

Revista Caribeña de Investigación Educativa, 2018, 2(2), 43-60 ISSN (impreso):
2636-2139 ISSN (en línea): 2636-2147 Sitio web:
<https://revistas.isfodosu.edu.do/recie>

REVISIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Theoretical revision of educational guidance models

<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>

Ana González-Benito

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

amgonzalez@edu.uned.es

<https://orcid.org/0000-0001-8618-7504>

Recibido: 18 de octubre 2018 • **Aprobado:** 18 de noviembre 2018

 [Recie Journals - Open Access](#)

Cómo citar: González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa* (RECIE), 2(2), 43-60. doi: <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>

Resumen

Abstract

El propósito de este trabajo es sistematizar los modelos de orientación educativa mediante el análisis de la literatura de investigación existente en esta temática, profundizando en las características, ventajas y limitaciones de cada uno de ellos. Los modelos son los marcos de referencia que nos guían al elaborar los planes de actuación de la acción orientadora. En el artículo se presenta una conceptualización de modelo de orientación educativa y se definen las diversas tipologías en función de diferentes parámetros, centrándonos en los modelos de intervención en la práctica orientadora como el modelo clínico, modelo de programas, modelo de servicios actuando por programas, modelo de consulta, modelo tecnológico y educativo-constructivista. La síntesis de los modelos propuesta puede servir a los profesionales educativos para reflexionar y orientarles en el tipo de intervención que quieren llevar a cabo en el ejercicio de su labor.

The purpose of this work is to systematize educational guidance models by analyzing the existing research literature on this subject, delving into the characteristics, advantages, and limitations of each of them. The models are the frames of reference that guide us when preparing the action plans of the guidance action. The article presents a conceptualization of the educational guidance model and defines the different typologies according to different parameters, focusing on the models of intervention in the guidance practice such as the clinical model, programs, services acting through programs, consultation, technological and educational-constructivist. The synthesis of the proposed models can serve educational professionals to reflect and guide them in the type of intervention they want to carry out in the exercise.

Keywords

educational guidance, educational counselling, guidance service,



Palabras clave

school leaving guidance

orientación pedagógica,
orientación académica,
orientación educativa, orientación
escolar, orientación estudiantil,
servicio de orientación



1. Introducción

Los orientadores llevan a cabo una serie de procesos y estrategias, desde las cuales, impulsan la consecución de objetivos y actuaciones. Es decir, adoptan un modelo que les sirve como marco de referencia para las acciones que desarrollan o que pretendan llevar a cabo en las instituciones en las que ejercen su labor orientadora.

Por tanto, los profesionales de la orientación deben conocer si el modelo por el que han optado se ajusta a las necesidades específicas del individuo y/o del contexto educativo y social en el que están interviniendo, y si es el más idóneo para lograr las metas propuestas. En este sentido, para que los orientadores puedan reflexionar sobre esta cuestión, es fundamental que comprendan qué se entiende por “modelo” y por “orientación educativa”, así mismo, que dispongan de conocimiento acerca de los elementos que caracterizan y diferencian a los diferentes modelos que existen.

2. Conceptualización de modelo de orientación educativa

2.1. Concepto de modelo

Desde el marco de la orientación, el modelo se ha definido como la representación de la realidad del proceso de intervención (incluyendo el diseño, la estructura y los componentes esenciales), y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicho proceso (Álvarez & Bisquerra, 1997; Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría & Marín, 1993). Esta, entre otras definiciones, nos muestran cómo los modelos nos sirven de referencia de acción orientadora.

Por su parte, Pantoja (2004) presenta una clasificación de las definiciones de modelos, según tenga mayor vinculación a la teoría o a los hechos. Este autor hace un recorrido desde un polo estrictamente teórico con la definición de Bunge (1983), el cual entiende que los modelos son “sistemas conceptuales que intentan representar algunos aspectos interrelacionados de sistemas reales” (p. 419), hasta un polo más próximo a la práctica con la conceptualización de Sanz Oro (2001), que defiende que se refiere a “la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir” (p. 104). En un punto medio sitúa la definición propuesta por Arnau (1990), que entiende que “sirve por un lado para probar teorías, y por otro, para representar de forma simplificada realidades complejas” (p. 23).

Algunas de las aproximaciones del término modelo inciden en mayor o menor grado en la teoría o la práctica, pero recogen en numerosas ocasiones el provecho de la realidad, mediante la cual poder contrastar los hechos. No obstante, a pesar de la diversidad de definiciones, de la mayoría podemos extraer que los modelos sirven de guías para el diseño y la intervención del proceso orientador.

2.2. Concepto de orientación educativa

La orientación como actividad profesional surgió a principios del siglo XX. Como señala González-Benito (2016), la mayor parte de los autores coinciden en remitir como precursores de los principios que fundamentan la orientación a filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles, que impulsaron conceptos como la educación a lo largo de toda la vida, la importancia del autoconocimiento o la visión del maestro como un guía que acompaña en el aprendizaje. Asimismo,



intelectuales reconocidos en el ámbito de la educación aportaron conocimientos de especial repercusión en el campo de la orientación, tales como: J.J. Rosseau (1717-1778), reforzando a la educación como el modo de formar ciudadanos libres conscientes de sus derechos; J. Pestalozzi (1746-1827), defendiendo al maestro como guía del aprendizaje; y F. Fröebel (1782-1852), afirmando que la educación debe favorecer el desarrollo integral del niño y que es necesario estimular el desarrollo de la personalidad para la toma de decisiones con responsabilidad.

En la literatura especializada podemos encontrar numerosas definiciones que se han dado del término orientación. De acuerdo con Martínez de Codes (1998), el concepto de orientación, sus funciones y planificación se ha estudiado desde diferentes enfoques:

...como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar. (1998, p. 3)

Del mismo modo, Vélaz de Medrano (1998) afirma que la confusión con el término orientación proviene del empleo de diversos adjetivos para matizar el significado, de la utilización indistinta de conceptos diferentes para referirse a la acción orientadora (counseling y guidance) y, de las numerosas funciones asignadas a los orientadores.

Como podemos observar en la tabla 1, todas definiciones de orientación educativa tienen algunos rasgos comunes; como que proviene de diferentes campos disciplinares, es un proceso de ayuda, tiene el objetivo del desarrollo global de cada sujeto, es un trabajo colaborativo entre los diferentes agentes sociales y educativos, y está caracterizado por los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

En resumen, la orientación educativa es un derecho, por lo que debe llegar a todo el alumnado y no solo a quien la demanda o al alumnado con necesidades específicas de apoyo (González-Benito, 2018). En consecuencia, podemos concebir la orientación como un *proceso de ayuda y asesoramiento continuo dirigido a todas las personas en todos los aspectos del desarrollo personal, académico, profesional y social a lo largo de la vida con la finalidad de promover su desarrollo integral*.



3. Clasificaciones de los modelos en orientación

Actualmente se aceptan diferentes modelos de orientación en función del criterio de clasificación que los autores emplean. Se han elaborado tipologías en función de parámetros históricos (desde el origen de la orientación Educativa, hasta la actualidad), del enfoque teórico que sustenta el modelo, del tipo de ayuda, del tipo de relación establecida entre el orientador y el orientando, del tipo de intervención, etc., así como en función de otros criterios. A continuación, realizaremos una síntesis de algunas de las clasificaciones más significativas.

Rodríguez Moreno (1995) utiliza el criterio diacrónico para clasificar los modelos de orientación estableciendo una diferenciación entre modelos históricos, modernos, contemporáneos y centrados en las necesidades sociales contemporáneas. En cambio, Meyers (1979) clasifica los modelos de orientación empleando como criterio el tipo de ayuda que se establece a través de cuatro categorías: a) Modelo de servicios, b) Intervención por programas, c) Modelo de consulta centrado en los problemas educativos y d) Modelo de consulta centrado en la organización.

Por otra parte, la tipología de Parker (1868) se realiza atendiendo al estilo y actitud del profesional, en relación con dos ejes (directividad- no directividad y enfoque existencialista-conductista) y, en función de ello, distingue: modelo de rasgos y factores, modelo espontáneo-intuitivo, modelo rogeriano, modelo pragmático-empírico, modelo conductista, modelo ecléctico (Grañeras y Parras, 2009; Vélaz de Medrano, 1998).

Algunos autores han recurrido a más de un criterio para ofrecer una clasificación de los modelos. Así, Monereo y Solé (1996) optan por una tipología pluri-criterial, basada en el enfoque psicológico, la finalidad, el ámbito y la relación que mantienen entre sí los agentes de la orientación (orientador y orientado), y el concepto de enseñanza y aprendizaje. Estableciendo estos criterios los autores diferencian cuatro modelos:

- Modelo asistencial o remedial (clínico).
- Modelo de consejo (humanista).
- Modelo consultivo (conductista).
- Modelo sistémico (constructivista).

Por su parte, Álvarez González (2005) apoya su taxonomía en criterios complementarios como la teoría subyacente y el tipo de intervención y de organización. Este autor distingue tres grandes modelos.

- Modelos teóricos (conductista, psicoanalítico, etc.).
- Modelos de intervención: (a) Básicos (clínico, programas, consulta) y (b) Mixtos (combinación de modelos, el modelo psicopedagógico).
- Modelos organizativos: (a) Institucionales (Ministerio de Educación, Comunidades, Estados, Regiones) y (b) Particulares (centros educativos particulares, Equipos sectoriales, Gabinetes privados de orientación, etc.).

Para el análisis de los modelos básicos de orientación psicopedagógica, estos autores proponen unos ejes que detallan pormenorizadamente en Bisquerra (2008) y en Álvarez y Bisquerra (2012), que van de un extremo a otro dentro de un continuum (ver figura 1 y tabla 2):

- Intervención individual-grupal
- Intervención directa-indirecta
- Intervención interna-externa
- Intervención reactiva-proactiva

Diversos autores (Álvarez y Bisquerra, 1997; Álvarez Rojo, 1994; Repetto, 1994; Sobrado y Ocampo, 1997) han validado la propuesta de Rodríguez Espinar (1986, 1993) en la que a través de la disposición de diferentes características en la intervención orientadora (indirecta/directa, individual/ grupal, etc.) se conforman seis modelos de intervención en orientación:

1. Modelo de intervención directa e individualizada:
 - Counseling o modelo clínico
2. Modelo de intervención directa y grupal:
 - Servicios
 - Programas
 - Servicios actuando por programas
3. Modelo de intervención indirecta e individual y/o grupal:
 - Consulta
4. Modelo de intervención a través de medios tecnológicos:
 - Tecnológico

Los modelos que aparecen en casi todas las clasificaciones son el modelo de programas, de counseling, el de consulta o el de servicios. En cambio, existe un menor consenso para el modelo de servicios por programas y el tecnológico (Ver tabla 3).

4. Modelos de intervención en la práctica orientadora

A continuación, describiremos los rasgos fundamentales de los modelos de intervención propuestos por Rodríguez Espinar (1986, 1993), debido a que consideramos que se trata de una tipología clara y completa en cuanto a la clasificación de los modelos de intervención en orientación.

4.1. Modelo clínico, de consejo o counseling

Los inicios de este modelo son sintetizados en Repetto (2002) en tres hechos decisivos acaecidos en Estados Unidos: en primer lugar, la creación del primer puesto de asesor para la atención de los problemas psicológico-vocacionales de los veteranos de la II Guerra Mundial; en segundo lugar, la creación de la división de “Orientación y Consejo/Asesoramiento” dentro de la Asociación Americana de Psicología (APA) y; por último, la importante influencia de las aportaciones del psicólogo Carl Rogers.

El modelo clínico también se denomina como counseling, consejo o atención individualizada. De acuerdo con Rodríguez Espinar et al. (1993) el counseling es una modalidad de intervención psicopedagógica fundamentada en la relación personal como única alternativa, que se caracteriza por una comunicación diádica entre orientador y orientado. En este sentido, las cuatro demandas que debe tener una definición de consejo profesional son las siguientes:

- “Ha de ser un servicio de ayuda hecho por una persona profesionalmente preparada para aconsejar.
- Debe tener la intención de influir en la conducta de aquella persona que busca ayuda para planificar, decidir o para satisfacer sus relaciones interpersonales.
- Debe inducir hacia el perfeccionamiento y el cambio de esa persona.
- Debe usar la relación personal individualizada y las técnicas verbales, que habrán de basarse en los descubrimientos científicos del conocimiento de la

conducta humana en general y en la naturaleza del cambio de conducta a través del consejo en particular” (Rodríguez Moreno, 1995, p. 133-134)

Además, esta misma autora expone que la orientación clínica utiliza test psicológicos, técnicas clínicas y diagnosis analíticas para que el orientador pueda determinar y eliminar los problemas de sus clientes. La entrevista es el procedimiento que se suele utilizar en este modelo, realizando una intervención directa y una relación personal y terapéutica entre orientador-orientado, empleándose como una herramienta que provoca cambios a nivel cognitivo, emocional y conductual.

Según Bisquerra (2008) y Álvarez y Bisquerra (2012), las fases características del modelo clínico son:

1. *Inicio y estructuración de la relación de ayuda.* La iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente (también pueden ser familiares, tutores, profesores, etc.) y se caracteriza por el establecimiento de una relación apropiada entre orientador y cliente.
2. *Exploración.* En el modelo clínico es habitual realizar algún tipo de diagnóstico y en la anamnesis se describen situaciones, experiencias y se aportan informaciones diversas.
3. *Tratamiento en función del diagnóstico.* Se establecen planes de acción y se potencia el autoconcepto, autoaceptación y autoestima.
4. *Seguimiento y evaluación.* Se realizan los planes establecidos y se procede a evaluar el efecto de la acción.

Por otra parte, Sampascual, Navas y Castejón (1999) resumen las características principales de la intervención que presenta este modelo en tres: carácter asistencial y terapéutico, preferentemente externa situándose fuera del proceso educativo y, directa e individual.

Ciertas necesidades que reclaman la intervención del orientador hacen necesario este modelo, pero su uso exclusivo resulta inadecuado por ser insuficiente, debiendo entenderse el consejo o counseling como complemento imprescindible a la acción orientadora grupal (Rodríguez Espinar et al., 1993). En esta misma línea, si atendemos al carácter esencialmente remedial de este modelo nos encontramos con serias dificultades para basarse en los principios de prevención, desarrollo e intervención; características del actual modelo de intervención orientadora. Además, podría no dirigirse a todo el alumnado y que el profesorado derivara siempre al especialista encargado de ello sin asumir su función orientadora dentro de la función docente de todo profesor. Asimismo, cuando se utilice el modelo clínico debe enmarcarse dentro del enfoque colaborativo entre profesorado, orientadores, familias e institución, reconociendo que el trabajo de cada uno no puede llevarse a cabo sin la contribución del otro (Álvarez & Bisquerra, 2012).

4.2. Modelo de servicios

Entre los rasgos característicos y diferenciadores del modelo de servicios podemos destacar los siguientes:

- Intervención directa de especialistas sobre un grupo de sujetos con alguna necesidad o dificultad, centrándose en el problema y no tanto en el entorno.
- Carácter externo, puesto que suelen estar localizados fuera de las instituciones educativas, y de carácter sectorial, al estar implantados en una zona concreta.
- Intervención correctiva con carácter terapéutico más que preventiva, centrándose en necesidades y dificultades concretas de los alumnos.
- Actúan prioritariamente por funciones en mayor medida que por objetivos.
- Las funciones del especialista en orientación (generalmente marcadas por la Administración) son principalmente la evaluación, diagnóstico y asesoramiento psicopedagógico, información de itinerarios académicos y profesionales, apoyo a la integración y diseño y puesta en práctica de las adaptaciones curriculares y atención a la diversidad, entre otras.

Entre sus ventajas destaca la posibilidad de facilitar información a los agentes educativos, la colaboración entre los profesionales y la conexión del centro con el resto de los servicios de la comunidad. No obstante, existen algunas limitaciones y dificultades para poner en práctica el modelo de servicios (Vélaz de Medrano, 1998; Cano González, 2013) tales como: su escasa conexión con la institución educativa; la ausencia de contextualización de los problemas y las intervenciones; la amplitud de funciones, (predefinidas de antemano por la administración); las limitaciones de tiempo, horario y recursos humanos para desarrollar sus funciones; las actividades se limitan en ocasiones al diagnóstico mediante test psicométricos; su enfoque es, básicamente, remedial y terapéutico y; la poca coordinación y profundidad en la relación entre los profesionales.

4.3. Modelo de programas

El modelo de programas parece surgir a principios de los años setenta debido a la insuficiencia del modelo clínico de atención individualizada, que no permitía la intervención a nivel grupal, y a las limitaciones del modelo de servicios. Así, el modelo de programas permite integrar a los principios de prevención, desarrollo e intervención social (Rodríguez Espinar et al., 1993), extender la orientación a todos los alumnos e implicar a los agentes educativos en la tarea orientadora.

Existen muchas definiciones otorgadas al término de programa, entre ellas destacamos las que consideramos que incluyen las características más relevantes en este:

- “... acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en un centro” (Rodríguez Espinar et al., 1993, p. 233).
- “... actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano” (Montané & Martínez, 1994, p. 83).
- “...sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las

necesidades de desarrollo detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención” (Vélaz de Medrano, 1998, p. 138).

- “... toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial” (Repetto, 2002, p. 295).
- “... la planificación y ejecución de un conjunto de acciones encaminadas a lograr unos objetivos con la finalidad de satisfacer unas necesidades” (Bisquerra & Álvarez, 2012, p. 105)

En base a las conceptualizaciones anteriores podemos definir un programa como un proyecto ordenado y planificado sistemáticamente que incluye acciones y actividades diseñadas para la consecución de unos objetivos previamente definidos, en relación a la satisfacción de unas necesidades concretas para un contexto determinado.

Álvarez y Bisquerra (2012) proponen una serie de fases en la realización de programas:

1. Análisis del contexto en que se encuentra el centro: factores ambientales, estructura y organización, recursos, dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actitudes ante la orientación, etc.
2. Identificación de necesidades que pretenden satisfacer con la aplicación del programa.
3. Formulación de objetivos claros, concretos y operativos.
4. Planificación del programa a través de la secuenciación de actividades, servicios y estrategias que permitan lograr los objetivos.

5. Ejecución del programa.

6. Evaluación del programa valorando el proceso y el producto (eficacia) de la acción orientadora.

7. Costes del programa tanto a nivel de recursos humanos (número y horas) como materiales (mobiliario, test, cuestionarios, fotocopias, etc.).

En una línea similar, Repetto (2002) distingue seis fases en el proceso de elaboración de los programas, señalando las siguientes: 1) Análisis del contexto y diagnóstico del sujeto, 2) Fundamentación teórica y evidencia de su eficacia en la satisfacción de las necesidades detectadas, 3) Planificación y diseño, 4) Aplicación y seguimiento, 5) Evaluación del programa en sí, en su proceso y en sus resultados y 6) Toma de decisiones sobre la mejora, continuidad o supresión del programa.

Como características diferenciadoras de este modelo, podemos señalar que la intervención es directa, grupal e interna, así como programada de manera intencional y contextualizada en una realidad educativa. En concreto, entre las ventajas que encontramos en el modelo por programas debemos resaltar la posibilidad de establecer a priori la planificación de la intervención, la posibilidad de realizar una evaluación y seguimiento para mejorar, la ampliación en el número de sujetos que alcanza, la potenciación y estimulación del establecimiento de relaciones y la participación de todos los agentes educativos; mayor optimización de los recursos humanos y materiales, etc.

No obstante, podemos enumerar algunas de las dificultades y limitaciones para llevar a la práctica adecuadamente este modelo (Rodríguez Espinar, 1993; Vélaz de Medrano, 1998; Cano González, 2013):

- La falta de hábito de trabajar a través de programas.
- La insuficiente preparación y disponibilidad temporal de los ejecutores del programa.
- La falta de disposición de recursos humanos y materiales para hacer

efectivos los programas.

- Escasa de consolidación de las estructuras que permitan poner en marcha este modelo, precisando un mayor asesoramiento por parte de los especialistas y los servicios de orientación dentro del propio centro.
- Falta de concienciación de la necesidad de los programas de orientación.
- Ausencia de implicación y compromiso por parte del propio centro y de algunos agentes educativos en el diseño, aplicación y evaluación del programa.

4.4. Modelo de servicios actuando por programas

Actualmente, debido al protagonismo de los principios de prevención y desarrollo la orientación ha adquirido un carácter proactivo y planificado a través de programas. Por ello, se suele emplear un modelo mixto que consta del modelo de servicios actuando por programas. Para Vélaz de Medrano (1998), el modelo de servicios por programas posee los beneficios del modelo de programas y del modelo de servicios, y solventa los inconvenientes que ambos modelos tendrían por separado, siendo el modelo que puede crear las condiciones que consiguieran la integración de la orientación en los procesos educativos generales.

4.5. Modelo de consulta

Se suele señalar a Patouillet (1957) como precursor de la consulta en el ámbito educativo, al señalar que debía haber un profesional (el orientador) que se ocupara de promover el desarrollo personal y académico de cada alumno de modo colaborativo entre todos los agentes educativos.

La consulta se refiere a “una relación voluntaria entre un profesional de la ayuda (orientador, psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, etc.) y otro profesional (profesor, tutor), para abordar conjuntamente una mejora educativa” (Álvarez & Bisquerra, 2012, p. 90). Por tanto, la relación que se produce es triádica; es decir, se establece una relación entre el consultor (orientador, especialista) y el consultante (profesor, tutor, director); y entre este y una tercera persona (alumno,

servicio o empresa). Así, el profesor interviene directamente con el alumno y el orientador de una manera indirecta (Figura 2).

Consideramos que atendiendo a las numerosas aportaciones de autores del ámbito de la psicopedagogía podemos señalar que las perspectivas teóricas más significativas del modelo de consulta son:

- *El enfoque de la salud mental.* Considera la consulta como un sistema de apoyo de carácter informativo o emocional para que el consultante adquiriera una nueva perspectiva de sus problemas. Se enmarca dentro de la prevención primaria fundamentalmente terapéutica. Caplan (1964,1970) y Erchul y Martens (1997) describen en detalle este enfoque en sus obras.
- *El enfoque de la defensa.* Su característica fundamental es la orientación hacia los valores (Rodríguez Romero, 1996), siendo los orientadores los encargados de asesorar a las personas para que accedan a los servicios y ayudas institucionales a las que tienen derecho (Sanz Oro, 2001).
- *El enfoque conductual.* Se refiere al asesoramiento en técnicas de modificación de conducta del consultor al consultante para que este lo aplique con el cliente. Kratochwill y Bergan (1990) exponen que las características fundamentales de esta perspectiva son que: el consultante participa activamente en todo el proceso; puede llevar al desarrollo de técnicas de resolución de problemas en el cliente, a quien el consultor involucrará al mismo nivel que al consultante; facilita el vínculo entre el consultor y el consultante; intenta unir la toma de decisiones con la evidencia empírica; entiende los problemas como externos al carácter del cliente, influye en el papel de los factores ambientales en el control del comportamiento y; se pone énfasis en la evaluación de los aciertos, la efectividad y en los logros de la consulta más que en las características y errores del cliente.
- *El enfoque del desarrollo de las organizaciones.* Constituye un enfoque que a través de una especial atención al contexto persigue la mejora de la estructura y

producción de la organización, el incremento de la autoconciencia personal y de la colaboración y comunicación en la empresa, institución o centro.

- *El enfoque psicoeducativo.* Se trata del enfoque combinado que utiliza técnicas de intervención del enfoque conductual y del desarrollo de las organizaciones conformándose como el más empleado en la orientación de familias y profesorado.
- *El enfoque ecológico.* Se centra en impulsar el cambio en las instituciones, mejorar las relaciones entre los agentes educativos, optimizar los recursos materiales y humanos del centro, e integrar la acción orientadora en los procesos educativos (Rodríguez Espinar et al., 1993). Este enfoque enfatiza la gran influencia del ambiente en el desarrollo del sujeto y en un sistema de ayuda contextualizada (Coyne & Cook, 2004; Vélaz-de-Medrano, López-Martín, Expósito-Casas & González-Benito, 2015).

Como intento de sistematizar las características esenciales del modelo de consulta, podríamos decir que el consultor es un especialista que interviene de manera indirecta (individual o grupal), siendo la formación una de las funciones más importantes. Además, la relación entre el consultor y el cliente se inicia normalmente por iniciativa de éste y puede no aceptar el servicio.

Por último, expondremos de modo sintético las fases de todo proceso de consulta tanto en la práctica individual como en las organizaciones siguiendo la propuesta realizada por Repetto (2002): (1) Pre-entrada: en esta fase la atención se centra en el consultor quien debe definir quién es y qué servicios puede proporcionar; (2) Entrada: acercamiento al problema y contrato; (3) Recogida de información, confirmación del problema y establecimiento de objetivos; (4) Búsqueda de soluciones y selección de la intervención; (5) Evaluación; y (6) Terminación.

4.6. Modelo tecnológico

Este modelo implica principalmente el uso de recursos tecnológicos, sistemas multimedia y programas de orientación por ordenador y el correo electrónico como



elementos de la acción orientadora. Según Rodríguez Moreno (1995, p.19) el “modelo tecnologizado, con procedimientos informatizadores, técnicos de aprovechamiento de los recursos multimedia, motiva hacia la autoorientación, el autodidactismo y la simplificación de las relaciones tutor/alumno, orientador/orientado, empresa/obrero, institución/sociedad”. Por tanto, conlleva una reconfiguración del rol y tareas desempeñadas por el orientador.

Por su parte, para Álvarez González (1995) el modelo tecnológico sería más bien un complemento del trabajo del orientador. De igual modo, Solé (1998) y Vélaz de Medrano (1998) consideran que el modelo tecnológico solo sería un modo de llevar a cabo la intervención orientadora desde los diferentes modelos clásicos de orientación.

En este sentido, podemos afirmar que en el área de la orientación los medios tecnológicos pueden emplearse como recurso para el desarrollo personal, académico y profesional, en los procesos de toma de decisiones, en los itinerarios educativos, en la adaptación de materiales y recursos curriculares para personas con necesidades especiales, entre otras; a través de programas de orientación asistidos por ordenador autoaplicables y comprensivos, los sistemas multimedia, el teléfono, Internet y/o correo electrónico, y los medios de comunicación de masas (prensa escrita y digital, radio y televisión).

Con el modelo tecnológico podemos disponer de unos sistemas de orientación mucho más participativos, interactivos, motivadores, fácilmente adaptables a personas especiales. Aunque en Estados Unidos la oferta de sistemas tecnológicos multimedia por ordenador es mayor que en España (SIGI, Discover I y II, Microskills, Choices, etc.), en los últimos años se han elaborado diferentes programas informáticos relacionado específicamente con la orientación vocacional y profesional (SIOP, PIP, SIFO, INSERPRO, SAVI-2000, etc.).

No se quiere decir que la figura del orientador o especialista se haya sustituido por los medios tecnológicos, sino que se trata de un recurso más a utilizar por este profesional, actuando como asesor y coordinador de proceso de intervención orientadora, con apoyo de estos nuevos sistemas y estrategias. De acuerdo con

esto, el orientador puede emplear nuevas metodologías que implican la utilización de medios tecnológicos para hacer más eficaz la intervención psicopedagógica.

4.7. Modelo educativo-constructivista

Monereo y Solé (1996) formulan una serie de características presentes en la intervención orientadora cuando se adopta el modelo educativo-constructivista. Por un lado, el carácter preventivo y proactivo del asesoramiento antes de que aparezcan los problemas o dificultades. En este sentido, es muy importante que se fijen unos indicadores que permitan detectar, lo más temprano posible, cuando los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje. Por otra parte, sitúan al orientador como un optimizador de la organización del centro, gestionando, coordinando, distribuyendo espacios y recursos. Este profesional realiza una intervención directa en el diseño, desarrollo y evaluación de los documentos organizativos el centro, y debe tratar que existan unas redes de comunicación fluidas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Estos autores defienden que desde este modelo educativo-constructivista los contextos de intervención están formados por elementos interdependientes, y cualquier acción sobre alguno de ellos provoca diferentes efectos sobre el resto. Por tanto, el orientador con su intervención en los diferentes elementos organizativos y estructurales debe ayudar a conseguir que el centro educativo alcance el máximo de sus potencialidades.

5. Nuevas tendencias

La complejidad de la acción educativa exige que los orientadores empleen diferentes estrategias en función de las circunstancias. Desde esta perspectiva, el modelo ideal de orientación educativa se trata de un modelo mixto sistémico y de colaboración, que se ajuste a las diversas situaciones que suceden en la realidad escolar.

Todos los miembros de la comunidad educativa deben sentirse responsables y comprometidos con los procesos y cambios que se impulsen desde la actuación orientadora, la cual está integrada en toda acción educativa. Es decir, requiere de una implicación activa del estudiante y de todos los agentes educativos.

Con carácter general, en las instituciones educativas, el orientador lleva a cabo una intervención indirecta (como asesor al equipo educativo y familias), pero también directa (en el aula a nivel grupal e individualmente). Los profesionales de la orientación son prioritariamente internos (dentro de los centros), de igual forma, puede tratarse de servicios de carácter externo (equipos específicos). Por otro lado, la intervención orientadora tiene un marcado carácter proactivo, aunque, en casos especiales, puede requerirse una intervención remedial. En definitiva, con este modelo mixto se adopta el modelo de programas complementado con el modelo de consulta, y en ocasiones muy particulares, con el modelo clínico.

Cabe destacar que Benavent (1999, 2003) considera que la probable evolución de los modelos de intervención en orientación educativa es que presenten un alto componente tecnológico, y que atiendan de un modo individual y personalizado a los sujetos según sus necesidades específicas, pudiendo desarrollar realidades virtuales.

6. Conclusiones

En este trabajo se ha presentado una síntesis de los modelos de orientación educativa atendiendo a las aportaciones de diferentes autores relevantes en este ámbito de estudio, con la finalidad de ofrecer a los profesionales educativos una aproximación teórica que pueda orientarles en el tipo de intervención que quieren llevar a cabo en el ejercicio de su labor orientadora.

Tras la revisión teórica llevada a cabo podemos concluir que los modelos sirven de guías para el diseño y la intervención del proceso orientador. Aunque se definen las diversas tipologías en función de diferentes parámetros, nos centramos en los rasgos característicos y limitaciones de los modelos de



intervención en la práctica orientadora (modelo clínico, de programas, de servicios actuando por programas, de consulta, tecnológico, educativo-constructivista), ya que parece existir consenso en la literatura especializada en su definición y puesta en práctica. En consecuencia, consideramos que deben ser conocidos por el profesorado, personal directivo de las instituciones educativas y los especialistas de orientación, debiendo incluirse como parte de su formación inicial y continua a lo largo de su carrera profesional.

Referencias

Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs Psicopedagógica.

Álvarez Rojo, V. (1994). *La orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Sevilla: EOS.

Álvarez González, M. (2005). Los modelos de orientación en *España presente y futuro*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 147-162.

Álvarez, M. & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez, M., & Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (Comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 22-25.

Arnau, J. (1990). *Metodología de la investigación del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.

Benavent, J. A. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(1), 41-59.

Benavent, J. A. (1999). La Orientación Psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: una mirada al futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*,



10(17), 53-62.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Bilbao: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. & Álvarez, M. (1998). *Concepto de orientación e intervención psicopedagógica*. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.

Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M. & Méndez, J. M. (2000). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Regué.

Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Cano González, R. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca nueva.

Caplan, G. (1964). *Principales of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. Nueva York: Basic Books.

Coyne, R. K. & Cook, E. P. (2004). Understanding persons within environments: An introduction to ecological counselling, In R. K. Conyne y E.P. Cook (Eds.), *Ecological counselling: An innovative approach to conceptualizing personenvironment interaction* (pp. 3-35). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Erchul, W. P. & Martens, B. K. (1997). *School consultation. Conceptual and empirical bases of practice*. New York: Plenum Press.

García Hoz, V. (1975). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.

García Yagüe, J. (1976). La orientación escolar como aventura pedagógica. *Vida escolar*, 270, 183-184.

Grañeras, M. & Parra Laguna, A. (2009). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD/CIDE

González-Benito, A. (2018). *La función tutorial en Educación Primaria y Secundaria: un estudio empírico* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

González-Benito, A. (Septiembre, 2016). Conceptualización, principios y funciones de la orientación educativa. En J. Ortega (Presidencia), *III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación. La orientación educativa en la sociedad actual*, Universidad de Jaén; España.

Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Jiménez Gámez, R. & Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica entre el deseo y la realidad*. Málaga: Archidona.

Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral Consultation in Applied Settings. An Individual Guide*. New York: Kluwer Academic Publishers

Lázaro, A. & Asensi, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*.> Madrid: Narcea.

Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelo y estrategias de intervención*. Madrid: Editorial EOS.

Martínez de Codès, M. (1998). *La orientación escolar*. Madrid: Sáenz & Torres.

Meyers, J. (1979). *Mental health consultation in the schools*. San Francisco: Jossey- Bass

Monereo, C. & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.

Montané, J., & Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.

Parker, C. (1968). *Counseling theories and counselor education*. Boston: Houghton Mifflin.

Repetto (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Repetto, E. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto Docente e Investigador. Memoria para la Cátedra de Orientación Educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echevarría, B. & Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

Rodríguez Romero, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.

Sampascual, G., Navas, L. & Castejón, J. L. (1999). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza.

Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide

Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

Sebastián Ramos, A. (1990). *Las funciones docentes del profesor de la UNED: Programación y evaluación*. Madrid: UNED.

Shertzer, B. & Stone, S. (1992). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Barcelona: Paidós.

Sobrado, L (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Sobrado, L. & Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE Horsori.

Strang, R. (1964). *Orientación Escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Vélaz de Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. & González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores, *Revista Complutense de Educación*, 27(3),1271-1290.

