

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Modelos y estrategias de intervención

Elena Martín, Isabel Solé (coords.)

Ramon Almirall, Mercedes Babío, Eulàlia Bassedas,
Nuria Castells, Ricardo García, Teresa Huguet, Elena Martín,
Gema Paniagua, Víctor M. Rodríguez, Emilio Sánchez,
Isabel Solé, Consuelo Vélaz de Medrano



Formación del Profesorado. Educación Secundaria
Serie: Orientación y tutoría/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado
Director de la colección: César Coll

Coeditan



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

© Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

© Elena Martín e Isabel Solé (coords.), Ramon Almirall, Mercedes Babío, Eulàlia Bassedas, Nuria Castells, Ricardo García, Teresa Huguet, Gema Paniagua, Elena Martín, Víctor M. Rodríguez, Emilio Sánchez, Isabel Solé, Consuelo Vélaz de Medrano

© De esta edición:

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: mayo 2011

NIPO: 820-11-278-6

ISBN: 978-84-9980-082-0

D.L.: B-21.259-2011

Diseño: María Tortajada

Maquetación: Albert López

Impresión: BIGSA

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	9
1. Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento,	
Isabel Solé y Elena Martín	13
Diferencias individuales y orientación	14
El papel de las concepciones en los procesos de asesoramiento	16
Acercando posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración	19
Orientación y calidad de las instituciones educativas	21
Conclusiones	25
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	27
2. Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar, Emilio Sánchez	
y Ricardo García	33
¿Qué significa «resolución conjunta de problemas» (RcP)?	34
Ayudar a resolver problemas. Tarea y persona: las dos dimensiones	
del asesoramiento	40
¿Por qué puede ser difícil?	46
Conclusiones	47
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	48
3. El centro educativo como ámbito de intervención, Teresa Huguet	53
¿Dónde estoy? ¿Qué lugar ocupo?	53
El centro como sistema	54
El conocimiento del centro	57
Análisis de un caso	64
El orientador en el centro. Rol y posición	66
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	68
4. Estrategias de evaluación psicopedagógica, Nuria Castells e Isabel Solé	73
Finalidades, referentes, características y actores del proceso de evaluación	
psicopedagógica en el marco de la escuela inclusiva	73
Evaluación psicopedagógica, asesoramiento en la respuesta educativa	
y seguimiento	76

Evaluación psicopedagógica vinculada a la elaboración de informes/dictámenes	84
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	86
5. Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa, Ramon Almirall.	91
Familia y escuela: ¿sólo compañeras de viaje?	91
Promover la colaboración familia-escuela desde la orientación y el asesoramiento psicopedagógico.	92
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	104
6. Orientación y tutoría con los adolescentes, Víctor M. Rodríguez	109
Orientación, tutoría y acción docente	109
Ámbitos y contenidos de la acción tutorial y orientadora.	111
Acción tutorial y orientadora con adolescentes	116
Agentes y herramientas para la acción tutorial	117
El orientador y la acción tutorial.	120
Algunas «sombras» en las relaciones de colaboración entre profesores y orientadores.	122
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	124
7. La orientación académica y profesional en la educación secundaria, Consuelo Vélaz de Medrano	129
Los ámbitos académico y profesional de la orientación como un continuum con diversos énfasis a lo largo de la educación secundaria.	130
Principios que fundamentan la orientación académica y profesional.	131
Planificación, modelo y estrategias de intervención en la orientación académica y profesional.	132
El consejo orientador	141
A modo de conclusión	143
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	144
8. Orientación y transición entre etapas, Mercedes Babío	151
Justificación y objetivos	151
Orientar para la transición: estructuras, estrategias y buenas prácticas	152
Particularidades del paso de educación infantil a educación primaria	154
El paso de educación primaria a educación secundaria	159
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	164

9. Orientación y trabajo intersectorial, Eulàlia Bassedas.	169
Rompiendo barreras	170
Distintos profesionales alrededor de los mismos alumnos	171
Conocimiento-coordinación-colaboración	173
El trabajo en red como recurso preventivo y organizador.	176
Ámbitos prioritarios de trabajo intersectorial	178
Estrategias de intervención y actitudes favorables.	180
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	183
10. Orientación y asesoramiento en educación infantil, Gema Paniagua.	187
La educación infantil	187
La orientación en la educación infantil.	188
Orientación en los procesos de centro	189
Trabajo con familias	193
Actuaciones en torno a niños y niñas.	195
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	199

PRESENTACIÓN

Por fortuna, los implicados en los procesos educativos escolares –docentes, directivos, familias, estudiantes, responsables de la política educativa– han ido tomando conciencia de la complejidad que implica aprender y, por tanto, enseñar. Entre los factores que contribuyen a esta complejidad se encuentran todos aquellos que remiten a las características psicológicas de quienes aprenden y a las consideraciones pedagógicas que es preciso tener en cuenta para favorecer lo más posible una enseñanza que responda a la peculiar forma en la que cada alumno y cada alumna van construyendo su aprendizaje.

La toma de conciencia de esta complejidad ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que los centros escolares, como últimos responsables del diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan, entre otros, del asesoramiento de profesionales expertos en el fundamento psicopedagógico de la educación escolar. Profesionales cuya tarea consiste, por tanto, en orientar el recorrido que los estudiantes realizan a lo largo de toda su escolaridad para que éste se produzca en las mejores condiciones. Esta orientación se traduce en una ayuda a quienes intervienen directamente con el alumnado, los docentes y sus familias, y en un apoyo a los procesos institucionales –y con frecuencia, comunitarios– que configuran el marco que en último término potencia o dificulta el aprendizaje.

Los profesionales responsables de esta orientación educativa –los orientadores, las orientadoras– tienen ante sí una tarea difícil que requiere de la colaboración de otros profesionales expertos, pero que demanda ante todo una sólida formación, inicial y a lo largo de todo su desarrollo profesional. Los tres volúmenes de esta colección pretenden contribuir a la fase inicial de esta formación. En primer lugar, acotando el modelo teórico que fundamenta la intervención de los orientadores (volumen I). En segundo, desarrollando los principios básicos de la educación inclusiva, aquella que podría permitir que todos los alumnos y las alumnas encontraran en su centro escolar una respuesta ajustada a su particular forma de aprender (volumen II). Por último, el tercer volumen de la colección busca recordar que los orientadores deben promover la innovación asesorando en aquellos procesos de mejora que todo centro educativo necesita impulsar en el día a día si quiere dar respuesta a la complejidad a la que aludíamos al comienzo de esta presentación.

INTRODUCCIÓN

Elena Martín, Isabel Solé

Coordinadoras

La orientación es uno de los elementos del sistema educativo que puede contribuir a su calidad. Esta idea no es nueva: aparece en todas las leyes que desde los años la década de 1970 han pretendido reformar la educación en España, y ha sido defendida desde perspectivas muy diversas que, sin embargo, han coincidido en considerar que la orientación personal, académica y profesional resulta consustancial a una educación de calidad. Es responsabilidad del conjunto del centro y, de hecho, su éxito depende entre otras cosas del grado de implicación de los docentes. No obstante, la tarea de ofrecer a cada alumno y a cada alumna una ayuda ajustada a sus características que le permita aprender lo más posible en sus años de escolaridad es muy compleja y por ello requiere del apoyo de profesionales expertos, en un continuum de tareas orientadoras en las que el profesorado y especialmente los tutores desempeñan funciones fundamentales. En dicho continuum, los orientadores constituyen la pieza central del sistema de orientación. Su asesoramiento debería vertebrar la intervención del resto de los recursos educativos.

Este libro va dirigido a los futuros orientadores y su propósito es presentar los supuestos básicos del enfoque que se considera más adecuado para realizar la tarea de asesoramiento: el modelo educativo. Las últimas leyes de educación han adoptado esta perspectiva de la orientación porque es aquella que se deriva de la concepción de qué es aprender y qué es enseñar que informa de las reformas que se han venido impulsando en las tres últimas décadas.

A pesar de que el modelo educativo está presente en la regulación normativa en la mayoría de las comunidades autónomas y se enseña en gran parte de las facultades de educación y de psicología como marco de formación de los futuros profesionales de la orientación no puede, en cambio, considerarse mayoritario en la práctica en los centros escolares. En la obra se analizan algunas de las razones que podrían explicar esta distancia entre el modelo y la realidad de numerosas situaciones escolares, distancia que no invalida la propuesta, sino que nos ayuda a entender qué vías son las más adecuadas para avanzar en esta línea.

En el capítulo 1, «Orientación en educación secundaria: necesidades de la etapa y dimensiones de un modelo de intervención», de Isabel Solé y Elena Martín, que abre el volumen, se exponen los supuestos básicos del modelo. En primer lugar, la opción por un marco sociocultural del desarrollo, en el que se sustenta, a su vez, la concepción constructivista de qué es aprender y enseñar. El enfoque sistémico –segundo principio de esta perspectiva– se desprende de lo anterior: los alumnos y alumnas aprenden y se desarrollan en distintos contextos

educativos que mantienen relaciones sistémicas entre sí, lo que supone intervenir sobre todos ellos. Se presenta la dimensión institucional de la orientación y, finalmente, se analiza la necesaria relación de colaboración entre asesor y asesorado.

Lo que en este primer capítulo se enuncia de forma breve se desarrolla de forma más extensa en el resto del libro. Emilio Sánchez y Ricardo García (capítulo 2, «Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar») analizan, precisamente, las dificultades de esta colaboración, lo complejo que supone ayudar a resolver los problemas de quienes a su vez ayudan al alumnado a aprender. Caracterizar la tarea de asesoramiento como un proceso de «ayudar a ayudar» resulta ya en sí misma una elocuente vía para tomar conciencia de su envergadura. Esta ayuda se ejerce sobre distintos colectivos y en diferentes ámbitos, pero antes de profundizar en ninguno de ellos, Teresa Huguet (capítulo 3, «El centro educativo como ámbito de intervención») desentraña las consecuencias de adoptar un enfoque sistémico en el que el análisis institucional del centro se convierte en la pieza clave. En el capítulo 5 («Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaboradora»), de Ramón Almirall, el autor aporta una lúcida reflexión acerca del trabajo con las familias a través de la entrevista. Por su parte, Víctor M. Rodríguez (capítulo 6, «Orientación y tutoría con los adolescentes») y Consuelo Vélaz de Medrano (capítulo 7, «La orientación académica y profesional en la educación secundaria») analizan los dos grandes ámbitos de intervención: la acción tutorial y la orientación académica y profesional. El capítulo de Núria Castells e Isabel Solé (capítulo 4, «Estrategias de evaluación psicopedagógica») aborda un tema muy delicado en el trabajo de los orientadores: la evaluación psicopedagógica. Se ha señalado con frecuencia el riesgo de una evaluación que estigmatice en lugar de incluir. En este texto se ofrece una rica perspectiva que contribuiría a guiar la intervención en todos los ámbitos anteriormente citados. En los capítulos 8 («Orientación y transición entre etapas») de Mercedes Babío y 9 («Orientación y trabajo intersectorial») de Eulàlia Bassedas se aborda la importancia de las estructuras en el trabajo de los orientadores. En el primer caso, la autora argumenta acerca de la necesidad de coordinar adecuadamente la orientación entre las distintas etapas escolares por las que transita el alumnado y ofrece interesantes sugerencias para llevarla a cabo de la forma más adecuada. En el segundo, la autora, por su parte, se adentra en el complejo entramado del trabajo intersectorial que reclama la necesidad de que los orientadores escolares integren sus actuaciones en una amplia red de servicios y profesionales, la totalidad de los cuales intervienen sobre una misma población y un único territorio.

La orientación está presente en todas las etapas educativas. Los asesores requieren, por tanto, una amplia y variada formación. Al acotar el contenido de este libro, se ha optado por centrar la atención en la educación obligatoria (primaria y secundaria) por su evidente transcendencia. No obstante, las coordinadoras del volumen estamos convencidas de la importancia de la educación infantil y de la especificidad de la orientación en esta etapa. El capítulo 10 «Orientación y asesoramiento en educación infantil», de Gema Paniagua,

consigue presentar, en pocas páginas, esta identidad propia que caracteriza el trabajo que los asesores desempeñan en los primeros y cruciales años de escolaridad.

El libro cubre en sí mismo el objetivo de hacer esta presentación pormenorizada del modelo educativo de asesoramiento, pero cumple a su vez otra función hacia los otros dos volúmenes que configuran la colección correspondiente a la especialidad Orientación educativa del Máster de Secundaria. En el segundo de ellos, *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, y en el tercero, *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, se asumen los supuestos de este modelo y se parte de ellos para presentar el particular contenido que se corresponde con sus perspectivas específicas.

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 (Baltés 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 compatible 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 la 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 que 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 podían 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).