



# TEMA 35

Análisis sistémico de la institución escolar. La escuela como sistema de interacciones. El enfoque sistémico en la intervención psicopedagógica: programas de intervención global

# Índice

- 1. Introducción**
- 2. Análisis sistémico de la institución escolar**
  - 2.1. Teoría general de sistemas
    - 2.1.1. Principios básicos
    - 2.1.2. Implicaciones educativas
  - 2.2. Modelo ecológico de Bronfenbrenner
    - 2.2.1. Presupuestos básicos
    - 2.2.2. Implicaciones en orientación
- 3. La escuela como sistema de interacciones**
- 4. Evaluación del centro desde una perspectiva psicopedagógica sistémica**
- 5. El enfoque sistémico en la intervención psicopedagógica**
  - 5.1. Implicaciones de las teorías sistémicas en la intervención orientadora
  - 5.2. Programas de intervención global
- 6. Limitaciones procedentes del propio contexto organizacional en el que el orientador desarrolla su labor**

## **Bibliografía**

# 1. Introducción

El asesoramiento es un trabajo conjunto y de colaboración con el profesorado para producir cambios y mejoras en las actuaciones escolares. Por ello, el asesoramiento psicopedagógico implica procesos de relación y corresponsabilización con el profesorado, de conocimiento de la institución, así como sus procesos de comunicación.

El orientador, como agente de cambio, debe conocer tanto la institución como sistema como las relaciones personales y de comunicación que en ella se establecen. En este sentido hay que destacar:

- La dificultad de analizar la escuela como organización dada su complejidad organizativa. Conocer su funcionamiento es imprescindible en el trabajo del psicopedagogo. Los problemas están vinculados a un contexto más amplio e imprevisible sobre el que adquiere significación y sentido la intervención psicopedagógica.
- La necesidad de formación del psicopedagogo para ser capaz de conocer los procesos y mejorarlos. Demanda conocimiento de la organización, procesos y dinámicas para comprender y mejorar el funcionamiento.

En el **análisis de la organización** puede adoptar tres puntos de vista diferentes:

- **Estructural**, desde modelos técnicos que ven la organización como una estructura de comportamiento racional, de dimensiones observables, externas y objetivas, sin referencia a la dimensión ideológica, política y ética.
- **Cultural**. Estudio tanto de los elementos formales como de los relacionales (lo dinámico, social e invisible de la organización). Estudio cualitativo, dinámico, componente ecológico. Conceptos: totalidad, interacción entre componentes, sentido evolutivo, simbolismo. Enfoques: enfoque práctico y enfoque crítico.
- **Institucional**. Estudia la estructura y cultura bajo el paraguas de la sociedad. Desde aquí se diferencian dos niveles en el estudio de la escuela como organización:

- \* **Macroinstitucional**, escuela como institución social (teoría sociológica, pedagogía institucional): rasgos comunes con otras organizaciones y escuelas, contexto histórico, social y cultural en el que se desarrollan.
- \* **Microinstitucional**, escuela como organización. Institución como práctica vivida: estudio de los componentes sociales y estructurales.

También serán dos los aspectos a estudiar:

- \* **Aspecto normativo de la institución**: conjunto de reglas sobre la que se erige la estructura de las organizaciones.
- \* **Sistema de significados** compartidos por los miembros de la organización (también afectados por el discurso institucional, actuando de manera invisible).

De este modo, tan importante es el análisis de las influencias de la sociedad sobre la escuela (función reproductora), o modo en que la sociedad se proyecta en la vida de la escuela, como las de la escuela sobre la sociedad (función transformadora) o potencialidad de la escuela para hacer propuestas alternativas a la sociedad.

Por todo ello, el orientador no ha de obviar las contribuciones al respecto realizadas por:

- **El paradigma constructivista**, según el cual, el objetivo principal de la escuela es el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pone el acento en aspectos tales como el aprendizaje significativo, la intervención sobre la zona de desarrollo próximo, la atención a las necesidades educativas así como la introducción de nuevas prácticas escolares.
- **El análisis sistémico de la institución**, cuyas aportaciones ayudan a contextualizar la comprensión y la intervención sobre esta.

El análisis e intervención sistémicos en la institución escolar surge a partir de la aplicación al campo educativo de la teoría general de sistemas y las distintas perspectivas y escuelas que de ella se han derivado.

Estas aportaciones se centran en un tipo peculiar de análisis de la institución o sistema y de las situaciones que en ella se producen, de modo que los problemas que en ella se originan serán interpretados dentro del contexto actual en que se desarrollan. Precisamente este contexto será el principal motivo de reflexión, análisis e intervención de este modelo de intervención.

Desde esta perspectiva, el rol del psicopedagogo u orientador, así como de los distintos especialistas que decidan intervenir, será básicamente el de investigar y dinamizar los cambios que se estimen tengan que originarse en el sistema. Estos cambios siempre serán, dadas las propias características del sistema como tal, relativos y concretos.

Por último, todo programa de intervención sistémico será por naturaleza global. Tratará de dinamizar aquellos aspectos, estructuras y procesos que más tengan que ver con la naturaleza del problema o situación. Su naturaleza es ecléctica, aceptando técnicas y estrategias de distintos modelos de intervención siempre que acepten un nivel de globalidad.

## 2. Análisis sistémico de la institución escolar

El enfoque sistémico de la institución escolar no es un método de enseñanza-aprendizaje, sino un modelo que instrumentaliza una forma de intervenir y, por tanto, de entender la institución escolar. Su origen lo encontramos en la teoría general de sistemas de Bertalanffy, cuyas aportaciones pronto serán recogidas en el campo de la terapia familiar (Watzlawick, Bateson) y que más tarde serán aplicadas al campo educativo (Selvini Palazzoli). También son destacables, desde el propio campo educativo, las aportaciones de Bronfenbrenner respecto al análisis específico de los contextos educativos.

## 2.1. Teoría general de sistemas

El modelo de intervención psicopedagógica en la institución escolar, tomado del enfoque sistémico de Bertalanffy, se ha desarrollado a partir de las aportaciones que la teoría general de sistemas desarrolla en la terapia familiar, de la mano de Watzlawick, Bateson y Jackson (1991).

### 2.1.1. Principios básicos

Todo constituye un **sistema**; el universo se encuentra infinitamente sistematizado. Hall y Fagen definen un sistema como un “conjunto de objetos y de relaciones entre los objetos y entre sus atributos, en el que –según el comentario de Watzlawick y colaboradores– los objetos son componentes o partes del sistema; los atributos son las propiedades de los objetos, y las relaciones mantienen unido al sistema”.

Así, un sistema es definido como un conjunto de elementos en interacción que funcionan como un todo. Es un organismo con características propias no reducibles a las de los miembros considerados aisladamente, tiene reglas especiales, válidas solo en su seno, y vive de las interacciones entre los miembros consideradas como circulares<sup>1</sup>. Además, todo sistema forma parte de otro sistema. En este sentido, puede entenderse el sistema clase como incluyente de otro sistema más amplio, como el sistema de comunidad escolar y, a su vez, en relación con otros como el sistema equipo docente.

A su vez, los sistemas pueden ser **abiertos** o **cerrados**. Los organismos vivos son esencialmente sistemas abiertos, es decir, que no permanecen aislados, impermeables con los demás sistemas que los acompañan, sino que reproducen fenómenos y procesos de intercambio recíproco. Los sistemas abiertos hacen referencia a que todo organismo viviente es, ante todo, un sistema abierto que se mantiene en continua incorporación de elementos, sin alcanzar nunca un estado de equilibrio total.

Todos los sistemas sociales son sistemas abiertos. Los sistemas que se identifican con los “grupos con historia” son definibles como sistemas abiertos en relación continua con otros sistemas, mediante un intercambio constante de informaciones y realimentaciones del medio humano más vasto.

Las **propiedades** de todo sistema abierto son:

1. **Totalidad.** El sistema se entiende como una entidad, por lo que funciona como un todo y su organización no será el resultado de un conglomerado de elementos, yendo más allá de la suma de las características individuales de sus miembros. Los elementos del sistema van a estar relacionados intrínsecamente a la manera de entes simbióticos, y los cambios que se originan en unos elementos o partes del sistema repercuten en la totalidad del sistema.

---

<sup>1</sup> Ocurren una serie de fenómenos A, B, C y D, donde el fenómeno D vuelve a condicionar a A en lugar de proyectarse en una secuencia irreversible.

Por tanto, el objeto central de estudio de la organización no será solo las partes y las relaciones que entre ellas se forman, sino resolver los problemas derivados de su organización. El tipo de relaciones que se establecen entre estas partes va a ser de relaciones dinámicas, producto de las interacciones que entre las partes se desarrollan. Este tipo de relación dinámica entre las partes y el todo, es lo que va a condicionar un distinto comportamiento de las partes cuando se analizan aisladamente, que cuando se estudian dentro del todo.

2. **Equifinalidad.** Lo importante en los sistemas son los procesos (la forma en que ocurren las cosas) y no tanto la configuración inicial; las modificaciones que se producen en un sistema son totalmente independientes de las condiciones iniciales. De ahí que sistemas con un mismo punto de partida puedan llegar a resultados diferentes. Por ello, a la hora de desarrollar una intervención en el sistema, hay que partir del estudio de su organización en el momento presente, pues lo decisivo son los parámetros organizativos del sistema en el momento preciso. Los cambios que se han ido produciendo a lo largo del tiempo en cada uno de sus elementos son los que van a determinar el estado actual en que se encuentra el sistema y su organización, y no tanto las características que configuraron la situación inicial de la cual se partió.
3. **Autorregulación (homeostasis y transformación).** Los sistemas abiertos van a tener una serie de influencias y modulaciones tanto del exterior como del interior del propio sistema. Estas influencias van a tender a la modificación o transformación del mismo. De otra parte, los sistemas poseen mecanismos de información que permiten a sus unidades conocer las consecuencias de sus acciones y las acciones de los demás elementos. Debido a la circularidad de la comunicación y de las relaciones, van a producirse mecanismos de retroalimentación o *feedback*, o sea, la información de retorno que, al comunicar al emisor del mensaje las modificaciones producidas en el receptor, lo insta a comunicaciones ulteriores en una secuencia teóricamente sin fin. Las retroalimentaciones pueden ser:
  - **Negativas**, si atenúan o anulan el impulso al cambio, favoreciendo así la homeostasis.
  - **Positivas**, si amplían o refuerzan los estímulos para el cambio, favoreciendo la transformación.

De aquí que los conflictos sean inevitables e íntimamente relacionados con los procesos de cambio. Cualquier sistema viviente se define por el equilibrio entre estas dos tendencias de **tendencia al estacionamiento** y la **tendencia a la transformación**. Cuando en el interior del sistema no se establece un equilibrio funcional entre ambas tendencias, el sistema entra en crisis, pudiendo incluso llegar a su ruptura, a menos que se recurra a una intervención externa con el propósito de mantener su continuidad.

Paradójicamente, el psicopedagogo, al que se suele denominar “promotor de cambios”, es llamado para intervenir en aquellos sistemas que están amenazados por un cambio temido. Watzlawick distingue dos tipos de cambio:

- El que puede verificarse en el interior de un sistema que permanece, no obstante, inmutable como sistema; es decir, en su organización global. Se ponen en práctica operaciones que determinan un desplazamiento de las relaciones en el interior del sistema, con variaciones que no se apartan del esquema de funcionamiento preconstituido. Suele ser el que piden los docentes. Ejemplo, cuando un profesor pide al orientador que atienda a un alumno inadaptado o que le consiga un lugar en alguna institución especial.
- El que afecta a todo el sistema y lo cambia. Las transformaciones implican el cambio de toda la organización del sistema. Afectan a todo el sistema.

Además de las propiedades de los sistemas abiertos, desde la TGS se abordan también los axiomas de la comunicación, basados en los presupuestos de Bateson. Estos son:

- a) Es imposible no comunicar, siempre existe comunicación y esta no tiene por qué ser necesariamente intencional o consciente.
- b) Se comunica tanto mediante el lenguaje como por los gestos y actitudes.
- c) Toda comunicación tiene dos aspectos:
  - Uno referido al contenido o información.
  - Otro referido a la relación o apreciación más o menos implícita de la relación que une a los interlocutores. Precisamente las funciones y disfunciones de los contactos humanos se forjan exclusivamente en torno del problema de la definición de la relación. Las posiciones que ocupan las partes de la relación pueden ser complementarias o simétricas. La complementariedad, a su vez, puede ser flexible o rígida. Es flexible cuando la definición de la relación la realizan indistintamente uno u otro de los integrantes. Es rígida cuando es siempre el mismo sujeto quien impone la definición; la supereficiencia de uno acarrea la ineficiencia progresiva del otro, hasta que la relación se hace insostenible. En cambio, cuando en la definición de la relación surge una escalada competitiva (relación simétrica), los sujetos interactuantes reafirman siempre la propia definición de la relación y rechazan la de los demás; el riesgo es la ruptura de la relación.

Todos los intercambios comunicativos son simétricos o complementarios según estén basados en la igualdad o en la diferencia.



4. **Importancia del contexto.** Cada sujeto asume conductas diferentes según el medio en que interactúa. El término contexto engloba todos aquellos acontecimientos que dicen al organismo entre qué conjunto debe efectuar su próxima elección. El término marcador de contexto alude al hecho de que un organismo responde al mismo estímulo de modo diferente en contextos diferentes; por tanto, un mismo contenido puede variar de significado de acuerdo con el carácter o marcador de la situación contextual. Además, toda situación implica la presencia de un código de restricciones interpersonales (reglas) que limita, y hasta cierto punto define, un repertorio de significados posibles.

Según Selvini (1990) los contextos más inadecuados para la intervención del orientador son los contextos evaluativo/judicial (se le pide que emita un juicio), terapéutico (produce un refuerzo del juego sistémico) y de asesoramiento pedagógico. Hay que tratar de sustituir estos contextos por los siguientes:

- **Contexto colaborador**, pues es el cliente quien tiene el problema y por eso acude al psicopedagogo. Por ejemplo, el tutor que pide al orientador que evalúe a determinado alumno, es porque él tiene problemas en su relación con el alumno. Para ello, el orientador debe marcar el contexto como colaborador, definiéndose a sí mismo como complementario y necesitado de la información y conocimientos que pueden proporcionar los demás. Debe invitar a sus interlocutores, dentro del marco de la competencia de cada cual, a formar una alianza que apunta a un objetivo común.
- **Deslizamiento de contexto.** Todo contexto se caracteriza por imponer, de modo implícito o explícito, determinadas pautas que rijan la relación. Por ello, si se modifica el contexto, se modifican también las reglas que le son propias.

### 2.1.2. Implicaciones educativas

A lo largo del apartado anterior ya se han ido anticipando algunas de las implicaciones del enfoque sistémico en el análisis de la organización escolar y en la intervención psicopedagógica.

El proceso educativo como sistema requiere:

- a) Una intervención psicopedagógica que no puede realizarse de modo aislado sobre un único elemento (por ejemplo, solo sobre el alumno) sino que debe considerar el proceso en conjunto. Aún cuando se focaliza sobre un elemento, los resultados pueden afectar al resto.
- b) La intervención psicopedagógica tiene que tender al equilibrio. No se puede intervenir simplemente desestabilizando, esto es, por ejemplo poniendo solo de manifiesto las disfunciones.

- c) Esto exige un adecuado análisis del contexto, mediante la observación desde el interior de la escuela:
- De sus subsistemas (equipo directivo, asociación de padres, claustro...). Hay que ver el tipo de relación establecida, el canal de comunicación, etc.
  - De sus reglas de funcionamiento, cómo fueron elaboradas, estado en el momento actual...
  - De su ideología o del grado de consenso sobre qué es educación.
- d) Definir la relación y marcar el contexto, pues la percepción de la relación determinará las demandas que surjan. Si el orientador quiere ser (y debe ser) un promotor de cambios, a él le corresponde, en primer lugar, definir la relación y hacerla aceptar. Para ser aceptado no podrá asumir una actitud de arrogante superioridad; deberá, en cambio, adoptar la actitud de quien no puede actuar sin la colaboración de los demás. Cuando el orientador se pone en contacto con los agentes de la institución escuela sin plantearse antes el problema de la definición de su relación con el equipo directivo, profesores y demás, corre el riesgo de que sean los demás quienes definan la relación con él, y a él no le quede otra alternativa que ser el sujeto pasivo.
- Así, el deber número uno del orientador ha de ser caracterizar de antemano la relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer. Esta definición de la relación debe ser iniciada por el orientador (presentando las características de su equipo, elaborando y aprobando el plan de trabajo).
  - El deber número dos es el de establecer las pautas según las cuales se estructurará la comunicación a fin de que esta sea recibida y perdure. Es decir, establecer cómo se logrará, por una parte, que los interlocutores reciban de modo correcto la definición que el orientador da de sí en la relación con los directivos del centro, y por la otra, que esa definición se mantenga estable.
- e) Todo ello para propiciar un cambio que solo puede darse desde dentro del centro, contextualizando la respuesta a las demandas, potenciando el cambio de actitudes y el trabajo en equipo.

## 2.2. Modelo ecológico de Bronfenbrenner

El modelo ecológico de Bronfenbrenner, basado en Lewin y en la escuela de Kansas, más que un modelo teórico es una propuesta metodológica.

### 2.2.1. Presupuestos básicos

Bronfenbrenner critica que en los modelos tecnológicos la consideración del contexto (o "escenario", como él lo denomina) ha estado ausente, sin considerar la dimensión temporal y espacial. Distingue lo siguiente en el desarrollo:

- a) **Contexto de desarrollo primario.** Es aquel en el que el niño puede observar e incorporarse a patrones de actividad cada vez más complejos conjuntamente o con guía directa de personas (ambos son necesarios y mutuamente excluyentes en el tiempo) con esas destrezas que él no tiene y con relación emocional positiva entre el niño y el adulto. Este concepto nos hace recordar al de zona de desarrollo próximo de Vygotski.
- b) **Contexto de desarrollo secundario.** Ofrece al niño oportunidades, recursos y estímulos para implicarle en actividades aprendidas en contextos de desarrollo primarios (que pueden darse secuencialmente en el mismo escenario o de uno al siguiente), sin intervención activa o guía activa de las personas con mayor destrezas que el niño. Los cambios en la familia americana actual han dificultado a los padres procurar el contexto A y B. Esto no solo es un tema científico sino también político.
- c) **Impacto de terceras partes en el escenario.** El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes en el escenario apoyen/obstaculicen las actividades de los sujetos implicados en la interacción con el niño.

Por ejemplo, Parker realizó una investigación en la que observaba a ambos padres con su recién nacido en el hospital y se evidenció cómo la interacción con el niño aumentaba con la presencia del cónyuge. Por su parte, en la investigación de Pederson se observó que cuando el padre era un apoyo a la madre, esta era más efectiva en la alimentación del niño y que, cuando había conflicto matrimonial, había ineptitud de la madre en la alimentación.

La mayoría de las investigaciones se basan solo en relaciones diádicas. Hay excepciones que son muy relevantes. Por ejemplo, hoy día con los aumentos de divorcios, la pregunta estribaría en determinar qué factores explicarían la capacidad de la madre para funcionar eficazmente con sus hijos.

- d) **Interrelaciones entre escenarios.** El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se incrementará en función del número de vínculos entre ese escenario y otros contextos del niño y de los adultos responsables de su cuidado. Estas interrelaciones pueden ser: actividades compartidas; comunicación en doble sentido; información suministrada a cada escenario sobre los demás. Su importancia está en el impacto de la experiencia del niño en un escenario sobre su conducta o desarrollo en otro.

Niveles	Microsistemas	Mesosistema	Exosistema	Macrosistema
<b>Concepto</b>	Influencias contextuales (sociales y físico-materiales) que más directamente afectan al individuo en diversas situaciones (subsistemas).	Conjunto de relaciones que se establecen entre varios microsistemas en los que el sujeto es participante activo.	Engloba diversos contextos en los que no está implicada la persona como sujeto activo, pero que lo que ocurre en ellos afecta a su desarrollo.	Conjunto de valores, ideologías, creencias... de los grupos sociales, tanto del grupo dominante como de los grupos minoritarios.
<b>Componentes principales</b>	Familia. Escuela. Grupo de compañeros/amigos. Experiencias prelaborales.	Familia/escuela. Familia/grupo de compañeros de trabajo. Escuela/mundo del trabajo. Familia/escuela/mundo del trabajo.	La comunidad. El trabajo de los padres. Situación laboral de los amigos.	Cultura y subcultura. Historia individual. Grupo de edad. Política de la Administración. Situación del mercado de trabajo.

Bronfenbrenner destaca que actualmente la escuela americana es un contexto o escenario alineado, pues carece de actividades comunes con su comunidad, se ha ido aislando del hogar, de los iguales, de la vecindad, del mundo laboral... Es necesario recuperar las relaciones entre los entornos como contextos favorecedores del desarrollo.

Dos son los **presupuestos básicos de los modelos ecológicos**:

- Interacción dinámica que toda persona mantiene con su ambiente.
- Naturaleza sistémica del ambiente (complejidad del contexto.)

Este autor llama la atención sobre la existencia de diferentes niveles de contexto: microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas.

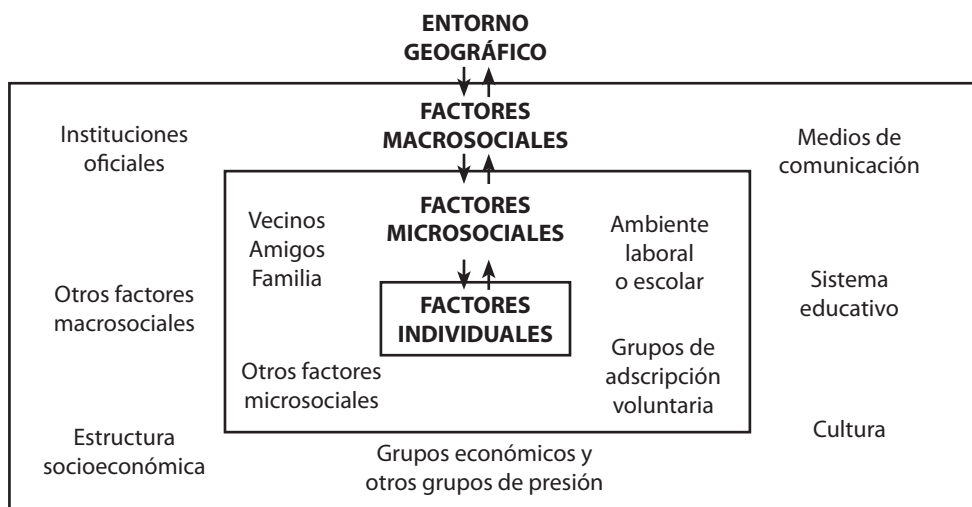
De este modo, pone el énfasis en:

- La escuela como contexto educativo, contexto de relaciones sociales. La intervención psicopedagógica debe basarse en la escuela como contexto.
- Interacción personas/ambiente.
- Enseñanza y aprendizaje como procesos de interacción continua.
- Ver el contexto de la clase incluido en otros contextos (escuela, comunidad, familia, cultura).
- Tratamiento de procesos no observables (pensamientos, actitudes, percepciones de los participantes) como fuentes de datos para la intervención orientadora.

## 2.2.2. Implicaciones en orientación

Las implicaciones del modelo de Bronfenbrenner en la intervención educativa son:

1. Necesidad de considerar las características y demandas del ambiente de cada persona.
2. Habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto al medio.
3. Importancia de la relación entre familia y centro educativo, pues el proceso educativo es favorecido por la permeabilidad entre los diferentes contextos en los que se produce el desarrollo y aprendizaje de los niños.
4. La educación y la orientación han de organizarse en referencia a dos polos: los ambientes en que el sujeto va a desarrollarse y las percepciones (expectativas) individuales respecto al trabajo y formación de uno mismo. Así, por ejemplo, la orientación vocacional debe preparar para la transición entre diferentes ambientes (escuela-educación profesional-trabajo) y facilitar la percepción de diferentes roles vitales (estudiante, trabajador).
5. Para comprender cualquier problema (referente a los estilos de vida, trabajo o relación) que afecte a alumnos, profesores, padres, centro, etc., hay que considerar las influencias de los distintos niveles contextuales:



**Factores determinantes de los estilos de vida.**

Los problemas con que nos encontraremos difieren en función de la variabilidad y de la extensión de su naturaleza. Desde una óptica ecológica deberemos intervenir sobre los problemas macrosociales, esto es, modificables y que superan la individualidad:

		Extensión:	
		Masivos	Minoritarios
Variables:	Constantes	Origen en la naturaleza humana	Genéticos
	Variables (temporales, espaciales, sociodemográficas)	Macrosociales	Dependerá de los individuos

### 3. La escuela como sistema de interacciones

La escuela es un sistema en la medida en que se nos aparece como un tipo de organización con unos determinados elementos (claustro de profesores, departamentos, aulas, ciclos, equipo directivo, departamento de orientación...) y que va a desarrollar una tendencia a la estabilidad a partir de una confrontación de fuerzas; determinados elementos tienden al cambio, y otros tenderán a la estabilidad:

- a) La escuela como organización es un sistema abierto que comparte las características propias de estos: totalidad, equifinalidad y autorregulación.
- b) La escuela, como sistema, es un grupo que tiene su propia historia, su organización y características propias. "Todas las escuelas son iguales y cada escuela es única".
- c) Como sistema abierto, mantiene una relación continua con otros sistemas de su contexto: familias, administraciones públicas locales, asociaciones de su entorno, etc.
- d) Sus problemas se pueden interpretar como problemas comunicativos, de *feedback* entre los sistemas que interactúan en el mismo contexto.
- e) La comprensión y profundización de cada uno de sus elementos no puede realizarse aisladamente, sino que hay que analizarlos desde sus relaciones con la totalidad del sistema.
- f) El conjunto de sistemas que más estrecha interrelación guardan entre sí (escuela y familia), van a desarrollar características comunes, pero también elementos diferenciadores. Cualquier intervención en uno de ellos va a tener directa expresión en el otro y viceversa, y esta incidencia a su vez puede constituirse en inhibidor o estimulador de la comunicación a modo de *feedback*.
- g) Cualquier tipo de problema, demanda, necesidad o situación significativa que se desarrolle dentro de la institución educativa, no va a ir referida tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, como a que la misma escuela intente dar respuesta a esa situación problema que se le plantea.

h) La concepción sistémica de la institución escolar no va a desarrollar unas metodologías propias y exclusivistas de su modelo de intervención, sino que estas se van a ir construyendo, formulando y desarrollando desde su aproximación analítica a la complejidad dinámica e interacciones que se producen en la institución educativa. La metodología, pues, a desarrollar, puede ser utilizada como proceso de resolución de problemas. Además, han de ser los mismos investigadores los que van construyendo su propia teoría, por lo que un marco referencial adecuado puede ser el de la investigación acción.

Santos Guerra (1994) destaca la perspectiva tridimensional de las relaciones en la escuela y distingue tres ejes en su estudio:

a) **Eje vertical de estudio de las relaciones jerárquicas:**

- Jerarquía epistemológica sobre quién tiene el conocimiento.
- Jerarquía evaluadora sobre quién evalúa.
- Jerarquía normativa sobre quién pone y maneja las normas.
- Jerarquía experiencia, referida a la superioridad del adulto sobre el alumno, y del funcionario sobre el interino.

b) **Eje anterior/posterior de lo visible y lo oculto.** Las rutinas escolares tienen partes ocultas: actitudes discriminatorias, minorías (más oculta que la mayoría), mujeres (con menores relaciones de poder), profesores noveles que se relacionan desde un plano inferior con los veteranos, conflictos ignorados u ocultados, etc.

c) **Eje nomotético/ideográfico.** Lo nomotético corresponde a lo predecible, a lo oficial, formal y explícito; suele actuar sobre la institución, sobre los roles y las expectativas. Lo ideográfico se refiere a los individuos, a su personalidad y a sus necesidades.

Este mismo autor define a la institución escolar como una institución paradójica:

La institución escolar quiere o tiene como finalidad educar...	Pero, en realidad se trata de una institución...
En/para la democracia.	Jerárquica.
La autonomía de los sujetos.	Heterónoma.
Educación para la vida.	En contradicción con valores sociedad.
En participación.	Altamente normativa.
Transformar la sociedad.	Institución transmisora.
En libertad.	Institución de reclutamiento forzoso.
En igualdad.	Institución sexista.
A sujetos con edad inferior.	Compuesta por adultos.
En valores.	Con profesores preparados solo en el dominio de disciplinas.

En un sentido parecido, Santana Bonilla considera a la escuela como una realidad socialmente construida y reconstruible, caracterizada por:

- Ser una realidad socialmente construida por procesos de interacción social entre sus miembros y marcada por su contexto sociopolítico.
- Ser una organización de servicios, con metas poco claras, vulnerables a influencias ambientales y no competitiva.
- Ser una organización débilmente articulada (Weick), inestable en su autoridad y en su tecnología.
- Existencia de una cultura propia e incluso de subculturas dentro de cada centro.
- El celularismo (trabajo independiente de cada profesor en su aula con su grupo de alumnos) como cultura dominante (Hargreaves, 1995).

En cambio, debe ser una cultura innovadora (Escudero, 1990), caracterizada por:

- El compromiso de sus miembros en valores como la interdependencia, apertura, comunicación, publicidad, autorregulación, autonomía, colaboración...
- Concebir el cambio y la mejora como un proceso permanente, no puntual. Mediante tareas de autorrevisión, resolución de problemas y de desarrollo y evaluación colaborativas.
- Actividades dirigidas a analizar dónde está y a dónde quiere ir.
- Que asuma una ideología liberadora, emancipadora.

## **4. Evaluación del centro desde una perspectiva psicopedagógica sistémica**

Además del marco legal, el orientador debe obtener información sobre múltiples variables del centro, para identificar la posibilidad de cambios del contexto, las decisiones, así como la distancia entre estas y su aplicación real en la práctica. Solo así podrá contextualizar sus intervenciones y dar respuesta a las necesidades y demandas que tiene planteadas el centro.

Cuando el psicopedagogo analice los aspectos organizativos institucionales que puedan influir en los resultados de la evaluación psicopedagógica, debe tener presente (Antúnez Marcos, 1996) los componentes del centro escolar, y las diversas formas en que pueden interactuar. Ambos determinan una amplia gama de consecuencias y explican muchas de las causas de los comportamientos y situaciones.

El orientador es quien está en las mejores condiciones para recoger información de los distintos contextos del centro. La cotidianidad de su trabajo hace que cualquiera de las estrategias que se suelen emplear (reuniones, entrevistas individuales, consulta de



memorias, programaciones, trabajos de los alumnos, planes de actuación, observaciones o cuestionarios) se vean facilitadas (aunque también puede dificultarse al trabajar dentro de la institución). En esta recogida de información se debe (Babío, 1996):

- Informar a los implicados del objetivo, contar con sus sugerencias y aprobación. No se trata de “pillar” a nadie sino de buscar soluciones.
- Ante el exceso de información que se puede llegar a tener, en ningún caso se trata de contar con ella de forma exhaustiva, sino funcional a la tarea que se tiene planteada.
- Pasar del plano descriptivo al comprensivo y explicativo, poner el énfasis en el análisis de la información y en las relaciones que existen entre los datos.
- Cuidar en discriminar la información que responde a estereotipos y suposiciones de lo que son hipótesis apoyadas en datos válidos y fiables, por lo que es interesante plantear explicaciones alternativas y contrastarlas desde diferentes perspectivas y en diferentes contextos.
- Es importante que el profesorado tenga algún tipo de devolución por parte del departamento, por lo que será preciso determinar, mediante negociación y acuerdos, las condiciones de acceso a los resultados y conclusiones que se obtengan.

Por otra parte, también es importante que el orientador conozca y valore el impacto de la reforma educativa en el centro, considerando fundamentalmente dos dimensiones:

- a) Las actitudes que genera en los profesores, padres y alumnos, y el posicionamiento que estos adoptan.
- b) La distancia entre lo que se viene desarrollando en el centro y lo que requiere la reforma, con el fin de identificar la magnitud y tipo de cambios que se deben incorporar y las dificultades específicas que se habrán de superar:
  - Los nuevos órganos de coordinación docente no siempre se perciben como necesarios, ni se entiende su sentido. Es muy importante analizar las vivencias, desconciertos y consecuencias que provocan en el centro su creación y sus funciones. Es especialmente importante, considerar lo que “esperan” los demás órganos y profesorado del centro respecto del Departamento de Orientación.
  - Observar en qué medida la cultura del centro permite que la distribución de grupos, la configuración de horarios, la asignación de tutorías, etc., y en general las medidas organizativas, se realicen de acuerdo con los criterios y principios psicopedagógicos y de atención a la diversidad.
  - No siempre se identifica y se valora la existencia del asesoramiento y la colaboración en determinadas tareas que deben compartirse, fundamentalmente relacionadas con los procesos de adaptación del currículo y la dimensión orientadora de la educación.

- La conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva interactiva, plantea al asesor algunos riesgos. Las intervenciones del departamento no deben resultar frustrantes y descalificadoras, sino que deberá servir para que el profesorado desarrolle su capacidad para actuar sobre el contexto y, por tanto, se le creen fundadas expectativas de progreso.

La consideración del centro como organización y sistema de relaciones debe suponer para el psicopedagogo tres corolarios fundamentales:

- a) Que nuestra tarea debe realizarse de forma congruente con la de otros profesionales que también trabajan en el centro y con quienes formamos equipo. Por ello, al tratar de analizar y mejorar su organización y funcionamiento, adquieren importancia conceptos como: objetivos comunes, trabajo colaborativo, coordinación, división del trabajo, estructura, intereses, conflicto o negociación.
- b) El marco organizativo (elementos y componentes del centro concebido como organización) influye significativamente en nuestro trabajo de psicopedagogos.
- c) Para que las innovaciones tengan continuidad y arraigo deben hacerse dirigiéndolas hacia el centro escolar en su totalidad, concibiéndolo como la verdadera unidad de cambio y no a través de pequeñas actuaciones aisladas o inconexas.

Por todo lo anterior, el posible éxito o fracaso de la intervención del psicopedagogo depende en gran medida de la consideración de las variables organizativas.

## Orientaciones para la evaluación sistémica del centro

### A) Analizar la influencia de los elementos y factores organizativos en el desarrollo de su trabajo

Analizar los componentes del centro escolar y la interacción entre ellos:

- **Interacción de los componentes.** Estos componentes no actúan independientemente, sino que se da una influencia mutua; p. e., la escasez o abundancia de recursos determinará el tipo de estructura que se utilice, la posibilidad o no de conseguir determinados objetivos, etc. Por ello, el psicopedagogo, en sus procesos de toma de decisiones sobre cualquiera de las actuaciones en el centro, debería previamente realizar un análisis que considere de forma concurrente la influencia de todos y cada uno de estos elementos:
  - \* Comenzar por la diagnosis de los seis componentes, al buscar alternativas para la solución de un problema o iniciar un proyecto de innovación.
  - \* Decidir por cuál de ellos será mejor incidir primero, según las características de cada intervención y sus circunstancias.

- **Tenerlos como referentes** en las diferentes modalidades o estrategias de evaluación institucional.

Componentes del centro escolar	
<b>Los objetivos</b>	Explícitos o no, orientan la actividad de la organización y son la razón de ser del centro. No deben considerarse como formulaciones cerradas y rígidas impuestas por instancias superiores, sino como pautas construidas por los miembros de la comunidad para orientar sus actuaciones en el centro. Por tanto, son propuestas que están en revisión y actualización continuas mediante procesos participativos y democráticos.
<b>Los recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Personales:</b> profesorado, estudiantes, padres y madres, personal de administración y servicios, personal directivo, asesores, especialistas diversos... son los protagonistas del hecho educativo.</li> <li>- <b>Materiales:</b> edificio, mobiliario y material de uso didáctico. Su distribución da lugar al espacio escolar.</li> <li>- <b>Funcionales:</b> tiempo, dinero y formación. Hacen operativos a los recursos materiales y personales.</li> </ul>
<b>La estructura</b>	Elementos o unidades de la estructura: órganos de gobierno, equipos de profesores, cargos unipersonales, etc. Entre todas estas unidades se establece un <i>sistema relacional</i> que suele regirse por una determinada formalización mediante reglas, normas y procedimientos de actuación más o menos explícitos.
<b>La tecnología</b>	Conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, es decir, la forma de planificar, ejecutar y controlar fundamentada y justificadamente los procesos operativos en un centro. Ejemplo: preparación, desarrollo y seguimiento de los acuerdos en las reuniones...
<b>La cultura</b>	Conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidas por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.
<b>El entorno</b>	Conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización: ubicación geográfica, nivel socioeconómico y cultural, leyes que regulan la vida de las escuelas, etc.

## B) Elementos de referencia para orientar la evaluación del centro

### 1. De carácter general o directrices institucionales:

- Criterios y acuerdos generales para orientar la práctica expresados en el Proyecto Educativo.
- Contenido de los sucesivos Planes Anuales de Centro.
- Convicciones y directrices que se derivan del análisis del Reglamento de Régimen Interno.
- Análisis de los procedimientos de elaboración de los instrumentos anteriores.
- Convicciones y directrices implícitas, no expresadas formalmente pero que marcan las tareas cotidianas (cultura).

2. **De carácter más específico.** Criterios, principios y procedimientos que orientan las tomas de decisiones sobre:

- Uso del tiempo en la organización: elaboración de horarios, pausas y ritmos, distribución del tiempo en la jornada escolar.
- Modalidades de agrupamiento de los alumnos.
- Uso del espacio como indicador de las relaciones, disciplina, tipo de metodología didáctica predominante.
- Uso de los tres elementos anteriores dentro de las aulas, como condicionantes de las estrategias metodológicas de intervención didáctica.
- Trabajo en equipo entre los profesionales que intervienen en el centro: su metodología y procedimientos, hábitos, roles en los grupos y distribución del poder.
- Clima institucional, sobre todo en cuanto al grado de satisfacción en el trabajo de los enseñantes y a sus relaciones interpersonales.
- Estilo de dirección predominante en el centro y el poder y estatus que posee la persona que lo dirige y el resto del equipo directivo.
- Procesos de toma de decisiones: presencia o no de procesos participativos, mecanismos eficaces y satisfactorios.
- Sistemas de comunicación y de tratamiento y gestión de la información, ayuda a conocer el alcance y sentido del trabajo de una persona con relación al de los demás y a las tareas generales de toda la organización.
- Criterios para la adscripción del profesorado a los niveles, áreas y tutorías.
- Relaciones entre el centro y el entorno, especialmente con las familias de los alumnos.
- Existencia y funcionamiento de determinados equipos de profesores que tienen entre sus funciones prioritarias las de coordinar la acción tutorial, la orientación escolar, académica y profesional o la atención al alumnado con NEE.

### C) Procedimientos para realizar la evaluación

1. Elegir las variables (elementos de referencia generales o específicos) que nos parezcan más relevantes e influyentes en cada caso. Por ejemplo: modalidades de agrupamiento.
2. Identificar (en común con otros profesionales del centro) algunos hechos, situaciones, procedimientos o, en general, evidencias, relacionadas con el elemento elegido. Por ejemplo: los agrupamientos que predominan en las aulas dificultan la atención a las diferencias; están agrupados bajo criterios aleatorios...

3. Relacionar los hechos, situaciones, procedimientos o evidencias con cada uno de los elementos/componentes del centro (objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno).
4. Transformar esas relaciones en ítems que servirán para confeccionar pautas de observación, de entrevista, escalas, etc., y sobre todo para elaborar pautas para la discusión en grupo (psicopedagogo junto a otros profesionales) incidiendo en el análisis de causas.

## D) Esquema básico para operar, una vez identificadas las variables organizativas deseadas, los indicadores y los posibles ítems

1. Tratar de encontrar respuestas a cada ítem, contrastadas por la variedad de fuentes y de instrumentos.
2. Identificar las respuestas insatisfactorias y seleccionar las que tienen más influencia negativa en los efectos no deseados.
3. Identificar y analizar las causas mediante el contraste de opiniones y de datos de origen y naturaleza diversos.
4. Elaborar el Plan de Intervención, en común, junto con los profesores, tratando de incidir en las causas si ello fuera posible.

Según Santos Guerra (1994), la evaluación ha de ser:

- Contextualizada a la historia de cada departamento, sus condicionantes, medios...
- Procesual, considerando procesos de aprendizaje y convivencia y no solo resultados.
- Cualitativa, debido a su trato con procesos complejos referidos a la persona y a su desarrollo.
- Externa, ya que los interesados están demasiado mediatizados por los a priori en juego y por los valores.
- Democrática. El control de datos e informes ha de ser de la comunidad educativa y no de los agentes y patrocinadores de la evaluación.
- Encaminada a la mejora.
- Comprometida con los valores (ética).

Una **evaluación etnográfica** de la organización escolar debe basarse en los siguientes presupuestos (Santos Guerra):

1. Importancia del contexto. El centro no se entiende sin su historia, sus códigos lingüísticos, comportamientos e ideologías.
2. Valor de las relaciones e intercambios psicosociales. Clima.

3. Interpretar representativamente los hechos. Es algo más que la descripción o enumeración de fenómenos. Es análisis de símbolos y valores.
4. Evaluar procesos, no solo resultados.
5. Usar la opinión de los protagonistas de la acción pues dominan las claves necesarias para la interpretación de los hechos organizativos.
6. Mantener una visión estructural del centro. El centro es un todo. No se puede evaluar por parcelas.
7. Priorizar lo cualitativo.
8. Crear hábitos y actitudes favorecedoras de la autorreflexión sistemática y rigurosa. Autoevaluación.
9. Instrumentos: entrevista, observación, diario, análisis de documentos, estudio de casos, cuestionario.
10. Informes narrativos e históricos.

## **5. El enfoque sistémico en la intervención psicopedagógica**

### **5.1. Implicaciones de las teorías sistémicas en la intervención orientadora**

No es posible explicar los procesos de cambio (y los conflictos asociados a él) mediante explicaciones lineales. Deben ser contextualizados, integrando los condicionamientos históricos y las relaciones internas que los posibilitan o dificultan. Por ello, la misión de los agentes de cambio (ya sean asesores externos u orientadores de centro) ha de consistir en:

- a) Abandonar los modelos clásicos de intervención basados en la idea de que las cosas suceden de modo lineal mediante el encadenamiento de causas y efectos, en aras de una lógica circular y sistémica. La complejidad del funcionamiento de los sistemas en los que sus partes están interconectadas obliga a descartar los cambios parciales que, aunque se puedan producir en ciertas partes del sistema, no se producirán en el resto.
- b) No se trata de iniciar transformaciones de cuya necesidad solo ellos sean conscientes, sino que hay que:
  - Ayudar a tomar conciencia de su naturaleza y del sentido de tales cambios, orientando la dirección de estos.
  - Analizar estos procesos con los participantes.
  - Facilitarlos mediante la colaboración y la revisión.

El orientador no ha de aceptar demandas inconcretas y muy generales que hacen el problema implanteable, sino que debe:

1. Definir el contexto de la relación.
2. Definir quién es el cliente de la intervención.
3. Establecer unos objetivos claros y compartidos por los implicados.
4. Establecer las normas de relación.

Por ejemplo, ante la recogida de información sobre una situación problemática, el orientador puede definir el contenido de la comunicación con preguntas como: "Defíneme cuál es el problema", "¿Qué hicieron hasta ahora para resolverlo?"

En cuanto a la definición de la relación, pueden plantearse preguntas tales como: "¿Qué esperan de la intervención del orientador?", "¿Qué estás dispuesto a hacer para resolver el problema?"

En suma, se trata de abandonar la vieja lógica del cambio como proceso racional que puede ser planificado y orientado únicamente por metas y procedimientos explícitos. De este modo:

- a) La intervención del orientador, ya sea sobre un alumno, sobre la familia o sobre el centro educativo, debe ser sistémica y no un intento de explicación de un fenómeno aislado.
- b) El orientador no da soluciones mágicas (que perpetuarán el estado vigente, es decir, el no cambio) sino que ha de saber definir su rol, definiendo la situación, autodefiniéndose y marcando el contexto apto para conferir significado y eficacia a su intervención.

## 5.2. Programas de intervención global

Los cambios que se han de producir en la escuela actual, pretenden que la intervención orientadora consiga sus fines a través de la contribución, colaboración e interacción de todos los agentes implicados: profesores, tutores, orientadores, equipos de sector, familias, instituciones y recursos del entorno. Aunque el referente básico y último de la orientación sea el alumno, este no debe considerarse individualmente, sino en interacción con su contexto.

Los programas de orientación han de abarcar a la institución escolar en su totalidad. No se trata de una intervención terapéutica, sino que lo que se busca es poner en marcha nuevos procesos organizativos que permitan, desde la propia institución, dar respuesta a sus necesidades, llegando a un nivel de equilibrio interno óptimo.

Para que el programa de intervención implique a todos los elementos de la institución escolar, es preciso que el orientador diseñe estrategias adecuadas de sensibilización, información y motivación, así como que coordine a todos los agentes involucrados, realizando tareas de consulta y planificación de programas (Sobrado, 1990).

La planificación de programas de intervención global, así como los pasos a desarrollar por el psicopedagogo ante cualquier necesidad cuando trabaja con personas, según Tones, debe de encaminarse a favorecer que las opciones educativas sean las más fáciles de elegir. Por ello, será crucial la comprensión de las situaciones así como la eliminación de las barreras que dificultan la opción más educativa (culturales, organizativas, personales, etc.). Los pasos serán:

1. Recopilar información. Conocer las demandas y necesidades, el nivel de incidencia de cada sector (padres, docentes, estudiantes, etc.) ya que los programas han de estar vinculados con las necesidades, aspiraciones y expectativas de los diversos elementos de la comunidad educativa.
2. Comprender el problema o la situación.
3. Definir en equipo (es fundamental por la complejidad) las estrategias de acción. Priorizar las intervenciones que serán más factibles, de mayor impacto y viabilidad. Adoptar decisiones sobre las prioridades, objetivos y actividades.
4. Programar proyectos para poner en marcha esas intervenciones priorizadas, formulando los objetivos, las áreas de intervención, el modelo asumido...
5. Preparar la puesta en marcha de la intervención, buscando apoyos y alianzas (con beneficiarios, con otras instituciones, etc.). Se trata de motivar y de crear conciencia de la necesidad o del problema, de lo contrario habrá resistencias al cambio. Es fundamental que todos sean conscientes de la necesidad y que compartan los mismos valores. Si se promueven valores que los otros no comparten, habrá gran resistencia al cambio; hay que buscar zonas de intersección entre el sistema de valores del receptor y del emisor.
6. Diseño específico del programa: determinación concreta de metas, elección de estrategias de intervención en función del proceso a desarrollar, selección y organización de recursos, implicación de los agentes del programa, etc.
7. Ejecución del programa con evaluación continua de la misma.
8. Evaluación del proceso planificado, del proceso de ejecución, de las dificultades, de la retroalimentación, de los instrumentos y de los resultados.
9. Comunicación de los resultados según destinatarios y difundir información sobre éxitos y fracasos. Introducir cambios necesarios para el mantenimiento o generalización del programa.

Según Tones, estas fases serán válidas tanto para el cambio colectivo como el grupal y el individual.



Podemos considerar la intervención por programas<sup>2</sup>, y más aún el concepto desarrollado por Bisquerra y Álvarez de sistemas de programas integrados, como modelos de intervención global basados en las teorías sistémicas, tanto por sus enfoques holísticos e integradores, como por su efecto multiplicador o de sinergia, ya que las habilidades adquiridas en un programa se desarrollan y amplían a otros.

## **6. Limitaciones procedentes del propio contexto organizacional en el que el orientador desarrolla su labor**

El Departamento de Orientación no es un compartimento estanco que funciona al margen del Proyecto de Centro y del equipo de profesores. Por el contrario, su efectividad y sentido irá dado precisamente por su integración en la dinámica general del centro, ya que actúa a través de los profesores, no complementaria o subsidiariamente a estos (Santos Guerra, 1994):

- Se integra en la dinámica de la organización escolar con el propósito de que el proyecto funcione armoniosa y enriquecedoramente, bajo el paradigma de la colegialidad que ha de inspirar el proceso de planificación, acción, evaluación y cambio de la comunidad educativa.
- Los ejes constitutivos de la orientación son la participación del departamento en la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto educativo, la animación y coordinación del equipo de tutores, la intervención específica en la dinamización del currículo y la articulación de sus intervenciones en la práctica educativa.
- Esta incorporación del departamento a la dinámica ordinaria del centro implica y exige su integración en su organización espacial (no aislando su emplazamiento), en la estructuración del tiempo (no dejando su actividad a momentos marginales), en la coordinación vertical y horizontal que realizan los profesores (no confinando su intervención a cuestiones aisladas).

La actividad del psicopedagogo es una actividad que plantea fuertes disyuntivas éticas, pragmáticas, metodológicas, científicas e ideológicas, en cuanto a que ha de responder a necesidades diversas, tanto por su fuente (alumnado, padres/madres, profesorado, contexto social e institucional), como por su contenido (dificultades de aprendizaje, educación para el ocio, etc.). Estas necesidades son a menudo contradictorias (grupos de padres/madres, grupos de profesores, grupos de alumnos) y casi siempre equívocas (necesidades expresadas o latentes e intenciones “ocultas” de cada uno de los grupos o subgrupos implicados).

---

<sup>2</sup> Están ampliamente descritos en los temas 22 y 25.

Esta variabilidad, muy limitada por la organización y su contexto, sumada a la marcada indefinición institucional y la dependencia jerárquica del orientador, origina que este ha de enfrentarse a una serie de limitaciones fundamentales procedentes del propio contexto organizacional en el que desarrolla su labor.

Fernández Sierra (1992), en su prólogo al manual de Bautista y cols., *Orientación e intervención educativa en Secundaria*, también plantea los problemas que se encontrarán los orientadores en los centros de secundaria:

“Los profesionales, pedagogos y psicólogos que, según prevé la ley, estén al frente o coordinen dichos departamentos, van a asumir una gran responsabilidad, no solo por la importancia de la labor del puesto de trabajo (como todos los relacionados con la educación de los jóvenes), sino por su condición de pioneros en esas tareas en nuestro país y por el primordial papel que van a jugar en cuanto a que las expectativas creadas no se desmoronen e, incluso, se vuelvan en contra de la labor psicopedagógica”.

Pero, ¿cuáles son estas limitaciones procedentes de la institución escolar que limitan la labor del psicopedagogo?

Fernández Sierra (1992) señala los **problemas que se encuentran**, en mayor o menor grado, **los orientadores** al incorporarse a los centros de secundaria y que incidirán en el planteamiento y éxito de su labor:

- a) Arraigada tradición individualista profesional que ha reducido al mínimo el trabajo en equipo en este nivel educativo, lo cual dificulta la coordinación de profesores de la misma disciplina y provoca, en vez de planteamientos integrales, actuaciones instructivas por materias o disciplinas.
- b) Un concepto restrictivo de la acción tutorial que se traduce en una práctica semiburocratizada y considerada de segundo orden en la labor cotidiana de los profesores.
- c) Una precaria formación psicopedagógica, fruto de los planes de formación inicial de los profesores de medias y de la poca valoración que a estos aspectos se ha concedido por la administración y por amplios sectores de este profesorado.
- d) Numerosos alumnos que presentarán los más diversos problemas.
- e) Formas de trabajo y actitudes adquiridos históricamente por los orientadores, que pueden limitar la eficacia de la intervención orientadora en los centros de enseñanzas medias:
  - Una experiencia profesional no menos individualista que la de los profesores.
  - Una tradición orientadora basada en el diagnóstico psicotécnico y psicométrico y en el consejo individualizado.
  - Una tendencia a centrar los problemas educativos en el alumno, desestimando en la práctica (no en las teorías) la incidencia del profesor, de la metodología didáctica, de la organización escolar, de la familia, de la presión social, etc.

- Una falta casi total de experiencia en este campo y ámbito educativo. Tanto la formación teórica recibida en las facultades como la práctica conocida, se basan en conocimientos y experiencias que poco o nada tienen que ver con las necesidades de una educación de calidad dirigida a la totalidad de la población de adolescentes y jóvenes como ahora pretendemos.

**Prada** (1995) sintetiza estas limitaciones en las tres siguientes:

- a) El **instructivocentrismo** vivido, inducido y practicado en los centros escolares, que supone una deflación o empobrecimiento de la educación, al otorgar primacía a su dimensión instructiva frente a las vertientes afectiva o social que también le conciernen y de las que el orientador ha de ocuparse muy especialmente.
- b) El marcado arraigo de **representaciones de la orientación como un modelo de actuación clínico y reduccionista**. Esta actitud clínica o de "bata blanca" encierra una trampa mortal para el orientador o psicopedagogo que pretenda insertarse funcionalmente en una institución como la escolar. Las consecuencias suelen ser el aislamiento, su marginación y la abierta descalificación.

Esta actitud, que deriva de experiencias formativas o profesionales de tipo clínico, inapropiadamente extrapoladas al ámbito institucional, supone reforzar las tácticas de señalamiento que el microsistema escolar emplea para mantener su homeostasis, para no cambiar, para no adaptarse, para "desimplicarse"; y es precisamente esta falta de implicación la que suele hacer inviable un tratamiento eficaz. Al fallar el tratamiento, se pone de manifiesto la incompetencia del orientador que pasa, de este modo, a ser el nuevo "paciente señalado", garante del equilibrio del sistema y, por tanto, del mantenimiento del *statu quo* (Selvini Palazzoli, 1987; 1988).

- c) **Concepción aislacionista y desprofesionalizadora de la función docente**, en oposición a la cultura profesional "oficial" que insiste en la necesidad de coordinación horizontal y vertical por parte del profesorado, en la conveniencia del trabajo en equipo. Profesores acostumbrados a recibir por vía oficial los contenidos y aún los métodos curriculares que han de desarrollar, tienden a asumir el papel de "funcionarios", meros intermediarios entre la Administración y los usuarios. Ello puede provocarles fuertes disonancias cognitivas al encontrarse con un espacio de libertad, no claramente estructurado desde la Administración, como el que introduce la Orientación Educativa.

Santos Guerra (1994), en su artículo "Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares", reflexiona sobre las pretensiones con que se han establecido los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria con objeto de comprender cuál es el enfoque que se les

imprime, los obstáculos con los que se encuentran, las estrategias que utilizan y los logros que consiguen. De este modo, plantea las siguientes dificultades con que se encuentran los Departamentos de Orientación en los centros:

- a) **Conflicto de competencias**, al existir una zona de poder pedagógico compartida por el equipo directivo y los responsables del departamento. La existencia de dos visiones distintas puede potenciar el conflicto, de forma que las iniciativas que toma el departamento pueden ser obstaculizadas, criticadas o, como poco, ignoradas.
- b) **Complejidad de la tarea tanto a nivel conceptual como funcional**. Desde el punto de vista conceptual, no es fácil separar la orientación de la educación: Educar es orientar y orientar es educar. El riesgo de la inexistencia de una frontera clara entre educar y orientar está en que, al hacerse cargo el orientador de tareas que debe hacer el profesor, le suple o le suplanta. Desde el punto de vista funcional, la tarea de orientar es difícil de llevar a cabo: bien por la apatía, indiferencia o desmotivación de los orientados, que a veces piensan que no necesitan esa orientación; bien por la “guerra” al departamento por quienes no desean ser orientados; así como por la situación contraria de quienes solicitan ayudas que, a veces, no sería razonable atender.
- c) **Falsas expectativas** cuando se abre un Departamento de Orientación y que condicionan la intervención del profesional. Estas pueden ser de dos signos:
  - Pensar que el orientador va a resolver los problemas que existen, especialmente respecto a los alumnos problemáticos y difíciles. Considerar que el único cliente del profesional es el alumno; que el orientador no tiene proyecto propio y está en su departamento con disponibilidad completa respecto a lo que pidan; o que se trata de un mero aplicador de pruebas.
  - Otro tipo de falsas expectativas responde a una imagen negativa del departamento, considerarlo inútil y que no aportará nada esencial, pues los principales son los aprendizajes de las disciplinas o incluso que se trata de un obstáculo de la actividad básica. A esto se añade el factor de rechazo por el hecho de que el responsable del departamento está liberado de docencia.
- d) **Abandono institucional**: escasa preocupación por la planificación de un servicio nuevo, falta de continuidad de las experiencias que están funcionando positivamente (movilidad del profesorado), falta de evaluación de los programas que desarrolla el departamento, falta de respaldo en los casos en que la actividad del departamento es rechazada o arrinconada por el centro, falta de medios y recursos.

Además, el hecho de que los departamentos estén integrados por un solo profesional de la psicopedagogía, hace que no solo sea un problema funcional (falta de trabajo en equipo, dificultad de abarcar adecuadamente todas las tareas...) sino también psicológico y personal.

- e) **Adulteración del modelo** por departamentos asentados en la creencia de que deben hacer intervenciones concretas sobre los niños problemáticos como una consulta curativa en lugar de un modelo inmerso en el paradigma de la colegialidad, que considera al centro como la unidad funcional básica de planificación, acción, evaluación y cambio.
- f) **Hipertrofia de función** respecto a algunas de las parcelas de intervención del departamento y en detrimento notable de otras. A ello contribuye la demanda consistente, la necesidad apremiante, la rutina institucional, las aficiones o intereses personales del responsable, las exigencias del equipo directivo o de los profesores...

Esta hipertrofia puede estar referida al grupo de destinatarios de la orientación, a las tareas o al paradigma de explicación de la realidad.

- g) **Suplantación de responsabilidad:** al considerar responsable del departamento como encargado exclusivo de los aspectos psicológicos, el profesor acabará despreocupándose de ello y delegando estas funciones. Con ello, se ofrece a los alumnos la visión de estas actividades como algo secundario, accidental, poco importante para los profesores, ajeno al currículo reglado. Desde el currículo oculto se lanza el mensaje de que estos contenidos no son importantes, con lo que la eficacia de los programas de orientación no es la misma que si todos se preocupasen por su planificación y desarrollo.
- h) **Malas experiencias**, vividas o contadas, con otros departamentos que dan lugar a estereotipos difíciles de desmontar.
- i) **Ceguera teleológica** o despreocupación por la evaluación de las experiencias que se realizan desde el departamento.
- j) **Clausura de la intervención**, no apertura a la comunidad ni al entorno y sociedad.
- k) **Asesoría y supervisión burocráticas.** Mezclar las funciones de asesoría y de supervisión es peligroso ya que la supervisión está en la frontera de la fiscalización y el control.

Frente a estas limitaciones, y desde un punto de vista sistémico, hemos de considerar que los sistemas necesitan para sobrevivir de una gran variedad de elementos, más elevada que la necesaria para su estricto mantenimiento; poseen así una reserva de variedad tal que les permite, en caso de debilitamiento de alguno de sus elementos o de sus circuitos vitales, utilizar otro elemento u otro circuito de reserva (Selvini Palazzoli, 1988). El papel del orientador podría ser, en cierto modo, asimilado a ese circuito de reserva, como una forma de evitar la esclerosis de tipo burocrático que amenaza a aquellas organizaciones que carezcan de circuitos suficientes para su inserción funcional en el medio.

## Bibliografía

Álvarez y Pablo del Río: "Escenarios educativos y actividades: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar", en Coll, Palacios y Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la Educación*. Alianza Psicología. Madrid, 1992.

Antúnez Marcos, S.: "Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica", en Monereo, C. y Solé, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología. Madrid, 1996.

Babío Galán, M.: "El asesor psicopedagógico en el departamento de orientación de un centro escolar", en Monereo, C. y Solé, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología. Madrid, 1996.

Bonals Picas, J. y De Diego Navalón, J.: "Ética y estética de una profesión en desarrollo", en Monereo, C. y Solé, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología. Madrid, 1996.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J.: *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación. Madrid, 2010.

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J.: *La práctica de la evaluación educativa. Materiales e instrumentos*. Pearson Educación. Madrid, 2010.

Coll Salvador, C.: "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional", en Monereo, C. y Solé, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología. Madrid, 1996.

Coronel, J. M.; Yáñez, J. L. y Sánchez Moreno, M.: *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Repiso libros. Biblioteca Universitaria. Sevilla, 1994.

Fernández Sierra, J.: "Roles del psicopedagogo en centros y opciones educativas", en VV AA: *V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y Orientación. Actas: Comunicaciones y Talleres*. Cedecs. Barcelona, 1995.

Fernández Sierra, J. (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Aljibe. Málaga, 1995.

Grañeras, M. y Parra, A. (coord.): *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. MEPSD-CIDE. Madrid, 2008.

MEC: *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro de Publicaciones. Madrid, 1987.

MEC: *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro de Publicaciones. Madrid, 1990.

Monereo, C. y Solé, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología. Madrid, 1996.

Prada, C.: "El orientador de centro. Roles, funciones y problemática profesional", en VV AA: *V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y Orientación. Actas: Comunicaciones y Talleres*. Cedecs. Barcelona, 1995.

Rodríguez Espinar, S.: *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU. Barcelona, 1993.

Santos Guerra, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, 1994.

Santos Guerra, M. A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Málaga, 1995.

Selvini Palazzoli, M. y cols.: *El mago sin magia*. Paidós. Barcelona, 1987.

Selvini Palazzoli, M. y cols.: *Al frente de la organización*. Paidós. Barcelona, 1988.

Sobrado, L.: *Intervención psicopedagógica y Orientación Educativa*. PPU. Barcelona, 1990.

Solé Gallart, I.: "Asesoramiento, orientación y supervisión", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 223. Páginas 22-30, 1994.

Villar Angulo, L. M.: *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. PPU. Barcelona, 1994.

VV AA: *V Jornadas sobre la LOGSE. Tutoría y orientación. Actas: Comunicaciones y talleres*. Cedecs. Barcelona, 1995.