

CAPÍTULO II

Modelos de orientación educativa desde la socioformación

David de la Oliva¹

2.1 Introducción

El propósito de este capítulo es aclarar cuál es el Modelo de Orientación Educativa más eficaz para guiar el trabajo de los Equipos Psicopedagógicos y Departamentos de Orientación Educativa. Estos Equipos y Departamentos están establecidos en la mayoría de los países del mundo para apoyar la acción tutorial desarrollada, tanto en la Educación Inicial y Básica, como en la de Educación Media Superior.

Dado que la Orientación Educativa es solo una pequeña parte de las Ciencias de la Educación y de la Psicología, los Modelos de Orientación Educativa se limitan a tratar de establecer el funcionamiento de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de Orientación Educativa. Por lo que es básico no confundir: “Modelo Educativo” con “Modelo de Orientación Educativa”, como se precisará más adelante.

En algunos países del mundo, se asoció la creación de Equipos Psicopedagógicos y de Departamentos de Orientación Educativa a los denominados “Programas de Integración Educativa”. Por ello, en esos países la misión de estos equipos o departamentos era apoyar la integración de alumnos con discapacidad de Centros de Educación Especial a Centros Regulares. Sin embargo, en la mayoría de los países del mundo la creación de estos equipos y departamentos se mantuvo más cercana a la concepción general de Orientación Educativa. No obstante, en las décadas de los ochenta y los noventa, este tema se abordaba desde un sinnúmero de paradigmas, teorías y

¹ Doctor en Psicología; docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México. Correo electrónico: culturasinclusivas@hotmail.com

modelos, dando lugar a una gran confusión en torno a las competencias y ámbitos de intervención de dichos equipos y departamentos.

Actualmente, han servido de aclaración tanto las clasificaciones de Modelos que se expondrán más adelante como el marco teórico de la socioformación. Este nuevo enfoque educativo latinoamericano tiene como meta mirar la formación de los seres humanos desde la complejidad y desde el contexto de los retos de la sociedad del conocimiento y la globalización (Hernández, Nambo, López y Núñez, 2014; Tobón, 2013).

2.2 Antecedentes históricos de la orientación educativa y de la intervención psicopedagógica

Siguiendo a Vélaz de Medrano (1998), la Orientación Educativa surgió como ámbito académico y profesional a principios del siglo xx. En Estados Unidos, Davis, en 1900, introdujo el primer programa de orientación vocacional y moral en la escuela. Pero, fue en 1909, cuando Parsons publica un libro titulado *Vocacional Guidance* o, en español, *Orientación Vocacional*. Por su parte, Kelly, en 1914, utiliza por primera vez el término Orientación Educativa en su tesis doctoral. En este sentido, los factores sociológicos, pedagógicos y psicológicos más importantes para el surgimiento de este nuevo ámbito fueron cuatro:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos, causado por la necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases menos favorecidas, va a promover reformas sociales y la aparición de diversas iniciativas en el campo de la Orientación Vocacional. Sus rasgos más característicos eran el intento de corregir las desigualdades sociales y su desvinculación de los sistemas educativos formales. Un ejemplo de este movimiento es la creación por Frank Parsons de la primera Oficina de Orientación Vocacional de los Estados Unidos en 1908.
- b) El desarrollo del movimiento psicométrico y del modelo basado en la teoría de rasgos y factores –la necesidad de conocer las características de los sujetos con el fin de orientarles hacia la profesión más adecuada– hace que la Orientación y la Psicopedagogía entren en el campo de la psicometría y del diagnóstico. Además, esta metodología, que se creía más fiable y objetiva, daba un mayor estatus epistemológico y profesional a este ámbito.
- c) En los años 30 aparece el movimiento americano del *counseling* (consejo) que hace que la intervención psicopedagógica se centre en los casos

problema y en el fracaso escolar. Este término es utilizado por primera vez por Proctor, Benefield y Wrenn (1931) para definir el proceso encaminado a ayudar a los jóvenes en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas. Con el desarrollo del movimiento por la 'higiene mental', que centra su atención en las dimensiones afectivas y en los conflictos personales, el 'counseling' toma un enfoque más clínico, siendo Rogers (1942) quien aportará una visión terapéutica basada en las premisas humanistas.

- d) Las organizaciones profesionales de Orientación y Psicopedagogía que surgen a lo largo del siglo xx impulsan su desarrollo institucional, profesional y académico. Por ejemplo, en 1951 se funda la *Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnell (A.I.O.S.P)* considerada como una extensión de la norteamericana *National Vocational Guidance Association (N.V.G.A.)* que agrupa a organizaciones nacionales de más de cuarenta países.

Un quinto aspecto que según Solé (1998) caracteriza la evolución del nuevo ámbito profesional y académico que constituye la Psicopedagogía y la Orientación Educativa es la confluencia a lo largo del siglo xx de dos tradiciones académicas diferentes: la Psicología y la Pedagogía. En palabras de Solé (1998, p. 25): "[...] parece claro que mientras que [...] los psicólogos iban aproximándose a campos más pedagógicos, también los orientadores se han ido nutriendo progresivamente del conocimiento psicológico".

En la tradición psicológica hay que destacar la fecha de 1913. En ese año, Burt crea en Londres el primer servicio psicológico con el fin de ocuparse, con una perspectiva clínica, de los trastornos evolutivos y comportamentales de los niños escolarizados. Esta experiencia contará con seguidores en Europa y en Estados Unidos en las primeras décadas del siglo xx, asumiéndose tareas de diagnóstico, consejo individual, terapia y reeducación.

A partir de los años 50 empieza a producirse una reconceptualización de este tipo de servicios que ha llegado hasta nuestros días. El psicólogo empieza a tener contacto directo con las escuelas y los maestros, lo que lleva a ampliar el campo de interés de la Psicología, cuestionándose la validez del modelo clínico y pasándose a una perspectiva más contextual. El término de intervención psicológica se va ampliando cada vez más. Allen (1970) reformula las distinciones hechas por Caplan (1970) en el campo clínico y habla de tres tipos de intervención: primaria, cuya finalidad es evitar o disminuir el riesgo de trastornos; secundaria, que persigue la detección y el tratamiento

precoz de los problemas; y terciaria que implica la aplicación de tratamientos correctivos del problema a nivel individual. Con una denominación diferente, pero con una clara similitud, Baltés (1980), distingue entre: intervención enriquecedora, que trata de realizar actuaciones para favorecer el máximo nivel de desarrollo en el ser humano; intervención preventiva, dirigida a evitar la aparición de dificultades o a su detección precoz; e intervención correctiva, cuya finalidad es paliar las disfunciones que ya han surgido. Así, en los últimos cuarenta años se ha tendido hacia la conceptualización de modelos en los que las intervenciones preventivas y enriquecedoras o de desarrollo priman sobre las correctivas. De igual forma, ha comenzado a hablarse de intervención psicopedagógica.

2.3 Principales áreas de la orientación educativa y de la intervención psicopedagógica

Antes de comenzar a especificar las áreas de la Orientación Educativa, conviene recordar que, actualmente, esta disciplina se concibe como un factor de calidad para conseguir los objetivos generales de la Educación (De la Oliva y Martín, 2005); los cuales se pueden resumir en dos (Coll, 2004):

1. Individualizar a los alumnos, es decir, conseguir que tengan su propia personalidad y proyecto de vida. Para ello, se necesita la atención a la diversidad.
2. Socializar a los alumnos, es decir, conseguir que convivan con los demás. Para ello, se necesita la comprensividad, es decir, buscar elementos comunes en el currículum a todo el alumnado.

Estos dos objetivos están en tensión y en constante polémica, cuando más se tiende a la individualización más se aleja uno de la socialización. Idealmente, hay que buscar el equilibrio entre estos dos puntos. Por ejemplo, en México, los símbolos patrios es un elemento comprensivo del currículum. Sin embargo, algunos alumnos que profesan religiones con creencias diferentes en este tema, a veces se les obliga a participar activamente en los eventos relacionados con los mismos. Desde las ideas anteriores, se aconseja que estos alumnos participen en estas actividades como meros oyentes, sin obligarles a formar parte de los desfiles. Con ello, se trata de equilibrar la atención a la diversidad con la comprensividad.

Pasando ya a las principales áreas de Orientación Educativa y de Intervención Psicopedagógica, Vélaz de Medrano (1998), después de una intensa revisión de autores, señala tres:

- a) La Orientación para el Desarrollo de la Carrera u Orientación Académica y Profesional: Rodríguez y Figuera (1995) han realizado una síntesis de los principios a los que debería responder la orientación para el desarrollo de la carrera en cualquier sistema educativo: 1. debe incorporarse como un objetivo educativo más a la escuela y al contexto comunitario; 2. debe ir dirigida a todos los alumnos, respetando la diversidad y la individualidad; 3. se puede y se debe integrar en cualquier experiencia educativa (y hay que añadir, en cualquier de las etapas educativas obligatorias o no obligatorias, aunque tradicionalmente se haya asociado con la Secundaria por su carácter propedéutico y de final de etapa).
- b) Orientación en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje dirigida, actualmente, a toda la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres, entre otros).
- c) Orientación para el Desarrollo Humano: en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO (1996, p. 88) se define la Educación para el Desarrollo como aquella que: "Deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades". Dentro de una perspectiva más psicológica se habla de una intervención que trata de promover el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009) para llegar a una felicidad plena (Seligman, 2011) mediante programas previamente diseñados, con la colaboración de tutores y docentes. Otra forma de concretar este ámbito de la orientación es la de los denominados temas transversales (Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación Ambiental, Educación para el Ahorro, entre muchos otros) que, en muchos países, se ubican dentro del currículum e intentan complementar la educación integral del alumno.

Como se señaló al comienzo de este punto, hay que complementar estas áreas con los conceptos de "Comprensividad" y "Atención a la Diversidad", siendo también temas transversales a todas las áreas. Por todo ello, la misma autora define Orientación Educativa como un:

conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de

los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. (Vélaz de Medrano, (1998, pp. 37-38)

En esta definición se puede apreciar, entre otras cosas, que la Orientación Educativa se concibe como la fundamentación teórica de la Intervención Psicopedagógica.

Por último, hay que señalar que la Orientación se ha operativizado, en la mayoría de los países del mundo, en forma de Equipos Psicopedagógicos y/o Departamentos de Orientación Educativa. En ambas modalidades, estos equipos o departamentos están compuestos por varios profesionales con distintos perfiles formativos. En general, todo equipo o departamento cuentan, al menos, con estos tres perfiles profesionales²:

- Un especialista en psicopedagogía (que puede ser tanto un psicólogo como un licenciado en Ciencias de la Educación o similar).
- Un maestro con formación en Trabajo Social.
- Uno o varios maestros especialistas en el campo de la Atención a la Diversidad.

A fin de resumir todos estos perfiles, en una palabra, en el siguiente apartado se hablará de ellos con la denominación de Orientadores como se puede encontrar en la literatura científica. Por supuesto, esto no significa que no puedan orientar los docentes, tutores y familia.

2.4 Las dimensiones de intervención psicopedagógica del modelo de orientación educativa socioformativo

Durante el siglo xx, surgieron una infinidad de propuestas de Modelos de Orientación Educativa. Esto conllevó una gran confusión entre los profesionales de la Orientación, ¿cuál era el modelo o los modelos adecuados? El problema de partida es que los autores utilizaban diferentes concepciones de modelo como muestra el cuadro de clasificación de modelos de Álvarez y Bisquerra (1997), lo cual daba lugar a una infinidad de posibilidades. Junto a esto, no había una claridad teórica en cuanto al Paradigma, Marco Teórico y Enfoques más adecuados en Educación.

² A fin de resumir todos estos perfiles, en una palabra, en el siguiente apartado se hablará de ellos con la denominación de Orientadores como se puede encontrar en la literatura científica. Por supuesto, esto no significa que no puedan orientar los docentes, tutores y familia.

Tabla 1. Tipología de Modelos de Orientación Educativa

Modelos teóricos	Modelo Conductista, M. Humanista. M. Psicoanalítico, M de Rasgos y factores, M. Cognitivo, M. Ecléctico, Logoterapia de V. Frankl, el Análisis Transaccional, la Gestalt, entre muchos otros.	
Modelos de intervención	Básicos	-Clínicos -Servicios -Programas -Consulta
	Mixtos Modelos resultantes de la combinación de modelos básicos.	-Modelo psicopedagógico -Modelo sociocomunitario -Modelo ecológico -Modelo micro y macropicos -Modelo comprensivos -Modelos holísticos -Modelo sistémicos -Sistemas de programas integrados. -El modelo CEPSI
Modelos organizativos	Modelos institucionales	-Ministerio de Educación y Cultura Española. -Comunidades Autónomas -Países de la Unión Europea -Estados Unidos
	Modelos particulares	-Centros educativos privados -Gabinetes privados de orientación.

Fuente: Álvarez y Bisquerra (1997).

En general, en la literatura científica se encuentran dos concepciones de "Modelo de Orientación Educativa" extremas, pero, a la vez, complementarias:

- a) La acepción como "marco interpretativo de la realidad", en otras palabras, entender que modelo es lo mismo que paradigma o que teoría.
- b) La concepción de modelo como "guía para la acción", como pautas de intervención con un elemento en común. En este último caso, Álvarez y Bisquerra (1997), señalan que los modelos son: "una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención" (p. 23).

Desde los 90 y siguiendo el campo de la Orientación Educativa (y no el de la Educación que es mucho más amplio), a la anterior fundamentación se le

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el Modelo de Orientación Educativa Socioformativo es flexible y adaptable, pero con unas finalidades claras e interrelacionadas, determinadas por los denominados en el cuadro "Polos más cercanos" a dicho modelo.

En este sentido, el enfoque socioformativo del desarrollo humano conlleva una intervención dirigida a toda la comunidad educativa (Hernández et al., 2014), con una finalidad predominantemente de desarrollo y preventiva que, a su vez, implica tener en cuenta todo el contexto educativo para llevarse a cabo (perspectiva sistémica ecológica). Por el contrario, una intervención de tipo causal-lineal con una finalidad remedial se suele dirigir solo a alumnos con graves dificultades sin coordinación con el resto de los agentes educativos, lo que es más acorde con un enfoque innatista. De esta manera, los polos extremos de estas dimensiones definen lo que se ha venido denominando desde los 90 como Enfoque Educativo y Enfoque Clínico de Orientación Educativa.

Martín y Solé (1990) explican así estos dos enfoques:

[Enfoque educativo] [...] en él se presta especial atención a la vertiente educativa del trabajo psicopedagógico. Es por ello por lo que se considera imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar [...] El enfoque adoptado en este caso supone la intervención en el contexto amplio del proceso educativo y se traduce en diversas tareas [...].

[Enfoque clínico] [...] hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, con una interpretación restrictiva incluso de la faceta psicológica, ya que la intervención se centra exclusivamente en las dificultades de los alumnos y en realizar, por tanto, la rehabilitación que se considera necesaria [...] se prescinde en consecuencia del estudio de las restantes variables que influyen en el proceso educativo. (pp. 464-465)

Desde los 90, todos los autores citados anteriormente defienden el Enfoque Educativo frente al Enfoque Clínico. En este sentido, no hay que confundir Enfoque Clínico con Psicología Clínica. En la mayoría de los países del mundo está separada la Orientación Educativa de la Psicología Clínica, teniendo objetivos y perfiles formativos y profesionales totalmente diferentes. La Orientación Educativa se encarga de atender las áreas mencionadas en el tercer apartado de este capítulo, mientras que los Psicólogos Clínicos se han centrado, principalmente, en la atención de personas con trastornos mentales. No obstante, en la primera década del siglo XXI, ha surgido la Ciencia del Bienestar (Seligman, 2011), que se está convirtiendo en un punto de encuentro y colaboración entre estas dos disciplinas y profesiones.

A continuación, se van a aclarar las dimensiones y polos del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo. Según Monereo y Solé (1996),

el Orientador que tiene una relación de “experto” con el centro educativo actúa como resolutor de problemas de conducta y aprendizaje utilizando un repertorio de técnicas especializadas que aplica directamente al alumno, prescribiendo a profesores y padres lo que ‘deben hacer’ para potenciar el tratamiento. Esta relación profesional suele derivarse de un enfoque clínico de intervención y los problemas que se asocian a esta forma de trabajo son múltiples, entre otros, exime de sus responsabilidades a padres y profesores (Núñez y Tobón, 2006), creando, por parte de estos, unas altas expectativas de una solución rápida del problema del alumno que, cuando no es satisfecha, produce desconfianza y recelo hacia el orientador.

Por el contrario, el orientador que tiene una relación colaborativa con el centro educativo corresponsabiliza a padres y profesores en su intervención, estableciendo una continua búsqueda de consenso con ellos sobre las decisiones educativas que es preciso tomar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. De este modo, genera expectativas más realistas entre profesores y padres que sí pueden ser satisfechas, creando, por ello, un clima de confianza mutua y de corresponsabilidad.

En este sentido, la intervención indirecta se asocia con una relación profesional colaborativa entre el orientador y el profesorado. En ella, el orientador se convierte en un asesor y formador de, por ejemplo, docentes y directivos y, estos últimos, son los que se relacionan directamente con el alumno y su familia. Por eso se denomina intervención indirecta, en el sentido, que el orientador no trabaja directamente con el alumnado, sino con los docentes y directivos. De esta forma, al mejorar las competencias de un docente o tutor, dentro de las cuales se asocian las relacionadas con el manejo de tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Núñez et al., 2019), se ven beneficiados todos los alumnos de este docente o tutor a lo largo de toda su carrera profesional. Sin embargo, el orientador que establece una relación de experto-resolutor clínica suele intervenir de forma directa e individual con los alumnos. Por supuesto, también son posibles las intervenciones mixtas, tanto directas como indirectas en algunos casos.

De nuevo, esta dimensión se relaciona con las otras dimensiones del modelo. La característica principal de una intervención proactiva es la planificación de la intervención y su foco en toda la comunidad educativa, lo que puede indicar su carácter de desarrollo y preventivo. Conviene en este punto, diferenciar entre intervención de desarrollo (la dirigida, por ejemplo, a mejorar las competencias de un alumno) y la preventiva (la dirigida a prevenir la aparición de un problema específico como embarazos no deseados).

En el otro extremo está la intervención no planificada (reactiva) que actúa según la demanda del centro educativo. En otras palabras, la intervención reactiva suele consistir en que el orientador "trata" los problemas graves de alumnos específicos a demanda de los profesores o las familias en su despacho o aula de apoyo. Evidentemente, esta intervención está más relacionada con el enfoque clínico y está demostrada su baja eficacia e impacto por múltiples autores en contextos educativos (Martín y Solé, 1990; 1993; Álvarez, 1994; Solé, 1998; Vélaz de Medrano, 1998: 2002; Monereo y Pozo, 2005 y De la Oliva, 2005, entre otros).

En este sentido, Vélaz de Medrano (1998) explica los principios que deben superar a las clasificaciones de modelos de Orientación Educativa de los noventa de la siguiente manera:

1. La intervención del Equipo Psicopedagógico ha de dirigirse a toda la Comunidad Educativa.
2. La intervención, por tanto, será sobre todo indirecta (siendo responsables máximos de la intervención directa con el alumnado y sus familias, los docentes y tutores), por lo que el papel del Equipo Psicopedagógico o Departamento de Orientación Educativa será más de consulta y de formación del orientador a directivos, docentes y tutores con un papel mediador y un estilo colaborador. Esto hace que la intervención directa del Equipo Psicopedagógico sobre un alumno solo pueda afrontarse en contadas ocasiones y por razones excepcionales, añadiendo a las razones expuestas anteriormente, el alto número de alumnos en los centros.
3. La intervención se realizará a través de la integración de programas, por tres vías:
 - De forma aditiva, es decir, añadiendo el programa de forma independiente al currículum (por ejemplo, realizando un taller de estrategias de aprendizaje para alumnos de último grado de primaria fuera del horario docente).
 - Infusiva, a través de la difuminación de los contenidos del programa dentro del currículum. Esta estrategia, también llamada de Educación Transversal, consiste en comprometer a todos los maestros para que, por ejemplo, relacionen sus contenidos del programa con Educación Ambiental.
 - Mixta, utilizar a la vez las dos anteriores estrategias.

Ciertamente, la puesta en práctica del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo no está exenta de dificultades. Por ello, conviene aclarar en qué condiciones y con qué estrategias se puede llevar a cabo.

2.5 Condiciones para la implementación estratégica del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo

El primer punto importante para la implementación de un nuevo modelo de intervención es la convicción de las personas que lo van a liderar, en este caso, la convicción de los miembros del Departamento de Orientación Educativa o del Equipo Psicopedagógico. Este ya es un paso difícil, pues todo cambio supone momentos de confusión y estrés y, como han demostrado algunos de los autores citados anteriormente, muchos Orientadores Educativos todavía tienen una concepción de la Orientación Educativa más clínica que educativa. Sin embargo, es inevitable la necesidad de cambios ante las nuevas necesidades de la sociedad. En este sentido, diversos autores hablan de cuatro culturas escolares:

1. Individualista: generalmente los maestros trabajan solos, por situaciones conflictivas y limitaciones de la organización. El aislamiento es como un mecanismo de defensa ante las presiones externas, persistiendo los problemas de trabajo y un mal ambiente social.
2. De grupos enfrentados: existen subgrupos en el trabajo (por departamentos, materias, grados o diferentes afinidades) aislados del resto de los grupos. Por ello, se reduce la capacidad de empatía y relación con los miembros de otros grupos favoreciendo jerarquía y rivalidades entre ellos. Esto mantiene la inmovilidad de la escuela, limitando su potencial de cambio. Este tipo de cultura no favorece el aprendizaje flexible, el crecimiento personal ni la capacidad de respuesta a las necesidades emergentes.
3. La colegiabilidad artificial es un tipo de cultura en la que cumplir con los trámites administrativos es el fin principal de la organización. Los docentes trabajan juntos solo para cumplir tareas burocráticas. Suele ir acompañada de una toma de decisiones vertical o de arriba a abajo.
4. Cultura de colaboración: la colaboración no se restringe a horarios ni en los espacios, sino que se impregna en todas las actividades del centro en busca de perfeccionamiento continuo. Suelen surgir por iniciativa de los docentes y generalmente están orientadas al desarrollo. Su forma participativa es la democracia y las decisiones consensuadas.

Siguiendo esta idea, algunas tipologías de organización de las escuelas muy pertinentes a este análisis:

1. Escuela errante: (Dinámica pero inefectiva) se caracteriza por ser hiperactiva, volcada en procesos de innovación y cambio, pero sin objetivos claros, ni estabilidad en las iniciativas. Estaría ejemplificada por aquellas escuelas en las que se empiezan muchas cosas, pero pocas se terminan.
2. Escuela paralizada: (Estática e inefectiva) correspondería a centros con resultados pobres en la que los docentes trabajan de manera aislada y tienen expectativas bajas. En este tipo de escuelas, el fracaso se atribuye a causas externas.
3. Escuela paseante: (Estática pero efectiva) sería aquella tranquila, estable y tradicional, que intenta seguir consiguiendo logros alcanzados en otros tiempos, pero evita las innovaciones que puedan producir alteraciones incontroladas.
4. Escuela en marcha (dinámica y efectiva) sería la que ha alcanzado mayor equilibrio entre la estabilidad y el cambio, siendo capaz de impulsar procesos de transformación con garantía, planificación y modificación de las estructuras necesarias.

En las escuelas que predominen culturas de tipo vertical, es decir, donde el equipo directivo es quien toma todas las decisiones, lo primero será convencer, motivar y comprometer a ese equipo directivo en la implementación de este nuevo modelo de orientación educativa. Es mucho lo que se le puede ofrecer a los directores sobre las ventajas de esta nueva forma de intervención, quizá una idea muy persuasiva es la posibilidad de mejorar el rendimiento académico de todo su alumnado o de reducir el nivel de conflictividad de los alumnos, por ejemplo, con Programas de Habilidades Sociales.

De igual manera, en escuelas con culturas individualistas o de grupos enfrentados y con organizaciones paralizadas, errantes o paseantes, se puede comenzar con un proceso de ganarse la confianza de directivos, docentes y padres atendiendo las demandas que ellos consideren más necesarias (Caro y Núñez, 2018), para después, poco a poco, ir implementando algunos proyectos para todo el alumnado a través de la formación de los docentes más implicados. Estos cambios pueden, en algunos casos, durar años, pero desde luego si no se pone como meta el cambio cultural y organizativo de estas escuelas, será muy difícil tener éxito en cualquier intervención realizada con las mismas, dado lo complejo que resulta la integralidad del concepto de calidad educativa (Alvarado y Núñez, 2018).

En palabras de un Orientador Educativo (Echeíta y Rodríguez, 2005):

Para empezar, el tipo de demandas que recibí del profesorado fueron [...]: «dime qué hago con este alumno» o simplemente, «Míralo a ver qué es lo que la pasa» [...] «¿a dónde crees que podamos mandarlo?» Pues bien, la decisión que tomé en aquel entonces fue la de atender cada una de esas demandas con mi mejor disposición. Pensé que hacerlo mejoraría la confianza de los profesores, me permitiría empezar a conocer [...] al centro. [...] Sobreponiéndome a lo que Elena Martín llama «la tentación clínica» (y que podría formularse como la pereza que nos producen a algunos orientadores las tareas «institucionales» cuando nos sentimos contentos con nuestro trabajo directo con alumnado y familias), me puse a trabajar para conseguir nada menos que cambiar a mejor la «cultura pedagógica» de mi centro. [El Departamento de Orientación Educativa] en estos años ha coordinado tres proyectos de formación de profesorado de gran envergadura (dos años de duración y casi la mitad del claustro participando en cada uno de ellos) [...] Pero además, lo que es más importante, cada vez han sido más frecuentes las iniciativas de profesores y profesoras o del equipo directivo en las que el departamento de orientación ha colaborado. (pp. 262-263)

Dicho de otra manera, el equipo directivo y los docentes pueden tener un enfoque implícitamente clínico de la Orientación Educativa y de la Intervención Psicopedagógica, congruentemente, sus demandas al orientador serán de atención a alumnos 'problema' de forma individual, directa y fuera de la clase (como si el problema nada tuviera que ver con lo que está pasando en la clase) como expresión de la representación del desempeño académico (Caro y Núñez, 2018). El orientador puede recoger esta demanda, pero señalar al maestro que sería una información muy valiosa ver cómo el alumno trabaja en clase. Después podría informar al docente sobre la presencia de más alumnos con problemas similares en su clase y en otros grupos. Luego se comenzaría a hablar con más profesores para plantear un programa de desarrollo o preventivo. De este modo, de una demanda clínica, individual y directa se puede ir pasando, estratégicamente, a un análisis de necesidades y a organizar, de forma colaborativa y participativa, un proyecto de intervención. Esto pasa por múltiples estrategias en las que la inteligencia emocional del orientador es imprescindible si no hay una política educativa clara que apoye este tipo de intervenciones.

2.6 Consideraciones finales

En conclusión, los principios básicos del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo se pueden resumir de la siguiente manera:

1. La intervención del Equipo Psicopedagógico o del Departamento de Orientación ha de dirigirse a toda la comunidad educativa y con la última finalidad de mejorar la calidad de vida y la calidad educativa de los alumnos, familias y docentes de la escuela o escuelas que atiende.
2. La intervención del Equipo Psicopedagógico o del Departamento de Orientación, por tanto, será sobre todo indirecta (siendo responsables máximos de la intervención directa con el alumnado y sus familias, los docentes y tutores), por lo que el papel del orientador será más de consulta y de formación a directivos, docentes y tutores con un papel mediador y un estilo colaborador. Esto hace que la intervención directa del Equipo Psicopedagógico o del Departamento de Orientación sobre un alumno solo pueda afrontarse en contadas ocasiones y por razones excepcionales, añadiendo a las razones expuestas anteriormente, el alto número de alumnos en los centros. Por supuesto, cuando la cultura del centro no sea colaborativa, habrá que hacer un trabajo previo de sensibilización y negociación con el centro, como se ha explicado en el apartado anterior.
3. Por último, la intervención se realizará, mayormente, a través de la integración infusiva o transversal (siempre que la cultura del centro lo permita) de Proyectos Formativos de Orientación Educativa y Tutoría (por ejemplo, Programas de Desarrollo de Competencias Emocionales, Programas de Mejora de Competencias Docentes, etc.).

Referencias

- Allen, J. (1970). *Competence for all as the goal for Secondary Education*. Bulletin National Association of Secondary School Principals (NASSP). SAGE. <https://doi.org/10.1177/019263657005434604>
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15) 2018, 8.: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona. Aljibe.

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998) (Eds.). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaugham, M., y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Castillo Fuentes, M.A. (2015). El modelo de gestión en la educación especial. La calidad de atención de las necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 107-120.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- De la Oliva, D. y Pérez, A. K. (2012). *Modelo de intervención de las USAER del Estado de Puebla*. Puebla: SEP.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J.J. Pozo (Eds.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 45-57). Barcelona: Grao.
- De la Oliva, D., Tobón, S. y otros (2016). El proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales. *Revista Paradigma*, 36(2), 48-72.
- Demeuste, M. (2004): A equidade dos sistemas educativos Europeus. Síntese a propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(2), 217-237.
- Echeita, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M.A. Verdugo y F. Jordán (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (p. 161-176). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Inclusión Social*, 3(1), 15-23.
- Hernández, R.G. (2004): *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). McGraw-Hill.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1), 94-105.
- López, S.M. y Valenzuela, B.G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 27, 35-52.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial
- Martín, E. (2006). Currículo y atención a la diversidad. *Revista Prelac*, 3, 112-119.
- Masferrer, I.; Peñalver, A. (2003). Factores que favorecen una escuela inclusiva. *Guix* 299, 27-28.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006). *Informe sobre la Salud en el Mundo*. Ediciones de la OMS.
- Palacios, A., y Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Santiago de Compostela. Ediciones Diversitas.
- Sandoval, M., López, M. L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortios Educativos*, 5, 227-238.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*. México: SEP.
- Solé (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Horsori.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Tobón, S. (2009a). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E. J. Cabrera (Ed.) *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma* (pp. 65-78). México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210, doi: 10.5944/educXX1.23894
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Ministerio de Educación de España y UNESCO.
- Vega, G.A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Verdugo, M.A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero*, 31(3), 5-10.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla.
- Warnok, H.M. (1978). *Special educations needs*. London: Ed. Her Majestys Sationary Office.
- Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual*. México: Ministerio de Educación de la Nación.