

1. UN MODELO EDUCATIVO PARA LA ORIENTACIÓN Y EL ASESORAMIENTO

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Diferencias individuales y orientación
- El papel de las concepciones en los procesos de asesoramiento
- Acercando posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración
- Orientación y calidad de las instituciones educativas
- Conclusiones

Isabel Solé

Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona

Elena Martín

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

A lo largo de las últimas tres décadas y mediante muy diversas contribuciones, se ha venido caracterizando un modelo educativo constructivo para el asesoramiento y la orientación en centros educativos, en un proceso inseparable de los profundos cambios que ha vivido la educación en España, cambios que han afectado tanto a los conceptos como a la práctica de la educación en su conjunto y, en particular, a la educación escolar. Dichos cambios han afectado también a la forma en la que se conciben los objetivos y las tareas de los orientadores en los centros educativos, de modo que coexisten formas diversas de entender sus funciones (y, en consecuencia, su rol en los centros, la formación prioritaria que necesitan, etc.).

En este capítulo se describen algunas dimensiones relevantes del modelo educativo de asesoramiento. Tras una breve presentación de los conceptos de *desarrollo* y de *diversidad* en los que se sustenta, nos ocuparemos en el segundo apartado de las concepciones que profesorado y asesores poseen acerca de estas nociones, así como del aprendizaje y de la

propia orientación, cuya falta de correspondencia con frecuencia puede ser una fuente de dificultades. Las posibilidades de la colaboración, como estrategia prioritaria de intervención de los orientadores, se aborda en el tercer apartado, y nos conduce a considerar la dimensión institucional que el modelo educativo asume para la orientación. Se concluye el capítulo con una síntesis de los principales supuestos sobre los que se asienta este modelo.

Diferencias individuales y orientación

Los cambios a los que aludíamos anteriormente y los intensos debates a que han dado lugar, incluso si los circunscribimos al análisis de las finalidades y funciones que se atribuyen al asesoramiento u orientación y al rol de los asesores, responden en parte a cambios que podrían calificarse de paradigmáticos en las explicaciones que la psicología ha ido proporcionando en torno a conceptos como *aprendizaje, desarrollo, diferencias individuales, dificultades de aprendizaje, educación, sistema, etc.*, y las relaciones que entre ellos se postulan. La forma en la que se conciben dichos conceptos y relaciones influye decisivamente en el modo de entender la orientación.

Así, es muy probable que una concepción del aprendizaje como un proceso individual, que se añade al desarrollo pero no incide en él porque se le considera vinculado a un conjunto de capacidades innatas e inmodificables, conduzca a considerar que las dificultades que puedan presentarse –de aprendizaje, emocionales o de otro tipo– se deban a carencias, limitaciones o alteraciones cuyo origen se encuentra en las capacidades del individuo. En consecuencia, se tenderá a una intervención centrada en el sujeto –más probablemente en esas capacidades que se entienden alteradas– dirigida a evaluarlas y a proponer medidas susceptibles de compensar o reeducar lo que se percibe como déficit de la persona. Estas ideas se corresponden con la *perspectiva individual* caracterizada por Ainscow (1995). En el ámbito de la orientación, favorecen la intervención correctiva, centrada en el individuo (Baltes y Danish, 1980), frente a la preventiva y optimizadora. La mirada que se dirige al alumnado cuyos procesos se desvían respecto a lo que se considera esperable tiende a primar lo que les separa y diferencia de los otros estudiantes, olvidando con frecuencia lo que comparten con los demás; en la exacerbación de lo que es específico, el conocimiento especializado del orientador aparece como algo difícilmente compartible con otros y puede ser considerado como jerárquicamente superior. Con frecuencia, se utiliza la etiqueta «modelo clínico médico» o «asistencial» para aludir a este enfoque.

Por el contrario, una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que «tira» del desarrollo y lo promueve, entendido en una perspectiva contextual, en el que interviene el individuo que aprende (o no aprende), así como los agentes educativos y las

condiciones de las experiencias específicas en las que interactúan, remite a una interpretación distinta de las diferencias que se observan entre las personas, cuyo origen no se atribuye exclusivamente ni a sus características ni a las de los entornos en los que crecen, sino a la interacción entre lo uno y lo otro. Esta consideración cuestiona el carácter estático que con frecuencia se atribuye a los rasgos y modos de actuación («es muy malo, siempre pega a los otros»; «es superdotada, no tiene problemas en nada») y deja un mayor espacio a las posibilidades de cambio y de avance. Es una interpretación que no niega el impacto de determinadas características personales, tanto intelectuales como emocionales, en la emergencia de una dificultad, pero que atiende también a las expectativas y actuaciones de otros miembros de los sistemas –familiar, escolar– de los que se forma parte en su aparición, mantenimiento o transformación. Lógicamente, esta concepción conlleva una forma diferente de enfrentar dicha dificultad, ampliando el foco de lo exclusivamente individual y atendiendo a las capacidades tanto del individuo como del sistema para superarlas, concepción muy próxima a lo que Ainscow (1995) denomina *perspectiva curricular*. En el ámbito de la orientación, aun cuando haya que tomar medidas de tipo correctivo o compensador, se prima la intervención preventiva y optimizadora, considerando de forma contextualizada las dificultades y aprovechando las posibilidades de una intervención indirecta, dirigida a optimizar las variables organizativas, curriculares, de interacción y relación implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.¹ En esta perspectiva, el conocimiento especializado del orientador contribuye, junto con el conocimiento especializado del profesorado y de otros profesionales que eventualmente puedan intervenir en la situación, a comprenderla y a buscar, en una estrategia de colaboración y corresponsabilidad, los medios más adecuados para quebrar las barreras que impiden el aprendizaje o dificultan el adecuado desarrollo emocional y afectivo. Es habitual referirse genéricamente a este enfoque como *modelo educativo*.

Los argumentos teóricos a favor de un modelo educativo de orientación o asesoramiento son abundantes y contundentes (véase, entre otros, Martín y Solé, 1990; Monereo y Solé, 1996). Subyace a la práctica de muchos orientadores que participan de una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (véase Coll, 1990 y 2010, en esta colección) y de una visión sistémica de la realidad. Sin embargo, no puede considerarse como «el modelo», ni siquiera como el modelo prioritario desde el que se ejerce la orientación (Escudero y Moreno, 1992; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; García y

1. Determinadas interpretaciones –a nuestro juicio, erróneas– del modelo educativo conducen a afirmar que no es propio de dicho modelo atender situaciones o «casos» individuales; en dichas interpretaciones subyace la idea de que atender las dificultades de un determinado alumno o alumna es indicativo de una perspectiva clínica o asistencial. No es el hecho en sí de atender a las necesidades específicas, sino la forma de hacerlo lo que puede dar lugar a una actuación más asistencial o educativa. Se puede profundizar en esta cuestión en Solé (1998).

Sánchez, 2007; Repetto y Vélaz de Medrano, 1997). Las dificultades que condicionan su concreción son muchas y atañen a dimensiones muy diversas; entre ellas, hay que prestar atención al hecho de que los posicionamientos teóricos en los que se sustenta no son universalmente compartidos: entre los docentes, y entre los propios orientadores, algunos se encontrarán más próximos y otros más alejados de dichas opciones. Conviene, antes de adentrarnos más específicamente en este modelo, atender a esta cuestión.

El papel de las concepciones en los procesos de asesoramiento

Las investigaciones que se han realizado acerca de las concepciones que docentes y estudiantes mantienen sobre la enseñanza y el aprendizaje han puesto de manifiesto que, como sucede en otros ámbitos del conocimiento, nos representamos estos procesos de una manera mucho más simplificada de lo que las teorías científicas postulan (Pérez Echeverría y otros, 2006). Aunque los resultados de los estudios varíen en función del marco teórico y metodológico desde el que se abordan, existe una gran consistencia en el hecho de que resulta más intuitivo concebir el aprendizaje como un proceso fácil, inmediato, en el que el producto refleja la copia de la realidad aprendida y sobre el que, por tanto, es sencillo apreciar el grado de certeza. Se considera el aprendizaje más como un estado, un resultado, que como un proceso, y su éxito o su fracaso se atribuyen fundamentalmente a las características del alumno o alumna, sin recurrir a explicaciones interactivas, en las que confluyen distintas variables tanto de quien aprende como del que enseña, así como de las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Llegar a representarse el hecho de aprender como un proceso recursivo, complejo, en el que intervienen múltiples factores que a veces actúan como condiciones de partida del proceso, pero que a su vez pueden ser el resultado de éste, precisamente porque son transformables, no es nada intuitivo. Pensar en el aprendizaje en estos términos suele requerir de una enseñanza específica que consiga producir un cambio conceptual desde las concepciones más implícitas, y por ello menos sofisticadas, a estas otras formas de concebir la construcción del conocimiento (Pozo y otros, 2006).

Se supone que la formación inicial y permanente del profesorado, y de otros profesionales de la educación como los orientadores, debería garantizar este cambio conceptual. Sin embargo, investigaciones que se han llevado a cabo para estudiar las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza han puesto de manifiesto que un elevado porcentaje del profesorado muestra unas teorías poco sofisticadas de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Martín y otros, 2006; Pérez Echeverría y otros, 2006; Bautista, 2009; Gajardo, 2009; Loo, 2009). Los resultados de estos estudios apuntan a que sólo un tercio del profesorado parece representarse el aprendizaje de una forma semejante a la que proponen las teorías constructivistas.

La probabilidad de mantener un tipo más o menos sofisticado de concepciones no es aleatoria. Las investigaciones anteriormente citadas ponen de relieve la relación con el grado de experiencia (cuantos menos años, más sofisticadas son las concepciones); la etapa en la que se imparte la docencia (cuanto más se avanza en los niveles educativos, menos sofisticadas resultan las formas de representarse el aprendizaje y la enseñanza), y la especialidad del docente. En este caso, los resultados muestran que los docentes de Matemáticas y de Religión son los que con mayor probabilidad pueden llegar a concebir el aprendizaje desde una concepción poco compleja, como la que se ha descrito anteriormente.

Por otra parte, y este hecho es especialmente relevante desde el punto de vista del asesoramiento, los datos ponen de manifiesto, con una notable consistencia, que las concepciones más sofisticadas se asocian con aquellas figuras profesionales que trabajan en el ámbito de la atención a la diversidad (Martín y otros, 2005). Efectivamente, los orientadores de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, los de los departamentos de orientación, los maestros y maestras de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje mostraron en mayor proporción que sus colegas docentes concepciones sofisticadas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este dato resulta bastante coherente si pensamos en que la formación de estos profesionales presta mucha más atención que la del resto del profesorado precisamente a analizar la naturaleza de la diversidad del alumnado, sus causas y las formas más adecuadas de darle respuesta. Junto con la formación, el trabajo directo –o indirecto– con los colectivos de alumnos y alumnas con mayores dificultades les enfrenta diariamente con experiencias que hacen más visible la complejidad de los procesos de aprendizaje y, por tanto, de enseñanza. Cuando se toma conciencia de esta complejidad se adquiere una comprensión que no sólo se aplica a este tipo de alumnado sino en general a la forma en la que las personas aprendemos.

En este mismo sentido apuntan los resultados de otro interesante trabajo de investigación en el que se exploraron específicamente las concepciones acerca de la inclusión, las dificultades de aprendizaje y la respuesta a alumnado con discapacidad intelectual (López, Echeita y Martín, 2009), en una muestra de docentes y orientadores de educación secundaria. También en este caso se encontraron diferencias significativas entre ambos colectivos, mostrando los orientadores concepciones más sofisticadas y cercanas a la concepción constructivista.

Las diferencias entre las concepciones de docentes y orientadores no se limitan sólo a la forma en la que ambos colectivos representan los procesos de aprendizaje y de enseñanza, sino que también aparecen cuando lo que se explora es lo que se entiende por *asesorar en el ámbito psicopedagógico*. Como se muestra en el estudio de María Luna (Martín y Luna, 2008), realizado también con profesionales de educación secundaria, profesores

y asesores esperan cosas diferentes del orientador y le atribuyen competencias y conocimientos distintos. Entre el profesorado es más probable encontrar una concepción que se correspondería con el modelo asistencial-individual. Se espera del orientador una intervención casi exclusiva con los alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje en sus distintos grados y, en coherencia con esta idea, al orientador se le atribuye un conocimiento experto en todo lo relativo a los problemas y las discapacidades.

Por el contrario, no es habitual encontrar docentes –al menos en esta etapa– que admitan que los orientadores pueden y deben asesorar también acerca de los procesos generales de aprendizaje para favorecer que éstos se produzcan en las mejores condiciones, con lo que se evitarán futuras dificultades. El modelo educativo, que atribuye un importante peso al asesoramiento curricular, no se reconoce en las representaciones de la mayoría del profesorado. No sólo no responde a las ideas que surgen espontáneamente como respuesta a las preguntas sobre qué esperan del orientador de su centro, sino que se muestra una clara reticencia ante la idea de que el asesor pudiera intervenir en estos ámbitos, lo que se vive como una injerencia no deseada. Entre los orientadores, aunque también hay profesionales que conciben su trabajo desde un enfoque asistencial-individual, suponen un porcentaje reducido.

En síntesis, los resultados de la investigación –compatibles con la experiencia cotidiana de numerosos asesores– indican que, con frecuencia, en la etapa de educación secundaria, profesores y orientadores no conciben del mismo modo los procesos que conducen al aprendizaje (y a la falta de aprendizaje) y el decisivo papel que en ellos desempeñan las ayudas que proporciona la enseñanza; para los primeros, la explicación hay que buscarla en las características de los alumnos, mientras que los segundos tienen en cuenta también aspectos contextuales. Los resultados indican, asimismo, discrepancias sobre la función del orientador; los profesores tienden a considerarla restringida a los alumnos y alumnas con dificultades, para lo cual le atribuyen conocimiento experto, mientras que los orientadores reivindican poder asesorar en una perspectiva más amplia, como la que se postula desde el modelo educativo.

Si la realidad muestra dichas discrepancias en torno a cuestiones básicas sobre las que se asienta la posibilidad de entenderse, cabe preguntarse hasta qué punto se puede llegar a colaborar y a acercar posiciones. La respuesta no es taxativa; posee diversos matices y atañe a diferentes dimensiones. En un sentido, es necesario resaltar la idea de «acercar posiciones» en oposición a esperar que todos pensemos lo mismo. En otro sentido, hay que destacar que este acercamiento de posiciones no es sólo una disposición estratégica, sino un contenido del asesoramiento. Es decir, cada problema que se aborda, incluso cuando se trata de la derivación por parte de un tutor de un alumno cuyos problemas atribuye exclusivamente a sus características personales, es una ocasión para avanzar de manera gradual hacia una mayor convergencia en la forma de apreciar situaciones como ésta. Por último,

el referente constructivista y sistémico del modelo educativo constituye una ayuda, en la medida en que permite entender cómo y por qué (y también por qué a veces no) puede producirse ese acercamiento gradual.

Acercando posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración

Concebimos el asesoramiento o la orientación como un proceso de construcción conjunta alrededor de una tarea, situación o problema que implica al orientador y a un profesor, o a un subsistema del centro (equipo directivo, equipo docente, Comisión de Atención a la Diversidad, equipo de tutores, etc.). La noción de *construcción conjunta* remite a que la tarea se aborda en equipo, desde la perspectiva que proporciona la formación particular de cada uno, así como las experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos que la situación le genera. En este proceso de colaboración es posible ir acercando posiciones, compartiendo *significados* que paulatinamente pueden ir modificando concepciones, expectativas y significados previos.

El intercambio de información sobre un problema o situación no conduce necesariamente a la posibilidad de colaborar en su comprensión y a corresponsabilizarse del proceso que se desencadena para buscar vías plausibles de solución. Cuando un profesor «encarga» al orientador que se ocupe de un determinado alumno, y ese encargo supone que lo deposita en sus manos (y que él «se descarga»), no está pidiendo colaboración, sino la asunción de la situación por parte de otro. Cuando un orientador atribuye a un tutor el papel de «fuente de información» acerca de una situación o caso que le interesa, sin atender a sus necesidades específicas y a los sentimientos que la situación despierta, tampoco pide colaboración. Colaborar requiere reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación de otro; reconocer la competencia profesional de todos y entender que las situaciones complejas como las que se plantean en la escuela no pueden ser abordadas desde planteamientos simples y en soledad. Por lo demás, la representación que tiene un docente de un problema o situación no es en absoluto ajena al *sentido* que se le atribuye, esto es, a las vivencias que provoca, a las emociones que suscita, a la autoimagen que contribuye a crear. Atender a esta dimensión emocional es una condición necesaria para establecer un proceso colaborativo (véase el capítulo 2, de Sánchez y García, «Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar» en este volumen).

Cualquiera que sea la intervención que el orientador lleva a cabo en un centro educativo exige tener en cuenta cómo perciben y cómo viven la situación los implicados y lo que están dispuestos a hacer; es posible que algunos profesores vean las cosas de modo muy distinto, y que piensen que el asesor tiene su trabajo y los docentes el suyo, aunque se estén ocupando de un mismo estudiante o grupo. Modificar esta visión sólo es posible actuando

de forma coherente con lo que supone colaborar, es decir, implicando al profesor, escuchando su opinión, las soluciones que ha intentado, el análisis que realiza acerca del éxito y los obstáculos que ha encontrado y atendiendo a los sentimientos que todo ello suscita.

Una condición necesaria –aunque no suficiente– para que el asesoramiento llegue a buen puerto reside en qué responda a una necesidad que pueda formularse como demanda. Esta formulación significa que se percibe una situación como algo disfuncional u optimizable, y que se considera que el orientador puede/debe intervenir para mejorar. De manera simultánea, que se formule una demanda no significa que orientador y demandante coincidan en lo que ocurre ni en la interpretación que se le da.² Tampoco se dará necesariamente coincidencia entre la intervención que el orientador considera adecuada por su parte y la que espera el profesor que realice. Aun en los casos en los que la distancia entre ambas percepciones es considerable, no deja de ser cierto que la demanda es indicativa de que hay algo que el profesor, o el subsistema que la formula, percibe que no puede resolver con sus propios medios, para lo cual requiere del concurso del asesor. Orientar, asesorar, es una ayuda, una colaboración que se proporciona a un colectivo de profesores, a un equipo directivo, a un profesor de manera individual; en sus múltiples formas, dicha ayuda permite analizar la situación de que se trate desde una nueva perspectiva, hace aflorar dimensiones que pueden haberse mantenido ocultas o que no se han considerado relevantes, permite rescatar aspectos positivos de la práctica y ahondar en ellos, así como cuestionar determinadas facetas. Asesorar no es suplir la competencia de otros sino, al contrario, hacerla emerger de modo que determinadas tareas que no podrían abordarse de forma independiente puedan ser encauzadas y llevadas a cabo mediante la ayuda que supone, generando competencia individual y autonomía.

De hecho, puede considerarse que la distancia entre lo que en un centro se puede resolver de forma autónoma y lo que además se puede afrontar con la colaboración del asesor delimita el espacio en el que dicha colaboración tiene sentido y puede contribuir al avance. Establecer, junto con los profesionales del centro, las *áreas de desarrollo institucional* (Marrodán y Oliván, 1996) y acompañar su recorrido en espacios de colaboración y trabajo conjunto hace posible que las concepciones sobre el aprendizaje (y la falta de aprendizaje), –así como otras acerca de multitud de aspectos que preocupan, como todos los relacionados con los problemas de convivencia en los centros–, puedan explicitarse y tal vez enriquecerse gracias al contraste con otras visiones. En estas situaciones, la necesidad de argumentar las propias ideas y conclusiones sobre una situación conduce con frecuencia a ordenarlas, organizarlas, con el fin de hacerlas comprensibles y convincentes para los demás y para uno mismo. De ahí la importancia

.....
2. Desde determinadas perspectivas (Selvini y otros, 1986) se insiste en que en ocasiones la demanda que recibe el asesor es en realidad un reto, un desafío para probar sus capacidades. Por razones de espacio no podemos desarrollar esta interpretación ni sus consecuencias; remitimos al lector a la obra citada.

de lo que se dice y de cómo se dice en las situaciones de trabajo conjunto. Mediante el uso del lenguaje sacamos a la luz nuestras concepciones, podemos reorganizarlas, modificar interpretaciones e incorporar otros puntos de vista; también con el lenguaje y las formas de comunicación no verbal expresamos emociones y sentimientos, contribuimos en mayor o menor medida a crear un clima de respeto y confianza en el que sea posible trabajar.

Aunque con gran frecuencia el orientador se siente presionado por las demandas del centro –y por su propia percepción de las numerosas y cambiantes dificultades que cotidianamente se presentan– a prescribir, a señalar lo que hay que hacer, e incluso puede verse retado a «mostrar o enseñar cómo hacerlo», adoptar un rol de experto que dice a los otros lo que hay que hacer presenta numerosos riesgos y ninguna ventaja. Entre los primeros, quizás el más evidente es que quien asume que sabe cómo hay que actuar y lo prescribe, asume también la responsabilidad por la marcha de la tarea... de una tarea que casi siempre tendrán que hacer otras personas y en unas condiciones que escapan a su control; además, otra consecuencia indeseable es que la falta de un análisis más compartido puede ocultar variables que contribuyen al mantenimiento de los problemas y que, por desconocimiento, no pueden ser tomadas en consideración. Como se ha señalado en múltiples ocasiones, este rol fomenta la dependencia del centro respecto del asesor y hace que determinados aspectos o problemas sean considerados de su estricta competencia, lo que impide la corresponsabilidad necesaria para mejorar.

La aportación de criterios y de seguridad que exigen los sistemas que demandan orientación puede y seguramente debe vehicularse mediante estrategias y actitudes de colaboración. Éstas rehúyen igualmente el desistimiento de la propia responsabilidad y la suplencia descalificadora (Almirall, 2010a); marcan los límites de la propia intervención desde el respeto hacia los demás y hacia uno mismo, y posibilitan la autonomía. Colaborar con otros estimula el análisis compartido, la elaboración de planes conjuntos y, en definitiva, la responsabilidad de cada uno en una empresa que se considera común. Por supuesto, colaborar no se opone a ser experto; al revés, exige el conocimiento psicopedagógico especializado para contribuir, con otros profesionales también expertos en su ámbito de especialización, a una mejor comprensión y a la consecución de objetivos compartidos que tienden a la mejora de los centros y de los procesos que en ellos se realizan. Esta forma de entender el asesoramiento, como un proceso de colaboración que puede conducir a una representación distinta de la realidad y a intervenir en ella de modo más ajustado, ha sido adoptada al definir las funciones de la orientación.

Orientación y calidad de las instituciones educativas

En España la orientación se concibe como un recurso al servicio de la calidad de la enseñanza, entendida ésta como la capacidad de proporcionar a cada estudiante la respuesta educativa que le ayudará a desarrollarse en todas sus competencias. Así, la orientación, con

el concurso de otras medidas y actuaciones, puede facilitar el camino de los centros educativos hacia prácticas más inclusivas, lo que equivale a potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los docentes y la de aprender del alumnado (véase el segundo volumen de esta especialidad). Dicho de otro modo, la orientación es un recurso para lograr instituciones más colaborativas y cohesionadas, capaces, en definitiva, de suprimir el mayor número de barreras al aprendizaje y de acordar formas de intervención que favorezcan el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros.

La apuesta realizada en nuestro país, así como en otros muchos, por un sistema educativo comprensivo e inclusivo constituye, sin duda, un reto formidable, ante el que los docentes y profesionales de la educación, los centros y la sociedad en su conjunto responden de diversas maneras. Es imposible enfrentarse al reto de educar y promover el desarrollo de alumnos diversos desde respuestas individuales, aun si cada una de esas respuestas tuviera el máximo nivel de calidad. Existe un considerable corpus de investigación que sustenta la idea de que una educación de calidad responde a un proyecto compartido; un centro de calidad es una institución que disfruta de un liderazgo participativo, en la que los profesores trabajan en equipo, en la que existe un clima favorable al aprendizaje y donde las relaciones están presididas por el respeto y el reconocimiento mutuo. Se trata de instituciones presididas por una cultura que tiende a la colaboración, al aprendizaje-innovación y a la inclusión (véase el capítulo 3 de Huguet, «El centro educativo como ámbito de intervención» en este volumen). Según Murphy (1992), estas escuelas se caracterizan por tener expectativas elevadas sobre los estudiantes –consideran que todos pueden aprender–, así como por el hecho de que la institución asume sus responsabilidades en relación con los éxitos y con los fracasos de los alumnos y alumnas. En consecuencia, son centros en los que se realiza un cuidadoso seguimiento y evaluación de los progresos de los estudiantes y de los procesos educativos; se trata de instituciones consistentes, cohesionadas y bien organizadas, abiertas al aprendizaje y a la innovación. Las características de los centros educativos que presentan dificultades para articular una propuesta educativa de calidad son, casi punto por punto, las contrarias a las que acabamos de enumerar (Stoll y Fink, 1999):

- Falta de proyecto compartido.
- Ausencia de liderazgo.
- Relaciones disfuncionales entre el profesorado; ambiente individualista.
- Prácticas de enseñanza de baja calidad, escasa estructuración de las situaciones didácticas, poco orden.
- Expectativas bajas respecto de los estudiantes, críticas frecuentes.

Los institutos y escuelas no son el escenario estático en el que sucede la enseñanza; su organización, los recursos con los que cuenta, el entorno en el que se encuentra o su manera de funcionar condicionan los procesos (de enseñanza-aprendizaje, de gestión,

de participación, etc.) que llevan a cabo (Marchesi y Martín, 2002). Son sistemas abiertos, configurados por múltiples subsistemas, y que mantienen relaciones entre sí y con otros sistemas paralelos (como las familias, con otros centros y servicios educativos, sociales o de salud mental). El entramado de sentimientos y relaciones que los configuran los convierten en algo vivo y cambiante, en los que el todo es más que la suma de las partes, sometidos a múltiples retroacciones. Lo que ocurre en un aula, con un grupo de estudiantes y un profesor, no está totalmente determinado, pero tampoco es independiente, ni mucho menos, de la dinámica general del equipo docente, de las tensiones –o del entendimiento– entre éste y el equipo directivo o de la forma en que se gestionan las relaciones entre el tutor y otros profesores. Simultáneamente, lo que sucede en esa aula incide a su vez en la dinámica del equipo docente, en el equipo directivo, en otros profesores.

El modelo de orientación educativo constructivo entiende que la institución en su conjunto, su bienestar y su adecuado funcionamiento constituyen un objeto privilegiado de intervención, abriendo así un ámbito de trabajo a los orientadores que o bien no se plantea, o lo hace de modo completamente distinto desde perspectivas más asistenciales-individuales. Trabajar para mejorar la calidad de la enseñanza, de modo que inclusión y excelencia vayan de la mano (Tharp y otros, 2000), supone intervenir para fortalecer las estructuras institucionales, así como para apoyar los procesos de colaboración –en y entre los diversos subsistemas– tendentes a generar culturas, políticas y prácticas inclusivas. Desde este modelo, el orientador necesita conocimientos de análisis institucional que le permitan entender progresivamente la institución en la que trabaja y ubicarse en ella de forma adecuada. A este respecto debe destacarse que la adopción de la perspectiva educativa va de la mano de una progresiva ampliación de los ámbitos de orientación, que se extienden al centro y a los diversos subsistemas y estructuras con capacidad de tomar decisiones en la organización y coordinación de la enseñanza, con todo lo que conllevan (por ejemplo, organización y priorización de los apoyos; criterios y condiciones de retención/promoción del alumnado; organización de los planes de orientación y acción tutorial; proyectos de innovación que puedan llevarse a cabo en el centro –véase el tercer volumen de esta especialidad–).³ La atención a las familias, desde el modelo educativo, adquiere también dimensiones específicas (véase el capítulo «Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa», de Almirall, en este volumen).

3. El modelo educativo, por su dimensión preventiva y optimizadora, conduce también a promover el trabajo intersectorial, a buscar la relación con profesionales de la educación, de la salud, del ámbito social, etc., externos al centro, como condición para lograr intervenciones más coordinadas y de mayor calidad (véase el capítulo 9, «Orientación y trabajo intersectorial», de Bassedas en este volumen).

La capacidad de intervenir en un centro depende, por supuesto, de los conocimientos que posea el orientador, de sus estrategias y del grado en que éstas y su forma de relacionarse contribuyen a la claridad en las comunicaciones, al respeto mutuo y a despertar interés por el trabajo compartido. Pero, sin duda, los centros son distintos, y no es lo mismo trabajar en uno o en otro. Algunos han podido ir construyendo una cultura de colaboración, y poseen estructuras de coordinación y trabajo conjunto que funcionan de forma adecuada; la tarea del orientador encuentra en estos casos un contexto acogedor que facilita el trabajo interdisciplinario. Otros centros, por razones diversas, pueden encontrarse lejos de esta situación: sus estructuras son disfuncionales, la colaboración entre los profesionales se encuentra muy limitada, la organización es estrictamente formal. No cabe duda de que va a ser más difícil trabajar en estas condiciones, y que su progresiva modificación en un sentido positivo constituye una finalidad de la orientación.

En este sentido, se han invocado dos dimensiones más para distinguir culturas institucionales que generan condiciones de trabajo diferentes (Hopkins, Ainscow y West, 1994, citados por Marchesi y Martín, 1998): la dimensión actividad-inactividad, que da cuenta de la tendencia de una institución a la innovación, al afrontamiento de los retos o al aprendizaje, y la dimensión eficacia-ineficacia, que pone de relieve el grado en el que una institución es capaz de llevar a cabo su trabajo y obtener resultados adecuados. Las variables que influyen en que unos u otros valores de estas dimensiones se consoliden son de distinto orden e interactúan entre sí; algunas tienen que ver con factores externos a los centros, propios del sistema educativo y del sistema social en su conjunto (por ejemplo, expectativas sobre la educación y valor que se le atribuye; calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes y otros profesionales de la educación; cohesión, desde las propias administraciones, de las políticas que directa o indirectamente inciden en los centros, etc.). Otras son variables que confluyen en el propio centro (intereses, valores, formación del profesorado; liderazgo, o relación con el entorno) y con su momento vital, que hacen que en una institución puedan prevalecer las tendencias a la mejora o bien las posiciones más acomodaticias. Sin caer en la omnipotencia, cabe situar en este nivel de centro las posibilidades del asesor para impulsar la innovación en determinados aspectos. Profundizar en este análisis, sin duda apasionante, excede con mucho las posibilidades de este capítulo, pero antes de concluirlo, conviene considerar dos aspectos.

El primero, que en la consolidación de la tendencia hacia la actividad y la eficacia de los centros y su capacidad para promover prácticas inclusivas, tienen un peso considerable las ideas, valores y expectativas que se manejan sobre el aprendizaje y la función de los docentes en la formación de los estudiantes; las atribuciones sobre sus éxitos y fracasos; la función —fundamentalmente instructiva o también formadora— que la institución se autoatribuye, en definitiva, sus concepciones, a las que nos hemos referido en un apartado anterior.

El segundo, que los centros no son siempre iguales ni responden de una forma totalmente predecible. Como en todos los sistemas, la «vida» de los institutos y escuelas discurre a través de diversos momentos y etapas, a cuya configuración contribuyen numerosos factores: cambios en los equipos directivos, movilidad-estabilidad de los equipos docentes, cambios en el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos, cambios en los sistemas de apoyo y recursos con los que se interactúa, cambios en las políticas educativas, etc. Así, el análisis progresivo de la institución que se va realizando a medida que se interviene en ella, más que perseguir un retrato estático, tiende a buscar los hilos, a veces antiguos y enrevesados, que permiten organizar el relato del momento actual y este relato, a la vez que ayuda a comprender –al menos en parte– por qué las cosas son y se representan de un modo u otro, tiene que proporcionar las claves de las competencias y puntos fuertes con que cuenta la institución para abordar los retos cotidianos y los extraordinarios.

En definitiva, desde la perspectiva del modelo educativo, la finalidad general de la orientación es contribuir a una enseñanza diversificada y de calidad. De esta finalidad se desprenden objetivos más específicos; uno, ayudar a que el funcionamiento de la institución sea óptimo, y que permita la consolidación de un proyecto bien liderado y compartido, asentado en el análisis y reflexión sobre la práctica, la indagación y el consenso en la toma de decisiones. Otro, promover el avance hacia la asunción de la diversidad como algo consustancial al hecho educativo, y no anecdótico o extraordinario, y entender que la respuesta a la diversidad es la respuesta de la institución (no sólo de alguno o algunos de sus miembros) para el conjunto del alumnado (no sólo para aquellos cuyas necesidades requieren recursos excepcionales), cuya calidad debe ser evaluada tanto por su capacidad de atenuar en grado máximo las barreras al aprendizaje como por los procesos de centro que se desencadenan y los resultados que se obtienen. Especialmente importante es ver que lo uno no es incompatible con lo otro.

Conclusiones

En este capítulo hemos analizado algunas dimensiones del modelo educativo de orientación, que se resumen en el cuadro 1 de la página siguiente. Como se ha señalado en la «Introducción», los diversos capítulos que integran esta obra –y los otros volúmenes de esta especialidad– ayudan a profundizar lo que aquí se ha presentado de modo general. Particularmente importante, para comprender el alcance y las limitaciones del modelo, es profundizar en la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza (Coll, 2010, en esta colección), así como en la perspectiva sistémica (Dowling, 1996; Huguet, 2006; Osborne, 1996; Selvini y otros, 1986). Otras exposiciones del modelo educativo pueden consultarse en Martín y Solé, 1990; Monereo y Solé, 1996, y Solé, 1997 y 1998.

Cuadro 1. Criterios y dimensiones teóricas que configuran la intervención psicopedagógica en la práctica

POLO EDUCATIVO		POLO ASISTENCIAL	
Dimensiones básicas	Concepto y desarrollo del aprendizaje.	Mecanismos interpsicológicos e intrapsicológicos.	Mecanismos intrapsicológicos.
	Finalidad de la intervención.	De desarrollo y preventiva.	Remedial.
	Enfoque de la realidad.	Sistémico.	Lineal-causal.
	Relación del orientador (asesor) con otros profesionales del centro.	Simétrica y colaboradora.	Experta y directiva.

Fuente: adaptado de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005).

En cuanto marco teórico, el modelo educativo implica un conjunto de opciones en relación a las finalidades que persigue, al modo de concebir el rol y el tipo de relaciones que se considera más adecuado que establezca el orientador; se sustenta en la explicación socioconstructivista del desarrollo y el aprendizaje y en la perspectiva sistémica en el análisis de las relaciones y de las instituciones. El modelo no prescribe lo que hay que hacer ni cómo hay que hacerlo en cada caso concreto, pero establece un marco para la identificación de los problemas y la caracterización de las situaciones que son objeto de atención; asume algunos principios y marca unas determinadas tendencias en la intervención:

- La orientación es un recurso del sistema educativo, por tanto de todos los alumnos y profesores y no sólo de los que poseen determinadas características.
- Asume una concepción del desarrollo como proceso cultural y socialmente mediado. Las experiencias educativas no se añaden, sino que provocan el desarrollo de las capacidades emocionales, cognitivas, lingüísticas, sociales, motrices, etc. En consecuencia, la orientación no se limita a atender las situaciones en las que este desarrollo no se produce de la forma esperada; actúa de modo preventivo y optimizador sobre dichas experiencias para incrementar su potencial, de modo directo e indirecto, a través de los agentes educativos con los que se colabora.
- Considera lo que no funciona de manera adecuada, pero también y especialmente, indaga sobre las características positivas presentes en las situaciones en las que se trabaja, para partir de ellas y generalizarlas en la medida en que sea posible.
- Parte de una visión contextual, que tiene en cuenta a los individuos y a los sistemas de que forman parte, en los que interactúan con otros y en los que hay que potenciar formas adecuadas de relación, capaces de optimizar los procesos que en ellos se desarrollan.

- Tiende a construirse en el marco de procesos de colaboración con los profesionales de los centros educativos en el seno de estructuras que fortalecen a la institución, así como con otros profesionales con los que se intenta actuar de modo coordinado.
- Su concreción se atiene a los principios éticos de honestidad y responsabilidad en el ejercicio profesional (Bonals y De Diego, 1996).

En definitiva, el modelo educativo hace que el orientador mire la realidad de una determinada forma –sistémica, constructivista–, que se vea a sí mismo como complementario y colaborador en relación con los otros profesionales con los que trabaja; amplía sus ámbitos de intervención y exige una extensa y continuada formación. Aunque no prescribe directamente cómo actuar, funciona como una lente que permite identificar qué es y qué no es un problema, e interpretar las variables que influyen en él o en la situación en la que se trata de intervenir; proporciona un marco que ayuda a analizar la realidad de la que se parte, y establece unos referentes para decidir el sentido de eventuales cambios, cuando se consideren necesarios. El análisis realizado en este capítulo revela que, con frecuencia, el hiato entre este marco conceptual y las concepciones de los profesores acerca de las diferencias individuales, el aprendizaje y la propia orientación es considerable, lo que dibuja un amplio horizonte para el trabajo compartido, en un proceso cuyo éxito habrá que considerar no sólo por su capacidad para resolver problemas, sino también para acercar posiciones, para compartir una visión más compleja pero también más optimista del desarrollo y el aprendizaje humanos, y del poder de los otros para influir en ellos.