

Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas

*Sebastián Rodríguez Espinar**

Resumen

En este trabajo se analiza la problemática de la función orientadora desde la controversia Servicios versus Programas. El autor defiende la tesis de la necesidad de abordar la práctica orientadora, en el marco de la reforma aprobada en la Ley de Ordenación del Sistema Educativo, desde la perspectiva de la intervención por programas. De esta forma se eliminaría el riesgo de la burocratización del rol de los orientadores, dado el sistema de acceso previsto para los departamentos de orientación o equipos de sector. En una segunda parte se analizan los factores que determinan la efectividad de los programas de orientación: principios teóricos, recursos y modos de intervención. Se concluye señalando la necesidad de que la evaluación de los programas sea un componente inseparable de la práctica orientadora.

Descriptores: Funciones de la orientación; Programas y servicios; Reforma educativa.

Abstract

This work analyses the guidance functions from the referente frame of the controversy Services versus Programs. The author defends the thesis that the intervention through programs is the right way of guidance practice in the educational reform aproved kv the Ley de Ordenación del Sistema Educativo. On the other hand, it is pointed out the determinant factors of the programs effectivity: Theoric principles, program resources, and programs intervention. Finally, it is recognized thata program evaluation plan is essential for establishing and maintaining an effective guidance program.

Keywords: Guidarace Functions; Programs and Services; Educational Reform.

Introducción

Hace unos años (Rodríguez, 1986) señalaba que uno de los problemas con los que nos encontramos a la hora de plantear las funciones de la orientación educativa, desde una óptica acorde con su presente desarrollo teórico, era el de no ser capaces de atacar la práctica histórica de la misma, a fin de no quedar hipotecados por un modelo de orientación que no es acorde con los tiempos. Así mismo, el hecho de que al hablar de funciones nos preguntemos automáticamente por el responsable de las mismas añade un elemento más de confusión al tema; sobre todo en una situación de indefinición y frágil consolidación profesional de los que puedan llamarse orientadores.

En nuestro contexto, al plantearnos el tema de las funciones de la orientación, se ha partido de una serie de presupuestos que no se han sometido al análisis antes de darlos por válidos. Así, se admite sin discusión el modelo de Servicios, regentado por especialistas, a partir del cual se elucubra sobre sus funciones, en un intento baldío por ver qué le corresponde hacer a cada uno. Cuestión ésta muy propia de la organización administrativa pública (¿quién pega el sello no cierra el sobre!). Por otra parte, con excesiva frecuencia se admite, implícitamente, que las normativas legales tienen rango científico: si una determinada orden o disposición señala que un Equipo de orientación ha de estar compuesto por: psicólogo/a, pedagogo/a y asistente/a social, automáticamente nos afanamos por repartir la tarea. El problema está en determinar qué tarea. ¿Acaso la realidad sobre la que se ha de intervenir es una, homogénea e invariable?. Finalmente, y por no extenderme en más consideraciones, se intenta justificar la existencia de una figura central de la orientación -el tutor - en base a los planteamientos teóricos de autores que hace bastantes años desaparecieron del contexto científico de la materia (1), o se adopta la fácil posición de identificar orientación y educación con la lógica conclusión de que el orientador es el profesor. Por ello no nos ha de extrañar los solapamientos, o enrevesados caminos que han de tomarse para establecer a priori diferencias de funciones entre tutor, orientador (dpto. de orientación) y equipos de apoyo, tal y como sucede en el documento *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (MEC, 1990). Creo que deben acometerse nuevos planteamientos si realmente no queremos vernos prisioneros de la inercia histórica y de la normativa legal. No olvidemos que esta última es el producto, no sólo del enfoque teórico de los consejeros científicos de la administración del momento, sino de la decisión política de acometer con más o menos intensidad la satisfacción de unas necesidades sociales.

Finalmente hemos de apuntar que el desarrollo de un marco legal-administrativo favorable, tal y como aparece en la normativa de la Reforma es, sin duda alguna, una fuerza motora de la acción orientadora. Mas hemos de tener en cuenta la opinión que políticos, administradores escolares, padres, profesores y los propios orientadores tienen de la contribución de la orientación al logro de los objetivos de una reforma. La ausencia de evaluación de las tareas ha contribuido a la interrogación sobre la efectividad. Los trabajos de evaluación sobre el funcionamiento de los servicios o planes de orientación llevados a cabo en algunas Comunidades (Galicia, Andalucía, Catalunya, etc.) y diversos estudios sobre la realidad, conceptualización o deseabilidad de los servicios, funciones o intervenciones orientadoras ponen de manifiesto la simple, sesgada o errónea concepción que se tiene acerca de qué se le puede pedir a la orientación o qué se le puede pedir a los orientadores u otros profesionales en los distintos tipos de servicios. Se impone la tarea de reeducación de las demandas que se generan o puedan generarse hacia el orientador. De lo contrario nos podemos quedar ahogados por la imposibilidad de satisfacerlas.

La controversia Servicios vs. Programas

No ha de sorprendernos que la administración educativa al plantearse el cumplimiento del artículo 60 de la L.O. G. S.E., referido a la tutoría y orientación, aplique o tome como referencia la interina situación experimental que se arrastra desde el 1977 (creación de los S.O.E.V.) y que parta de un modelo de intervención centrado en los Servicios. Sin embargo no está claro que dicha opción sea la más adecuada.

La intervención orientadora desde la perspectiva de Servicios

En otro lugar (Rodríguez, 1986) he desarrollado una explicación del origen de los Servicios de Orientación ligados al carácter público con el que se identifica la orientación en su ámbito vocacional. La trayectoria de los Servicios de Orientación no ha sido homogénea dada la diversidad de contextos nacionales en los que se ubican. Lo cierto es que en todas partes están siendo cuestionados (¿difícilmente podríamos cuestionarlos aquí cuando sus integrantes aún no han adquirido, o es muy reciente, el status jurídico de cuerpo técnico de orientación!). Zaccaria y Bopp (1981) señalaban hace una década que tradicionalmente el enfoque adoptado en tales servicios ha sido el centrado en el orientador o especialista. Así, cada tipo de servicio daba razón de una función básica del orientador (2)

- Información
 - Académica
 - Vocacional
 - Personal/Social
- Evaluación y diagnóstico
- Asesoramiento (*counseling*)
- Orientación grupal
- Evaluación e investigación

En la medida en que se forman sistemas integrados de ayuda al alumno, como resultado de las aportaciones de los campos de la organización de sistemas públicos, aparecen los servicios centrados en las necesidades del alumno dentro del contexto general de la orientación:

- Servicios de salud e higiene
- Servicios psicológicos especiales
 - Evaluación del desarrollo personal
- Psicología escolar
 - Diagnóstico de alumnos de educación especial
 - Diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje y su tratamiento
- Asistencia social
- Terapia

El énfasis puesto por este modelo en los servicios directos a núcleos parciales de la población, su carácter terapéutico, su pasividad (la demanda genera la acción), la actuación sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera, y, sobre todo, su aislamiento del marco próximo de la acción (carácter de agencia o equipo volante) hace que se considere a los especialistas como agentes marginales, pasivos y reactivos (Drum y Figler, 1973).

Como alternativas dentro del modelo, Fullmer y Bernard (1972) y Ohlsen (1974) proponían hace dos décadas que los servicios clásicos se ampliaran a funciones que estaban tomando especial relevancia a la luz de las aportaciones teóricas:

- Consulta
- De tipo terapéutico
- De tipo educativo
- Con agencias y servicios especializados
- Desarrollo curricular

- Coordinación con asociaciones comunitarias, juveniles, servicios de empleo, etc.
- Cooperación con centros y programas contra la droga
- Formación de "paraprofesionales" en orientación
- Educación familiar Etc., etc.

Otros, en cambio, sólo veían como posible alternativa, dentro del modelo, un cambio radical del enfoque que ha venido sustentando a los servicios de orientación (Drum y Figler, 1973). La necesidad de dar prioridad a los principios de prevención y desarrollo ha de alcanzar a la totalidad de los alumnos, por tanto:

- El grupo regular de clase o grupos naturales deben constituir la unidad básica de intervención.
- Es necesario atender a específicas necesidades de desarrollo por parte de cada servicio, con especificación de las actividades a desarrollar.
- El énfasis ha de ponerse en la oferta: el principio de pro-acción como anticipación a la demanda.

De esta manera, la organización de seminarios sobre temas como los de clarificación de valores, sexualidad, prevención de crisis académicas (etapas de transición), orientación y planificación vocacional (profesional y vital) deberían ser actividades nucleares de los nuevos servicios de orientación. En definitiva, creo que se está defendiendo un enfoque de *programa* frente al enfoque de *servicio*. De esta forma, las funciones no pueden determinarse *a priori*, sino que son consecuencia del proceso racional y científico que debe presidir toda intervención por programas. En una de sus fases está la consideración de la preparación presente del personal que interviene, pero también la preparación que ha de obtenerse para poder dar adecuada respuesta a las necesidades que se recogen en el programa. De esta manera, el profesional de la orientación no puede parapetarse en competencias ya adquiridas sino que ha de afrontar el reto de adquirir otras nuevas. El dinamismo que subyace en la definición de funciones desde la óptica del programa de orientación impide cualquier parcelación administrativa. La distribución de los recursos humanos siempre debe hacerse con posterioridad a la determinación de los objetivos a lograr, sus estrategias y modelo de intervención adoptado. De aquí que, cuando Herr (1979) analiza las tendencias presentes y futuras de la orientación por lo que respecta a la organización de sus funciones, aparezca con toda nitidez la necesidad de que su organización esté basada en el *programa de intervención*.

Si bien es cierto que una buena red de Servicios, debidamente coordinados y con los recursos necesarios para atender las diferentes necesidades, es un objetivo deseable, no es menos cierto que es necesario priorizar el diseño de los programas de actuación antes de consolidar una determinada estructura. El propio Herr al analizar las tendencias presentes de la intervención orientadora y su prospectiva pone de manifiesto que cualquier organización que se adopte debe ser la consecuencia del programa que se pretenda realizar. De esta manera, y como consecuencia de las características técnicas que debe reunir todo programa, la flexibilidad de funciones, la distribución de recursos y la participación de diferentes agentes adquieren una nueva dimensión. La necesaria estructura administrativa se pone al servicio de objetivos específicos y diferenciados en virtud de las diferentes necesidades de diferentes contextos. No ha de extrañar que en los Estados Unidos se lleven ya años de una amplia e interesante investigación sobre el diseño y evaluación de programas o que en el análisis de los Servicios de Orientación en Europa, Watts y Plant (1987) apunten la nueva dirección que han de tomar la intervención orientadora en Europa.

La intervención orientadora desde la perspectiva de Programas

Una de las mayores críticas que debe afrontar la práctica de la orientación educativa es la de no saber dar razón de por qué se hace lo que se está realizando. Shaw (1968) ya ponía de manifiesto la inadecuación de las descripciones de las intervenciones ofrecidas por los servicios de orientación, ya que han estado centradas en el simple listado de las actividades realizadas y de su cuantificación a fin de dar razón de la utilización de los recursos humanos que conforman el servicio. La necesidad de explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar, así como su relación con las bases teóricas de las que partimos es condición imprescindible para una intervención científica. Hace ya algunas décadas, Myers (1927) señalaba la necesidad de que la orientación vocacional, más que ninguna otra actividad, estuviera organizada alrededor de un programa único que permitiera unir los esfuerzos de todos sus agentes, y Mitchell y Gysberg (1978) recogen suficiente evidencia del cambio acontecido a finales de los sesenta con el desarrollo de multitud de programas, tanto en la faceta vocacional como en otras áreas del desarrollo del alumno.

Desde nuestro punto de vista, sólo a través de la elaboración de programas de intervención es posible dar cabida a los presupuestos implícitos en los principios de prevención, desarrollo e intervención social así como al carácter educativo de la orientación (ver Apéndice). A través del programa de orientación será posible (3):

a) Encaminar las actividades propias del natural desarrollo curricular a la consecución de objetivos globales de desarrollo del alumno. La interrelación currículum-orientación ha de estar planificada.

b) Establecer una estructura dinámica que relacione las experiencias de aprendizaje curricular y la significación personal de la misma.

c) Operativizar de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.

d) Reclamar la necesidad de colaboración del profesional de la orientación en una serie de funciones de consulta, dentro y fuera del marco escolar.

e) Desarrollar actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados. Es decir, establecer un propio currículum de orientación.

f) Articular los objetivos a lo largo de un *continuum* temporal que abarque a todos los alumnos y a todos los cursos.

g) Evaluar los efectos de las intervenciones ejecutadas a fin de mantenerlos o alterarlos. De esta forma podrá aportarse evidencia sobre los beneficios de las inversiones realizadas.

h) Determinar las competencias necesarias en cada uno de los ejecutores de programas, dando así vía para los adecuados programas de formación.

Por lo que respecta a las áreas de atención de los programas de orientación podemos encuadrarlos, sin una excesiva rigidez, en cuatro grandes apartados:

1) Programas centrados en los aspectos vocacionales. Campbell et al. (1973) identificaron hasta 10 tipos de programas en esta área, que van desde los de información profesional y ocupacional a los de aprendizaje de conductas vocacionales con posibilidad de ejecutarlos tanto en situaciones simuladas como reales; es decir, programas de educación vocacional. La importancia de este último tipo de programas se manifiesta como resultado de la conjunción de las aportaciones teóricas de la psicología del desarrollo y la de un nuevo sentido de la educación en general.

2) Programas centrados en el desarrollo personal, con especial énfasis en la adquisición de competencias psicológicas para afrontar los retos que la vida actual presenta. Se les denomina en términos generales como programas de educación psicológica, término que hace su aparición a comienzos de la década de los setenta. Bisquerra (1991) describe algunos de estos programas bajo los epígrafes de: habilidades de vida, habilidades sociales, educación para la salud, educación sobre las drogas.

3) Programas mixtos, de carácter fundamentalmente preventivo y centrados en los primeros años de enseñanza (escuela primaria). Surgen como consecuencia de la aplicación del principio de prevención ya comentado. Uno de los programas de ésta índole es el presentado por Morgan (1984) y Sheldon y Morgan (1984) y desarrollado en el distrito de Salem (4). La obra de Gerstein y Lichtman (1990) recoge la descripción detallada de los mejores programas desarrollados en 1ª escuela elemental en los Estados Unidos de América.

4) Programas sobre técnicas y métodos de estudio. En otro lugar (Alvarez etn.1.1989) hemos desarrollado con amplitud el enfoque y contenido de este tipo de programas así como su problemática. El lector encontrará en la obra de Alonso (1991) un interesante planteamiento y análisis de este tipo de intervención.

Una propuesta: La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica

Hace más de dos años que vio la luz pública, para su debate, el documento del M.E.C. "La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica"(1990) en el que se desarrolla la propuesta funcional y organizativa de la acción tutorial, orientadora y de apoyo en la nueva ordenación del sistema educativo no universitario. Recogemos a continuación la respuesta que el citado documento da a unas cuestiones básicas que nos hacemos sobre el modelo institucional de orientación.

a) ¿Es suficiente el profesional-docente en la orientación educativa?:

El corpus completo de estos conocimientos -y de las correspondientes técnicas es hoy ya muy extenso y seguramente rebasa la capacidad de cualquier persona, individualmente tomada. El sistema educativo, sin embargo, ha de funcionar de acuerdo con ese cuerpo de conocimientos y técnicas, y ha de funcionar así, precisa y principalmente, en el ámbito de la orientación, del apoyo y de la intervención psicopedagógica. Es la razón por la que el sistema ha de especializarse a través de figuras docentes y profesionales, y de estructuras cualificadas, que permitan una oferta educativa adecuada a la complejidad de los modos de aprender de los alumnos y a la propia complejidad de los procesos de enseñanza: profesor de apoyo para la integración de alumnos, profesores de audición y lenguaje, profesores orientadores en los centros, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y otros profesionales en los Equipos Interdisciplinarios de sector. (M.E.C., 1990:19).

b) ¿Puede hablarse de diferentes niveles de intervención que reclamen diferentes niveles de competencias profesionales?

En el nivel de grupo docente la orientación y tutoría son responsabilidad del profesor, de todo profesor... Sin embargo, esta responsabilidad se halla especializada y cualificada en la persona del profesor-tutor de un determinado grupo, tutor que, en virtud de tal responsabilidad, asume funciones y competencias que no corresponden - o no corresponden en igual modo al resto de los profesores. De modo semejante, el centro educativo en cuanto tal tiene responsabilidades institucionales... en relación con la orientación e intervención psicopedagógica. Pero es conveniente especializar y cualificar estas responsabilidades en profesores orientadores en unidades o en Departamentos de Orientación, al frente de los cuales haya un profesor con cualificación psicopedagógica. Finalmente, desde el distrito educativo, provincial o sectorial, es preciso dar una respuesta plena, y técnicamente especializada, a las distintas clases de demandas que en el sector se presentan... a los efectos del sistema de orientación e intervención psicopedagógica, pasa principalmente a través de los Equipos Interdisciplinarios de sector, generales o especializados . (M.E.C., 1990:20).

c) ¿Es necesario en los Centros el especialista en orientación psicopedagógica?:
Algunos de los profesores específicamente responsables en las tareas orientadoras y de apoyo deben ser profesionales específicamente cualificados. Es verdad que todo profesor, por el mero hecho de serlo, es también orientador, máxime cuando se le puede encomendar la tutoría formal de un grupo de alumnos. Por ello, todo profesional de la enseñanza debe haber recibido una formación básica y complementaria para ejercer con acierto esta responsabilidad de su función docente. Sin embargo, no se puede pretender que todo profesor domine un amplio espectro de conocimientos, técnicas y métodos, específicos y especializados, que son objeto propio de la competencia profesional que se adquiere en los correspondientes estudios superiores. Tampoco es posible pedir a todo profesor que invierta gran parte de su tiempo en estar al día de los nuevos conocimientos en variadas materias que le son necesarias o en elaborar los materiales imprescindibles para la función orientadora y tutorial. Por ello, es necesario poner a disposición del sistema educativo profesionales cualificados, que, ya integrados en el propio centro escolar, ya actuando desde el sector en estrecha colaboración, hagan viable su función y compartan con los profesores las funciones, complejas a veces, que integran la orientación. (M.E.C.,1990:23).

d) El Departamento de Orientación, ¿es la vía organizativa de la función tutorial?:

En pocas palabras, las tutorías no deben seguir dependiendo exclusivamente de la inspiración de los tutores o de la capacidad organizadora del jefe de estudios. El centro educativo debe contar con alguna estructura que planifique, apoye y coordine la función tutorial. Esa estructura en centros con amplia plantilla de profesorado será el Departamento de Orientación. Este constituye el ámbito organizativo óptimo para las tutorías. Su estrecha relación con la jefatura de estudios garantiza que sus acciones se incardinan en el conjunto de la vida escolar" (M.E.C.,1990:35).

Dicha propuesta queda legalmente fijada en el artículo 60 de la LOGSE:

- 1.-La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor
- 2.-Las administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y

profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales que contarán con la preparación necesaria. Además, las administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen en este campo las administraciones locales.

Recientemente señalaba (Rodríguez, 1991), que desde una perspectiva optimista (imprescindible en los profesionales de la orientación) consideraba posible que viera la luz un modelo concreto de orientación que sea fiel al citado artículo 60, pero que para ser operativo se exigiría el cumplimiento de dos condiciones: por una parte es necesaria una flexibilidad mental de todos aquellos que hoy están implicados en tareas institucionales de orientación. No es válida la permanencia en un modelo gestado en momentos de precariedad legal y de recursos. Por otro lado, debe existir una voluntad política de apoyar cambios significativos en el planteamiento de la orientación. Unos serán optimistas en la consecución de la primera; otros, pensarán que el artículo 60 ya es suficiente expresión de la voluntad política. Personalmente creo que ambas condiciones están por cumplir.

No es el momento de entrar en el análisis de la situación institucional específica de la orientación en España. Pese a los cambios habidos en los últimos años, más de cantidad de recursos que de modelo de acción, considero válido el análisis efectuado con anterioridad (Rodríguez, 1986). A título indicativo, además de lo expresado a lo largo de las páginas anteriores señalo algunos puntos que deberían orientar un nuevo modelo institucional de orientación:

- * El centro educativo constituye el marco óptimo de la intervención orientadora. El análisis de sus recursos humanos así como su potenciación deben ser objetivo prioritario.

- * La sectorialización ha de entenderse desde una doble perspectiva:

- a) La que hace referencia a la coordinación, apoyo y formación de los agentes orientadores del sector.

- b) La de la atención específica a sujetos con necesidades especiales.

- * La asunción de los principios de prevención e intervención social reclaman de los profesionales de la orientación romper con el marco escolar como ámbito exclusivo de intervención.

- * El modelo organizativo debe ser lo suficientemente flexible para poder adaptarse a los planes generales así como a los programas de actuación en contextos específicos.

- * La supervisión y evaluación de los Servicios de Orientación no puede estar supeditados a organismos o estamentos cuya actuación han de ser objeto de análisis por los propios Servicios de Orientación.

- * Si el currículum es la vía fundamental de intervención educativa, éste ha de contener los suficientes elementos de actuación para que la acción orientadora sea nuclear y no periférica al propio sistema.

- * La coordinación, bajo un plan general de actuación, con servicios o actuaciones extra sistema formal educativo es condición necesaria para hacer patente el carácter de proceso continuo de la orientación.

Desde mi punto de vista, la mejor vía para dar cumplimiento a las condiciones y notas señaladas para una orientación eficaz y eficiente es asumir el reto de salir del escleroticismo administrativo y aceptar el riesgo de comenzar a aprender a diseñar, ejecutar y evaluar programas de orientación. Por ello considero de interés abordar la reflexión sobre los factores implicados en el éxito de este tipo de intervención orientadora.

¿Qué determina la efectividad de los programas?

Lamentablemente hemos de acudir a contextos ciertamente lejanos, pero con experiencia orientadora organizada en programas, para contestar a la interrogante planteada y somos conscientes del riesgo de extrapolar en exceso sus hallazgos a nuestra realidad. El interesante y reciente trabajo de síntesis de Borders y Drury (1992) nos sirve de guía expositiva.

Principios que fundamentan un programa

Independencia: La intervención orientadora ha de estar enmarcada dentro de un programa comprensivo y no diseminada o difuminada en una serie de servicios. Como programa independiente, señalan Gysbers y Henderson (1988), su comprensividad, intencionalidad y secuencialidad deben estar garantizadas y, como cualquier otro programa educativo, su currículum debe estar fundamentado en los principios que rigen el conjunto del planteamiento educativo en el marco geográfico de referencia.

Integración: El programa de orientación ha de ser tanto una parte integral como un componente independiente de programa educativo total (Gisbers y Henderson, 1988), constituyéndose en un elemento central y no periférico al proceso de enseñanza -aprendizaje en la escuela. Como apunta Myrick (1987), pese a la especificidad curricular que ha de distinguir a un programa de orientación, no ha de olvidarse que su propósito es el de facilitar el proceso de instrucción así como el éxito académico de los alumnos. Desde esta perspectiva ha de entenderse la infusión del programa dentro de todas las áreas curriculares, así como la consideración del orientador como miembro del equipo educativo y la asunción de que todo el equipo educativo participe y esté comprometido con el programa (Gerstein & Lichtman, 1990).

Evolutivo: Los programas de orientación efectivos son aquellos que están fundamentados en las concepciones, enfoques o teorías del desarrollo ya que su diseño responde a la meta de proporcionar ayuda para que los alumnos puedan afrontar satisfactoriamente las tareas y demandas que su etapa evolutiva exige.

La proactividad y prevención deben ser notas características que aseguren la ayuda al alumno en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes y concienciación necesarias para que pueda desarrollar adecuadamente las tareas exigidas

Equitativo: La efectividad de los programas de orientación está claramente relacionada con el nivel de adecuación con que han atendido a *todos* los alumnos. El principio de equidad más allá que el de simple igualdad: parece evidente que el marco legal educativo garantice, que todos los alumnos han de disponer de igualdad de condiciones en el acceso a las actividades y recursos materiales y personales de orientación; pero, además de que la realidad (aquí y fuera de aquí) señala con claridad que los más desfavorecidos no tienen igualdad de acceso a la orientación, las características diferenciales de grupos de alumnos con minusvalías, alto y bajo rendimiento, emigrantes, etc. requieren una diferencial y más intensa atención. El trabajo de Lee y Elkstrom (1987) pone de manifiesto que los alumnos procedentes de medios rurales, niveles socioeconómicos bajos o de grupos minoritarios, no pueden ser orientados exclusivamente a través del currículum académico. El enfoque intelectual y liberal de muchos de los currícula no encaja con las necesidades de muchos alumnos.

Los recursos del programa

a) *Cualificación de los orientadores:* Tema siempre complicado pero que en estos momentos toma especial relevancia cuando están en puertas las primeras oposiciones para psicopedagogos. Nuestra realidad es definida por notas como la ausencia de

organizaciones profesionales que orienten la formación, el acceso a los puestos, con carácter provisional, de profesionales con diversa formación inicial pero que han de desarrollar funciones semejantes, e incluso disparidad en la misma formación inicial, tanto de los provenientes de los estudios de Psicología como de Pedagogía en virtud de las diferentes especialidades cursadas (situación existente en diferentes universidades), ponen de manifiesto el largo camino que habrá que recorrer en el tema de la formación permanente.

Hemos de añadir, también, la escasa preparación en los ámbitos de coordinación, dirección o evaluación de servicios o programas de orientación, como consecuencia del propio modelo de indiferenciación de funciones y de acceso a puestos directivos en virtud de la designación directa o de la elección asamblearia.

El modo de acceso a la especialidad de psicopedagogía puede propiciar una situación ya advertida por colectivos de profesores: los pedagogos y psicólogos que llevan años en el sistema público de enseñanza pueden que huyan de la tiza para encontrar un remanso de paz en el despacho del orientador, generando un modelo del uno a uno centrado en los problemas *del alumno*.

b) EL modelo organizativo: Desde una óptica de intervención por programas parece claro que el modelo organizativo debería estar ajustado a la realidad de cada ámbito geográfico, debiendo garantizarse a los usuarios:

- Acceso a los profesionales de la orientación. No puede existir un único horario para todos los implicados en la intervención orientadora y que además sea semejante al de los alumnos. Se bloquea el acceso de otros muchos usuarios (familia, profesores, ...).

- Mínimas facilidades de espacio, incluso para la ubicación de los recursos de autoorientación /consulta.

- Asegurar la coordinación con los recursos humanos del sistema general. Este es un punto de especial atención en contextos donde se han producido iniciativas orientadoras por parte de las diversas administraciones (central, autonómica y local) o departamentos (educación, trabajo servicios sociales...). Sólo desde el diseño de un plan programático de actuación pueden orientarse las acciones de los diferentes profesionales implicados, evitándose superposiciones o lagunas evidentes en estos momentos. El ámbito geográfico en el que este plan programático toma sentido es el del municipio (salvo en grandes ciudades en donde se impondría una cierta compartimentación). En él han de converger las diferentes administraciones.

- Tareas de carácter administrativo no deben ser encomendadas a los profesionales ya que, por una parte, producen desviación de otras funciones esenciales, desvirtuando su propia responsabilidad; por otra, el alto coste económico que conlleva situaciones como la de que un orientador cumplimente registros que podría hacerlo el personal administrativo.

- Finalmente hemos de apuntar el tema de la ratio alumnos orientador. Frente a los que preconizan ratios fijas (generalmente desde las asociaciones profesionales) , ha de plantearse la opción de la flexibilidad en virtud de las necesidades a satisfacer y la tipología de los usuarios. Borders y Drury (1992) recogen algunas propuestas que van en la siguiente dirección: 1/50 para grupos de alto riesgo; 1/300 en escuelas elementales y de 1/100 (ideal) a 1/300 (máximo) para la escuela secundaria. Por supuesto que en nuestro país esto sería totalmente inadecuado: hemos de construir un camino de experiencia.

c) Recursos materiales: Los centros de documentación. Como lógica consecuencia de los puntos comentados, creo que se impone una racional ordenación en la provisión de recursos materiales para la orientación. A la dispersión actual: cada administración elabora su "¿Después de 8º, qué?" o se repiten guías documentales, o se elaboran materiales partiendo siempre desde cero, se ha de reclamar la creación de equipos capaces de elaborar recursos de alta calidad que han de concentrarse en centros de documentación o centros de recursos ya existentes.. Los avances técnicos como el vídeo interactivo ponen al alcance del orientador el planeamiento de una intervención orientadora indirecta pero de alta calidad.

Modos de intervención en un programa de orientación

Si se acepta una sencilla pero clara clasificación de los modos de intervención en orientación, tendremos que dentro del modo de intervención directa se vienen considerando tanto la intervención individualizada (*counseling*) como la grupal en el marco de la clase, y como intervención indirecta la consulta y la propia coordinación de la orientación.

a) *El servicio directo de "counseling"*

Señalan Benebrake y Borgers (1987) que directores y orientadores están de acuerdo en el hecho de que en un programa de orientación se enfatice la atención individual y grupal, las actividades en clase así como la consulta con padres y profesores y la coordinación de recursos del programa. En un trabajo sobre la percepción de las funciones de orientación en la escuela secundaria (Gibson, 1990), los profesores destacaron la importancia de la atención individual a los alumnos. Wiggins y Moody (1987) investigaron las diferencias de servicios prestados por los orientadores en virtud de la evaluación de calidad que los alumnos habían hecho de sus escuelas. Los resultados apuntan que cuanto mayor es la calidad atribuida a la escuela, más cantidad de servicios directos e individuales prestaban los orientadores. Cabe suponer que la ratio orientador/ número de alumnos debía ser adecuada. El estudio de Miller (1988), comparando escuelas de diferente calidad -según la evaluación gubernamental realizada - encontró que en las de mayor calidad la orientación directa a los alumnos y las funciones de consulta eran las prevalecientes en el trabajo de los orientadores. Finalmente, en un reciente informe de carácter institucional, Glossoff y Koprowicz (1990) apuntan que en la escuela elemental los orientadores deberían gastar tres cuartas partes de su tiempo en la provisión de servicios directos. Incluso, algunos Estados ya han dado directrices concretas (60% en Virginia; 75% en Florida).

Navarro (1992), en un análisis sobre la situación de la orientación en la región de Murcia, señala que prevención de las dificultades del aprendizaje (57%), diagnóstico (50%), tratamiento (41%), seguimiento (33%), asesoramiento a profesores (24%), apoyo a la función tutorial (22%), asesoramiento a padres (20%) y orientación personal (22%) son las actividades que profesores y orientadores consideran prioritarias. En este estudio los porcentajes hacen referencia a la cantidad de elecciones que recibieron estas actividades por parte de los consultados (n=424).

Tanto en este estudio como en otros realizados en diversas regiones españolas, creo que puede hablarse de tendencias similares en cuanto a la preponderancia de los servicios directos al alumno. El problema, gran diferencia o sesgo estriba en el *contenido y significado* de esos servicios directos: ¿Qué actividades de orientación se cree que deberían hacerse para prevenir las dificultades del aprendizaje?. ¿Porqué lo expresamos en negativo y no en forma de potenciar el desarrollo académico del alumno?. ¿Qué tipo y metodología de tratamiento? ¿Sólo sobre los aprendizajes académicos? ¿Acaso no valen la pena los aprendizajes de habilidades sociales, de comunicación, toma de decisiones, etc.? Aquí está la madre del cordero: tenemos una concepción reduccionista, fragmentaria y sesgada sobre los objetivos y funciones de un programa comprensivo de orientación.

b) *La orientación en la clase (Classroom Guidance)*

Sin duda alguna, la estrategia más utilizada para desarrollar programas de orientación, sobre todo en el nivel de la escuela primaria, ha sido la de la intervención sobre la totalidad del grupo-clase y en un horario regular (una, dos, o más horas a la semana). De esta formase rompe el aislamiento de la orientación al constituirse como una actividad más del programa escolar y al orientador como un miembro más del equipo educativo ya que desarrolla las unidades didácticas que componen el programa de orientación. En este punto hemos de hacer notar la debilidad de la argumentación de aquellos que consideran que el profesor-tutor es el que directamente tiene que desarrollar el programa de orientación en la clase. Es

cierto, como apuntan Gysbers y Henderson (1988), Kornick (1984) o Myrick (1987), que hay que procurar la infusión del currículum de orientación en el contenido de las materias e involucrar más a la totalidad de profesores, pero no es menos cierto que la fuente primera, como señalan Borders y Drury (1992), de diseño e intervención en orientación es el profesional de la orientación. Las investigaciones de Gerler (1980), Gerler y Anderson (1986) o Bundy y Boser (1987), entre otras, han puesto de manifiesto la efectividad de los programas que han utilizado la estrategia de la orientación en el aula.

c) La intervención orientadora a través de la consulta

En otro lugar (Rodríguez, 1986) he detallado los principios, tipos y modelos de la función de consulta en orientación. La consulta y asesoramiento a padres, profesores y organización, como intervención indirecta sobre el alumno, adquiere cada día mayor importancia, pues cada vez es más evidente que el logro de los objetivos de desarrollo personal y educativo viene determinado por la conjunción de intervenciones familiares, escolares y sociales. El trabajo del orientador dirigido a que padres y profesores mejoren la calidad de su interacción con hijos y alumnos, o a que la organización mejore la calidad del clima en donde unos y otros trabajan, se ha demostrado ser valioso y eficaz. Revisiones de investigaciones sobre el tema (Bundy & Poppen, 1986; Conoley & Conoley, 1981; Medway, 1982) concluyen no sólo la pertinencia de la estrategia de intervención sino la efectividad en cuanto a los logros de los alumnos y a los cambios acontecidos en padres y profesor.

d) Coordinación de la intervención orientadora

Parece obvio que para garantizar la eficacia y, sobre todo, eficiencia de un programa de orientación ha de darse una adecuada coordinación, tanto de los agentes personales que intervienen, como de la producción y uso de los recursos materiales necesarios. La amplitud e intensidad de los programa constituyen una de las variables críticas a tener presente, máxime si para su desarrollo se requiere la participación de personal adscrito a diferentes órganos o servicios. No ha de extrañarnos la sensación de superposición o descoordinación que se da entre los profesionales que, perteneciendo a diferentes administraciones (local, autonómica educación, trabajo, servicios sociales,...), están incidiendo en unos mismos usuarios. En la propuesta del M.E.C. -al centrarse en el sistema educativo reglado y asumir los servicios internos y externos al centro - se corre un grave riesgo en los niveles de secundaria post-obligatoria: la dispersión de acciones en razón a las múltiples y heterogéneas demandas que se generan en virtud de las necesidades y características de los alumnos. Orientación vocacional-profesional; transición a la vida activa, desarrollo de habilidades sociales y comunicación, educación sanitaria y para el consumo, drogas, ... generarán (ya lo han generado) múltiples actuaciones con múltiple dependencia. Se impone un modelo de actuación centrado en un programa o plan y coordinado desde el nivel que aglutina la vida ciudadana: nivel local.

Evaluación de los programas de orientación

El requisito de la evaluación en orientación no es sólo consecuencia de la presión administrativa (como servicio público) para rendir cuentas de la actividad realizada, sino de la asunción de que la evaluación constituye la única vía operativa de aproximarse a conocer tanto los logros alcanzados como el por qué del funcionamiento de las estrategias utilizadas. Es cierto, como señalan Borders y Drury (1992), que históricamente (debido a la presión administrativa pública) se ha entendido la evaluación como el relato (llámese memoria en nuestras latitudes) de los tipos de servicios ofrecidos, el tiempo empleado por los orientadores en las distintas actividades y el número de alumnos atendidos. Las cantidades de servicios ofrecidos ha constituido el argumento más sólido para demostrar la necesidad y utilidad del propio servicio (como si se tratara de una empresa de catering). Un planteamiento serio de programas de orientación toma otras direcciones: no sólo

habrá que evaluar el contexto y diseño del propio programa, sino atender también a la evaluación del proceso y del propio producto -modelo CIPP de Stufflebeam (1987)- o atender tanto a las dimensiones cuantitativa y cualitativa como la transaccional y de producto (modelo de Atkinson *et al.* (1979) (5). En el trabajo de Davis *et al.* (1987) pueden examinarse las evaluación realizada de los programas desarrollado en las escuelas de San Diego (California).

La escasa tradición evaluativa en nuestro país exigirá un esfuerzo especial para poder experimentar los beneficios de la evaluación en orientación. Los orientadores deberá reciclar buena parte de sus conocimientos y práctica en la elaboración de las memorias exigidas hasta ahora; la administración deberá crear una atmósfera de confianza que permita que la evaluación ponga al descubierto errores y deficiencias a corregir. Si no se establece este clima, la evaluación podrá quedar en una burocracia que consuma buena parte del tiempo de intervención profesional del orientador. Mal iremos si la planificación y la evaluación - tareas con gran inclinación a la burocracia- consume la mayor parte del capital de un profesional: su tiempo.

A modo de conclusión puede afirmarse que si bien toda reforma educativa pretende el logro de los grandes objetivos que definen el desarrollo integral del alumno, y la nuestra no podría ser menos, no todas ellas parten con iguales experiencias en el ámbito de la orientación educativa. La nuestra, sin embargo, sin ser excesivamente positiva (por el reiterado incumplimiento de leyes y normas), puede recoger las aportaciones del análisis teórico y de la investigación sobre la eficacia y eficiencia de los diferentes modos de hacer orientación. Nadie podrá decir mañana que no se sabía lo que desde hace un tiempo muchos profesionales de la orientación estamos señalando: la orientación no puede consolidarse a base de servicios administrativos con dependencia jerárquica de órganos y, sobre todo, autoridades que no han adquirido la suficiente formación en este campo del conocimiento. Un indicador claro de que el reto se va logrando será la aparición en letra impresa de múltiples experiencias orientadoras que han tomado el formato de programa para su diseño, ejecución, evaluación y comunicación de resultados a la comunidad de los profesionales de la orientación.

Notas

- (1) Tal es el caso de R. Knapp, cuya obra *La orientación del escolar* ha estado orientando a no pocos orientadores. La disponibilidad bibliográfica de una determinada obra sólo podrá ser criterio de uso en la medida de la permanencia de sus presupuestos. Los análisis bibliométricos nos dan idea de la permanencia de una obra. Knapp y otros autores frecuentemente citados en trabajos españoles no aparecen en el interesante estudio de W.M. Walsh: *Classics in Guidance and Counseling, Personnel and Guidance Journal, 54, 219-220 (1975)*.
- (2) La obra de F. W. Miller *Principios y Servicios de Orientación Escolar* (Madrid: Magisterio Español, 1971) tuvo enorme influencia en las primeras promociones de orientadores en nuestro país al servir como marco de referencia para la sistematización del trabajo profesional.
- (3) Ofrecemos en el Apéndice I un modelo del esquema de contenido que debería conformar el diseño de un programa de orientación.
- (4) Por su carácter novedoso en nuestro contexto, destaco algunas características del mismo:
 1. Abarca desde parvulario al sexto grado.
 2. Asume que la orientación es un programa curricular con sus metas, objetivos, métodos, actividades específicas, materiales propios y proceso de evaluación.
 3. Consume un tiempo curricular: 50 minutos por semana.
 4. Su objetivo generales la prevención de problemas personales y de relación con otros.
 5. Asume que los profesores son competentes para desarrollar el programa siempre que: a) se les prepare adecuadamente, b) se les involucre en el

desarrollo del propio currículum junto a los especialistas y c) se les preste la ayuda de consulta a lo largo del desarrollo del programa.

6. Se emplearon cuatro años para su implantación a nivel de distrito.

7. Se elaboraron ocho guías curriculares correspondientes a las siguientes áreas:

- Toma de decisiones
- Explicación de sentimientos - Saber escuchar
- Cooperación y conflicto entre iguales - Valores
- Vocacional: conocimiento del mundo de las ocupaciones - Estrategias para la conducción de clase (dirigida a los profesores)

(5) El lector encontrará en la obra del profesor R. Sanz Oro *Evaluación de programas en orientación educativa* (Madrid: Pirámide, 1990) una síntesis actualizada de los distintos enfoques y modelos de evaluación de programas de orientación. Por otra

parte, en el trabajo de Alvarez *et al.* La evaluación de los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño, *Revista de Investigación Educativa*, (9)17, 4982 (1991), se presenta un trabajo empírico de evaluación de un programa de orientación.

Apéndice

Modelo para el diseño de un Programa de Orientación (Rodríguez, 1986)

A. Planteamiento del programa

1. Areas de actuación del programa.
2. Identificación de posibles agentes de intervención.
3. Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
4. Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
5. Explicitación de las metas de los programas.
6. Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de la intervención, en relación a las metas del programa.
7. Evaluación del nivel presente de los resultados esperados.
8. Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

B. Diseño del programa

1. Especificación de los objetivos.
2. Selección de las estrategias de intervención; es decir, especificar los objetivos en términos del proceso que se ejecutará.
3. Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
4. Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
5. Desarrollar nuevos recursos.
6. Lograr la implicación de los elementos del programa.
7. Establecer el programa de formación pertinente para los componentes que ejecutarán el programa.

C. Ejecución del programa

1. Temporalización.
2. Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
3. Seguimiento de las actividades -servicios directos -servicios indirectos.
4. Logística necesaria.
5. Relaciones públicas.

D. Evaluación del programa

1. Cuestiones a contestar por la evaluación.
2. Diseño de evaluación.
3. Instrumentos y estrategias de evaluación.
4. Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación.
5. Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.

6. Comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

E. Coste del programa

1. Personal.
2. Material.
3. Fuentes de financiación: estrategias para la aprobación.

Referencias

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alvarez, M., Bisquerra, R., Fernández, R., Rodríguez, S. (1989). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.
- Atkinson, D.R., Furlong, M.J. & Janoff, D.S. (1979). A four-component model for proactive accountability in school counseling. *The School Counselor*, 26, 222-228.
- Benebrake, C.R. & Borgers, S.G.(1984). Counselor role as perceived by counselors and principals. *Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 194-199.
- Bisquerra, R. (1991). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Borders, I.D. & Drury, S.M. (1992). Comprehensive School Counseling Programs: A Review for Policymakers and Practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70 (4), 487-498.
- Bundy, M.L. & Boser, J. (1987). Helping latchkey children: A group guidance approach. *The School Counselor*, 35, 58-65.
- Bundy, M.L. & Poppen, W.A. (1986). School counselors effectiveness as consultants: A research review. *Elementary School Guidance and Counseling*, 20, 215-222.
- Campbell, R.E., Walz, G.R., Miller, J.V., Kriger, S.F. (1973). *Career Guidance. A Handbook of Methods*. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill.
- Conoley, J.C. & Conoley, C.W. (Eds.1981). *Consultation in schools*. New York: Academic Press.
- Davis, B. et al. (1987). *Evaluation report of the K12 comprehensive guidance program of the San Diego City Schools*. San Diego, CA: San Diego City Schools, Planning, Research, and Evaluation Division (ERIC Doc. N° ED 299 498).
- Drum, D.J. & Figler, H.E. (1973). *Outreach in Counseling*. New York: Intext Educational Pub.
- Fullmer, D. & Bernard, H. (1972). *The school counselor-consultant*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gerler, J.R. (1980). A longitudinal study of multimodal approaches to small group psychological education. *The School Counselor*, 27, 184-190.
- Gerler, J.R. & Anderson, R.F. (1986). The effects of classroom guidance on children success in school. *Journal of Counseling and Development*, 65, 78-81.
- Gerstein, M. & Lichtman, M. (1990). *The best for our kids: Exemplary elementary guidance and counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Gibson, R.L. (1990). Teachers opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now. *The School Counselor*, 37, 248-255.
- Gisbers, N.C. & Henderson, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Glosoff, H.L. & Koprowicz, C.L.(1990). *Children achieving potential; An introduction to elementary school counseling and state-level policies*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Herr, E.L. (1979). *Guidance and Counseling in the schools*. Falls Church, Vi.: A.P.G.A.

- Kornick, J. (1984). Counselor specialist and teacher-counselor. A plan for the future.
The School Counselor, 31, 241-248.
- Lee, V.E. & Ekstrom, R.B. (1987). Student access to guidance counseling in high school. *American Educational Research Journal*, 24, 287-309.
- MEC (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.
- Medway, F.J. (1982). School consultation research: Past trends and future directions.
Professional Psychology, 13, 422-430.
- Miller, G.M. (1988). Counselor functions in excellent schools: Elementary through secondary. *The School Counselor*, 36, 88-93.
- Mitchell, A. & Gysberg, N.C. (1978). Comprehensive school guidance and counseling programs: Planning, design, implementation and evaluation. En *The status of guidance and counseling in the nations schools. A serie of issue papers*. Washington D.C.: A.P.G.A.
- Morgan, C. (1984). A curricular approach to primary prevention. *Personnel and Guidance Journal*, 62, 119-135.
- Myers, G.E. (1927). A critical review of presents developments in vocational guidance with special reference to future prospects. En F.J. Allen (Ed) *Principies and Problems in Vocational Guidance*. New York: McGraw-Hill.
- Myrick, R.D. (1987). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Navarro, J. (1992). *Análisis de la orientación educativa en Murcia e implicaciones para una mejora de la enseñanza en el período comprendido entre el año 1970 y la actualidad*. Tesis Doctoral (inérita) Universidad de Murcia.
- Olshen, M. (1974). *Guidance services in the modero school*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rodríguez, S. (1986). *Proyecto Docente e Investigador (Acceso a Cátedra)*. Universidad de Barcelona. Inédito.
- Rodríguez, S. (1991). La Orientación educativa ante el reto de la L.O.G.S.E.: Un marco de referencia para la acción. *Jornadas de formación para los orientadores de los E.P.O.E.S. Almería y Huelva*. Junio.
- Shaw, M.C. (1968). *The function of theory in guidance program*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sheldon, C. & Morgan, C.D. (1984). The child development specialist: A prevention program. *Personnel and Guidance Journal*, 62, 470-474.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós/MEC.
- Walz, G.R. (Ed. 1988). *Building strong school counseling programs*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Watts, A.; Plant, P. (1987). *Les Services d'Orientation Scolaire et Professionnelle pour Les jeunes de 14 a 25 ans daos la Communauté Européenne*. Rapport. Supplément 4/87. Commission des Communautés Européennes. Direction Générale de L'Emploi, des Affaires Sociales et de l'Education.
- Wiggins, J.D. & Moody, H.L. (1987). Student evaluation of counseling programs: An added dimension. *The School Counselor*, 34, 353-361.
- Zaccaria, J.S. & Bopp, S.G. (1981). *Approaches to Guidance in Contemporary Education*. Cranston, R.L: Carroll Press.

" SEBASTIAN RODRIGUEZ ESPINAR es Catedrático del Dpto, de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Como profesor de Orientación Educativa ha trabajado en las áreas del rendimiento académico, organización y evaluación de la orientación. Actualmente trabaja en la temática de la evaluación e innovación universitaria.