

MÓDULO 1	MODELOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA	
ENFOQUES DOMINANTES EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA	Dimensiones delimitadores de los diferentes enfoques de orientación educativa e intervención psicoeducativa	Las concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y el currículo
		Las finalidades de la orientación e intervención psicoeducativa
		Los ámbitos de la orientación e intervención psicoeducativa
		La relación profesional con los asesorados
	El enfoque clínico: el modelo asistencial de orientación	
	El enfoque humanista: el modelo de consejo en el asesoramiento	
	El enfoque conductista: el modelo consultivo o prescriptivo de asesoramiento	
EL MODELO DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN COLABORATIVO DESDE UN ENFOQUE EDUCACIONAL CONSTRUCTIVO	Bases epistemológicas: el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje	
	La finalidad de la intervención psicoeducativa: la zona de desarrollo institucional	
	Los ámbitos de intervención psicoeducativa: la perspectiva sistémica	
	La relación profesional: el asesor como colaborador	
LAS TAREAS, CONTEXTOS Y FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO	Las tareas de asesoramiento	
	Análisis de contextos de asesoramiento conflictivos	
	Las funciones del asesor psicoeducativo	
	Las concepciones y actitudes de los asesorados sobre las funciones del asesor	

ENFOQUES DOMINANTES EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Dimensiones delimitadores de los diferentes enfoques de orientación educativa e intervención psicoeducativa

Las concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y el currículo

Después de cualquier intervención educativa, y muy especialmente después de una intervención psicoeducativa, hay una concepción epistemológica sobre cómo se produce el conocimiento y, en consecuencia, sobre cómo enseñar para garantizar que el alumno alcance unos conocimientos determinados que, desde una perspectiva social, se consideran relevantes. Algunas de las concepciones que afectan con mayor claridad la forma y funciones que adopta el asesoramiento psicoeducativo son las siguientes:

1. La concepción sobre el origen de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, donde se debe identificar y valorar factores individuales, tanto del ámbito cognitivo como el afectivo o neurofisiológico. La intervención será:

- **Individual:** por medio de un tratamiento hecho a medida para el alumno.
- **Intensiva:** máxima concentración de recursos a fin de lograr un resultado rápido.
- **Puntual:** hecha en periodos y sobre aspectos concretos.
- **Externa:** alejada de los entornos que la dificulten o condicionen.

El asesor deberá identificar y valorar los mecanismos interactivos que influyen en el origen y mantenimiento de las dificultades del alumno, y la intervención se caracterizará en función del:

Contexto: optimizando las interacciones habituales del alumno con el resto de los agentes educativos.

Será **Extensiva:** implicando todos los ámbitos de actividad en los que el alumno tenga dificultades y utilizando los recursos al alcance. Consensuar la intervención de diferentes profesores y / o familiares, en diferentes entornos escolares y extraescolares y en relación con diferentes actividades académicas, lúdicas y / o cotidianas.

Global: con incidencia sobre el número máximo de factores que regulan las dificultades del alumno.

Interna: cercana a los entornos que han originado y que parecen mantener y controlar estas dificultades.

2. La concepción del currículo escolar que se defiende: El **Currículo escolar** es el conjunto de prácticas educativas que se llevan a cabo en un centro y que delimitan qué contenidos se han de enseñar y evaluar, cuando se tiene que hacer y cómo se debe hacer. El currículo se puede interpretar como **producto** y como **proceso**. Cuando se interpreta como **producto** hay prescripciones predefinidas y fijas como establecer relaciones causales entre las variables consideradas relevantes para explicar los fenómenos educativos, la relación con los agentes educativos consiste en atender sus consultas, diagnosticar de manera precisa y objetiva el problema y explicar a profesores y / o padres lo que "deben hacer". Las dificultades en los contextos educativos tienen un origen complejo y multicausal y, aislando algunas variables, corremos el riesgo de simplificar la situación y olvidar otros factores contextuales que tienen una importante influencia. Posicionamiento del asesor como «experto resolutor». Exime de responsabilidades y compromisos a los padres o profesores, los cuales inhiben ante un problema que "ahora es del psicólogo de la educación". La selección, actualización y relación entre los contenidos pierde importancia, los contenidos son considerados estáticos e inamovibles, y no se plantea su valor histórico y provisional.

Cuando se interpreta como **proceso**, es inacabado, expuesto a negociación y una revisión continua. El currículo está en proceso permanente de construcción. El asesor no se plantea tanto la especificación del que se ha de producir, sino la interpretación de lo que se puede hacer en las circunstancias actuales para ir hacia unos objetivos. El currículo es definido por la relación entre lo que hace el centro y lo que quiere llegar a hacer, y el asesor es un participante más que puede ayudar. En cada curso sería necesario que fuera reformulado. Relación con los agentes educativos basada en la colaboración y la negociación continua del significado y el sentido de qué, cuándo y cómo se enseña y se evalúa. Cada centro educativo es diferente y el asesor debe partir de las características singulares de cada uno para comprender la historia, las percepciones, las expectativas, los significados y los objetivos. El asesor debe propiciar un diálogo permanente con el equipo de profesores para aclarar las expectativas y, en su caso, contraponer argumentos favorables para evitar resistencias.

Las finalidades de la orientación e intervención psicoeducativa

Una segunda dimensión que define un modelo de OIP es el tipo de objetivos o finalidades que se persiguen, naturalmente condicionados por el carácter de demandas que se reciben dentro de un sector y / o en relación con los centros educativos que atienden. Dejando al margen esta última consideración, los modelos de OIP pueden tener una vocación más **correctiva** o más decididamente **preventiva**.

La vocación **correctiva** busca remedios para resolver las demandas y consultas puntuales. Relacionadas individualmente con alumnos o divulgación de temas específicos para profesores padres y / o alumnos. El diagnóstico constituye una pieza clave para delimitar el problema o déficit y establecer una prescripción focalizada. El asesor adopta un claro papel de experto que actúa directamente sobre el asesorado o mira que sea el mismo sujeto quien haga su autocuración. Analogía con el modelo médico. **Binomio producto-individual**.

La vocación **preventiva** consiste en colaborar con el centro para que alcance los objetivos relacionados con la mejora de la calidad de la enseñanza. La intervención no es puntual sino que el asesor hace propuestas y toma iniciativas cuando lo considera oportuno, colabora en la detección de problemas y necesidades, se integra en la dinámica del centro como parte del equipo docente. La necesidad de anticipar los problemas y conflictos y perseguir el funcionamiento óptimo de todos los elementos para dar un servicio que sea respetuoso con las diferencias individuales y promueva la autonomía personal hace que las funciones a realizar varían frecuentemente y los límites de las intervenciones tengan que negociar y consensuar con otros agentes educativos. Análisis compartido de los problemas y corresponsabilidad. **Binomio proceso-contextual**.

Los ámbitos de la orientación e intervención psicoeducativa

Otro factor de variabilidad entre los diferentes modelos de la OEP es el / los sistema / s, segmento / s, grupo / so agente / s dentro de la comunidad educativa que, de manera prioritaria, reciben los servicios del asesor. Lo más frecuente es que la actuación se centre en alguno de los elementos del triángulo que conforman el ámbito nuclear del aula:

Los alumnos con necesidades educativas especiales, el contenido curricular o el profesor del aula.

En un segundo supuesto, el ámbito de intervención puede ser el aula como sistema de interacciones o el mismo sistema familiar.

El tercer nivel de intervención puede tomar como eje una etapa educativa completa, el centro educativo o el establecimiento de redes de comunicación entre el centro y el escenario familiar u otros centros educativos. En estos supuestos, las interacciones entre diferentes ámbitos se convierten en el centro de interés del asesoramiento.

Los modelos dirigidos a intervenciones con los elementos nucleares dentro algún ámbito son más cercanos a enfoques del tipo **producto-individual-correctivo**, mientras que los modelos interesados por las interacciones **intra ámbitos** o **inter ámbitos** suelen responder al tipo **proceso-contextual-preventivo**.

La relación profesional con los asesorados

La cuarta dimensión que caracteriza un modelo de OIP se refiere al tipo de **dependencia** y **relación** que se establece entre el asesor y el centro educativo, la institución o el cliente que asesora. Aunque esta relación profesional puede presentar muchas formas, hay dos parámetros que, en mayor medida, contribuyen a definirla, el **grado de vinculación y proximidad** con el asesorado y la **situación contractual** del asesor con la institución que atiende.

El **grado de vinculación y proximidad** con el asesorado se define en cuanto a la proximidad: un asesor externo, que interviene desde fuera del centro, de un asesor que atiende directamente diferentes centros y está vinculado a un equipo psicopedagógico, de una última alternativa, la del asesor que forma parte de la plantilla del centro. En la **situación contractual** hay que distinguir entre la situación de un asesor que actúa por cuenta propia, la de un asesor contratado temporalmente, o la de uno que ha conseguido la plaza en propiedad por medio de unas oposiciones.

El enfoque clínico: el modelo asistencial de orientación

FACTORES ETIOLÓGICOS → CUADRO SINTEMÁTICO → CONDUCTA PATOLÓGICA O DESAJUSTADA

Desde esta perspectiva se admitiría que, de un modo similar a una enfermedad, por ejemplo una infección vírica, se exterioriza por medio de una sintomatología específica como fiebre, temblores, trastornos digestivos, etc., las respuestas desajustadas de un alumno como, por ejemplo, el bajo rendimiento, la falta de atención, las alteraciones en el lenguaje o el desinterés generalizado, pueden considerarse síntomas que tienen su etiología en factores que, en el último extremo, tienen un vertiente neurobiofisiológico: una debilidad intelectual congénita, un trastorno de la personalidad, alguna disfunción hormonal, etc. Por lo tanto, **el origen de estas anomalías es individual y el tratamiento indicado responde plenamente a, intervención individualizada, intensiva, puntual y externa.**

La etapa de diagnóstico es clave ya que la identificación del origen de la disfunción lleva asociada una terapéutica particular.

Los servicios y dispositivos asociados son: Un amplio volumen de baterías de tests, pruebas, cuestionarios y entrevistas, entre las que destacan las pruebas psicométricas (**escala Binet-Simon**), orientadas a la localización de las estructuras patológicas, disminuidas o afectadas a causa de un único factor o de diferentes factores interrelacionados. Un conjunto de centros de carácter medicoeducativo (**educación especial y centros de día**) y de profesionales de formación paramédica (**logopedas, fisioterapeutas, ...**) que intervienen apoyando en la escuela.

La OIP tiene una doble finalidad: **Correctiva:** focalizada en reeducar o rehabilitar el déficit del alumno mediante técnicas específicas de mantenimiento y / o recuperación de las competencias residuales que conserve el alumno en relación con el tono muscular, flexibilidad y coordinación motriz, o en el habla y la audición, o en la visión, o en las habilidades cognitivas i **Preventiva:** Centrada en la prevención y la reducción de la incidencia de patologías a partir

de la educación en higiene mental, cambio de actitudes de familia / profesorado y del diagnóstico precoz y la estimulación neurofisiológica temprana.

El **trabajo del asesor** se considera paralelo a la actividad educativa y pretendidamente coadyuvante, pero básicamente externalista. El profesional actúa fuera de la dinámica de las clases, mediante actividades "libres de contenido curricular" y en sesiones puntuales e intermitentes. La **relación con los profesores** suele tener un carácter claramente asimétrico donde el asesor da orientaciones relativas sobre algunos ejercicios, prácticas y / o medicamentos que el niño necesita para mantener el tratamiento formas de actuación inmediata ante algunas conductas disruptivas que conviene evitar, uso de materiales e instrumentos específicos que pueden facilitar la comunicación con el alumno.

Pero cuenta con algunos **inconvenientes**: Utilización de etiquetas diagnósticas que generan prejuicios y expectativas negativas hacia el alumno que se traducen en formas interactivas pobres y limitadoras que retrasan el desarrollo. Desintegración de las actividades y entornos naturales, que por edad cronológica le corresponden al alumno, e inserción en entornos marginales dentro de circuitos segregados. Se favorece el contacto con otras personas con etiquetas similares. Consideración que pueden favorecer las habilidades cognitivas con independencia de los contenidos y contextos donde se "entrenan". El principal riesgo es la medicamentización de la intervención que hace suponer que el problema es del alumno individuo y debe ser solucionado por actuaciones extrínsecas (especialistas).

El enfoque humanista: el modelo de consejo en el asesoramiento

NECESIDAD DE AUTORREALIZACIÓN → EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INCONGRUENTES → CONDUCTA DESAJUSTADA

La orientación como modelo de OIP tiene sus raíces conceptuales próximas a los principios de la teoría psicodinámica, que considera que la personalidad está formada por diferentes planos: el instintivo, el afectivo y el intelectual que se han de integrar. Cualquier problema en alguno de estos planes produce un desajuste que bloquea la propia actividad mental y genera angustia. Por medio del diálogo terapéutico, el conflicto interno se presenta como un objeto externo que se puede analizar, dominar y asimilar, y se descarga de su lastre emocional perturbador. La conducta desajustada surge cuando se producen incongruencias entre los sentimientos y necesidades internas de seguridad, pertenencia al grupo, estima y autorrealización y las experiencias exteriores. El origen de estos conflictos es individual y responde a unos sentimientos frustrados de autorrealización que, aunque de una manera encubierta, son los causantes de una mala adaptación y de un bajo rendimiento escolar.

Desde este enfoque el asesoramiento es un proceso que consiste en ayudar al alumno a tomar conciencia de sí mismo y de las maneras en que reacciona a las influencias que el entorno ejerce sobre su conducta. La relación está basada en el diálogo libre y abierto, se intenta ayudar a los asesorados a descubrir los factores emocionales en conflicto que condicionan sus problemas de personalidad y de rendimiento escolar.

Los principios de este modelo son:

Principio de autoconocimiento: La complejidad de un problema personal sólo puede ser verdaderamente comprendido en toda su extensión para aquel que lo sufre.

Principio de autodirección: Sólo el alumno puede dirigir su energía hacia la solución de sus problemas.

Principio de dependencia: Las personas afectadas por un conflicto personal tienden a descargar sobre los otros su propia responsabilidad.

Las **tres actitudes** básicas del **consejero** deben ser: la **congruencia**, el **respeto positivo** incondicional y la **empatía**.

El proceso de orientación pasa por las siguientes fases:

La revisión objetiva de los factores del pasado y del presente que pueden explicar el estado de confusión y / o conflicto. La aclaración y comprensión de estos factores. La reorganización de sus recursos emocionales y la formulación de objetivos personales. La toma de decisión para alcanzar estos objetivos.

Comparte la mayoría de las características del modelo clínico como su vocación correctiva, el hecho de orientar la Intervención hacia el alumno, en sesiones individuales y aisladas del contexto clase y su posición externa del centro. El rol no directivo ni prescriptivo del consejero señala una clara diferencia con el modelo clínico.

Sus puntos críticos son: Las habilidades comunicativas del consejero son determinantes, se limita a una franja de la población escolar; la adolescencia, y a una tipología de problemas: el ámbito afectivo, la atención directa y prolongada con los alumnos, sólo beneficia un número muy limitado, la falta de intervención y asesoramiento sobre otros agentes y variables del contexto -profesores, materias, compañeros... los cambios que se produzcan en el alumno pueden ser poco trascendentes, modelo de counselling, counseling o de consulta, basado en el modelo de **Carl Rogers, teoría del consejo no directivo**.

El enfoque conductista: el modelo consultivo o prescriptivo de asesoramiento

ESTIMULO → RESPUESTA → CONSECUENCIA

Para el conductismo, la respuesta al estímulo es un medio instrumental a las manos del educador.

Los modelos de OIP inspirados en este marco de referencia toman la denominación de **consultivos** o **prescriptivos** y, como se podría inferir con facilidad, defienden a ultranza una visión del currículo como producto predefinido y cerrado que conviene que los alumnos alcancen.

El objetivo de este modelo es favorecer el éxito continuo en las respuestas del alumno a fin de que le proporcionen refuerzo, y evite al máximo la producción de errores, fuente de desmotivación y extinción de conductas pertinentes. Para conseguirlo, se aconseja de distribuir los contenidos en etapas cortas de dificultad creciente que garanticen el progreso permanente del aprendiz, respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno, asegurándole el espacio de tiempo que necesite para avanzar, es necesario que el alumno actúe activamente y emita respuestas susceptibles de ser reforzadas de manera inmediata.

EL MODELO DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN COLABORATIVO DESDE UN ENFOQUE EDUCACIONAL CONSTRUCTIVO

Bases epistemológicas: el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje

Visiones como la epistemología genética, la teoría de la elaboración, el modelo sociocultural o el procesamiento de información, entre otros, compartirían algunos principios constructivistas de carácter general como: La necesidad de no fragmentar el conjunto de procesos que conforman el aprendizaje de un contenido. La facilitación, desde la enseñanza, de una investigación activa y permanente del significado de las actividades por parte del alumno. La consideración del error como oportunidad para la autoevaluación y la reflexión, y nunca como un comportamiento

indeseable que hay que evitar. La importancia de partir del interés y la motivación del aprendiz. La permanencia del cambio cognitivo producido como medida de la calidad de la enseñanza. Esta manera de entender el desarrollo y el aprendizaje humanos se puede resumir en cuatro premisas básicas:

1) El desarrollo humano debe entenderse como un proceso permanente de culturización: Aprender a aprender se convierte en una asignatura crucial para la supervivencia y las diferencias en la progresión en esta habilidad se traducirán en diferencias en un desarrollo más o menos óptimo. El aprendizaje es el motor del desarrollo.

2) La interacción entre el mediador -padres, familiares, educadores- y el aprendiz siempre se produce dentro de un contexto social.

3) El profesor debe guiar al estudiante desde sus conocimientos previos a cotas cada vez superiores de abstracción, significatividad y autonomía: La función del profesor debe ser mediadora con el fin de propiciar un contexto que favorezca la negociación los significados del conjunto de contenidos que conforman el currículo. El conocimiento de lo que saben los alumnos constituye una condición primordial para que el docente logre compartir sus significados con los alumnos. Esta aproximación define la zona de desarrollo, en la que el aprendiz puede extender sus conocimientos de sus límites actuales (ámbito efectivo) a nuevos estadios de competencia (ámbito potencial).

4) Las dificultades de aprendizaje de los alumnos se pueden explicar cómo déficits en la mediación recibida: La interacción puede adoptar diferentes modalidades:

a) Interacción poco frecuente debido a la ausencia continuada de personas adultas: El niño se ve obligado a explorar los objetos y fenómenos de su entorno en soledad y el provecho que obtiene de sus experiencias es ínfimo.

b) Cuando el adulto se resiste a traspasar el control de la actividad: Esta actitud acentúa la dependencia del aprendiz y favorece la aparición de comportamientos rígidos y poco adaptativos.

c) Cuando el adulto exige un traspaso inmediato del control del procedimiento, sin ofrecer muchas explicaciones, pautas, ejemplos o indicaciones.

d) Cuando el aprendiz ya domina el procedimiento que el adulto pretende traspasarle, la situación interactiva no produce beneficios en términos de aprendizaje y aquí tampoco habría mediación.

La finalidad de la intervención psicoeducativa: la zona de desarrollo institucional

La finalidad del modelo mediacional o institucional de asesoramiento es eminentemente **preventiva**. El asesor trata de potenciar el buen funcionamiento de los mecanismos y los recursos propios del centro, además insiste propulsar confección coherente de los proyectos de centro y el compromiso de su aplicación, es consciente de que mejora la calidad y capacidad educativa del centro, su potencialidad preventiva, evita la estigmatización de los alumnos que recibirían los servicios específicos o excepcionales, y aumenta la eficacia de las intervenciones sobre los problemas de aprendizaje y comportamiento en el seno del lugar donde usualmente se generan y mantienen. La misión del asesor consiste en conseguir que el centro educativo se desarrolle al máximo de sus potencialidades. **Las condiciones de un trabajo en la zona de desarrollo institucional serían:**

- **Partir de la situación previa:** concepciones del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el currículo.
- **Auxiliar** del equipo directivo a tomar decisiones ajustadas a los objetivos perseguidos ya las características del centro.

- **Favorecer** la eficacia de las reuniones, la corresponsabilidad en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones iniciadas y la evaluación.
- **Facilitar** la creación de redes de comunicación entre todos los agentes de la comunidad educativa.
- **Ayudar** a los docentes a analizar y reflexionar de manera compartida sus prácticas cotidianas.
- **Evaluar**, los alumnos para ver el tipo e intensidad de las ayudas que necesitan para progresar. Propiciar los apoyos ordinarios por encima de los extraordinarios.
- **Promocionar** la autonomía profesional de los profesores.

Los ámbitos de intervención psicoeducativa: la perspectiva sistémica

Los principales rasgos de una visión sistémica de los procesos de enseñanza-aprendizaje afirman:

La complejidad de la realidad educativa sólo se puede respetar si se emprende desde un punto de vista global. Los diferentes sistemas son interdependientes, es decir, cualquier cambio que se produzca en uno de estos afectará el resto. Los elementos clave de todo sistema educativo son **alumno, contenido y docente** que C. Coll (1994) ha denominado **triángulo interactivo**. El autor describe un continuo de sistemas, de mayor a menor generalidad e inclusividad, las relaciones entre los que pueden explicar las decisiones curriculares que se toman dentro de un centro educativo concreto y en el seno de un aula específica son:

- **Macrosistema social, político y cultural:** donde se insertan todo tipo de prácticas educativas, formales y no formales que queda delimitado por la interacción entre los saberes construidos históricamente y organizados culturalmente (el qué), las instituciones encargadas de conservar, transmitir y generar nuevos saberes (quien: mediador) y los ciudadanos.
- **Sistema educativo** de un país que prevé la interacción entre los saberes seleccionados y organizados en el currículo oficial, la organización, estructura y marco jurídico de los sistemas educativos y el alumnado ideal.
- **Sistema de centro**, constituido por la interacción entre los saberes seleccionados dentro de los proyectos institucionales (proyecto educativo y proyecto curricular), el equipo docente y los alumnos.
- **Microsistema de aula**, confluyen interactivamente los contenidos programados, el profesorado y los alumnos del aula.

Las relaciones entre estos sistemas plantean al asesor un **triple desafío**:

- Prever los efectos que puede tener una intervención
- Colaborar con profesionales de otros sistemas,
- Conocer y potenciar las modalidades y eficacia de las redes de comunicación

La relación profesional: el asesor como colaborador

El asesor deja de ser el técnico que dictamina y prescribe las acciones. Ahora construye un contexto de colaboración con los profesores donde compartir el significado y el sentido de la intervención psicoeducativa. Establece la necesidad de una cooperación real, fijando los límites y las responsabilidades de cada profesional, rechaza las relaciones de dependencia profesional que crean un sentimiento de indefensión ante los conflictos que se puedan producir. El objetivo principal es lograr de forma gradual una mayor autonomía de los profesores para tomar decisiones sobre cómo afrontar los problemas del aula, que sólo se puede conseguir actuando dentro de la institución o una situación que hemos denominado dentro-fuera cuando el asesoramiento se produce desde un equipo psicopedagógico de sector.

LAS TAREAS, CONTEXTOS Y FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO

Las tareas de asesoramiento

El tipo de tareas en las que el asesor debe intervenir pueden estar consolidadas institucionalmente; es decir, disfrutar de una cierta tradición en el centro educativo, estar previstas de manera expresa en los planes anuales del centro y contar para su consecución con una previsión definida de personas responsables, medios, tiempo y espacio.

Este tipo de tareas son:

- Los **planes**, entre los que se encuentra el plan de acogida a los nuevos alumnos, el plan de acción tutorial, el plan de atención a la diversidad, el plan de formación continuada, etc.
- Los **proyectos** son tareas que su implementación se produce por primera vez y no hay un acuerdo claro de cómo llevarla a cabo, ni una clara previsión de cuáles serán los efectos y resultados.
- Los **programas**, la tarea que se debe desarrollar tiene una clara especificación del procedimiento para su aplicación pero su necesidad surgiría de forma imprevista e inesperada por parte de la institución educativa.
- Las **demandas** son tareas que ni han sido previstas por el centro, ni hay una forma predefinida o comúnmente aceptada de abordarlas. Se trata de necesidades, que pueden aparecer en cualquier momento del curso, de forma inesperada y por cualquier miembro de la comunidad educativa.

La meta debe ser convertir las **demandas** que tengan un peso y magnitud suficiente en **proyectos**, y también éstos y los **programas** que hayan tenido un notable impacto en el centro, en **planes** institucionalmente consolidados. **Para cada tipo de tarea, el asesor debe adoptar formas de planificación, seguimiento y evaluación diferenciadas:**

- Cuando se trata de un **plan**, resulta fundamental la fase de seguimiento.
- En un **programa**, cobran importancia los criterios de selección del programa en cuestión.
- En los **proyectos** y ante **demandas específicas**, la planificación adquiere especial relevancia.
- En las **demandas** esto es aún más decisivo. La frecuencia de las demandas y, a menudo, su complejidad requieren un tratamiento especial.

Análisis de contextos de asesoramiento conflictivos

En un escenario de educación formal, cuando estas representaciones no son coincidentes, ya sea en relación con lo que ocurre (significado), a las causas y motivos que la originan (sentido) y, por tanto, a la manera en que se debe intervenir para su resolución, podemos hablar de contextos de asesoramiento. Un sistema que hemos empleado en el análisis de contextos de asesoramiento de cierta complejidad con resultados excelentes (**Monereo y Castellón, 2004**) prevé cinco categorías de análisis diferentes:

- **Actores:** peso relevante en la construcción del problema, Cada uno tiene una manera de interpretar la situación y su participación incluso opuesto, a lo que defienden otros actores.
- **Finalidades:** propósitos que explican la conducta de cada actor.
- **Contenidos:** conceptos, procedimientos y / o actitudes que el asesor considera que se deberían priorizar en el momento de intervenir.
- **Acciones:** fase de ejecución de la intervención, reuniones, entrevistas, observaciones, aplicación de materiales, etc. en relación con algunos de los contenidos seleccionados, así como la modalidad o el formato de interacción.

- **Organización de la intervención:** definir cómo se desarrollarán las actividades de intervención mediante la disposición del espacio de intervención, las personas que participarán, la regularidad y la duración.

Un instrumento de estas características puede ser de gran utilidad:

- Como un **sistema de autorregulación** de la misma práctica profesional que asesora tanto para planificar intervenciones que tengan en cuenta todos los actores y variables implicadas, como para examinar de manera mucho más sistemática, rigurosa y compleja intervenciones que ya se han llevado a cabo.
- **Para compartir y consensuar** criterios de actuación.
- **Como una herramienta de investigación** que permita producir conocimiento para interpretar sus claves y mejorar las intervenciones.

Las funciones del asesor psicoeducativo

Las funciones del asesor psicoeducativo varía dependiendo del ámbito de intervención, los más comunes y relevantes y sus funciones son los siguientes:

Ámbito de intervención: centro.

Actores involucrados: equipo directivo, equipo de coordinación de etapa, director, jefe de estudios, jefe de departamento.

Funciones psicoeducativas (según orden de prioridad):

Primero, asesoramiento en: Aspectos metodológicos y organizativos en relación con las enseñanzas que se imparten en el centro. Contenidos de carácter transversal. Estrategias de aprendizaje, valores, salud, consumo, sexualidad, drogas, etc. Criterios para el establecimiento de adecuaciones curriculares y atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

Segundo. Asesoramiento en la elaboración y desarrollo del plan de acción tutorial y coordinación de los tutores.

Tercero. Organización y coordinación de las medidas de atención a la diversidad.

Cuarto. Asesoramiento en los procesos de evaluación de los alumnos.

Quinto. Orientación a la formación continua del profesorado y en los proyectos de innovación educativa.

Sexto. Colaboración en la elaboración del proyecto educativo del centro.

Séptimo. Coordinación con otros centros y servicios de la zona.

Octavo. Colaboración con la Administración en la evaluación externa del centro.

Ámbito de intervención: profesores.

Actores involucrados: claustro de profesores, equipos de tutores, equipos docentes, profesores y tutores considerados individualmente, equipos de profesores de refuerzo, etc.

Funciones psicoeducativas (según orden de prioridad):

Primero. Asesoramiento a los equipos de tutores en todo lo referente a su labor orientadora.

Segundo. Asesoramiento a los profesores ante demandas sobre alumnos problemáticos.

Tercero. Detección y evaluación de relaciones educativas conflictivas.

Cuarto. Colaboración en la elaboración de medidas de atención a la diversidad.

Quinto. Orientación en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje.

Sexto. Asesoramiento en la evaluación y promoción de alumnos.

Séptimo. Colaboración en la elaboración y selección de materiales didácticos.

Octavo. Información sobre el plan anual de actuación de los asesores.

Ámbito de intervención: alumnos.

Actores involucrados: grupo clase, grupo de alumnos con una problemática similar, alumnos considerados individualmente.

Funciones psicoeducativas (según orden de prioridad):

Primero. Coordinación de los diferentes profesionales que intervienen en la atención individualizada a un alumno.

Segundo. Evaluación individual o colectiva de alumnos con necesidades educativas especiales y derivación de éstos a los centros o servicios pertinentes.

Tercero. Orientación en procesos de cambio y transición del alumno (académico, laboral, personal).

Cuarto. Seguimiento y apoyo en los procesos de intervención individual o colectiva.

Quinto. Intervención en sesiones de tutoría específicas sobre temas de naturaleza psicopedagógica (los problemas de la adolescencia, orientación académica vocacional, habilidades de estudio personal, motivación, autoestima y autoconcepto, etc.).

Sexto. Elaboración de tareas, actividades y materiales ajustados al nivel de competencia de los alumnos para su utilización en clase o en casa.

Séptimo. Orientación y apoyo en problemas de desajuste emocional.

Octavo. Fomento de metodologías de aprendizaje y autoevaluación innovadoras entre el alumnado.

Ámbito de intervención: familias.

Actores involucrados: padre o madre, tutores legales, hermanos, otros familiares.

Funciones psicoeducativas (según orden de prioridad):

Primero. Orientación al seguimiento de alumnos en casa.

Segundo. Asesoramiento en situaciones conflictivas, complementario al realizado por el tutor.

Tercero. Información y orientación a las familias para la utilización de recursos y servicios del centro y del sector educativo.

Cuarto. Colaboración en la información y formación de los familiares en temas de interés psicopedagógico (televisión, Internet, juguetes, sexualidad, drogas, relación de pareja, etc.).

Quinto. Orientación en el establecimiento de pautas de comunicación y control de la conducta.

Las concepciones y actitudes de los asesorados sobre las funciones del asesor

Muchos profesores aún ven en el asesor psicopedagógico un "apagafuegos" ante casos irresolubles, un "teórico" que predica la palabra de la Administración y la reforma de turno o un "juez". El asesor primero tendrá que ver cuáles son las expectativas del centro sobre la tarea que deberá realizar y, en su caso, modificar estos prejuicios e intentar de transformarlos por medio de una colaboración franca y decidida.

En relación con el equipo directivo del centro puede haber la impresión de que sería preferible tener un profesor a tiempo completo que un asesor psicoeducativo. El asesor ocupa una posición estratégica en el centro, ya que conoce el funcionamiento del profesorado y posee información privilegiada de alumnos y familias, ésta se pone a disposición del director y su equipo para que puedan tomar las mejores decisiones. En cuanto a los profesores, en términos generales se plantean dos tipos de quejas:

- La tendencia a asignar al asesor la responsabilidad única y absoluta para atender y recuperar los alumnos que no aprenden de la manera esperada.
- La imposibilidad de que el asesor les pueda ofrecer una ayuda efectiva, al no ser especialista en ninguna de las materias que imparten.