías afectivas (psicoanalíticas, fenomenológicas, existenciales), reconocen la dificultad de separar las teorías del asesoramiento de las teorías de la psicoterapia. Es más, estos autores conscientes de las críticas de las que pueden ser objeto justifican los enfoques examinados sobre la relación de ayuda de la siguiente manera:

"Muchos de los que hacen una distinción entre asesoramiento y psicoterapia (...) argumentarán de modo convincente que hemos presentado teorías de la psicoterapia y no del asesoramiento. Pero de ser válido este razonamiento existen muy pocas 'teorías' del asesoramiento" (p.283).

En realidad las teorías que han fundamentado el *counseling* son teorías de la personalidad, teorías de la psicoterapia o teorías del aprendizaje (Katz, 1969; Patterson, 1974; Hansen y col., 1982; Rodríguez Moréno, 1986).

Según Escudero (1986) la perspectiva clínico-médica asume planteamientos más cualitativos, abandonándose, en parte, la cuantofrenia de la perspectiva psicométrica. Esto ha derivado en una mayor preocupación por el diseño y aplicación de programas de intervención.

Dado el énfasis puesto en la intervención trataremos de ofrecer algunas consideraciones acerca de lo que se ha denominado "Psicología de la Intervención" (Pelechano, 1980):

1) Desde dicha Psicología se insiste en la necesidad del cambio humano tanto individual como institucional.

2) Su modelo de actuación es instruccional o educativo.

3) Se adopta una pluralidad de teorías y modelos (a falta de un modelo teórico que integre los distintos modos de actuación), desde los cuales se pueden aportar soluciones a los problemas sociales. Se insiste en la búsqueda de conocimientos social y personalmente relevantes.

4) Los especialistas adoptan un rol de complementariedad interprofesional.

Desde una tipología de la intervención se pueden efectuar las siguientes clasificaciones, no excluyentes entre sí. Haremos referencia solamente a algunas de ellas:

a) En función del *estilo de prestación de servicios* pueden ser de espera y búsqueda. El primero caracteriza a los equipos multiprofesionales. La asistencia se recibe fuera del contexto o hábitat del alumno (despacho del profesional o de la institución donde éste presta sus servicios).

En el estilo de búsqueda el profesional acude al lugar donde se presentan los problemas y actúa como un observador participante, resolviendo los mismos sobre el terreno (programas realizados dentro de los centros). Es fundamental que se acepte el papel del profesional de ayuda, de lo contrario los obstáculos a su actuación dentro de la institución no tardarán en surgir.

b) En función del *nivel de actuación* se distinguen: intervenciones individuales, sobre pequeños grupos, análisis organizacional y análisis social de amplio espectro.

En la intervención individual el objetivo perseguido es la integración del sujeto en su grupo de referencia sin que ello suponga la sumisión de éste al grupo.

En la intervención sobre pequeños grupos se supone que éste es el causante de problemas; la actuación se centra fundamentalmente sobre el análisis y modificación de las relaciones interpersonales entre los miembros.

El tercer nivel de análisis es el de las organizaciones. Se interviene sobre ellas porque se parte del supuesto de que éstas fracasan en el logro de los valores y objetivos perseguidos por las instituciones sociales (escolares, políticas,...). Las estrategias de actuación persiguen el desarrollo organizativo, nuevos modelos de estructuración y jerarquía organizacional, cambios en los canales de comunicación...

El cuarto nivel se refiere al análisis social en lo que respecta a su funcionamiento, contenido y sistemas ideológico que rigen su funcionamiento.

c) Existen asimismo diferentes tipos de *estrategias de intervención*:

-Políticas: parten de la estructuración del poder oficial y real, suponiendo que si las personas que detentan poder se ponen de acuerdo para la realización de una acción, ésta se llevará a término.

-Económicas: utiliza el dinero y el bienestar material como fuente de movilización.

-Académicas: se supone que la transmisión de conocimientos o información conduce al cambio, aunque esta suposición no siempre se sustenta a la luz de la evidencia proporcionada por los procesos de cambio o innovación.

- De ingeniería ambiental: introduciendo modificaciones en los ambientes, hábitats....

d) Según los *objetivos* a alcanzar puede distinguirse una intervención en crisis y una intervención preventiva.

Dentro de la intervención en crisis se identifican:

1) La terciaria, dirigida al tratamiento y rehabilitación y

2) La secundaria, que pretende la identificación de poblaciones de alto riesgo junto al diagnóstico previo y tratamiento precoz.

La intervención preventiva o primaria va dirigida a la población en su conjunto teniendo como objetivo la máxima integración ecológica entre sujeto y ambiente. Una forma de operacionalizarla ha sido el entrenamiento de habilidades de dominio de situaciones y el entrenamiento en la solución de problemas interpersonales. Realmente ésta es la auténtica prevención y es en el mundo de la educación donde encuentra un campo abonado, posibilitando lo que se ha dado en llamar "profilaxis comportamental" (Pelechano, 1980).

La perspectiva clínico-médica, por otro lado, ha tenido bastante que ver con los movimientos para la *salud mental* del niño.

Inicialmente estos movimientos se centraron en el análisis individual de casos, reforzado por la postura de los profesores que consideraban que era el alumno el que debía de adaptarse a las estructuras escolares y por ello requerían la intervención del profesional para cambiar al niño (Campos, 1972).

Actualmente esta posición se ha abandonado por otra que enfatiza la perspectiva de la Orientación como promotora del cambio de las condiciones de vida escolar, familiar, comunitaria (Drapela, 1983; Stickney, 1968; Menacker, 1976).

En definitiva, se trata del paso de una concepción de la Orientación como intervención en los momentos de crisis, a otra que enfatiza la prevención de las dificultades y la promoción del desarrollo integral del individuo.

Las críticas y alternativas de solución a las debilidades de este enfoque son planteadas por Escudero (1986) de la siguiente manera: Frente a una concepción jerárquica de separación y diferenciación de funciones en las tareas a acometer en

los procesos de enseñanza-aprendizaje por los especialistas y profesores, se plantea la siguiente alternativa:

"Capacítense científica y técnicamente al propio profesorado, en vez de desposeerle de entrada del cumplimiento de ciertas funciones que llevan consigo alienar el rol del profesor, segregarlo a los sujetos, descontextualizar el tratamiento de los mismos, etc." (p.565).

Una derivación de lo anterior es la limitación conceptual y operativa que conlleva esta diferenciación de jerarquía de funciones. Necesidad, por ello, de un marco teórico donde se regule la naturaleza no jerárquica de la relación y de la intervención orientadora.

### **Perspectiva Humanista**

Esta perspectiva en Orientación surge bajo los auspicios de un imperativo pedagógico: humanizar la escuela (Dinkmeyer y Carlson, 1973; Glasser, 1969, Jackson, 1968; Rogers, 1969).

El interés central es el desarrollo personal prestándosele especial atención a los intereses y valores humanos. De ahí que se haya concedido tanta importancia a las relaciones humanas en educación y a las necesidades que presentan los niños en el transcurso de su vida escolar; necesidades que generalmente no son satisfechas porque la educación suele estar montada sobre las necesidades adultas.

Las variables contextuales van a recibir un tratamiento especial. Se remarca el hecho de fomentar una atmósfera educativa en la que los alumnos se sientan libres y estimulados para aprender (Rogers, 1969; Joyce y Weil, 1985).

Rogers (1969) considera que los contenidos de la educación deben ser esquematizados y planificados de acuerdo con la manera en que los alumnos tienen probabilidad de resolver los problemas que se les plantea. Una vez que los estudiantes son conscientes de que los problemas requieren solución, la tarea del profesor es crear un clima en el cual se facilite las experiencias de aprendizaje, en un entorno libre de fricciones, tanto con el profesor como con el resto de compañeros.

Rogers señala diez líneas-guía para crear una atmósfera emocional e intelectual adecuadas.

1. El profesor debe mostrar su confianza en los alumnos desde el principio.
2. Debe ayudar a que los alumnos clarifiquen sus objetivos individuales y de grupo.
3. Debe asumir que los alumnos tienen motivaciones intrínsecas que les harán capaces de seguir sus estudios.

4. El profesor debe actuar como una persona de recursos, que ofrezca el mayor número posible de experiencias de aprendizaje posibles para los objetivos seleccionados.

5. Debe ser una persona de recursos para cada individuo.

6. Debe aprender a reconocer los mensajes emocionales expresados en el grupo.

7. Debe ser un participante activo en el grupo.

8. Debe estar abierto a la expresión de sus sentimientos en el grupo.

9. Debe mantener una comprensión empática de los sentimientos de los miembros del grupo.

10. Finalmente, debe conocerse a sí mismo.

Desde esta perspectiva el objetivo central del orientador es la creación de un ambiente de aprendizaje que promueva la humanización y facilite el aprendizaje personalizado. Este objetivo, así planteado, ha propiciado la identificación del papel del profesor con la del orientador (Knapp, 1974; Zavalloni, 1981).

La importancia del contexto familiar, escolar y social viene dado por el hecho de que el rendimiento de una persona en la escuela, su personalidad y su conducta están parcialmente relacionados con las influencias ambientales que reciben en la escuela, en el medio social y en la familia (Dinkmeyer y Carlson, 1979).

Purkey (1971) ha caracterizado las prácticas humanizantes y deshumanizantes de la escuela de la siguiente manera (enumeraremos sólo algunas):

<i>Prácticas humanizantes</i>	<i>Prácticas deshumanizantes</i>
* Diálogo abierto	* Falta de comunicación
* Participación en la formación de decisiones	* Autoritarismo
* Aceptación y facilitación	* Rechazo y frustración
* Compromiso y participación	* Aislamiento y alienación
* Relaciones auténticas y honestas	* Artificialidad y falta de franqueza
* Abierta a la experiencia	* Cerrada a la experiencia
* Predominio del éxito	* Predominio del fracaso
* Expectativas positivas	* Expectativas negativas
* Educación individualizada	* Normas y comparaciones grupales de rendimiento
* Flexibilidad y tolerancia	* Rigidez y temor al cambio
* Consideración y buenas maneras	* Sarcasmo y ridiculo
* Estímulo de la expresión	* Inhibición de la expresión

De todo lo hasta aquí señalado se desprende que desde la perspectiva humanista hay una preocupación central por el entorno de aprendizaje y por reforzar la figura del profesor como orientador, siendo uno de sus papeles centrales el potenciar un clima relacional positivo con el grupo-clase.

Como muy bien apunta Escudero (1986) la Orientación de corte humanista aparece menos perfilada que las dos anteriores. No obstante, siguiendo a Dinkmeyer y Carlson (1976) se podría caracterizar esta tendencia como:

a) Preocupada porque los orientadores tomen conciencia de que los problemas de los alumnos son con frecuencia producto del ambiente social donde actúa la escuela.

b) Preocupada porque los orientadores tomen conciencia de la necesidad de reestructurar el contexto social de la escuela para que se adecúe a los alumnos y no a la inversa. La identidad del orientador en esta perspectiva no es la de un profesional que presta un servicio subordinado, sino que se encuentra situado en la corriente principal de la tarea educativa, comprometido con el ambiente total y con el medio escolar.

Por otro lado, presta ayuda a todas las personas que actúan en el contexto educativo (profesores, padres, directores..) y participa en la toma de decisiones sobre cuáles son los métodos idóneos para optimizar el aprendizaje.

## Referencias

- BERSOFF, D.N. (1971): Current functioning "myth" an overlooked fallacy in psychological assesment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, 391-395.
- BERTALANFFY, L. (1974): *Robots, hombres y mentes*. Madrid: Guadarrama.
- CAMPOS, B.P. (1972): Pour une theorie de l'Orientation. *Revue de Psychologie el des Sciences de l'Education*, 7(1), 27-51
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DINKMEYER, D. Y CARLSON, J. (1973): *Facilitating human potencial and change processes*. Trad. al cast. 1976, Buenos Aires: Guadalupe.
- DRAPELA, V.J. (1983): *The Counselor as Consultant and Supervisor*. Charles C. Thomas
- ESCUADERO, J.M. (1986): Orientación y cambio educativo. *Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La Orientación ante las dificultades de aprendizaje*. ICE de la Universidad de Valencia.
- FERNANDEZ, R. y CARROBLES, J. (1977): *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- GLASSER, W. (1969): *School whithout failure*. Trad. al cast. 1972, Buenos Aires: Paidós.
- GOSALBEZ CELDRAN, A. (1978): *Tratamiento de dificultades en el aprendizaje*, Madrid: INAPP.
- HANSEN, J., STEVIC, R. and WARNER, R. (1982): *Counseling Theories and Process*. Boston, Allyn and Becon Inc.
- JACKSON, P.W. (1968): *Life in the classroom*. Trad. al cast. 1975, Madrid: Marova.
- JOYCE, B. y WEIL, H. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- KAMIN, L.J. (1983): *Ciencia y política del Cociente Intelectual*. Madrid: Siglo XXI.
- KATZ, M.R. (1869): Theoretical Foundations of Guidance. *Rev. of Educational Research*, 39,127,140
- KNAPP, R. M. (1974): *Orientación del escolar*. Madrid, Morata.

- MENACKER, J. (1976): Toward a theory of activist guidance. *The Personnel and Guidance Journal*, 6, 318-321.
- PATTERSON, C. M. (1974): Theories of counseling and psychotherapy. Trad. al cast. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- PELECHAND, I. V. (1980): Psicología de intervención. *Análisis y modificación de conducta*, 11 (12), 321-346.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L. y otros (1986): *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid, Narcea.
- ROGERS, C.R. (1969): *Freedom to learn*. Trad. al cast. 1982, Madrid, Paidós.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1987): *El mago sin magia*. Madrid, Paidós.
- SHERTZER, B. y STONE, S. (1968): *Fundamentals of Counseling*. Trad. al cast., 1972. Buenos Aires: Paidós.
- STICKNEY, S. B. (1968): School are our community mental health centers. *American Journal Psychiatry*, 124 (10) 1407-1414.
- THORNDIKE, R.L. y HAGEN, A. (1955): *Measurement and evaluation in Psychology and Education*. Nueva York: Wiley & Sons.
- WILLIAMSON, E.C. (1939): *How to counsel students*. Nueva York: Mcgraw-Hill Book Co.
- ZAVALLONI, R. (1981): *Orientar para educar*. Barcelona, Herder.